

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УКРАИНЫ  
НАЦИОНАЛЬНАЯ АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК УКРАИНЫ  
ТАВРИЧЕСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В.И. ВЕРНАДСКОГО

**МЕЖДУНАРОДНОЕ  
СОТРУДНИЧЕСТВО  
В ОБРАЗОВАНИИ  
В УСЛОВИЯХ  
ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

*МАТЕРИАЛЫ ВТОРОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ*

Симферополь  
**АПРЕЛЬ**  
2013

УДК 378.4

ББК 72.4

М 432

ISBN

*Рекомендовано к печати Научно-методическим советом Таврического национального университета имени В. И. Вернадского (протокол № 9 от 27.06.2013 г.).*

**Международное сотрудничество в образовании в условиях глобализации:** материалы второй международной научно-практической конференции / отв. ред. В. М. Ефимова. – Симферополь: Апрель, 2013. – 432 с.

В сборнике опубликованы статьи участников второй международной научно-практической конференции «Международное сотрудничество в образовании в условиях глобализации» (Алушта, 19-22 сентября 2013 г.).

Для преподавателей, аспирантов, научных сотрудников и руководящих работников образования и учебных заведений.

**Міжнародне співробітництво в освіті в умовах глобалізації:** матеріали другої міжнародної науково-практичної конференції / відп. ред. В. М. Єфімова. – Сімферополь: Апрель, 2013. – 432 с.

У збірнику надруковані статті учасників другої міжнародної науково-практичної конференції «Міжнародне співробітництво в освіті в умовах глобалізації» (Алушта, 19-22 вересня 2013 р.).

Для викладачів, аспірантів, наукових співробітників та керівних робітників освіти та навчальних закладів.

#### **Редакционная коллегия:**

*Барсуков Н. П. – доктор медицинских наук, профессор*

*Богданович Г. Ю. – доктор филологических наук, профессор*

*Гончарова О. Н. – доктор педагогических наук, профессор*

*Гринева М. В. – доктор педагогических наук, профессор*

*Ефимова В. М. – канд. биол. наук, доцент, ответственный редактор*

*Николаи Г. Ю. – доктор педагогических наук, профессор*

*Локинина Е. И. – доктор педагогических наук, профессор*

*Сущенко Л. П. – доктор педагогических наук, профессор*

*Чуян Е. Н. – доктор биологических наук, профессор*

*Шмалей С.В. – доктор педагогических наук, профессор*

*Якса Н.В. – доктор педагогических наук, профессор*

*Ответственность за правильность подачи материала, достоверность фактов, цитат, собственных имен, географических названий и иных сведений несут авторы.*

ISBN

© Таврический национальный университет имени В.И. Вернадского, 2013

## СОДЕРЖАНИЕ

1. Беседіна А. А. Перспективні ідеї позитивного досвіду діяльності європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю
2. Безуглая Л. И. Экологическая культура – концепция общественной безопасности
3. Білоус О. В. Цифрова компетентність як ключова компетентність для навчання впродовж життя
4. Бобраков С. В. Освітні реформи у професійній підготовці вчителів у Німеччині: проблеми та результати впровадження
5. Богданова И. Ф.  
Богданова Н. Ф. Электронные ресурсы открытого доступа научных и образовательных учреждений стран СНГ
6. Борисенко І. В. Особливості курикулуму початкової освіти Шотландії
7. Бусловская Л. К. Опыт реализации инновационной образовательной программы «Здоровьесбережение» в Белгородском национально-исследовательском университете
8. Вихрущ А. В. Глобалізація і педагогіка
9. Гамаюнов В. Г. Інновації та реформи в управлінні освітою
10. Гарбуза Т. В. Опыт Великобритании относительно программно-методического обеспечения дистанционной подготовки будущих учителей иностранного языка
11. Гафнер В. В. Понятие «безопасный образ жизни» в содержании Федеральных государственных образовательных стандартов России
12. Georgiadi A. A. Media education technology in teaching languages and literature: the ukrainian perspective
13. Геращенко С. Б.  
Дельцова О. І. Комплексне застосування різноманітних методів візуалізації при вивченні гістології, цитології та ембріології в умовах кредитно-модульної системи
14. Горовець В. М.  
Черетаєв І. В. Роль самостійної роботи студентів при вивченні дисципліни «Цивільний захист» в класичному університеті
15. Гостева Э. В. Культура безопасности жизнедеятельности как основа профессионализации
16. Гребеник Ю. С. Аналіз сучасного стану медичної освіти у коледжах Великої Британії
17. Гриньова М. В.  
Дяченко-Богун М. М. Позааудиторна діяльність вищого навчального закладу як засіб природоохоронного виховання майбутніх учителів біології
18. Дембовська Л. М.  
Козіна Я. М. Інновації у викладанні іноземних мов в умовах глобалізації освіти
19. Деміденко В. В. Основні категорії проблемного поля компетентнісної безперервної педагогічної освіти
20. Джурило А. П. Оцінювання якості шкільної освіти у Шотландії на прикладі діяльності Інспекторату Її Величності
21. Дядечко А. Н.  
Золотова С. Г. Разработка и реализация курса английского языка для аспирантов: современные вызовы, задачи и проблемы
22. Завгородня Т. К. Екологічна освіта як умова формування культури здоров'я молодших школярів: вітчизнячний та

зарубіжний досвід

23. Зайцева Н. Г. Теоретические основы развития двуязычного обучения в мультикультурной среде США
24. Климова О. В.  
Чередніченко Г. А. Співпраця Національного університету харчових технологій з європейськими університетами: інформаційний портал FOOD-INFO
25. Клочкова Т. І. Змістова характеристика ризиків діяльності університетів Великої Британії
26. Кнодель Л. В. Современное европейское высшее образование
27. Коваль Т. І.  
Ілляш Т. І. Технологічні та морально-етичні виклики інформаційного суспільства сучасній освіті
28. Красуля А. В. Етичний кодекс фандрейзера в університетах США
29. Киенко-Романюк Л. А.  
Заячковський В. М. Шляхи та умови реалізації україно-польського проекту «Шкільна академія підприємництва»
30. Киенко-Романюк Л. А.  
Заячковська Л. М. Формування підприємницької компетентності старшокласників засобом клубної роботи
31. Лисенко Л. Л. Реалізація творчого підходу до вивчення теорії і методики фізичного виховання майбутніми вчителями фізичної культури
32. Макаричева А. А. Психическое здоровье студентов: критерии и подходы к оценке
33. Михалюк Е. Л.  
Малахова С. Н.  
Левченко Л. И. Электрокардиографический контроль студентов для предупреждения внезапных кардиологических смертей на занятиях по физическому воспитанию
34. Полякова Я. В.  
Северова Н. Сучасні тенденції розвитку громадянської освіти в країнах Західної Європи
35. Поляничко З. О. Досвід впровадження електронних підручників у середні школи республіки Польща
36. Самойлова Ю. І. Розвиток інноваційних шкільних мереж в історії американської освіти
37. Сбруєва А. А. Пріоритети модернізації європейської вищої освіти у контексті реалізації стратегії «Європа 2020»
38. Сімкова І. О. Вимоги до фахової компетенції майбутніх перекладачів: європейський стандарт
39. Скоробогатова М. Р.  
Никифоров И. Р. Особенности становления научно-педагогического образования
40. Скоромная Н. Н. Здоровый образ жизни как один из факторов укрепления здоровья студентов
41. Соджак К. С. Організація методичної роботи з учителями у загальноосвітній школі-інтернаті
42. Сухих А. С. Проблема использования ИКТ в учебном процессе общеобразовательной школы на основе здоровьесберегающего подхода
43. Тулегенова А. Г. К вопросу о зависимости здоровья ребенка от условий организации образовательного процесса
44. Федчишин Н. О. Авторська концепція К.-Ф. Стоя у питаннях освіти Німеччини
45. Холтобіна О. У. Формування пізнавального інтересу дошкільників засобами медіа-освіти
46. Цикалов В. В.  
Белоусов И. В. Здоровьесберегающие технологии в преодолении стрессовых ситуаций в период сессии

- Ольховская В. А.  
47. Цина А. Ю. Сучасні підходи до забезпечення культури персоналу в галузі пожежної безпеки
48. Часнікова О. В.  
Жерліцин С. О. Про міжнародні освітні проекти щодо підвищення професійної майстерності вчителів економіки Луганської області
49. Чередніченко Г. А.  
Куниця Л. І. Вивчення іноземних мов у Європейському контексті
50. Чжан Лун Традиційні погляди китайців на особистісно-професійні якості вчителя
51. Шеверун Н. В. Особливості забезпечення якості загальної середньої освіти у Німеччині
52. Шихненко К. І. Принципи та напрями удосконалення школи в сучасній педагогічній думці розвинених англосовітських країн
53. Шмалей С. В. Моделі валеологічної освіти в зарубіжній школі
54. Шубчинський В. Д.  
Менафова Ю. В. Додаткова професійна освіта – основа розвитку технологічної компетентності
55. Юр'єва К. А. Міждисциплінарна методологія порівняльно-культурологічної етнопедagogіки
56. Yarova O. B. Tendencies in the development of special education in the european primary school
57. Яцкова Л. П. Особенности профессиональной подготовки специалистов в сфере туризма к здоровьесберегающей деятельности

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

## ПЕРСПЕКТИВНІ ІДЕЇ ПОЗИТИВНОГО ДОСВІДУ ДІЯЛЬНОСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ МЕРЕЖІ ШКІЛ СПРИЯННЯ ЗДОРОВ'Ю

Стаття привертає увагу до проблеми використання прогресивних ідей європейського досвіду в Україні на національному (державному) рівні діяльності „Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю”. Визначено основні аспекти її діяльності: законодавчий аспект, освітньо-політичний аспект, організаційно-педагогічний аспект, науково-методичний аспект. У статті також висвітлені ідеї щодо покращення діяльності Національної мережі шкіл сприяння здоров'ю.

**Ключові слова:** Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю, школи сприяння здоров'ю, Національна мережа шкіл сприяння здоров'ю.

**Бесєдіна А. А. Перспективные идеи положительного опыта деятельности Европейской сети школ содействия здоровью.** Стаття привлекать внимание к проблеме использования прогрессивных идей европейского опыта в Украине на национальном (государственном) уровне деятельности „Школы здоровья в Европе”. Определены основные аспекты ее деятельности: законодательный аспект, образовательно-политический аспект, организационно-педагогический аспект, научно-методический аспект. В статье также освещены идеи относительно улучшения деятельности Национальной сети школ содействия здоровью.

**Ключевые слова:** Европейская сеть школ содействия здоровью, школы содействия здоровью, Национальная сеть школ содействия здоровью.

**Besedina A.A. Perspective ideas of the European Network of Health Promoting Schools positive experience.** The author of the article focuses attention on the problem of perspective ideas of European Network of Health Promoting Schools development. The basic aspects of her activity are certain: legislative aspect, educationally-political aspect, organizationally-pedagogical aspect, scientifically-methodical aspect. The also lighted up ideas are on the improvement of activity of the National Network of Health Promoting Schools in the article.

**Keywords:** European Network of Health Promoting Schools, health promoting schools, National Network of Health Promoting Schools.

**Актуальність проблеми.** Школа – життєвий простір дитини, в якому вона перебуває близько 70 % свого часу, тому саме школа повинна давати знання та вміння організувати життя, діагностувати, берегти та поліпшувати здоров'я дитини. При цьому потрібно враховувати

соціально-економічні, екологічні, кліматичні та інші регіональні й індивідуальні особливості, в яких виховується дитина. Різке погіршення побутових умов, порушення системи шкільного харчування, неповноцінний відпочинок, зниження рухової активності, зменшення щоденного фізичного навантаження, наслідки хімізації, промислового прогресу, поява багатьох раніше заборонених харчових добавок та наповнювачів, вживання в їжу неякісних продуктів, наслідки Чорнобильської катастрофи та інші несприятливі екологічні фактори неминуче призводять до зростання дитячої захворюваності. За даними Міністерства охорони здоров'я України, на даний час 90 % учнівської молоді мають відхилення у здоров'ї, понад 50 % – незадовільну фізичну підготовку.

Тому **мета статті** полягає у дослідженні проблеми використання прогресивних ідей європейського досвіду в Україні.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз стану здоров'я дітей у нашій країні підтверджує, що пошуки методів освіти і виховання, форм його організації щодо збереження та зміцнення здоров'я молодого покоління держави, набувають особливого значення. Успішне досягнення цієї мети можливе тільки при методичній, комплексній і узгодженій роботі батьків, педагогів, лікарів, юристів і соціологів.

Невідкладне розв'язання цієї проблеми найближчим часом – це створення шкіл сприяння здоров'ю та їх масовий розвиток в освітянській системі. По суті, кожна українська школа повинна стати Школою сприяння здоров'ю, незалежно від її статусу. Насамперед, у такій школі мають бути необхідні психолого-педагогічні умови, щоб учні через різноманітні види діяльності змогли, засвоїти знання, розвиватися та реалізовуватися у творчій праці, усвідомлювати себе вільним у формах культурної поведінки, вміти зберігати власне здоров'я, вести здоровий спосіб життя, бути готовим до особистого життя в різних умовах та ситуаціях, бути повноправними членами сучасного суспільства [1]. Дослідженням організаційних та педагогічних засад діяльності шкіл сприяння здоров'ю на Україні займаються Т. Бережна, Т. Бойченко, Н. Василенко, О. Єжова, С. Кириленко, В. Мовчанюк, В. Оржеховська, І. Поташнюк, В. Терещенко та ін.

Зважаючи на актуальність проблеми вважаємо використання прогресивних ідей європейського досвіду в Україні на національному

(державному) рівні діяльності Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю (ЄМШСЗ), включаючи різні аспекти її діяльності.

#### I. Національний (державний) рівень.

##### *Законодавчий аспект.*

З метою розроблення нормативно-правового забезпечення мережування закладів освіти в умовах розвитку демократії в Україні доцільним, на нашу думку, є:

а) розробка Положення „Про науково-організаційний супровід Школи сприяння здоров'ю”;

б) розробка Положення „Про фінансове забезпечення діяльності Національної мережі шкіл сприяння здоров'ю”;

г) обґрунтування правових норм, що регулюють фінансування шкільних мереж (державна підтримка на конкурсних засадах, залучення бізнесових структур та громадських організацій тощо);

д) розвиток партнерства між школами, школами та університетами. Законодавче оформлення цього аспекту діяльності шкіл сприяння здоров'ю (ШСЗ) у Польщі є позитивним прикладом для України.

##### *Освітньо-політичний аспект.*

1. Призначити національного координатора ЄМШСЗ та привести в дію „Стратегічний план діяльності на 2013–2016 рр.”, який має положення:

1) обмін передовим досвідом, знаннями і навичками;

2) підтримка розвитку, впровадження і дослідження школи сприяння здоров'ю;

3) підтримка і подальше розширення ЄМШСЗ до статусу провідної міжнародної мережі і співтовариства школи здоров'я;

4) забезпечення постійної технічної підтримки членам мережі;

5) створення і підтримка активної співпраці з Міністерством освіти і іншими відповідними секторами (охорона здоров'я молоді, соціальної допомоги, охорони довкілля і стійкого розвитку) на європейському рівні.

2. Важливою в умовах демократизації та гуманізації ЄМШСЗ є забезпечення Міністерством освіти країни широкої участі громадськості щодо прийняття освітньо-політичних рішень. У цьому контексті корисною для наслідування є практика доведення до широкого загалу та професійно-педагогічної громади шляхом створення власного веб-сайту та публікації там звітів про результати діяльності Національної мережі шкіл сприяння здоров'ю (НМШСЗ),



навчальних досягнень учнів тощо.

3. Налагодити співпрацю з міжнародним проектом NEPS, мета якого – запобігання дитячого ожиріння через роботу в школах: здорову їжу та фізичну активність. В зв'язку з цим адаптувати всі інструментарії щодо діяльності цього проекту (для вчителів, для учнів, для батьків) на українську мову та зробити їх доступними для всіх шкіл. NEPS Проект пропонує: новий всебічний підхід; спрямування на запобігання надлишкової ваги в школах; діє на базі підходу шкіл сприяння здоров'ю. В Україні корисним, на нашу думку, буде надання місцевим освітнім адміністраціям, а також навчальним закладам, що беруть участь у діяльності інноваційних шкільних мереж, більшої автономії.

*Організаційно-педагогічний аспект:*

1. Передбачити матеріальне стимулювання педагогічних колективів навчальних закладів – переможців Всеукраїнського конкурсу-моделей Шкіл сприяння здоров'ю.

2. Орієнтуючись на європейські країни, перейти від „Школи сприяння здоров'ю” до „Школи здоров'я”.

*Науково-методичний аспект.*

1. Забезпечення науково-методичного супроводу діяльності ШСЗ для кожної школи.

2. Забезпечення науково-методичного супроводу діяльності міжнародного проекту NEPS.

Згідно з результатами аналізу головними труднощами у формуванні достатнього рівня діяльності НМШСЗ, визначено такі:

- 1) дефіцит знань сутності діяльності ЄМШСЗ, обмеженою є доступність інформації;
- 2) відсутні підготовлені фахівці із впровадження даного проекту як серед педагогів, так і серед медичних працівників;
- 3) матеріально-технічна база шкіл не відповідає санітарно-гігієнічним вимогам і не сприяє засвоєнню отриманих знань з питань забезпечення і зміцнення здоров'я дітей і підлітків, формуванню навичок здорового способу життя;
- 4) не достатньо створені методичні служби у школах;
- 5) не в повному обсязі проводиться поглиблені медичні огляди, не завжди визначаються фізичний розвиток, функціональна зрілість, стан психічного здоров'я учнів та ін.

**Висновки.** Таким чином, у результаті узагальнення досвіду пропонуємо такі кроки щодо покращення діяльності НМШСЗ:

1. Теоретичне осмислення набутого прогресивного досвіду діяльності європейських мереж.
2. Визнання ефективності діяльності ЄМШСЗ місцевою (національною) освітньою адміністрацією та рекомендація здобутого досвіду до поширення.
3. Розвиток веб-сайту НМШСЗ, що передбачає вільного доступу до інформації.
4. Налагодити співпрацю з міжнародним проектом NEPS.
5. Орієнтацію на майбутнє (зосередження уваги шкільної адміністрації та всього колективу на перспективах розвитку, широке залучення до розробки та удосконалення науково-методичного забезпечення школи).
6. Стимулювання співробітників до проявів творчості (розвитку креативних здібностей, активне залучення кожного до творчої співпраці).
7. Створення клімату відкритості й довіри (підтримка та заохочення дискусій, проявів оригінального бачення шляхів розвитку організації).
8. Осмислення власного досвіду та досвіду інших, як позитивних так і негативних.

Прогресивні ідеї європейського досвіду діяльності ЄМШСЗ уможливають усвідомлення необхідності модернізації системи НМШСЗ.

### **Література**

1. Єжова О. О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів : монографія / Ольга Єжова. – Суми: МакДен, 2011. – 412 с.

E-mail: [beseda333@mail.ru](mailto:beseda333@mail.ru)

**УДК 37.015.31:574**

***Безуглая Л. И.***

Горловский институт иностранных языков ГВУЗ «Донбасский педагогический университет», Горловка, Украина

### **ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА – КОНЦЕПЦИЯ ОБЩЕСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**

Рассмотрена экологическая культура как концепция общественной безопасности. Полученные данные свидетельствуют о недостаточной

эффективности действующей системы формирования экологической культуры на современном этапе развития общества. На основе анализа научной литературы и результатов исследования определены принципы и направления формирования экологической культуры в системе образования.

**Ключевые слова:** безопасность, экологическая культура, образование, жизнь, здоровье.

**Безугла Л. І. Екологічна культура – концепція суспільної безпеки.** Розглядається екологічна культура як концепція суспільної безпеки. Отримані дані свідчать про недостатню ефективність діючої системи формування екологічної культури на сучасному етапі розвитку суспільства.

За аналізом наукової літератури та результатами дослідження визначено принципи та напрямки формування екологічної культури у системі освіти.

**Ключові слова:** безпека, екологічна культура, освіта, життя, здоров'я.

**Bezuglaya L.I. Ecological culture: public security concept.** The article deals with ecological culture as a concept of public security. The data brings the author to the conclusion that the effectiveness of ecological culture formation current system is insufficient at modern stage of society development. Analysis of scientific literature and results of the research serves a ground for defining principles and tendencies of ecological culture formation in educational system.

**Keywords:** security, ecological culture, education, life, health.

**Постановка проблемы.** Экологическая культура – сравнительно новое понятие, которое возникло в связи с тем, что человечество вплотную подошло к глобальному экологическому кризису. С конца шестидесятих годов бурное развитие промышленности, строительство заводов-гигантов, атомных, тепловых и гидроэлектростанций привело к быстрому экономическому росту, что способствовало улучшению условий труда, уменьшению бедности, подъему общественного благосостояния и культурного богатства общества. Но, в то же время, научно-техническая революция и индустриализация страны привели к нарушению экологического равновесия. Хозяйственное развитие ускорило экономическое освоение природы, интенсифицировало использование природных материалов.

С ростом производства растет использование всех природных ресурсов, увеличивается растрата сырья, энергии, твердых веществ и, соответственно, наблюдается экспоненциальный рост отходов, которые все более интенсивно загрязняют окружающую среду. Многие территории по причине хозяйственной деятельности человека оказались загрязненными и непригодными для жизни. В. И. Коробкин подсчитал, что человечество производит в 2000 раз больше отходов, чем вся остальная биосфера. Отходами было названо

то вещество, которое исключается из кругооборота веществ на время, превышающее жизнь человека [3].

Антропогенная деятельность привела к существенным изменениям в составе атмосферы, загрязнению природных вод, опустыниванию и эрозии почв. Вся биосфера планеты оказалась перед угрозой уничтожения. Количество опасностей с каждым последующим годом неуклонно возрастает. Катастрофы, катаклизмы, наводнения, засухи, землетрясения, лесные пожары, глобальное потепление – вот печальные последствия неразумной деятельности человека. Актуальными становятся и такие опасности, как информационные, духовные, экономические, наркотические, алкогольные, пищевые, генная инженерия, повышенная радиация, звуковые излучения и много других [1]. Такое отношение к окружающей среде и к её ресурсам, неправильное понимание места человека во Вселенной приведет к деградации и самоуничтожению всего человечества.

Перед мировым сообществом стал вопрос выживания и сохранения человека как вида. Анализ проблемы показывает, что необходимо изменить традиционный подход к вопросу формирования экологической культуры у каждого жителя нашей планеты. Сегодня одной из первостепенных задач образования должна стать переоценка многих ценностей и подготовка людей качественно нового уровня, способных приспособиться к стремительно меняющимся условиям всех сфер жизнедеятельности.

**Анализ исследований и публикаций.** Одним из первых, кто подошёл к проблеме экокультуры, был знаменитый мыслитель и исследователь В. И. Вернадский. Он впервые сформулировал утверждение о том, что человек превращается в основную геологопреобразующую силу планеты, и, чтобы обеспечить свою будущность, ему предстоит взять на себя ответственность за дальнейшее развитие биосферы и общества и планеты в целом [2].

Вопросам преодоления экологического кризиса и поиску механизмов решения этой проблемы в последние годы уделяется особое внимание. Среди научных работ значительное место занимают труды: С. А. Арутюнова, Н. А. Бердяева, Л. И. Василенко, В. И. Вернадского, Б. А. Вороновича, Ф. И. Гиренко, Э. В. Гирусова, Л. Н. Гумилева, Н. М. Карамзина, В. О. Ключевского, П. А. Кропоткина, Д. С. Лихачева, С. Н. Соловьева, Г. В. Плеханова, Н. В. Федорова, К. Э. Циолковского, А. Л. Чижевского и др.

Проблемы экологического образования и воспитания рассматривали Ю. Д. Бойчук, С. Н. Глазачев, И. Д. Зверев, К. Х. Делокаров, Н. М. Мамедов, И. Н. Ремизов, И. Т. Суравегина, А. Д. Урсул, Г. А. Ягодин [1-9]. В той или иной степени в них нашли отражение проблемы формирования экологической культуры. Но, тем не менее, рамки заданной темы заставляют посмотреть на проблему с другой стороны, ибо нас интересует проблема формирования экологической культуры, как человека, так и общества в целом.

**Целью статьи** стало рассмотрение принципов и направлений формирования экологической культуры как одного из методов обеспечения общественной безопасности.

**Изложение основного материала.** Несмотря на значимость экологической культуры, мы можем констатировать факт наличия и обострения противоречий между экологической культурой человека и существующей общественной системой. Основные трудности связаны с противоречиями, возникающими между проводимой экономической политикой и условиями, необходимыми для формирования экологической культуры.

С целью устранения данного противоречия, на наш взгляд, необходимо особое внимание уделить реформированию содержания образования в школах, лицеях, колледжах, университетах, аспирантурах, докторантурах. Принципами такого образования должны стать: приоритет безопасности жизни и здоровья людей; оценка всех существующих опасностей; формирование устойчивости экосистемы, где величина антропогенного воздействия должна строго ограничиваться и не превышать величин предельно допустимых нагрузок на экосистемы. Реализация этих принципов возможна в трех направлениях: мировоззренческом, методологическом и культурологическом. Рассмотрим каждое из направлений более подробно.

Основным источником экологического кризиса является антропогенная деятельность человека по преобразованию природы и использованию природных ресурсов. Поэтому основным направлением, на наш взгляд, должно стать формирование мировоззрения и миропонимания, восприятие отдельных событий и явлений в их целостности. Мир един и целостен, все в нем взаимосвязано, все процессы взаимозависимы. Человечество является только частью биосферы, занимает в ней свою определенную

экологическую нишу. Ощущая неразрывную органическую связь с окружающим миром, с Землёй, люди должны нести личную ответственность за поддержание стабильности в земной биосфере. Нормой жизни, в противоположность современным понятиям, должно стать осознание функционального единства целостного организма планеты через частные проявления человеческих жизней.

В связи с этим необходимо каждого человека научить оценивать обстановку и объяснять отдельные события и явления, правильно выявлять суть происходящих событий и явлений, видеть их иерархическую упорядоченность, взаимозависимость и взаимосвязь. Все это будет способствовать принятию правильных, разумных решений, получению нужного результата, улучшению жизни не только самого человека, но и всего человечества в целом.

Несформированное мировоззрение и однобокое миропонимание приводит к разрыву целостности микро- и макро- системы, что намного опаснее, чем может показаться на первый взгляд. Такой человек будет не в состоянии дать правильное объяснение происходящим процессам, увязать их, увидеть направленность течения событий и на основе этого верно оценить обстановку и принять необходимое решение. Именно в результате ущербности мировоззрения личности происходят конфликты, войны и самоуничтожение человека.

Главным направляющим звеном в формировании мировоззрения и миропонимания является образование. Н. В. Маслова заметила, что «...пока существует установка на неэкологическое образование и недооценка экологического мышления, каждое новое поколение будет вновь и вновь пытаться «привести экологию в порядок», не умея выбирать биоадекватные цели и средства своей деятельности» [4, с. 24]. Преодоление антигуманного характера экологических отношений и утверждение нового типа взаимодействия человека и природы практически невозможно без образования. Знания и информация на современном этапе являются главной движущей силой, определяющей развитие постиндустриального общества. Если в конце XIX – начале XX века, в период индустриализации страны, основным было организация машин и людей для производства вещей, то центральным моментом третьего тысячелетия является информационное общество. Человек – это не только биологический организм, в котором протекают биохимические реакции, но и носитель информации. Человек является биологическо-

информационной суперсистемой, в которой постоянно происходит обмен информации на генетическом и социальном уровнях. Информационное поле, которое характерно для современного общества, оказывает существенное влияние на сознание людей, их психологию и мировосприятие, на отношение человека к окружающей среде, формирует нормы и правила поведения. Впервые эта идея была выдвинута еще в 60-е годы американским социологом Д. Беллом.

От образованности каждого зависит действенность всех социально-экономических, интеллектуальных и культурных процессов. Однако задача образования состоит не только в том, чтобы на основе современных достижений науки техники подготовить экологически грамотных и высококвалифицированных специалистов. Оно должно сформировать базовую основу экологической культуры личности на основе гуманных принципов, стержнем которого станет нравственная позиция человека. Характерной особенностью такого общества будет, прежде всего, бесклассовость и бесконфликтность, с ориентацией в будущее. Методологическими основами и принципами будет объединение всех знаний полученных человечеством в историческом ракурсе, а также привлечение всех граждан планеты Земля к решению конкретных научно-технических проблем, связанных с экологией.

Достижение экологической безопасности возможно только при наличии высокого уровня культуры человека. Многочисленные социальные и экологические изменения в жизни современного общества стали и причиной переоценки многих ценностей. Сегодня на первое место выходит уровень культурного развития человека, как норма и идеал, ставящий экологически целесообразные ограничения на пути человеческого эгоизма, а также как высочайшая степень комплексной характеристики человеческой деятельности. Культура в целом представляет собой способ социального существования, когда люди с помощью материальных и духовных средств обеспечивают свое сохранение и развитие как социальных существ. Культурологическое направление в формировании экологической культуры человека мы рассматривали как гармоническое взаимодействие с окружающей средой через экологизацию сознания каждой личности. Культура в качестве социального явления может быть определена в самом общем виде как «образ жизни» человека и общества. И в этом своем статусе культура представляет собой

важнейший компонент и показатель уровня развития человеческой цивилизации.

**Выводы.** Одной из актуальнейших проблем сегодня является тема экологического кризиса, который поставил людей на грань выживания. Глобальный экологический кризис заставил общество пересмотреть результаты своей деятельности, ибо состояние здоровья общества и человека в частности прямо пропорционально зависят от состояния природы и биосферы.

Становится очевидным, что преодоление экологического кризиса и сохранение благополучных природных условий для жизни настоящего и будущих поколений возможно при формировании:

– экологического мировоззрения (осознания взаимосвязи и взаимозависимости человека от окружающей его природной среды);

– методологического подхода, который объединит все знания накопленные человечеством (угроза нарушения природного равновесия и его последствия, необходимость согласования между антропогенной деятельностью и возможностями природной среды);

– культурного развития человека (норма и идеал, ставящий экологически целесообразные ограничения на пути человеческого эгоизма), которое предусматривает три направления: борьба с загрязнением окружающей среды, рациональное природоиспользование и природосбережение.

## Литература

1. Большеротов А. Л. Система оценки экологической безопасности строительства / А. Л. Большеротов. – М.: Издательство Ассоциации строительных вузов, 2010. – 216 с.
2. Вернадский В. И. Живое вещество биосферы / В. И. Вернадский – М.: Наука, 1994. – 672 с.
3. Коробкин В. И. Экология / В. И. Коробкин, Л. В. Передельский – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 576 с.
4. Маслова Н. В. Ноосферное образование – стратегический ресурс общества / Н. В. Маслова // Материалы XXVII Международной науч.-практ. конф. «Достижение науки и образования: перспективы и пути реализации», 20-21 мая 2008 г., Севастополь, 2008. – С. 23-28.
5. Разенкова Д. Ф. Экологическая культура: социально-философские аспекты формирования: Дис... канд. филос. наук: 24.00.01. – М., 2001. – 162 с.
6. Трегобчук В. М. Роль громадськості у розв'язанні екологічних проблем / В. М. Трегобчук // Екологічний вісник. – 2004. – № 2 (24). – С. 14-17.



7. Федоренко О. І. Питання екологічного виховання та освіти населення / О. І. Федоренко // Екологічний вісник. – 2005. – № 3 – С. 16-18.
8. Хоружая Т. А. Оценка экологической опасности / Т. А. Хоружая – М.: Книга сервис, 2002. – 208 с.
9. Шмаль А. Г. Методологические основы создания системы экологической безопасности территории / А. Г. Шмаль. – Бронницы: МП «ИКЦ» БНТВ, 2000. – 216 с.

E-mail: [L0ren@mail.ru](mailto:L0ren@mail.ru)

**УДК 37.014.5**

***Білоус О. В.***

Інститут інформаційних технологій  
і засобів навчання НАПН України, Київ, Україна

## **ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДЛЯ НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ**

У статті розглянуто підходи до визначення сутності поняття „цифрової компетентності” у зарубіжній науковій літературі. Здійснено аналіз важливих європейських досліджень, спрямованих на краще розуміння та розвиток цифрової компетентності.

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, цифрова компетентність, цифрова грамотність.

**Білоус Е.В. Цифровая компетентность как ключевая компетентность для обучения в течение жизни.** В статье рассмотрены подходы к определению сущности понятия „цифровая компетентность” в зарубежной научной литературе. Осуществлен анализ важных европейских исследований, направленных на лучшее понимание и развитие цифровой компетентности.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, цифровая компетентность, цифровая грамотность.

**Bilous Ye. V. Digital competence as a key competence for life long studying.** The article deals with approaches to determination of the nature of “digital competence” in foreign scientific literature. The author analyses important european studies aimed at better understanding and development of digital competence.

**Keywords:** information and communication technology, digital competence, digital literacy.

**Актуальність проблеми.** Кінець ХХ – початок ХХІ століття характеризується інтенсивним розвитком науково-технічного прогресу, посиленням глобалізаційних та інтеграційних процесів, інформатизацією суспільства. Зростають обсяги знань, інформації,

якісно нових інформаційно-комунікаційних технологій. Головною метою освіти стає підготовка людини до успішного життя та діяльності у новому динамічному світі.

У цьому контексті Європейським Парламентом та Радою Європейського Союзу у 2006 році було відібрано вісім ключових компетентностей для навчання впродовж життя, „фундаментальних для кожної людини, необхідних для життєдіяльності в суспільстві, що базується на знаннях (англ. *knowledge-based society*)” [1].

Однією з таких компетентностей названо цифрову компетентність (англ. *digital competence*). Зокрема, у „Цифровій програмі для Європи 2020” („*A Digital Agenda for Europe 2020*”) Європейська Комісія наголошує, що надзвичайно важливо навчити європейських громадян використовувати інформаційно-комунікаційні технології та цифрові медіа; та особливо, привернути до них увагу молодого покоління [1].

Питання визначення поняття „цифрової компетентності”, її структури та змісту нині є в центрі багатьох наукових досліджень, а саме, Інституту перспективних технологічних досліджень Об'єднаного дослідницького центру Європейської Комісії (*Institute for Prospective Technological Studies of European Commission's Joint Research Centre*), зарубіжних вчених К. Ала-Мутки (*K. Ala-Mutka*), Яна Грудзієцькі (*J. Grudziecki*), Р. Крумсвіка (*R. Krumsvik*), А. Мартіна (*A. Martin*), А. Феррарі (*A. Ferrari*) та інших.

**Метою даної статті** є розкриття сутності поняття „цифрової компетентності” у зарубіжній науковій літературі.

Згідно визначення, поданого у „Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу від 18 грудня 2006 року щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя” (*Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*) [2], цифрова компетентність передбачає впевнене та критичне застосування технологій інформаційного суспільства (англ. *Information Society Technology*) для роботи, відпочинку та спілкування. Вона спирається на базові навички у сфері ІКТ: використання комп'ютерів для пошуку, оцінювання, зберігання, створення, представлення та обміну інформацією, а також, для спілкування та участі у спільнотах через мережу Інтернет.

Зазначимо, що цей документ визначає компетентність як комбінацію знань, умінь та ставлень у відповідному контексті. Тоді

як, основними знаннями, уміннями та ставленнями, що стосуються цифрової компетентності, визначено:

- розуміння і знання природи, ролі та можливостей технологій інформаційного суспільства, що включає в себе: знання основних комп'ютерних програм; розуміння можливостей та потенційних ризиків Інтернету та спілкування через електронні медіа; розуміння ролі технологій у розвитку творчості та новаторства; знання, що стосуються оцінки надійності та достовірності наявної інформації; знання правових та етичних принципів, котрі стосуються інтерактивного використання технологій інформаційного суспільства;

- здатність пошуку, збору та збереження інформації, критичного та системного її використання; оцінювання релевантності та відокремлення реального світу від віртуального; використання послуг Інтернету та застосування технологій для розвитку критичного мислення, творчості та новаторства;

- критичне та усвідомлене ставлення до наявної інформації; відповідальне використання інтерактивних медіа; інтерес до участі в спільнотах та мережах.

Прийняття зазначеного документу стало початком низки ґрунтовних досліджень у Європейському Союзі, спрямованих на краще розуміння та розвиток цифрової компетентності.

В період з січня 2011 року по грудень 2012 року Інститутом перспективних технологічних досліджень Об'єднаного дослідницького центру Європейської Комісії було здійснено проект, одним із результатів якого стала розробка концептуальної моделі цифрової компетентності, представлені К. Ала-Муткою у доповіді „Окреслення цифрової компетентності: до концептуального розуміння” (*«Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding»*) [3].

Дана модель побудована на основі результатів наукових праць з питання компетентності у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема таких вчених, як Д. Баудена (*D. Bawden*), О. ван Доурсена (*A. van Deursen*), А. Мартіна (*A. Martin*), Яна Грудзієцькі (*J. Grudziecki*) та інших, а також офіційних документів Європейського Союзу.

Так, модель описує цифрову компетентність у термінах знань, умінь і ставлень та структурує їх наступним чином.

I. Інструментальні вміння та знання (англ. *instrumental skills and knowledge*), до яких належать:

- операційні вміння та знання (англ. *operational skills and knowledge*), що торкаються технічних аспектів роботи з цифровими інструментами, наприклад, використання миші, певного програмного забезпечення тощо;
- вміння та знання, що пов'язані з середовищем (англ. *medium-related skills and knowledge*). Вони передбачають розуміння та здатність цілеспрямованого і безпечного використання відповідних медіа.

## II. Поглиблені вміння та знання (англ. *advanced skills and knowledge*), що представлені такими сферами, як:

- комунікація та взаємодія (англ. *communication and collaboration*): це вміння ефективно висловлюватися та спілкуватися, розуміння можливостей та обмежень кожного типу медіа, здатність пристосовуватися та брати участь у міжкультурному спілкуванні, будувати та підтримувати систему особистих зв'язків з потрібними людьми та мережами;
- управління інформацією (англ. *information management*): це вміння знаходити, критично обробляти та організовувати інформацію для особистих цілей, аналізувати та оцінювати зміст інформації та ін.;
- навчання та вирішення проблем (англ. *learning and problem-solving*): це здатність ефективно знаходити та оцінювати навчальні можливості для задоволення поточних потреб у професійній та особистісній сферах; вміння визначати навчальні цілі, планувати та виконувати дії для досягнення необхідних результатів, орієнтуючись у великій кількості можливих цифрових шляхів та ін.;
- конструктивна участь (англ. *meaningful participation*): це здатність знаходити та брати участь у цифровій діяльності, індивідуально чи у взаємодії з іншими людьми, з особисто чи соціально значимих цілей; обізнаність та вміння здійснювати пошук можливостей продуктивної інтеграції цифрових інструментів у роботу, навчання та повсякденну діяльність та ін.;

## III. Ставлення (англ. *attitudes*), а саме:

- ставлення до різних культур та взаємодії (англ. *intercultural and collaborative attitude*): це прийняття та розуміння відмінностей; бажання ділитися та обмінюватися ідеями, співпрацювати з іншими людьми задля спільної мети чи інтересу;

- критичне ставлення (англ. *critical attitude*): це рефлексивне ставлення до якості інформації; усвідомлення умов створення та надійності медіа, джерела, а також відповідності різних цифрових інструментів та медіа поставленим завданням;
- творче ставлення (англ. *creative attitude*): це відкритість та зацікавленість у самовираженні, спільних проектах з друзями чи започаткуванні певної діяльності для спільноти; відкритість до навчання, створення чи перетворення з використанням цифрових інструментів;
- відповідальне ставлення (англ. *responsible attitude*): це розуміння проблем безпеки та врахування їх під час взаємодії та діяльності у цифровому середовищі; врахування етичних питань при використанні матеріалів інших людей чи створенні матеріалів, що стосуватимуться чи матимуть вплив на інших;
- автономність (англ. *autonomous attitude*): це зацікавленість та наполегливість у пошуку кращих цифрових інструментів і медіа для певних завдань; чітке усвідомлення цілей; здатність пристосовуватися до нових умов, якщо виникає необхідність.

Таким чином, модель визначає 6 сфер знань та умінь і 5 сфер ставлень. При цьому, як зазначає К. Ала-Мутка, інструментальні вміння та знання є передумовою для формування поглиблених умінь та знань, тоді як ставлення стосуються обох рівнів.

Іншим суттєвим результатом дослідження Інституту перспективних технологічних досліджень Об'єднаного дослідницького центру Європейської Комісії стало подання узагальненого визначення цифрової компетентності, сформульованого на основі ґрунтовного аналізу п'ятнадцяти національних і міжнародних проектів та ініціатив, розроблених для розвитку даної компетентності у громадян різного віку (від школярів до осіб похилого віку), зокрема: Європейських комп'ютерних прав (*European Computer Driving Licence*), педагогічного ІКТ сертифікату (*Pedagogical ICT Licence*), Академії електронного навчання для осіб похилого віку (*E-learning Academy for Seniors*) та інших. Згідно доповіді А. Феррарі (A. Ferrari), цифрова компетентність: „це набір знань, умінь, ставлень (включаючи здатності, стратегії, цінності та обізнаність), що необхідні для використання інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових медіа з метою виконання завдань; вирішення проблем; спілкування; управління інформацією; співробітництва; створення і поширення змісту; та побудови знання

ефективно, результативно, відповідно, критично, творчо, самостійно, гнучко, етично, рефлексивно для роботи, відпочинку, спільної діяльності, навчання, спілкування, задоволення споживчих потреб та забезпечення можливостей для реалізації прав” [4].

Як стверджує сама науковець, дане визначення у порівнянні із поданим у рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради ЄС є більш деталізованим і повним. Зокрема, вона пропонує включати до поняття цифрової компетентності здатності вирішення проблем та побудови знання.

Крім цього, проведені дослідження дало змогу А. Феррарі визначити основні сфери цифрової компетентності, що найчастіше представлені у національних та міжнародних рамках (англ. *framework*) даної компетентності. Цими сферами є: управління інформацією; взаємодія; комунікація та спільне користування; побудова змісту та знання; етичність та відповідальність; оцінювання та вирішення проблем; технічні дії. Зауважимо, що на відміну від підходу К. Ала-Мутки до розподілу сфер цифрової компетентності, тут елементи ставлення представлені не окремими сферами, а є компонентами кожної з визначених.

Розглянемо далі інші підходи до визначення поняття „цифрової компетентності”.

Так, на нашу думку, заслуговує на увагу дослідження А. Калвані (A. *Calvani*), А. Картеллі (A. *Cartelli*), А. Фіні (A. *Fini*) та М. Ранієрі (M. *Ranieri*) [5]. Вчені розглядають поняття цифрової компетентності відповідно трьох вимірів: технологічного, когнітивного, етичного, а також їх поєднання. Згідно їх визначення, цифрова компетентність полягає у здатності досліджувати та гнучко вирішувати нові технологічні ситуації, аналізувати, відбирати та критично оцінювати дані та інформацію, використовувати технологічні можливості для представлення та вирішення проблем, побудови загального та спільного знання, а також у розумінні особистої відповідальності та повазі до взаємних прав/обов’язків.

Л. Іломекі (L. *Pomäki*), А. Кантосало (A. *Kantosalu*) та М. Лаккала (M. *Lakkala*) включають у поняття „цифрової компетентності” технічні вміння використовувати цифрові технології, здатності осмислено застосовувати цифрові технології для роботи, навчання та у повсякденному житті, здатності критично оцінювати цифрові технології, мотивацію до участі у цифровій культурі [6].

У свою чергу, А. Мартін та Ян Грудзієцкі пропонують розглядати цифрову компетентність як перший рівень розвитку цифрової грамотності (англ. *digital literacy*). Тоді як, цифрову грамотність вони визначають як обізнаність, ставлення та здатність людей належним чином використовувати цифрові інструменти та засоби з метою виявлення, доступу, управління, інтегрування, оцінювання, аналізу та синтезу цифрових ресурсів, побудови нового знання, створення медіа продуктів та спілкування з іншими людьми відповідно до певних життєвих ситуацій, щоб бути спроможними на конструктивні соціальні дії [7].

Зазначимо, що поняття цифрової грамотності широко використовується у науковій літературі. Однак, на думку більшості науковців, не є синонімом поняттю цифрової компетентності.

Згідно робочого документу Європейської Комісії та рекомендацій експертної групи вищого рівня з цифрової грамотності (*European Commission Working Paper and Recommendations from Digital Literacy High-Level Expert Group*), цифрова грамотність – це навички, необхідні для досягнення цифрової компетентності [8].

Зокрема, подібного визначення дотримується також Інститут інформаційних технологій в освіті ЮНЕСКО (*UNESCO Institute for Information Technologies in Education*), розглядаючи цифрову грамотність як набір базових навичок, зокрема, навичок використання та виготовлення цифрових медіа, обробки та пошуку інформації, участі у соціальних мережах для створення та поширення знань, а також професійних навичок роботи з комп'ютером [9].

**Висновки.** Аналіз зарубіжної наукової літератури показав, що поняття цифрової компетентності є сьогодні найновішим та найширшим серед понять, що стосуються компетентності у сфері цифрових технологій. Його визначення й досі залишається дискусійним серед європейської наукової спільноти та потребує ґрунтовного вивчення. У центрі уваги вчених також питання визначення структури та змісту даного поняття, розробки міжнародної рамки.

## Література

1. Communication from the Commission of 19 May 2010 to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – A Digital Agenda for Europe. COM (2010) 245 final [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:EN:PDF>.

2. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning / Official Journal of the European Communities, L 394/10 of 30.12.2006 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>.
3. Ala-Mutka K. Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. Luxemburg: IPTS-JRC, 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=4699>.
4. Ferrari A. Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Luxemburg: IPTS-JRC, 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>.
5. Calvani A. Models and Instruments for Assessing Digital Competence at School / A. Calvani, A. Cartelli, A. Fini, [et al] // Journal of e-Learning and Knowledge Society – 2008. – Vol. 4, № 3. – P. 183-193.
6. Пломäki L., Kantosalo A., Lakkala M. What is digital competence? In: Linked portal. Brussels: European Schoolnet (EUN), 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://linked.eun.org/c/document\\_library/get\\_file?p\\_1\\_id=16319&folderId=22089&name=DLFE-711.pdf](http://linked.eun.org/c/document_library/get_file?p_1_id=16319&folderId=22089&name=DLFE-711.pdf).
7. Martin A. DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development / A. Martin, J. Grudziecki // Innovations in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences. – 2006. – Vol. 5, № 4. – P. 246-264.
8. Digital Literacy Report: a review for the i2010 eInclusion Initiative. European Commission staff working document, 2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ifap.ru/library/book386.pdf>.
9. Digital Literacy in Education. Policy brief. UNESCO Institute for Information Technologies in Education, May 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214688.pdf>.

E-mail: [bilous.olena@gmail.com](mailto:bilous.olena@gmail.com)

**УДК 37.014.3≈378.13**

***Бобраков С. В.***

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка  
Луганськ, Україна

**ОСВІТНІ РЕФОРМИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ  
ВЧИТЕЛІВ У НІМЕЧЧИНІ:  
ПРОБЛЕМИ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ**

У статті розглядається система професійної підготовки вчителів у Німеччині, висвітлюються проблеми проведення освітніх реформ у галузі



університетської підготовки фахівців, аналізується позитивний вплив впровадження бакалаврських та магістерських програм на підготовку вчителів.

**Ключові слова:** професійна підготовка вчителів у Німеччині, освітні реформи в підготовці вчителів, бакалаврські та магістерські програми в підготовці вчителів.

**С. В. Бобраков. Образовательные реформы в профессиональной подготовке учителей в Германии: проблемы и результаты проведения.** В статье рассматривается система профессиональной подготовки учителей в Германии, освещаются проблемы проведения образовательных реформ в университетской подготовке учителей, анализируется позитивное влияние бакалаврских и магистерских программ на подготовку учителей.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка учителей в Германии, образовательные реформы в подготовке учителей, бакалаврские и магистерские программы в подготовке учителей.

**Sergiy Bobrakov. Educational reforms in German teacher education: problems and implementation results.** The article deals with the system of teacher education in Germany, highlights the problems of conducting educational reforms, analyses positive influence of Bachelor-Master training programs on German teacher education.

**Keywords:** teacher education in Germany, educational reforms in teacher education, Bachelor-Master programs in teacher education.

**Постановка проблеми.** В умовах створення загальноєвропейського освітнього простору дослідження реформування систем педагогічної освіти інших країн набуває особливого значення. Вивчення та аналіз досвіду професійної підготовки вчителів за кордоном дозволить виявити в ньому те корисне, що може сприяти вдосконаленню української системи педагогічної освіти на сучасному етапі та допоможе уникнути помилок, які були зроблені іншими країнами. Інтерес до системи підготовки вчителів у Німеччині зумовлений наступними причинами: по-перше, Німеччина має багаті історичні традиції в галузі підготовки вчителів, по-друге, вона має значний досвід у питанні реформування професійної підготовки вчителів в умовах глобалізації.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У німецькій педагогічній думці питання реформування системи професійної підготовки вчителів представлено в роботах Г. Белленберг (G. Bellenberg), Д. Беннер (D. Benner), З. Бльомеке (S. Blömeke), У. Зандфукс (U. Sandfuchs), Е. Терхарт (E. Terhart), Й. Абель (J. Abel), Ф. Бонзак (F. Bohnsack), К. Червенка (K. Czerwenka).

Експериментальні дослідження щодо впровадження нових моделей підготовки вчителів проводилися Й. Грютцмахером

(J. Grützmaker), Р. Рейсерт (R. Reisert), Т. Ділем (T. Diehl), Г. Фауст (G. Faust), М. Людерсом (M. Lüders), Ф. Озером (F. Oser), М. Ротландом (M. Rothland), К. Шеферс (Ch. Schaefers) та А. Тієрак (A. Thierack).

З огляду на те, що питання реформування системи професійної підготовки вчителів у Німеччині у вітчизняних дослідженнях висвітлено недостатньо, ставимо за мету проаналізувати проблеми та результати проведення освітніх реформ у професійній підготовці вчителів у Німеччині.

**Виклад основного матеріалу.** Незалежно від типу школи та рівня, на якому викладатиме майбутній учитель (початкова, основна, реальна, професійна школа або гімназія), його підготовка складається з двох фаз (третьою фазою, яка проходить вже безпосередньо на робочому місці, вважають підвищення кваліфікації та навчання впродовж життя). Перша фаза – набуття теоретичних знань з предмету та методики його викладання. Проходить перша фаза в університеті або у вищій педагогічній школі та триває 3,5 роки для вчителів початкової школи та 5 років для вчителів інших типів шкіл. Студенти закінчують університетську підготовку першим державним іспитом (Erstes Staatsexamen), успішне складання якого дозволяє перейти до другої, практичної фази підготовки та набути професійно важливі навички та вміння. Фаза практичної підготовки (Vorbereitungsdienst) або референдаріат (Referendariat) триває від 18 до 24 місяців відповідно до політики федеральної землі (Kulturhoheit der Länder) в цьому напрямку. Друга фаза завершується складанням другого державного іспиту (Zweites Staatsexamen), який дає можливість працювати в школі обраного типу [5].

У 1999 році з підписанням Болонської декларації було вирішено змінити традиційні для європейських країн освітні кваліфікації (Diplom, Staatsexamen, Magister) новими – бакалаврськими (Bachelor) та магістерськими (Master). Також було запропоновано впровадити загальноєвропейську систему перезарахування та накопичення кредитних одиниць (European credit transfer system (ECTS)), яка має на меті полегшити міжнародний обмін студентів.

Не дивлячись на те, що Міністерство освіти Німеччини підтримало Болонську декларацію, впровадження нової системи бакалавр-магістр викликало певні труднощі. По-перше, майже всі програми в університетах Німеччини охоплюють п'ятирічний термін навчання. По закінченні випускники отримують ступінь магістра

(Magister), диплом (Diplom) або складають перший державний іспит (юристи, медики, педагоги). Ці кваліфікації високо цінуються на ринку праці Німеччини; рівень безробіття серед випускників даного освітньо-кваліфікаційного рівня є досить низьким завдяки високому рівню професійної підготовки. З'явилась певна невизначеність у відповідності ступенів бакалавра та магістра існуючим у Німеччині освітньо-кваліфікаційним рівням. Наприклад, чи є ступінь бакалавра еквівалентом першого державного іспиту або потрібно спочатку здобути ступінь магістра для встановлення еквівалентності цих ступенів? Виникає питання самодостатності ступеня бакалавра на німецькому ринку праці, особливо серед учителів.

По-друге, університетська підготовка в Німеччині є досить індивідуалізованою та керується безпосередньо студентами [4]. Кожен студент самостійно вирішує які курси взяти протягом навчального семестру. Обов'язкового розкладу не існує. Така організація навчального процесу дозволяє студентам врегулювати навчальне навантаження з урахуванням власних потреб та взяти один-два більш складних профільних курси в семестр або два-три, якщо курси не є профільними та зорієнтовані на загальноосвітню підготовку.

По-третє, на відміну від англійських країн, де вчителі проходять підготовку в окремих навчальних закладах (colleges of education), у Німеччині підготовка вчителів здійснюється переважно університетами. Тому, за можливості, лекції та семінарські заняття з фахової складової для студентів-майбутніх учителів та студентів інших кваліфікацій (Magister, Diplom, Staatsexamen) проводяться спільно. Такий підхід забезпечує суттєву економію коштів на зарплатні викладацького складу.

Дуже важливим є й те, що п'ятирічний термін навчання є мінімальною передумовою для отримання певних керівних посад на ринку праці; короткий період підготовки, який дозволяє закінчити навчання протягом трьох-чотирьох років та отримати ступінь бакалавра, є абсолютним нововведенням як для німецьких університетів, так і для роботодавців [2].

Незважаючи на вищезазначені проблеми, рішення про впровадження системи бакалавр-магістр було прийнято, та залишалось тільки забезпечити інтеграцію даної системи у навчальний процес університетів. Зробити це виявилось не так просто, адже університети в Німеччині характеризуються високим

рівнем автономії та скептично ставилися до директив Міністерства освіти Німеччини та Міністерств освіти федеральних земель щодо впровадження нових моделей підготовки фахівців. Особливих труднощів завдала інтеграція ступеневої системи у підготовку вчителів. Майже двохсотрічна історія становлення та розвитку, усталені традиції організації навчального процесу потребували суттєвих змін як організаційного, так і змістовного характеру. Більшість університетів не були готові до змін такого масштабу та вирішили проводити реструктуризацію програм підготовки вчителів поступово. Університетам, які взагалі відмовлялися впроваджувати ступеневу систему у підготовку вчителів, було обмежено фінансування педагогічних спеціальностей, що, враховуючи значну кількість випускників даного напрямку (від 15 до 25 відсотків кількості всіх випускників), несло суттєву загрозу організації всього навчального процесу в університеті. За таких умов, університети не мали іншого вибору та погодилися на впровадження ступеневих бакалаврських та магістерських програм. Для майбутніх учителів це означає наступне:

- трирічна бакалаврська програма;
- однорічна (для вчителів початкової школи) та дворічна (для вчителів основної, реальної, загальної шкіл та вчителів гімназій) магістерська програма;
- дворічна практична підготовка в закладах освіти (в даний час деякі університети скоротили цей період до 18 місяців за рахунок підвищення практичних компонентів під час навчання).

Розглядаючи питання з іншого боку, можна сказати, що якщо б університети дійсно обрали шлях протидії реформаційним процесам, то за умов об'єданого опору вдалося б уникнути змін. Однак, цього не сталося. Більш того, все більше університетів Німеччини відхиляються від традиційної підготовки вчителів в напрямку загальноєвропейських тенденцій. Перш за все це зумовлено тим, що нова система вирішує більшість наявних проблем традиційної моделі підготовки вчителів та забезпечує конкурентоспроможність німецьких педагогів не лише на національному, а й на загальноєвропейському та світовому рівнях. В той же час багато університетів визнали систему бакалавр-магістр вигідною для себе, адже якщо студенти мають можливість отримати ступінь бакалавра та припинити навчання з метою набуття практичного досвіду, а згодом повернутися для здобуття ступеня магістра – це може

вирішити проблему переповнення курсів та підготовку надмірної кількості педагогічних кадрів у певний навчальний рік.

Наступною позитивною рисою системи бакалавр-магістр є те, що більшість студентів не планують займати керівні посади у державному або приватному секторі, а, отже, не потребують надмірно довгої та досить складної підготовки. Тому бакалаврська програма може стати чудовою альтернативою для цих студентів, адже вони матимуть змогу отримати академічний ступінь у коротший строк [1]. Це підкріплюється й тим, що більшість компаній змінили свою точку зору щодо визнання ступеня бакалавра й тепер пропонують позиції, які відповідають даній кваліфікації, проте зарплатня таких спеціалістів є нижчою в порівнянні з магістрами.

Також дуже часто наслідком самостійності студентів у виборі кількості курсів протягом семестру є подовження процесу підготовки до 8 років, що в свою чергу збільшує можливість припинення навчання тими студентами, які не завершили навчання у відведені 5 років (за статистичними даними Міністерства освіти від 25 до 50 % студентів). Виходячи з вищезазначеного, структурована програма з чітким для виконання навчальним планом, яка властива системі бакалавр-магістр, може стати вирішенням даної проблеми [3].

**Висновки.** Розглядаючи питання реформування професійної підготовки вчителів у інших країнах, більшість науковців одноставно підтримують інноваційні тенденції в цій галузі. Однак, мало хто вдається до питань відповідності цих тенденцій системі підготовки вчителів певної країни. Отже, проводячи компаративні дослідження, варто враховувати як позитивні, так і проблемні моменти проведення освітніх реформ зарубіжними країнами, адже це може своєчасно попередити імплементацію неактуальних для нашої держави реформаційних починань.

### Література

1. Bensel N. Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte. Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik / N. Bensel, H. N. Weiler, G. G. Wagner. – Bielefeld: Bertelsmann, 2003.
2. Blömeke S. Globalization and educational reform in German teacher education / Sigrid Blömeke // International Journal of Educational Research. – 2006. – № 45. – p. 315–324.
3. Grützmacher J. Ergebnisbericht zur begleitenden Evaluation des Modellversuchs „Gestufte Lehrerausbildung“ an den Universitäten Bielefeld und Bochum / J. Grützmacher, R. Reisert. – Hannover : Hochschul-Informationssystem, 2006. – 71 S.

4. Schelsky H. Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reform / Helmut Schelsky. – Düsseldorf : Bertelsmann Universitätsverlag, 1962. – 2 Auflage.
5. Terhart E. Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland / Ewald Terhart // Handbuch Lehrerbildung / [S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wild]. – Bad Heilbrunn & Braunschweig : Klinkhardt & Westermann, 2004. – P. 37–59.

E-mail: [sergeybobrov@mail.ru](mailto:sergeybobrov@mail.ru)

**УДК 025.5/6:024.5**

***Богданова И. Ф., Богданова Н. Ф.***

Институт подготовки научных кадров НАН Беларуси,  
Минск, Беларусь

## **ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ ОТКРЫТОГО ДОСТУПА НАУЧНЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СТРАН СНГ**

***Богданова И. Ф., Богданова Н. Ф.*** Электронные ресурсы открытого доступа научных и образовательных учреждений стран СНГ. В работе рассмотрены вопросы формирования институциональных репозитариев открытого доступа. Проанализированы институциональные репозитарии научных и образовательных учреждений стран СНГ.

***Ключевые слова:*** открытый доступ, институциональные репозитарии, СНГ.

***Богданова И. Ф., Богданова Н. Ф.*** Електронні ресурси відкритого доступу наукових та освітніх закладів країн СНД. У роботі розглянуто питання щодо формування інституціональних репозитаріїв відкритого доступу. Проаналізовано інституціональні репозитарії наукових та освітніх закладів країн СНД.

***Ключові слова:*** відкритий доступ, інституціональні репозитарії, СНД.

***Bogdanova I. F., Bogdanova N. F.*** **Open access electronic resources of CIS scientific and educational institutions.** The paper views the issue of open access institutional repositories formation. The authors analyse repositories of scientific and educational institutions of CIS countries.

**Keywords:** open access, institutional repositories, CIS.

**Постановка проблемы.** В XVII-XVIII вв. практическая автономность ученого в проведении исследований, его независимость от коллег, и соответственно, от научных коммуникаций сменились на включенность его в систему научных коммуникаций. Именно в это время появляются первые научные журналы, а работа с информацией

о научных исследованиях коллег, использование материалов этих исследований становятся одним из важнейших компонентов научного труда и занимают значительную часть времени, затрачиваемого на научные исследования.

Сегодня наука, как никакая другая сфера человеческой деятельности, нуждается в достоверной и своевременной информации, без которой невозможны ни научный, ни технологический прогресс.

Открытый доступ (ОД, Open Access) относится к условиям использования опубликованных изданий и является сегодня одной из мощно развиваемых технологий предоставления полных текстов изданий для доступа через Интернет [1].

Одно из определений открытого доступа выглядит следующим образом: «Что есть открытый доступ: исследовательская литература в открытом доступе представляет собой бесплатные доступные в онлайн копии статей рецензируемых журналов и статьи из трудов конференций, а также технические отчеты, диссертации и препринты. В большинстве случаев не существуют лицензионных ограничений для доступа к ним на чтение. Они могут быть свободно использованы для исследований, обучения и других целей» [2].

Журналы открытого доступа и архивы (или репозитории) открытого доступа являются двумя основными технологическими направлениями обеспечения открытого доступа к результатам научных исследований. Журналы открытого доступа публикуют прореферированные статьи, а институциональные репозитории собирают различные труды сотрудников данного учреждения.

Репозитории открытого доступа все чаще становятся обязательным элементом для научных и образовательных учреждений в связи с очевидностью преимуществ формирования электронных открытых архивов (ОА) как площадки, на которой демонстрируется их научная продукция [1, 3].

### **1. Институциональные репозитории открытого доступа**

Институциональные репозитории – это публично доступные архивы научных и учебных организаций, в которых исследователи и преподаватели размещают свои напечатанные статьи и другие исследовательские и учебно-методические материалы. Соответственно, чем больше статей находится в архиве организации, тем выше ее научный статус.

Институциональные репозитории (ИР) представляют собой набор сервисов, которые университет или научная организация предлагает членам своего сообщества, по управлению и распространению цифровых материалов, созданных в данной организации [4].

Целями ИР являются не только обеспечение свободного доступа к результатам научных исследований, но и обеспечение их архивации и сохранности (как физического сохранения электронных публикаций, так и стабильности электронных идентификаторов); гарантия неизменности электронных публикаций и возможность обмена метаданными по объектам репозитория; а также организация поиска по распределённым репозиториям – интероперабельность.

Научные и образовательные учреждения стали проявлять интерес к формированию институциональных, то есть учрежденческих, репозитариев с 2001 года. Предполагалось на базе статистических данных ИР организовать контроль за активностью учреждений, их научной производительностью и качеством выполненных работ [5].

В настоящее время создание системы из различных репозитариев обеспечивается проектом «Открытые архивы», в котором предусмотрена разработка и продвижение стандартов совместимости для обеспечения эффективного распространения электронного сетевого научного контента.

Институциональные репозитории широко используются по всему миру, и их количество быстро растет. В настоящее время существует более двух десятков общедоступных директорий институциональных репозитариев. Один из наиболее известных из них – Реестр репозитариев открытого доступа (Registry of Open Access Repositories, ROAR), принадлежащий Саутхемптонскому университету (Великобритания), режим доступа – <http://roar.eprints.org/>.

Этот реестр был создан в начале 2004 г. Тимом Броди (Tim Brody) из вышеуказанного университета на базе программного обеспечения по самоархивированию научных публикаций (GNU EPrints Software), разработанного в этом же университете в 2002 г. на основе операционной системы Linux [4].

В указанном реестре в 2005 году содержалось 450 электронных архивов, в мае 2006 г. их было отмечено 658, в начале 2008 г. – 989, в мае 2009 – 1347. В июле 2010 г. в ROAR были зарегистрированы 1 813, в феврале 2011 г. – 2 172, в июле 2012 г. – 2 924, в июне 2013 г. – 3 428 репозитариев открытого доступа.



Динамика распределения репозитариев открытого доступа ряда стран в ROAR в 2009-2010 годах приведена в таблице 1 [5, 6].

Таблица 1

**Распределение ОД-репозитариев по странам в регистре ROAR**

Страна	Количество ОД-репозитариев			Прирост количества репозитариев (%)
	26.05.2009	12.07.2010	29.06.2013	
Испания	52	67	154	196,2
Япония	68	78	167	145,8
Индия	43	55	95	120,9
Швеция	34	55	73	114,7
Италия	42	56	87	107,1
США	280	335	558	99,3
Бразилия	67	72	133	98,5
Австралия	43	57	82	90,7
Германия	102	118	192	88,2
Великобритания	139	174	249	79,1
Канада	49	59	85	73,5
Франция	48	52	83	72,9
Россия	25	32	42	68
Нидерланды	26	29	42	61,5
Итого:	1018	1239	2042	100,6
Другие страны	329	574	1386	421,3
Всего:	1347	1813	3428	254,5

Из таблицы 1 видно, что за период, немного превышающий четыре года, количество ОД-репозитариев в мире увеличилось на 2081 единицу или на 254,5 %. Из стран, владеющих более чем двумя десятками открытых репозитариев, наименьший прирост (13 репозитариев или 61,5 %) за указанный период наблюдается в Нидерландах, а наибольший – в Испании (102 репозитария, прирост – 196,2 %).

**2. Репозитарии открытого доступа научных и образовательных учреждений стран СНГ**

На постсоветском научно-образовательном пространстве в настоящее время сформированы три центра по продвижению идей и технологий открытого доступа к научному знанию. Они сосредоточены в Москве (программа «Открытый доступ» Отделения общественных наук РАН), Белгороде (Программа «Открытый доступ» Приграничного белорусско-российско-украинского университетского консорциума) и Киеве (Программа «Электронная

библиотека Украины» – один из региональных центров международной программы «Открытый доступ», реализуемой в рамках сети «Электронная информация для библиотек» – eIFL.net).

Программа «Открытый доступ» Отделения общественных наук РАН является академической, в двух других программах лидирующую роль играют университетские научные библиотеки [5].

В июле 2012 г. в ROAR был зарегистрирован 101 репозитарий ОД из восьми стран СНГ. В июне 2013 г. их насчитывалось уже 117. Распределение репозитариев по странам приведено в таблице 2.

Таблица 2

### Репозитарии открытого доступа стран СНГ

Страна	Количество ОД-репозитариев			Дата начала работы первого ОД-репозитария
	Февраль 2011	Июль 2012	Июль 2013	
Украина	23	47	60	17.04.2007 г.
Россия	34	39	42	04.01.2003 г.
Беларусь	1	3	7	25.09.2009 г.
Киргизия	4	4	4	19.05.2008 г.
Азербайджан	2	2	2	08.09.2008 г.
Казахстан	1	3	3	12.10.2009 г.
Молдавия	1	1	1	31.01.2010 г.
Армения	1	2	2	28.11.2010 г.
Всего:	78	101	117	

*Россия* первой из стран СНГ включилась в движение за предоставление результатов научных исследований в ОД. Первым открытым научным архивом в России стал Соционет, открытый 04.01.2003 г., затем 11.10.2004 г. был открыт ОД-репозитарий Уральского государственного университета (УрГУ). В 2012 г. список российских организаций, имеющих ОД-репозитарии, пополнился репозитариями Тверского государственного технического университета и Северного государственного медицинского университета (Архангельск). В июле 2012 г. в ROAR были зарегистрированы 39 российских ОД-архивов. Среди них репозитарии российских университетов и научных учреждений, преимущественно входящих в состав Российской академии наук. В июне 2013 г. в указанном реестре насчитывалось 42 ОД-репозитария, среди них научная электронная библиотека КиберЛенинка, основными задачами которой является популяризация науки и

научной деятельности, общественный контроль качества научных публикаций, развитие современного института научной рецензии и повышение цитируемости российской науки.

Первым российским примером поддержки международного движения за ОД к результатам научных исследований стала система Соционет (<http://www.socionet.ru>) – сетевая инфраструктура нового поколения, обеспечивающая информационную поддержку научно-образовательной деятельности в области общественных наук.

Пионером в организации ОД к российским образовательным электронным ресурсам является библиотека Уральского ГУ. С 2001 г. на официальном сайте его библиотеки размещались цифровые коллекции давно не переиздававшихся учебников, авторефератов диссертаций, а также редких книг. В 2004 г. в этом университете был создан электронный архив ОД – проект «DSpace в УрГУ», который позволил организовать доступ к постоянно возрастающему количеству создаваемых электронных ресурсов. Сегодня этот архив электронных документов содержит более 5 000 документов по различным отраслям научного знания (режим доступа – <http://elar.usu.ru>).

Приграничный белорусско-российско-украинский университетский консорциум (ПБРУУК), созданный в 2003 г. на базе Белгородского государственного университета, формирует новый подход к развитию высшего образования в классических университетах. Главной целью долгосрочного сотрудничества 10 ведущих приграничных вузов Беларуси, России и Украины является повышение качества высшего образования путем координации усилий классических университетов приграничных областей по созданию конкурентоспособного университетского пространства, совместимого с Европейским пространством высшего образования.

В рамках программы «Открытый доступ» Приграничного белорусско-российско-украинского университетского консорциума, в который входят десять классических университетов из Гомеля, Белгорода, Воронежа, Курска, Ростова-на-Дону, Донецка, Запорожья, Луганска, Симферополя и Харькова, 30 января 2008 г. приняты Белгородская декларация об открытом доступе к научному знанию и культурному наследию и План действий по реализации ее основных положений.

Члены Консорциума, подписав эту Декларацию, приняли на себя ряд обязательств, главное из которых – создание по мере готовности университетских электронных архивов открытого доступа. Целью этой декларации является формирование собственной многоязычной информационной среды на базе университетов стран СНГ.

Программа «Открытый доступ» ПБРУУК – вторая крупная программа на постсоветском научном пространстве после программы «Открытый доступ к результатам исследований» для институтов Отделения общественных наук РАН, а сама Белгородская декларация – первая на этом пространстве.

После подписания Белгородской декларации первые репозитории ОД созданы в мае и июне 2009 г. в Белгородском государственном университете (БелГУ) и Харьковском национальном университете им. В. Н. Каразина, которые сразу же были зарегистрированы в мировых регистрах репозитариев ОД ROAR и DOAR (Ноттингемский университет) [5].

Электронный архив БелГУ стал третьим среди российских университетов ОА-репозитарием после Уральского государственного университета и Сибирского Федерального университета.

В российских репозитариях ОД доступны авторефераты защищенных и принятых к защите диссертаций, тексты защищенных диссертаций, научные журналы, монографии, сборники, учебники сотрудников образовательных и научных учреждений, отчеты о научной, научно-организационной и учебной деятельности организаций, деятельности организаций в целом, препринты, различные публикации и труды сотрудников, учебные и учебно-методические материалы.

Первым *украинским* институциональным архивом ОД стал репозитарий Харьковской национальной академии городского хозяйства (17.04.2007 г.). В феврале 2011 г. украинский список ОА, зарегистрированных в ROAR, содержал 23 репозитария. В 2012 г. было зарегистрировано еще четыре вуза (Сумский государственный университет, Тернопольский национальный педагогический университет, Луганский национальный университет и Национальный авиационный университет).

В настоящее время Украина является единственной страной в СНГ, законодательно поддержавшей обеспечение открытого доступа к результатам научных исследований, созданных за счет средств государственного бюджета (Закон Украины «Об основных принципах

развития информационного общества в Украине на 2007-2015 гг.», № 537-V от 9 января 2007 г.). Поддержали открытый доступ к знаниям и ректоры высших учебных заведений Украины, подписавшие в 2009 году «Ольвийскую хартию».

В результате этого в июле 2012 г. в ROAR было зарегистрировано 47 украинских репозитариев, а в июне текущего года – уже 60 репозитариев. Таким образом, Украина стала лидером среди стран СНГ по числу ОД-репозитариев.

Создан и работает первый украинский ОАИ харвестер (режим доступа – <http://oai.org.ua>), который индексирует метаданные из разных архивов и обеспечивает глобальный поиск научной информации. харвестере принадлежит Министерству образования и науки Украины. В июле 2009 г. указанный харвестер содержал около 16 000 документов из 9 архивов Украины, в ноябре 2010 г. – 43 683 документа из 16 архивов, в настоящее время в нем содержится более 84 000 документов из 31 архива.

Большинство украинских архивов ОД принадлежит вузам. Целью деятельности вузовских репозитариев является учебно-методическое обеспечение образовательного процесса и, прежде всего, самостоятельной работы студентов. Кроме вузовских ОД-репозитариев в ROAR зарегистрированы репозитарии украинских научных учреждений и репозитарий Национальной библиотеки Украины им. В. И. Вернадского.

Интерфейсы украинских репозитариев ОД представлены на украинском, английском и русском языках.

*Беларусь* зарегистрировала в ROAR семь ОД-репозитариев. Все они принадлежат трем крупнейшим вузам республики: Белорусскому государственному университету (25.09.2009 г.), Белорусскому национальному техническому университету (25.03.2012 г.) и Гродненскому государственному университету им. Я. Купалы (13.04.2012 г.). Из 10 000 документов, содержащихся в электронной библиотеке Белорусского государственного университета, 90 % представлены в открытом доступе.

Указанные ОД-репозитарии Беларуси предоставляют доступ к малотиражной литературе, изданной в указанных университетах, образовательным стандартам, типовым учебным планам, учебным планам по специальностям, а также к материалам конференций, авторефератам диссертаций и публикациям сотрудников, учебникам, монографиям, периодическим изданиям университетов. Документы

представлены на белорусском, русском, польском, английском и других языках.

В *Киргизии* исторически первым открытым научным ресурсом была цифровая библиотека американского университета Центральной Азии (зарегистрирована в ROAR 19.05.2008 г.). 21.02.2010 г. в ROAR был зарегистрирован Корпоративный репозиторий авторефератов диссертаций (КРАД).

Всего в ROAR зарегистрированы четыре ОД-репозитария Киргизии. Два ресурса созданы на базе цифровой библиотеки Американского университета Центральной Азии. Два других ресурса относятся к КРАД, созданному в рамках проекта «Новые формы обслуживания ученых Киргизии на базе создания КРАД». Проект объединяет ведущие библиотеки страны.

В *Азербайджане* первым в ROAR был зарегистрирован ИР университета Хазар (08.09.2008 г.). 13.05.2009 г. этот список дополнился ресурсом Журнала кавказского университета (Journal of Qafqaz University).

Документы ИР Университета Хазар представлены на азербайджанском, английском, русском и французском языках. На начальном этапе развития электронного архива в качестве контента используются публикации из журналов, издаваемых Университетом Хазар: «Journal of Azerbaijani Studies», «Khazar Journal of Mathematics», «Azerbaijani Archeology» и «Khazar View». ИР доступен по адресу: <http://dspace.khazar.org>. Параллельно также развиваются такие актуальные коллекции, как учебно-методические материалы, включающие публикации преподавателей и сотрудников университета, а также авторефераты и тексты диссертаций, защищенных в Университете Хазар.

Репозиторий Journal of Qafqaz University, предоставляет публикации о научных исследованиях в областях экономики, педагогики, права, естественных и технических наук на азербайджанском, турецком и английском языках.

*Казахстан* в ROAR представлен Цифровой библиотекой ЮНЕСКО (3 репозитария). Ресурс состоит из трех цифровых библиотек: библиотеки «Коммуникация и информация», правовой библиотеки и библиотеки муниципальной администрации г. Алматы, разработанной для предоставления информационных услуг населению.

*Молдавию* представляет Национальный совет по аккредитации и аттестации (с 31.01.2010 г.). Эта организация является учреждением государственного управления в области науки и инноваций, а также аттестации научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации. Ресурс предоставляет доступ к диссертациям, защищенным в стране с 2004 г., и авторефератам к ним, а также к авторефератам диссертаций, представленных к защите. Интерфейс доступен на румынском, русском и английском языках.

В Армении действуют два репозитария ОД – фундаментальной научной библиотеки Национальной академии наук (с 28.11.2010 г.) и исторического филологического журнала Национальной академии наук Армении с (6.06.2011). Интерфейс доступен на английском и армянском языках.

**Выводы.** Открытый доступ – это средство сделать научные результаты легко доступными всему мировому научному сообществу через Интернет. Свободный бесплатный публичный доступ к научной информации – важная составляющая научных исследований в современном глобальном мире, залог для дальнейшего развития науки, образования и общества, интеграции мирового академического сообщества.

Архивы ОД предоставляют среду для дистанционного обучения студентов, популяризируют качественные исследования и учебные курсы в университетах, предоставляют широкой общественности информацию об исследованиях и образовании.

Технологии открытого доступа предоставляют уникальные возможности ученым, аспирантам и студентам для знакомства с достижениями отечественных и зарубежных ученых и исследователей в различных областях науки, способствуют формированию и развитию единого информационного научно-образовательного пространства, позволяют не только по-новому реализовать свои возможности, сформировать свои научные взгляды и повысить эффективность научных исследований, но и снизить затраты на них.

## Литература

1. Шрайберг Я. Л. Модели открытого доступа: история, виды, особенности, терминология / Я. Л. Шрайберг, А. И. Земсков // Научные и технические библиотеки. – 2008. – № 5. – С. 68-79.

2. Паринов С. Онлайн-будущее науки: наукометрическая сигнальная система; Препринт WP2/2007/01. Серия WP2. Количественный анализ в экономике. – М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2007. – 52 с.
3. Богданова И. Ф. Открытый доступ к результатам научных исследований / И. Ф. Богданова // Развитие информатизации и государственной системы научно-технической информации: доклады VIII Международной конференции (Минск, 16 ноября 2009 г.). – Минск: ОИПИ НАН Беларуси, 2009. – С. 163-168.
4. Шрайберг Я. Л. Роль библиотек в обеспечении доступа к информации и знаниям в информационном веке / Я. Л. Шрайберг // Научные и технические библиотеки. – 2008. – № 1. – С. 7-44.
5. Московкин В. Международное движение по открытому доступу к научному и гуманитарному знанию: опыт для постсоветских стран / В. Московкин, Л. Верзунова // Информационные Ресурсы России. – 2007. – №1. – С. 1-8.
6. Реестр репозитариев открытого доступа – [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: <http://roar.eprints.org/>. – Дата доступа: 12.06.2013.

E-mail: bogdanova@ipnk.basnet.by

**УДК 37.02:373.3.016(410)**

***Борисенко І. В.***

Чернігівська філія Рівненського інституту слов'янознавства  
Київського славистичного університету, Чернігів, Україна

## **ОСОБЛИВОСТІ КУРИКУЛУМУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ШОТЛАНДІЇ**

У статті проаналізовано концептуальні складові курикулуму початкової освіти Шотландії, наведено приклади інновацій в оцінюванні навчальних досягнень учнів в початковій школі Шотландії.

***Ключові слова:*** курикулум, початкова школа, оцінювання, Шотландія.

**Борисенко И. В. Особенности курикулума начального образования Шотландии.** В статье анализируются концептуальные составляющие курикулума начального образования Шотландии, приведены примеры инноваций в оценивании результатов учебной деятельности учащихся в начальной школе Шотландии.

***Ключевые слова:*** курикулум, начальная школа, оценивание, Шотландия.

**Borysenko I. V. Peculiarities of Scotland primary education curriculum.**

In the article the conceptual components of Scotland primary education curriculum have been analyzed, the examples of innovations in pupils' progress assessment in Scotland primary school have been given.

***Keywords:*** curriculum, primary school, assessing, Scotland.



**Постановка проблеми.** На шляху переходу глобального суспільства від індустріальної до інформаційної доби відбуваються фундаментальні зміни у сфері освіти, які повинні забезпечити загальний достатньо високий рівень грамотності населення, створити масову інформаційну та інноваційну культуру та сформувати потребу у навчанні впродовж всього життя. Глибина цих змін змушує українське суспільство кардинально переглянути все, що ми досі знали про цілі та зміст навчання.

Кожна країна, модернізуючи зміст освіти, спирається на досвід, що відображає власні національні традиції та особливості побудови системи освіти. Курикулум як документ нового типу в освітньому просторі, на відміну від навчальних програм, повинен містити, зокрема, аналіз причин необхідності повороту до нового змісту, чітке визначення цілей навчання, опис нових взаємин вчителя і тих, кого навчають.

**Аналіз сучасних досліджень.** Вивченню проблеми добору та структурування змісту освіти як системоутворювальному компоненту національної освіти присвячено багато праць Н. М. Бібік, М. С. Вашуленка, Н. Й. Волошиної, І. П. Гудзик, О. К. Корсакової, В. М. Плахотника, О. Я. Савченко. Актуальність таких досліджень пояснюється тим, що зміст освіти на сучасному етапі розглядається як головний засіб цілеспрямованого навчання, своєрідною моделлю вимог суспільства щодо підготовки молодого покоління до суспільного життя.

В умовах розбудови національної шкільної системи з метою входження у єдиний європейський освітній та інформаційний простір особливої актуальності набувають дослідження вітчизняних науковців-компаративістів. Проблемі побудови змісту шкільної освіти зарубіжних країн присвячені роботи Г. С. Єгорова, Н. М. Лавриченко, О. І. Локшиної, Б. Ф. Мельніченка, О. С. Першукової.

**Мета статті:** проаналізувати головні аспекти і концептуальні складові курикулуму початкової освіти в Шотландії

**Основна частина.** Кожна з чотирьох частин Сполученого Королівства Великої Британії і Північної Ірландії має свою систему освіти, яка формувалась під впливом політичних, культурних і релігійних процесів розвитку країни. В системі освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії слід розрізняти три підсистеми: освітню систему Англії та Уельсу, Шотландії і

Північної Ірландії. Проте, якщо брати до уваги запровадження Національного Курикулуму, його офіційну назву, структуру і форму, можна говорити про існування двох підсистем. До першої слід віднести Англію, Уельс і Північну Ірландію, а до другої – Шотландію, освітня система якої розвивається достатньо самостійно.

З 1999 р. всі питання шкільної освіти в Шотландії вирішує Парламент країни, в результаті чого, Шотландія отримала освітню автономію від Англії. Шкільна освіта в Шотландії традиційно більш централізована. Хоча, в 2007 р. місцеві освітні органи отримали право визначати свої пріоритети у прийнятті деяких рішень [3].

На думку шотландського вченого Ф. Адамса (*Frank Adams*), одним із проявів незалежності Шотландії у вирішенні питань освіти була позиція країни не запроваджувати Національний курикулум в якості державного стандарту, як це відбулося в освітній системі Англії в 1988 р., а пізніше – в Уельсі та Північній Ірландії [1].

В Шотландії не існує затвердженого на законодавчому рівні курикулуму. Робота над курикулумом відбувається в рамках урядової програми „Курикулум для досконалості” (*Curriculum for Excellence*), що розпочалася у листопаді 2004 р.. Метою програми є перебудова освіти за рахунок впровадження послідовного, не перевантаженого, більш гнучкого і оновленого курикулуму для дітей віком від 3 до 18 років [6].

Процес формування „Курикулуму для досконалості” відбувався поетапно: робочою групою, яка займалася програмою, було опубліковано низка документів, що склали основу програми. А саме: „Курикулуму для досконалості: розвиток та пропозиції” (*A Curriculum for Excellence: Progress and Proposals, 2006*); „Формування курикулуму 1” (*Building the Curriculum 1, 2006*) про значення освітніх галузей; „Building the Curriculum 2” про важливість навчання у ранні роки; „Навички для Шотландії” (*Skills for Scotland, 2007*); „Консультація щодо системи національних кваліфікацій Шотландії наступного покоління” (*A consultation on the next generation of national qualification in Scotland, 2008*); „Building the Curriculum 3” – рамкова структура для процесу навчання і викладання (*A framework for learning and teaching, 2008*); „Результати та досвід” (*Outcomes and Experience, 2009*); „Рекомендацій щодо курикулуму” (*Curriculum Guidance, 2009*); „Навички для навчання, життя і роботи” (*Building the Curriculum 4: Skills for Learning, Life and Work, 2009*); „Рамкова

структура оцінювання” (*Building the Curriculum 5: A Framework for Assessment, 2010*) [6] .

Основними ідеями, що визначають на сучасному етапі розвиток „Курикулуму для досконалості” є результативний підхід; індивідуалізація процесу навчання; принцип дитиноцетрованості, що проявляється в забезпечення права дитини на широку загальну освіту; складання характеристики учнівських досягнень у зручній для дитини формі; формування у дітей вміння вчитися; важливість формування навичок з грамотність, кількісного мислення, основ здоров’я і добробут; забезпечити кожну дитину навчанням, темп і вимоги до якого відповідають її індивідуальним особливостям; обов’язковий зв’язком між усіма аспектами навчання.

Ключовими принципами конструювання курикулуму початкової школи Шотландії є:

- **складність і задоволення** для мотивації навчання, реалізації індивідуального потенціалу кожної дитини, розвитку та презентації своїх творчих здібностей;
- **простір** для організації різних видів класної й позакласної діяльності;
- **послідовність**, яка передбачає побудову нового етапу навчання на основі попереднього досвіду та результатів;
- **глибина**, принцип за допомогою якого створюється можливість повного розвитку різних типів мислення та навчання від простого до більш складного;
- **персоналізація і вибір**, що враховує індивідуальні потреби і підтримує талант кожної дитини, надає можливість виконання різних шкільних обов’язків;
- **зв’язок** між різними аспектами навчання протягом довгого періоду часу;
- **доцільність** для розуміння мети, необхідності навчальної діяльності та можливості її застосування у житті [8].

Ціль курикулуму – сформувані у дитини якості, що допоможуть стати успішним учнем, впевненою індивідуальністю, відповідальним громадянином і ефективним робітником.

З 2004 р. курикулум початкової школи Шотландії включає в себе вісім навчальних або „курукулярних” галузей (*curricular areas*) для дітей віком від 3 до 15 років: експресивне мистецтво; здоров’я та добробут; мови (грамотність, англійська мова, гельська (*Gaelic*), а також сучасні й класичні мови); математика та обчислювання;

релігійне та моральне виховання; природознавство (в яке входять теми з циклу біологія, фізика, хімія та оточуюче середовище); соціальні науки, які знайомлять дітей із людьми, подіями та суспільством минулих років, із оточуючим середовищем, роллю людей і їхнім місцем у суспільстві, економікою та бізнесом; сучасні технології з вивченням ремесла, дизайну, графіки, домашньої економіки [2].

Характерною особливістю „Курикулуму для досконалості» є положення про „досвід і результати” (*experiences and outcomes*). У положенні про досвід визначаються практичні заходи для покращення якості занять і підвищення вмотивованості учнів. Положення про результати представлено у вигляді очікуваних результатів учнівської навчальної діяльності. Досвід і результати розроблюються з урахуванням особливостей школи, міждисциплінарних досліджень, що плануються школою в рамках навчальних галузей і предметів [7].

Таким чином, слід зазначити, що „досвід і результати” описують очікувані досягнення учня на кожному етапі навчання. А разом із навчальними галузями вони окреслюють мету навчання в початковій школі – розвиток знань, умінь, навичок, можливостей і здібностей.

Включення іноземних мов розглядається як необхідний атрибут навчання у початковій школі. Згідно щорічних доповідей місцевих органів освіти уряду Шотландії, французька мова вивчається приблизно у 90 % початкових шкіл, німецька мова вивчається у 1/5 частині початкових шкіл, хоча ця пропорція має тенденцію до зменшення. Іспанська й італійська мови вивчаються менш ніж у 10 % початкових шкіл. Враховуючи інтереси батьків і учнів, значно збільшується кількість учнів, які вивчають іспанську мову. Особливістю початкової освіти Шотландії є те, що школи самостійно вирішують, з якого року навчання починати викладання іноземної мови, хоча обов'язковим є 6 рік навчання (P6). На практиці спостерігається тенденція раннього початку вивчення іноземної мови за наявності викладача і методичної забезпечення.

Сучасна стратегія початкової освіти Шотландії у галузі ІКТ відображає загальні орієнтири ЄС, де ІКТ грамотність розглядається як одна з ключових компетентностей, необхідних для навчання протягом життя. Знання з ІКТ розглядаються як важливий інструмент для успішного навчання кожного учня. В початкових школах Шотландії ІКТ викладається як окремий предмет та інтегруються у зміст інших предметів.

Із запровадженням „Курикулум для досконалості” була введена нова система оцінювання, основними принципами якої є: запланована і якісна взаємодія вчителя з учнями; ознайомлення учнів із типом і характером роботи, яку необхідно виконати для досягнення очікуваних результатів; активне залучання учня до обговорення подальших напрямків удосконалення отриманих результатів; участь батьків у обговоренні досягнутих результатів і подальшої навчальної діяльності учнів; звітування про результати навчальної діяльності учня перед місцевою освітньою установою і батьківським комітетом [4].

Успішність учнів вимірюється шкалою, яка має шість рівнів розвитку знань, вмінь і навичок з кожної навчальної галузі. Для кожної вікової групи дітей на певному етапі віком від 5 до 14 років. Досягнуті результати оцінювалися рівнями А, В, С, D, Е, F. Слід зазначити, що крім тестування, яке проходять діти в кінці першого року навчання (P1), при переході від одного рівня на інший, досягнутий рівень знань перевіряється поточним оцінюванням навчальних результатів учнів.

Інноваційним в оцінюванні є використання учнівського профайлу (*profile*) в кінці 7 року навчання у початковій школі (P7), що значно розширює можливості індивідуалізації навчання та активізації пізнавальної діяльності учнів. Профайл – це документ із інформацією про досягнення учня з кожної навчальної галузі відносно очікуваних результатів і досвіду; інформація про рівень сформованості навичок із грамотності, обчислення, основ здоров'я та добробуту; досягнення учня за межами школи; характеристика кваліфікацій і нагороди. Інформацію про успіхи у навчанні батьки можуть отримати у вигляді звіту, який їм надається школою. До звіту додаються також приклади робіт учня, інформація про консультації для батьків, дні відкритих дверей у школі, характеристики учня.

Отже, оцінювання надає змогу отримати порівняльні дані про рівень розвитку початкової освіти в окремих територіях країни та школах і дозволяє створити відповідні програми допомоги.

Підсумовуючи, зазначимо, що „Курикулум для досконалості” є довгостроковою урядовою програмою Шотландії, яка має на меті забезпечити початкову школу широким, збалансованим, узгодженим, послідовним і результативним навчальним процесом. Процес формування курикулуму відбувався під впливом політичних, економічних, історичних та культурних процесів розвитку країни.

Курикулум Шотландії не має законодавчого супроводу і запроваджується урядом країни у вигляді рекомендацій.

### Література

1. Adams F. Does Scotland have a National Curriculum? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.scotedreview.org.uk/pdf/19.pdf](http://www.scotedreview.org.uk/pdf/19.pdf)
2. Building the Curriculum 3: A Framework for Teaching and Learning [Електронний ресурс] – Edinburgh : Scottish Executive, 2008. – Режим доступу:  
<http://www.ltscotland.org.uk/buildingyourcurriculum/policycontext/btc/btc3.asp>
3. Croxford L. School system across the UK [Електронний ресурс] : Rise Review / L. Croxford. – Edinburgh : Center for Educational Sociology, 2011]. – Режим доступу : <http://www.risetrust.org.uk>
4. EURODICE. Eurybase. Organization of the education system in the United Kingdom – Scotland. 2009/2010/ – Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Cultural Executive Agency), 2009. – 234 p.
5. Scottish Executive and Learning and Teaching Scotland. LTS: Supporting Curriculum for Excellence [Електронний ресурс]. – Edinburgh : LTS. – Режим доступу: <http://www.ltscotland.org.uk>
6. The Scottish Curriculum in Transition: Curriculum for Excellence: British Educational Research Association Annual Conference, 2-5 Sept. 2009, Manchester / ed. Moira Hulme. – M. : University of Manchester/ 2009, - 24 p.
7. Supporting Curriculum for Excellence (CfE) assessment, community and lifelong learning [Електронний ресурс]. – Education Scotland. – Режим доступу: [www.ltscotland.org.uk](http://www.ltscotland.org.uk)
8. What is Curriculum for Excellence? – Understanding Curriculum [Електронний ресурс] – Scottish Government. – Режим доступу: <http://www.educationscotland.gov.uk/thecurriculum/index.asp>

E-mail: borisenko-irina@mail.ru

**УДК612.82:616-02-053.5**

*Бусловская Л. К.*

Белгородский государственный национально-исследовательский университет, Белгород, Россия

## **ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ» В БЕЛГОРОДСКОМ НАЦИОНАЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Представлен опыт реализации инновационной программы «Здоровьесбережение» в Белгородском государственном национально-

исследовательском университете. Обсуждаются проблемы внедрения здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс подготовки студентов педагогических специальностей. Анализируются направления и результаты научно-исследовательской работы по изучению здоровья и адаптации школьников и студентов к учебным нагрузкам.

**Ключевые слова:** школьники, студенты, здоровьесбережение, адаптация к нагрузкам.

**Бусловька Л. К.** Досвід реалізації інноваційної програми «Здоров'язбереження» у Белгородському державному національно-дослідному університеті. Представлено досвід реалізації інноваційної програми «Здоров'язбереження» у Белгородському державному національно-дослідному університеті. Обговорюються проблеми впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес підготовки студентів педагогічних спеціальностей. Аналізуються напрями та результати науково-дослідної роботи з вивчення здоров'я і адаптації школярів і студентів до навчальних навантажень.

**Ключові слова:** школярі, студенти, здоров'язбереження, адаптація до навантажень.

**Buslovskaya L. K.** The experience of implementing “Health protection” innovative programme in Belgorod national research university. The paper dwells upon “Health protection” innovative programme in Belgorod national research university. It views the problems of implementing health-technologies in the educational process of pedagogical students preparation. The author analyzes the trends and results of scientific research in the field of health and adaptation of pupils and students to training loads.

**Keywords:** pupils, students, health protection, adaptation to stress.

В Белгородском государственном университете реализуется «Здоровьесберегающая система подготовки конкурентоспособных кадров для наукоемких экономических отраслей и социальной сферы региона». Это связано с необходимостью обеспечения условий для сохранения и укрепления здоровья студентов, преподавателей и сотрудников. В университете создана прекрасная база для реализации этой программы.

С целью оказания качественной, квалифицированной и доступной лечебно-профилактической медицинской помощи студентам, преподавателям и членам их семей, максимально приближенной к месту их обучения и работы в феврале 2005 года был организован Центр семейной медицины. С июня 2008 года центр преобразован в Клинику лечебно-профилактической медицины (КЛПМ). КЛПМ является лечебно-профилактическим структурным подразделением БелГУ, предназначенным для проведения лечебных и оздоровительных мероприятий со студентами и сотрудниками

университета с учетом условий их учебы, труда и быта и особенностей работы образовательного учреждения.

Структурные подразделения: отделение врачей общей (семейной) практики; отделение социально-психологической помощи; физиотерапевтическое отделение; клиничко-диагностическая лаборатория; отделение функциональной диагностики; стоматологическое отделение; санаторий-профилакторий с дневным стационаром; гинекологический кабинет.

Основными задачами КЛПМ являются: оказание лечебно-диагностической помощи в максимально возможном объеме, предупреждение и профилактика заболеваний, укрепление здоровья студентов, сотрудников, формирование у них ответственного отношения к здоровому образу жизни с осознанием того, что здоровье – важнейший фактор успеха на последующих этапах жизни.

Основные направления деятельности КЛПМ: проведение санитарно-просветительной работы среди студентов и сотрудников, пропаганда здорового образа жизни; осуществление профилактической работы, направленной на выявление ранних и скрытых форм заболеваний и факторов риска; предупреждение развития заболеваний; организация и проведение диспансеризации; осуществление динамического наблюдения за состоянием здоровья студентов, сотрудников и членов их семей, проведение медицинского обследования и необходимых оздоровительных мероприятий; современная диагностика; оказание срочной помощи при неотложных состояниях и острых заболеваниях; своевременная госпитализация больных в установленном порядке; проведение лечебных и реабилитационных мероприятий; оказание психологической и психотерапевтической помощи студентам, преподавателям, другим категориям граждан в решении проблем профессионального и личностного самоопределения, самореализации; проведение экспертизы временной нетрудоспособности в установленном порядке; организация и проведение иммунопрофилактики.

Полнота и непрерывность лечебно-оздоровительного процесса, формирование знаний здорового образа жизни, возможность получения медицинской помощи без отрыва от производственной и учебной деятельности, преемственность в работе с различными структурными подразделениями, оказывающими лечебно-профилактическую помощь, способствует сохранению и



поддержанию здоровья студентов, преподавателей и членов их семей, что является ключевым звеном в реализации университетской программы «Здоровьесбережение».

В 2007 году, в год 130-летия БелГУ, был открыт учебно-спортивный центр имени Светланы Хоркиной – олимпийской чемпионки, подобного которому нет ни в одном из региональных университетов России. В учебно-спортивном комплексе БелГУ созданы все условия для проведения полного спектра занятий по физической культуре со студентами всех факультетов университета. Учебно-спортивный комплекс может принимать до 120 учебных групп в день, а также проводить учебно-тренировочные занятия и спортивные соревнования различного уровня. Комплекс включает бассейн (1682 кв.м.) с восемью дорожками длиной 50 метров, вышки для прыжков в воду (десять, семь, пять и три метра), два метровых и два трёхметровых парных трамплина. В бассейне 455 зрительских мест. На 1-ом этаже оборудованы специализированный тренажёрный зал и зал «сухого плавания», две сауны, массажные кабинеты, комплекс гидропроцедур, комнаты отдыха. Имеется легкоатлетический манеж с искусственным покрытием (4186 кв.м.) с тремя дорожками по кругу длиной 200 метров, восемью дорожками по 60 метров, секторами для прыжков в длину, для тройного прыжка, для прыжков в высоту, для прыжков с шестом. В манеже 545 зрительских мест, установлены две шторы с электрическими подъёмниками, которые, при необходимости, делят его на три спортивных зала размерами 18x36 метров. Оборудованы площадки для проведения занятий по волейболу, баскетболу, мини-футболу. Обустроен комплекс для скалолазания и верёвочного туризма.

В наличии универсальный игровой зал размером 45x27 м оснащённый всем необходимым сертифицированным оборудованием и инвентарём для проведения учебных, учебно-тренировочных занятий и соревнований различного уровня по волейболу, баскетболу, мини-футболу, ручному мячу. В зале 687 зрительских мест. Центр спортивной гимнастики включает в себя два зала: соревновательный (42x22 метров) и разминочный (35x25 метров). В соревновательном зале установлено гимнастическое оборудование и инвентарь для проведения учебных, учебно-тренировочных занятий и соревнований различного уровня (всероссийские и международные) по всем видам женской и мужской спортивной гимнастики. В тренировочном зале имеется поролоновая яма, необходимое спортивное оборудование и

снаряды. В зале 132 зрительских места. Два зала хореографии (236 кв.м. и 215 кв.м.) оборудованы «станками» и зеркалами; зал настольного тенниса (252 кв.м.); тренажёрные залы (108 кв.м. и 65 кв.м.), оснащённые современными силовыми тренажёрами, кардио-тренажёрами, свободными отягощениями (штангами, гантелями, гириями); зал единоборств (150 кв.м.); шахматный клуб на 50 мест.

БелГУ единственный среди Вузов России имеет Международный молодежный туристический спортивно-культурный оздоровительный комплекс, который расположен на территории 6,44 га, рядом с центром города. Перспектива развития и деятельность комплекса неразрывно связаны со становлением и развитием конного спорта на Белгородчине. Это, прежде всего – досуг, активный отдых, любительский и профессиональный спорт и лечебно-оздоровительная верховая езда.

В университете создан природный парк «Нежеголь» – уникальный научно-учебный полигон, центр лечебно-профилактической работы и просветительской деятельности. Он представлен лесными урочищами в пойме рек Северский Донец и Нежеголь, территория около 1000 га. Имеются ботанический и зимний сады.

В настоящее время реализуется конкретный план использования всей имеющейся в университете базы для оздоровительной работы со студентами, преподавателями и сотрудниками.

Реализация этой программы требует активной экспериментальной работы, актуальность которой несомненна, так как первостепенными задачами современного Вуза являются сохранение и укрепление здоровья студентов, их благоприятная адаптация к условиям жизни и обучения. Интенсификация образовательного процесса ведет к тому, что нагрузки на организм учащейся молодежи увеличиваются и это сказывается на функциональном состоянии, работоспособности, процессах адаптации и здоровье [1, 2, 3]. Немаловажно формирование осознанного отношения студентов к здоровью и жизни человека, накопление знаний о здоровье и развитие умения оберегать, поддерживать и сохранять его, обретение валеологической компетентности, позволяющей самостоятельно и эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения, задачи, связанные с оказанием элементарной медицинской, психологической самопомощи и взаимопомощи.

При внедрении здоровьесберегающих образовательных технологий в учебный процесс студентов основными стали медико-профилактические, физкультурно-оздоровительные, технологии обеспечения социально-психологического благополучия и др.

Медико-профилактические технологии обеспечивают сохранение и укрепление здоровья студентов и сотрудников под руководством медицинского персонала клиники лечебно-профилактической медицины. Это, прежде всего, организация здоровьесберегающей среды, мониторинга здоровья студентов и сотрудников, контроля и помощи в обеспечении требований СанПиНов, разработка профилактических мероприятий.

Физкультурно-оздоровительные технологии направлены на физическое развитие и укрепление здоровья студентов и сотрудников: развитие физических качеств, двигательной активности и становление физической культуры; оздоровительные процедуры в водной среде (бассейне) и на тренажерах, воспитание привычки к повседневной физической активности и заботе о здоровье и др. Реализация этих технологий осуществляется специалистами по физическому воспитанию в условиях специально организованных форм оздоровительной работы, в том числе и на базе учебно-спортивного центра Светланы Хоркиной.

Технологии обеспечения социально-психологического благополучия – технологии, обеспечивающие психическое и социальное здоровье студентов и сотрудников. Основная задача этих технологий – обеспечение эмоциональной комфортности и позитивного психологического самочувствия в процессе обучения, обеспечение социально-эмоционального благополучия студентов и сотрудников. К этому виду технологий можно отнести систематичность мониторинга морально-психологического климата и развитие института кураторства, которому в университете придается особое значение.

В рамках инновационной системы «Здоровьесбережение» учеными университета была разработана программа по преодолению нарушений адаптации у школьников и студентов в процессе приспособления к условиям обучения и учебным нагрузкам.

Цель данной программы: разработать и апробировать технологии мониторингов здоровья и адаптации студентов, профилактические и коррекционные мероприятия для преодоления дезадаптивных состояний и оценить их эффективность.

### Задачи:

- провести мониторинг состояния здоровья и функциональных возможностей организма студентов;
- оценить степень и гармоничность физического развития студентов;
- дать характеристику психофизиологических особенностей студентов;
- изучить физиологические механизмы адаптации студентов;
- сформировать группы школьников и студентов с напряжением процессов адаптации, провести комплексную коррекцию дезадаптивных состояний и оценить ее эффективность.

При осуществлении данной программы в Вузе первостепенное значение имеет оценка состояния здоровья студентов первокурсников, которая включает обследование врачами клиники лечебно-профилактической медицины и заполнение личных анкет состояния всех основных систем организма каждого студента для проведения индивидуальной работы; диагностические мероприятия: электрокардиография, общие анализы крови и мочи; дополнительные обследования студентов врачами специалистами с целью уточнения диагнозов и назначения необходимого лечения.

Оценка функциональных возможностей организма студентов проводится на основе анализа ЭКГ, изучения напряженности центральных нервных механизмов регуляции работы сердечно-сосудистой системы и её адаптации к условиям окружающей среды по вегетативному индексу Кердо; определения межсистемных взаимоотношений в кардиореспираторной системе по коэффициенту Хильдебранта; оценки самочувствия, активности, настроения и утомляемости студентов в течение семестров и во время экзаменационных сессий. Физическое развитие студентов определяется на основе антропометрических исследований: соматоскопии, соматометрии и физиометрии и оценки его гармоничности. Психофизиологическая характеристика студентов включает особенности нервных процессов: свойств нервной системы, типов ВНД, анализ суточных биоритмов, оценку умственной работоспособности и др.

Мониторинг адаптационных процессов – оценка приспособительных возможностей организма проводится по адаптационному потенциалу и антистрессорным реакциям организма в течение учебного года и во время сессий.

На первом этапе реализации программы нами были разработаны и внедрены технологии мониторингов здоровья и функциональных возможностей организма, проведена оценка степени и гармоничности физического развития студентов и дана характеристика их психофизиологических особенностей. Обработка и анализ полученных результатов дали возможность представить полную картину здоровья, физического развития и функционального состояния организма школьников и студентов [4, 5].

На втором этапе реализации программы были разработаны и внедрены технологии оценки адаптации студентов, выявлены и исследованы компенсаторные и приспособительные возможности организма, проведены мониторинги адаптации студентов разных курсов в течение учебных семестров и экзаменационных сессий и дан сравнительный анализ [6].

Было установлено, что количество студентов с напряжением механизмов адаптации в среднем составило 22% от всех поступивших на первый курс (группа дезадаптации). Более половины из них имеют низкий уровень физического здоровья. Большинство студентов с напряжением процессов адаптации имеют меланхолический темперамент со слабыми процессами возбуждения и торможения, высокую тревожность и низкие адаптационный потенциал организма. Наибольшее напряжение процессов адаптации выявлено у студентов с низким уровнем физического здоровья, по сравнению со студентами с уровнем физического здоровья ниже среднего и средним.

Анализ средних величин систолического и диастолического артериального давления, частоты сердечных сокращений показал, что у студентов с низким уровнем физического здоровья они были достоверно выше, чем у студентов со средним и ниже среднего уровнем физического здоровья. Это связано, по-видимому, с большим напряжением адаптационных механизмов у студентов с низким уровнем физического здоровья.

На третьем этапе были сформированы группы студентов с напряжением процессов адаптации, проведена комплексная коррекция дезадаптивных состояний и оценена ее эффективность [7].

Коррекционные мероприятия осуществляли в клинике лечебно-профилактической медицины БелГУ комплексно в предсессионный период, в течение месяца. Комплексная коррекционная работа включала:

– прием адаптогена «Янтарная кислота» из группы БАД в пищевых дозах, разрешенных Институтом питания Минздрава России – по 1 таблетке (0,1 г янтарной кислоты) 2 раза в день во время или после еды;

– занятия с психологом, групповые тренинги, всего 8 занятий (2 занятия в неделю);

– занятия с психотерапевтом, индивидуальные занятия рациональной психотерапией;

– обучение приемам психофизиологической саморегуляции в стрессовых ситуациях проводили в предсессионный период, трижды в день в течение недели. Упражнения проводили за 0,5 – 1 час до экзамена;

– занятия лечебной физкультурой (по назначению врача) с инструктором ЛФК по индивидуальному графику занятий.

Изучение адаптационного потенциала у студентов группы дезадаптации показало, что коррекция способствовала повышению адаптивных возможностей организма. Об этом свидетельствовало уменьшение числа студентов с напряжением процессов адаптации. У членов группы дезадаптации реакция организма зависела от уровня здоровья. У студентов с низким уровнем физического здоровья было выявлено преобладание реакций повышенной активации и появление реакции тренировки, с уровнем здоровья ниже среднего – преобладание реакций повышенной активации, со средним уровнем физического здоровья – реакций спокойной активации.

Комплексная коррекционная работы повысила адаптационный потенциал организма студентов. Увеличилось количество студентов с умеренной тревожностью, ваготонией и удовлетворительной адаптацией. Улучшилась успеваемость, у студентов с низким уровнем физического здоровья средний балл возрос на 11,1%, с уровнем здоровья ниже среднего – на 16,7%, со средним уровнем физического здоровья – на 17,6%.

**Выводы.** В образовательном процессе Белгородского государственного университета активно внедряются здоровьесберегающие технологии.

В рамках инновационной программы разработаны и внедрены технологии мониторингов здоровья и функциональных возможностей организма, на основе которых дается оценка физического развития, здоровья и адаптационных возможностей школьников и студентов.

На основании результатов экспериментальной работы разработаны и активно используются меры профилактики и комплексной коррекции дезадаптации, которые позволяют уменьшить напряженность адаптационных процессов в организме, улучшить психо-эмоциональное состояние и повысить успеваемость школьников и студентов.

### Литература

1. Агаджанян Н. А. Изучение образа жизни, состояния здоровья и успеваемости студентов при интенсификации образовательного процесса / Н. А. Агаджанян, Т. Ш. Миннибаев, А. Е. Северин и др. // Санитария и гигиена. – 2005. – №3. – С. 48-74.
2. Валеева Г. В. Проблемы оздоровительной работы со студентами педагогического вуза / Г. В. Валеева, В. С. Мишарина // Вестник ОГУ Приложение «Здоровьесберегающие технологии в образовании». – 2005. – №11. – С. 107-110.
3. Геворкян Э. С. Изменение некоторых психофизиологических показателей студентов в период экзаменационной сессии / Э. С. Геворкян, Э. В. Даян, Ц. И. Адамян, О. Г. Баклаваджян, С. М. Минасян, С. С. Григорян // Гигиена и санитария. – 2002. – №3. – С. 41-44.
4. Бусловская Л. К. Здоровье детей и подростков и адаптация к условиям современной школы / Валеология: Сучасний стан, напрямки та перспективирозвитку. ТезидоповідейX Міжнародноінауково-практичноїконференції, 5-7 квітня 2012 р.: Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – С. 57-59.
5. Бусловская Л. К. Мониторинг физического развития и психофизиологических характеристик студентов университета / Л. К. Бусловская, Ю. П. Рыжкова // Здоровая образовательная среда – здоровое поколение: сб. мат. Всерос. с межд. участием научн. – практ. конф. – Тюмень: Изд-во Тюменского гос. унив., 2009. – С. 40-45.
6. Бусловская Л. К. Адаптационные реакции у студентов при экзаменационном стрессе / Л. К. Бусловская, Ю. П. Рыжкова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия Естественные науки. – Вып. 17. – № 21 (116). – 2011. – С. 66-52.
7. Бусловская Л. К. Коррекция дезадаптивных состояний у студентов университета / Л. К. Бусловская, Ю. П. Рыжкова // Новые исследования. Российская академия образования. Институт возрастной физиологии. – Москва – 2010. – С. 66-75.

E-mail: buslovskaya@bsu.edu.ru

## ГЛОБАЛІЗАЦІЯ І ПЕДАГОГІКА

Аналіз проблем глобалізації в сучасному світі дозволяє ставити питання про значну кількість позитивних і негативних аспектів. Значна їх частина має безпосереднє відношення до педагогічної науки і практики. Відкритість і доступність інформаційного простору, зростання значимості особистісного чинника для успішного функціонування соціально – економічних систем, особливості підготовки фахівців, які будуть працювати в умовах полікультурного середовища обумовлює необхідність оновлення змісту, форм, методів організації виховного процесу, удосконалення освітньої політики.

**Ключові слова:** глобалізація, педагогіка, розвиток, особистість.

**Вихрущ А. В. Глобализация и педагогика.** Анализ проблем глобализации в современном мире позволяет ставить вопрос о значительном количестве положительных и отрицательных аспектов. Значительная их часть имеет непосредственное отношение к педагогической науке и практике. Открытость и доступность информации, увеличение значимости личности для успешного функционирования социально – экономических систем, особенности подготовки специалистов, которые будут работать в условиях поликультурной среды, обуславливает необходимость усовершенствования содержания, форм, методов организации воспитательного процесса, образовательной политики.

**Ключевые слова:** глобализация, педагогика, развитие, личность.

**Vykhrusch A. V. Globalization and pedagogy.** The analysis of the challenges of globalization in the modern world allows to raise questions about the many positive and negative aspects. Most of them are directly related to pedagogy and practice. An openness and accessibility of information space, increase of the importance of the personal factor for the success of socio - economic systems, the peculiarities of specialists' training that will work in a multicultural environment makes it necessary to update the content, forms and methods of the educational process, to improve education policy.

**Key words:** globalization, pedagogy, development, personality.

Українські дослідники, акцентуючи увагу на політичних, економічних, культурних чинниках, використовують висновки зарубіжних авторів, на думку яких глобалізація передбачає низку споріднених концептів, таких, як інтернаціоналізація виробництва, торгівля та фінанси, розвиток мультинаціональних корпорацій, дерегуляція фінансових ринків; міжнародна мобільність людей,



розвиток діаспорних та іммігрантських громад та зростаюча мультинаціональність суспільства у розвинених країнах; міжнародні комунікаційні потоки, що здійснюються за допомогою телекомунікаційних медіа технологій та забезпечують транснаціональне поширення культурних послуг, образів, предметів масового споживання; глобальна циркуляція ідей і понять, експорт „культурно-імперіалістичних” західних цінностей, розвиток міжнародних організацій... [2, с. 136].

Спроби таких обширних дефініцій свідчать про наступне. По-перше, це складність і багатогранність досліджуваного явища, а відповідно і прагнення авторів охопити всі головні аспекти. По-друге, це своєрідна „молодість” понятійного апарату.

Зарубіжні автори звертають увагу на декілька характерних особливостей. По-перше, підкреслюється недоцільність при демінуванні базового поняття „глобалізація” використання понять поєднаних із всесвітнім характером явищ і процесів. Пояснюється це необхідністю уникнення тавтології. По-друге, видокремлюються політичні, культурні, суспільні, економічні, екологічні, технологічні аспекти глобалізації. Звертається увага на глобалізацію злочинності та тероризму. По-третє, базуючись на статистичних даних, звертається увага на той факт, що лише один процент американських підприємств проводить діяльність за межами держави, лише два проценти студентів навчаються за межами своєї країни, три проценти населення проживає за межами місця народження, не більше як сім процентів директорів провідних фірм є іноземцями. По-четверте, сутність глобалізації розглядається як історичний та спонтанний процес лібералізації і поєднаної з нею інтеграції відособлених раніше певною мірою ринків товарів, капіталу, і з певним запізненням робочої сили в єдиний внутрішньо поєднаний загальносвітовий ринок [3, с. 94-95].

На нашу думку, лаконічне визначення поняття „глобалізація” може бути представлене в наступному вигляді. Глобалізація – це управління соціально-економічним розвитком територій на транснаціональному рівні відповідно до інтересів впливових фінансових груп.

Ретроспективна оцінка проблеми дозволяє зробити два попередні висновки.

По-перше, глобалізація має свою давню історію, і той факт, що в останні роки на цю проблему звертається дедалі більша увага, є

свідченням її значимості, а також змін в розвитку цивілізації. По-друге, можна виокремити своєрідні етапи розвитку глобалізації: військовий, релігійний, університетський, промисловий, еміграційний, економічний, політичний, інформаційний...

На кожному з етапів відбувалася своєрідна інтеграція попередніх етапів і елементів наступних ознак. На початку нинішнього століття всі вищеназвані чинники утворюють своєрідну динамічну систему, яка впливає на розвиток держав і на долю людей.

Дослідники не випадково цитують глибоку думку С. У. Гончаренка, який одним з перших поєднав проблематику глобалізації, цивілізаційної кризи, кризи педагогічної науки, особистісної кризи причиною і наслідком якої є „фрагментарність бачення людиною реальності, що в умовах народження постіндустріального інформаційного суспільства не дає людям адекватно реагувати на загострення енергетичної й екологічної кризи, девальвацію моральних норм і духовних цінностей, калейдоскопічність зміни технологій, нестабільність політичної та економічної ситуації. Сьогодні під лавиною інформації ми страждаємо від нездатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв'язки і взаємодію між речами, які перебувають для нашої сегментованої свідомості в різних сферах” [ 2, с. 5 ].

У цій ситуації важливо розглядати кризові явища як етап розвитку, перехідний період до нових системних утворень, нової якості науки і практики.

Щодо глобалізації освіти виокремлюються два своєрідні підходи. По-перше, пропонується визначення самого поняття, яке на думку А. А. Сбруєвої є процесом „конвергенції принципів засад освітньої політики держав у цілій низці параметрів, передусім таких, як цілі та стратегії розвитку освіти, зміст освіти, способи та критерії оцінки ефективності освітніх систем тощо” [2, с. 137 ].

У якості своєрідного доповнення до визначення пропонуються політичні аспекти глобалізації освіти, побудовані на засадах неолібералізму, що проявляється в наступних аспектах:

1) ерозія суверенітету нац. держави та повноти їх повноважень у сфері освітньої політики, активізація впливу на освітню політику міжнародних організацій (Світовий Банк, Світова організація торгівлі, Міжнародний валютний фонд);

2) роздержавлення освітньої сфери, приватизація освітніх послуг;

3) трансформація форм контролю в освітній сфері: від контролю політичного, адміністративного до контролю ринкового, споживацького [2, с. 137].

На думку А. А. Сбруєвої економічний аспект глобалізації освіти проявляється в інвестиціях в освіту для отримання прибутків для інтернаціоналізації освіти.

У контексті досліджуваної проблеми особливу зацікавленість викликає культурна глобалізація, як найбільш дискусійна, неоднозначна, прихована і врешті решт загрозлива як для особистості, так і для нації. І хоча дослідники підкреслюють гомогенізацію і гетерогенізацію культурних просторів, підготовку до життя у „глобальному помешканні” і водночас збереження національної ідентичності, поєднання традиційної культури і модернізму [2, с. 137], насправді все прозаїчніше. Якщо поставити головне питання, щодо вигоди ід глобалізації освіти, системним впливом на молодіжну аудиторію, то стануть зрозумілими геополітичні та економічні фактори.

Глобалізація освіти, на нашу думку, це підпорядкованість навчально-виховного процесу завданням транснаціональних фінансових груп.

У цьому визначенні не згадується проблема особистості, а також національні інтереси. Це не випадково. В умовах глобального ринку окрема особистість нікого не цікавить. До послуг корпорацій широкий вибір працівників з будь-якої країни. Інтерес можуть викликати лише найбільш обдаровані, діяльність яких даватиме значні прибутки. Національні інтереси викликають зацікавленість лише в контексті керованості та підпорядкованості владних структур, стабільності, або нестабільності як форми покарання за самотійність. Ми далекі від думки однозначно критичної оцінки досліджуваних явищ і процесів. Можливо, досвід України, який ще чекає на глибинну аналітичну оцінку, стане своєрідною пересторогою. Адже держава, яка мала населення понад 52 млн., за двадцять років втратила понад 6 млн. Якщо ж врахувати еміграційні процеси, то було б добре якби в найближчій перспективі залишилося 40 млн. мешканців.

Відставання країни від європейських стандартів дошкільної освіти, постійне реформування середньої школи, початок негативних змін у вищій освіті лише поглиблюють кризові явища, які за негативним

впливом на майбутнє значно перевершують наслідки економічної кризи.

У контексті вищеназваних проблем розглянемо педагогічну проблематику. Розпочнемо з визначення головного поняття. За глибинним змістом поняття „педагог” як людина, що супроводжує, веде учня до школи має визначальне значення, яке на жаль забулося.

Звернемо увагу на найбільш характерні помилки. В „Енциклопедії освіти” педагогіка розглядається як соціальна наука, що об’єднує, інтегрує, синтезує дані всіх природничих і соціальних наук, пов’язаних з формуванням людини. Неточність у даному визначенні обумовлена тим, що в тому випадку, якщо педагогіка лише інтегрує та синтезує, вона втрачає статус самостійної науки.

Мав рацію С. У. Гончаренко, який нагадавши перелік „педагогік”: гуманна, авторитарна, педагогіка самовизначення, педагогіка співробітництва, педагогіка моральності, біблейська, козацька, пенітенціарна, педагогіка ототожнення, етнічна, інтегральна, компаративістська, театральна, військова, бібліотечна, неопедагогіка, педагогіка розвитку, лицарська, педагогіка миру, педагогіка середовища, ембріональна, музейна, екологічна прийшов до висновку, що таке різноманіття обумовлює втрату смислу самого терміну [2, с. 636].

На нашу думку, педагогіка – це наука про закономірності розвитку людини. Розуміючи, що завданням кожної науки є встановлення закономірностей ми у визначенні підкреслюємо головне завдання сучасної педагогіки – встановлення закономірностей розвитку людини.

У найближчі роки станемо свідками появи серії монографічних досліджень в яких будуть виявлені історико-педагогічні закономірності розвитку виховних і освітніх систем, на засадах логіки уточнена сутність понятійного апарату, шляхом інтеграції всіх наук відбудеться поступове наближення до розуміння закономірностей розвитку людини.

Спробуємо замість висновків виокремити позитивні та негативні наслідки глобалізації в педагогіці.

До позитивних наслідків глобалізації, на нашу думку, можна віднести:

1. Відкритість інформаційного простору дозволяє оперативно обмінюватися передовим педагогічним досвідом, аналізувати переваги і недоліки розвитку освітніх систем.

2. Розвиток Інтернету сприяє утвердженню демократичних цінностей, що має безпосереднє відношення і до організації виховного процесу.

3. Можливість участі в міжнародних конференціях, обмін і переклад літературних джерел, сприяє поступовому переходу на новий рівень педагогічної науки в цілому і системи науково – методичного забезпечення зокрема.

4. Стаємо свідками появи педагогічної періодики якісно нового рівня.

5. Моніторинг ефективності освітніх систем наочно демонструє переваги і недоліки освітньої діяльності, що стимулює прийняття відповідних управлінських рішень.

6. Можливість обміну учнями, студентами, викладачами створює добрі передумови для оптимізації та взаємного збагачення перспективними формами і методами роботи.

7. Дедалі більшої популярності набувають тренінгові програми представників різних країн. Особливо перспективними є відеоматеріали як доповнення до книг.

8. В умовах глобалізації дедалі більшої значимості набирає компаративістика, яка поступово переходить від хаотичного опису зарубіжного досвіду до рівня аналітичного порівняння і конкретних пропозицій.

9. Перспективним видається моделювання і прогностична оцінка, зокрема перехід до інформаційного суспільства. Щоправда надмірний оптимізм є своєрідною перешкодою, так як реальність показує значимість трудової підготовки, яка вимагає конкретних вмінь і навичок.

10. Глобалізація сприятиме найближчим часом утворенню інтернаціональних колективів дослідників, які зможуть координувати спрямованість творчих пошуків.

Не менш очевидними є і недоліки глобалізації.

1. Надмірний прагматизм нівелює увагу до особистісного розвитку. Перевага фінансового успіху може викликати і поглиблювати нерівність, обумовлену диференціацією в доступі до освіти.

2. У глобальному світі стають менш важливими національні особливості. Зменшення уваги до своєрідної кореневої системи може активізувати розвиток цинізму, перехід популярної нині асертивності до примітивного егоїзму.

3. Зменшується вплив на молодь церкви. Більше того стаємо свідками багато чисельних інформаційних атак на церковні інституції, а відповідно і на систему релігійного виховання.

4. В умовах глобального ринку зменшується значимість родинних цінностей. Сучасна сім'я під впливом модерних новацій переживає період деградації.

5. Євросироти це лише перший сигнал негативних наслідків глобалізації. Залишається лише здогадуватися з якими викликами зустрінеться педагогічна наука і практика в майбутньому.

6. Наші попередні дослідження підтверджують висновки польських колег, щодо того тривожного факту, що для кожної п'ятої молодої людини немає авторитету. Наслідки такої ситуації проявляться вже в найближчому майбутньому.

7. Стаємо свідками зростання споживацьких інтересів, значний відсоток молоді надає перевагу розвагам над самовдосконаленням. Нівелюється система традиційних цінностей.

8. Європа стоїть на порозі демографічної кризи, старіння суспільства. Материнство стає «немодним» як у бідних, так і багатих державах. Культ матері необхідно повернути в суспільство і в школу.

9. Купівля інтелектуальної еліти може набрати для окремих держав загрозливих розмірів.

10. Полікультурність у молодіжному середовищі окрім переваг має і ряд недоліків. Зокрема може проходити нівелювання патріотичних мотивів, некритичне сприймання інших культур, розчарування у власній державі, нігілізм.

Окремого вивчення потребує баланс, співвідношення між позитивними і негативними аспектами глобалізації. Зауважимо лише, що це об'єктивний факт нашої дійсності. Тому реагувати на нього потрібно як на проблему, що потребує вирішення. Насамперед потрібні зміни в педагогічній науці, яка покликана аналізувати минуле, відповідати вимогам сьогодення і прогнозувати адекватні відповіді на виклики майбутнього.

## Література

1. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Kołodko G. W. Dokąd zmierza świat. Ekonomia polityczna przyszłości / G. W. Kołodko– Warszawa: Prószyński i S – ka, 2013. – 447s.

E-mail: [anatolwychruszcz@ukr.net](mailto:anatolwychruszcz@ukr.net)

**УДК 330.341.1:37**

***Гамаюнов В. Г.***

Донецький державний університет управління  
Донецьк, Україна

## **ІННОВАЦІЇ ТА РЕФОРМИ В УПРАВЛІННІ ОСВІТОЮ**

Розглядається можливість реформування освіти у аспекті державного менеджменту.

**Ключові слова:** інноватика в освіті, новий державний менеджмент, освітній менеджмент.

***Гамаюнов В. Г. Инновации и реформы в управлении образованием.***

Рассматривается возможность реформирования управления образованием в аспекте государственного менеджмента.

**Ключевые слова:** инноватика в образовании, новый государственный менеджмент, образовательный менеджмент.

***Gamajunov V.G. Innovations and reforms in education management.***

Potentialities of reforming of educational administration in the context of state management are under consideration

**Keywords:** innovatics in education, new public management, educational management.

**Постановка проблеми.** Ми живемо в епоху інновацій, у світі, що незаперечно визнає правила інтелектуальної та управлінської мобільності. Цей феномен – інновації – треба прийняти в якості базової політики країни в мобільному, глобальному, швидкісному сьогоденні. Інноваційний вибір нашої держави це вибір нових, нестандартних, творчих, свіжих ідей у суспільному житті, набуття українським народом якості інноваційній нації.

Процеси формування інноваційного суспільства як основи реалізації проектів модернізації держави, суспільства, економіки, освіти забезпечуватимуся, в першу чергу, проектами соціального характеру типу „формування і розвиток національної інноваційної системи”. У інноваційному суспільстві державне управління має бути також інноваційним, як по відношенню до креативних змін, що відбуваються в соціумі, так і відповідному оновленню форм і змісту

управлінської діяльності. Інакше освітні реформи в нашій країні будуть „буксувати”. К слову, за думкою декана історичного факультету МДУ Сергія Карпова, „...в Росії із часів Олександра I було проведено 18 реформ освіти, але тільки дві з них билі успішними”.

Реформування освіти в умовах інформаційного суспільства об’єктивно змінює традиційні й формує нові взаємозв’язки між освітою та державними інституціями, що робить актуальним питання з формування нової державної політики *у сфері освітніх послуг*.

Глобальна рухливість, мінливість суспільства в перехідний період, об’єктивно виявляють значне протиріччя між необхідністю ефективного управління всіма галузями національного господарства, у тому числі і освітою, й очевидною нездатністю традиційного управління адекватними способами перебороти труднощі, перевести всі підсистеми суспільного організму в режим сталого розвитку. Необхідність у реформуванні освіти, найперше, зумовлено зміною соціально-економічного укладу держави, і це основний чинник на користь реформування. По-друге, корінного реформування освіти потребує й приєднання к Болонському процесу.

В той же час адміністративна реформа визначає необхідність переорієнтації діяльності органів державної виконавчої влади з суто адміністративно-розпорядчих функцій на надання управлінських (адміністративних) послуг усім особам. Наголос робиться на те, що демократична та ефективна організація державного управління повинна базуватися на формуванні ефективного механізму *надання населенню повноцінних управлінських послуг*.

В 2001 році Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті уточнює: „Реформування галузі передбачає *модернізацію управління освітою*. Нагальним завданням є пошук нових, відкритих і демократичних моделей управління галуззю. Ця діяльність є органічною складовою адміністративної реформи”.

Недостатня відповідність освітніх послуг вимогам суспільства, запитам особистості, потребам ринку праці потребує розгляду механізмів надання державних послуг в освіті.

**Ціль статті.** – розглянути можливість реформування управління освітою в аспекті нового державного менеджменту.

Для визначення оптимальної конфігурації реформи, яка забезпечить реальну перебудову системи освіти відповідно до вимог ринкового середовища та демократичного суспільства, необхідно:



- усвідомлювати зміну парадигми освіти в інноваційному суспільстві

- які елементи нового публічного менеджменту (New Public Management, NPM) можливо використовувати у реформуванні управління освітою.

- обґрунтовувати нову модель управління освітою – державний інноваційний освітній менеджмент.

**Виклад основного матеріалу.** В світі відбуваються глибинні і об'єктивні процеси формування єдиного освітнього простору, орієнтованого на усе світове співтовариство. Зміна етапів цивілізації диктує необхідність зміни парадигми освіти. Існуючу „підтримуючу” освіту має замінити освіта інноваційна. Зі зміною парадигми освіти, тобто об'єкту управління, з об'єктивної необхідністю слід змінюватися і парадигма управління ним, тобто суб'єкти і процеси управління [1]. Всі більш частина нашої освіти здійснює на ринкових засадах. Це породжує масу освітніх інновацій, починаючи з учбового закладу до систем управління освітою різних рівнів. Перехід від традиційної до інноваційної парадигми освіти, до надання освітніх послуг створюють іншого типу управління освітою.

Інноваційна діяльність, яка вивчається та узагальнюється *інноватикою як наукою*, є процес внесення нових елементів у традиційну систему, створення та використання інноваційного продукту, реалізація нових оригінальних ідей у формі готового товару, послуг, технологій, організаційно-технічних і соціально-економічних рішень [3].

Радикальне реформування життєвого укладу громадян, їх спільництв, усій країни у цілому є могутній повкид в суспільство соціальних інновацій, на які воно відповідає зустрічними суспільно-інноваційними процесами, які далеко не завжди позитивно підтримують державні рішення. В таких умовах державне управління зштовхується с високим ризиком рішень, небезпекою не тільки їх суспільної непродуктивності, але також одержання дезорганізуючого результату, у тому числі в відношенні самої державної системи.

Учасниками ринка соціальних інновації, який формується, можуть виступати органи державної влади (які виробляють соціальні інновації в виді реформ, програм, декларацій, нормативної документації тощо), підприємницькі круги, які зацікавлені в підвищенні соціальної відповідальності, суб'єкти громадянського суспільства (спілки, суспільні об'єднання тощо).

Радикальні інновації органів державного управління, а до них от відносяться і реформи в освіті, переслідують мету вирішення глобальних завдань впродовж довгостроковій перспективі і реалізуються на стратегічному рівні інноваційної діяльності. Така інноваційна діяльність вирізняється масштабністю, потребує низки функцій і для управління нею використовується проектний підхід. Його особливістю є те, що управління інноваційним проектом організаційно відокремлюється від функціонального управління.

Величезний простір для освітньої діяльності представляють інструменти глобальної сеті. Мережеві технології, що розвиваються ставлять питання про включення мережевої освітньої взаємодії в діючі моделі навчання. Потрібен підхід, що дозволяє поєднати крейду та мережеві технології (як інструменти), підручник и ЦОРИ (як ресурси), шкільний кабінет та глобальну мережу (як матеріальну базу). ЦОРИ – цифрові освітні ресурси – пропонується дотепер розробляти і використовувати замість традиційних „електронних підручників” та інших „CD-ROMів”. Нова технологічна база змінює моделі навчання в сучасній школі. У взаємодії учасників навчального процесу в глобальній мережі виникає соціальна освітня мережа, особливості та можливості якій вивчаються педагогікою мережевих угруповань [5].

*Все види інновацій перебувають у тісному і неприливному взаємозв'язку, який забезпечується відповідним типом управління – інноваційним менеджментом.*

Питання управління освітою, залежності ефективності освіти від якості управління нею досліджувалась в роботах вітчизняних і закордонних учених, у тому числі В. Андрущенко, В. Бондаря, Б. Гершунського, В. Кременя, В. Лугового, П. Симонова, Н. Протасової, О. Савченко та інших. Висвітлюються проблеми державної освітньої політики у монографіях та навчальних посібниках вітчизняних авторів Л. І. Антошкіної, Д. І. Дзвінчука, М. І. Дудки, В. С. Журавського та ін. Але згаданих авторів більше цікавлять питання трансформації освіти, зміни в її структурі, змісту, і залишаються недостатньо висвітленими ефективні шляхи і засоби виведення української освіти з кризи шляхом удосконалення механізмів державного управління освітою зокрема.

М. В. Пасечник, досліджуючи досвід проведення реформ в США у дусі нового публічного менеджменту, вважає за можливе застосування в Україні елементів концепції New Public Management.

У основі цієї концепції лежить тлумачення адміністративної діяльності крізь призму приватної (ринкової) економіки, орієнтація державної служби на ефективність і результативність процесу управління, запозичення методів корпоративного менеджменту в державну модель управління [2].

Освітні послуги національної (державної) системи освіти в ринкової економіці, згідно конституційного права громадян на освіту, повинні надаватися усім особам (рівний доступ до освіти). Хто їх громадянам надає? Органи державного управління освітою або державні заклади освіти? Дія механізмів державного управління освітою залежить від принципів, критеріїв та методів на основі яких будуть проводитися зміни.

Освітній менеджмент – це теорія і практика управління освітою в ринкових умовах. Це наукова дисципліна, об'єкт якої – процес управління освітніми системами, а предмет – протиріччя, закономірності, відносини процесу державного управління навчальними закладами, а також умови, що забезпечують розвиток освіти і, отже, життєздатність та еволюцію освітніх систем, що розвиваються у межах освітнього менеджменту. *Педагогічний і дидактичний менеджмент* виявляють свою специфіку і самостійність своїми особливими функціями – створенням систем управління педагогічними і дидактичними процесами. *Освітній менеджмент* додає управлінню державною системою освіти характер антикризового, модернізаторського управління [4].

Державне управління освітою повинне базуватися на формуванні ефективного механізму надання фізичним та юридичним лицам *управлінських послуг*, тобто державного механізму управління освітою. Такий *механізм державного управління освітою* в країні поступово формується – *це освітній та методичний менеджмент*. В організацію державного управління освітою входить і забезпечення рівного доступу до якісній освіти громадян, що повинне базуватися на формуванні ефективного механізму надання населенню *повноцінних освітніх послуг*. Такий *механізм надання населенню державних освітніх послуг* в країні теж поступово формується – *це педагогічний та дидактичний менеджмент*.

**Висновки.** Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, реального забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної

освіти, можливостей і свободи вибору в освіті, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя, розвиток державно-громадської моделі управління.

В умовах складної соціально-економічної ситуації конституційні гарантії права громадян України на освіту не можуть забезпечуватися повною мірою. Тому виникає необхідність нових підходів до розвитку сфери освіти, заснованих на синтезі державних методів регулювання і ринкових механізмів саморозвитку. Ринок та політична свобода кардинально змінили середовище в якому функціонувала освітня система. Проте сама система в своїй основі залишилась поки без змін, зокрема управління освітою та зміст освіти. Наприклад, незважаючи на широкі психологічні та педагогічні можливості мережеских соціальних сервісів, вони недостатньо використовуються в практиці шкіл і вищих навчальних закладів. Адже ж комп'ютерні технології навчання дають не тільки суттєве поглиблення знань по навчальним предметам. За їх допомогою учні найлегше та швидше придбають навички проектної праці, в тому числі дослідницькі навички.

Державне інноваційне управління повинне виходити з такого базового принципу сучасної держави – інститути та механізми державного регулювання не є заміною процесам ринкової самоорганізації, але й не виступають лише як надбудова над ринковою стихією. Йдеться про формування єдиного цілісного механізму, що забезпечує взаємодію державного впливу із саморегулюванням суб'єктів господарювання, з усіма соціальними інноваціями

Інноваційна діяльність, яка вивчається та узагальнюється інноватикою як наукою є процес внесення нових елементів в традиційну систему створення та використання інноваційного продукту, реалізації нових оригінальних ідей у формі готового товару, послуг, технологій, організаційно-технічних і соціально-економічних рішень.

Інноваційний менеджмент обґрунтовує цілий ряд важливих у методологічному відношенні підходів до дослідження інноваційних процесів в системі освіти. Це системний, маркетинговий, життєциклічний і проектний підходи, певною мірою – поведінковий та соціально-психологічний підходи. Вони виявляють головні закономірності розвитку інноваційної діяльності у сфері освіти і

формують особливий тип інноваційного управління освітою – освітній менеджмент [4].

Сучасне розуміння демократичної держави полягає в тому, що *держава не управляє громадянами, а надає їм управлінські послуги, тобто вчиняє різноманітні дії, спрямовані на створення умов для реалізації ними своїх прав та свобод, окремо, права на освіту.*

Новий публічний менеджмент, механізми впровадження якого відіграли ключову роль під час проведення реформ у Великій Британії, Німеччині, США, Франції, Швеції, підвищив їх ефективність та результативність. Це нова модель державного управління, яка орієнтована на підвищення гнучкості прийняття рішень у державному апараті, зменшення його ієрархічності, делегування повноважень на нижчий рівень прийняття рішень та посилення механізмів зворотного зв'язку між державою та громадянами.

Освіта – це, звичайно, система. Система освітніх (державних, муніципальних і недержавних) установ, що розрізняються по самих різних параметрах, по рівню і профілю. Не тільки таке вертикально-горизонтальне різноманіття освітніх установ, але і наявність інваріантних якостей, властивих їм, дозволяє сподіватися на формування доказовою і відносно стабільної державної стратегії управління як системою освіти в цілому (освітній і методичний менеджмент), так і окремими її елементами (учбовим закладом – педагогічний менеджмент і учбовою групою – дидактичний менеджмент).

*Взаємодія механізму державного управління освітою з механізмом надання населенню повноцінних освітніх послуг в рамках реалізації державної освітньої політики здійснюються освітнім державним менеджментом.* Конституційне право громадян на освіту, таким чином, забезпечується державними органами управління освітою і шляхом надання їм державою широкого кола управлінських услуг (за допомогою освітнього та методичного менеджменту) та державних освітніх послуг (за допомогою педагогічного та дидактичного менеджменту).

Викладені у цій статті думки про державні управлінські і державні освітні послуги, про механізм державного управління освітою та механізм надання освітніх послуг не є повними та безперечними. Однак очевидним є те, що ця проблематика потребує опрацювання, а в перспективі – і законодавчого вирішення.

## Література

1. Бурега В. В. Социально-адекватный менеджмент / В поисках новой парадигмы: монография / В. В. Бурега – К.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
2. Дьякова В. Появление и развитие модели «Нового государственного менеджмента» [Электронный ресурс] / В. Дьякова // Центр политического анализа и прогнозирования «Центурион». – Режим доступа: <http://centurion-center.narod.ru/vd3.html>
3. Інноваційний менеджмент у системі модернізації управління освітою/ Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. в 2-х томах під ред. Гамаюнова В. Г.– Донецьк : „ВИД”, 2004. – 465 с.
4. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
5. Яковлева И. В. Сетевые сервисы и проблемы их использования в учебном процессе в средней общеобразовательной школе / И. В. Яковлева // Вестник ПГПУ «Информационные компьютерные технологии в образовании». – Вып. 5. – 2009. – С. 159-178.

E-mail: gamma-yon@rambler.ru

**УДК 378.018.43:37.011.3-051:81'243 (410)**

*Гарбуза Т. В.*

Институт педагогики НАПН Украины

Киев, Украина

### **ОПЫТ ВЕЛИКОБРИТАНИИ ОТНОСИТЕЛЬНО ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В данной статье рассматривается программно-методическое обеспечение подготовки учителей иностранного языка, его основные составные и особенности в системе дистанционного обучения университетов Великобритании. Актуальность темы обусловлена государственной образовательной политикой Украины, которая предусматривает существенные изменения в подготовке педагогических кадров, в том числе учителей иностранного языка, учитывая общенациональные интересы общества и ведущие тенденции развития мирового образовательного пространства.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, программно-методическое обеспечение, подготовка учителя иностранного языка.

**Гарбуза Т. В.** Досвід Великобританії щодо програмно-методичного забезпечення дистанційної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови.

В статті розглядається програмно-методичне забезпечення підготовки вчителів іноземної мови, його основні складні і особливості в системі дистанційного вчення університетів Великобританії. Актуальність теми обумовлена державною освітньою політикою України, яка передбачає істотні зміни в підготовці педагогічних кадрів, у тому числі вчителів іноземної мови, враховуючи загальнонаціональні інтереси суспільства і провідні тенденції розвитку світового освітнього простору.

**Ключові слова:** дистанційне вчення, програмно-методичне забезпечення, підготовка вчителя іноземної мови.

**Garbuza T. V. The UK experience of providing program methodical support for foreign language teachers' distance education.** The article describes the program methodical support for the foreign language teachers training, its main components and features in the system of distance education of Great Britain universities. Actuality of the theme is caused by the state educational policy of Ukraine, which provides for significant changes in the teachers training, including foreign language teachers, taking into account the national interests of society and the main trends of world education development.

**Keywords:** distance teaching, the program methodical support, professional future foreign language teacher's training.

**Постановка проблеми.** Первая треть XXI столетия в Украине стала временем переосмысления целей образования, поиском нового содержания, новых форм и методов. Необходимость качественных изменений относительно получения высшего образования при помощи альтернативных форм обучения (дистанционной, экстернатной, заочной) сегодня осознается как учеными, так и преподавателями вузов, которые активно внедряют подходы развитых европейских стран к равному доступу качественного образования на протяжении всей жизни. Наиболее интересным является опыт Великобритании, которая в этом плане является ведущей среди других экономически развитых стран Европы. Она имеет высокий уровень организации производства, развития науки благодаря научно обоснованной, гибкой и вариативной структуре образовательной системы, в т. ч. широко разветвленного дистанционного образования.

Однако, вследствие недостаточной информированности о существующих возможностях профессиональной подготовки учителей по дистанционной форме обучения в постиндустриальных странах мира, глубина и эффективность практических преобразований требуют интенсификации.

В последнее десятилетие состоялись существенные изменения в исследованиях процессов внедрения нововведений в систему высшего образования Украины.

Проблема программно-методического обеспечения профессиональной подготовки будущих учителей, иностранного языка в частности, по дистанционной системе обучения пока еще разработана недостаточно. Она является многоаспектной и актуальной в современной отечественной педагогической науке и практике.

**Анализ последних публикаций.** В украинской и британской научной литературе уделяется большое внимание проблеме программно-методического обеспечения подготовки учителей иностранных языков в условиях очной формы обучения. Значительно меньше рассматривается эта проблема для условий дистанционного обучения. По мнению английских ученых, в частности Л. Дикинсона, Б. Холмберга, К. Ричардса, П. Роя, проблема организации и формирования содержания дистанционной формы подготовки учителей еще не заняла надлежащего места в научных исследованиях и практике. Это объясняется объективными причинами, прежде всего тем, что эта проблема относительно новая. Изучение иностранных языков в системе дистанционного образования с помощью современных информационных средств и технологий стало интенсивно исследоваться лишь на протяжении последних двух десятилетий. Такие ученые, как Д. Раунтри, Р. Мейзон, М. Хаги, Т. Андерсон, Б. Коллис, Р. Мелтон, дифференцируют медиа средства обучения иноязычного общения на традиционные и высокотехнологические. Специалисты дистанционного обучения (Д. Роджерс, А. Вульф и др.) в своих работах рассматривают целесообразность использования аудио и видео конференций во время изучения иностранных языков. Л. Бланшфилд, И. Патрик, О. Симпсон и др. определяют преимущества и недостатки использования электронной почты в дистанционном обучении иноязычного общения. Отдельные аспекты подготовки учителей, иностранного языка в частности, в системе дистанционного обучения исследовали отечественные исследователи В. Быков, Ю. Жук, В. Кухаренко, В. Лапинский, В. Олейник, В. Филин.

Проанализировав научно-педагогическую литературу по проблеме программно-методического обеспечения дистанционного обучения, мы пришли к заключению, что наиболее продуктивным для



нашего исследования являются подходы В. Быкова, Ю. Жука, В. Лапинского. Данные авторы отмечают, что программно-методическое обеспечение дистанционного обучения – это совокупность материалов, которые отображают содержание обучения, системы управления учебным контентом (*learning content management system – LCMS*), нормативной базы и методики дистанционного обучения [1].

Опираясь на точку зрения выше названных авторов, мы под программно-методическим обеспечением будем понимать совокупность учебного содержания (контенту), нормативно-правовой базы, учебно-методических материалов, методики дистанционного обучения, которые реализуются через программные, организационные и прочие дидактические средства, обеспечивающие совокупность образовательных услуг.

### **Формулирование цели, задач и исследовательских приемов.**

Целью статьи является обобщение опыта программно-методического обеспечения профессиональной подготовки учителей иностранного языка в Великобритании, внедрение которой будет служить качественным изменениям профессиональной подготовки учителей иностранного языка по дистанционной форме обучения в Украине.

Системообразующим методом познания стал диалектический метод, который позволил определить позицию автора, стал основанием для интерпретации процесса познания относительно системы профессиональной подготовки учителей иностранного языка по дистанционной форме обучения в Великобритании и его результатов.

**Изложение основного материала.** Рассмотрим более детально структуру и составные части программно-методического обеспечения профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка в системе дистанционного обучения в Великобритании.

В формировании программно-методического обеспечения системы дистанционной формы подготовки учителей иностранного языка есть его содержание, которое отвечает цели подготовки специалистов и от которого зависят методы, средства, мотивы и механизмы его усвоения.

Содержание дистанционного образования, направленное на подготовку будущих учителей иностранного языка, очерчивается в учебных планах и программах и реализуется непосредственно в учебном процессе через учебники, пособия, дидактические

материалы, современные информационно-компьютерные технологии и прочие средства обучения [2].

Начнем этот анализ с рассмотрения учебной программы. Как известно, учебная программа – документ, который определяет содержание и объем знаний, умений и навыков по предмету, необходимых для усвоения, что отображается в соответствующем количестве часов, формах организации обучения (лекции, семинары, практические занятия и т.п.), распределении учебного материала по темам и разделам, а при необходимости – годам обучения [3, с. 99]. Совокупность учебных программ создает общую интегрированную программу дистанционного курса базовой подготовки учителей иностранного языка – аналог отечественной образовательной профессиональной программы (ОПП). Программа дистанционного курса базовой подготовки учителей иностранного языка в Великобритании представляет собой научно обоснованную концепцию и, вместе с тем, выступает инструментом ее реализации. Кроме этого, она включает в себя фундаментальные положения из философско-социальных наук, методики преподавания иностранных языков, современные достижения психолого-педагогических наук соответственно научно-техническому прогрессу и инновациям в области преподавания иностранных языков.

Содержание курса базовой подготовки учителей иностранного языка состоит из цикла психолого-педагогических дисциплин, специально-предметной подготовки и педагогической практик. Учебные программы цикла психолого-педагогических дисциплин состоят из таких учебных предметов как педагогика, история и психология образования, теория учебной деятельности, методика преподавания иностранного языка, современные образовательные технологии, организация учебного процесса, психолого-педагогические спецкурсы. Специально-предметная подготовка включает дисциплины: современные лингвистические науки, иностранные языки (немецкий, французский, испанский), стилистику, сравнительную типологию [4].

Подготовка учителей иностранного языка в системе дистанционного образования в Великобритании начинается с разработки содержания учебных программ путем сбора информации относительно профессиональных потребностей студентов, с учетом особенностей процесса дистанционного обучения [4]. К этому процессу привлекаются специалисты-профессионалы

соответствующей учебной дисциплины, программисты, специалисты технического обеспечения, дизайнеры, художники, редакторы, вспомогательный персонал, административные работники и др. Специалисты готовят учебные программы, работники технического обеспечения создают информационно-коммуникативную поддержку дидактических средств как носителей содержания учебных программ, устанавливают оснащение и отвечают за его функционирование. Вспомогательный персонал решает вопросы, связанные с регистрацией студентов, обеспечением их учебными материалами, составлением расписания, управлением техническими ресурсами и т.д. Администрация Открытого Университета обеспечивает условия и организацию дистанционного обучения. При взаимодействии обозначенные специалисты обеспечивают эффективное использование содержания, материально-технических и технологических ресурсов соответственно определенным учебным целям и задачам дистанционного обучения иностранным языкам. Итак, в процессе отбора и структурирования содержания учебных программ применяется командный подход, построенный на принципе интеграции усилий членов коллектива учреждения и синергетичного характера дистанционного обучения. Разработка конкретной учебной программы для соответствующей учебной дисциплины в системе дистанционной подготовки учителей иностранного языка может длиться 3-4 года. Укажем также, что учебные программы должны полностью обновляться каждые восемь лет, а в случае необходимости – каждый год или даже каждый семестр [4]. Такая необходимость обновления содержания программ по конкретным дисциплинам, на наш взгляд, основывается на периодическом обновлении ОПП, содержания учебных планов, выяснении характера и уровня проведенного *Анализа Потребностей (Needs Analysis)* студентов, которые учатся в системе дистанционного образования по специальности учитель иностранного языка (*PGCE*). Это свидетельствует о соблюдении принципов гибкости и оперативности при разработке учебных курсов [5]. Результатом работы является появление учебных материалов. Свидетельством их высокого качества выступает тот факт, что ими пользуются не только студенты Открытого Университета, но и студенты других учебных заведений Великобритании.

Каждый студент обеспечивается пакетом учебных материалов, который включает: программу обучения с содержанием материала,

необходимого для изучения; объяснительную записку; специально разработанные учебники и рабочие тетради; печатные материалы (таблицы, иллюстрации, схемы); аудиозаписи и видеозаписи, CD-ROM и программное обеспечение; расписание телепрограмм и радиопередач в национальных сетях; материалы для самопроверки и самооценки знаний; учебный план курса с датами начала и окончания изучения разных компонентов курса, конечного срока сдачи домашних заданий, экзаменов после окончания курса, консультаций, подготовки и защиты портфолио и т.д.

При отборе и структурировании учебного содержания авторы-разработчики Открытого Университета Великобритании придерживаются принципа логической последовательности его изложения. Построение структуры учебного материала основывается на когнитивной теории, которая требует его тщательного изучения в логической последовательности, а также осознание студентами с самого начала обучения взаимосвязи между разными компонентами. Согласно этой теории на любом этапе учебного процесса студенты четко осознают результаты своих достижений или их влияние на цели, которые должны быть достигнуты. Подобная этой теории, бихевиористическая теория, предлагает четкость определения целей и средств их достижения. Студенты должны видеть реальные успехи в обучении, ощущать, что поставленные цели достижимы в случае успешного обучения [6].

Указанные теории оказывают содействие формированию компетентного подхода к отбору, структурированию и реализации содержания дистанционной подготовки учителей иностранного языка. Он ставит на первое место не только информированность студента, но и профессиональные умения специалиста. Особенности компетентного подхода состоят в том, что в процессе обучения усваиваются студентами не «готовые знания», предложенные тьютором, а «прослеживаются условия происхождения данных знаний». При таких условиях учебная деятельность студентов приобретает исследовательский характер. Компетентность, таким образом, является результатом обучения, интегрированным качеством будущего специалиста, сложным синтезом когнитивного, предметно-практического и личностного опыта.

Так, в любом из трех регионов Великобритании на основе своих профессиональных стандартов, которые утверждены правительствами Англии, Уэльса и Северной Ирландии, Открытый

Университет предлагает программу базовой подготовки учителей иностранного языка. Данные стандарты являются основой профессиональной компетентности учителя иностранного языка. Овладение ними студенты должны продемонстрировать по завершению обучения, чтобы получить статус квалифицированного учителя. Для этого были созданы региональные профессиональные стандарты подготовки учителей иностранного языка в Великобритании, которые служат инструментом определения качества подготовки специалиста.

Итак, структура стандартов во всех регионах Великобритании похожая. Складываются они из трех взаимосвязанных элементов, два из которых – профессиональные знания и умения, третья составная – профессиональные качества в Англии и Уэльсе и профессиональные ценности в Северной Ирландии.

Исходя из указанной структуры стандартов, Открытый Университет Великобритании определяет профессиональные компетентности учителя иностранного языка, какими студенты должны владеть после завершения курса PGCE, а именно: общепедагогическую, общекультурную и иноязычную коммуникативную компетентность.

Следующей составной программно-методического обеспечения подготовки учителей иностранного языка на расстоянии в Великобритании является методика дистанционного обучения, которая реализуется через соответствующие дидактические средства (см. рис. 1). Как видим, дидактические средства организации дистанционного обучения при подготовке учителей иностранного языка индивидуализируют обучения, оптимизируют учебный процесс, облегчают самостоятельное обучение, активизируют самостоятельную работу тех, кто учится, повышают ее эффективность и качество. Имея неограниченные возможности для получения информации, студенты в процессе самостоятельной работы могут обратиться за консультацией к определенному учебно-познавательному источнику в любое удобное для них время.

Благодаря определенным средствам организации дистанционного обучения студенты совершенствуют собственные навыки чтения, письма, знание грамматики, то есть развивают

иноязычную

профессиональную

компетентность.



Рис. 1. Дидактические средства организации дистанционного обучения учителей иностранного языка в Великобритании

Кроме этого, они дают возможность постоянно проводить самоконтроль в разных формах, которые повышают мотивацию, познавательный и творческий уровень учебной работы, создают новую, особую учебно-познавательную среду и имеют следующие свойства:

– интерактивность, то есть взаимодействие разных видов средств обучения в условиях применения соответствующих информационных ресурсов сети, которые поддерживаются как на техническом, так и на методическом уровнях;

– информативность, которая обеспечивается насыщенностью информацией, удобством и эффективностью использования отобранного учебного содержания непосредственно через

специальные технологические приемы использования соответствующих средств обучения;

– открытость, которая предоставляет доступ к источникам информации, информационным сообщениям в любое удобное для студентов время;

– оперативность, которая обеспечивается высокой скоростью обмена информацией, возможностью контролировать процесс обучения, поддерживать обратную связь со студентами, регулярно обновлять информацию и быстро корректировать ее в случае необходимости;

– эргономичность, которая предоставляет студентам индивидуальный режим, график и темп обучения.

Таким образом, объединение общедидактических средств обучения с информационно-коммуникационными обеспечивает благоприятную среду для дистанционного обучения учителей иностранного языка. При условиях правильной организации работы относительно передачи и обработки учебных материалов, обучение становится активным и успешным.

Результатом реализации программно-методического обеспечения дистанционной подготовки учителей иностранного языка является их соответствующий уровень сформированности профессиональной компетентности.

Студенты, которые продемонстрировали сформированность профессиональной компетентности учителя иностранного языка, получают сертификат PGCE, выданный Открытым Университетом, и статус квалифицированного учителя.

**Выводы.** Итак, эффективность дистанционной подготовки учителей иностранного языка предопределяется его нормативно-правовым, учебно-методическим и технологическим обеспечением, направленным на формирование у студентов профессиональной компетентности.

### Литература

1. Інформаційні технології і засоби навчання: 36 наук. Праць / За ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. – К.: Атака, 2005. – 272с.
2. Holmberg B. The Evolution, Principles and Practices of Distance Education / B. Holmberg. – Oldenburg: Bibliotheks und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2005. – 171 p.
3. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К: Академія, 2000. – 544 с.

4. Сайт Открытого Университета Великобритании [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.open.ac.uk/>
5. Малінко О. Г. Особливості організації та формування змісту дистанційного навчання іноземних мов / О. Г. Малінко // Наук.-метод. конф. "Індивідуалізація навчального процесу як провідна складова модернізації вищої економічної освіти". – К.: КНЕУ, 2006. – Т.1. – С. 143-145.
6. Daniel J.S. Mega-universities and knowledge media: technology strategies for higher education / J. Daniel. – London: Kogan Page, 1998. – 214 p.

E-mail: [tanya.garbuza@mail.ru](mailto:tanya.garbuza@mail.ru)

**УДК 37.01+373**

*Гафнер В. В.*

Уральский государственный педагогический университет,  
Россия, г. Екатеринбург

## **ПОНЯТИЕ «БЕЗОПАСНЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ» В СОДЕРЖАНИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ РОССИИ**

**Аннотация:** Проведен анализ ФГОС для систематизации процессов в отношении безопасного образа жизни. Дано определение «безопасный образ жизни».

**Ключевые слова:** Федеральный государственный образовательный стандарт, безопасный образ жизни, культура безопасности, педагогика безопасности.

**Keywords:** the Federal state educational standard, safe image of life, safety of culture, pedagogy of safety.

**Abstract:** The analysis of the Federal state educational standard. Given the definition of «safe image of life».

Важнейшая цель современного образования и одна из приоритетных задач общества и государства – воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России. В этой связи, начиная с 2010 года, последовательно были утверждены Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) общего образования второго поколения для начального общего образования, основного общего образования и среднего полного общего образования [7; 8; 9].

В новом ФГОС прослеживается серьезное отношение к вопросам здоровья и безопасности. Стандарт впервые определяет



здоровье школьников как одно из важнейших результатов образования, а укрепление и сохранение здоровья – в качестве одного из главных направлений деятельности современной школы. Например, требования ФГОС к личностным результатам освоения всех предметных областей основного общего образования, среди многих, включают в себя усвоение правил индивидуального и коллективного безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях, угрожающих жизни и здоровью людей, правил поведения на транспорте и на дорогах, а также формирование ценности здорового и безопасного образа жизни [8].

По-нашему мнению, у администрации и педагогов образовательных учреждений при реализации ФГОС любого уровня общего образования в направлении обучения безопасности жизнедеятельности, вероятно, возникнет серьезное затруднение: в содержание всех ФГОС общего образования было введено новое понятие – «безопасный образ жизни», содержание которого в документе *не раскрывается*. В других официальных документах о «безопасном образе жизни» ничего не говорится. Новое понятие у педагогов вызывает ассоциацию со «здоровым образом жизни», о котором также неоднократно ведется речь во ФГОС, и ошибочно воспринимается как нечто интуитивно понятное и само собой разумеющееся. Тем не менее, у внимательного и думающего педагога, реализующего ФГОС, должен возникнуть целый ряд вопросов, например: Что такое «безопасный образ жизни»? Чем «безопасный образ жизни» отличается от «здорового образа жизни»? Как мне формировать у учащихся убеждения, установки и навыки безопасного образа жизни? Что представляет собой «система знаний об основах безопасного образа жизни»? Ответов на эти вопросы найти не удастся, так как никто не ставил подобных вопросов.

**Цель исследования:** сформулировать определение «безопасный образ жизни».

Задачи исследования: выявить границы предметного поля понятия «безопасный образ жизни» в содержании ФГОС; определить, каким образом соотносятся между собой понятия «культура» и «образ жизни»?

Детальное изучение ФГОС с целью поиска всех словосочетаний, связанных с «безопасным образом жизни» показало, что данное явление представляет собой обширное поле деятельности, в первую очередь, для педагогов-исследователей.

В результате анализа ФГОС трех уровней общего образования мы выявили следующие смысловые единицы:

- *безопасный образ жизни;*
- *ценности безопасного образа жизни;*
- *установка на безопасный образ жизни;*
- *убеждения безопасного образа жизни;*
- *личностные ориентиры безопасного образа жизни;*
- *нормы безопасного образа жизни;*
- *знания о безопасном образе жизни;*
- *система знаний об основах безопасного образа жизни;*
- *правила безопасного образа жизни;*
- *навыки безопасного образа жизни;*
- *культура безопасного образа жизни;*
- *программа формирования культуры безопасного образа жизни.*

Несмотря на то, что первый ФГОС начального общего образования был принят почти 4 года назад, задача выделить, перечислить и изучить эти процессы даже не ставилась. ***Ни один*** из перечисленных выше пунктов в научной педагогической литературе до настоящего времени ***не рассматривался***, хотя все они достойны детальных исследований, в том числе, диссертационных (как педагогических, так и психологических). Бесспорно, подобное изучение темы обогатило бы наше представление о педагогике безопасности вообще, и о формировании у человека культуры безопасности, в частности.

Прежде чем приступить к формированию (развитию) у человека чего либо, в нашем случае – «безопасного образа жизни», следует дать определение этому явлению, предварительно разобравшись (хотя бы в первом приближении), в чем состоит его суть. Смыслообразующим ключевым словом в словосочетании «безопасный образ жизни» является «образ». Образ, согласно философскому словарю [10], есть результат отражения объекта, внешнего мира в сознании человека. На чувственной ступени познания образами являются ощущения, восприятия и представления, на уровне мышления – понятия, суждения и умозаключения. Исходя из этого, придание образу элементов деятельности является ошибкой. К сожалению, подобную ошибку можно часто наблюдать во множестве определений «здорового образа жизни». Деятельность, в

нашем случае, выступает в качестве вещественной формы воплощения образа. Исходя из логики рассуждения, «образ жизни» – в философском, исходном понимании – результат представления (отражения) жизни.

Однако, традиционно под «образом жизни» понимают нечто иное:

– системную и нормированную совокупность форм обыденной жизнедеятельности людей, порядков и способов их повседневного существования [6];

– систему устойчивых взглядов, потребностей человека, выражающихся в его повседневном поведении, сложившуюся в процессе жизни [3];

– устойчивую совокупность всего того своеобразно-отличительного, типичного, что присуще жизнедеятельности именно данной конкретной личности, группы и общества [5].

Для того, чтобы минимизировать расхождения между выявленными различиями в подходах к определению «образа жизни», а также, чтобы определение «безопасного образа жизни» было пригодным к использованию в теории и практике, его, наш взгляд, необходимо представить в широком (социально-философском) и узком (в отношении человека, личности) понимании. Суммируя вышесказанное, предложим научной общественности рабочие варианты интересующих нас определений, которые впоследствии можно будет уточнить.

В широком смысле слова, *«безопасный образ жизни»* – это сформированное представление (образ) о вошедших в повседневную практику нормах и правилах безопасного поведения человека, а также методах и средствах их воплощения в жизнь.

В узком смысле, *«безопасный образ жизни человека»* – основанная на повседневном выполнении норм и правил безопасности устойчивая во времени индивидуальная форма поведения человека, которая отражает его систему социально-культурных ценностей, приоритетов и предпочтений, и обеспечивает сохранение жизни.

Образ жизни индивида включает в себя [4]:

1) совокупность определенных потребностей, интересов, мотивов, побуждающих его к жизнедеятельности;

2) ментальность, волю и другие способности;

3) виды жизнедеятельности, в которых реализуются мотивы, способности, условия их реализации (семейная, бытовая, трудовая, политическая и т.п.);

4) предметную среду, в которой реализуется его жизнедеятельность и которая становится средством удовлетворения его потребностей, интересов, целей.

С понятием образа жизни тесно связаны другие понятия, такие как условия жизни, качество жизни, уровень жизни, уклад жизни, стиль жизни, но в рамках данной статьи эти понятия нас не интересуют.

Для дальнейших исследований в данном направлении следует учесть, что кроме индивидуального образа жизни, существует групповой уровень образа жизни, который включает в себя сумму наиболее типичных форм жизнедеятельности составляющих ее индивидов и формы жизнедеятельности группы как целостности [5]. Образ жизни социальной системы (т.е. социальной общности – класса, страты, этноса, нации, цивилизации) определяет структуру образа жизни личности, которая входит в эту социальную группу.

Другим введенным во ФГОС новым понятием, без его научного толкования, является «культура безопасного образа жизни». Возникает вопрос: как соотносятся между собой понятия «культура» и «образ жизни»?

Многие специалисты убеждены в том, что понятие «культура» гораздо шире, чем понятие «образ жизни». Бесспорно, что культура влияет на образ жизни, но и образ жизни ежедневно изменяет культуру. Образ жизни и культура так тесно связаны друг с другом, что обывателю крайне трудно, а порой и невозможно, их разделить. Это связано с тем, что обычаи, нормы поведения, традиции, нравы и ценности составляют основу как образа жизни, так и культуры. Разница состоит в том, что понятие «образ жизни» выражает материально-практическую, повседневную сторону этой совокупности элементов, а «культура» – духовную, возвышенную сторону.

Мы согласны с точкой зрения ряда экспертов, что понятие «образ жизни» входит в объем понятия «культура», но составляет только его часть, которая характеризует то, как люди живут «сейчас», т. е. относится к настоящему времени [1]. Символизируя динамическую сторону культуры, на индивидуальном уровне образ жизни не накапливается и не передается из поколения в поколение.

Развивая данное положение дальше, справедливым будет сделать вывод о том, что другая пара понятий – «культура безопасности» и «безопасный образ жизни» – соотносятся между собой подобным образом.

Опираясь на выведенное выше умозаключение и определение «безопасного образа жизни», считаем использование термина «культура безопасного образа жизни» некорректным. Вероятно, использование термина «культура безопасного образа жизни человека» будет более приемлемым для научного сообщества, но на наш взгляд, в данном случае целесообразно использовать другой термин – «культура безопасности», которому уже посвящено более 30 диссертационных исследований, в основном – педагогических [2]. Следует отметить, что во ФГОС понятие «культура безопасности» используется, но редко, и не связывается с «безопасным образом жизни».

Таким образом, в результате исследования было определено новое исследовательское поле «безопасный образ жизни». Проведенная систематизация процессов в отношении безопасного образа жизни ставит задачу научному педагогическому сообществу на их детальную разработку. Было выяснено, что понятие «безопасный образ жизни» частично входит в объем понятия «культура безопасности», и составляет только его часть, относящуюся к настоящему времени. Приведенное в работе рабочее определение «безопасный образ жизни» и «безопасный образ жизни человека» педагоги могут использовать для дальнейшей теоретической и практической деятельности.

## Литература

1. Влияние культуры на образ жизни [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nirsi.ru/47> (дата обращения: 01.07.2013).

2. Гафнер В. В. Культура безопасности: аналитический обзор диссертационных исследований (педагогические науки, 2002-2012 гг.); ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2013. – 200 с. – (Серия «Педагогика безопасности»).

3. Образ жизни. Медицинский портал про здоровье [Электронный ресурс]. URL: <http://valeologija.ru/valeologija-russkij/13/91-obraz-zhizni> (дата обращения: 01.07.2013).

4. Соколов С. В. Социальная философия: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 440 с.

5. Татарникова Н. С. Социальная психология, психология групп и лидерства: учебное пособие. – Н. Новгород, 2009. – 180 с.

6. Толстых В. И. Образ жизни: понятие, реальность, проблемы / В. И. Толстых. – М.: Политиздат, 1975. – 182 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373) [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959> (дата обращения: 01.07.2013).

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897) [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 01.07.2013).

9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413) [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408> (дата обращения: 01.07.2013).

10. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

E-mail: [gafnerw@mail.ru](mailto:gafnerw@mail.ru)

**УДК 378.147 + 371.315**

***Georgiadi A. A.,***  
Taurida National V. I. Vernadsky University  
Simferopol, Ukraine

**MEDIA EDUCATION TECHNOLOGY IN TEACHING  
LANGUAGES AND LITERATURE:  
THE UKRAINIAN PERSPECTIVE**

Regarding historical connections of using media in language arts, the paper views the perspectives of using media education technology in teaching language arts in Ukrainian pedagogy. The author dwells upon the modern trends relying on the classification of the means of media education technologies.

**Key words:** media education technology, teaching languages and literature, the means of media education technologies.

***Георгиади А. А. Медиа-образовательные технологии в преподавании филологических дисциплин: украинские перспективы.*** Изучая традиции применения медиа в обучении филологическим дисциплинам, автор рассматривает перспективы применения медиа-образовательных технологий в преподавании филологических дисциплин в Украине. Анализ современных

тенденцій здійснюється на основі класифікації засобів медіа-освітніх технологій.

**Ключевые слова:** медіа-освітні технології, філологічні дисципліни, засоби медіа-освітніх технологій.

**Georgiadi O. A. Медіа-освітні технології у викладанні філологічних дисциплін: українські перспективи.** Вивчаючи традиції застосування медіа у викладанні філологічних дисциплін, автор розглядає перспективи застосування медіа-освітніх технологій у викладанні філологічних дисциплін в Україні. Аналіз сучасних тенденцій здійснено на засаді класифікації засобів медіа-освітніх технологій.

**Ключові слова:** медіа-освітні технології, філологічні дисципліни, засоби медіа-освітніх технологій.

**Introduction.** In the context of the increasing influence of media on the every-day life media education technology is viewed as powerful means of modernizing education. It offers unique opportunities in the field of language arts. The very tradition of applying media in education has historical connections with teaching languages and literature. It was as early as in the 16<sup>th</sup> century when John Amos Comenius insisted on the necessity to use printed press in education as a tool for developing students' linguistic skills [8, 2007, In]. The spread of ideas of using media in teaching languages and literature did not begin until the 20<sup>th</sup> century when teachers in such countries as the United Kingdom, Canada and France claimed films to be a new useful educational instrument [8, 2007, In]. Television was another media whose powerful educative effect became apparent in the 1960s. The development of computer technology (since 1970s) and online social media (2000s) offers new dimensions in teaching languages and literature today.

Established traditions of media education based on applying printed press, films and television allowed such countries as the United Kingdom, Canada, France, Australia and New Zealand to take strong leading positions in the sphere. However, the fast global digitalization process brings to the fore the question of applying the latest technology whose great educational potential is out of doubt. Hart and Suss marking slow pace of merging media technology in education stressed the necessity of conducting comparative pedagogical research [10, 9]. In recent years some studies of the history of media education have been carried out by individual scientists and groups of scientists [10]. Available research shows that there exists an imbalance between the western countries with strong economies where digitalization of education is financed by the state and the countries whose education does not get sufficient funding from the

state. However, the application of the latest media education technology in teaching languages and literature has similar trends in pedagogy of different countries.

The proposed study sets the aim to consider the main trends of the application of media education technologies in teaching languages and literature in Ukraine and abroad.

### ***What are media education technologies?***

The efficacy of merging media education technologies in the process of teaching languages and literature requires a clear definition of what the media are, i.e. classification of the range of constantly changing media is the number one issue. The notion of “media education technology” is defined by Alexander Fedorov as “means of organizing activities with the use of media to achieve educational goals” [6, 45]. To date, all media are roughly divided into traditional and new ones. Printed materials, periodicals, radio, sound recording, film, and television are viewed as traditional media; while video, mobile phones, CD, DVD, computer, and the Internet are referred to as electronic or new media [1, 4].

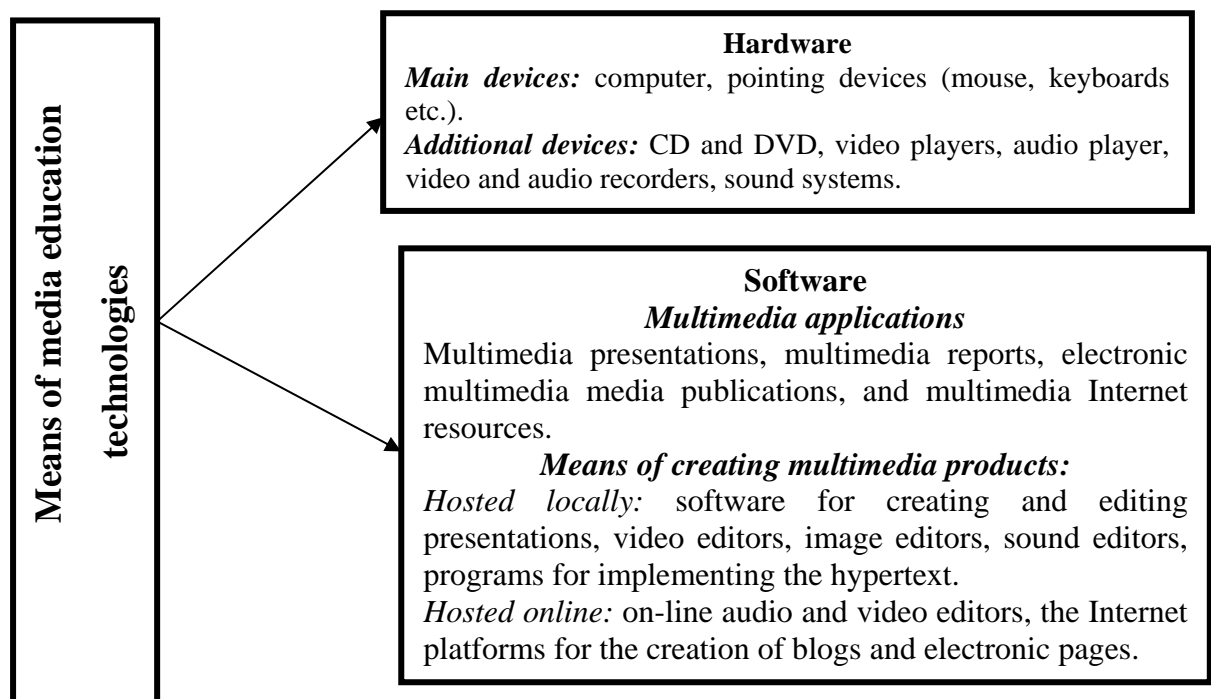
Integrating western approaches to the evaluation of teachers’ ICT skills [13; 16], views of foreign and Ukrainian scientists and relying on the personal experience as a teacher we developed a classification of media education technologies which is based on dividing the technologies into the hardware and software. The hardware means of media education technologies constitute: 1) the main devices: computer, multimedia projector, pointing devices (mouse, keyboard, etc.); 2) and the additional devices: CD and DVD, video and audio players / recorders, and sound systems. The software means of media education technologies are numerous multimedia applications (presentations, reports, electronic publications as well as multimedia Internet resources) and tools for creating multimedia products (presentations, video, image and sound editors, programs for implementing hypertext hosted locally on the computer as well as on-line audio / video editors, and Internet platforms for creating blogs and electronic pages).

We estimate that teaching languages and literature could be significantly improved with the help of multimedia applications and tools for creating multimedia products. The classification has been used as the basis for the research of the main trends in the use of media education technologies in teaching languages and literature in Ukraine and abroad.

### ***Western trends in the use of media education technologies***



Western scholars [9; 12; 14; 15] highly evaluate educational potential of modern technologies and lay stress on the necessity to provide teachers the necessary instruction and assistance. Selwyn emphasizes the importance of professional education of future teachers in the context of the changes, whereas Fuchs stresses the necessity of providing teachers adequate instruction at schools. Fuchs brings a typical US example where some school districts (that can afford to) are equipping their students with iPads, Kindles and other digital tools to replace textbooks or lessons otherwise completed with pen and paper [9, In]. Within schools, according to the author, this need begins with teachers who are charged with the responsibility to master different technologies, implement them in curricula, and keep abreast of their students' technological capabilities [9, In]. It requires training teachers how to use educational opportunities of smart phones, tablets or e-books, as well as Apple products and such huge social networks like Facebook or Google [9, In]. The mentioned works give grounds to believe that the introduction of new media education technologies in the US and some other countries is significantly ahead of the process of teachers' preparation for their application.



### *Ill.1. Means of media education technologies*

Web 2.0 technologies as an integrated approach to planning, implementation and support of web resources have great potential in the study of languages and literature. The importance of this tool for education

is stressed in the works of Babič [7], Jarvis [11], Selwyn [15], Fuchs [9], Peachy [12], Rosen [14] etc. Babič [7] points out that the educational opportunities of Web 2.0 and other social services at present are seriously underestimated, though they represent a breakthrough in technological development. Selwyn believes that Web 2.0 can be efficiently applied in education only if serious attitude to the issue is provided [15]. Peachy considers the low level of teachers' readiness as the main obstacle on the way to implementation Web 2.0 potential in language educational environment [12].

Modern children and young people daily refer to different Internet resources for learning purposes. According to the research of Rosen [14] and Jarvis [11, 19], young people actively use modern media educational technologies both for entertainment and self-study. As Rosen mentions, today between students (digital natives) and teachers (digital immigrants) there appeared a "cultural barrier", and overcoming this barrier requires effort on the part of teachers [14]. The author believes that applying technology and digital media in the classroom would make sense in order to both reach the students who are bored with the traditional methods, and to teach them the basics of the analysis of information from the Internet [14]. The implementation of such a strategy in its turn requires serious practical and theoretical training of teachers.

In some countries teachers undergo special testing to define their level of knowledge and skills in the use of media education technologies. In the UK such a test for teachers implies checking skills in word processing, spreadsheets, databases, presentations, e-mail, and Web browsers [13].

The Department of Education and Training of Western Australia carries out teacher ICT skills evaluation identifying their level of skills in using a text editor, Internet browser, navigation files, email, presentation tables, databases, creating training plans [15]. Obviously the tests do not cover all media education technologies whose use is relevant in teaching languages and literature.

In this context Jarvis' list of media education technologies popular with young learners in their self study work provides grounds for comparing teachers' and students' skills [11]. According to the research along with text editor, email, and Internet sites students widely use online dictionaries, educational Internet sites, and social networks (Facebook, Twitter, Skype, Myspace, Hi5, Bebo, MSN) [11, 19]. These data confirm the assumption about the presence of a serious gap between students and

teachers in the application of modern media education technologies. Besides, the research allows to identify the group of media education technologies whose educational potential has been seriously underestimated by teachers. These are the programs and Internet platforms that help to create and publish media products.

The necessity to acquire skills of using a specific set of media education technologies is emphasized by the Ukrainian scientist Osadchiy [5, In]. Having analyzed 12 recommendations for media education (Paris, UNESCO, 21022 June 2007), Osadchiy concluded that modern teachers have to be ready to use audio (Adobe Audition, Sound Forge, WaveLab, Audacity, Wavosaur, GoldWave, MhWaveEdit) and video editors (Adobe After Effects, Adobe Premiere, Pinnacle Studio, Windows Movie Maker, VirtualDub, Kdenlive, Kino, OpenShot Video Editor) as well as online services for editing audio and video information (JayCut, One True Media, Movie Masher, Photobucket, Toufee) [5, In].

Thus, according to the abovementioned research, the main trends of using media education technologies in teaching languages and literature in western countries are 1) the imbalance between the widespread introduction of technologies in schools and low level of teachers' readiness for their application in the educational process; 2) the recognition of the existence of a "cultural barrier" between students (digital natives) and teachers (digital immigrants); 3) the development of tests for checking teachers' skills of using new media education technologies; 4) educators' low use of software for creating media products.

### ***The use of media education technologies in Ukraine***

In the Ukrainian pedagogy the use of media education technologies is a new trend. A significant step aimed at the establishment of the national system of media education was the approval of the Concept of media education in Ukraine (2010). The Concept substantiates the preparation and implementation of a large-scale phased nationwide experiment on the introduction of media education at all levels (The concept of media education in Ukraine, 2010). Though the development of media education in the country is seriously constrained by insufficient financing from the state, the results of the surveys 2008 [2, 41] and 2012 [3, 142] revealed high level of students and teachers' readiness to the application of media education technologies in learning / teaching languages and literature. The data of the survey allow to compare the main trends of using media education technologies in teaching languages and literature in Ukraine and abroad.

The respondents of the survey (2012) were 207 students and 62 teachers of Taurida National V.I. Vernadsky University (Simferopol), Crimean Engineering and Pedagogical University (Simferopol), The South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky (Odessa), Kherson State University, Horlivka Pedagogical Institute of Foreign Languages, and The Crimean University of the Humanities (Yalta).

The survey showed that 94% of the students and 98% of the teachers consider that it is necessary to prepare future philology teachers for the application of media education technologies in their professional activity. This indirectly indicates readiness to use media education technologies in teaching languages and literature.

The introduction of a variety of technical devices is one of the trends emerging in the national education. Thus, 64% of the teachers apply different hardware means of media education technologies in teaching philological disciplines, and 67% of the surveyed students are eager to do it in their future professional activity. The hardware application in the learning process only partially depends on education funding as students and teachers increasingly use personal technical devices for educational / professional purposes.

The variety of software products allows to select the most suitable programs for teaching languages and literature. In this situation 47% of the teachers and 59% of the students have shown confidence in their skills of using multimedia applications. In the dominant multimedia environment these indicators are inadequate as more than 50% of the surveyed teachers and almost 40% of the students are not aware of the opportunities of media in teaching / learning philological disciplines.

Ukrainian university students and teachers still find the software for creating multimedia products to be very difficult to use. Only 15% of the students and 14% of the teachers confidently use such programs, while 58% of the students and 33% of the teachers believe they are not skilled enough to use the hardware. The rest of the surveyed do not have such skills at all. Apparently, the greatest difficulty for Ukrainian students and educators is the creation and location of their media products on the Internet.

The use of the media education technology in teaching languages and literature requires the development of theoretical grounds. Only 4% of the teachers and 17% of the students claimed they have the necessary theoretical preparation, while 87% of the teachers and 69% of the students rate their level of knowledge as insufficient, and the rest of the respondents

find the question too difficult to answer. The data indicate a low level of theoretical preparation for the application of media education technology in teaching philological disciplines. Besides, the survey results reveal a significant gap in the degree of theoretical preparation between teachers and students.

The formation of knowledge and skills of using media education technology in teaching languages and literature depends on the availability of appropriate educational materials. Still only 23% of the surveyed students and 4 % of the teachers are satisfied with the accessible resources.

The data indicate the presence of a certain degree of psychological and practical readiness of students and teachers to the use of media education technologies in learning / teaching languages and literature. According to the survey, the use of multimedia applications (ready media products) in the educational process at philological departments of Ukrainian universities has become a steady trend. The weak points are still the creation of media products by teachers and lack of special training courses for students and teachers which would provide professional assistance in the field. It can be partly explained by the lack of appropriate educational materials and counseling support which is necessary for students and teachers alike.

**Conclusion.** The common tendencies in the use of media education technology in teaching languages and literature in western countries and Ukraine are: 1) implementation of a wide range of new devices; 2) higher degree readiness to the use of media education technologies on the part of students in comparison to teachers; 3) low level readiness to the use of software for creating media products; 4) lack of necessary support in the use of meaningful technologies. The main difference lies in the sphere of financial support from the state which is provided in western countries and is unavailable in Ukraine. Another weak point of Ukrainian education is the absence of standard tests for checking teachers' skills in the use of media education technologies.

Although media education is a new branch of the Ukrainian pedagogy, there have already appeared stable trends of using media education technologies in teaching languages and literature. These initiatives correspond to the strategy of media education implementation in the country and are generally supported by students and teachers at philological departments of universities.

## References

1. Бакулев Г. П. Новые медиа: теория и практика / Г. П. Бакулев. – М.: КЛМ, 2008. – 137 с.
2. Георгиади А. А. Інноваційні технології у професійній підготовці студентів-перекладачів / А. А. Георгиади // Збірник матеріалів VII Міжнародної науково-методичної конференції: Сучасний український університет: теорія і практика впровадження інноваційних технологій. – Суми: Вид-во СумДУ, 2008. – С. 41.
3. Георгіаді О. А. Застосування медіа-освітніх технологій у викладанні філологічних дисциплін в Україні та за кордоном /О. А. Георгіаді // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. – №3(13). – С. 142-149.
4. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.ispp.org.ua/news\\_44.htm](http://www.ispp.org.ua/news_44.htm)
5. Осадчий В. В. Теорія і практика медіаосвіти майбутніх учителів в умовах вищого навчального закладу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Pippo/2011\\_3/Osadch.htm](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2011_3/Osadch.htm)
6. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / Федоров Александр Викторович. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.
7. Babič Nada, Irovič Stanislava ICT and the new culture of learning teaching / Nada Babič, Stanislava Irovič // Материалы VII Международной научно-практической конференции «Инновационные технологии в образовании». – Ялта, 2010. – С. 15-17.
8. Fedorov A. Media Education: A Historical Perspective [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.nordicom.gu.se/cl/publ/electronic/Media%20Ed%20Hist%20Persp%20Fedorov\\_Mars07.pdf](http://www.nordicom.gu.se/cl/publ/electronic/Media%20Ed%20Hist%20Persp%20Fedorov_Mars07.pdf)
9. Fuchs M. An Introduction to Media Literacy (2008) / Mary Fuchs // Режим доступу: <http://jmle.org/blog/?p=448>
10. Hart A., Suss D. Media Education in 12 European Countries. Zurich: The Swiss Federal Institute of Technology – 2002. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ecollection.ethbib.ethz.ch/show?type=bericht&nr=246>
11. Jarvis H. Computers and learner autonomy: trends and issues / Huw Jarvis // British Council 2012 Brand and Design / 10 Spring Gardens London SW1A 2BN, UK [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B208\\_ELTRP%20Jarvis%20Report\\_AW.pdf](http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B208_ELTRP%20Jarvis%20Report_AW.pdf)
12. Peachy N. Web 2.0 to Web 1.0 / N.Peachy // Режим доступу: <http://web2literacy.com/2011/05/03/web-1-0-to-web-2-0/>
13. QTS ICT Skills Test [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.teacherstalk.co.uk/resources/qts-ict-test.php>

14. Rosen Larry D. Rewired: Understanding the iGeneration and the Way They Learn / Larry D. Rosen // Palgrave MacMillan, New York, 2010 – 250 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.jmle.org](http://www.jmle.org)
15. Selwyn N. Social Media in Higher Education / Neil Selwyn // The Europa World of Learning, 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.educationarena.com/pdf/sample/sample-essay-selwyn.pdf>
16. Teacher ICT skills Evaluation and Accountability Department of Education and Training Western Australia [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/der/docs/wherenow/teachict.pdf>

E-mail: [alexandra.georgiadi2010@gmail.com](mailto:alexandra.georgiadi2010@gmail.com)

**УДК 371.315 + 378.14**

*Геращенко С. Б., Дельцова О. І.*

ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет»  
Івано-Франківськ, Україна

## **КОМПЛЕКСНЕ ЗАСТОСУВАННЯ РІЗНОМАНІТНИХ МЕТОДІВ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ГІСТОЛОГІЇ, ЦИТОЛОГІЇ ТА ЕМБРІОЛОГІЇ В УМОВАХ КРЕДИТНО- МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ**

У роботі розглядаються питання комплексного застосування різноманітних методів візуалізації при вивченні гістології, цитології та ембріології. Обговорюються можливості використання різних методів мікроскопічних досліджень, програмного забезпечення для отримання та перегляду зображень, широке застосування «хмаринкових (*cloud*)» технологій зберігання та користування інформацією, створення «віртуальних мікроскопів». Описуються високотехнологічні методи візуалізації як під час аудиторних занять, так і при самостійній підготовці до них.

**Ключові слова:** інновації, візуалізація, гістологія, навчальний процес.

**Геращенко С.Б., Дельцова Е.И. Комплексное применение разнообразных методов визуализации при изучении гистологии, цитологии и эмбриологии в условиях кредитно-модульной системы.** В работе рассматриваются вопросы комплексного применения разнообразных методов визуализации при изучении гистологии, цитологии и эмбриологии. Обсуждаются возможности использования разных методов микроскопических исследований, программного обеспечения для получения и просмотра изображений, широкого применения «облачных (*cloud*)» технологий сохранения и пользования информацией, создания «виртуальных микроскопов». Описываются високотехнологические методы визуализации как во время аудиторных занятий, так и при самостоятельной подготовке к ним.

**Ключевые слова:** инновации, визуализация, гистология, учебный процесс.

**Gerashchenko S.B., Deltsova O.I. Complete application of various methods of imaging in the study of histology, cytology and embryology in the credit-module system.** The paper deals with the integrated application of various imaging techniques in the study of histology, cytology and embryology. The possibility of using different methods of microscopic research, software to retrieve and view images, widespread use of «cloud» storage technologies and the use of information, creating a «virtual microscope». Described as a high-tech imaging techniques during classroom training and self-training for them.

**Keywords:** innovation, imaging, histology, the learning process.

Реалізація компетентісного підходу та індивідуалізації навчання є важливими вимогами Болонського процесу, які забезпечують практично орієнтований характер оволодіння студентами базових медико-біологічних дисциплін, серед яких важливе місце належить гістології, цитології та ембріології. Особливістю всіх трьох складових цієї навчальної дисципліни є надзвичайно швидкий прогрес, накопичення нових наукових знань та інтенсивне впровадження їх здобутків у практичну медицину. Сьогодні найновіша інформація з цитології та гістології дуже швидко знаходить застосування в алгоритмах діагностики та лікування, зокрема терапії стовбуровими клітинами. Знання з ембріології людини використовуються в технологіях репродуктивної медицини. Усе це тісно пов'язано з новітніми методиками дослідження, зокрема імуно-цитохімічними та гістохімічними, клітинних культур та впровадженням нових приладів для мікро- та ультрамікроскопічної діагностики. Водночас, викладання гістології, цитології та ембріології передбачає, поряд зі засвоєнням теоретичних знань мікроскопічної та ультраструктурної організації клітин, тканин та органів, основ порівняльної ембріології, ембріогенезу людини та медичної ембріології, оволодіння студентами вміннями діагностувати мікропрепарати на світловому та електронномікроскопічному рівнях, визначати та описувати клітини, тканини та органи. Ці практичні навички є базовими для подальшого вивчення патоморфології, патологічної фізіології та клінічних дисциплін. У зв'язку з вищезазначеним, удосконалення засобів візуалізації є необхідною передумовою забезпечення якості навчального процесу. Традиційно невід'ємною частиною практичної підготовки студентів на кафедрах гістології, цитології та ембріології є самостійна робота з мікропрепаратами та світловими мікроскопами, електронними мікрофотографіями, вивчення яких документується



малюнками та описами в альбомах. Самостійна робота під контролем та при консультативній допомозі викладача займає не менше 50% кожного практичного заняття. При цьому, як правило, в якості допоміжних засобів для покращення сприйняття реальних об'єктів використовуються практикуми з рисунками та атласи мікрофотографій, таблиці. Суттєвими недоліками такого способу організації самостійної роботи є обмежений час для роботи з кожним студентом, формальний підхід окремих із них до вивчення та документування препаратів, „неоднаковість” зрізів та наявність у них артефактів, застарілий парк мікроскопів. Застосування на практичних заняттях мікроскопів лабораторного та дослідницького класу з комп'ютерами та відео- або цифровими камерами та трансляція зображень мікропрепаратів на інтерактивних дошках або великих проекційних моніторах дає можливість викладачу акцентувати увагу всіх студентів на суттєвих моментах будови фрагментів мікропрепаратів, підвищити ефективність самостійної роботи. При цьому значно підвищується якість унаочнень та швидкість їх поповнення в зв'язку з невинним прогресуванням методологічної бази гістологічних досліджень – викладач отримує можливість використовувати цифрові мікрофотографії мікропрепаратів, виготовлених у провідних лабораторіях світу з застосуванням сучасних методик забарвлення, у т.ч. гістохімії та імуногістохімії, які відсутні в колекції кафедри. Студенти краще орієнтуються в електронних мікрофотографіях. З'являється можливість використання схем, у т.ч. складних із прогресивною розгорткою, 3D зображень, відеоматеріалів, засобів мультиплікації. При цьому відпадає необхідність виготовлення громіздких та дорогартісних таблиць. Підвищується ефективність роботи з тестовими завданнями, важливість опанування якими пов'язана з запровадженням у системі медичної освіти ліцензійних інтегрованих іспитів „Крок” – з'являється можливість доповнювати текстовий опис умов тестових завдань якісними зображеннями. Застосування такого підходу лежить в основі створення навчальних та контролюючих програм для самостійної підготовки до проведення поточного та підсумкового контролю знань та умінь. Усе вищезазначене веде до зростання зацікавленості студентів, у викладача з'являється можливість залучити до обговорення практично всіх присутніх із використанням широкого арсеналу способів активізації пізнавальної активності. Наш досвід дає підстави вважати застосування описаних комплексів

стандартом у викладанні гістології, цитології та ембріології. Водночас, навіть при використанні описаного методичного підходу для більшості студентів залишається доволі важким завданням створення цілісного уявлення про будову органа і тканини, яке потребує певних навичок „складання” окремих дрібних фрагментів препаратів у цілісні картини структурно-функціональних одиниць та органів загалом. Протягом тривалого часу для оволодіння студентами такими навичками застосовувались великі фотореконструкції мікропрепаратів, створені шляхом монтування десятків чи навіть сотень мікрофотографій, що потребувало значних витрат часу висококваліфікованих мікроскопістів. Це не сприяло широкому впровадженню описаної методики в навчальний процес. Водночас, поява на ринку автоматизованих цифрових сканерів предметних скелець із високою роздільною здатністю та можливостями застосування різних методів мікроскопічних досліджень, програмного забезпечення для отримання та перегляду зображень, широке застосування „хмаринкових (*cloud*)” технологій зберігання та користування інформацією привели до створення профільними кафедрами окремих університетів „віртуальних мікроскопів”. Вільний доступ, невеликі витрати кінцевого користувача (WiFi доступ до Internet із високою швидкістю передачі даних) дають можливість широкому загалу студентів застосовувати високотехнологічні методи візуалізації як під час аудиторних занять, так і при самостійній підготовці до них. Слід зазначити, що кількість таких сайтів усе зростає, колекції високоякісних, у тому числі й унікальних препаратів, безперервно поповнюються. Поряд із цим, анкетування студентів, які навчались із використанням усього комплексу традиційних і новітніх технологій, показує, що зацікавленість в активній роботі з мікроскопом, особливо серед кращих із них, не зменшується.

Таким чином, впровадження інноваційних технологій у сучасних умовах є важливою вимогою до освітнього процесу у вищій школі разом із поширенням академічної мобільності, уніфікації навчальних планів і методів навчання, які відбуваються у світовому колі при поглибленні глобалізаційних впливів.

E-mail: [histology@ifnmu.edu.ua](mailto:histology@ifnmu.edu.ua)

**РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ  
ДИСЦИПЛІНИ «ЦИВІЛЬНИЙ ЗАХИСТ» В КЛАСИЧНОМУ  
УНІВЕРСИТЕТІ**

У статті розглянуто роль самостійної роботи студентів під час вивчення дисципліни «Цивільний захист» у класичному університеті (на прикладі Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського). Наведено відомості про суть, функції, види і форми самостійної роботи, педагогічні прийоми, які сприяють її активізації, розглянуто роль методичного забезпечення і організації контролю самостійної роботи студентів з цієї дисципліни.

**Ключові слова:** самостійна робота студентів, цивільний захист, класичний університет.

**Горовець В. М., Черетаєв І. В. Роль самостоятельной работы студентов в изучении дисциплины «Гражданская защита» в классическом университете.** В статье рассмотрена роль самостоятельной работы студентов при изучении дисциплины «Гражданская защита» в классическом университете (на примере Таврического национального университета имени В. И. Вернадского). Приведены сведения о характере, функциях, видах и формах самостоятельной работы, педагогические приемы, способствующие её активизации, рассмотрена роль методического обеспечения и организации контроля самостоятельной работы студентов по этой дисциплине.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа студентов, гражданская защита, классический университет.

**Gorowetz V. M., Cheretaev I. V. The role of independent work of students in the study course "Civil Protection" in classical university.** In article discusses the features of the organization of students independent work in the study discipline «Civil Protection» in classic university (for example, Taurida National V. I. Vernadsky University). It provides information on the nature, functions, types and forms of self-study, teaching methods that promote its activation, examines the role of methodological support and control organization of independent work of students in this discipline.

**Keywords:** independent work of students, civil protection, the classic university.

**Актуальність проблеми.** Умови сучасного суспільного розвитку стимулюють самостійну роботу в будь-якому освітньому процесі, у тому числі й у вищих навчальних закладах (ВНЗ)

університетського типу [1]. Навчально-методичне забезпечення та організація самостійної роботи відіграє велику роль у навчанні, науковій і творчій роботі студента класичного університету, а від того, наскільки студент підготовлений і залучений до самостійної діяльності, залежать його успіхи на майбутньому професійному терені [1, 2]. Тому в педагогічній діяльності викладачів вищої школи все більшого значення набуває вивчення способів раціональної організації аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів стосовно різних дисциплін [1, 3], у тому числі й нормативної дисципліни „Цивільний захист” (ЦЗ) [4].

Враховуючи сказане вище, **метою** даної роботи було вивчення ролі самостійної роботи студентів при вивченні дисципліни ЦЗ в класичному університеті.

Для досягнення цієї мети необхідно було вирішити наступні **завдання**:

- усвідомити суть і функції самостійної роботи при вивченні студентами дисципліни ЦЗ у класичному університеті;
- розглянути педагогічні прийоми, що сприяють активізації самостійної роботи студентів ВНЗ з дисципліни ЦЗ;
- проаналізувати види і форми самостійної роботи, які використовуються у ВНЗ при вивченні студентами дисципліни ЦЗ;
- розглянути роль методичного забезпечення і організації контролю самостійної роботи студентів з дисципліни ЦЗ у класичному університеті.

*Суть і функції зміст самостійної роботи при вивченні студентами дисципліни ЦЗ у класичному університеті.*

Самостійна робота студентів в освітньому процесі з дисципліни ЦЗ – це форма навчання, яка є найважливішим елементом процесу отримання систематизованого уявлення про небезпеки і про прогнозування ступеня впливу небезпечних ситуацій на людину, дозволяє оцінити їх вплив на його життя і здоров'я; надає допомогу у виробленні алгоритму безпечної поведінки з урахуванням реальних можливостей людини; формує у студента здатність творчо мислити, вирішувати складні проблеми інноваційного характеру й приймати правильні рішення у сфері цивільного захисту, з урахуванням особливості майбутньої професійної діяльності.

Самостійною можна вважати тільки ту роботу, яка вимагає від учня активності, свідомості та самостійності, що виключає механічне запам'ятовування матеріалу, орієнтує студентів на глибоке розуміння

і осмислення його змісту, на вільне володіння набутими знаннями. Активність – це, перш за все, прояв живого інтересу до того, що вивчає студент. Активна самостійна робота студентів можлива тільки за наявності серйозної і стійкої мотивації. Найсильніша мотивуючий чинник при вивченні ЦЗ – навчитися правильно приймати рішення з питань ЦЗ в межах своїх повноважень, поводитися у надзвичайних ситуаціях (НС), щоб зберегти здоров'я і, можливо, життя.

У рамках самостійної роботи під час підготовки до практичних занять з ЦЗ у нашому університеті відпрацьовуються заходи щодо проведення ідентифікації, дослідження умов виникнення і розвитку надзвичайних ситуацій (НС), забезпечення скоординованих дій щодо їх попередження на об'єктах господарської діяльності у відповідності зі своїми професійними обов'язками. Також на практичних заняттях відпрацьовуються методики прогнозування та оцінки обстановки в зоні НС, розраховуються параметри вражаючих факторів джерел НС, визначається склад сил, засобів і ресурсів для подолання наслідків НС.

Велика увага на лекціях і практичних заняттях з дисципліни ЦЗ в Таврійському національному університеті імені В.І. Вернадського приділяється такому стихійному лиху, як „землетрус”, тому що Крим належить до сейсмічно небезпечних регіонів. На заняттях студентів знайомлять з історією і особливостями землетрусів у Криму, їх небезпекою для життя і здоров'я людей, заходами, які проводяться для зниження наслідків землетрусів. Практично відпрацьовуються заходи з поведінки людей до, під час і після землетрусу, в залежності від того, де знаходиться студент (вдома, в університеті, в місті або на відкритій місцевості).

Під час навчання студентів з дисципліни ЦЗ відповідно до суті і змісту самостійної роботи й опираючись на думку деяких дослідників [4, 5], можна визначити наступні її *педагогічні функції*:

- навчальну, яка полягає в опрацюванні першоджерел, що сприяє більш глибокому осмисленню вже засвоєної суми знань;
- пізнавальну, призначення якої полягає в опануванні новою сумою знань, розширенні меж світогляду;
- коригуючу, що передбачає осмислення новітніх теорій, концепцій, категорій, підходів до визначення сутності відомих понять, напрямків розвитку науки і т.п.;
- стимулюючу, сутність якої полягає у такій організації самостійної роботи, коли студент отримує задоволення від результатів пізнавальної діяльності;

- виховну, що спрямована на формування таких якостей, як воля, цілеспрямованість, відповідальність, дисциплінованість;
- розвиваючу, що спрямована на розвиток самостійності, творчості, дослідницьких умінь особистості.

*Педагогічні прийоми, які сприяють активізації самостійної роботи студентів при вивченні дисципліни ЦЗ.*

Викладачами нашого університету використовуються різні педагогічні прийоми, які сприяють активізації самостійної роботи студентів при вивченні дисципліни ЦЗ:

1. Корисність виконуваної роботи. Якщо студент знає, що результати роботи будуть використані в подальшій виробничій та побутовій діяльності, це підвищує його пізнавальний інтерес і зацікавленість у виконнанні поставленого завдання.

2. Участь студентів у творчій діяльності. Це участь у науково-дослідній або методичній роботі, що проводиться на кафедрі валеології і безпеки життєдіяльності людини. Така діяльність сприяє не тільки глибокому засвоєнню і розумінню матеріалу, але й формуванню міжпредметних зв'язків з дисциплінами здоров'язбережувального, природничого профілю і точними науками, що необхідно для формування компетентного і професійного спеціаліста відповідно до вимог сучасної університетської освіти в рамках Болонського процесу [1].

3. Використання факторів контролю знань (накопичувальні оцінки, рейтинг, тести, нестандартні екзаменаційні процедури). Ці фактори за певних умов [1, 4] можуть викликати прагнення до свідомості, що є сильним мотиваційним чинником самовдосконалення студента.

4. Індивідуалізація завдань, виконуваних як в аудиторії, так і поза нею, постійне їх оновлення. Заохочення студентів за успіхи в навчанні та творчій діяльності та санкції за погане навчання.

5. Мотиваційним чинником в інтенсивній самостійній роботі є особистість викладача. Викладач може бути прикладом для студента як професійна, так і творча особистість [6]. Викладач може і повинен допомогти студенту розкрити свій творчий потенціал.

*Види і форми самостійної роботи, які використовуються у ВНЗ при вивченні студентами дисципліни ЦЗ.*

Самостійну роботу прийнято ділити на навчальну, наукову, соціальну [2-4, 7]. Усі ці види діяльності взаємопов'язані і взаємозумовлені, але центральне місце серед них при вивченні

студентами дисципліни ЦЗ займає навчальна самостійна робота, яка реалізується на лекціях, семінарах, практичних і лабораторних заняттях, екскурсіях і в процесі підготовки до них. Студент повинен вміти вести короткі записи лекцій, складати конспекти, плани та тези виступів, підбирати літературу і т.д. Уся ця робота оцінюється викладачем. Наукова самостійна робота студента полягає в його участі в роботі гуртків на кафедрах, у наукових конференціях різного рівня, а також у написанні рефератів та розрахунково-графічних робіт. Навчальна і наукова роботи мають в основному освітнє призначення, формують інтелектуальні якості майбутнього фахівця. Всі види самостійної роботи виконують свої функції і однаково важливі для майбутнього фахівця.

Організація самостійної роботи студентів представляє єдність трьох взаємопов'язаних форм: позааудиторна самостійна робота; аудиторна самостійна робота, яка здійснюється під безпосереднім керівництвом викладача; творча, у тому числі науково-дослідна робота.

Види позааудиторної самостійної роботи студентів, що застосовується при вивченні дисципліни ЦЗ, різноманітні: підготовка і написання рефератів, доповідей, нарисів та інших письмових на задані теми. Студенту надається право вибору теми і навіть керівника роботи, виконання домашніх завдань різноманітного характеру. Це – рішення задач по розрахунку зон ураження від техногенних вибухів і пожеж; з оцінки радіаційної та хімічної обстановки; переклад та переказ текстів; підбір і вивчення літературних джерел; розробка та складання різних схем та ін.; виконання індивідуальних завдань, спрямованих на розвиток у студентів самостійності та ініціативності.

Для формування позитивного ставлення студентів до позааудиторної самостійної роботи на кожному її етапі роз'яснюється мета і завдання роботи, контролюється їх розуміння студентами, постійно розвиваючи у них уміння самостійної вибору мети і постановки відповідних до неї завдань. Самостійна робота студентів в аудиторний час вельми різноманітна і може реалізовуватися при проведенні практичних занять, семінарів, під час читання лекцій.

*Роль методичного забезпечення і організації контролю самостійної роботи студентів з дисципліни ЦЗ у класичному університеті.*

Особливої уваги заслуговує методичне забезпечення і організація контролю самостійної роботи студентів з дисципліни ЦЗ.

Результативність самостійної роботи студентів багато в чому визначається наявністю активних методів її контролю. Існують наступні види контролю [4, 7]: вхідний контроль знань і умінь студентів на початку вивчення чергової дисципліни; поточний контроль, тобто регулярне відстеження рівня засвоєння матеріалу на лекціях, практичних заняттях; проміжний контроль після закінчення вивчення розділу або модуля курсу; самоконтроль, здійснюваний студентом у процесі вивчення дисципліни при підготовці до контрольних заходів; підсумковий контроль з дисципліни у вигляді диференційованого заліку.

В останні роки поряд з традиційними формами контролю – колоквиумами, заліками, іспитами, введена рейтингова система контролю. Рейтингова система навчання передбачає багатобальне оцінювання студентів. Вона дозволяє регулярно відстежувати якість засвоєння знань і умінь у навчальному процесі, виконання планового обсягу самостійної роботи.

Для нормальної самостійної роботи студент забезпечений достатньою кількістю навчально-методичних матеріалів з навчальної дисципліни ЦЗ. На кафедрі валеології і безпеки життєдіяльності людини Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського розроблено навчально-методичний комплекс з цієї дисципліни, що складається з наступних елементів:

- навчальні та робочі програми для студентів кожної спеціальності відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня ЦЗ (спеціаліст або магістр), що відповідають вимогам Типової програми з цієї дисципліни [8];

- методичні вказівки та рекомендації до практичних занять для студентів денної та заочної форми навчання;

- методичні вказівки до розрахунково-графічних робіт;

- завдання до різних форм контролю;

- базові підручники [9, 10] та додаткова література, основні законодавчі та нормативно-правові акти, що визначають засади ЦЗ в Україні.

Навчально-методичний комплекс націлений на розвиток у студентів здібностей до самонавчання і самовиховання, розвитку професійних здібностей. Чим більш різноманітними є навчальні посібники, тим більш успішна буде самостійна робота студента, так як кожен може вибрати собі навчальний посібник за схильностями, за матеріальними можливостями або іншими ознаками.



Програма містить: обґрунтування необхідності вивчення дисципліни ЦЗ, чітке формулювання мети і завдань вивчення дисципліни ЦЗ, які повинні бути вирішені для досягнення спільної мети; послідовність тем і розділів курсу дисципліни ЦЗ, перелік видів діяльності, які повинні освоїти студенти, виконуючи завдання з дисципліни; переліки знань і умінь, якими необхідно опанувати в процесі вивчення даної дисципліни; терміни і способи поточного і підсумкового контролю рівня засвоєння знань і умінь.

Навчальна література за змістом і послідовності подання матеріалу відповідає навчальній і робочій програмі дисципліни ЦЗ. Об'єм, науковий рівень і стиль викладу дозволяє кожному студенту самостійно засвоїти наведений у ньому матеріал, оволодіти знаннями, вміннями, видами діяльності, переліченими у програмі. Кожний навчальний посібник має містити словник основних термінів, які використовуються в ньому.

Завдання для самостійної роботи конкретні, їх зміст, відповідний програми дисципліни, знайомить студентів із сучасними методами вирішення її питань. У завданнях вказані знання та вміння, якими повинен оволодіти студент по мірі їх виконання. Крім того, в них можна включати питання для самоконтролю та взаємного контролю, тести та контрольні питання для оцінки та самооцінки рівня засвоєння знань, сформованості умінь.

Таким чином, самостійна робота студентів є обов'язковою умовою досягнення проєктованих результатів навчання з предметів ЦЗ. Сучасна організація самостійної роботи з даної дисципліни – це один з найбільш ефективних шляхів досягнення безпеки людини в середовищі проживання.

## Література

1. Махмудова Р. М. Организация самостоятельной работы студентов в условиях Болонского процесса / Р. М. Махмудова // Вектор науки ТГУ. – 2010. – № 3. – С. 90-92.
2. Маханькова Н. В. Самостоятельная работа как педагогическое средство организации и управления учебно-творческой деятельностью студентов / Н. М. Маханькова // Самостоятельная работа студентов: модели, опыт, технологии. – Ижевск : Удмуртский ун-т, 2009. – С. 177-180.
3. Герасименко К. М. Организация самостоятельной работы студентов-заочников педагогических специальностей / К. М. Герасименко // Ярославский педагогический вестник. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2010. – Т. 2. – № 4. – С. 160-163.

4. Ткачук А. Методичні особливості організації самостійної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів при вивченні дисципліни «Цивільний захист» / А. Ткачук // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – 2012. – Т. 108 (2). – С. 137-142.
5. Котова А. В. Організація самостійної роботи студентів вітчизняних університетів у другій половині ХХ століття: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2010. – 234 с.
6. Вяткин Б.А. Специальные способности в структуре индивидуальности учителя / Б.А. Вяткин // Вопросы психологии. – №4. – 1994. – С. 73-81.
7. Прокопенко І. Ф. Теоретичні основи педагогічної технології / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокімов. – Харків : Основа, 1995. – 105 с.
8. Типова навчальна програма нормативної дисципліни "Цивільний захист" для вищих навчальних закладів для всіх спеціальностей за освітньо-кваліфікаційними рівнями «спеціаліст», «магістр» / Розробники О. І. Запорожець, В. П. Садковий та ін. – К., 2011. – 25 с.
9. Шоботов В. М. Цивільна оборона: навч. посібник / В. М. Шоботов. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 438 с.
10. Стеблюк М. І. Цивільна оборона та цивільний захист: Підручник / М. І. Стеблюк – К. : Знання-Прес, 2007. – 487 с.

**УДК 378.1:614.8**

*Гостева Э. В.*

Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского  
Симферополь, Украина

## **КУЛЬТУРА БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ**

В статье рассмотрены некоторые аспекты формирования у студентов культуры безопасности, осознания необходимости здорового образа жизни как условия обеспечения устойчивого развития. Изложены основные цели и задачи формирования культуры безопасности и здорового образа жизни, педагогические приёмы, способствующие реализации этих задач.

**Ключевые слова:** культура безопасности, безопасность жизнедеятельности, здоровый образ жизни.

**Гостева Э. В. Культура безпеки життєдіяльності як основа професіоналізму (деякі аспекти формування здорового образу життя у студентів).** У статті розглянуто деякі аспекти формування у студентів культури безпеки, усвідомлення необхідності здорового образу життя, як умови забезпечення сталого розвитку. Викладено основні цілі формування культури безпеки та здорового образу життя, педагогічні прийоми, які сприяють вирішенню цих завдань.

**Ключові слова:** культура безпеки, безпека життєдіяльності, здоровий образ життя

**Gostyeva E. V. Culture of life safety as the basis of professionalism (some aspects of the formation of students' healthy lifestyle).**

The article considers some aspects of the formation of students culture of safety, healthy lifestyle awareness as a precondition for sustainable development. It describes the main aims and tasks of safety culture and healthy lifestyle formation, as well as teaching methods contributing to the implementation of these tasks.

**Keywords:** culture of safety, life safety, healthy lifestyle.

Определяющую роль в обеспечении личной, региональной, государственной и глобальной безопасности играет не только уровень знаний каждого человека об опасностях окружающего мира и способах защиты от них, но и формирование его культуры безопасности жизнедеятельности, выступающей необходимым условием обеспечения устойчивого развития современной цивилизации.

Обеспечение безопасности страны и, в частности, необходимых условий для нормальной цивилизованной жизни граждан, по оценкам ряда учёных, малоэффективно, «устойчивой тенденции к уменьшению людских потерь и материального ущерба от аварий, катастроф, стихийных бедствий, различных опасных ситуаций в социальной сфере, на производстве и т.п. не наблюдается» [3].

Резко возрастает количество так называемых «принудительных потерь» населения по внешним причинам, в 90% которых решающую роль играет человеческий фактор, низкий уровень знаний и нарушения правил безопасного и здоровьесберегающего поведения.

Анализ оценок специалистов позволяет сделать выводы:

- Безопасность человека в XXI веке не может быть обеспечена только мерами защиты в опасных и чрезвычайных ситуациях.
- Принцип «Спасать и защищать» должен уступить место новому: «Предвидеть, предупреждать, предотвращать».
- На смену обучению защите от опасностей должно прийти воспитание культуры безопасной жизнедеятельности.

Жизнь требует решительно переместить акценты учебно-воспитательного процесса на формирование личности безопасного типа [6]. Воспитание духовно-нравственных, социально значимых ценностей выходит на первый план. Сущность такого культурологического подхода заключается не только в передаче знаний, умений и навыков, но и в формировании культуры БЖД

будущих специалистов как важного, неотъемлемого компонента личностных качеств, позволяющих регулировать, направлять и контролировать образ жизни и деятельность. Именно культура безопасности жизнедеятельности служит основой для обеспечения оптимального уровня безопасности общества.

*Цель данной работы* – обоснование необходимости обучения культуре безопасности жизнедеятельности, отношению к здоровому образу жизни как профессиональной ценности. Формирование у студентов – будущих специалистов представлений о здоровье как единстве физической, психической и духовно-нравственной его составляющих, мотивации к ведению здорового образа жизни, знаний о факторах риска и рискованных формах поведения, способности управлять здоровьем, сохранять и укреплять его.

*Основной задачей* является создание знаний, установок, личностных ориентиров и норм поведения, обеспечивающих сохранение и укрепление физического и психического здоровья как одного из ценностных составляющих, способствующих познавательному и эмоциональному развитию студентов.

Таким образом, культура безопасности жизнедеятельности как состояние и уровень развития представляется результатом двух естественных и обязательных для человека и общества способов осознанной действительности:

- обучения, дающего человеку знания и умения,
- воспитания, содействующего развитию способности и готовности применять их.

*Задачи формирования культуры здорового и безопасного образа жизни студентов:*

- сформировать представление об основных компонентах культуры здоровья и здорового образа жизни;
- сформировать представление о позитивных факторах, влияющих на здоровье;
- научить студентов осознанно выбирать поступки, поведение, позволяющие сохранять и укреплять здоровье;
- научить выполнять правила личной гигиены и развить готовность на основе её использования самостоятельно поддерживать своё здоровье;
- сформировать представление о правильном (здоровом) питании, его режиме, структуре, полезных продуктах;

- сформировать представление о рациональной организации режима дня, учёбы и отдыха, двигательной активности, научить составлять, анализировать и контролировать свой режим дня;
- дать представление с учётом принципа информационной безопасности о негативных факторах риска здоровью студентов (снижение двигательной активности, инфекционные заболевания, переутомления и т. п.), о существовании и причинах возникновения зависимостей от табака, алкоголя, наркотиков и других психоактивных веществ, их пагубном влиянии на здоровье;
- дать представление о влиянии позитивных и негативных эмоций на здоровье, в том числе получаемых от общения с компьютером, просмотра телепередач, участия в азартных играх.

Поступление в вуз влечёт за собой у большинства студентов изменение жизненных стереотипов, условий и интенсивности образовательного процесса, режима и качества питания, а часто и смену места проживания, следствием чего является необходимость в адекватном приспособлении к новым санитарно-гигиеническим, режимным, психологическим и иным непривычным средовым факторам.

По данным официальной статистики установлено, что на протяжении последних 20 лет сохраняется негативная тенденция ухудшения состояния здоровья обучающихся, снижения доли здоровых во всех возрастно-половых группах [2]. Важны последовательность и непрерывность формирования культуры безопасности жизнедеятельности. Начинать её формирование необходимо с первых дней осознанной жизни человека. Реализация принципов воспитания культуры безопасности может быть достигнута на основе тщательно организованной непрерывной системы образования и воспитания, охватывающей все ступени – от дошкольных воспитательных учреждений до институтов повышения квалификации и переподготовки кадров и, в первую очередь – классических университетов и педагогических вузов, из стен которых должны выходить компетентные преподаватели и организаторы.

Чтобы воспитывать, необходимо быть воспитанным, обладать комплексом духовно-нравственных ценностей, адекватных социальным требованиям и нормам. Чтобы дать знания, надо обладать профессиональной компетентностью – знаниями и

умениями в преподаваемой дисциплине. Только в этом случае личность будет обладать компетенцией – правами на обучение других [4]. В данном случае компетенция – производная духовно-нравственной зрелости личности, профессиональной компетентности, педагогического и методического мастерства.

*Педагогические приёмы, способствующие формированию здорового образа жизни.* Изменения в социальной и политической жизни общества активизировали раннюю социализацию личности, но проявляется и тенденция снижения уровня мотивации к учёбе. Возникает необходимость создания такого образовательного пространства, которое стимулировало бы студента к обучению. Термин «образовательное пространство» не устоялся в научной литературе. Мы понимаем под ним весь комплекс условий, как внутренних (качества личности), так и внешних (территория университета; конкретные участники обучения и воспитания), в которых идёт обучение и воспитание.

Привлечение студентов к здоровому образу жизни реализуется через включение соответствующих вопросов в содержание учебных дисциплин. Так, программой по «Безопасности жизнедеятельности» предусмотрено изучение круга вопросов, направленных на сохранение и укрепление физической, психической, духовной составляющих здоровья. Следует отметить, что среди требований к содержанию, объёму и уровню подготовки студентов отмечается и умение сохранить свое здоровье, что предполагает, по мнению В. Бобрицкой, владение рядом навыков [1]: организации рационального питания с учетом возрастных, половых и функциональных особенностей, индивидуального образа жизни; компенсации негативного влияния избыточной психоэмоциональной нагрузки; профилактики патогенного воздействия стрессовых раздражителей; формирования толерантного отношения к окружающим и предотвращения конфликтов; профилактики нежелательной беременности и её негативных последствий; сохранения репродуктивного здоровья и предупреждения врожденных болезней; обеспечения полноценного ухода за собственным ребёнком, формирование у семьи культуры здоровья и здорового образа жизни; предотвращения употребления наркотических, психотропных и токсических веществ; создания индивидуальной системы защиты в экстренных ситуациях.

Вопросы сохранения здоровья, которые изучаются в курсе «Безопасность жизнедеятельности» можно объединить в три основные группы.

*Социальная составляющая здоровья:*

- профилактика вредных привычек (алкоголизм, наркомания, венерические заболевания, СПИД); формирование позитивных потребностей и привычек человека;
- условия труда и отдыха (физиологическая обусловленность функционирования организма в соответствующем технологическом окружении, изучение негативного влияния отдельных растительных и животных организмов, практическое применение средств индивидуальной защиты, взаимосвязь экологических кризисов и здоровья человека).

*Физическая составляющая здоровья:*

- питание (рациональное питание; понимание предельно допустимых концентраций вредных веществ в продуктах питания);
- требования по обеспечению санитарно-гигиенического и эпидемического благополучия населения.

*Психическая и духовная составляющая здоровья:*

- понимание глобальных опасностей (суицид, войны, терроризм);
- социальные опасности, вызванные низким духовным и культурным уровнем отдельных людей (проституция, опасные культовые организации, ситуации криминогенного характера).

Указанные выше вопросы здорового образа жизни реализуются во время лекционных, практических и семинарских занятий.

Создать гармоничное образовательное пространство, содействующее мотивации к обучению, можно разнообразными способами, в том числе применением новых форм и методов организации учебного процесса. Одно из таких средств – педагогический тренинг – форма обучения, в которой учащийся занимает активную позицию, открывает в себе новые возможности, осваивает навыки в процессе «проживания», накопления личного опыта поведения, чувствования.

Педагогический тренинг позволяет студенту самостоятельно формировать навыки и умения продуктивных межличностных отношений, учебной и иной деятельности, анализа ситуаций, развивать способности познания и понимания себя и других в процессе общения и деятельности. Правильно проведенный тренинг

становится «фрагментом жизни», в котором ставится задача обучения. В тренинге учащийся должен быть способен знать, хотеть и уметь делать то, чему его учат. Достоинство такой формы обучения состоит в вариативности, моделировании ситуаций, максимально приближённых к практике, возможности коллективного обсуждения актуальных проблем и др. Тренинг реализует социальные мотивы обучения, так как процесс общения в юношеском возрасте стоит в ряду доминирующих потребностей личности, а также подкрепляет знания теории практикой.

Этапы (части) тренинга:

- мотивационный – стимулирование к обучению через общение (студент начинает «хотеть это делать»);
- ориентировочный – отработка навыков (студент начинает «знать как это делать»);
- исполнительный – адекватные действия в экстремальных ситуациях (студент начинает «уметь это делать»).

Тренинги выстраиваются на основе групповой формы работы с использованием игровых методов обучения. Наряду с решением основных задач тренинга, создаётся среда, благоприятная для формирования положительного образовательного пространства и эмоционально-ценностного отношения к здоровому образу жизни [5].

При изучении вопросов психической и духовной составляющих здоровья используются активные методы обучения, в частности, анализ конкретных ситуаций, среди которых выделим: ситуацию-проблему, ситуацию-предупреждение, метод инцидента.

*Ситуация-проблема* является описанием реальной проблемной ситуации. Цель: найти решение конкретной проблемы, или прийти к выводу о невозможности данного решения.

*Ситуация-предупреждение* связана с описанием применения уже принятых ранее решений; в связи с чем она имеет тренировочный характер, служит иллюстрацией к той или иной теме. Перед студентами ставятся задачи: проанализировать подобные ситуации, найденные решения, используя при этом приобретённые теоретические знания.

*Метод инцидента* предусматривает введение неблагоприятных факторов при решении проблемной ситуации. Среди них: дефицит времени, информации относительно соответствующих чрезвычайных обстоятельств.



Одним из наиболее значимых показателей отношения индивидуума к здоровью является субъективная оценка им (или самооценка) своего физического и психического состояния и социально-бытовых условий. На протяжении всех занятий студенты обращаются к собственному жизненному опыту, соотносят его с научными данными и сами делают вывод о том, как поступать в конкретной ситуации. Они имеют право выбора, исходя из собственных знаний, умений и навыков, сформированных на занятиях-тренингах. Кроме того, применение групповой формы работы позволяет реализовать конфигуративный тип обучения, когда студенты обучают друг друга на понятном им языке.

Таким образом, здоровье является достоянием не только отдельно взятой личности, но и общества в целом. Сохранить и продлить здоровую жизнь возможно только благодаря культуре безопасности жизнедеятельности, здоровому образу жизни, который подразумевает рациональную физическую активность и питание, контроль над стрессом, исключение вредных привычек, а также применение оздоровительных методик.

Студенты представляют собой динамичную возрастную группу, находящуюся в процессе биологического, психологического, социального формирования и адаптации, характеризующуюся чрезвычайной ранимостью и восприимчивостью к неблагоприятным воздействиям и поэтому нуждающуюся в особенно продуманной системе воспитания и охране здоровья. Духовное и физическое состояние данной группы молодёжи определяет здоровье последующих поколений, судьбу будущих преобразований в стране, научно-технического прогресса. Следует отметить, что студенческая молодежь является носителем репродуктивного, творческого, экономического потенциала страны, поэтому проблема формирования, сохранения, укрепления здоровья должна занимать одно из важнейших мест в сфере её жизненных и профессиональных интересов.

### **Литература**

1. Бобрицька В. І. Питання збереження здоров'я в освітніх курсах «Валеологія» та «Безпека життєдіяльності» / В. І. Бобрицька // Безпека життєдіяльності. – 2005. – № 8 – С. 54-57.
2. Васильєва Р. Ю. Вивчення функціонального стану організму студентів університету / Р. Ю. Васильєва, Л. М. Семенець // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 24 – С. 221-225.

3. Воробьёв Ю. Л. Безопасность жизнедеятельности (некоторые аспекты государственной политики) / Ю. Л. Воробьёв // МЧС России. – М.: Деловой экспресс, 2005. – 376 с.
4. Вяткин Б. А. Специальные способности в структуре индивидуальности учителя / Б. А. Вяткин // Вопросы психологии. – №4. – 1994. – С. 73-81.
5. Ефімова В. М. Підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності: теорія та методика: [монографія] / В. М. Ефімова. – Сімферополь: Сонат, 2011. – 440 с.
6. Приходько В. О двух типах современных систем высшего образования и будущее Украины / В. Приходько, В. Викторов // Высшее образование Украины. – 2006. – № 3. – С.56-60.

**УДК 378:378.094 (410):001.8**

*Гребеник Ю. С.*

Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка  
Суми, Україна

## **АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ У КОЛЕДЖАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

У статті визначені головні чинники, що впливають на якість вищої освіти в світі. З'ясовані характерні ознаки освітніх систем Великої Британії. Проаналізований сучасний стан медичної освіти у коледжах Великої Британії. З'ясовані причини недостатності медичного персоналу у Великій Британії. Обґрунтовані основні позитивні якості та недоліки медичної освіти Великої Британії.

**Ключові слова:** медична освіта, коледжі, Велика Британія.

**Гребеник Ю. С. Анализ современного состояния медицинского образования в колледжах Великобритании.** В статье определены главные факторы, что влияют на качество высшего образования в мире. Выяснены характерные признаки образовательных систем Великобритании. Проанализировано современное состояние медицинского образования в колледжах Великобритании. Выяснены причины нехватки медицинского персонала Великобритании. Обоснованы основные позитивные качества и недостатки медицинского образования Великобритании.

**Ключевые слова:** медицинское образование, колледжи, Великобритания.

**Hrebennyk Yuliya S. Analysis of the current state of medical education in colleges of Great Britain.** The article determines the main factors that influence the quality of the higher education. It outlines characteristic features of educational systems in Great Britain; analyzes the current state of medical education in colleges of Great Britain; finds out the reasons of the lack of medical workers in Great Britain; and grounds the weak and strong sides of medical education in Great Britain.

**Keywords:** medical education, colleges, Great Britain.

**Актуальність проблеми.** Розвиток сучасної системи вищої освіти залежить від освітніх процесів, які відбуваються у світі, та всесвітніх організацій, що ставлять за мету покращення якості вищої освіти. Болонський процес є одним з найголовніших чинників, що впливає на якість вищої освіти в сучасному світі. ЮНЕСКО та ООН – найвагоміші всесвітні організації, які спричинюють сприятливі зміни в системі вищої освіти.

Якість освіти є пріоритетним завданням сучасного суспільства. Як зазначає В. Білокопитов, забезпечення якості освіти розпочалося понад сто років тому, коли в США виникла перша організація з акредитації. Хоча довгий час такий підхід до оцінки результатів вищої освіти залишався спірним, зміни, які відбулись, призвели до того, що в 1984 році була започаткована перша схема забезпечення якості. Першими країнами, у яких розпочався процес забезпечення якості вищої освіти, вважаються Франція, Нідерланди та Великобританія. Науковець наголошує, що важливим етапом у забезпеченні якості вищої освіти стало підписання Болонської декларації [1, с. 101]. За даними 2010 року Інституту статистики ЮНЕСКО, 3,6 мільйони студентів вчилися за кордоном, з них 20% були зараховані до навчальних закладів США, а 11% – до навчальних закладів Великої Британії [2, с. 132]. Це доводить високий рівень надання освітніх послуг цими країнами.

**Мета статті** – проаналізувати сучасний стан медичної освіти в коледжах Великої Британії.

**Завдання статті:**

- 1) з'ясувати характерні ознаки та проаналізувати сучасний стан медичної освіти у коледжах Великої Британії;
- 2) порівняти відмінності підготовки медичних сестер в Україні та Великої Британії;
- 3) обґрунтувати основні позитивні якості та недоліки медичної освіти Великої Британії.

**Методи дослідження:** аналіз, синтез, узагальнення.

**Виклад основного матеріалу.** Л. Кнодель зауважує, що освітні системи Великої Британії відрізняються своєю організацією, змістом та перспективами. Про це свідчить короткий огляд автором освітньої системи Великої Британії. Реформа освіти у Великій Британії розпочалася з прийняттям Закону „Про освіту” у 1988 році. У травні 1997 року прем'єр-міністром Великої Британії було проголошено, що основним національним пріоритетом є освіта. Зростає значення

професійної освіти: це доводить зміна соціальної політики країни та перехід від „welfare” (добробут) до „workfare” (система соціального забезпечення).

Автор наголошує, що вперше впровадження модульної системи відбулось у ХІХ столітті. Це вплинуло на зміст навчальних планів Великої Британії. Перший блок – обов’язкові курси, другий – елективні курси, які студент має право обирати із запропонованих предметів, третій – факультативні курси, що не є заліковими [3]. Вважаємо, що уведення кредитно-модульної системи дозволяє студентам самостійно сформулювати свій початковий план, розподілити дисципліни за важкістю вивчення та за інтересами, а головне – надає можливість індивідуального підходу до навчального процесу.

Медична система освіти – одна із важливих освітніх галузей кожної країни. Велика Британія доводить це різноманіттям медсестринських спеціальностей у медичних коледжах.

Зростають вимоги до особистості медичного працівника. Якість підготовки медичних працівників – пріоритетне завдання кожного медичного закладу освіти. Медичні працівники покликані рятувати життя, лікувати хворих та піклуватися про пацієнтів. Існує точка зору, що від лікаря залежить перебіг хвороби. Це не так, адже медичні працівники – одна команда, де від співпраці, взаємодопомоги та підтримки залежить видужання пацієнта. Лікар назначає лікування та контролює його виконання, а медсестра піклується за хворим та виконує вказівки лікаря.

Цікавим є відмінності підготовки медичних сестер в Україні та Великої Британії. Одна із найперших різновидностей – розподіл на види медичних сестер. Медичні сестри Великої Британії діляться на такі види: медсестри загальної підготовки (*general nurse*), медсестри по догляду за психічно хворими (*mental nurse*), медсестри по догляду за розумово хворими (*nurse for mentally handicapped*), медсестри по догляду за дітьми (*children’s nurse*). Як відомо, в Україні при підготовці медичних сестер такого розподілу на види не існує.

Програма охорони здоров’я Великої Британії NHS (*National Health Service*) включає в себе основні принципи реалізації реформ. В електронному журналі „Головна медична сестра” зазначено, що основний принцип програми закладений в підвищенні соціальної значущості та престижу праці медичних робітників, чому сприяють постійне підвищення кваліфікації. Багаторівнева система навчання медичних сестер сприяє розвитку самостійності студентів.

Відповідальність за успішність навчання в цілому покладається на студента. Вважаємо, що такі принципи дозволяють розвивати лідерські якості студентів. Це є другою відмінністю від підготовки медичних сестер в Україні.

Ю. Храмова та Н. Попова констатують, що перший ступінь, який може отримати медична сестра – ступінь бакалавра (BN). Відповідна програма спрямовується на підготовку клінічної медсестри високого професіонального рівня. Вважається, що головним завданням медичної сестри зі ступенем бакалавр є навчання пацієнта та членів його родини профілактики захворювань і надання невідкладної допомоги. Медсестри з рівнем магістра (MN) мають право працювати викладачами в коледжах по підготовці медичних сестер-бакалаврів. Що стосується України, то перший ступінь, який отримує медична сестра – молодший спеціаліст. Фахівець такого рівня має право працювати в лікарнях, госпіталах та інших медичних закладах. Ступінь бакалавру для медичних сестер в Україні є не обов'язковим, він дає можливість очолювати керівні пости (головна медична сестра, старша медична сестра).

Хоча Велика Британія представляє високу якість медичної освіти, в країні залишається проблема дефіциту медичних сестер. У 2000 році система охорони здоров'я країни налічувала 10 000 вакантних місць для медсестринського персоналу. За даними «Daily Mirror», 75% ускладнень, що виникають під час пологів, пов'язані з дефіцитом кваліфікованих акушерок [4].

На думку Ю. Храмової та Н. Попової, головна задача реформування системи охорони здоров'я Великої Британії – це збільшення чисельності медичного персоналу. Нестача медичних сестер спричинила збільшення працівників із-за кордону. Причинами нестачі медичного персоналу в країні вважається відсутність плавного графіку роботи та невисокої заробітної плати. Для отримання права роботи після закінчення навчання всі медсестри мають реєструватися в Головній раді по медсестринству та акушерству (*General Nursing and Midwifery Council (NMS)*). Тільки після реєстрації медсестри можуть отримати роботу в лікарні [4]. Це є однією з головних відмінностей підготовки медичних працівників в Україні та Великій Британії. В залежності від форми навчання майбутні медичні працівники отримають обов'язкове працевлаштування після закінчення коледжу. Майбутні медичні працівники, що навчаються на бюджетній формі повинні

відпрацювати 3 роки в медичних закладах. Працевлаштування відбувається через розподіл робочих місць, в деяких навчальних закладах враховується рейтинг навчальних досягнень майбутніх медичних працівників. Якщо студент не бажає працювати за фахом та відробляти 3 роки, сплачує штраф.

**Висновки.** Короткий огляд системи навчання та підготовки медичних сестер у медичних коледжах Великої Британії дозволяють констатувати високу якість надання освітніх послуг, вузькопрофільність, легалізованість, але існування недоліків в системі підготовки кадрів. Зроблені висновки спрямовують подальші наукові пошуки на дослідження та аналіз сучасного стану медичної освіти в коледжах США.

### Література

1. Білокопитов В. Розвиток процесу забезпечення якості на європейському просторі вищої освіти / В. Білокопитов // Педагогічна компаративістика – 2011: компаративіські підходи підтримки та розвитку обдарованості (Частина II) : Матеріали науково-практичного семінару (Київ, 6 червня 2011 р.) / За ред. О. І. Локшиної, Н. І. Поліхун. – К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2011. – С. 100-109.
2. Донченко В. Соціальні медія як засіб залучення іноземних студентів до навчання в університетах США / В. Донченко // Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст : Матеріали науково-практичного семінару (Київ, 10 червня 2013 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : Педагогічна думка, 2013. – С.132-134.
3. Сучасна освітня система у Великій Британії [Електронний ресурс] Освіта. Уа. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/theory/1024/>.
4. ZDRAV.RU – портал інформаційної підтримки медичних керівників [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.zdrav.ru/library/publications/detail.php?ID=2>.

E-mail: [aeroworld@mail.ru](mailto:aeroworld@mail.ru)

УДК 37.015.31:57.081.1-053.81

*Гриньова М. В., Дяченко-Богун М. М.*  
Полтавський національний педагогічний  
університет ім. В. Г. Короленка  
Полтава, Україна

## **ПОЗААУДИТОРНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ЗАСІБ ПРИРОДООХОРОННОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ**

В статті аналізується структура природоохоронного виховання студентів ВНЗ, розкривається специфіка методів природоохоронного виховання майбутніх педагогів у рамках позааудиторної діяльності, додаткової освіти та сфери дозвілля.

**Ключові слова:** природоохоронне виховання студентів, форми і методи природоохоронного виховання, позааудиторна діяльність студентів.

**Гринева М. В., Дяченко-Богун М. Н.** Внеаудиторная деятельность высшего учебного заведения как способ природоохранного воспитания будущих учителей биологии. В статье анализируется структура природоохранного воспитания студентов вузов, раскрывается специфика методов природоохранного воспитания будущих педагогов в рамках внеаудиторной деятельности, дополнительного образования и сферы досуга.

**Ключевые слова:** природоохранное воспитание студентов, формы и методы природоохранного воспитания, внеаудиторная деятельность студентов.

**Grynieva M. V., Dyachenko-Bogun M. N.** Higher educational institution extracurricular activities as a method of environmental education of future biology teachers. This article analyzes the structure of the environmental education of university students, reveals the specificity of methods of future teachers' environmental education as part of extracurricular activities, additional education and leisure areas.

**Key words:** students' environmental education, forms and methods of environmental education, extracurricular activities.

**Актуальність дослідження** визначається тим, що на сучасному етапі суспільного розвитку нашої держави питання взаємодії природи з людиною вирости в глобальну природоохоронну проблему. Досвід 27 років ліквідації наслідків Чорнобильської катастрофи свідчить про те, що якщо люди в найближчому майбутньому не навчаться дбайливо ставитися до природи, вони знищать себе. А для цього треба виховувати природоохоронну культуру і відповідальність. Починати природоохоронне виховання треба в шкільному віці, а

продовжувати в юнацькі роки, оскільки в цей час придбані в школі знання можуть надалі перетворитися в міцні життєві переконання.

Масштабність проблеми дозволяє розглядати формування соціального замовлення на природоохоронну освіту і виховання студентської молоді вищих навчальних закладів як багатофакторний процес державного рівня.

Метою статті є розгляд основних принципів сучасного підходу до природоохоронного виховання студентської молоді ВНЗ через використання різноманітних форм і методів природоохоронного виховання в рамках позааудиторної діяльності, додаткової освіти і сфери дозвілля.

Одним з найважливіших завдань цього процесу є виховання у студентської молоді активної громадянської позиції в питанні збереження природи, її багатств, біологічного різноманіття, як гарантії цілісності і стійкості біосфери. Дбайливе ставлення до природи необхідно прищеплювати з моменту становлення майбутнього повноправного громадянина суспільства як особистості [5, с. 188].

В цілому систему природоохоронного виховання можна представити у вигляді трьох структурних блоків, які об'єднують різні методичні підходи до цього процесу в рамках трьох сфер (рис. 1) [1, с. 26].

Перша сфера вказує на реалізацію різноманітних підходів до природоохоронного виховання студентів у ВНЗ. В умовах вищого навчального закладу природоохоронне виховання здійснюється, перш за все, через навчальні дисципліни і реалізується через програми базових компонентів. Також до першої сфери може бути віднесене природоохоронне виховання у процесі організації та проведення масових природоохоронних заходів, роботі творчих об'єднань студентської молоді [2, с. 32].

Останні два напрямки можуть бути віднесені і до другої сфери природоохоронного виховання. Друга сфера розкриває можливості реалізації природоохоронного виховання майбутніх педагогів у системі додаткової освіти ВНЗ. До даної сфери відносяться заходи, пов'язані з організацією факультативного навчання, діяльністю навчальних гуртків, практичною природоохоронною діяльністю студентів. Крім цього, природоохоронне виховання в даній сфері здійснюється через проведення навчально-польових практик з біології та екології, організацію природоохоронних екскурсій та походів, які пов'язані з третьою сферою природоохоронного виховання [4, с. 108].





Рис.1. Система природоохоронного виховання майбутніх педагогів у ВНЗ.

Не можна не висвітлити також можливості природоохоронного виховання в масових заходах: природоохоронних святах, природоохоронних тренінгах, національних святах, а також у роботі творчих об'єднань студентів: гуртках, клубах, творчих колективах природоохоронної спрямованості.

Переходячи до розгляду другої сфери природоохоронного виховання студентів, позначимо його відмінність від першої сфери – природоохоронного виховання в рамках навчально-аудиторного процесу. Ця відмінність знаходить своє вираження у наступних функціях природоохоронного виховання у сфері додаткової освіти [7, с. 255].

1. Реалізація поглиблених освітніх програм природоохоронного спрямування в рамках додаткової освіти через поглиблений розвиток зацікавлених студентів.

2. Координація позааудиторної роботи природоохоронного спрямування через програмно-методичне забезпечення роботи творчих об'єднань студентів.

3. Взаємодія зі структурами неформального природоохоронного виховання за допомогою активізації природоохоронної, просвітницької діяльності в галузі екології та охорони природи [6, с. 77].

Третя сфера поєднує реальність і перспективу здійснення природоохоронного виховання студентів у неформальному середовищі. У цій сфері природоохоронне виховання здійснюється не в освітніх установах, а в рамках наукових, просвітницьких, природоохоронних установ і організацій, різного правового статусу: заповідників, музеїв, бібліотек, громадських об'єднань, що здійснюють еколого-просвітницьку діяльність, пов'язану зі специфікою роботи перерахованих вище структур [4, с. 46].

Система додаткової природоохоронної освіти тісно пов'язана з системою природоохоронного виховання у ВНЗ завдяки діяльності творчих об'єднань.

Основними принципами роботи творчих об'єднань є:

- проблемний підхід у вирішенні дослідницьких та виховних завдань;
- єдність навчальної, практичної, дослідницької та пропагандистської діяльності у вирішенні конкретних природоохоронних завдань;
- прагнення до впровадження результатів дослідної роботи творчого об'єднання в практику охорони природи і раціонального природокористування [7, с. 110].

Перераховані вище завдання і принципи реалізуються в роботі таких творчих об'єднань студентів як гуртки, клуби, творчі групи. Всі ці творчі об'єднання за змістом діяльності можна диференціювати на три основних напрямки: натуралістичне, природоохоронне, еколого-естетичне.

Зв'язок системи додаткового природоохоронного виховання з системою вищої освіти простежується також на рівні масових природоохоронних заходів, які можуть проводитися як у рамках аудиторної, так і позааудиторної роботи зі студентською молоддю. Масові природоохоронні заходи складають такі організаційно-методичні форми як природоохоронні свята та навчальна інтерактивна тренінгова діяльність з екології [2, с. 28].

Природоохоронні свята являють собою форму природоохоронного виховання, що представляють собою сукупність природоохоронних заходів, приурочених до певної дати. Доцільним є традиційне проведення свят: „День води”, „День лісу”, „Всесвітній день охорони навколишнього середовища”, „День Землі” тощо.

Природоохоронні інтерактивні тренінги – це форма природоохоронного виховання, заснована на розгортанні особливої (ігрової) діяльності учасників, що стимулює високий рівень мотивації, інтересу та емоційної залученості. Традиційними прийомами тренінгової діяльності, що використовуються на заняттях творчих об'єднань студентів є змагальні, рольові, імітаційні природоохоронні ігри.

Змагальні природоохоронні ігри – це тип природоохоронних ігор, заснований на стимулюванні активності учасників у придбанні та демонстрації природоохоронних знань, навичок і вмінь [6, с. 61].

Рольові природоохоронні ігри являють собою тип природоохоронних ігор, заснований на моделюванні соціального змісту природоохоронної діяльності: відповідних ролей, системи відносин тощо.

Імітаційні природоохоронні ігри засновані на моделюванні природоохоронної реальності і предметного змісту природоохоронної діяльності і включають широкий діапазон від нескладних інтерактивних ігор до комп'ютерного моделювання.

Специфічним напрямком системи додаткової освіти в сфері природоохоронного виховання, є координація природоохоронної діяльності студентів з державними органами та громадськими організаціями [4, с. 19].

Перспективною формою природоохоронного виховання студентської молоді є трудові об'єднання, створені з метою розширення і поглиблення знань у галузі ботаніки, зоології та інших природничих наук, формування інтересу до професій лісогосподарського профілю. Завданням подібних трудових об'єднань є надання допомоги лісовому господарству у проведенні заходів з охорони лісів, посадці і посіві лісу, вирощуванні посадкового матеріалу, зборі лікарської сировини, грибів, ягід, насіння дерев, заготівлі кормових трав.

Таким чином, система додаткового природоохоронного виховання тісно пов'язана з базовим курсом біології. Робота зі студентами в цій сфері будується на основі практичного та теоретичного вивчення окремих аспектів екології та раціонального природокористування. Але характерними особливостями є поглиблений характер дослідження пов'язаних з ними прикладних аспектів. Робота зі студентами у сфері природоохоронного виховання поєднує різні підходи до діяльності майбутніх педагогів: самостійну, колективну, суспільну і масову [1, с. 27].

Значну роль в природоохоронному вихованні студентів ВНЗ відіграє неформальна сфера виховання. Під неформальним природоохоронним вихованням розуміється процес формування природоохоронної культури майбутніх педагогів у рамках діяльності різноманітних установ культури, освіти, науки та охорони природи (бібліотеки, музеї, ботанічні сади, заповідники), а також громадських природоохоронних організацій. До їх діяльності в галузі природоохоронного виховання відносяться природоохоронні стежки,

природоохоронні табори, природоохоронні виставки, навчальні семінари [7, с. 109].

Природоохоронні стежки і природоохоронні табори є сполучним елементом, об'єднуючим підходи до реалізації природоохоронного виховання в сфері додаткової та неформальної освіти.

Природоохоронна стежка – спеціально обладнана в освітніх цілях природна територія, на якій створюються умови для виконання системи завдань, що організують і направляють діяльність майбутніх викладачів біології в природному оточенні.

Природоохоронний табір – комплексна інтенсивна форма природоохоронного виховання, що поєднує теоретичну і практичну підготовку студентів з екології, раціонального природокористування, що здійснюється в умовах природного середовища в рекреаційному контексті. Природоохоронні табори спрямовані на природоохоронне виховання майбутніх педагогів на основі комплексного дослідження природних об'єктів регіону із залученням наукового потенціалу наукових центрів і заповідних природних територій [4, с. 174].

Важливим напрямком природоохоронного виховання в дозвільній сфері є організація виставок, навчальних семінарів, проведення пізнавальних екскурсій.

Природоохоронні виставки – специфічна форма демонстрації матеріалів та об'єктів на природоохоронну тему, представлених у певній системі, що служать цілям природоохоронного виховання.

Природоохоронна екскурсія (від грецького «excursio» – поїздка) – форма природоохоронного виховання, що представляє собою групове відвідування природних комплексів або установ культури і освіти.

Таким чином, система неформального природоохоронного виховання в меншій мірі пов'язана з роботою освітніх структур і розвивається в руслі діяльності природоохоронних, просвітницьких і громадських організацій. Для системи природоохоронного виховання характерним є поглиблення природоохоронного аспекту екології, залучення ширших верств населення в процес природоохоронного виховання молодого покоління [3, с. 211].

Дуже важливим завданням навчального закладу є ефективна організація природоохоронного виховання й освіти. Необхідно навчити майбутніх педагогів розуміти цілісність природи Землі, єдність її процесів, зв'язок людини з природою. Будь-яку діяльність людини, її поведінку стосовно природи слід погодити з її законами.

Тут розвивається почуття причетності до природи, відчуття її натхненності, що не дозволить людині ставитися до неї неохайно, поспоживацькому.

Майбутні педагоги мають відчутти на собі, що спілкування з природою живить людину енергією, підвищує настрій, лікує, знімає втому, перенапруження. Крім того, почуття цінності докільля збагачує духовний світ людини. Отже, природа є необхідною, надзвичайно важливою умовою формування гармонійно розвиненої особистості, джерелом здоров'я і творчості людини.

### Література

1. Бердоус Н. О. Системний підхід у сфері екологічної освіти та виховання / Н. О. Бердоус // Екологічний вісник. – 2004. – № 2. – С. 26-27.
2. Білик Л. І. Теоретико-методичні основи формування екологічної відповідальності студентів у системі виховної роботи вищого технічного навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л. І. Білик. – Черкаси, 2005. – 51 с.
3. Концептуальні виміри екологічної свідомості : [монографія] / М. М. Кисильов, В. Л. Деркач, Т. В. Гардашук та ін. – К. : ПАРАПАН, 2003. – 312 с.
4. Лук'янова Л. Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах: теоретичний і практичний аспекти. Монографія. / Л. Б. Лук'янова. – К. : Міленіум, 2006. – 250 с.
5. Полякова В. Моральне виховання як умова формування екологічної культури особистості / В. Полякова // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2008. – Вип. XLII. – С. 187-191.
6. Скребец В. А. Экологическая психология : учеб. пособ. / В. А. Скребец. – К. : МАУП, 1998. – 142 с.
7. Шевчук В. Я. Екологічне управління: підручник для студентів екологічних спеціальностей ВНЗ / [В. Я. Шевчук, Ю. М. Саталкін, Г. О. Білявський та ін.]. – К. : Либідь, 2004. – 430 с.

E-mail:[ecos.poltava@mail.ru](mailto:ecos.poltava@mail.ru)

## ІННОВАЦІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена інноваціям у викладанні іноземних мов в умовах глобалізації освіти. Розглядаються сучасні тенденції у розвитку вітчизняної та світової освіти, що вимагають нових підходів до викладання іноземних мов; встановлюється місце вчителя-філолога у системі сучасної освіти.

**Ключові слова:** інновації, тенденції в розвитку освіти, вчитель-філолог.

**Дембовская Л. М., Козина Я. Н. Инновации в преподавании иностранных языков в условиях глобализации образования.** Стаття посвящена інноваціям в преподаванні іноземних мов в умовах глобалізації освіти. Рассматриваются современные тенденции в развитии отечественного и мирового образования, требующие новых подходов к преподаванию иностранных языков, определяется место учителя-филолога в системе современного образования.

**Ключевые слова:** инновации, тенденции в развитии образования, учитель-филолог

**Dembovska L. M., Kozina Ya. N. Innovations in teaching foreign languages in the context of globalization of education.** This article focuses on the innovations teaching of foreign languages in modern conditions of globalization of education. Modern tendencies in the development of Ukrainian and world education which demand new approaches to teaching of foreign languages as well as position of a philologist-teacher in education system are under consideration.

**Keywords:** innovations, tendencies in the development of education, philologist-teacher.

*Великі ідеї приходять, коли світ їх потребує.*

Остін Фелпс

**Постановка проблеми.** Соціальні, політичні й економічні зв'язки перетинають кордони держав і вторгаються в долі людей, які проживають на цих територіях. Взаємозв'язок світового співтовариства вже позначили універсальним терміном „глобалізація”. Глобалізацію соціальних зв'язків насамперед варто розуміти як перетворення простору і часу сучасного існування. Іншими словами, наше життя все більшою мірою відчуває на собі вплив подій, що відбуваються досить далеко від тієї соціальної реальності, у якій проходить наша повсякденна діяльність [1, с. 298].

Освіта постійно реагує на нові виклики цивілізації. Розуміння глобалізації освіти, яка за своєю суттю є замовленим проектом, привнесене із Заходу. Проект, що виник на Заході, давно став справою усього світового співтовариства, культурні цінності Заходу підпадають під вплив інших культур, відбувається процес гібридизації культур. Тому культурний обмін поступово трансформується в глобальний процес взаємодії культур [2, с. 6].

Ця взаємодія культур, інтеграція економічних та суспільних процесів ставить перед вітчизняною системою освіти нові завдання, спрямовані на інтеграцію української педагогічної науки до світового освітнього простору, що і визначає актуальність обраної теми.

**Метою даного дослідження** є встановлення ролі інноваційних методів в підходів у викладанні іноземної мови в умовах глобалізації освіти. Для досягнення поставленої мети слід виконати такі завдання:

- виявити характерні тенденції у розвитку освіти XXI століття;
- встановити місце інновацій у сучасній українській освіті;
- визначити роль учителя-філолога у підготовці майбутнього студента до навчання у ВНЗ.

**Предметом дослідження** є інновації у сучасній вітчизняній освіті, об'єктом – використання інноваційних підходів до викладання іноземних мов.

**Виклад основного матеріалу.** Глобалізація в галузі освіти сприяє стандартизації навчання під впливом сучасних соціальних технологій, появі глобальних досліджувальних мереж, а головним фактором, що вплинув на освіту, є економічна ідеологія глобалізації, що підкреслює першорядне значення ринку, приватизації і зменшення ролі державного сектора. „З одного боку, – пише доктор філософських наук В. Воронкова, економічна глобалізація підкреслює імперативи ринкової конкуренції і глобального капіталу в сприянні конвергенції інституціональних структур провідних країн, зокрема їх освітніх систем. З іншого боку, глобальна раціоналізація, хоч і пов'язана з економічними імперативами, підкреслює ідею унітарної культурної системи. Не варто вважати, що всі країни рухаються у бік всесвітньої монолітної структури освіти, хоча через посилення глобальної раціоналізації освітньої системи багато в чому набудуть схожих форм” [2, с. 10].

Два десятиріччя тому з'явилася концепція глобальної освіти, суть якої полягає в наступних педагогічних завданнях:

- сформувати в учнів розвинене критичне мислення, сприяти виробленню власних поглядів і поваги до позицій інших людей;
- збудити інтерес і повагу до культурних надбань усіх народів, прагнення зрозуміти найважливіші, специфічні й загальні характеристики цих культур;
- розширити можливості для вивчення в школах іноземних мов та культур країн;
- сприяти утворенню нового гуманістичного бачення світу в усій його різноманітності та єдності, нового способу діяльності, завдання якого – зберегти хистку рівновагу в системах „Людина – Природа”, „Людина – Суспільство”, „Людина – Людина”;
- виробити вміння творчо працювати, розв’язувати різноманітні проблеми, прогнозувати ситуації;
- сформувати бачення самого себе у взаємозалежності з іншими, розуміння необхідності враховувати потреби, пріоритети та цінності індивідів, груп людей, націй.

Зважаючи на ці завдання, можна визначити і головні складові змісту глобальної освіти:

1. Загальнолюдські цінності та культури різних країн.
2. Глобальні системи (економічні, політичні, екологічні тощо).
3. Глобальні проблеми (права людини, збереження миру, охорона довкілля тощо).
4. Світова історія (походження та історичний розвиток різних культур і цінностей, контакти і взаємовплив культур, народів, еволюція глобальних систем – передісторія нинішніх глобальних проблем).

Світовий освітній простір об’єднує національні освітні системи різного типу та рівня, що значно різняться філософськими й культурними традиціями, рівнем цілей і завдань, якісними станами. Тому варто говорити про сучасний світовий простір як про єдиний організм, що постійно формується і в кожній освітній системі якого наявні глобальні тенденції і збережено розмаїтність.

В підсумковому документі, прийнятому на зустрічі міністрів освіти „великої вісімки”, що відбулася в квітні 2002 р. в Токіо, були визначені завдання на найближче майбутнє: забезпечити можливості в отриманні освіти для всіх дітей, здійснити безперервність освіти, що ґрунтується на чотирьох заповідях – дати знання, прищепити вміння і навички, навчити бути собою і жити в суспільстві [3, с. 18].



Для світового освітнього простору характерні дуже важливі тенденції, що особливо яскраво почали виявлятися на початку ХХІ століття. Перша тенденція виявляється в повсюдній орієнтації більшості країн на перехід від елітарної освіти до загальнодоступної високоякісної освіти. Друга тенденція полягає в поглибленні міждержавної співпраці в галузі освіти. Активність розвитку цього процесу залежить від потенціалу національної системи освіти й від умов партнерства держав. Третя тенденція припускає істотне збільшення у світовій освіті гуманітарної складової загалом, а також завдяки введенню нових наукових і навчальних дисциплін, орієнтованих на людину: політологія, психологія, соціологія, культурологія, екологія, тощо.

Ще однією важливою тенденцією в розвитку світової освіти є значне поширення нововведень за умов збереження сформованих національних традицій та національної ідентичності країн і регіонів. Тому простір стає полікультурним і орієнтованим на розвиток людини й цивілізації загалом, більш відкритим до формування міжнародного освітнього середовища, наднаціональним за характером знань і долучення людини до світових цінностей.

Окрім названих тенденцій, у світовій освіті набуває сили „ринковий” та „діловий” підхід – прагнення до демократичної системи освіти, тобто доступність освіти всьому населенню країни і наступність її рівнів, надання самостійності й автономності навчальним закладам, забезпечення права на освіту всім охочим, підвищений інтерес для обдарованих дітей і молоді, до особливостей розкриття й розвитку їх здібностей у процесі освіти, пошук додаткових ресурсів і спеціальних програм для освіти дітей з відхиленням в розвитку та дітей-інвалідів.

ЮНЕСКО здійснює організаційне регулювання процесу розвитку світового освітнього простору, розробляючи для всіх країн міжнародні правові акти глобального і регіонального характеру [4].

У зв'язку з тим, що Україна взяла курс на розвиток економіки й інтеграцію до європейської співдружності, вітчизняна освіта має відповідати світовим стандартам. Відповідно до європейських стандартів, освіченою є людина, яка оволоділа не лише професією, а й, по-перше, п'ятьма європейськими мовами; по-друге, комп'ютером; по-третє, демократичним світоглядом і фундаментальною культурою [5, с. 478].

У зв'язку з глобалізацією освіти взагалі і названими положеннями зокрема, неабиякого значення набуває вивчення іноземних мов не лише як засобу міжкультурного спілкування та підвищення професійного рівня фахівців різних сфер суспільної та економічної діяльності, а також як засобу здобуття європейської освіти для української молоді.

Інтеграція України у світовий освітній простір, модернізація національної освіти у руслі Болонського процесу задекларовані в Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Національній програмі Освіта („Україна ХХІ століття”), Державній програмі „Вчитель” та інших державних документах. Їхня реалізація неможлива без учителя – суб'єкта особистісного та фахового зростання, який постійно оновлює фахові знання, здатний до саморозвитку й самовдосконалення.

У державній програмі „Вчитель” зазначається, що освіта є пріоритетною сферою в соціально-економічному, духовному і культурному розвитку держави, у якій ключова роль відводиться вчителю. Саме від того, як організує він свою власну діяльність, навчальну діяльність дітей, залежить чи реалізується державна політика в галузі освіти, яка спрямована на розвиток інтелектуального і духовного потенціалу нації [6]. Головною метою програми є визначення системи невідкладних і перспективних заходів щодо модернізації системи освіти. Засобами для реалізації цієї мети є виконання ряду завдань:

- відмова від традиційної авторитарної і настановчої педагогіки, у якій майбутній учитель є об'єктом діяльності й утвердження педагогіки ділового співробітництва та гуманізму, зорієнтованої на розвиток студента шляхом організації його власної навчальної діяльності. Завдяки формуванню вмінь самоорганізації, саморегуляції діяльності, які є головними в концепції розвивального навчання, стає можливою і випереджувальна підготовка майбутнього фахівця;

- поліпшення культурної, мовної, психолого-педагогічної, комп'ютерної, методичної, практичної підготовки вчителів, їх професійного рівня в цілому;

- орієнтація на особистість, її інтереси, прагнення, цінності, створення умов для розвитку й самореалізації кожного учасника навчально-виховного процесу, індивідуалізація та диференціація навчального процесу відхиляє інваріантний шлях здобуття кваліфікації майбутнім фахівцем;

– підвищення ролі вчителя у формуванні громадянського суспільства. Роль учителя має значно підвищитися у вихованні та розвитку підростаючого покоління. Як доводять психологи, виховує і розвиває перш за все та система навчання, яку він запроваджує у своїй роботі. Реалізація системи розвивального навчання сприяє формуванню громадянина держави із стійкими пізнавальними мотивами, високими моральними цінностями, здатного мислити, самостійно приймати рішення, бути творцем своєї власної діяльності. А тому виконання цього завдання значною мірою залежатиме від того, чи є система розвивального навчання особистісно сприйнятою та значущою для вчителя;

– підвищення престижу педагогічної професії в суспільстві та утвердження високого соціального статусу вчителя. Немає сумніву, що вчитель, який виховує творчу особистість, громадянина з високими моральними якостями, повинен мати високий соціальний статус. Це доводять ті вчителі, які захоплені своєю професією, люблять дітей, уміють зацікавити своїм предметом. До таких необхідних умов додається володіння технологією розвивального навчання, у якому домінуюче місце займає міжособистісний діалог (евристична бесіда) учасників навчального процесу з метою постановки навчально-пізнавальних задач, знаходження їх розв'язання та здійснення узагальнення відкритих способів дій.

Сучасний етап розвитку системи освіти в Україні характеризується освітніми інноваціями, спрямованими на збереження досягнень минулого і, водночас, на модернізацію системи освіти відповідно до вимог часу, новітніх надбань науки, культури і соціальної практики. Характерною особливістю цього періоду розвитку педагогічної освіти є пошук нових змісту, форм, методів і засобів навчання, виховання й управління; розгортання широкої експериментальної роботи, спрямованої на впровадження освітніх інновацій на засадах сучасної філософії освіти, яка суттєво відрізняється від попередньої.

Мета освіти сьогодні – створення умов для розвитку та саморозвитку учнів, виховання в них уміння приймати самостійні рішення, тому центром нової державної освітньої політики є людина як особистість. Досягнення цієї мети можливе завдяки реалізації нововведень у систему освіти

*Інноваційна освіта* – система ідей, головною метою яких є збереження і розвиток творчого потенціалу людини. Головна мета

інноваційної освіти – збереження і розвиток творчого потенціалу людини [7].

Майбутнє освіти закладається сьогодні, насамперед впровадженням інноваційних технологій у навчання. Отже, умови та потреби сучасного життя зумовили виникнення нового напрямку – застосування інноваційних технологій навчання.

Інноваційні методи забезпечують підняття освіти, її багатогранних секторів на якісно новий рівень. Інноваційна освіта стосується не лише розробки і впровадження нововведень – нового змісту, нових педагогічних технологій, а й процесу всебічного реформування освіти, якісних змін у способі діяльності особи, стилі її життя.

*Інновація освіти* – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікацій мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог. *Інновацію* варто розглядати як реалізоване нововведення в освіті – у змісті, методах, прийомах і формах навчальної діяльності та виховання особистості, у змісті та формах організації управління освітньою системою, а також в організаційній структурі закладів освіти, у засобах навчання і виховання та у підходах до соціальних послуг в освіті, що суттєво підвищує якість, ефективність та результативність навчально-виховного процесу.

Слово „інновація” (англ. *innovation*) прийшло до нас з англійської мови й означає нововведення, новаторство. Філософське розуміння змісту інновації полягає у створенні нового, суспільно значущого продукту діяльності людини, який узагальнено характеризується двома ознаками: перетворенням явищ, речей, процесів; новизною, оригінальністю.

Головною рушійною силою інноваційної діяльності є вчитель, оскільки суб’єктивний чинник є вирішальним і під час впровадження і поширення нововведень. Педагог-новатор є носієм конкретних нововведень, їх творцем, модифікатором. Він має широкі можливості і необмежене поле діяльності, оскільки на практиці переконується в ефективності наявних методик навчання і може коригувати їх, проводити докладну структурування досліджень навчально-виховного процесу, створювати нові методики. Основна умова такої діяльності – інноваційний потенціал педагога.

*Інноваційний потенціал педагога* – сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, яка виявляє готовність

вдосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність.

Ефективність навчального процесу залежить не лише від достатнього фінансування та матеріально-технічного забезпечення. У створенні умов і вдосконалення процесів формування здібностей і виховання вмінь, які вважаються необхідними для економічного росту, процвітання, соціального добробуту та розвитку особистості, величезну роль відіграє вчитель. В багатьох країнах вчителів вважають важливим елементом підвищення якості освіти. Підтвердженням сказаному є ряд реформ в країнах Західної Європи, спрямованих на зміни системи освіти і принципів найму вчителів, вдосконалення їх знань і педагогічної майстерності, та створення таких умов роботи, які б забезпечили ефективність процесу навчання і дали б можливість зосередитися на його результатах.

У світлі сказаного, в умовах глобалізації суспільного життя загалом і освіти зокрема, роль учителя-філолога стає все важливішою. Сучасний учитель філологічних спеціальностей – це вчитель-професіонал, який має ґрунтовну загальнокультурну, фахову, психолого-педагогічну і методичну підготовку, займає гуманістичну педагогічну позицію, володіє дослідною та інформаційною культурою, уміє оперативно, своєчасно реагувати на зміни в напрямках розвитку системи освіти взагалі та в методиках навчання мови зокрема. Важливим компонентом загальної структури готовності вчителя до професійної діяльності є його готовність до використання нових методів, прийомів, інноваційних технологій навчання.

Відповідно до сучасної концепції розвитку педагогічної освіти модернізація методичної підготовки вчителя має здійснюватися головним чином не через забезпечення його великою кількістю методичних рекомендацій та збільшення кількості навчальних посібників і підручників з методик навчання, з чіткими установками щодо вибору методів, організаційних форм, засобів навчання, реалізації усіх етапів уроку, використання готових розробок на кожному уроці тощо, а через особистісну позицію вчителя у ставленні до дитини, фундаменталізацію знань з базового предмета, високу загальну культуру, глибоку психологічну та дидактичну компетентність в організації навчальної діяльності учнів, яка має особистісно-орієнтований та розвивальний характер.

Школа повинна готувати достойних абітурієнтів, які б, прийшовши до ВНЗ, володіли не лише основами загальних знань, а й хоча б однією іноземною мовою на рівні вище середнього, та здатними до науково-пошукової діяльності.

Це завдання вимагає від учителя-філолога таких підходів і методів, які б давали можливість у рамках обмеженої кількості годин навчити учнів не лише висловлюватися іноземною мовою на побутовому рівні, а й розвивати творчий потенціал учня. До таких підходів ми б віднесли застосування проектних технологій, використання проблемних ситуацій, написання (з обов'язковим захистом) рефератів іноземною мовою, і, як найвища сходинка науково-пошукової діяльності учня – написання та захист учнівських наукових робіт Малої Академії Наук (МАН). При цьому учень навчається одночасно усіх видів мовленнєвої діяльності – читання, монологічного та діалогічного усного мовлення, практичного використання мови, – а також вчиться відстоювати свою позицію у дискусії іноземною мовою. Він не лише отримує можливість реалізувати себе як творча особистість, а також вчиться знаходити й аналізувати необхідну інформацію, робити висновки та захищати свою точку зору на ту чи іншу, в тому числі і наукову, проблему. Такі учні приходять до університетів, маючи не лише достатню мовну базу, словниковий запас, але й уміння працювати самостійно, висловлювати та обґрунтовувати свою позицію.

**Висновки.** На сьогоднішній день основним завданням сучасної школи є розвиток гармонійно цілісної особистості, де у центрі уваги – учень з його обдарованістю, здібностями, потенційними можливостями, а також створення інноваційного простору.

Відомо, що інноваційний процес – це комплексна діяльність по створенню, освоєнню, використанню та розповсюдженню нововведень. Для того, щоб викликати інтерес в учнів до вивчення іноземної мови, ми, вчителі англійської мови, повинні шукати нові, цікаві і результативні форми і методи навчання. Перспективними вважаємо подальші розвідки в галузі інновацій у навчанні іноземних мов у середній та вищій ланці вітчизняної освіти.

## Література

1. Гидденс Э. Глобализация социальной жизни / Э. Гидденс // Зарубежная социология XX века: Хрестоматия. Тексты / Отв. ред. В. Г. Гордяненко. – Днепропетровск: Изд-во ДНУ, 2001. – С. 298-308.

2. Воронкова В. Г. Глобализация образования в XX веке / В. Г. Воронкова // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. – Запоріжжя : ЗДІА, 2002. – Вип. 9. – С. 6-17.
3. Таланчук П. Образование должно служить средством развития человека / П. Таланчук // Зеркало недели. – 2003. – № 49 (474). – С. 16.
4. Останні тенденції освітньої політики і реформ в Європі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://bibl.com.ua/kultura/2047/index.html>
5. Піддубний В. А. Освіта в Україні: тенденції розвитку // Українське суспільство: десять років незалежності (соціальний моніторинг та коментар науковців) / За ред. В. М. Ворони, М. О. Шульги. – К.: Інститут соціології НАН України, 2001. – С. 475-479.
6. Державна програма "Вчитель" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/3243/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/3243/)

E-mail: [lucie\\_63@i.ua](mailto:lucie_63@i.ua)

**УДК 371.14**

*Деміденко В. В.*

Державний вищий навчальний заклад «Куп'янський  
автотранспортний коледж»  
Куп'янськ, Україна

## **ОСНОВНІ КАТЕГОРІЇ ПРОБЛЕМНОГО ПОЛЯ КОМПЕТЕНТІСНОЇ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Переорієнтація системи освіти України на компетентнісну парадигму вимагає впровадження основних положень компетентнісного підходу не лише в середній і вищій школі, але й у системі післядипломної (безперервної) педагогічної освіти. Успішність реалізації компетентнісного підходу залежить від теоретико-методологічної визначеності ключових питань, що стосуються сутності, інваріантної структури професійної компетентності, технологічного забезпечення процесу її формування й розвитку.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, професійна компетентність, безперервна освіта.

**Деміденко В. В. Основные категории проблемного поля компетентностного непрерывного педагогического образования.** Переориентация системы образования Украины на компетентностную парадигму требует внедрения основных положений компетентностного подхода не только в средней и высшей школе, но и в системе последипломного (непрерывного) педагогического образования. Успешность реализации компетентностного подхода зависит от теоретико-методологической определённости ключевых вопросов, касающихся сущности, инвариантной

структуры профессиональной компетентности, технологического обеспечения процесса её формирования и развития.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, профессиональная компетентность, непрерывное образование.

**Demydenko V. V. The main categories of the problem field of the competence continuing teacher education.** The re-orientation of the education system in Ukraine towards the competence paradigm requires adopting the fundamentals of the competence approach not only by secondary and higher school but also by the system of continuing (post degree) teacher education. The success of the competence approach realization depends on theoretical and methodological definiteness of key issues concerning the essence and invariant structure of professional competence, technological supply of the process of its forming and development.

**Keywords:** competence approach, professional competence, continuing education.

**Актуальність дослідження** зумовлена необхідністю розбудови системи безперервної освіти викладацьких кадрів професійних коледжів на компетентнісній основі. Аналіз численних досліджень свідчить, що значна їх частина розкриває особливості впровадження компетентнісного підходу в загальній середній освіті. Інша частина досліджень стосується розробки методології та реалізації компетентнісного підходу в вищій освіті. Водночас проблематика компетентнісно орієнтованої післядипломної (безперервної) педагогічної освіти не знайшла досі належного висвітлення в науковій психолого-педагогічній літературі.

**Мета статті** полягає в характеристиці деяких підходів до визначення сутності професійної компетентності та її інваріантної структури.

**Виклад основного матеріалу.** Компетентнісний підхід, на справедливую думку І. Зимньої, виступає новою результативно-цільовою основою освіти [3, с. 75]. По суті, це перехід від класичної до нового типу освіти, нової освітньої парадигми, що вимагає науково обґрунтованої розробки, реалізації принципово нових засобів і результатів навчання й контролю, вимірювання діяльності викладачів і тих, хто навчається, самого укладу життя освітніх установ.

Перехід до компетентнісної освіти вимагає сутнісних змін у всіх ланках освітньої системи, отже, і в ній самій як цілості. На думку А. Вербицького й М. Ільязової, зміни мають відбутися в: 1) цінностях, цілях і результатах навчання й виховання (від засвоєння



ЗУНів – до формування на їхній основі базових компетентностей сучасного спеціаліста); 2) змісті навчання (від розкиданої по множині навчальних предметів абстрактної теоретичної інформації, мало пов'язаної з практикою, – до системної орієнтувальної основи компетентних практичних дій і вчинків того, хто навчається); 3) педагогічній діяльності викладача (від монологічного викладу навчального матеріалу – до педагогіки творчого співробітництва й діалогу викладача й учня); 4) діяльності учня (від репродуктивної позиції, пасивного приймання й запам'ятовування навчальної інформації – до створення образу світу в собі самому); 5) технологічному забезпеченні освітнього процесу (від традиційних «повідомлювальних» методів – до інноваційних педагогічних технологій, що реалізують принципи творчої взаємодії педагога й учнів, єдності пізнавальної, дослідницької та практичної діяльності); 6) освітньому середовищі як системі умов формування та розвитку особистості в соціальному й просторово-предметному оточенні освітнього закладу; 7) відношеннях із зовнішнім середовищем; 8) фінансовому, матеріально-технічному, організаційному й кадровому забезпеченні діяльності системи освіти [1, с. 11-12].

При тому, що нині вже загальноприйнятою є ідея впровадження компетентнісного підходу, все ще залишається низка невирішених теоретико-методологічних проблем, що утруднюють його реалізацію. Серед них, на нашу думку, слід назвати такі:

1. Донедавна не існувало загальноприйнятого визначення базових понять „компетентність” і „компетенція”. Різними авторами вони визначались як здатність, готовність, властивість, якість особистості; при цьому поняття „компетентність” і „компетенція” могли мати одне й те саме смислове навантаження, а могли бути розведені за різними підставами.

У 2011 році Міністерством освіти і науки України та Національною академією педагогічних наук було зроблено спробу упорядкувати існуючі підходи, принаймні щодо сфери вищої освіти. Було підготовлено національно-освітній глосарій, що містить такі визначення:

Компетентність / компетентності (*Competence, competency / competences, competencias*) – це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою. Компетентності покладені у основу кваліфікації випускника.

Компетентність (компетентості) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями [5, с. 32].

Компетенція / компетенції (*Competence, competency / competences, competencies*) – надані (наприклад нормативно-правовим актом) особі (іншому суб'єкту діяльності) повноваження, коло її (його) службових та інших прав і обов'язків. Слід розрізняти поняття компетенції / компетенцій від компетентності / компетентностей як набутих реалізаційних здатностей [5, с. 32-33].

2. Відсутнє науково обгрунтоване уявлення про загальну структуру компетентності, зокрема, – про інваріантну структуру компетентності суб'єкта професійної діяльності.

У своїй фундаментальній праці І. Зимня розглядає компетентність як особистісні властивість, що охоплює рівень домагань, спрямованість, ціле покладання, емоційно-вольову регуляцію поведінки, ціннісно-сміслове ставлення. Структура компетентності, на думку авторки, являє собою, на думку авторки, систему таких складників: а) готовність до прояву цієї властивості в діяльності й поведінці; б) знання засобів, способів, програм виконання дій, вирішення соціальних і професійних завдань, дотримання правил і норм поведінки, що становить зміст компетентності; в) досвід реалізації знань, тобто уміння й навички; г) ціннісно-сміслове ставлення до змісту компетентності, його особистісна значущість; д) емоційно-вольова регуляція як здатність проявляти компетентність і регулювати її прояви в залежності від ситуації соціальної і професійної взаємодії [2].

Розглядаючи змістові аспекти професійної компетентності вчителя, А. Маркова виокремлює процесуальні й результативні сторони його праці. Авторка структурує педагогічну компетентність з боку процесу (педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість учителя) і результату педагогічної діяльності – навченість і вихованість учнів. При цьому так званім психологічним модулем для кожної сторони праці виступають професійні знання, професійні вміння, позиції, професійні психологічні особливості (якості) [4].

Нам уявляється важливим враховувати цю позицію і розглядати в структурі компетентності такі елементи, як внутрішні засоби діяльності, мотиви, знання, уміння, навички, враховувати процесуальні й результативні показники діяльності. Утім вважаємо

доцільним визначитися з універсальною, інваріантною структурою компетентності.

Слідом за упорядниками словника з психології ми розглядаємо інваріантність як властивість якогось об'єкта не змінюватися при зміні умов, ситуацій, у яких він функціонує; найбільш глибоку, загальну властивість об'єкта [6]. Відповідно, як зазначають А. Вербицький та М. Ільзова, інваріант професійної компетентності являє собою інтегральну систему стійких зв'язків між її структурними складниками. Змістове наповнення інваріанта здійснюється з урахуванням особливостей видів професійної діяльності, тому реальною сутністю інваріанта є завжди якийсь його варіант [1, с. 76].

Інваріантна структура компетентності залишається незмінною в різних системах відліку, однією з яких є види професійної діяльності. Так, компетентність учителя ЗНЗ і компетентність викладача професійного коледжу містять у своїй структурі одні й ті самі складники (щодо конкретного переліку яких серед дослідників досі немає згоди. У А. Вербицького, наприклад, це ціннісно-смысловий, мотиваційний, індивідуально-психологічний, інструментальний і конативний складники). Однак змістове наповнення кожного зі складників інваріанта професійної діяльності відрізняється як у різних професіях, так і в межах однієї конкретної професії (фаху).

3. Незважаючи на наявність значної кількості досліджень щодо реалізації компетентнісного підходу в системі вищої освіти (Е. Зеєр, І. Зимня, І. Зязюн, О. Онаць, Дж. Равен, В. Сериков, Л. Спенсер, Ю. Тартур, Л. Хоружа, А. Хуторської, В. Шадриков та ін.), залишається відкритим питання про хоча б рамкову, але продуктивну педагогічну модель, що містила б систему дидактичних умов та інноваційних і традиційних педагогічних технологій, адекватних завданню формування інваріантів професійної компетентності. Ще менш розробленою залишається проблема розвитку професійної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти.

**Висновки.** Переорієнтація системи освіти України на компетентнісну освітню парадигму вимагає впровадження основних положень компетентнісного підходу не лише в середній і вищій школі, але й у системі післядипломної (безперервної) педагогічної освіти. Разом з тим, успішність реалізації компетентнісного підходу залежить від теоретико-методологічної визначеності ключових питань, що стосуються сутності, інваріантної структури професійної

компетентності, технолого-методичного забезпечення процесу її формування й розвитку.

### Література

1. Вербицкий А. А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования : монография / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. – М. : Логос, 2011. – 288 с.
2. Зимняя И. А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования : материалы XV Всерос. науч.-метод. конф. : в 3 кн. – Кн. 2. – М.; Уфа : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (технол. ун-та), 2005. – С. 5–26.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя; 2-е изд., доп., испр., перераб. – М. : Логос, 2007. – 384 с.
4. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Сов. педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–87.
5. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
6. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

E-mail: demidenko\_victor@mail.ru

**УДК 373.5.014**

*Джурило А. П.*

Інститут педагогіки НАПН України  
Київ, Україна

## ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ШОТЛАНДІЇ НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ ІНСПЕКТОРАТУ ЇЇ ВЕЛИЧНОСТІ

Стаття присвячена організації оцінювання якості шкільної освіти у Шотландії, її структурним та функціональним елементам. У статті детально розглянуто роботу Інспекторату її Величності в Шотландії, а також коротко схарактеризовано основні відмінності у роботі інспекторів шкіл Англії та Шотландії. Окремої уваги надано процесу самооцінювання шкіл як ключовому елементу забезпечення якості шкільної освіти.

**Ключові слова:** якість шкільної освіти, оцінювання якості шкільної освіти, самооцінювання, середня освіта Шотландія, шкільний інспектор.

**Джурило А. П. Оценивание качества школьного образования в Шотландии на примере деятельности Инспектора ее Величества.** Стаття

посвящена організації оцінювання якості шкільного образования в Шотландії, її структурним і функціональним елементам. В статті детально розглянуто роботу Інспекторату Її Величності в Шотландії, а також коротко охарактеризовані основні відмінності в роботі інспекторів шкіл Англії і Шотландії. Особливу увагу приділено процесу самооцінки шкіл як ключовому елементу забезпечення якості шкільного образования.

**Ключевые слова:** якість шкільного образования, оцінки якості шкільного образования, самооцінка, середнє образование Шотландії, шкільний інспектор.

**Dzhurylo A. P. Evaluating the quality of school education in Scotland on the example of the work of the Inspectorate of Her Majesty.** The article is devoted to the organization evaluating the quality of school education in Scotland, its structural and functional elements. The article discussed in detail the work of the Inspectorate of Her Majesty in Scotland, as well as a brief description of the main differences in the work of the inspectors of schools in England and Scotland. Special attention is paid to the process of self-evaluation of schools as a key element in ensuring the quality of school education.

**Keywords:** quality of school education, school education quality evaluation, self-evaluation, Scotland secondary education, school inspector.

**Актуальність проблеми.** Якість освіти позиціонується пріоритетним напрямом освітньої політики Європейського Союзу упродовж останніх десятиліть. Про це свідчать стратегічні програми Брюсселя „Освіта і підготовка 2010” (*Education and Training 2010*) та „Освіта і підготовка 2020” (*Education and Training 2020*), в яких завдання підвищення якості та ефективності освітніх систем країн-членів цього міждержавного утворення розглядається чи не якнайважливіше. Сенс європейського співробітництва в галузі розбудови освіти високої якості полягає як у створенні спільної платформи для забезпечення якості освіти в державах-членах, так і у вивченні та аналізі існуючих систем оцінювання якості шкільної освіти з метою збагачення теорії і практики у цій царині [11].

Європейська спрямованість України зумовлює потребу у вивченні, узагальненні, критичному осмисленні та творчому застосуванні здобутків європейських країн у цьому питанні. Досвід Шотландії з огляду на це набуває особливого значення для України, адже загалом британська і зокрема шотландська системи середньої освіти позиціонуються високо результативними.

Дослідженню проблем освіти Великої Британії присвячували свої роботи багато вітчизняних вчених, серед яких А. Барбарига, К. Гаращук, О. Джуринський, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Огієнко, О. Овчарук, О. Першукова, Л. Пуховська, А. Сбруєва.

Аспекти забезпечення якості зарубіжної та зокрема британської освіти досліджували такі фахівці як Д. Адамс (D. Adams), К. Бібі (C. Beeby), Д. Беноліель (D. Benoliel), Дж. Сінг (J. Singh), Д. Чапан (D. Chapman), К. Піфо (K. Pifo), П. Тімз (P. Timms), К. Меррел (Ch. Merrell), С. О'Хара (S. O'Hara), Ш. Міск (Sh. Miske), Х. Хавес (H. Haves), Д. Стівенс (D. Stevens). Питання оцінювання навчальних досягнень учнів Великої Британії досліджували: Г. Айзенк (H. Eysenck), С. Берт (S. Burt), Ф. Вернен (F. Wernen), Ф. Гальтон (F. Galton), Д. Гопкінз (D. Hopkins), Б. Саймон (B. Simon).

**Метою цієї статті** є аналіз специфіки такого інструменту забезпечення якості шотландської освіти, як Інспекторат Її Величності.

**Виклад основного матеріалу.** Розглядаючи проблему забезпечення якості шкільної освіти у Шотландії, необхідно відзначити інтенсифікацію уваги до цього питання на усіх рівнях шотландського суспільства, що пояснюється соціально-економічними трансформаціями. Йдеться про те, що децентралізація шотландської освіти у контексті активізації ідей ринкової економіки передбачає надання школам більшої самостійності: школи розглядаються як один з сегментів ринку „соціальних благ”, як підприємство, що здатне випускати якісну продукцію без зовнішньої допомоги; освітній заклад виступає суб'єктом у розробленні шляхів розвитку освіти та впливає на освітню політику держави. Внаслідок отримання школами більшої автономії (що виявляється у самостійній розробці ними навчальних планів, добору навчальних матеріалів, можливості інноваційної діяльності, самостійному розподілі та використанні бюджетних коштів тощо) актуалізується відповідальність навчального закладу за відповідність надаваних освітніх послуг встановленим державним нормам, стандартам [1].

У цьому процесі можливо виокремити такі важливі тенденції:

– традиційно зберігається зовнішня форма оцінювання якості освіти, яке проводиться інспекційними органами на національному та / або регіональному рівнях управління освітою. Але при цьому органи інспекції все більше виступають як консультативний елемент, що здійснює методичну підтримку школи у проведенні самооцінювання результатів своєї діяльності та розробки планів подальшого розвитку [2];

– об'єктом як зовнішнього, так і внутрішнього оцінювання стає вся комплексна діяльність школи. Оцінюється не лише кінцевий

результат освітньої діяльності навчального закладу, але й всі елементи освітньої системи, що сприяють досягненню цього результату. До таких елементів відносяться: цілі, зміст, організаційні форми і засоби навчання, якість викладання, матеріально-технічна база, ефективне управління [4].

Проекція підходів до оцінювання ефективності діяльності шкіл у Шотландії на Англію надає можливість окреслити спільності і відмінності у цих двох частинах Сполученого Королівства. До спільностей можна віднести декілька ключових аспектів. Передусім, потрібно вести мову про те, що посилення повноважень шкіл та контролю громад стало важливою рисою реформ освіти, як в Англії, так і в Шотландії. Зокрема, були розширені повноваження опікунських рад та директорів шкіл, оскільки стало очевидно, що саме фігура директора є ключовою для успіху у вдосконаленні роботи школи. Різноманітні форми залучення батьків до регулювання процесу навчання у школі не були обмежені лише введенням їх в органи управління. Значні зміни відбулися і у системі інформування батьків про те, що відбувається в школі взагалі і з їх дитиною зокрема [10].

І в тій, і іншій частинах Сполученого Королівства особлива увага на сучасному етапі приділяється не разовому зрізу навчальних результатів, а перманентному відслідковуванню прогресу учня. Йдеться про так звану систему оцінювання «доданої вартості» (*value added evaluation*), яка є складною для втілення у практику, але надає можливість чіткіше побачити роль освіти (школи, педагогів) у прогресі дитини.

Досить успішною можна вважати і практику запровадження національних освітніх стандартів, хоча у Шотландії вони носять більш рекомендаційний характер. В Англії стандарт (*National Curriculum*) має більш модальний характер – його дотримання перевіряється шляхом обов'язкових стандартизованих іспитів, які проводяться у кожній школі під зовнішнім контролем. Треба зауважити, що в дослідженнях англійських науковців не відзначається, що запровадження такого типу іспитів поліпшило якість освітніх послуг [7].

Англійська система контролю якості, крім стандартизованого оцінювання навчальних досягнень учнів, базується на інтенсивній системі інспектування, корелюючись при цьому з високою автономією директорів шкіл.

Відзначимо, що інспекція шкіл в Англії, заснована в середині XIX ст., обходиться платникам податків у 0,5 % національних витрат на загальну освіту. Багато діячів освіти та представників громадськості в Англії сумніваються в ефективності таких вкладень. Більш того, чимало з них наголошують, що інспектори стали одними з найбільш непопулярних фігур в англійській системі освіти, оскільки процес інспектування часто перетворюється для багатьох вчителів та директорів шкіл у „переживання образливих підозр та збір непотрібних даних”. За висловленням колишнього прем'єр-міністра Великобританії Тоні Блера (Anthony Charles Lynton Blair) вчитель змушений шукати причини, що пояснюють ті чи інші труднощі в роботі, а не шляхи їх подолання. Більше того, були зафіксовані випадки, коли турбуючись за репутацію школи, директори та вчителі фальсифікували результати іспитів [9].

З метою удосконалення діяльності цієї урядової структури в останні десятиліття відбулося декілька реформ. Після останньої реформи 2005 р. система інспектування, крім процесу самооцінювання шкіл у форматі спеціальної картки, яку заповнюють директори, передбачає 2-3-денний візит до школи інспекторів кожні 3 роки з акцентом на питаннях шкільного менеджменту та дотримання освітніх стандартів [5].

Шотландська система оцінювання якості покликана допомогти школі вирішити її власні проблеми. Один із творців цієї системи Грем Дональдсон (Graham Donaldson) визнає: „Нас цікавить не те, які результати демонструють учні цієї школи в даний час, а як школа оцінює ці результати, як вона вибудовує стратегії щодо їх поліпшення. Тобто ми повинні допомогти якісним самооцінюванням цій школі разом із батьківським співтовариством”.

Саме для цього розробляються рекомендації з красномовною назвою „Наскільки хороша наша школа?” (*How good is our school?*). Таким чином, інспекція стає методичною службою, яка не лише виставляє оцінку діяльності школи, а допомагає їй побачити свої сильні та слабкі сторони. При цьому активно використовується елемент участі батьків та роботодавців в оцінюванні того, що відбувається у школі [8].

Деталізуючи особливості організації оцінювання діяльності шкіл у Шотландії, відзначимо, що остання стала однією з перших європейських країн, де було розроблено та успішно впроваджено інноваційну систему самооцінювання шкільної діяльності, яка



перетворилась на основну форму оцінювання якості освіти державою та регіональними радами освіти.

Шкільна інспекція складається з інспекторів; молодших контролерів; „непрофесійних” контролерів без досвіду управління школою. На національному рівні інспекція Її Величності Королеви Шотландії, або королівська інспекція забезпечує якість всієї системи освіти; розробляючи критерії якості освіти в шотландських школах; проводячи систематичні перевірки діяльності шкіл; складаючи та публікуючи звіти за результатами перевірок; консультуючи Департамент освіти з питань якості освіти.

На регіональному рівні ради з питань освіти проводять регулярні аудити якості в умовах самоврядування школи; складають звіти за результатами перевірки; беруть участь у розробленні планів розвитку школи та допомагають в його реалізації [3].

Школа покликана гарантувати надання якісної освіти та регулярно проводити оцінювання своєї діяльності, розробляти звіти щодо забезпечення якості освітнього процесу та планувати поліпшення своєї діяльності.

Шотландська модель само оцінювання школи передбачає: протягом трьох років у школі систематично аналізуються певні аспекти діяльності. Суб'єктами оцінювання виступають директор школи, адміністративний апарат та педагогічний колектив. В інструкціях Королівської інспекції представлені механізми проведення самооцінювання та виділені сім аспектів шкільної діяльності для аналізу їх якості:

- навчальний план;
- освітні досягнення учнів;
- освітній процес (вчення та викладання);
- психолого-педагогічний супровід учнів;
- клімат школи;
- ресурси;
- управління, діяльність директора, система забезпечення якості [8].

Оцінка кожного аспекту здійснюється на основі критеріїв, які в свою чергу розкриваються у вигляді параметрів оцінювання. Наприклад, аспект „навчальний план” оцінюється за 2 критеріями: організація навчального плану та курси та програми.

Критерій „організація навчального плану” описується за такими параметрами:

- широта та збалансованість елементів навчального плану;

- міжпредметні зв'язки;
- розклад уроків та організація предметів за вибором учнів.

Серед параметрів, які розкривають критерій „курси та програми” виділяють такі параметри оцінювання:

- широта та збалансованість елементів курсу або програми, їх відповідність національним та регіональним рамкам;
- цілісність та наступність курсів і програм;
- календарно-тематичне планування курсів або програми та методичне забезпечення вчителів.

Кожен параметр оцінюється за 4-бальною шкалою, де 4 – „дуже добре”, 3 – „добре”, 2 – „задовільно”, 1 – „незадовільно”.

Об'єктами самооцінювання може виступати як сукупна діяльність школи, так і один або декілька її аспектів.

В основу процесу самооцінювання покладено три питання:

1. Як ми працюємо?
2. Як ми про це дізнаємося?
3. Що ми можемо тепер зробити?

Для отримання достовірної інформації про діяльність навчального закладу використовують різноманітні методи збору даних, включаючи:

- Інтерв'ювання;
- анкетування (багато шкіл використовують розроблені інспектором анкети для оцінювання клімату школи та освітнього процесу). Анкети розсилаються батькам, видаються вчителям та учням;
- групові обговорення та робочі зустрічі;
- аналіз документації (роботи учнів, звіти для батьків, звіт з реалізації плану розвитку школи, навчальний план і т. д.);
- спостереження (пряме спостереження, обмін класами, відеозаписи уроків і т. д.);
- аналіз освітніх результатів учнів (рівні досягнень, національні та регіональні показники досягнень учнів, показники „доданої вартості”) [6].

На основі результатів самооцінювання визначаються сильні та слабкі сторони діяльності школи, розробляється звіт за стандартами і якістю, виділяються пріоритетні напрямки розвитку навчального закладу. З 2000 р. школи в Шотландії зобов'язані складати щорічний план розвитку, в якому ставляться цілі та визначаються заходи з підвищення якості освітніх досягнень учнів. План розвитку також повинен включати цілі поліпшення, поставлені регіональним органом

освітньої влади, та завдання з урахуванням побажань шкільної ради, вчителів, батьків та учнів. Школи зобов'язані щорічно звітувати батькам про свою діяльність.

Результати самооцінювання використовуються як основа для планування та проведення зовнішньої перевірки Королівської інспекцією. З метою забезпечення єдиного для всіх розуміння поняття „якості шкільної освіти” критерії та механізми оцінювання, що визначені у національній інструкції „Наскільки хороша наша школа?”, є єдиними при проведенні як зовнішнього, так і внутрішнього оцінювання. Дані особливості організації оцінювання якості шкільної освіти свідчать про появу нової багаторівневої системи управління якістю, в якій висока автономність шкіл поєднується з централізацією контролю на рівні держави.

Тож як бачимо, у Шотландії у контексті постійного процесу підвищення якості освітніх послуг відбувається перманентне удосконалення діяльності відповідних органів, водночас головний акцент при цьому родиться на підвищення ролі шкіл та громадськості – батьків, громад – у цьому процесі. Величезна увага приділяється питанню самооцінювання шкіл як ключовому елементу забезпечення якості освіти.

Узагальнюючи шотландський досвід наголосимо, що подібна організація оцінювання якості шкільної освіти була б дуже ефективною на вітчизняній освітній площині, що дало б змогу суттєво підвищити якість освітніх послуг, що надаються нашими навчальними закладами, збільшити відповідальність шкіл за свою роботу, розширити автономію шкіл для розробки власних навчальних планів та забезпечити довіру учнів та їх батьків до національної системи освіти.

## Література

1. Особливець Ю. О. Динаміка розвитку освітньої політики Великобританії в останній чверті ХХ – на початку ХХІ століття (перехід від ідей стандартизації до ідей персоналізації) / Ю. О. Особливець // Педагогічні науки: теорія, історія інноваційні технології. – 2009. – № 2. – С. 89–95.
2. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.
3. Поташник М. М. Управление качеством образования / под ред. М. М. Поташника. – Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
4. Inspecting School. Handbook for Inspecting Secondary Schools with guidance on self-evaluation. – England: HMCI, January 2000.

5. International Organization for Standardization [Electronic resource]. – URL : <http://www.iso.org/iso/home.html>.
6. Improving our School. A Consultation Paper on National Priorities for Schools Education in Scotland. Edinburgh. 2000.
7. Guidance for the Inspection of Local Authority Education Services for Children. Service Reporting Code of Practice for Local Authorities. Published CIPFA [Electronic resource] / The chartered institute of public finance and accountancy, 2010. – 485 p. – URL : [http://www.tisonline.net/localauthorityaccounting/content/SeRCOP\\_2010\\_11.pdf](http://www.tisonline.net/localauthorityaccounting/content/SeRCOP_2010_11.pdf)
8. How good is our School? Self-evaluation using quality indicators, HMIE, 2001.
9. How do Schools in Scotland Measure their own Progress? AERS, Applied Educational Research Scheme. – edited : University of Stirling, University of Strathclyde (education), University of Edinburgh. – Moray house, School of Education, St John's Land, Holyrood Road, Edinburgh. – June 2008.
10. Maes B., Ver Eecke E. and Zaman M. Inspectorates of Education in Europe. A Descriptive Study. – SISI (The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education) – DVO, 1998. – 431 p.

E-mail: [dzhuriloalina@yandex.ru](mailto:dzhuriloalina@yandex.ru)

**УДК 378.046-021.68:811.111**

*Дядечко А. Н., Золотова С. Г.*

Сумский государственный университет  
Сумы, Украина

## **РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ АСПИРАНТОВ: СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ, ЗАДАЧИ И ПРОБЛЕМЫ**

В статье представлена информация о программе курса английского языка для аспирантов СумГУ, ее актуальности, методологии, содержании, этапах и сложностях практической реализации, перспективах и значимости для общей оценки деятельности университета.

**Ключевые слова:** подготовка научных кадров, научный потенциал, англоязычная научная коммуникация.

**Дядечко А. М., Золотова С. Г. Розроблення та реалізація курсу англійської мови для аспірантів: сучасні виклики, завдання і проблеми.** У статті надано інформацію про програму курсу англійської мови для аспірантів СумДУ, її актуальність, методологію, зміст, етапи та труднощі практичної реалізації, перспективи та значення для загального оцінювання діяльності університету.

**Ключові слова:** підготовка наукових кадрів, науковий потенціал, англійська наукова комунікація.

**Diadechko A., Zolotova S. The development and application of the English language program for post-graduate students: modern challenges, aims and problems.** The article informs about the English language program developed at Sumy state university for post-graduate students with the reference to its topicality, methodology, content, stages, problems of application, prospects and significance for university activities estimation.

**Keywords:** researchers' training, scientific potential, scientific English language communication.

**Постановка проблеми.** Современная украинская наука страдает от кризиса финансового, социального, политического, культурного, часто утрачивая былые наработки и достижения. Но даже с учетом всех сегодняшних проблем интеграцию Украины в мировое научное и образовательное пространство уже не остановить [3]. Эксперты отмечают, что одной из проблем, ослабляющей позиции отечественной науки, является замкнутость нашего научного сообщества и несоответствие общепринятым критериям оценки результатов его исследований. Результаты деятельности украинских ученых, не будучи представлены на английском языке, не могут стать объектом экспертной оценки и информационным достоянием всего научного мира [2]. Обязательное и качественное представление информации о достижениях и прогнозах нашей науки на английском языке незамедлительно укрепило бы ее позиции.

Отрадно осознавать, что в современных украинских вузах английский язык рассматривается не только как предмет обязательного общеобразовательного цикла, но и как средство профессиональной подготовки конкурентноспособных выпускников, международного образовательного и научного сотрудничества, расширения финансовой независимости вуза, повышения его рейтинга на рынке образовательных услуг. Преподавателям английского языка неязыковых и технических университетов приходится одновременно работать с разными категориями студентов и решать языковые и коммуникативные задачи абсолютно разных уровней и направлений.

**Цель данной статьи** заключается в освещении сложного и чрезвычайно ответственного вида преподавательской деятельности, существенно влияющего на общий рейтинг университета и его научный потенциал. Речь пойдет о концепции и практической

реализации курса преподавания английского языка в рамках программы подготовки аспирантов при Сумском государственном университете.

**Изложение основного материала.** В условиях межвузовской конкуренции коллектив СумГУ вынужден прилагать немалые усилия для развития и модернизации системы подготовки научных кадров через максимальную мобилизацию собственных внутренних ресурсов. На этом фоне нельзя не признать разумность и своевременность решения о продлении изучения иностранного языка в течение всего срока обучения в аспирантуре. Если обсуждаемое сегодня реформирование аспирантуры в сторону продления срока обучения осуществится практически, то роль и значимость иностранного языка неизбежно возрастет и выйдет на абсолютно новый прикладной уровень.

Языковая поддержка должна сопровождать аспиранта как на этапе его общенаучной теоретической подготовки, так и в процессе непосредственной работы с его индивидуальной проблематикой. Иностранный язык становится не только средством поиска, отбора, обработки, структурирования, представления информации, но и инструментом научного общения, конкуренции, самоутверждения и самореализации с одной стороны, и внешнего оценивания со стороны научного сообщества с другой стороны.

Чтобы соответствовать вышеизложенной ситуации, на кафедре иностранных языков СумГУ уже более трех лет активно разрабатывается и воплощается на практике новый подход к преподаванию и изучению иностранных языков для аспирантов и английского языка в частности. Потребность в таковом появилась из-за необходимости сбалансировать новые количественные инновации с качественными показателями их реализации.

Новая ситуация потребовала временного подхода к преподаванию курса, т. е. деление его во времени на два периода: первого этапа, нацеленного непосредственно на подготовку и сдачу кандидатского экзамена по английскому языку, и второго двухгодичного этапа, связанного с информационной языковой поддержкой аспиранта, работающего над собственным исследованием.

Первый этап отличается более жесткой регламентацией со стороны профильного министерства и администрации университета.

Второй этап дает гораздо больше возможностей преподавателям английского языка проявить свои корпоративные и личные лингвистические и творческие возможности, тесно сотрудничая при этом с выпускающими кафедрами, разделяющими ответственность за языковую подготовку аспирантов.

Если первый этап требует четкой согласованности в работе преподавателей, единства требований в отношении последовательности и содержания изучаемого материала, то второй этап является более вариативным, будучи нацеленным на удовлетворение конкретных нужд конкретных аспирантов.

При том, что базовая содержательная часть второго этапа, как и формы контроля знаний и умений аспирантов, есть величины постоянные и закреплены учебной программой, пути и способы практической реализации этого этапа курса зависят от предпочтений преподавателя и обучаемых, языкового уровня последних, их специальности, степени готовности их диссертационного исследования, необходимости оказания языковой помощи в решении конкретной проблемы (составление тезисов, текстов выступлений, статей, подготовка презентаций, заполнение анкет, резюме и пр.).

Непростым, но увлекательным и вызвавшим немало дискуссий среди преподавателей английского языка, оказался процесс тематического наполнения курса. Было принято решение найти оптимальный баланс двух направлений: воспользоваться уже имеющимся опытом коллег из ближнего зарубежья, находящихся в сходной ситуации, а также выбрать из материалов международных англоязычных издательств ту часть информации, которая может быть легко адаптирована к содержанию курса и коррелирует с его целями и задачами.

Наиболее удачными с точки зрения набора тематики были признаны учебники коллег из вузов России и Беларуси [1, 4]. В качестве оптимальных базовых оригинальных изданий для обучения английскому языку академического уровня (*Academic English*) были отобраны несколько учебников издательств Oxford University Press и Cambridge University Press [6, 7]. После коллективного согласования были определены как обязательные следующие тематические блоки:

- университеты и научное образование в Украине и мире;
- мир науки: этапы развития, текущая ситуация, перспективы;
- международное научное сообщество и научное сотрудничество;

- работа с текстами профессиональной тематики, работа со словарями;
- поиск и использование сайтов профессиональной направленности;
- написание тезисов, рефератов, статей;
- подготовка и участие в научных конференциях, круглых столах и т.д.

Одновременно была поставлена перспективная задача составления специального собственного пособия для обучения английскому языку аспирантов СумГУ, которое после получения грифа профильного министерства могло бы найти применение и в других вузах страны.

В ходе преподавания курса английского языка аспирантам преподаватели кафедры иностранных языков столкнулись с рядом факторов, как затрудняющих поставленные задачи, так и благоприятно влияющих на его успешную реализацию.

К благоприятным факторам следует отнести введение обязательного курса английского языка профессиональной ориентации для магистров и специалистов. Даже при небольшом количестве часов данный курс стал логическим связующим звеном для перехода к аспирантскому курсу, поскольку близок к нему по целям и формам работы. Каждый год 45-50 специалистов и магистров СумГУ защищают свои дипломные работы на английском языке, приобретая таким образом первый опыт иноязычной научной коммуникации.

Другим позитивным моментом следует признать привлечение аспирантов второго и третьего года обучения к участию в долговременном англоязычном проекте для преподавателей университета, работающих с иностранными студентами, что существенно облегчает овладение лексикой, необходимой для общения в студенческой аудитории (*Classroom English*). Как еще одно положительное явление следует отметить активизацию грантовых программ для украинских аспирантов и молодых ученых в течение нескольких последних лет. Никогда ранее такое количество молодых представителей СумГУ не получало опыт научной коммуникации за пределами Украины. Такая тенденция многократно увеличивает мотивацию обучаемых, делая процесс обучения максимально прагматичным, хотя и не снимает опасения оттока талантливой молодежи в зарубежье.



К негативным моментам можно отнести тот факт, что при растущем год от года количестве студентов с высоким уровнем владения английским языком, многие из них все еще имеют низкий языковой уровень, что в близкой перспективе затрудняет их овладение обязательным курсом для сдачи кандидатского экзамена, а в будущем лишает их возможности полноценно использовать мировое научное информационное пространство, вести поиск информации и представлять результаты собственных научных усилий мировому сообществу на неродном языке. Такая ситуация создает методические проблемы для преподавателя, поскольку ему приходится обучать группу студентов с неоднородным уровнем навыков иноязычной коммуникации.

При комплектовании групп аспирантов, в которых часто можно найти представителей сразу нескольких специальностей, игнорируется положение „Программы английского языка для университетов”, инициированную Британским Советом и являющейся сегодня базовым документом для преподавания английского языка в вузе. В соответствии с данной программой уровень выпускника университета варьируется от специальности к специальности в зависимости от значимости английского языка для будущей профессии выпускника [5], что нельзя не учитывать при планировании, организации и реализации курса английского языка для аспирантов.

Хотелось бы также, чтобы выпускающие кафедры, направившие выпускников для прохождения аспирантского курса, оценивали и их языковые возможности. Очень часто они не видят большой беды в том, что их выпускник, продемонстрировав способности, знания и умения в области своей специальности, имеет куда более скромные достижения в практике иностранного языка. Объективности ради следует признать, что причина такого отношения часто кроется во все еще низком уровне владения иностранным языком со стороны преподавательского состава, научных руководителей и заведующих кафедрами.

Преподаватель английского языка СумГУ является свидетелем различной степени активности участия аспирантов разных кафедр в международных конкурсах, конференциях и подобного рода мероприятиях, требующих общения на иностранном языке. Нельзя не заметить явного лидерства кафедр экономического цикла в организации англоязычного общения (проведение ежегодных

научных конференций на базе университета, выезд студентов, аспирантов и преподавателей за рубеж с этой же целью, издание на английском языке международного печатного издания, большое количество дипломов, защищаемых на английском языке). К сожалению, ряд других кафедр сильно уступают в своих возможностях создания атмосферы иноязычной коммуникации как неотъемлемого компонента сегодняшней действительности. Хотя большинство выигранных международных грантов для аспирантов приходится на кафедры инженерно-технической подготовки, уровень владения английским языком аппликантов является результатом исключительно их собственных амбиций и усилий.

**Выводы.** Преподаватели английского языка понимают, что преодоление перечисленных трудностей требует немалых усилий со стороны всех лиц, вовлеченных в процесс подготовки аспирантов, и длительного времени. Именно поэтому проблемы подготовки аспирантов определены как приоритетные в методической и научной работе кафедры иностранных языков на ближайшие пару лет. Ученых надо готовить индивидуально, что является огромной проблемой во всем мире. Обучение в аспирантуре в системе PhD – это продолжение вузовского образования [3].

Хочется верить, что стремления и планы преподавателей английского языка в скором будущем будут разделять и представители руководства СумГУ, которые также наконец стали участниками англоязычного проекта. Есть основания полагать, что тенденция в сторону изменения общей языковой атмосферы будет только нарастать вместе с популяризацией английского языка среди всех категорий университетского сообщества.

### Литература

1. Васючкова О. И. Английский язык для аспирантов: учебное пособие / О. И. Васючкова. – Минск : Белорусский государственный университет, 2004. – 125с.
2. Габович А. Зерна и плевелы / А. Габович // Зеркало недели. Украина. – 2013. – №19.
3. Демченко А. Ученым можешь ты не быть, но кандидатом стать обязан / А. Демченко // Зеркало недели. Украина. – 2012. – №7.
4. Минакова Т. В. Английский язык для аспирантов и соискателей. Учебное пособие / Т. В. Минакова. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2005. – 103с.
5. English for Specific Purposes (ESP). National Curriculum for Universities. – К : Ленвіт, 2005. – 107с.

6. Philpot S. New Headway Academic Skills. Level 3. Student's Book / S. Philpot, L. Curnick. – Oxford University Press, 2007. – 96 p.
7. Armer T. Cambridge English for Scientists / T. Armer. – Cambridge University Press, 2011. – 128 p.

E-mail: [dyadechko@hotmail.com](mailto:dyadechko@hotmail.com)

**УДК 37.033**

*Завгородня Т. К.*

Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника,  
Івано-Франківськ, Україна

### **ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ВІТЧИЗНЯЧНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД**

У статті висвітлюються проблеми поглиблення екологічних знань молодших школярів в Україні у контексті сучасних тенденцій розв'язання проблеми у зарубіжних країнах. Обґрунтовано взаємозалежність рівня екологічних знань і ефективності формування культури здоров'я учнів молодших класів.

**Ключові слова:** екологічні знання, учні молодших класів, культура здоров'я, Україна, зарубіжні країни.

**Завгородня Т. К. Экологическое образование как условие формирования культуры здоровья младших школьников: отечественный и зарубежный опыт.** В статье раскрываются проблемы углубления экологических знаний младших школьников в Украине в контексте современных тенденций решения проблемы в зарубежных странах. Обоснована взаимообусловленность уровня экологических знаний и эффективности формирования культуры здоровья учащихся младших классов.

**Ключевые слова:** экологические знания, ученики младших классов, культура здоровья, Украина, зарубежные страны.

**Zavgorodnya T.K. Ecological education as a condition of elementary school children health culture formation: domestic and foreign experience.** The paper views the problems of deepening the ecological knowledge of elementary school children in Ukraine in the context of modern tendencies of the problem decision in foreign countries. Interdependence of the level of the ecological knowledge and efficiency of health culture formation of elementary school children is substantiated.

**Key words:** ecological knowledge, elementary school children, health culture, Ukraine, foreign countries.

**Актуальність проблеми.** Прискорення темпів науково-технічного прогресу в наш час характеризується посиленням антропогенного впливу людини на природу. Своїм утилітарним,

споживацьким ставленням до неї люди вже завдали природі непоправних збитків. Сучасні масштаби екологічних змін створюють реальну загрозу для життя людей. Забруднення довкілля технологічними відходами у багатьох містах (та й не лише – містах) України досягло критичного рівня. Тобто в кінці ХХ століття людство опинилося на порозі екологічної кризи, яка поглиблюється і різко негативно впливає на суспільний розвиток, економіку та культуру і, першу чергу, на здоров'я людини. Сьогодні проблема збереження здоров'я є глобальною для всього світу.

Це стосується і України, в якій здоров'я молоді перебуває в катастрофічному стані. Практично 75-90 % школярів хворі. Тобто незворотнє руйнування природного базису стає реальною небезпекою для людства, негативно впливає на здоров'я кожного. Тому однією з нагальних глобальних проблем збереження здоров'я дітей є формування в них екологічної культури, в основі якої лежить реалістична екологічна свідомість. Цей процес повинен підводити кожну людину до розуміння того, що вона є не лише мешканцем свого села, міста, своєї країни, але й жителем планети, і що дана обставина накладає на неї велику відповідальність за збереження природно-ресурсного потенціалу Землі. Необхідно формувати у дітей стійкий інтерес до природи та потребу до активної практичної роботи з охорони довкілля, прагнення до спілкування з природою, до пізнання її таємниць, здатність переживати глибокі етичні та естетичні почуття при цьому. А тому пошук шляхів розв'язання її в Україні, з урахуванням досвіду інших країн, є актуальним.

Важливою умовою подолання становища, яке склалося є формування в учнівської молоді культури здоров'я, основою якої виступають, з однієї сторони, високий рівень знань про здоровий спосіб життя у єдності зі щоденною діяльністю, спрямованою на їх реалізацію (заняття фізкультурою і спортом, раціональне харчування, дотримання розпорядку дня, оптимальні зміни видів діяльності тощо), з іншої – сформованість екологічної культури, в основі якої лежить високий рівень екологічних знань.

Найбільш сприйнятливою категорією до такого впливу є учні початкової ланки загальноосвітньої школи з їх природною допитливістю, майже інстинктивним (вродженим) потягом до знань, ще незіпсованими (соціодовкіллям) смаками й уподобаннями. Тому надзвичайно важливо, щоб саме в цьому віці прищепити їм любов до

природи, закласти в них підвалини бережливого ставлення до неї, а значить спонукати їх постійно дбати про своє здоров'я.

Враховуючи вікові особливості учнів молодшого шкільного віку, першоосновою розв'язання проблеми виступає розширення їх екологічних знань шляхом посилення екологічної освіти.

**Стан дослідження проблеми.** В плані теоретичного дослідження суті екологічної освіти в школі було докладено чималих зусиль як вітчизняними (В. Крисаченко, О. Колонька, О. Лазебна, В. Лапчинська, І. Панченко, О. Прокопенко, С. Шаган, Н. Шкарбан та інші), так і зарубіжними науковцями (Дж. Баркер, В. Браун, Л. Візе, Ш. Грей, Т. Деррі, Л. Єрдаков, С. Карсон, А. Мортон, А. Плешаков, М. Реймерс, Б. Саймон, Р. Стівенс, І. Суравегіна, Р. Херберт та інші).

Однак, не дивлячись на значні здобутки науковців в опануванні теми, доводиться констатувати: проблеми пошуку й впровадження нових форм і засобів формування культури здоров'я дітей на основі підвищення рівня екологічної освіти в школі, пошук інноваційних методик навчання, стоять нині особливо гостро. Матеріал для вирішення цієї проблеми, використання його в навчально-виховному процесі не повністю знаходить відображення в шкільних програмах та навчальних планах, в засобах навчально-методичного забезпечення і навіть у Державному стандарті загальної початкової освіти. Підтвердженням цього твердження є відповіді вчителів шкіл Івано-Франківської області на запитання: „Які нововведення у нових стандартах Вам подобаються?”. Слід зауважити що практично всі респонденти (95%) підтримуючи впровадження цього документу серед багатьох позитивних його характеристик, виокремили такі: „чітко виокремлено змістові лінії над якими необхідно працювати”; „здійснена наступність змісту дошкільної і початкової освіти”, „посилилась увага до фізичного розвитку дітей та їх здоров'я” і т.д.). Одночасно ці ж вчителі зазначили багато недоліків, труднощів в процесі організації навчально-виховної роботи у першому класі. Серед них: „перевантаження інформацією підручників, особливо з природознавства” (Людмила, ЗОШ № 4, м. Долина); „у робочих зошитах важкі для дітей завдання”, (Оксана, ЗОШ № 2, м. Галич); „велика кількість дітей у класі”; „відсутність ігрових кімнат” (Ольга, ЗОШ № 5, м. Івано-Франківськ); „відсутність обладнаної території для відпочинку учнів” (Тетяна, стаж більше 20 років, ЗОШ № 18, м. Івано-Франківськ). Такі відповіді ще раз підтверджують, що проблема екологічної освіти, формування культури здоров'я, вимагає

пошуку шляхів її розв'язання. А тому *метою статті* є розкрити основні тенденції розширення екологічних знань учнів молодших класів, які є основою формування в них культури здоров'я, враховуючи здобутки зарубіжних країн.

У сучасних умовах важливим завданням збереження здоров'я людини є навчання її глобально мислити. На шляху його реалізації найважливішим слід вважати диференціацію знання про культуру здоров'я на таке, що є нормою людського життя, і таке, що є його патологією.

В період переходу початкової школи на нові навчальні плани, програми й підручники, особливого значення набувають питання гармонізації взаємин суспільства з довкіллям, становлення та формування відповідального ставлення до нього а, значить, і до свого здоров'я. Все це вимагає посилення уваги до розвитку екологічної культури учнів початкових класів.

Вітчизняні науковці в процесі розвитку екологічної культури молодшого школяра умовно виділяють три етапи, які співпадають з переходом дитини з класу до класу. І в кожному з них серед основних критеріїв морально-екологічної позиції учня вони виділяють дбайливе ставлення до предметів, що використовуються та продуктів харчування і т.д.

Зміст екологічного навчання із посилення уваги до реалізації здоров'язберігаючої функції засвоюється учнями через різні види діяльності. В першу чергу, це стосується урочної діяльності. Значне місце у формуванні здорового способу життя у молодших класах мають всі предмети (українська мова, читання, математика, фізкультура, співи), але найбільший потенціал схований при викладанні природознавства. Бо саме його вивчення має на меті поряд з необхідністю сформуванню в учня цілісний світогляд, екологічний спосіб мислення, навчити їх здоровому способу життя.

Кожна форма організації навчального процесу з проблем збереження здоров'я стимулює відповідні їй види пізнавальної активності учнів: самостійна робота з різними джерелами інформації, гра, конкурси з приготування їжі, вікторини на кращий рецепт національної кухні, спортивні змагання на місцевості, КВД з розробки порад „Як бути здоровим”, екскурсії на природу, спостереження, бесіди тощо. При цьому особливої ролі на етапі формування культури здоров'я набувають методи, які стимулюють самостійну активність учнів, тобто - інтерактивні технології

Значно підвищує інтерес учнів до проблеми культури здоров'я, до вивчення проблем власного життя постійна увага вчителя до розкриття різноманітних та достатньо складних зв'язків між людиною і природою. Причому, людина розглядається тут як частина природи, яка не лише перебуває всередині природи, а й залежить від неї. Зв'язок між людиною і природою виявляється, перш за все, в тій багатоманітній ролі, яку природа відіграє в матеріальному та духовному житті людей. Разом з тим вони виявляються і в зворотній дії людини на природу, яка може бути як *позитивною* (охорона природи) так і *негативною* (забруднення повітря, води, знищення рослин, тварин і тощо). Тобто матеріал про екологічні зв'язки повинен бути обов'язковим елементом у змісті екологічної освіти.

Набуваючи певної системи знань на уроках з природознавства, коли враховуються умови екологічного навчання (використання місцевого краєзнавчого матеріалу, активне залучати молодших школярів до посильних для них практичних справ з охорони місцевих природних ресурсів). Учні також засвоюють норми й правила екологічної поведінки в природі.

Для підвищення ефективності формування культури здоров'я учня молодших класів, через інтенсифікацію екологічних знань, доцільно враховувати досвід розв'язання проблеми зарубіжними педагогами. Так, в Росії розробки з даної проблематики йдуть за трьома основними напрямками.

Перший напрям, пов'язаний зі створенням нових програм і підручників з природознавства, відмінних від традиційних [5, 6, 10].

Інший напрям, пов'язаний з використанням дитячої літератури (Л. М. Єрдаков). Він, зокрема, зазначає, що в даний час існує чимало літератури з питань екології (екологічні казки Б. Заходера, оповідання В. Біанкі): „Сюди можна віднести будь-яку дитячу книгу, де в цікавій формі описане життя тварин. Такими є і частина казок, де діють персонажі зі світу тварин, а крім того, не порушуються екологічні правила” [1, с. 20].

Багато вчителів (наприклад, Н. С. Жестова, Л. М. Хафізова) йдуть іншим шляхом (третій напрям): підсилюють екологічну спрямованість існуючих підручників з природознавства [2, 9]. Наприклад, Є. А. Постникова пропонує вводити схеми показу різноманітних взаємозв'язків у світі природи [7, с. 47].

Цікавим є досвід екологічного навчання, складовою якої є розкриття впливу середовища на здоров'я людини в Китаї, де воно

стало істотною частиною обов'язкової освіти. І хоча уроки екології проводяться головним чином у вигляді факультативів або практикумів в рамках відведеного для шкільних занять часу, проте навчання екології проводиться на всіх інших уроках географія, біологія, природознавство. Школярі опановують основи знань про навколишнє середовище, його впливи (як позитивні, так і негативні) на особисте здоров'я, виробляють вміння та навички захисту свого оточення переважно в процесі польових або лабораторних занять.

Сьогодні в поліпшенні екологічного навчання в Китаї на перший план вийшла проблема інтеграції питань екології у всі шкільні предмети, а також залученням школярів до участі в *реальній діяльності* по відношенню до природи, суспільства, людини, всього живого. В Китаї з 1997 року здійснюється проект „Ініціатива викладачів екології для Китаю”, який є спробою посилення уваги до викладання екології у всіх школах країни.

Здійснення проекту передбачало організацію і проведення спеціальної підготовки педагогічних кадрів. Для цього в трьох педагогічних університетах країни було створено три *Центри екологічного навчання*, відповідальні за виконання проекту в різних регіонах. Вони провели відбір пілотних початкових шкіл, а потім на спеціальних семінарах, впроваджуючи переважно дослідницький метод навчання, підготували близько 300 шкільних вчителів, адміністраторів і методистів системи освіти на місцях [8].

Екологічне виховання дітей молодшого шкільного віку є невід'ємним компонентом системи шкільної екологічної освіти у Великобританії. Сьогодні ідея гармонізації стосунків людини з довкіллям на основі любові і поваги до всього суцього, зберігаючись у культурі народів Британських островів, із середини ХХ ст. поступово перетворюється на світоглядну основу життєдіяльності британського суспільства. Ця ідея знаходить своє відображення і у навчально-виховній діяльності окремих шкіл і вчителів-ентузіастів.

З 1988 р. екологічна освіта отримує державний, законодавче визначений статус. Вона стає обов'язковим компонентом змісту шкільної освіти. Держава і суспільство створюють широкі можливості для участі учнів у позаурочній та позашкільній діяльності по захисту довкілля в громадських організаціях та на базі державних, промислових, бізнесових, дозвіллевих установ, закладів, центрів. У змісті екологічної освіти на перше місце поставлено людину як унікальну істоту, здатну до духовного, морального, розумового і



фізичного розвитку, що є свідченням того, що ідея гуманізації освіти виступає центральною в системі ціннісних орієнтацій британського суспільства.

Розвиток екологічної освіти відбувається на таких засадах: поєднання зусиль усіх шкільних предметів у вивченні екології і побудові суспільства на принципах сталого екологічно безпечного розвитку; глобалізація екологічних проблем, розширення міжнародної співпраці; урахування національних особливостей соціально-економічного розвитку країни; врахування вимог принципу культуровідповідності в екологічній освіті школярів, який впливає на визначення компонентів змісту екологічної освіти, на широке відображення у ньому краєзнавчих аспектів. У Великій Британії формування екологічної культури суспільства відбувається у тісній і плідній взаємодії школи, сім'ї та громадськості.

Британські вчителі розглядають екологічну освіту як єдність трьох пов'язаних між собою компонентів: *освіта про довкілля* (знання), *освіта для довкілля* (цінності, ставлення, поведінка), *освіта в довкіллі і через довкілля* (у цьому випадку природа виступає засобом навчання). Засвоєння школярами досвіду творчої діяльності виступає обов'язковим компонентом змісту навчання.

Широкі можливості для опанування учнями знань, умінь і навичок екологічного характеру відкриває інтеграція екології з іншими предметами (природознавчого, математичного художньо-естетичного циклів)

Британські педагоги поряд з поширеними формами і методами навчання, такими як лекції та демонстрації, лабораторні і практичні роботи, семінари, виробнича практика, екскурсії, тьюторські заняття, навчально-дослідницькі проекти, дискусії, використовують і нові технології, які ще не отримали широкого визнання в школі. Це комп'ютерні ігри, моделювання, відображення явищ або процесів за допомогою схем, карт, діаграм, аналіз новин засобів масової інформації, аналіз фактичного матеріалу (*case study*), вивчення здобутків усної народної творчості, зоологічні та сільськогосподарські ферми, створення мінідендро- і фітопарків, зразків садово-паркового мистецтва. Цінність наведених технологій полягає в тому, що вони дозволяють підвищити інтерес до навчання, сприяють більш якісному засвоєнню навчального матеріалу, усвідомлення його [3; 4].

Поглибленню та розширенню екологічної підготовки школярів сприяють позаурочні і позашкільні форми навчання, так звана неформальна екологічна освіта. Позаурочна діяльність школярів по захисту природи здійснюється різноманітними громадськими і урядовими організаціями та установами. В її мережу входять природоохоронні кемпінги, шкільні екологічні клуби, музеї, зоологічні клуби, центри вивчення довкілля, молодіжні секції наукових товариств, об'єднання окремих груп ентузіастів, громадські, релігійні, політичні, молодіжні організації і угруповання. У неформальній екологічній освіті використовуються такі форми підготовки молоді до розв'язання екологічних проблем: виконання навчальні-дослідницьких проєктів, тематика яких достатньо різноманітна й охоплює найбільш типові проблеми країни. Причому з метою підвищення ефективності екологічної підготовки учнів основний акцент робиться на краєзнавчому підході до вивчення і збереження довкілля а значить і їх здоров'я.

Таким чином, у Великій Британії підготовка молоді до розв'язання екологічних проблем здійснюється переважно трьома шляхами. По-перше, включенням питань, що стосуються соціо-природного середовища, в навчальні програми шкіл. По-друге, екологізацією (впровадженням екологічних стандартів) життєдіяльності навчальних закладів. По-третє, організацією взаємодії школи і громади з вивчення й охорони довкілля.

Отже, поглиблення екологічних знань, виховання екологічної культури є важливою умовою збереження оточуючого середовища, яке безпосередньо впливає на здоров'я учнів молодших класів і є складовою формування в них відповідальності за своє здоров'я.

### Література

1. Ердаков Л. Н. Экологическая сказка для первоклассников / Л. Н. Ердаков // Начальная школа. – 1992. – №11-12. – С. 19-22.
2. Жестова Н. С. Состояние экологического воспитания учащихся / Н. С. Жестова // Начальная школа. – 1989. – №10-11. – С. 78-81.
3. Марченко Г. В. Методи засвоєння досвіду творчої діяльності в екологічній освіті школярів у Великій Британії / Г. В. Марченко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Збірник наукових праць. Вип. 19. – Київ – Запоріжжя, 2001. – С. 268-272.
4. Марченко Г. В. Позашкільна діяльність школярів Великої Британії з вивчення та збереження довкілля / Г. В. Марченко / Состояние

- экологического воспитания учащихся // Начальная школа. – 1989. – №10-11. – С. 78-81.
5. Плешаков А. А. Методические основы нового учебника природоведения для 3 класса четырехлетней начальной школы / А. А. Плешаков // Начальная школа. – 1991. – №7. – С. 30-35.
  6. Плешаков А. А. Методические основы нового учебника природоведения для 4 класса четырехлетней начальной школы / А. А. Плешаков // Начальная школа. – 1993. – №3. – С. 63-67.
  7. Постникова Л. А. Роль опорных схем в формировании природоведческих понятий / Л. А. Постникова // Начальная школа. – 1991. – № 2. – С. 44-47.
  8. Салеева Л. П. Опыт экологического воспитания младших школьников / Л. П. Салеева // Начальная школа. – 1991. – №4. – С. 24-27.
  9. Хафизова Л. М. Экологическое воспитание у младших школьников / Л. М. Хафизова // Начальная школа. – 1989. – №3. – С. 33-34.
  10. Хоменко В. Екологічне виховання в школі / В. Хоменко // Завуч. – 2000. – № 23/24. – С. 23-25.

E-mail: [king\\_feodor@rambler.ru](mailto:king_feodor@rambler.ru)

**УДК 374.7**

*Зайцева Н. Г.*

Институт педагогики НАПН Украины  
Киев, Украина

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ДВУЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ США**

В статье раскрывается сущность понятия «двужычное обучение». Рассматриваются теоретические предпосылки развития двуязычного обучения в США.

**Ключевые слова:** двуязычное обучение, мультикультурное образование, многоязычное обучение, теоретические предпосылки.

**Зайцева Н. Г.** Теоретичні основи розвитку двомовного навчання в мультикультурному середовищі США. В статті розкривається суть поняття «двомовне навчання». Розглядаються теоретичні передумови розвитку двомовного вчення в США.

**Ключові слова:** двомовне навчання, мультикультурна освіта, багатомовне вчення, теоретичні передумови.

**Zaytseva N. G.** Theoretical foundations of bilingual education development in the US multicultural environment. The article deals with the notion of «bilingual education». The theoretical principles of bilingual education development in the USA are studied.

**Keywords:** bilingual education, multicultural education, multilingual education, theoretical principles.

Вопрос двуязычного обучения является предметом исследования как отечественных, так и зарубежных ученых. В последние годы он стал особенно актуальным. Тенденции к мировой интеграции привели к формированию принципиально нового многомерного социокультурного многоязычного пространства. В такой ситуации в системах образования многих стран мира поставлена цель подготовить учащихся к культурному, профессиональному и личностному общению, а также сосуществованию с представителями других стран и наций, ознакомить с их общественным строем, традициями и языковой культурой. На реализацию этой цели и направлены исследования и разработки многих ученых мира.

Исследователи рассматривали различные аспекты двуязычного обучения, делали их анализ, на основе его вносили свои предложения по реализации двуязычного обучения в учебных заведениях. Учеными были исследованы: исторический (С.-М. Гуадалупе, С. Диккер, Дж. Гонзалез, К. Скмид), культурный (Дж. Бэнкс, С. Диккер, Б. Митчелл), социальный (Дж. Камминс, С. Диккер, Дж. Гонзалез), политический (С.-М. Гуадалупе, Дж. Гонзалез), научный (Дж. Гонзалез, Б. Митчел, О. Гарсиа, К. Бейкер), лингвистический (С. Диккер, Дж. Гонзалез) методический (Дж. Гонзалез, М. Фреда), психологический (К. Скмид) и др. аспекты двуязычного обучения.

Учитывая то, что Украина является многонациональной страной, которая находится в процессе интеграции в европейское и мировое пространство, двуязычное обучение рассматривается как важное средство межкультурного общения и реализации прав и свобод украинских граждан, в частности национальных меньшинств, одним из которых является право на образование. Изменение социокультурного контекста обучения в украинских школах вызывает потребность обновления содержания образования в Украине, в частности языкового.

Эффективным, по нашему мнению, является американский опыт применения двуязычного обучения в образовательных учреждениях страны, так как США – многонациональное государство с демократическими ценностями и богатым опытом использования

различных форм двуязычного обучения в течение значительного исторического периода.

Проблемой мультикультурного и двуязычного обучения в образовательных учреждениях США занимались такие зарубежные исследователи, как К. Бейкер, Дж. Бэнкс, М. Бланк, О. Гарсиа, Дж. Гонзалез, Дж. Камминс, Б. Митчел, М. Поплин, Т. Скутнаб-Кангас, К. Хакута, Дж. Хамерс и другие.

*Целью* нашей статьи является раскрытие сущности понятия «двуязычное обучение» и других смежных понятий, касающихся сферы двуязычия, ознакомление с ведущими идеалами американской философии образования, касающиеся двуязычного обучения, тенденциями и основополагающими принципами развития двуязычного обучения в США.

Развитие двуязычного обучения в Соединенных Штатах связано с развитием образовательной системы страны, базируется на своеобразном синтезе философских взглядов и особенностей исторического развития страны. Источником американской философии образования является философия прагматизма (Дж. Дьюи и его последователи), отражающая достижения социального прагматизма и европейских гуманистически-антропологических традиций [3, с. 144].

М. Ю. Красовицкий отмечал, что ведущими идеалами американской философии образования является *демократичность* (относительно двуязычного обучения в школе здесь можно говорить об уважении к культурам, языкам, традициям народов, языки которых изучаются), *равенство* (касательно двуязычного обучения – обеспечение учащихся языкового большинства и языкового меньшинства равным правом на образование и т.д.), *солидарность* (относительно двуязычного обучения – взаимоуважение и сотрудничество учащихся языкового меньшинства и языкового большинства), *свобода выбора* (в двуязычном обучении – право выбора школы учениками языкового большинства и языкового меньшинства, право выбора учебных предметов и форм двуязычного обучения). Образование, в том числе двуязычное, рассматривают как *эффективный механизм в обеспечении устойчивого развития человечества*. Осознание планетарной взаимозависимости, связи личностного и глобального является основным принципом развития американского образования [там же]. Особенно это касается двуязычного образования, потому что здесь, как нигде, в ходе

учебного процесса встречаются и взаимодействуют представители многих национальностей, которые являются носителями большого многообразия языков и культур.

Важную роль в развитии теоретико-педагогических основ реформирования содержания образования США также играет теория многовариантности интеллектов (теория проф. Гарднера), в соответствии с которой интеллектуальные возможности разных людей неадекватны не только по уровню, но и по направленности. Именно эта теория повлияла на отбор содержания образования, в том числе и двуязычного, и на индивидуализированную направленность организации двуязычного учебного процесса в школе [3, с. 145-146].

Очень большое влияние на философские основы американского образования оказывает концепция мультикультурности, сейчас проявляется в идее «салата», где каждый компонент сохраняет свой вкус в мультикультурном обществе. Под «компонентами» понимается то большое разнообразие этнических групп, которое проживает на территории США [там же, с. 144-145]. Двуязычное обучение неразрывно связано с мультикультурным образованием и является обязательным его компонентом, ибо нельзя полноценно изучать язык, не ознакомившись с культурой народа, язык которого изучается.

Развитие двуязычного обучения в США опирается на вышеуказанные идеалы и концепции. Социально-педагогический контекст реализации двуязычия в учебных заведениях США, по анализу отечественного ученого М. В. Палий, детерминирована особенностями развития американского общества и формируется под влиянием таких общеобразовательных педагогических тенденций, как диверсификация форм и методов образования, увеличение ученических и студенческих контингентов во времени и в пространстве вследствие реализации концепции непрерывного образования, и интернационализация, которая распространяется. Социальный контекст развития двуязычия определяется наличием феномена мультикультурности в социуме, внедрением в образование принципа «демократического разнообразия», сочетанием государственных и региональных интересов в образовательной политике, тенденцией на постоянное обновление элементов системы образования, совершенствованием механизма платы за обучение и т.д. [1].

Из проанализированного выше следует, что среди *тенденций развития* образования, которые существенно повлияли на

становление двуязычного обучения в США, можно выделить следующие: демократичность, равенство, солидарность, свобода выбора, мультикультурность, гуманизация образования, ступенчатость и непрерывность обучения, диверсификация структур и форм образования, наличие межпредметных связей и т.п.

Для раскрытия сущности понятия «двуязычное обучение» нужно рассмотреть другие смежные понятия, которые тесно с ним взаимосвязаны. Украинский исследователь Першукова О. глубоко исследовала сущностные характеристики двуязычного и многоязычного образования в работах ведущих специалистов мира и пришла к выводу, что большинство зарубежных ученых (К. Бейкер, С. Прис-Джонс, Д. Ласагабастер, Я. Сенос, А. Хюгет) считает двуязычное обучение одним из способов формирования многоязычия, составляющей многоязычного обучения [2].

*Многоязычное обучение* в США включает в себя двуязычное обучение, обучение английскому как второму языку (ESL) и изучение иностранного языка, предполагает овладение тремя и более языками как системами с целью использования их в повседневной жизни.

Двуязычное обучение тесно связано также с мультикультурным образованием и является неотъемлемым его компонентом. Как метко отмечал А. Чередниченко, двуязычие, или билингвизм, всегда сопровождается приобщением к вторичной культуре, к ее нормам и традициям. Без такого приобщения (аккультурации) двуязычие вообще невозможно [4].

В энциклопедии по мультикультурному образованию *мультикультурное (поликультурное) образование* определяют как такое, что включает в себя вопросы образования, касающиеся создания новой среды, в которой людям разных микрокультур (нацменьшинствам) предоставляется равное право на получение образования. Равноправие в получении образования гарантирует всем детям, которые принадлежат к разным микрокультурам, равные образовательные возможности, как указано в Конституции Соединенных Штатов. К тому же, это понятие несет в себе положительную нагрузку по отношению к мультикультурным различиям, предотвращает проявления расизма и недоразумений относительно тех людей, которые чем-то отличаются от других [9].

Язык является и носителем культуры, и обязательным ее компонентом, поэтому двуязычное обучение является частью и средством получения мультикультурного образования.

Изучением двуязычного обучения занимались многие зарубежные ученые. Рассмотрим самых авторитетных из них в области двуязычного обучения.

К. Бейкер вместе с С. Прис-Джонс рассматривают *двуязычное обучение* с позиции использования двух языков как средств обучения, при условии, что овладение языками не является целью обучения [5, с. 466].

О. Гарсия, рассматривая двуязычное обучение, противопоставляет одну другой две теории. С точки зрения *теории моноглотии* она определяет *двуязычное обучение* как использование в учебном процессе двух языков в виде отдельных автономных систем. С точки зрения *теории гетероглотии* исследователь рассматривает *двуязычное обучение* как практику использования в обучении двух языков в тесной взаимосвязи [8].

Дж. Камминс идентифицирует двуязычное обучение как использование двух и более языков в учебном процессе, которые выступают средствами обучения, при этом основной целью является овладение содержанием предметов, а не изучение языков как систем [6, с. 3].

В энциклопедии по мультикультурному образованию *двуязычное обучение* трактуется как такое, посредством которого осуществляется обучение школьников на их родном языке. В процессе обучения последовательно применяют два языка, чтобы помочь ученику понять материал настолько эффективно, насколько это возможно. Целью является такое применение образцов родного языка ученика, чтобы помочь ему получить наиболее качественное образование [9, с. 24].

Таким образом, на основе проанализированного, *двуязычное обучение* в США мы можем определить как целенаправленный процесс формирования у школьников двуязычия или способности пользоваться в жизни двумя языками путем овладения содержанием общеобразовательных предметов с помощью использования двух и более языков для одновременного совершенствования знаний родного и иностранного (неродного) языков, достижения высокого уровня образованности и всестороннего развития личности.

Опираясь на исследования американских ученых, в частности М. Поплин, можно констатировать, что современные взгляды на развитие двуязычного обучения базируются на изучении опыта естественного усвоения второго языка в рамках образовательной



*теории конструктивизма.* На основе изучения закономерностей естественного развития у двуязычных лиц навыков во втором (неродном) языке (L2) появилась дидактика двуязычного обучения. На основе исследований ее авторы: Дж. Камминс, С. Крашен, Т. Скотнаб-Кангас единодушно заключили, что развитие второго языка имеет много сходных черт с развитием первого [10].

Последователи теории конструктивизма наблюдали, каким образом дети в естественной среде усваивают и развивают определенные понятия. Они пришли к выводу, что ученики не просто усваивают информацию извне, они скорее конструируют новые значения, соединяя новый и старый опыт в контексте широкого социального взаимодействия. Поэтому учителя-языковеды на занятиях должны создавать условия, где учащиеся могли бы экспериментировать и играть с языком [там же]. Итак, основным принципом изучения второго языка был выделен *принцип использования навыков, полученных при изучении первого (родного) языка (L1)*, которые служат основой для усвоения второго (L2).

*Важнейшие принципы* двуязычного обучения в США можно разделить на следующие группы: 1) *социальные* (принцип социальной справедливости, создания благоприятной окружающей среды для усвоения второго языка, использование помощи родителей в учебном процессе их детей), 2) *культурные* (стремление к развитию культурного разнообразия и др.), 3) *лингвистические* (связь между родным языком (L1) и вторым (L2), изучение языка, опираясь на образовательный и личный опыт учащихся, использование навыков, полученных при изучении первого (родного) языка (L1) для усвоения второго языка (L2), попытки достичь максимального уровня усвоения контекстуальных языковых навыков, стремление к развитию многоязычия, четкого определения целей изучения языков, учет имеющегося уровня компетенции учащихся во втором языке (L2)), 4) *дидактические* (использование доступных ученикам методов обучения языку, использование индивидуального подхода при изучении второго языка учениками, принятие учащимися активного участия в усвоении второго языка, эффективная организация обучения для легкого усвоения языка). На основе вышеупомянутых принципов и развивается сейчас двуязычное обучение в США. Такие принципы мы считаем важными для применения любой страной, в том числе Украиной.

*Главной целью двуязычного обучения в США считают удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся путем применения двух языков при использовании доступных и эффективных методов обучения, учитывающих актуальные возможности ребенка, реализацию его образовательных и гражданских прав, обеспечение потребностей государства в профессиональных, образованных гражданах, обладающих соответствующим уровнем интеллектуального, коммуникативного и социального развития.*

Двуязычное обучение по-разному применяют в различных странах мира. Формы и методы, которые выбирают для его реализации зависят от идеологии страны, целей и задач, которых хочет достичь та или иная страна путем введения двуязычного обучения.

Для Соединенных Штатов характерна гибкость государственной политики, поэтому формы и методы двуязычного обучения (которые могут быть «слабыми» и «сильными») там выбирают на местном уровне в зависимости от потребностей и возможностей того или иного региона.

Для США важны следующие основные задачи двуязычного обучения:

1) социализация национальных меньшинств для полноценного участия в жизни общества;

2) адаптация нацменьшинств в многоязычной и мультикультурной среде, что приводит к единству многонационального государства;

3) предоставление гражданам страны возможности общения с жителями любой страны мира;

4) обеспечение языковыми навыками, которые пользуются спросом на рынке труда и поддерживают соответствующий статус человека;

5) сохранение этнической и религиозной идентичности;

6) сохранение баланса в многоязычной и мультикультурной среде, распространение использования языка нацменьшинств, предоставление возможности общения между собой населению страны;

7) утверждение позиции в обществе;

8) предоставление равного по закону статуса языкам, которые имеют неравное положение в повседневной жизни;

9) языковое и культурное взаимообогащение граждан и т.д. [7].

Таким образом, ведущей *целью и задачами двуязычного обучения США* является обеспечение равенства гражданских прав всех граждан страны, их языковое и культурное развитие, уважительное отношение к нацменьшинствам, удовлетворение индивидуальных потребностей всех учащихся, независимо от их национальной принадлежности.

Содержание и организация двуязычного обучения в США отличаются в разных штатах страны, но есть и общие черты. Для изучения двух языков используют различные формы обучения. Наиболее распространенными в США есть *переходная форма* и *двусторонняя форма двуязычного обучения*, которые отличаются своей эффективностью и вопросами их финансирования. Овладение вторым языком всегда проходит рядом с ознакомлением с культурой народа, язык которого изучается. Разработкой двуязычных программ и требований к обучению занимаются местные органы власти. Федеральное правительство почти не касается вопросов организации двуязычного обучения. Содержание двуязычного обучения постоянно модернизируется. Его дополняют новыми курсами, касающимися культуры, истории, традиций народов, языки которых изучают. Чтобы процесс двуязычного обучения был эффективным нужно учитывать ряд факторов, влияющих на его результативность: окружающую среду, в которой учится ребенок, сензитивный возраст, который считается благоприятным для усвоения языка, положительную мотивацию обучения и т.д.

Наиболее эффективными в США считают: двуязычные программы поддержки родного языка (*Maintenance and heritage language bilingual education*), двустороннее двуязычное обучение (*Two-way / dual language bilingual education*), дошкольное двуязычное обучение (*Bilingual nursery education*). Слабыми формами считают: погружение (*Submersion*), погружение с отстранением от обычных занятий (*Submersion with withdrawal classes*), образовательную сегрегацию (*Segregationist Education*), переходные двуязычные программы (*Transitional bilingual education*). Основные формы двуязычного обучения классифицируют на основе учебных целей, которые могут отличаться друг от друга, в зависимости от их применения.

Методы двуязычного обучения отличаются между собой сбалансированностью применения родного и неродного языков

учащихся, иногда преобладает первый, иногда – второй. Равенство соотношения изучаемых языков (50% : 50%) эффективно влияет на результат обучения учащихся обеих языковых групп.

Рассматривая особенности *содержания* двуязычного обучения в Соединенных Штатах можно говорить, что двуязычные программы, по которым обучаются ученики в школах США, имеют достаточно много отличительных особенностей, хотя есть определенные нормы, которые стараются соблюдать все учебные заведения страны. Все двуязычные школы в течение того или иного периода времени для преподавания учащимся общеобразовательных предметов используют два языка в разной пропорциональности, в зависимости от видов двуязычных программ, которые они выбрали. Вид двуязычных программ чаще выбирают местные органы власти в зависимости от национального состава населения и финансового положения того или иного региона. На сегодня в большинстве школ США наблюдается тенденция к параллельному развитию мультикультурности и (дву)многоязычия.

Для *организации* процесса двуязычного обучения в США применяют множество *форм* и *методов*. Все они очень разные и классифицируются по различным принципам. Наиболее распространенными из них являются *коллективные* и *индивидуальные формы* и *методы* организации двуязычного обучения, которые имеют большое количество вариаций.

Самыми популярными *формами коллективного двуязычного обучения* в школах США являются: уроки, интерактивные лекции, семинары, групповые занятия, микрогрупповые занятия, кооперированные занятия, демонстрации фильмов, факультативы и т.п.

Наиболее распространенные формы индивидуального двуязычного обучения в средних школах США – это самостоятельная работа, проектная деятельность, электронное обучение, консультации и т.п.

Наиболее используемыми *коллективными методами организации двуязычного обучения* являются: коллективно-групповые, методы ситуационного моделирования, обработка дискуссионных вопросов, организация путешествий, туров, микроисследования, эксперименты и др.

Наиболее распространенные *индивидуальные методы организации двуязычного обучения* в Америке – это проектирование, составление докладов, образовательно-этнографические методы,

поиск информации по заданной теме, чат-занятия, блоги, написание сочинений на заданную тему и т.д.

Таким образом, можем сделать вывод, что двуязычное обучение в США является достаточно развитым. Изучением двуязычного обучения в Соединенных Штатах занималось много зарубежных ученых. Авторитетными из них являются: К. Бейкер, С. Прис-Джонс, О. Гарсия, Дж. Камминс и др. В основу двуязычного обучения положена *теория конструктивизма*, которая базируется на изучении опыта естественного усвоения второго языка. На основе исследований ее авторы: Дж. Камминс, С. Крашен, Т. Скотнаб-Кангас сделали вывод, что основным принципом изучения второго языка является *принцип использования навыков, полученных при изучении первого (родного) языка*, которые служат основой для усвоения второго.

Ведущие идеалы, основополагающие принципы, формы и методы, организация и содержание двуязычного обучения США актуальны и эффективны на данном этапе развития общества, которое стремится к межкультурному общению, потому тенденциями развития двуязычного обучения в США является соблюдение в обучении принципа демократичности, равенства, солидарности, свободы выбора, мультикультурности, ступенчатости и непрерывности обучения, диверсификации структур и форм, гуманизации образования, соблюдения межпредметных связей и т.п. В течение последних десятилетий практикования двуязычного обучения в США страна приобрела большой опыт и является хорошим примером для подражания для других мультикультурных государств, в частности Украины.

## Литература

1. Палій М. В. Мовна підготовка студентів вищих навчальних закладів США та Західної Європи / М. В. Палій, А. М. Петрук, Д. В. Мікуленко // Гуманізм та освіта. – Вінниця: Вид-во ВНТУ «УНІВЕРСУМ-Вінниця», 2006. – С. 319-320.
2. Першукова О. О. Погляди зарубіжних учених на двомовну та багатомовну освіту школярів у країнах Європи / О. О. Першукова // Шлях освіти. – 2012. – № 2. – С. 23-27.
3. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / За ред. О. І. Локшиної. – К.: СПД Богданова А. М., 2006. – 232 с.
4. Чередниченко О. Мова і культура у контексті глобалізації. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.htm>
5. Baker C. Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual education / C. Baker, S. Prys-Johnes Multilingual Matters Limited, Clevedon, GBR, 1998. – 761 p.

6. Cummings, J. Language education. World Year book of education 2003. Edited by Jill Bourne and Euan Reid, Taylor & Francis e-Library, 2005. – 320 p.
7. Ferguson Houghton & Wells. Aims of Bilingual Education., 1977. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www2.uni-wuppertal.de/FB4/anglistik/multhaup/bilingual\\_teaching\\_canada\\_usa/html/aims.html](http://www2.uni-wuppertal.de/FB4/anglistik/multhaup/bilingual_teaching_canada_usa/html/aims.html)
8. Garcia O. Bilingual education in the 21st century: A global perspective / Ofelia Garcia. – Oxford: Blackwell, 2009. – 496 p.
9. Mitchell B. M. Encyclopedia of Multicultural Education / B. M. Mitchell. – W., 1999. – 296 p.
10. Poplin Mary S. Making our Whole-Language Bilingual Classrooms also Liberatory // Tinajero, Josefina V. (Editor). The Power of Two Languages. N.W.: Macmillan/McGraw-Hill School Publishing Company, 1999. – pp. 58-67.

E-mail: [nata.english@rambler.ru](mailto:nata.english@rambler.ru)

**УДК 378.4**

*Климова О. В.*

*Чередніченко Г. А.*

Національний університет харчових технологій  
Київ, Україна

## **СПІВПРАЦЯ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ З ЄВРОПЕЙСЬКИМИ УНІВЕРСИТЕТАМИ: ІНФОРМАЦІЙНИЙ ПОРТАЛ FOOD-INFO**

Статтю присвячено участі Національного університету харчових технологій в європейському проекті FOOD-INFO, метою якого є створення та розвиток найбільшого світового інформаційного ресурсу з усіх аспектів харчування та харчових продуктів різними мовами. У статті показано процес роботи над українською сторінкою FOOD-INFO.net, яка є джерелом всебічної інформації про харчові продукти.

**Ключові слова:** європейський проект, інформаційний портал, FOOD-INFO.

The article is devoted to the cooperation of the National University of Food Technologies with European project FOOD-INFO. The aim of this project is the creation and development of the biggest international information recourse deals with all aspects of food in different languages. The article shows the process of creation and work with the Ukrainian version of FOOD-INFO.net, which is the information recourse about food products.

**Key words:** european project, information recourse, FOOD-INFO.

Стаття посвящена участію Національного університету пищевых технологий в европейском проекте FOOD-INFO, целью которого является

создание и развитие самого большого информационного ресурса, посвященного всем аспектам питания и пищевых продуктов на разных языках. В статье показан процесс работы над украинской страничкой FOOD-INFO.net, которая является источником всесторонней информации о пищевых продуктах.

**Ключевые слова:** европейский проект, информационный портал, FOOD-INFO.

**Актуальність проблеми.** Сьогодні, коли пріоритетним завданням для України стає її швидке входження до світового співтовариства, одним із найважливіших завдань є культурно-освітня інтеграція. Для реалізації цього завдання необхідна активна участь вищих навчальних закладів у процесі інтеграції. Активна міжнародна консолідація у сфері освіти та науки спрямована на приєднання до процесу створення єдиного європейського наукового й освітнього простору [1]. Освіта набуває прозорості, конкурентоспроможності та стає порівнюваною. Європа визнає освіту та дослідження основою для побудови науково організованого суспільства, тому здатність університетів максимально використовувати можливості, які виникають у сфері міжнародного співробітництва, виявляється вирішальною для їхнього процвітання [2]. Стає очевидним, що сьогодні більш ніж коли-небудь зовнішні фактори визначають внутрішню політику сучасного вищого навчального закладу. Університети мають діяти з врахуванням пануючих у світі тенденцій, витримувати напружену конкуренцію, створювати широку мережу співробітництва з зовнішніми організаціями, якісно і вчасно реагувати на виникаючі нові виклики та ефективно реалізовувати існуючі можливості. Усе це дозволяє припустити, що попереду ще серйозні та глибокі зміни у сфері освіти і, насамперед, у вищій, що засвідченням багатьох вчених сьогодні стає локомотивом „суспільства, заснованого на знаннях” [1].

Проблеми міжнародної діяльності вищих навчальних закладів та вироблення підходів до формування концепції розвитку міжнародного співробітництва розглядають такі українські автори, як В. Г. Кремень, М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, О. В. Співаковський, В. З. Грищак. На актуальності питань співробітництва університетів із зарубіжними організаціями, фондами, грантодавцями наголошують О. І. Шнирков, І. О. Мінгазутдінов, С. А. Шмельова. Не дивлячись на те, що за останнє десятиліття відбулися значні зміни у вищій школі, які спричинили реформування системи вищої освіти України у відповідності до міжнародних стандартів та норм, важливим сьогодні

залишається розкриття тих можливостей, які дозволяють сучасному університету інтегруватись до світового освітнього простору. Аналіз практики здійснення міжнародної діяльності українських університетів дозволяє констатувати, що існує розрив між потенційними можливостями та реальним впровадженням заходів з міжнародного співробітництва. Отже виникає необхідність розвитку теорії та практики, а також всебічного вивчення існуючого досвіду з міжнародного співробітництва.

**Мета роботи:** розкрити практичні підходи до реалізації концепції розвитку міжнародного співробітництва вищих навчальних закладів України та охарактеризувати сучасні тенденції щодо визначення завдань, вибору форм та принципів міжнародної діяльності у європейському та світовому форматі.

**Завдання:** показати та проаналізувати існуючий досвід міжнародного співробітництва, а саме участь Національного університету харчових технологій у європейському проекті FOOD-INFO.

**Методами дослідження** є описовий та аналітичний, які допомагають досягти мети дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** FOOD-INFO – це найбільший світовий інформаційний ресурс з усіх аспектів харчування та харчових продуктів, орієнтований як на споживача, так і на фахівців у галузі харчової науки, технології та виробництва. FOOD-INFO надає інформацію більш, ніж 20 мовами. Спонсорську підтримку проекту надають Європейська федерація харчової науки та технології (EFFoST) та Європейська група з гігієнічного проектування та інжинірингу (EHEDG). Головний офіс проекту знаходиться у Вагенінгенському університеті (Нідерланди). Адреса сайту: [food-info.net](http://food-info.net).

Постійними партнерами та національними виконавцями проекту є 9 університетів а саме: Wageningen University ([www.wageningenuniversity.nl/](http://www.wageningenuniversity.nl/)), the Netherlands, Ege Üniversitesi (<http://food.ege.edu.tr>), Turkey, Gaziantep Üniversitesi (<http://www.gantep.edu.tr>), Turkey, Universitatea Dunărea de Jos ([www.ugal.ro](http://www.ugal.ro)), Galati, Romania, Lietuvos Žemės Ūkio universiteto Sodininkystės ir Daržininkystės katedros ([www.lzoo.lt](http://www.lzoo.lt)), Kaunas, Lithuania, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego ([www.ssgw.waw.pl](http://www.ssgw.waw.pl)), Warsaw, Poland, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (<http://www.alimentos.ucv.cl>), Valparaíso, Chile, Національний



університет харчових технологій (<http://www.usuft.kiev.ua/index.html>), Kyiv, Ukraine, University of Zagreb – Food Technology Dept. (Prehrambeno–biotehnoški fakultet Sveučilišta u Zagrebu) (<http://www.pbf.hr/hr>).

Переклад на інші мови здійснюється іноземними студентами Вагенінгенського університету та командами з різних країн світу. В університетах – постійних партнерах діють команди, які співпрацюють з проектом постійно. Серед цих університетів – НУХТ – єдиний навчальний заклад – партнер проекту не лише в Україні, а й на теренах СНД, який постійно співпрацює з проектом.

Багатомовний сайт Food-info містить Вам базову інформацію про: харчові продукти, складові харчових продуктів, виробництво харчових продуктів, харчові інгредієнти, Е-числа (добавки), безпеку харчових продуктів.

Такі теми, як рецепти, харчування, звички або потреби у харчуванні, їжа для тварин не розглядаються; тематика сайту включає питання, пов'язані з харчовими продуктами та способами їх виробництва, а також проблеми безпеки харчування

Для забезпечення безперервної роботи над українським контентом сайту та його оновленням українська група Food-info знаходиться у безпосередньому контакті з керівниками проекту. Попередній переклад виконується співробітниками та студентами університету, передається на відповідні профільні кафедри для коригування та наукового редагування текстів, після чого повертаються в Нідерланди і розміщуються на українській сторінці.

На сьогодні українською мовою перекладено матеріали про такі харчові продукти, як чай, спеції, цукор. Розділи про чай та цукерки містять близько 10 статей українською мовою. У розділі про прянощі наведено інформацію про асафетида, Аврамове дерево, ажгон, індійський кмин, базилік, в'єтнамський коріандр, кореневище галанги, гвоздика, гуньба, довгий коріандр, духмяний перець, імбир, кардамон та інші (всього більше 40 статей). Також українською мовою вже вкладено інформацію про складові харчових продуктів, мінерали, вітаміни, білки і т.і. та більше 40 статей про Е-індекси.

Один з важливих розділів сайту – це Словник харчових продуктів, у якому можна знайти переклад термінів, пов'язаних з харчовою тематикою, на 40 мов, серед яких є і українська.

Словник – це новітня розробка проекту, яка діє з 2010 року. Це перший і найбільший багатомовний словник і глосарій, в якому

можна знайти інформацію про харчові інгредієнти, продукти, смакові компоненти, домішки, кулінарну термінологію та багато іншого.

Керівництво Проекту відзначило активну та плідну роботу НУХТ над перекладом та адаптацією матеріалів порталу FOOD-INFO, про що свідчать Сертифікати, які отримали співробітники Відділу Міжнародних інтеграційних проектів та академічної мобільності та студенти університету. Окремим Сертифікатом також відзначено плідну співпрацю НУХТ з Проектом.

У квітні 2011 року наш університет відвідав керівник проекту Food-Info професор Ральф Хартемінк, який є також директором програм з харчової науки Вагенінгенського університету.

Інформаційний євробуклет проекту Food-Info – багатомовного інтернет-ресурсу про харчові продукти для споживачів – вийшов українською мовою. Переклад здійснено співробітниками Відділу міжнародних інтеграційних проектів та академічної мобільності. Видання відбулось за фінансової підтримки проекту Food-Info, Вагенінгенський університет (Нідерланди).

**Висновки.** Таким чином, складання концепції розвитку міжнародної діяльності та участь у спільних освітніх проектах мають стратегічне, концептуальне значення для вищого навчального закладу, особливо, коли вони поєднуються у єдиній стратегії, ведуть до якісних зрушень чи вдосконалення робочого процесу, узгоджуються з концепцією розвитку університету, проблематикою наукової діяльності та навчальними планами закладу. Очевидною є необхідність подальших досліджень з міжнародного вектору співробітництва, широкого розповсюдження результатів аналізу накопиченого досвіду під час організації та проведення семінарів, тренінгів, конференцій та підготовки спеціальних методичних посібників з метою активізації міжнародної діяльності українських університетів. Це надасть їм змогу не лише отримати доступ до новітніх технологій і методик у навчальній сфері, але й якнайшвидше стати повноправними членами світового науково-освітнього товариства.

### Література

1. Подобєдова Т.Ю. Тенденції розвитку освіти міжнародного співробітництва українських університетів / [Електронний ресурс] – Режим доступу:

[http://archive.nbuiv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2006\\_9\\_2/doc\\_pdf/podobedova.pdf](http://archive.nbuiv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2006_9_2/doc_pdf/podobedova.pdf)

2. Болонський процес у фактах і документах / Упорядники Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. – Київ–Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2003. – 52 с.
3. Матеріали сайту Food-Info.net – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://food-info.net>

**УДК: 378.4(410):65.011.3**

*Клочкова Т. І.*

Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка  
Суми, Україна

## **ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА РИЗИКІВ ДІЯЛЬНОСТІ УНІВЕРСИТЕТІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

З'ясовано змістові аспекти запровадження менеджменту ризиків в управління університетами Великої Британії. Розглянуто розробку HEFCE орієнтовного реєстру (профілю), який включає вісім груп ризиків та схарактеризовано кожен з таких груп. Досліджено ключові стратегічні ризики, які мають найбільш істотний вплив на функціонування системи вищої освіти країни в цілому.

**Ключові слова:** ризик, стратегічний ризик, менеджмент ризиків, реєстр ризиків, система вищої освіти.

**Клочкова Т. И.** Содержательная характеристика рисков деятельности университетов Великобритании. Исследованы содержательные аспекты внедрения системы менеджмента рисков в управление университетами Великобритании. Рассмотрена разработка HEFCE ориентировочного реестра (профиля), который включает восемь групп рисков и охарактеризована каждая из таких групп. Охарактеризованы ключевые стратегические риски, которые имеют наиболее существенное влияние на функционирование системы высшего образования страны в целом.

**Ключевые слова:** риск, стратегический риск, менеджмент рисков, реестр рисков, система высшего образования.

**Klochkova T. I.** The content description of the UK universities risk management. Substantive aspects of implementing risk management processes in the UK universities have been considered. HEFCE's register (profile) of potentially significant risk elements which fall into the eight categories has been investigated and each of these categories has been characterized. The key strategic risks that would have the greatest material effect on the functioning of the higher education system as a whole have been focused on.

**Keywords:** risk, strategic risk, risk management, risk register, the system of higher education.

**Постановка проблеми.** Розвиток управління ризиками у вітчизняних вишах слід розглядати у контексті тенденцій розвитку менеджменту ризиків у світових освітніх системах, зокрема британській. Пояснюється це тим, що у Великій Британії протягом більш ніж десяти років менеджмент ризиків складає невід'ємну частину організаційного менеджменту, університети мають багатолітню практику в розробленні інституційних профілів ризиків. Управління ризиками є цінною практикою, яка дозволяє забезпечити безперервну діяльність вишу в умовах нестабільних ринків, проектних невдач та інших непередбачених подій.

**Аналіз актуальних досліджень.** Актуальність проведеного в статті дослідження виявляється в тому, що в існуючій науковій та навчальній літературі не достатньо теоретичних напрацювань щодо впровадження системи менеджменту ризиків в систему вищої освіти, зокрема розробки інституційних профілів ризиків. Науковці А. Сбруєва та Т. Удовицька аналізують ризики у функціонуванні системи вищої освіти, так чи інакше залежні від якості підготовки фахівців. У наукових розвідках А. Сбруєвої розглянуто ризики, пов'язані з інвестиціями в інноваційні процеси. Необхідно зазначити, що в роботах таких дослідників як Ю. Зубок та В. Зубков було виявлено та проаналізовано можливі соціальні ризики як наслідок модернізації й проблем у функціонуванні системи вищої освіти. Такими науковцями як С. Білоусова та А. Орел було запропоновано концепцію модернізаційних ризиків у сфері освіти.

**Мета статті** – схарактеризувати змістові засади менеджменту ризиків у контексті досліджуваної проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** Основою запровадження ризик-менеджменту в управління університетами Великої Британії стала розробка у 2001 році HEFCE (Рада з фінансування вищої освіти Англії) орієнтовного реєстру [1], який включав вісім груп ризиків. Далі схарактеризуємо кожну з них.

1) *Репутаційні ризики:* не визначено й не оприлюднено стратегію розвитку університету; не забезпечено якісного набору студентів; не залучено і не збережено якісного науково-педагогічного та управлінського персоналу; не забезпечено інвестиції у розвиток навчальної та наукової діяльності; не залучено достатньої кількості іноземних студентів та викладачів; не залучено коштів зовнішніх, у тому числі і зарубіжних інвесторів для фінансування наукових досліджень; не забезпечено інноваційного характеру наукових

досліджень; діяльність закладу не висвітлюється достатньою мірою у національних та міжнародних мас-медіа.

2) *Ризики університету щодо роботи зі студентами:* не забезпечено повною мірою викладання навчальних курсів, які б відповідали очікуванням студентів; не забезпечено якість викладання згідно з очікуваннями студентів; недосконала оцінка академічної успішності студентів і (або) несправедливий порядок розгляду скарг і дисциплінарних проблем; місцева громада не надає усього обсягу необхідних послуг або не налагоджує стосунки зі студентською спільнотою; вороже ставлення місцевої громади до закладу та студентів; негативний досвід роботи університету зі студентами, що призводить до зіпсування репутації закладу; не забезпечено рекрутинг майбутніх студентів; неналежний рівень якості діяльності служби підтримки студентів; надмірна увага до наукових досліджень, що шкодить навчальній роботі викладачів; неналежна навчальна інфраструктура; низький рівень інвестицій в ІКТ.

3) *Кадрові ризики:* не забезпечено залучення, розвиток та збереження високоякісного науково-педагогічного персоналу; не забезпечено набір достатньо якісних студентів; недостатня заробітна плата і соціальний пакет; недостатні перспективи кар'єрного росту; нездатність продемонструвати можливості професійного зростання; неналежний порядок атестації кадрів; неналежна кваліфікація та підготовка адміністраторів; недотримання законодавства про зайнятість і стандартів професійної діяльності.

4) *Майнові та інфраструктурні ризики:* неефективне використання наявних площ; втрата рухомого майна; невиконання обов'язків підрядниками; недотримання графіків виконання нових проектів/технічного обслуговування, що призвело до порушення навчального процесу; неналежне забезпечення проживання студентів; погана фізична безпека будівель.

5) *Фінансові ризики:* зміна у політиці уряду щодо фінансування, яка може призвести до скорочення доходів вишу; невиконання закладом своїх фінансових зобов'язань; нездатність виконати зобов'язання за контрактом з міністерством освіти; збитковість закладу; втрата основних контрактів на освітні та додаткові послуги та наукові дослідження.

6) *Комерційні ризики:* нездатність забезпечувати дохід від комерційної діяльності згідно з планом; незабезпечення збільшення потенційних джерел доходів закладу; відсутність лояльності

персоналу до закладу; порушення комерційних контрактів; неефективні заходи безпеки комерційної діяльності; недосвідченість персоналу з комерційних питань, зокрема щодо прав інтелектуальної власності; порушення прав інтелектуальної власності або завдання їй шкоди до забезпечення її захисту.

7) *Організаційні ризики*: зміна державної політики щодо можливостей отримання державного диплому про вищу освіту; зменшення кількості студентів і, відповідно, невиконання планових завдань щодо набору; нездатність задовольнити повною мірою навчальні потреби студентів; відсутність структури для підтримки працівників і студентів; порушення навчального процесу; дефіцит ресурсів; нездатність інвестувати кошти в нову інфраструктуру; збільшення витрат на зобов'язання і судові процеси; неналежне корпоративне управління; критика у пресі через неналежний рівень корпоративного управління; зіпсування репутації; неефективний процес стратегічного планування; не визначено потреб студентів і роботодавців; нездатність закладу до змін з метою задоволення нових вимог суспільства, роботодавців та споживачів освітніх послуг.

8) *IT-ризики*: велика аварія в IT системі – втрата інформації або припинення роботи центральних апаратних засобів; порушення навчального процесу і (або) надання допоміжних послуг; не забезпечено надання точної та повної оперативної інформації щодо діяльності закладу; порушення угод щодо надання допоміжних послуг; втрата довіри роботодавців та замовників наукової продукції закладу; недотримання законодавства про захист персональних даних; відсутність доступу до прикладного програмного забезпечення; порушення безпеки мережі; припинення доступу до мережі.

Зазначимо, що у грудні 2011 року британські фахівці HEFCE розробили новий реєстр ключових стратегічних ризиків [2], які мають найбільш істотний вплив на функціонування системи вищої освіти країни в цілому (Табл. 1).

*Таблиця 1*

Зона ризику		Зміст ризику
1.	Фінансова підтримка студентів	Вартість фінансової підтримки студентів і/або надання кредитів на оплату за навчання спонукає Уряд до скорочення прямого державного фінансування вищої освіти.
2.	Загальні інтереси студентів	Система вищої освіти не відповідає інтересам студентів.

3.	Суспільний інтерес	Обсяги державних інвестицій у систему вищої освіти не відповідають очікуванням суспільства.
4.	Репутація вищої освіти	Існує тенденція до погіршення загальної репутації вищої освіти на національному та міжнародному рівнях.
5.	Інвестиції	Незначні обсяги приватних та/або державних інвестицій у вищу освіту для підтримки диверсифікованого і високоякісного сектору, який відповідав би вимогам економіки, студентів і спрямованої політики Уряду.
6.	Інституційна відповідальність	Системна неспроможність вишу перевищує його здатність захищати інтереси студентів і громадськості
7.	Взаємодія регулюючих органів	Збої в координації між регулюючими органами вищої освіти призводять до помилок у системі та втрати довіри з боку уряду, студентів та широкої громадськості.
8.	Економічні та соціальні наслідки	Вища освіта не забезпечує належний внесок в економічне та соціальне процвітання країни.
9.	Трансформаційні перетворення у системі вищої освіти	Складність реалізації реформи вищої освіти, кількість і різноманітність суб'єктів, які мають на неї реагувати, і/або досить вимогливий графік призводять до порушень у системі трансформаційних перетворень .
10.	Основні напрями діяльності	НЕФСЄ не в змозі ефективно та на належному рівні розробити, запровадити основні заходи і провести моніторинг ключових процесів для досягнення намічених результатів.
11.	Регулювання	Регулююча діяльність НЕФСЄ не є прозорою, підзвітною, пропорційною, послідовною, цілеспрямованою і / або ефективною.
12.	Репутація НЕФСЄ	Репутація НЕФСЄ пошкоджена в результаті дій, бездіяльності або нерозуміння, наприклад, у виконанні своїх обов'язків щодо сприяння інтересам студентів.
13.	Кадровий потенціал	НЕФСЄ не має необхідних людських ресурсів або навичок для виконувати своєї функції.

Розглядаючи такі ризики можна оцінювати подальшу ефективність стратегії та бізнес-плану розвитку вишу, а також вносити корективи у разі потреби. Реєстр вказує на ті зони ризику, які необхідно знати і враховувати, а також реагувати на них для ефективного виконання своєї місії. Підкреслимо, що новий реєстр

ризиків стосується не тільки діяльності самого вишу, але й державної політики у галузі вищої освіти.

**Висновки результатів дослідження.** Таким чином, підсумовуючи все вище сказане, можна констатувати, що у Великій Британії менеджмент ризиків набув досвіду. Британські університети мають багатолітню практику в побудові інституційних профілів ризиків на основі розробки HEFCE орієнтовного реєстру, який включає вісім груп ризиків (репутаційні, у роботі зі студентами, кадрові, майнові та інфраструктурні, фінансові, комерційні, організаційні, інформаційні та ІТ-ризиків). Розроблення профілю ризиків університету слід проводити з урахуванням ключових стратегічних ризиків, які мають найбільш істотний вплив на функціонування системи вищої освіти країни в цілому.

На завершення підкреслимо, що у зв'язку з постійними інноваційними процесами у системі вищої освіти Великої Британії, нестабільними соціально-економічними умовами функціонування університетів, реєстр ризиків повинен переглядатися двічі на рік та доповнюватися за необхідності новими номінаціями.

### **Література**

1. HEFCE. Risk prompt list for higher education institutions. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/whatwedo/regulation/assurance/guidance/riskmanagement/promptlist/pdf](http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/whatwedo/regulation/assurance/guidance/riskmanagement/promptlist/pdf).
2. HEFCE's strategic risks. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.hefce.ac.uk/about/staff/board/hefceboardpapers/2011/143rdmeetingoftheboard1december2011/>.

E-mail: [klochkovatania@mail.ru](mailto:klochkovatania@mail.ru)

**УДК 37:378.1(4)**

***Кнодель Л. В.***

Інститут кримінально-виконавчої служби  
Київ, Україна

## **СОВРЕМЕННОЕ ЕВРОПЕЙСКОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

В статье рассматривается формирование национальных систем высшего образования в Нидерландах и Бельгии. Эти страны имеют давние традиции. Однако они стремятся взять все самое лучшее и новое из того, что предлагает



современная университетская школа Европы. Эти страны пытаются сохранить свою национальную идентичность, унифицируя международные программы обучения в университетах. В университетах Нидерландов и Бельгии обучаются десятки тысяч студентов со всего света, что говорит о высоком качестве высшего образования в этих странах. Наряду с традиционными программами внедряются ультрасовременные международные программы.

**Ключевые слова:** высшее образование, университет, студент, идентичность.

**Кнодель Л. В. Сучасна європейська вища освіта.** В статті розглядається формування національних систем вищої освіти в Нідерландах і Бельгії. Ці країни мають давні традиції. Однак, вони прагнуть взяти все найкраще і нове з того, що пропонує сучасна університетська школа Європи. Ці країни намагаються зберегти свою національну ідентичність, уніфікуючи міжнародні програми навчання в університетах. В університетах Нідерландів та Бельгії навчаються десятки тисяч студентів з усього світу, що говорить про високу якість вищої освіти в цих країнах. Поряд з традиційними програмами впроваджуються ультрасучасні міжнародні програми.

**Ключові слова:** вища освіта, університет, студент, ідентичність.

**Knodel L. V. Modern European higher education.** The article deals with the formation of national systems of higher education in the Netherlands and Belgium. These countries have a long tradition. However, they tend to take the best and the new from the modern university school in Europe. These countries are trying to preserve their national identity, unifying international training programmes at universities. Universities in the Netherlands and Belgium are trained tens of thousands of students from around the world, which indicates the high quality of higher education in these countries. Along with traditional programmes they introduce cutting-edge international programmes.

**Keywords:** higher education, university, student, identity.

В Европе существуют сотни высших учебных заведений, известных во всем мире как центры науки и знаний. Однако системы высшего образования традиционно определяются на национальном уровне. Укрепление европейской интеграции меняет эту традицию, развивая Европейскую зону высшего образования (ЕНЕА), которая помогает повысить привлекательность высшего образования в Европе.

ЕНЕА – это область с базой знаний мирового класса и новейшими исследовательскими возможностями во всемирно известных центрах науки и образования. Именно это привлекает ежегодно сотни тысяч иностранных студентов в Европу. Повышенная мобильность и связи между национальными системами высшего образования еще более усиливают эту привлекательность.

Иностранные студенты, приезжающие в Европу, имеют возможность воочию убедиться в удивительном многообразии систем обучения, пользуясь при этом всеми преимуществами беспрепятственного перевода сведений об учебных программах, квалификациях и исследовательских возможностях.

Бельгия – федеративное государство, разделенное на фламандско-, франко- и немецкоязычные сообщества. У каждого из них – собственная система образования и свои требования к обучению. Немецкоязычное сообщество сравнительно невелико, и большая часть молодых людей учится в других частях Бельгии или Германии. Университеты и университетские колледжи (*Hogescholen*) предлагают программы высшего образования. Высшее образование во Фландрии следует структуре «бакалавр-магистр-доктор» [1].

Существуют два типа трехлетних бакалаврских курсов – профессиональный и академический. Академическая степень бакалавра является обязательным условием для поступления в магистратуру. Обладатели профессиональной степени бакалавра могут поступить в магистратуру, предварительно прослушав дополнительную программу.

Второй этап университетского образования: магистратура. Магистерские курсы предлагаются университетами и высшими образовательными колледжами. В большинстве своем академические магистерские курсы могут иметь профессиональную ориентацию и приносят, как минимум, 60 кредитов ECTS (один год очного обучения).

Третий этап университетского образования: докторская степень. Программа докторской степени концентрируется на подготовке докторской диссертации. Только университеты могут присваивать докторские степени. Для поступления в высшее учебное заведение студенты, как правило, должны иметь *Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur* (CESS).

Университеты и неуниверситетские вузы (*hautes écoles, écoles supérieures des arts, instituts supérieurs d'architecture*) предлагают программы высшего образования. Высшее образование во франкоязычном сообществе следует структуре «бакалавр-магистр-доктор» [3].

Степень бакалавра присуждается через три года обучения или после получения 180 кредитов ECTS. После одного или двух дополнительных лет обучения (60 или 160 кредитов ECTS)

присуждается степень магистра. Студенты медицинских вузов должны пройти четырехлетний курс обучения или получить 240 кредитов ECTS. Для ветеринарных врачей требуется трехлетний курс обучения или 180 ECTS.

Обучение ведется на трех языках – английском, французском и фламандском (диалект нидерландского). Правда, это не значит, что в любом вузе можно слушать одни и те же курсы на разных языках. Как правило, в бельгийских университетах определенные курсы постоянно читаются только на одном языке. К тому же, все национальные университеты в основном двуязычны (французский или фламандский плюс английский).

Бельгийские университеты всегда колебались между нидерландской и французской системами образования. В результате во франкоязычных областях приоритет был отдан французской системе, во фламандской – нидерландской.

В 2004-2005 гг. бельгийское правительство провело реформу, в результате которой обучение в вузах было унифицировано. Теперь оно соответствует международной системе «бакалавр-магистр». Национальный компонент остался лишь в названиях дипломов.

Первые два курса в университете дают общую гуманитарную или техническую подготовку, пройдя которую студенты получают степень кандидата (франкоязычные вузы) или бакалавра (нидерландоязычные вузы).

Следующие два-три курса посвящены специализации по выбранной студентом программе. В случае успешного окончания выпускникам выдается диплом лиценциата (франкоязычные вузы) или магистра (нидерландоязычные вузы). Желаящим сделать научную карьеру в Бельгии придется отучиться еще два года на доктора. Обратите внимание, никакой разницы между статусом дипломов, выдаваемых университетами разных языковых сообществ, нет, все они соответствуют европейским образовательным стандартам.

Фламандское и французское сообщества Бельгии предлагают несколько стипендиальных программ для иностранных студентов-дипломников, желающих получить степени бакалавра или магистра. Стипендии распространяются на все области знания. Требования к кандидатам щадящие: они должны учиться на четвертом-пятом курсах вузов своей страны, владеть английским или французским/нидерландским (в зависимости от сообщества) на

уровне не ниже среднего и предоставить проект дипломной работы. Стипендии выдаются на срок от трех до десяти месяцев и не продлеваются [1].

Как правило, в Бельгию едут те, кто свободно владеет французским и английским языками. Попасть на англо- и франкоязычные программы сложнее. Значительно больше шансов у тех, кто владеет нидерландским. Фламандское сообщество Бельгии и Нидерландский языковой союз (*De Nederlandse Taalunie*) предлагают всем желающим пройти летние трехнедельные курсы нидерландского языка в городах Хасселт и Гент.

Условия приема: возраст – 18-35 лет, владение голландским – ниже элементарного уровня. Обязательно нужно объяснить, зачем вы учите голландский. В Бельгии образование входит в компетенцию Сообществ. Фламандское Сообщество курирует образование соответственно в нидерландскоговорящей части страны, а Французское Сообщество компетентно в вопросах образования для франкоговорящей части Бельгии.

Высшие учебные заведения и университеты Бельгии ввели с 2004-2005 академического года систему бакалавра-магистра. Существовавшая до этого система высшего образования, а именно, базовый курс одного цикла, базовый курс двух циклов и академический курс, была отменена. Высшее образование, организованное по типу бакалавр-магистр, разделяется также на два типа :

- высшее профессиональное образование
- академическое образование

Высшее профессиональное образование ограничивается курсами бакалавра и предлагается только в институтах / колледжах [2].

Академическое образование состоит из курсов бакалавра и магистра. Академическое образование можно получить в университетах и институтах/колледжах. Выполнение различных программ сотрудничества (в том числе и распределение грантов для иностранных студентов) входит в компетенцию Генерального Управления по Содействию Развитию (*Directorate General for Development Cooperation (DGDC)*), которое находится в ведомстве Федеральной Службы Иностранных Дел, Внешней Торговли и Развития Сотрудничества.

Высшее образование в Бельгии имеет старые традиции. Лувенский католический университет – первый вуз страны был

создан в 1425 г. В 1517 г. Эразм Роттердамский основал также в Лувене Школу трех языков (иврита, латыни, греческого), по образцу которой был создан Французский колледж в Париже. В настоящее время в Бельгии почти 180 вузов, где обучается 280 тыс. человек.

В системе высшего образования представлены два основных сектора: университетский (17 университетов) и неуниверситетский. В соответствии с законом от 7 июля 1970 года вузы делятся на учебные заведения университетского типа и высшие школы. В Бельгии 7 собственно бельгийских университетов: Льежский государственный, Университет в Монсе – Эно, Государственный Гентский, Свободный Брюссельский (франкоязычный и отдельно фламандский), Лувенский католический (франкоязычный и отдельно фламандский). Наряду с ними существуют отделения нескольких зарубежных университетов (самый известный из которых Европейский университет в Брюсселе и Антверпене), а также ряд бельгийских вузов, приравненных к университетам (обычно они имеют название университетских факультетов, центров, объединений или фондов). К университетским учебным заведениям относится также Королевская военная школа. В высших учебных заведениях Бельгии не существует ограничений на прием, необходимо только подать соответствующие документы. Тем не менее, наиболее престижные из вузов устраивают вступительные конкурсные экзамены [1].

Обучение в университетах многоступенчатое: каждый период или цикл университетского обучения как для получения университетской, так и научной степени завершается получением диплома.

Первые два курса обучения в университете дают подготовительную общегуманитарную или общетехническую программу подготовки. После окончания этого цикла студенты получают диплом «кандидат» – *Candidature* (соответствующий в другой системе диплому бакалавра). Следующие три курса посвящены специализации по одной из университетских программ и завершаются присуждением диплома «лиценциат» – *Licenciate* (в другой системе – магистр).

По некоторым дисциплинам эта степень может быть получена после более длительного периода обучения: трех лет – для звания инженера, фармацевта, специалиста в области права или после четырех лет – звания доктора медицины, хирурга и акушера.

Следующие два года подготовки позволяют углубить специализацию и после написания и защиты диссертации получить степень «доктор» – *Docteur* или диплом специалиста. Степень «агреже высшего образования» – является высшей степенью в этой иерархии и может быть присвоена через два года после получения степени доктора. Минимальный срок обучения в университете 4 года, хотя для получения некоторых специальностей длительность обучения в университете составляет 10-12 лет.

Неуниверситетский сектор высшего образования представляет собой сеть высших учебных заведений с «длинным» или «коротким» циклом обучения, дающих высшее профессиональное образование.

Высшее образование «краткого типа» состоит из одного цикла обучения длительностью 3 года (иногда до 4 лет по специальностям искусства и медицины). Преподавание теории ведется поочередно с практическими занятиями в лабораториях, мастерских и т.д., часто уже с первого года обучения по специальностям типа фермер, бухгалтер, медсестра, школьный учитель, механик, библиотекарь, фотограф, секретарь.

«Длинный» цикл подготовки характерен для учебных заведений, которые предлагают совмещение курсов университетской направленности и курсов профессиональной подготовки для специализации. Такой цикл продолжается пять лет, два года из которых изучаются общие курсы и в течение еще трех лет готовится специалист с высшим образованием. Первая ступень завершается присуждением диплома *Gradue*. После окончания второй ступени подготовки присуждается диплом *Licencie*.

Третья ступень является единой для выпускников второй ступени институтов и университетов, выпускнику присуждается степень дипломированного инженера (*Ingenieur diplome*) [3].

Фактически, границы между секторами высшего образования не являются замкнутыми и студенты могут продолжать очередной этап образования в любом подходящем по специальности высшем учебном заведении. В высших учебных заведениях Бельгии не существует ограничений на прием. Голландские университеты известны своими англоязычными программами, которых на данный момент насчитывается 1560.

Другой отличительной особенностью образования является обучение, основанное на решении реальных практических задач (*problem-based learning*). Это и привлекает иностранных студентов,

которых в настоящее время насчитывается около 81 тыс. Самый старейший университет Нидерландов, Лейденский (*Leiden University*), основан в 1575 году. Здесь получала образование сама королева Нидерландов и члены королевской семьи. Голландские университеты стремятся сделать высшее образование доступным для студентов из других стран [2].

Современная система высшего образования Голландии закреплена Болонской Декларацией. В Голландии поступить на MBA программу можно сразу после окончания любого вуза, то есть, имея степень бакалавра, магистра или диплом специалиста или, что более распространено, проработав некоторое время в области управления. Необыкновенная популярность такого диплома объясняется значительными карьерными преимуществами, которые дает его получение: возможность более качественного профессионального роста в комбинации с расширением границ профессиональной деятельности и работой в любой стране мира. В Нидерландах есть возможность получения MBA дипломов в различных высших учебных заведениях: университетах прикладных наук (*Universities of Applied Sciences*), в академических университетах (*Research Universities*) и бизнес школах. Кроме того, в Нидерландах предлагаются программы, предполагающих разные формы обучения, как для начинающего менеджера, так и для умудренного опытом специалиста.

Высшие учебные заведения Нидерландов предлагают:

- Full-time MBA – очные программы с ежедневными занятиями. Длительность – не более 12 месяцев – основное отличие от американских программ подобного профиля. Именно этот факт является, как правило, одним из решающих в выборе страны обучения. Эти программы рассчитаны, как на выпускников университетов без опыта работы в области менеджмента, так и на управленцев, желающих повысить свою квалификацию.

- Part-time MBA – очно-заочные программы, комбинирующие различные методы обучения. Они предназначены для тех, кто хочет получить бизнес образование без отрыва от производства. Здесь существуют варианты:

- Еженедельные занятия: участники программы работают днем и приходят на занятия раз в неделю вечером или в выходные дни. Эти программы удобны для тех, кто может проживать в Голландии во время обучения.

◦ Модульные недели: участники программы приезжают в бизнес школу со всех концов мира 3 раза в год на семинарские занятия, которые обычно продолжаются 2 недели. Эти программы подходят иностранным жителям, которые хотят получить MBA диплом в Голландии, продолжая работать в своей стране во время обучения.

- Distance-learning MBA – заочные программы с несколькими резидентскими неделями. Они являются по сути своей одной из разновидностей Part-time MBA. Однако уникальность заключается в том, что они построены комбинировано: дистанционное обучение объединено с несколькими резидентскими неделями, когда студенты приезжают в бизнес школу и посещают семинары. Таким образом, они также подходят специалистам, желающим получить образование без отрыва от основной своей рабочей деятельности.

- Executive MBA – программы для опытных специалистов, своего рода повышение квалификации в определенных направлениях. Это программы для профессионалов, которые уже зарекомендовали себя высококлассными специалистами в своей области и нуждаются в совершенствовании и «шлифовке» управленческих навыков для различных целей. Часто такое образование обычно спонсируется компаниями [1].

Современные технологии обеспечили дистанционному обучению популярность: возможности сети Интернет, электронная почта, видео конференции, и другие диалоговые системы связи позволяют школам экспериментировать с уникальными способами преподавания и обучения.

В частности, это дает прекрасный повод использовать ресурсы, расположенные вне территорий школ, и привлекать к обучению целые факультеты и отдельных студентов, находящихся вдали от кампуса или не имеющих возможность часто посещать кампус. Нидерланды неизменно занимают высокие позиции. И это не удивительно – ведь именно Голландия стала первой из неанглоязычных стран, которая предложила студентам-иностранцам обучение на английском языке, ведущееся здесь с 1950 года.

Образование в Нидерландах можно получить в 14 государственных университетах. Попасть на обучение в голландский университет – значит гарантированно обеспечить себе безоблачное будущее на рынке труда, получить ключ к любой карьере. Ведь уже более 200 лет в этой стране действует закон, которым гарантируется



качество обучения. А потому все дипломы, выданные в Голландии, котируются одинаково высоко в любой стране мира.

### Литература

1. Шмидт-Виггетанн В. Университет в ранний период современной Европы: новые структуры знания / В. Шмидт-Виггетанн // *Alma mater.* – М., 2001. – № 8. – С. 31-38
2. *Amsterdam science dynamics deinstitutionalised* // *Outlook on science policy.* – L., 2000. – Vol. 22, No. 5. – P. 59.
3. Dueck G. Über die Unfreiheit der Forschung (Teil 2) / G. Dueck // *Informatik-Spektrum.* – В. etc., 2001. – Bd 24, H. 3. – S. 163-169.

E-mail: knodel@ukr.net

### УДК 37.011

*Коваль Т. І.*

Київський національний лінгвістичний університет  
Київ, Україна

*Ілляш Т. І.*

Національний медичний університет імені О. О. Богомольця  
Київ, Україна

## ТЕХНОЛОГІЧНІ ТА МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ ВИКЛИКИ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА СУЧАСНІЙ ОСВІТИ

У статті розглянуто технологічні та морально-етичні виклики інформаційного суспільства сучасній освіті. Акцентовано увагу як на позитивних реакціях системи освіти на вказані виклики, так і на загрозах, що вони несуть сучасній освіті – Інтернет-залежність, дегуманізація освіти, управління свідомістю.

**Ключові слова:** інформаційне суспільство, інформаційно-комунікаційні технології, Інтернет-залежність.

**Коваль Т. І., Ілляш Т. І. Технологические и морально-этические вызовы информационного общества современному образованию.** В статье рассмотрены технологические и морально-этические вызовы информационного общества современном образовании. Акцентируется внимание как на положительных реакциях системы образования на указанные вызовы, так и на угрозах, что они несут современному образованию – Интернет-зависимость, дегуманизация образования, управления сознанием.

**Ключевые слова:** информационное общество, информационно-коммуникационные технологии, Интернет-зависимость.

**Koval T. I., Ilyash T. I. Tehnological, moral and ethical challenges of the information society to contemporary education.** The article analyzes the challenges of the modern information society to contemporary education. The attention is accented both on the positive reactions of education on the given challenges and on the threats that they carry to modern education – the Internet addiction, dehumanization of education, control of the mind.

**Key words:** information society, information and communication technologies, technological, the Internet addiction.

**Актуальність проблеми.** Інформаційне суспільство – це суспільство глобальної комунікації і вступ до нього передбачає створення глобального інформаційного середовища, що забезпечує ефективну інформаційну взаємодію людей, їхній доступ до національних і світових інформаційних ресурсів, подолання інформаційної нерівності, задоволення людських потреб в інформаційних продуктах та послугах тощо.

На 8-й Ялтинській щорічній зустрічі „Україна та світ: спільні виклики, спільне майбутнє” засновник російської компанії Digital Sky Technologies Юрій Мільнер заявив, що підсумком розвитку ключових глобальних трендів в інформаційній сфері стане поява „глобального розуму”, що складається з усіх людей, з’єднаних комп’ютерами. Він також відмітив: у світі спостерігається безпрецедентне зростання кількості користувачів Інтернету, на сьогоднішній день до мережі підключено 2 млрд. людей; якщо скласти всю інформацію, яку згенерувало людство за останні 30 тисяч років – до 2003 року, то саме таку кількість інформації було створено за два дні в минулому році. Через десять років таку кількість інформації буде створено за 1 годину; зростає і швидкість обміну інформацією між людьми. Всесвітня соціальна мережа Facebook за два роки збільшила обмін інформацією у 28 разів; газети читають 1% населення США, інформацію з мережі Інтернет отримують 20–25%; значення соціальних мереж буде зростати, і вже незабаром вони будуть безпосередньо впливати не тільки на інформованість, а й на особисту сферу життя людей [5].

На сьогодні вища школа знаходиться в деякому перехідному стані: з об’єктивних причин вона не може, а іноді і не хоче, повністю відмовитися від стандартів і вимог індустріального суспільства, але й не спроможна миттєво відреагувати на виклики інформаційного суспільства.

**Метою статті** є аналіз позитивних реакцій і загроз, що несуть сучасній освіті технологічні та морально-етичні виклики інформаційного суспільства.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодення вимагає від вищої школи підготовки не просто висококваліфікованих випускників, а фахівців, з високим рівнем інтелектуального й духовного розвитку, національно свідомих громадян-патріотів, носіїв нових соціальних та моральних цінностей.

Однак у науковій літературі спостерігається протиріччя, яке склалося в сучасній Україні між суспільною потребою у здоровій, освіченій, вихованій, культурній молоді й реальним погіршенням її загального стану здоров'я – соціального, біологічного, психологічного, духовного тощо. Причиною такого протиріччя є мінливість світу, постійне ламання стереотипів, «інформаційний бум», нестабільна соціокультурна й економічна ситуація в країні, які характеризують умови життя молоді людини і є великою руйнівною силою для її здоров'я. За даними досліджень, 60% випускників мають хронічні захворювання і лише 5–7% є практично здоровими. Сучасними реаліями зумовлені також такі прояви порушення соціально-психологічного здоров'я молоді людини, як Інтернет-залежність, яка обмежує сферу родинного спілкування й продукує соціальну відчуженість та самотність [7].

**Технологічні виклики інформаційного суспільства сучасній освіті** – це, у першу чергу, науково-технічний прогрес, зокрема інформатизація освіти на основі розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та їх впровадження в освітню сферу.

Інформатизація освіти пов'язана не лише із забезпеченням навчальних закладів засобами комп'ютерної техніки та її підключенням до мережі Інтернет. Її слід розглядати як інтегративний процес зміни змісту, методів і організаційних форм навчання, впровадження моделей відкритої освіти з необмеженим доступом усіх учасників навчально-виховного процесу до навчальних матеріалів.

На сьогодні ІКТ є також одним з найважливіших факторів впливу на формування інформаційного суспільства. Вони складають ядро інноваційних концепцій викладання в освіті, а їхнє впровадження кардинально змінює зміст різних видів діяльності у навчальних закладах.

ІКТ використовуються для підвищення ефективності освітнього процесу, а саме для: відбору змісту навчання, адекватного поставленим цілям; введення відібраного змісту в навчальний процес; контролю навченості на різних етапах навчання; варіативності організаційних методів та форм навчання; впровадження дистанційних, мережних, кайс- та медіа-технологій у процес самостійної позааудиторної роботи студентів; створення комп'ютерно-орієнтованих навчально-методичних матеріалів, впровадження комп'ютерно-орієнтованих методів навчання та змішаних моделей у навчання тощо.

До комп'ютерно-орієнтованих методів навчання, які викладачі можуть впроваджувати у навчальний процес, можна віднести мультимедійні лекції, телекомунікаційні проекти, методи автоматизованого контролю навчальних досягнень студентів, відео-семінари, відео-конференції, Інтернет-форуми, вебінари, off-line / on-line практично-лабораторні заняття та консультації тощо.

ІКТ допомагають у сучасних умовах успішно реалізувати нові засоби викладання дисциплін з використанням електронних варіантів підручників, посібників та довідників, електронних підручників та енциклопедій навчального призначення, комп'ютерних довідників, хрестоматій, електронних словників, програм штучного інтелекту, експертних систем, тестових, тренувальних, моделюючих та прикладних програм, навчальних ігор, інтегрованих систем навчання, програм керування процесом навчання, програм підтримки поточної діяльності викладача, баз даних і знань з віддаленим доступом, електронних бібліотек з віддаленим доступом тощо.

З розвитком мережі Інтернет викладачі у своїй професійній діяльності можуть застосовувати: сервіси мережі Інтернет – електронну пошту, електронні бібліотеки, форуми, чати та інші засоби спілкування / взаємодії, віртуальні класи (Whiteboard, Breakout rooms, спільна робота з додатками, інтерактивне опитування, вебтур, вебінар), освітні сайти, портали, системи порталів та ін.; соціальні Інтернет-сервіси – соціальні мережі, соціальні пошукові системи, блоги, замітки, ВікіВікі, закладки, карти знань та ін.; мережні інструментальні програмні засоби – ресурси на основі системних платформ дистанційного навчання (Moodle, LearningSpace та ін.); додатки GoogleAPs для освітніх закладів (Gmail, YouTube, Talk) тощо.

Зважаючи на стрімкий розвиток ІКТ у світі, кожна держава повинна також захистити своїх громадян від загроз, негативних впливів, що, на жаль, несе інформаційне суспільство.

*До загроз, що несуть технологічні виклики інформаційного суспільства сучасній освіті, в першу чергу, можна віднести „дегуманізацію” освіти та появу в молодих людей Інтернет-залежності.*

Брак взаємозв'язку, спілкування між людьми, спричинений комп'ютеризацією та електронними засобами зв'язку вносять елементи „дегуманізації”, підміни живої комунікації штучним, віртуальним діалогом, а також породжують і провокують соціальну нерівність.

Стає дедалі популярнішим вид on-line комп'ютерної ігри. Її персонажами керує не комп'ютер, а гравці, які в мережі одночасно беруть участь у грі. Їх можуть бути тисячі. Популярність таких забав пояснюється можливістю поспілкуватися з іншими. Гравці „розмовляють” одні з одними і відчують себе переможцями (на відміну від реального життя), частиною всесвітньої родини. Частина ігор має антисоціальний характер і пропагує насильство, брутальну мову тощо.

Термін „Інтернет-залежність” був запропонований у 1995 році американським психіатром Айвеном Голдбергом. Інтернет-залежність (Інтернет-адикція) ще не отримала статусу психічного розладу, однак вона вже занесена в деякі списки класифікацій хвороб.

За ступенем відходу від реальності Інтернет-залежність дуже нагадує потяг до наркотиків, алкоголю, азартних ігор. Згідно з дослідженням американських учених, 6-8% користувачів мережі Інтернет вже мають таку патологію, адже багато хто використовує його не тільки для роботи або навчання, але і ведуть листування, користуються сайтами, призначеними для розваг тощо [4].

Доктор М. Орзак виділяє не тільки психологічні, але і фізичні симптоми, що виникають у осіб, які тривало користуються комп'ютером. Це – ураження нервових стовбурів руки, обумовлене тривалою перенапругою м'язів; оніміння пальців руки, що тримає мишку; сухість та різь в очах; головний біль; біль у спині; нерегулярне харчування; зневага до особистої гігієни; розлад сну, зміна режиму сну [9].

Найбільшої шкоди Інтернет приносить підліткам, які замість соціалізації в реальному світі пристосовуються до віртуального.

Батькам у такому випадку варто обмежити перебування своїх дітей у всесвітній павутині. Кращим способом позбутися такої залежності вважається захоплення чимось новим, наприклад, заняттями спортом, спілкуванням з живою природою, музикою або малюванням.

Всім відомо, що працюючий дисплей – джерело різного роду випромінювань. Під час роботи дисплеїв збільшується іонізація повітря і температура, вологість же, навпаки, зменшується. Проте, незважаючи на це, санітарна норма, що передбачає розміщення одного комп'ютера не менше, ніж на шести квадратних метрах, дуже часто не дотримується і замість, наприклад, восьми комп'ютерів у приміщення – вісімнадцять. Згідно з гігієнічними вимогами 11–13-річні діти мають сидіти за комп'ютером двічі на день по 45 хвилин, старші – три рази на день [8].

Залежні від мережі Інтернет часто мають деякі мінімальні ушкодження центральної нервової системи, які не реалізуються у клінічну патологію. Але в них часто проявляються неадекватні емоційні реакції внаслідок підвищеної функції кори головного мозку, органів зору й слуху, емоційної сфери. Така людина втрачає сон. Намагається спати при включеному світлі, їй сняться кошмари, вона часто прокидається. До того ж, через те, що людина сидить годинами за комп'ютером, порушуються функції імунної й серцево-судинної систем. Починаються ішемічні розлади, порушення кровопостачання кори головного мозку, біль у ногах. Сидячий спосіб життя та невеликі фізичні навантаження сприяють тому, що порушується кровопостачання кінцівок та функція роботи їх м'язів.

У Японії вчені досліджували наслідки багатогодинного перебування дітей у віртуальному інформаційному просторі, зокрема під час багатогодинної комп'ютерної гри. Результати цих досліджень вражають: у дітей, які грають у комп'ютерні ігри, можуть виявлятися хронічні зміни у розвитку головного мозку; комп'ютерні ігри стимулюють лише ті частини головного мозку, які відповідають за зір та пересування і не допомагають у розвитку інших його важливих ділянок; у дітей, які довго грають у комп'ютерні ігри, не розвиваються лобні долі мозку, що відповідають за поведінку, тренування пам'яті, емоції, навчання. Ці частини мозку повинні розвиватися до досягнення дорослого віку [3].

В Китаї Інтернет-залежність представляє досить серйозну проблему. Близько 14% підлітків, які проживають у міських зонах і багато часу проводять за комп'ютером мають проблеми зі здоров'єм

та батьками. Дослідження китайських учених показали, що Інтернет-залежні підлітки мають низький рівень власних пізнавальних процесів, повільно обробляють отриману інформацію і погано запам'ятовують її. Такі молоді люди не виявляють дослідницької активності. Якщо їм запропоновано завдання, то ближче до кінця його виконання вони „видихаються” і втрачають мотивацію для його завершення. При виникненні міжперсонального конфлікту погано його розрізняють і мало на нього реагують.

Чому дослідження вчених було спрямоване переважно на підлітків? У період 13-20 років йдуть завершальні етапи розвитку мозку і різні „пристрасті” можуть змінити структуру мозкової тканини. У Інтернет-залежних підлітків змінюється (зменшується) не лише щільність сірої речовини (кори) в лівій передній і задній поясній області, в лівому острівці, а й щільності білої речовини, що саме характерно для залежностей від психотропних речовин (кокаїн, алкоголь, метамфетамін). Що ж стосовно поняття „знижена щільність білої речовини”, то на її зниження може впливати – діаметр нервового волокна, щільність розташування нервових волокон, їх напрямок, наявність рідини між ними, а так само кількість мієліну (речовина навколишній нервові волокна, як ізолятор і допомагає поліпшити проходження імпульсу). Вчені схиляються, що тут причина в мієліну. У цьому плані проблема залежності набуває іншого звучання. Якщо мієліну мало і він не забезпечує нормального проходження імпульсу, то імпульс може втрачатися або знижувати свою інтенсивність. І наприклад, якщо залежна людина скаже собі рішуче ні і лобова кора дасть команду іншим ділянкам мозку на припинення тієї чи іншої діяльності, то команда ця затихне в області мозолистого тіла і передньої поясної області [10].

**До морально-етичних викликів** інформаційного суспільства сучасній освіті можна віднести появу інформаційної етики, основне завдання якої – оцінити з моральної точки зору будь-яку інформацію про все, що існує або існуватиме у світі, починаючи від людей і їх соціальних відносин і до зірок, каменів, тварин, рослин. Іншими словами, йдеться про морально-етичні норми по відношенню до будь-якої інформації, а не тільки до інформації, яка зафіксована та функціонує на комп'ютерних носіях, як це розуміється в площині комп'ютерної етики [1].

Російський філософ М. Дедюліна акцентує увагу на таких моральних настановах людини, яка працює на комп'ютері та в мережі

Інтернет, а саме: використовуйте комп'ютер, не завдаючи шкоди іншим людям; не втручайтеся в роботу й не створюйте перешкод іншим користувачам комп'ютерних мереж; не користуйтеся файлами, які не призначені для вільного доступу; комп'ютер не може бути засобом здійснення злочину, поширення брехні; не користуйтеся краденим програмним забезпеченням, не присвоюйте чужу інтелектуальну власність; не використовуйте комп'ютерне обладнання чи ресурси комп'ютерних мереж без дозволу чи відповідної компенсації; передбачайте можливі суспільні наслідки програм, систем, які ви створюєте; використовуйте комп'ютер із самообмеженнями, які демонструють вашу запобігливість і повагу до інших людей [2].

Інформаційний потік, що звалився на сучасну людину, виглядає хаотичним лише на перший погляд. У цілому ж це інформаційні потоки спрямовуються на індивідуальну й масову свідомість. Інформація перетворюється на досить ефективну зброю, яка знищує не людей, а, перш за все, соціокультурні та моральні механізми регуляції людини й суспільства.

*До негативних впливів морально-етичних викликів інформаційного суспільства на сучасну освіту* можна віднести посилення процесів управління індивідуальною та масовою свідомістю, а також контролю за діями людини в інформаційному суспільстві, що спрощується за рахунок розвитку ІКТ, „оцифровування» величезних обсягів інформації, створення інформаційних банків даних. Також спостерігається у суспільстві: негативний вплив засобів масової інформації на формування здорового способу життя та поширення споживацького стилю життя засобами масової інформації та рекламною продукцією; неготовність сприйняття більшістю молодих людей величезних масивів інформації та її адекватного оцінювання; вплив телебачення та радіомовлення, нових інформаційних, ІКТ на морально-психологічний стан населення та, у першу чергу, на молодь.

Виходячи з окресленого вище, слід відзначити, що актуальними явищами, які супроводжують розповсюдження ІКТ в інформаційному суспільстві, стають морально-етичні проблеми взаємовідносин між комп'ютером та людиною в мережному просторі. Крім цих, існують ще, вважає М. Г. Тофтул, у суспільстві проблеми голоду, злиденності, неграмотності, демографічного вибуху, суперечності між багатими і бідними країнами, збереження довкілля тощо. Всі вони свідчать, що



планета і людство вступають у нову стадію розвитку, і на них чекають неймовірно важкі випробування. Головне, чого тепер потребує світ, який мріє про щастя, стверджував Б. Рассел, – це інтелект. Проте, як свідчить історія, розум, знання самі по собі не є ні добром, ні злом. Усе залежить від того, якій меті підпорядковано розум, служать знання. Лише завдяки моральним чеснотам розум олюднюється і стає джерелом добра [6].

Отже, наявність у суспільстві суперечностей між благами, які надають виклики інформаційного суспільства сучасні освіти, та його загрозами, „зонами ризику” показує, що українське суспільство лише порушує ці проблеми та питання, що виникають паралельно зі швидким проникненням мережних технологій у життєдіяльність людини, а, на наш погляд, настав час активної законодавчої та роз’яснювальної роботи особливо в освітянській сфері.

## Література

1. Галинская И. Л. Этико-правовое пространство информационно-компьютерных технологий / И. Л. Галинская [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.auditorium.ru>
2. Дедюлина М. А. Моральные дилеммы в компьютерной этике / М. А. Дедюлина [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.globalistika.ru>
3. Діти і Інтернет. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://telearstar.at.ua/publ/diti\\_i\\_internet/1-1-0-2](http://telearstar.at.ua/publ/diti_i_internet/1-1-0-2)
4. Залежність від комп’ютера – це теж саме, що й наркоманія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://health.unian.net/ukr/detail/187605>
5. Мільнер Ю. Інформаційне суспільство рухається до „глобального розуму” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://pinchukfund.org/ua/projects/21/news/4273/?PAGEN\\_5=5](http://pinchukfund.org/ua/projects/21/news/4273/?PAGEN_5=5)
6. Тофтун М. Г. Етика. Моральні виклики сучасного світу / Електронний навчальний посібник. – Київ: Видавничий центр «Академія», 2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ukrlibrary.com.ua/books/12/2/3/313.html>
7. Оржеховська В. М. Стратегія педагогіки здорового способу життя / В. М. Оржеховська // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 4. – С. 19–28.
8. Бурлаков И. В. Номо Gamer. Психология компьютерных игр / И. В. Бурлаков – М., 2000.
9. Янг К. С. Диагноз – Интернет-залежність / К. С. Янг // Мир Интернета. – М., 2000. – № 2. – С. 36 – 43.
10. Kai Yuan. Microstructure abnormalities in adolescents with Internet addiction disorder // Kai Yuan, Wei Qin, Guihong Wang, [et. al.] [Електронний ресурс]. – Режим доступу до електронного журналу *PLOS ONE* (eISSN-

1932-6203):

<http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0020708>

E-mail: [tikoval11@gmail.com](mailto:tikoval11@gmail.com)

**УДК 378(73):378.31:37(09)**

***Красуля А. В.***

Сумський державний педагогічний університет  
імені А. С. Макаренка  
Суми, Україна

## **ЕТИЧНИЙ КОДЕКС ФАНДРЕЙЗЕРА В УНІВЕРСИТЕТАХ США**

Здійснено огляд нормативних документів, що регламентують морально-етичний характер фандрейзингу в університетах США. Наведено приклади існуючих етичних кодексів. Визначено універсальні принципи, цінності та професійні стандарти діяльності фандрейзера.

***Ключові слова:*** кодекс, етика, принципи, цінності, стандарти.

***Красуля А. В. Этический кодекс фандрейзера в университетах США.***

Осуществлен обзор нормативных документов, регламентирующих морально-этический характер фандрейзинга в университетах США. Приведены примеры существующих этических кодексов. Определены универсальные принципы, ценности и профессиональные стандарты деятельности фандрейзера.

***Ключевые слова:*** кодекс, этика, принципы, ценности, стандарты.

***Krasulia A. Fundraiser's Code of Ethics in American Universities.*** The review of normative documents regulating the moral and ethical fundraising in American Universities is carried out. The examples of ethical codes are given. The universal principles, values and professional standards of a fundraiser are determined.

***Keywords:*** code, ethics, principles, values, standards.

**Актуальність проблеми.** Шляхом розв'язання проблем розвитку Україна поступово входить до конкурентного глобального середовища. ХХІ століття ставить нові завдання в усіх сферах життєдіяльності людини і суспільства, сфера вищої освіти не є виключенням. Однією із глобальних стратегій інноваційного розвитку вищої освіти є диверсифікація джерел та механізмів забезпечення її ресурсної бази. До таких механізмів відносять, зокрема, і фандрейзингову діяльність вишів. Стан наукової розробки організаційно-педагогічних засад фандрейзингу у системі вищої освіти України, підготовки кваліфікованих кадрів для залучення ресурсів сьогодні не відповідає практичним потребам

функціонування державних університетів. Комплексне дослідження організаційно-педагогічних засад фандрейзингової діяльності в сфері вищої освіти є доцільним та актуальним, про що свідчить положення „Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2020 роки”, згідно з якою „найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави” [3].

**Мета** статті – дослідити становлення та розвиток професійних співтовариств (асоціацій) фандрейзерів та створені ними етичні норми, принципи, цінності та стандарти професійної діяльності.

**Завдання дослідження:** по-перше, здійснити історичний аналіз створення асоціацій фандрейзерів; по-друге, виокремити етичні кодекси професійної діяльності, універсальні принципи, цінності та стандарти практики фандрейзера в університетах США.

**Методи дослідження:** *системно-функціональний аналіз*, що уможливить виявлення нормативних засад фандрейзингової діяльності згідно з етичним кодексом.

**Виклад основного матеріалу.** Особливості впливу глобалізації на інноваційний розвиток освітніх процесів досліджувалися як вітчизняними науковцями (В. Андрущенко, В. Кремень, А. Сбруєва та ін.), так і західними С. Болл, Ж. Геллак, Е. Гідденс, Б. Лінгард, М. Петерс та ін.). Зокрема, відомий британський теоретик освіти М. Петерс виокремив чотири моделі управління вищим навчальним закладом (ВНЗ): ринкова модель; партисипативна державна модель; гнучка державна модель; дерегульована державна модель [9]. Характеристикою, що об’єднує всі зазначені моделі управління освітою, є залучення недержавних структур, зокрема громадських та ринкових. В умовах дефіциту державного фінансування ВНЗ заслуговує на увагу розвиток фандрейзингової діяльності та підготовка фахівців із залучення матеріальних, часових, інтелектуальних, людських та інших ресурсів з метою оптимізації функціонування університету як провайдера освітніх послуг. У цьому контексті проаналізуємо існуючі різновиди етичних кодексів, що покладено в основу діяльності суб’єктів партнерської взаємодії між різними секторами управління освітою та схарактеризуємо моральні принципи, цінності та стандарти професійної практики фандрейзера в університеті.

Аналіз наукових джерел з тематики дослідження дозволяє визначити наявність низки професійно-етичних кодексів фандрейзерів, що регулюють відповідну діяльність як на національному, так і на міжнародному рівнях. Оскільки предметом нашого подальшого дослідження є фандрейзингова діяльність у сфері вищої освіти США, розглянемо етичні кодекси, що діють в цій спільноті.

Перш за все, зробимо історичний екскурс у розвиток нормативних засад фандрейзингової діяльності. В 1935 році Інститут Благодійництва (*The Giving Institute*) США, місія якого полягає в тому, щоб надавати освітні послуги в сфері благодійності, а також залучати фірми до партнерства з метою підтримки неприбуткових організацій, як на регіональному, так і на міжнародному рівнях, сформулював ключові етичні цінності та визначив кодекс справедливої благодійницької діяльності. Було прийнято документ „Standards of Practice and Code of Ethics” [8]. Згодом, у 1985 році, *The Giving Institute* заснував „*The Giving USA Foundation*”, місією якого є розвиток дослідницької та освітньої діяльності, а також формування громадської думки щодо благодійності шляхом чисельних публікацій в ЗМІ та проведення благодійних заходів. В основі діяльності цієї організації було покладено етичний кодекс 1935 року. Зауважимо, що провідним академічним центром досліджень з проблем благодійництва є Школа філантропії імені сім'ї Ліллі університету штату Індіана, США (*The Indiana University Lilly Family School of Philanthropy*). Місія школи полягає в тому, щоб поглибити розуміння благодійності й удосконалити методи благодійної діяльності за допомогою наукових досліджень, навчання, надання сервісних послуг та організації зв'язків з громадськістю. Вторинна місія науково-дослідного відділу в *The Indiana University Lilly Family School of Philanthropy* полягає у наданні некомерційним організаціям і донорам інформації для прийняття обґрунтованих рішень про те, як вони можуть змінити життя на краще в їх громадах, країнах і в усьому світі.

Вагомий внесок у розвиток благодійництва у вищій освіті США здійснює створена у 1974 році Рада з розвитку й підтримки освіти (*The Council for the Advancement and Support of Education, CASE*), місія якої полягає, зокрема у наданні допомоги навчальним закладам у налагодженні зв'язків з випускниками, у розвитку їх комунікаційних зв'язків та маркетингових стратегій. Рада об'єднала

більше 3600 коледжів і університетів, незалежні та міжнародні школи та некомерційні організації в 76 країнах світу. В 1982 році було прийнято документ, що регламентував етичні основи діяльності Ради – „CASE Statement of Ethics”; в 1991 році його було допрацьовано Комісією з освітнього фандрейзингу (в даний час Комісія з питань благодійності) і знову підтверджено у 2005 році [5].

Ще однією організацією, що становить предмет нашої дослідницької уваги, є Асоціація професійних фандрейзерів, США (*Association of Fundraising Professionals, AFP, USA*). AFP налічує більш 30 тис. членів у 233 відділеннях у всьому світі, діє в інтересах розвитку благодійності шляхом пропаганди, наукових досліджень, освіти та сертифікації. Асоціація сприяє професійному розвитку фандрейзерів і пропагує високі етичні стандарти професії. У 2010 році Асоціація професійних фандрейзерів відзначила 50-ту річницю від дня заснування. Для реалізації діяльності цієї організації було прийнято документ „Кодекс етичних принципів та стандартів” Асоціації професійних фандрейзерів (*Code of Ethical Principles and Standards, 1964, 2007, 2009*) [4].

Підсумовуючи характеристику розвитку благодійних організацій у сфері вищої освіти США, схарактеризуємо зміст етичного кодексу, яким керуються університетські фандрейзери у своїй професійній діяльності, а саме „Кодексу етичних принципів і стандартів” АФР (із змінами, що були прийняті в вересні 2007 року) [4].

Отже, згідно з Кодексом, Асоціація професійних фандрейзерів існує з метою сприяння розвитку та зростання професіоналів у сфері фандрейзингу, високо етичної поведінки в фандрейзинговій професії та збереження й розширення філантропії та волонтерства. Члени АФР мотивовані внутрішнім спонуканням покращувати якість життя спільноти, в інтересах якої вони працюють. Вони служать ідеалу філантропії, віддані збереженню і розширенню принципу добровільності; визнають свою відповідальність за гарантію пошуку необхідних ресурсів, дотримуючись правових та етичних принципів і відповідності наміру донора. Вони прагнуть до того, щоб: здійснювати діяльність в рамках своєї професії цілісно, чесно й правдиво і зберігати прихильність зобов'язанням охороняти суспільну довіру; діяти згідно з найвищими цілями і баченнями своїх організацій, професій, клієнтів і совісті; ставити філантропічну місію вище особистої вигоди; надихати інших власним почуттям прихильності і високими цілями; підвищувати свої професійні знання

та навички; демонструвати турботу про інтереси та добробут людей, пов'язаних з їхньою діяльністю; цінувати персональну інформацію, свободу вибору і інтереси всіх сторін; сприяти культурній різноманітності і плюралістичним цінностям і ставитися до всіх людей шанобливо; підтверджувати, здійснюючи пожертвування особисто, прихильність до філантропії та її роль в суспільстві; дотримуватися духу і букви всіх відповідних законів і постанов; уникати появи будь-якого злочинного порушення або негідної професійної поведінки; привносити кредит довіри до фандрейзингової професії своєю публічною поведінкою; заохочувати колег керуватися цими етичними принципами і стандартами; бути обізнаним про кодекси етики інших професійних організацій, що працюють у сфері філантропії.

Отже, прагнучи працювати згідно з вищезазначеними цінностями, члени АФР, благодійники та підприємці, погоджуються дотримуватися етичних стандартів, затверджених Асоціацією.

**Висновки.** На завершення розгляду проблеми зазначимо, що фандрейзери, або фахівці з залучення ресурсів, працюють в різних сферах, країнах і за різних обставин, але вони поділяють спільні фундаментальні цінності та етичні принципи християнської моралі. Саме тому 16.11.2006 р. на Саміті представників 24 асоціацій фандрейзерів світу Національною гільдією фандрейзерів Росії була розроблена й прийнята (ратифікована Інститутом професійного фандрейзингу України 20 грудня 2006) Декларація етичних принципів у фандрейзингу „Этический кодекс фандрейзера – Ценности и принципы” (Россия, 2000-2002) [1, 3]. Метою даної Декларації етичних принципів є зростання всесвітньої спільноти фандрейзерів, які прагнуть до звітності, прозорості та ефективності. У Декларації виокремлено п'ять універсальних принципів роботи фандрейзера: чесність, повага, цілісність, емпатія, прозорість [3]. Дотримання принципів Декларації сприятиме загальній меті завоювання довіри громадськості до неприбуткового сектору.

Сучасне суспільство знань вимагає цілеспрямованого формування моральної особистості, її здатності до створення нового із дотриманням як загальнолюдських, так і професійних цінностей. Освітній фандрейзинг як явище, зокрема у ВНЗ, потребує висококваліфікованих фахівців із залучення ресурсів, які є глибоко обізнаними із цими цінностями та керуються ними свідомо і послідовно. Розуміння й використання нормативних документів,

базових принципів, етичних норм і професійних стандартів в процесі підготовки фандрейзерів та в їхній подальшій практиці зумовить ефективність в цій галузі та сприятиме розвитку фандрейзингової діяльності ВНЗ.

## Література

1. Інститут професійного фандрейзингу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.fundraiser.org.ua/?c\\_id=1&l\\_id=1](http://www.fundraiser.org.ua/?c_id=1&l_id=1)
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2020 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
3. Национальная гильдия фандрайзеров 2000-2002. Этический кодекс фандрейзера [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://fundraising.ru/pages/view/31>
4. Association of Fundraising Professionals. Code of Ethical Principles and Standards [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.afpnet.org/Ethics/?navItemNumber=503>
5. Council for Advancement and Support of Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.case.org/samples\\_research\\_and\\_tools/ethics\\_resources\\_and\\_issues/case\\_statement\\_of\\_ethics.html](http://www.case.org/samples_research_and_tools/ethics_resources_and_issues/case_statement_of_ethics.html)
6. Ethical Principles / Standards [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.nps.gov/partnerships/ethical\\_principles.htm](http://www.nps.gov/partnerships/ethical_principles.htm)
7. Foundation Center. Fundraising Ethics: A Selected Resource List [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://foundationcenter.org/getstarted/topical/ethics.html>
8. Giving Institute's Standards of Practice and Code of Ethics [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://givinginstitute.org/about/>
9. Peters M. Neoliberalism. Encyclopedia of philosophy of education [Електронний ресурс] / M. Peters. – 1999. – Режим доступу : <http://www.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA/doku.php?id=neoliberalism>

E-mail: [krasalla77@gmail.com](mailto:krasalla77@gmail.com)

УДК 37.018.7

*Києнко-Романюк Л. А.*

Вінницький обласний інститут післядипломної освіти  
педагогічних працівників, Вінниця, Україна

*Заячківська Л. М.*

Могилів-Подільський монтажно-економічний коледж  
Могилів-Подільський, Україна

## **ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБОМ КЛУБНОЇ РОБОТИ**

У статті розглядаються проблеми формування підприємницької компетентності старшокласників засобом шкільної клубної роботи, як імперативу соціальної адаптації молоді в аспекті формування активної діяльності на ринку праці. Здійснено огляд питання формування підприємливості як ключової компетенції сучасного світу. Окреслено педагогічні умови формування підприємницької компетентності у молоді.

**Ключові слова:** компетенції, підприємництво, підприємливість, клубна робота.

**Києнко-Романюк Л. А., Заячківська Л. М. Формирование предпринимательской компетентности старшеклассников методом школьной клубной работы.** В статье рассматриваются проблемы формирования предпринимательской компетентности старшеклассников методом школьной клубной работы, как императива социальной адаптации молодежи в аспекте формирования активной деятельности на рынке труда. Осуществлен обзор вопроса формирования предприимчивости как ключевой компетенции современного мира. Очерчены педагогические условия формирования предпринимательской компетентности у молодежи.

**Ключевые слова:** компетенции, предпринимательство, предприимчивость, клубная работа.

**Kyuenko-Romanyuk L. A., Zajachkovskaya V. M. Entrepreneurial competence formation in high students through school clubs activities.** The paper dwells upon the problems of entrepreneurial competence formation in high students through school clubs activities as an imperative of youth's social adaptation in terms of labour market activity formation. The issue of entrepreneurial activity formation is viewed as the key competence in the modern world. The pedagogical conditions of youth's entrepreneurial competence formation have been defined.

**Key words:** competences, entrepreneurship, resourcefulness, club work.

**Постановка проблеми.** У сучасному суспільстві одним із актуальних завдань розвитку являється перехід до нових освітніх орієнтирів і технологій, інноваційної політики в освіті. Інновації



пов'язані з інформатизацією життя суспільства і освітнього простору, новими підходами до процесу навчання, соціальним партнерством, компетентнісним і особисто-орієнтованим підходами, державно-громадським управлінням в освіті. Необхідність змін в освіті диктує саме життя, яке повне невизначеності і постійно виникаючих нових проблем або можливостей. Знання, які зараз отримують учні, як показує статистика, застарівають впродовж 5-7 років, постійно з'являються нові знання і технології. Ситуації в житті і економічні умови міняються так швидко, що більше немає необхідності учити шляхом запам'ятовування фактів і деталей. Уміння бачити можливості і оптимально використати їх, дух підприємництва, честолюбство і завзятість потрібні скрізь, і не лише в приватному бізнесі, але і при роботі у великій корпорації або в політиці, соціальній некомерційній організації. Як стверджував Дарвін: „Вживають не найсильніші види і не найрозумніші, а ті, які найкраще пристосовуються до змін”. Постійні зміни і застарівання знань призводять до необхідності безперервної освіти впродовж усього життя, придбання навичок самостійного навчання, розвитку підприємницького мислення, котре припускає здатність до рішення виникаючих проблем, здатність знаходити і реалізовувати нові можливості, використовуючи наявні ресурси.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** У області економічної освіти і підприємницької підготовки школярів накопичений певний педагогічний досвід. Теоретичні та практичні основи економічної освіти і виховання школярів в Україні розробляли Л. Чеботарьова, Г. Горленко, Т. Гільберг та інші учені, які розкрили суть понять „економічна освіта” і „економічне виховання”, «економічна культура», „економічне мислення” і так далі; цільові напрями економічної освіти: придбання учнями економічних знань, умінь і навичок, формування основ економічного мислення, виховання у молодого покоління обачності, діловитості і заповзятливості тощо [1, 2, 3]. Психолого-педагогічні аспекти підготовки школярів до підприємницької діяльності, зокрема виховання в учнів інтересу до неї, досліджували В. В. Дрижак, Д. О. Закатнов, С. В. Мельник, Н. О. Пасічник, Н. А. Побірченко, О. В. Тополь та інші українські дослідники.

Навчально-виховні можливості роботи клубних об'єднань та їх потенціал у різні часи вивчали вітчизняні та зарубіжні педагоги. Зарубіжні наукові школи акцентують увагу на виховному потенціалі

клубного закладу, здатного активно впливати на формування світогляду особистості. Наукові концепції зарубіжних вчених розглядають клуб як культурно-дозвільний, рекреаційний, творчий центр, каталізатор дозвільної самодіяльності та громадської ініціативи, метою якого є підвищення духовної якості життя кожного індивіда завдяки його участі у різних видах дозвілля та рекреації [4]. Відомі вітчизняні педагоги А. С. Макаренко та В. О. Сухомлинський відзначали розвивальну роль клубної роботи, у процесі якої можуть успішно розвиватися увага, пам'ять, почуття, мислення. А. С. Макаренко вважав, що „ніякий навчальний заклад не може обійтися без клубної роботи, і що клуб – це обов'язкова ланка у загальному педагогічному процесі” [5, с.170-173].

**Мета дослідження.** В даній статті ми пропонуємо більш детально зупинитись на шкільній клубній роботі як стратегії формування у старшокласників підприємницької компетентності та розвитку економічного і критичного мислення. Зокрема, здійснити огляд шляхів та умов функціонування шкільних клубів підприємництва.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до світових тенденцій підготовка старшокласників до підприємницької діяльності є одним з актуальних напрямів сучасної освіти і в нашій країні. На рішення цієї задачі спрямована підприємницька підготовка старшокласників, що включає оволодіння знаннями про підприємливість і спеціальними навичками, а також розвиток якостей особи, необхідних для здійснення підприємницької діяльності.

Питанням формування у молоді ділової активності в зарубіжних країнах приділяється значна увага. Багато підприємців вимагають наявності у працівників аналітичного і системного мислення, ініціативності і комунікабельності, навичок ухвалення рішень і відповідальності, які потрібні в сучасних умовах. Такі якості необхідно формувати, вже починаючи з шкільного віку. Впродовж останніх десятиліть підприємництво знаходиться в центрі уваги Європейського Союзу і Організації економічного співробітництва і розвитку OECD (*Organization for Economic Cooperation and Development*). Це міжнародна економічна організація розвинених країн, що визнають принципи представницької демократії і вільної ринкової економіки. Вона була створена в 1948 році для координації проектів економічної реконструкції Європи після другої світової війни.

У 2006 році Європейський парламент і Європейська Рада рекомендували для реалізації в усіх системах освіти в усіх європейських країнах 8 ключових компетенцій, яким необхідно навчатися впродовж усього життя (*Key Competencies for Lifelong Learning*) [6]. Компетенції в цьому документі визначаються як комбінація знань, навичок і стосунків у відповідному контексті. „Ключові» – це такі компетенції, які потрібні усім індивідуумам для особистої реалізації і розвитку, активного громадянства, соціальної включеності і зайнятості. До ключових компетенцій були віднесені: 1) спілкування на рідній мові; 2) спілкування на іноземних мовах; 3) математична грамотність і базові компетенції в науці і технології; 4) комп'ютерна грамотність; 5) освоєння навичок навчання; 6) соціальні і цивільні компетенції; 7) почуття новаторства і підприємництва; 8) обізнаність і здатність виражати себе в культурній сфері. Ключові компетенції розглядаються як однаково важливі, оскільки кожна з них може допомогти успішному життю в суспільстві знань. Більшість компетенцій взаємозв'язані: аспекти, важливі в одній сфері, підтримують компетентність в іншій. Компетентність у фундаментальних базових навичках в мові, грамотності, роботі з числами і інформації і інформаційних технологіях є основою для навчання, а навчання вченню підтримує усю освітню діяльність. Є ряд тем, які проходять через увесь документ: критичне мислення, творчий підхід, ініціативність, рішення проблем, оцінка ризику, ухвалення рішень і конструктивне управління почуттями – вони грають роль в усіх восьми компетенціях.

На підставі результатів аналізу зарубіжного досвіду можна виділити два основні підходи до підприємницької освіти в зарубіжних країнах:

- якісна загальна освіта і виховання, спрямована більшою мірою на розвиток особистості, і може розглядатися як база для підготовки учнів до майбутньої професійної діяльності;

- підготовка до підприємницької діяльності в процесі загальної освіти (через введення спеціалізованої освіти за рахунок самостійних курсів економіки і підприємництва на основі додаткових навчальних годин).

Створення умов, стимулюючих молодь до підприємницької діяльності, у тому числі як основи матеріального благополуччя,

професійного зростання і соціальної адаптації, є одним із завдань сучасної освіти.

Шкільні клуби підприємництва в Україні – це рух, який використовує позакласну роботу для заохочення старшокласників брати на себе відповідальність за особистий успіх, допомагає сформулювати власні думки та позиції щодо включення у бізнес-проекти. Рух Шкільних клубів підприємництва в Україні співфінансується у рамках Програми польського співробітництва для розвитку Міністерством Закордонних Справ Республіки Польща. Метою є: підтримка суспільно-економічного сталого розвитку країн, що розвиваються, у виконанні заходів, котрі мають на меті підвищення рівня освіти і професійної кваліфікації суспільства через запровадження елементів підприємницької освіти в школі. Серед завдань: розвиток в учнів та вчителів культури підприємництва та необхідних компетентностей для досягнення успіху в бізнесі або професійній кар'єрі; обмін досвідом у запровадженні в шкільній практиці заходів, пов'язаних із розвитком професійної активності та підприємливості (З матеріалів сайту „Шкільна академія підприємництва 2”) [7].

З метою реалізації поставлених завдань, у 2012-2013 роках польською стороною здійснена підготовка експертів (методист з економіки, інформатики, психології) для підтримки розвитку вчителів у сфері реалізації завдань щодо професійної активності та підприємництва в 24 областях України – у рамках Компоненту I. Під час навчань було висвітлено польський досвід у сфері розвитку підприємливості як ключової компетентності учнів; представлена інформація про загальнопольські освітні проекти у сфері економічної освіти, зокрема про напрямки та методи ведення фінансової освіти, діяльності шкільних клубів підприємництва та інші ініціативи, котрі мають на меті підготувати молодь до активної діяльності на ринку праці.

Результатом Компоненту II стала спільна підготовка українськими та польськими тренерами-експертами педагогів (вчителі економіки та практичні психологи) із українських загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів для підтримки розвитку учнів у сфері ключової компетентності, ініціативності та підприємливості, із використанням інтерактивних методів навчання та інформаційно-комунікативних технологій. У листопаді-місяці минулого навчального року у 100 школах із 10

областей України відкрились і успішно функціонують Шкільні клуби підприємництва. З вересня наступного навчального року до них приєднуються ще 100 навчальних закладів (у їх числі: загальноосвітні та професійно-технічні) із 14 областей України.

Підприємливість допомагає людям реалізувати ідеї, надихнути, покращити їхні досягнення та розвивати у них цінні навички здобувати знання і роботу. Впровадження нових ідей, побудова суспільної зміни вимагає першочергового перелому схем, власних переконань і стереотипів людей, котрі беруть участь у проекті. Пропонований новий підхід до проблем професійної підтримки, у контексті невизначеної (невідомої) перспективи розвитку ринку праці, вимагає від методичних працівників та цілих структур, котрі над цим працюють, відкритості, навичок користуватися допомогою, творчості, а також постійного розвитку навичок роботи з людьми і для людей.

Інтернет-платформа проекту – це простір для обміну інформацією, досвідом і базова підтримка для усіх обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти та шкіл України. Інтернет-платформа проекту дає можливість на відстані контактувати із учасниками проекту із 200 загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів всієї України, є додатковою підтримкою у впровадженні постійного моніторингу і полегшує координацію діяльності. Платформа забезпечена найновішим засобом Web.2.0. Блоги, створені учасниками проекту, відображають діяльність клубу та особисту креативність учнів, задіяних у клубній роботі. На сторінках свого блогу вони діляться інформацією, пишаються своїми успіхами та обговорюють дискусійні питання.

Пропонуємо орієнтовний порядок тематичних модулів, що можуть розглядаються у теоретичних та практичних аспектах на засіданнях ШКП (Табл. 1). Кожна тема може розглядатися на двох і більше заняттях – залежно від потреби цільової аудиторії. Вивчення теми закріплюється перевіркою отриманих знань, умінь під час проектів Шкільних клубів підприємництва, спрямованих на формування підприємницької компетентності у учасників клубу. Тематичні модулі націлені на формування у старшокласників підприємницької компетентності та активної діяльності на ринку праці, включають тренінгові заняття, спрямовані на інтеграцію групи, з'ясування законів економіки, механізмів підприємництва, професійного консультування тощо. Особлива увага приділяється різноманітним ігровим формам практичного застосування набутих

знань. Практичні роботи безпосередньо пов'язані та не відокремлюється від теоретичного матеріалу програми, доповнюючи його.

*Таблиця 1*

**Тематичний план програми Шкільного клубу підприємництва**

<b>Теми</b>	<b>Питання для обговорення</b>
Законодавство України, в т.ч. щодо підприємництва	Національні та міжнародні механізми реалізації підприємництва. Використання законодавства у бізнесі.
Успішне, ефективне, продуктивне спілкування. Техніки розв'язання конфліктів.	Три сторони спілкування. Техніки активного слухання. «Я – висловлювання». Аргументація. Контроль і самоконтроль в конфліктних ситуаціях. Компроміс. Управління ситуацією. Стереотипи, робота зі стереотипами.
Зміст та поняття економіки і підприємництва	Закони економіки. Основні поняття підприємництва. Значущість підприємництва для економіки в цілому.
Ефективна співпраця	Створення команди. Лідерство. Розподіл та виконання ролей. Керування собою. Керування іншими.
Інформаційно-комунікаційні технології	Платформа Web.2.0 та її можливості. Web.2.0 і підприємництво. Кращі практики у інформаційно-комунікаційній підтримці підприємництва. Інформаційні технології в бізнесі та для бізнесу.
Професійне консультування.	Ринок праці. Моделі професійної кар'єри. Професійний вибір – як передумова професійного успіху. Проектування професійного розвитку. Самооцінка та рівень домагань. Сфери підприємливості. Профіль зацікавлень.
Зміст та складові маркетингу.	Зміст маркетингу і його соціально-економічна спрямованість. Система і характеристики сучасного маркетингу. Механізми торгівлі, товарообміну.
Суспільно-ділові стосунки між людьми	Створення та збереження взаєморозуміння у ділових та бізнесових стосунках. Формування суспільної думки. Партнерство.

Як бачимо з назв модулів, велика увага приділяється формуванню вмінь володіти темою і ситуацією. В теоретичній частині чимало мовиться про законодавство України та психологію спілкування і співпраці для формування відповідних знань, умінь, навичок. У практичній частині – формуванню позиції, переконань засобом економічного та критичного мислення швидко оцінювати

себе, свої прагнення і можливості, ситуацію і знаходити оптимальне рішення, брати відповідальність на себе за прийняті рішення, залучати інших людей до вирішення поставлених задач, формувати у них позитивне налаштування.

Аналізуючи ідею формування підприємницької компетентності у старшокласників шляхом шкільної клубної роботи з позицій формування економічного та критичного мислення, варто зауважити, що лідери (керівники) клубу мають звертати увагу на цінності партнерства і співпраці у бізнесі, збереження особистих моральних цінностей. Важливо, щоб у молоді не сформувалось ставлення до цінностей, як до інструменту. Тоді, як саме економічне і критичне мислення є інструментом, володіння котрим допоможе бути успішним, а моральні характеристики – то не бізнес-уміння, а частина характеру, розвинута і збережена власними зусиллями. Поєднання цих двох складових характеризує людину відповідальну, яка є успішною сьогодні, завтра і завжди. Саме такі люди здатні втримати свій авторитет і підняти авторитет нашої держави в очах міжнародних підприємців.

**Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Для формування у старшокласників підприємливості, як ключової компетенції, та інтересу до підприємницької діяльності необхідно створити психолого-педагогічні умови для пролонгованого, а не дискретного педагогічного впливу на учнів. За такого підходу розвиток професійних інтересів повинен здійснюватися на основі адекватних пізнавальних інтересів. Ми вважаємо, що значні потенційні можливості формування в учнів інтересу до підприємницької діяльності закладені у процесі підготовки школярів до оволодіння економічними знаннями, який здійснюється в процесі розвитку мотиваційної сфери з опорою на психологічні особливості особистості старшого підліткового віку. Нами виявлено такі психолого-педагогічні умови розвитку підприємливості старшокласників засобом позакласної клубної роботи: врахування керівником клубу психолого-педагогічних особливостей цільової групи, суб'єкт-суб'єктні відносини на рівні співробітництва в межах клубу, наявність у педагога фахових знань та економічного і критичного мислення.

Формування та розвиток підприємницької компетентності у старшокласників має базуватись на найновіших наукових знаннях про закони економіки, закони діяльності мозку людини, механізми і

правила сприйняття і осмислення інформації, алгоритмів прийняття рішень, формування висновків та ін.

### Література

1. Чеботарьова Л. І. Економічне виховання та освіта старшокласників у процесі вивчення предметів шкільного освітнього компоненту: Дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / АПН України; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2002. – 217 арк.
2. Власна справа (Основи малого бізнесу) [Текст]: [Навч. посіб. для учнів ст. кл.] / Г. О. Горленко, Т. Г. Гільберг, Г. В. Думанська та ін. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2003 – Ч. 1. – 2003. – 163 с.
3. Практикум з економіки (10-11 клас) [Текст]: посіб. для вчителя / [Упоряд.] Г. О. Горленко. – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2003. – 71 с.
4. Петрова І. В. Організація культурно-дозвільної діяльності у клубах країн Західної Європи та США: Автореф. дис. канд. пед. наук. – К., 2000. – 20 с.
5. Макаренко А. С. Сочинения в 7 томах. – М.: АПН РСФСР, 1985. – Т.5. – С. 170-173.
6. Рекомендации Парламента и Совета Европы от 18 декабря 2006 г. о ключевых компетенциях обучения в течение жизни (2006/962/ЕС) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://adukatar.net/klyuchevy-e-kompetentsii-dlya-obucheniya-v-techenie-vsej-zhizni/> – Назва с титул. екр. (дата зверт. 25.06.2013)
7. Шкільна академія підприємництва 2 [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://sae-ukraine.org.ua/ua/about\\_project/](http://sae-ukraine.org.ua/ua/about_project/) – Назва с титул. екр. (дата зверт. 25.06.2013)

E-mail: krlesya@ukr.net

### УДК 37.018.7

*Києнко-Романюк Л. А., Заячковський В. М.*

Вінницький обласний інститут післядипломної освіти  
педагогічних працівників  
Вінниця, Україна

## ШЛЯХИ ТА УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ УКРАЇНО- ПОЛЬСЬКОГО ПРОЕКТУ «ШКІЛЬНА АКАДЕМІЯ ПІДПРИЄМНИЦТВА»

У статті розглядаються проблеми формування підприємницької компетентності старшокласників засобом шкільної клубної роботи в рамках міжнародного україно-польського проекту «Шкільна академія підприємництва», як імперативу соціальної адаптації молоді в аспекті формування активної діяльності на ринку праці. Здійснено огляд питання формування підприємливості



як ключової компетенції сучасного світу. Окреслено педагогічні умови формування підприємницької компетентності у молоді.

**Ключові слова:** компетенції, підприємництво, підприємливість, клубна робота.

**Киенко-Романюк Л.А., Заячковский В.М. Пути и условия реализации украинно-польского проекта «Школьная академия предпринимательства».** В статье рассматриваются проблемы формирования предпринимательской компетентности старшеклассников посредством школьной клубной работы в рамках международного украинно-польского проекта «Школьная академия предпринимательства». Осуществлен обзор вопроса формирования предприимчивости как ключевой компетенции современного мира. Очерчены педагогические условия формирования предпринимательской компетентности у молодежи.

**Ключевые слова:** компетенции, предпринимательство, предприимчивость, клубная работа.

**Kyuenko-Romanyuk L.A., Zajachkovskij V.M. Ways and terms of realization of the Ukrainian-Polish project «School academy of entrepreneurship».** In the article the problems of forming of enterprise competence of senior pupils are examined by means of school club work within the framework of the international Ukrainian-Polish project «School academy of entrepreneurship». The review of the question of enterprise forming is carried out as the key competence in the modern world. The pedagogical terms of enterprise competence forming are outlined for young people.

**Keywords:** competences, enterprise as quality, club work.

**Постановка проблеми.** Необхідність змін в освіті диктує саме життя, яке повне невизначеності і постійно виникаючих нових проблем або можливостей. Ситуації в житті і економічні умови міняються так швидко, що більше немає необхідності учити шляхом запам'ятовування фактів і деталей. Уміння бачити можливості і оптимально використати їх, дух підприємництва, честолобство і завзятість потрібні скрізь, і не лише в приватному бізнесі, але і при роботі у корпорації, в політиці або соціальній некомерційній організації. Постійні зміни і застарівання знань призводять до необхідності безперервної освіти впродовж усього життя, придбання навичок самостійного навчання, розвитку підприємницького мислення, котре припускає здатність до рішення виникаючих проблем, здатність знаходити і реалізовувати нові можливості, використовуючи наявні ресурси.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** У області економічної освіти і підприємницької підготовки школярів накопичений певний педагогічний досвід. Теоретичні та практичні

основи економічної освіти і виховання школярів в Україні розробляли Л. Чеботарьова, Г. Горленко, Т. Гільберг та інші вчені [1, 2]. Навчально-виховні можливості роботи клубних об'єднань та їх потенціал у різні часи вивчали вітчизняні та зарубіжні педагоги. Наукові концепції зарубіжних вчених розглядають клуб як культурно-дозвільний, рекреаційний, творчий центр, каталізатор дозвільної самодіяльності та громадської ініціативи, метою якого є підвищення духовної якості життя кожного індивіда завдяки його участі у різних видах дозвілля та рекреації [3].

**Мета дослідження.** В даній статті ми пропонуємо більш детально зупинитись на шкільній клубній роботі як стратегії формування у старшокласників підприємницької компетентності та розвитку економічного і критичного мислення.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до світових тенденцій підготовка старшокласників до підприємницької діяльності є одним з актуальних напрямів сучасної освіти.

У 2006 році Європейський парламент і Європейська Рада рекомендували для реалізації в усіх системах освіти європейських країн 8 ключових компетенцій, яким необхідно навчатися впродовж усього життя (*Key Competencies for Lifelong Learning*) [4]. Компетенції в цьому документі визначаються як комбінація знань, навичок і стосунків у відповідному контексті. У переліку ключових компетенцій – почуття новаторства і підприємництва. Усі компетенції розглядаються як однаково важливі, оскільки кожна з них може допомогти успішному життю в суспільстві знань. Більшість компетенцій взаємозв'язані: аспекти, важливі в одній сфері, підтримують компетентність в іншій. Є ряд тем, які проходять через увесь документ: критичне мислення, творчий підхід, ініціативність, рішення проблем, оцінка ризику, ухвалення рішень і конструктивне управління почуттями – вони грають роль в усіх восьми компетенціях.

Клубна діяльність в школі – це використання позакласного часу для заохочення старшокласників брати на себе відповідальність за особистий успіх. У 2012 році в Україні започатковано рух Шкільних клубів підприємництва (ШКП). Сьогодні він діє в Україні завдяки співфінансуванню у рамках Програми польського співробітництва для розвитку Міністерством Закордонних Справ Республіки Польща в рамках проекту „Шкільна академія підприємництва”. Серед завдань проекту: розвиток в учнів та вчителів культури підприємництва та

необхідних компетентностей для досягнення успіху в бізнесі або професійній кар'єрі; обмін досвідом у запровадженні в шкільній практиці заходів, пов'язаних із розвитком професійної активності та підприємливості [5].

Сучасною ідеєю є об'єднання усіх ШКП України в єдину павутину завдяки Інтернет-платформі. Це дає можливість на відстані контактувати із учасниками проекту – 200 загальноосвітніми та професійно-технічними навчальними закладами України, є додатковою підтримкою у впровадженні моніторингу і полегшує координацію діяльності ШКП. Платформа забезпечена найновішим засобом Web.2.0. Блоги, створені учасниками проекту, відображають діяльність клубу та особисту креативність учнів, задіяних у клубній роботі. На сторінках свого блогу вони діляться інформацією, пишаються своїми успіхами та обговорюють дискусійні питання.

Пропонуємо орієнтовний порядок тематичних модулів, що можуть розглядатися у на засіданнях ШКП:

**1. Законодавство України, в т.ч. щодо підприємництва.** (Національні та міжнародні механізми реалізації підприємництва. Використання законодавства у бізнесі).

**2. Успішне, ефективне, продуктивне спілкування.** Техніки розв'язання конфліктів (Три сторони спілкування. Техніки активного слухання. „Я – висловлювання”. Аргументація. Контроль і самоконтроль в конфліктних ситуаціях. Компроміс. Управління ситуацією. Стереотипи, робота зі стереотипами).

**3. Зміст та поняття економіки і підприємництва.** (Закони економіки. Основні поняття підприємництва. Значущість підприємництва для економіки в цілому).

**4. Ефективна співпраця.** (Створення команди. Лідерство. Розподіл та виконання ролей. Керування собою. Керування іншими).

**5. Інформаційно-комунікаційні технології.** (Платформа Web.2.0 та її можливості. Web.2.0 і підприємництво. Кращі практики у інформаційно-комунікаційній підтримці підприємництва. Інформаційні технології в бізнесі та для бізнесу).

**6. Професійне консультування.** (Ринок праці. Моделі професійної кар'єри. Професійний вибір – як передумова професійного успіху. Проектування професійного розвитку. Самооцінка та рівень домагань. Сфери підприємливості. Профіль зацікавлень).

**7. Зміст та складові маркетингу.** (Зміст маркетингу і його соціально-економічна спрямованість. Система і характеристики сучасного маркетингу. Механізми торгівлі, товарообміну).

**8. Суспільно-ділові стосунки між людьми.** (Створення та збереження взаєморозуміння у ділових та бізнесових стосунках. Формування суспільної думки. Партнерство).

Як бачимо з назв модулів, велика увага приділяється формуванню вмій володіти темою і ситуацією. Чимало мовиться про Законодавство України та психологію спілкування і співпраці для формування відповідних знань, умінь, навичок. Значна увага приділяється формуванню позиції, переконань засобом економічного та критичного мислення швидко оцінювати себе, свої прагнення і можливості, ситуацію і знаходити оптимальне рішення, брати відповідальність на себе за прийняті рішення, залучати інших людей до вирішення поставлених задач, формувати у них позитивне налаштування.

Аналізуючи ідею формування підприємницької компетентності у старшокласників шляхом шкільної клубної роботи з позицій формування економічного та критичного мислення, варто зауважити, що лідери (керівники) клубу мають звертати увагу на цінності партнерства і співпраці у бізнесі, збереження особистих моральних цінностей. Важливо, щоб у молоді не сформувалось ставлення до цінностей, як до інструменту успіху. Інструментом є економічне і критичне мислення, володіння котрим допоможе бути успішним, а моральні характеристики – то не бізнес-уміння, а частина характеру, розвинута і збережена власними зусиллями. Поєднання цих двох складових характеризує людину відповідальну, яка є успішною сьогодні, завтра і завжди. Саме такі люди здатні втримати свій авторитет і підняти авторитет нашої держави в очах міжнародних підприємців.

**Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Для формування у старшокласників підприємливості необхідно створити психолого-педагогічні умови для пролонгованого, а не дискретного педагогічного впливу на учнів. Розвиток професійних інтересів повинен здійснюватися на основі адекватних пізнавальних інтересів. Значні потенційні можливості формування в учнів інтересу до підприємницької діяльності закладені у процесі підготовки школярів до оволодіння економічними знаннями.

Формування та розвиток підприємницької компетентності у старшокласників має базуватись на найновіших наукових знаннях про закони економіки, закони діяльності мозку людини, механізми і правила сприйняття і осмислення інформації, алгоритмів прийняття рішень, формування висновків та ін. за умови врахування керівником клубу психолого-педагогічних особливостей цільової групи, сформованих суб'єкт-суб'єктних відносин на рівні співробітництва в межах клубу та наявності у лідерів (керівників) клубу – фахових знань та економічного і критичного мислення.

### Література

1. Чеботарьова Л. І. Економічне виховання та освіта старшокласників у процесі вивчення предметів шкільного освітнього компоненту: Дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / АПН України; Інститут проблем виховання АПН України. - К., 2002. – 217 арк.
2. Власна справа (Основи малого бізнесу) [Текст]: [Навч. посіб. для учнів ст. кл.] / Г. О. Горленко, Т. Г. Гільберг, Г. В. Думанська та ін. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2003 – Ч. 1. – 2003. – 163 с.
3. Петрова І. В. Організація культурно-дозвільної діяльності у клубах країн Західної Європи та США: Автореф. дис. канд. пед. наук. – К., 2000. – 20 с.
4. Рекомендации Парламента и Совета Европы от 18 декабря 2006 г. о ключевых компетенциях обучения в течение жизни (2006/962/ЕС) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://adukatar.net/klyuchevy-e-kompetentsii-dlya-obucheniya-v-techenie-vsej-zhizni/> – Назва с титул. екр. (дата зверт. 25.06.2013)
5. Шкільна академія підприємництва 2 [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://sae-ukraine.org.ua/ua/about\\_project/](http://sae-ukraine.org.ua/ua/about_project/) – Назва с титул. екр. (дата зверт. 25.06.2013)

E-mail: krlesya@ukr.net

**УДК 378.016 : 796 – 051**

*Лисенко Л. Л.*

Чернігівський національний  
педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка  
Чернігів, Україна

## **РЕАЛІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ ТЕОРІЇ І МЕТОДИКИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

Стаття присвячена визначенню важливості активізації творчих

компонентів в навчальній діяльності майбутніх вчителів фізичної культури з метою покращення продуктивності освітнього процесу та цілеспрямованого формування у студентів здатності до креативно-інноваційної діяльності. Обґрунтовано технологію викладання дисципліни теорія і методика фізичного виховання, яка побудована на **системному вибірково-варіативному підході**.

**Ключові слова:** майбутні вчителі фізичної культури, креативно-інноваційна діяльність, теорія і методика фізичного виховання, творчий підхід.

**Лысенко Л. Л. Реализация творческого подхода к изучению теории и методики физического воспитания будущими учителями физической культуры.** Стаття посвящена определению важности активизации творческих компонентов в учебной деятельности будущих учителей физической культуры с целью улучшения производительности образовательного процесса и целенаправленного формирования у студентов способности к креативно-инновационной деятельности. Обоснована технология преподавания дисциплины теория и методика физического воспитания, построенная на системном избирательно-вариативном подходе.

**Ключевые слова:** будущие учителя физической культуры, креативно-инновационная деятельность, теория и методика физического воспитания, творческий подход.

**Lysenko L. L. Implementation of creative approach to studying the theory and methodology of physical education by future teachers of physical education.** This article is devoted to the importance of enhancing the creative component in the education of future teachers of physical education in order to improve the performance of the educational process and purposeful formation of the students' ability to the creative and innovative activities. The technology of teaching, theory and methodology of physical education, based on the system selective approach of variability, are proved.

**Keywords:** future teachers of physical education, creative and innovative activities, theory and methodology of physical education, creative approach.

**Актуальність проблеми.** Зміст професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури визначається сучасними вимогами суспільства до формування спеціаліста який має: гуманістичну позицію [1, 5]; розвинуте педагогічне і науково-педагогічне дослідницько-інноваційне мислення [1, 8]; здатність оперативно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві (інноваційний стиль мислення, інноваційна культура, здатність до інноваційної діяльності) [1, 3, 6, 9]; здатність до креативно-інноваційної діяльності (КІД) [2, 3, 9]; готовність до саморозвитку і професійно-особистісної самореалізації [5, 6, 8].

Сучасні вимоги до якості професійної готовності фахівців у галузі фізичної культури і спорту потребують оновлення змісту і організації процесу засвоєння профільюючих дисциплін теоретичного

циклу, творчого засвоєння студентами навчальної інформації і видобутку знань у процесі розв'язування системи навчальних проблем і проблемних ситуацій. Новими завданнями процесу навчання є не придбання великої кількості окремих знань, вмінь та навичок, а навчання студентів мислити та сформувати певну систему поглядів, що є невід'ємним умінням сучасної людини. Як показує практика, в більшості випадків передача готових знань не завжди спонукає студентів до здатності виявляти і аналізувати проблеми і визначати самостійно шляхи їх вирішення. Тому актуальним є навчити майбутніх вчителів фізичної культури здобувати новизну знань і сформувати здатність реалізувати цю новизну знань в реальних технологіях.

На наш погляд, одним із шляхів і резервів підвищення якості готовності майбутніх фахівців може бути впровадження творчих підходів до побудови освітнього процесу студентів у системі їх професійної підготовки, або як наголошує С. Д. Неверкович, організація творчо-перетворюючої учбової діяльності студентів на науковій основі.

**Метою дослідження** є обґрунтування технології вивчення дисципліни теорія і методика фізичного виховання майбутніми вчителями фізичної культури, яка побудована на **системному вибірково-варіативному підході** для цілеспрямованого формування у них здатності до креативно-інноваційної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** У динамічних соціально-професійних умовах все більшого значення набуває здатність фахівця реалізувати себе в конкретній практичній діяльності. Сучасна дійсність вимагає випускників, які вміють творчо мислити, самостійно здобувати знання, володіють методологією і способами навчально-пізнавальної діяльності, здатні до креативно-інноваційної діяльності (КІД вчителя фізичної культури – процес проектування педагогічних впливів та характер впровадження їх в практику) [3].

Формування висококваліфікованого вчителя фізичної культури неможливо без змін в технології підготовки та методиці викладання дисципліни – теорія і методика фізичного виховання (ТіМФВ), однією з задач якої є набуття майбутніми вчителями вміння інтегрувати знання, які отримані у суміжних дисциплінах. ТіМФВ спирається на біологічний, соціальний, психолого-педагогічний та спортивно-педагогічний фундамент і має функцію навчити як управляти пристосуванням організму людини до впливів фізичних

вправ та педагогічних дій вчителя або тренера [4, 6].

Щоб майбутні вчителі фізичної культури були професіоналами своєї справи і мали творче ставлення до праці, під час викладання ТіМФВ, ми вважаємо за необхідне спрямовувати свою увагу на підготовку студентів до самоосвіти, розвиток у них інтересу до навчання, пізнавальних потреб, формування вмінь та навичок самостійної розумової праці.

Блок-схема технології вивчення дисципліни ТіМФВ майбутніми вчителями фізичної культури представлена на рис.1.

Цілісність даної технології забезпечується *системоутворюючим фактором* – формуванням у студентів здатності до креативно-інноваційної діяльності.

Концепція організації вивчення ТіМФВ майбутніми вчителями фізичної культури спирається на творчо-продуктивний діяльнісний підхід у здобутті знань студентами, творчому використанні дидактичного арсеналу педагогічних впливів викладачем та співтворчості в навчальному процесі. Провідною ідеєю є формування здатності студентів до креативно-інноваційної діяльності.

Керівними положеннями до реалізації даної технології є такі принципи: гуманізації; єдності навчання – дослідження – діяльності; співробітництва і співтворчості; індивідуалізації; активності та саморозвитку.

**Змістова складова** технології вивчення дисципліни ТіМФВ майбутніми вчителями фізичної культури визначається програмою даної дисципліни, в якій відображено її зміст, загальні питання організації і контролю. ТіМФВ як наукова і навчальна дисципліна формує систему фундаментальних знань, що визначають професійну діяльність в галузі фізичного виховання. Знання вчителем даної дисципліни є провідною умовою розвитку його педагогічного мислення, творчого розв'язання проблем фізичного виховання, дозволяє йому засвоювати нові відомості, критично сприймати ті чи інші теоретичні положення і практичні дії, створювати основу для особистої педагогічної творчості [7].

На нашу думку, дисципліна ТіМФВ має бути спрямована на формування у майбутніх вчителів фізичної культури здатності до проектування, конструювання і перетворювання окремих складових педагогічної діяльності; вміння моделювати педагогічні впливи для вирішення різноманітних задач уроку фізичної культури. Необхідно переглянути зміст і методи її викладання для успішного формування



креативно-інноваційної діяльності майбутнього вчителя фізичної культури.

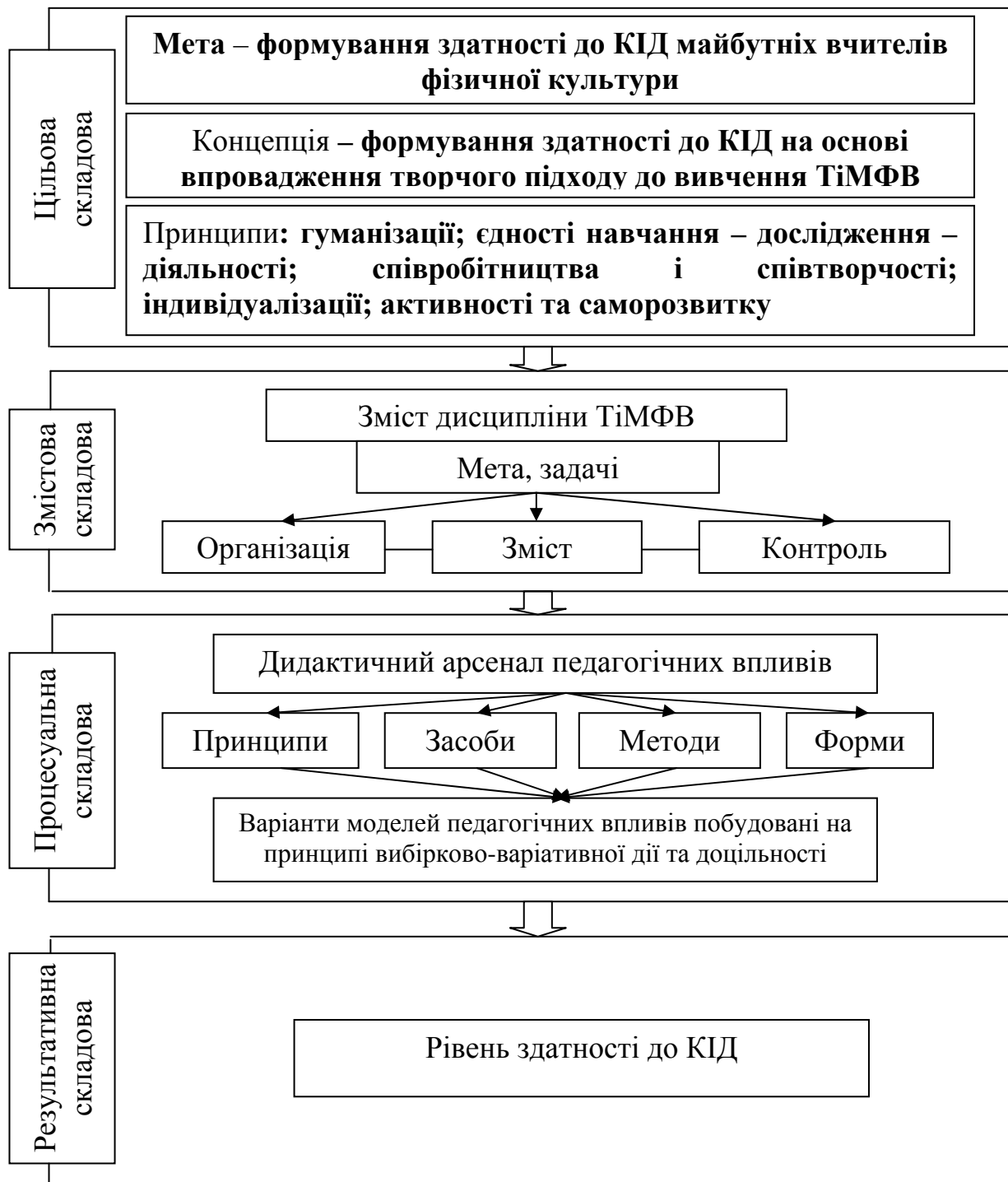


Рис 1. Блок-схема технології вивчення дисципліни ТіМФВ майбутніми вчителями фізичної культури

Як зазначає А. В. Хуторський ефективно управляти науково-дослідною діяльністю і розвивати дослідницькі якості особистості можливо з опорою не на алгоритмічні, а на евристичні засоби [8].

Відповідно до цього відбувається зміна вектору підготовки майбутніх вчителів фізичної культури з нормативно-регламентованого на творчий, що передбачає перенесення акценту з передавання знань про способи традиційного вирішення професійних завдань на формування у студентів здатності до креативно-інноваційної діяльності.

До процесуальної складової належить дидактичний арсенал педагогічних впливів (принципи, засоби, методи, методичні прийоми, форми організації занять та форми організації діяльності студентів), які використовуються в процесі викладання ТiМФВ.

**Провідною ідеєю** викладання даної дисципліни є використання технологій навчання (використання в навчальному процесі проблемного, адаптивного, різнорівневого, розвиваючого, проектного, евристичного навчання), які будуються на основі принципу вибірково-варіативної дії.

За даними М. М. Фіцули, використання вчителем варіативних завдань, які передбачають застосування засвоєваних знань в значимих для учнів ситуаціях, сприяє формуванню готовності до перенесення засвоєних знань і пов'язаних з ними дій у нову ситуацію. Застосування принципу вибірково-варіативної дії дозволяє активізувати пізнавальну діяльність студентів, реалізувати їм свій творчий потенціал за рахунок варіативності дидактичного арсеналу педагогічних впливів та забезпечити спрямованість майбутніх вчителів фізичної культури на саморозвиток і самовдосконалення.

Вибір доцільних компонентів дидактичного арсеналу педагогічних впливів та їх реалізація і застосування може змінюватись залежно від рівня підготовленості студентів, від педагогічної задачі, можливостей викладача, наявності певних засобів тощо.

В табл. 1 представлено орієнтовні технології вивчення теорії і методики фізичного виховання майбутніми вчителями фізичної культури. Створення необхідного освітнього середовища (адаптований зміст навчальної дисципліни ТiМФВ до сучасних вимог у підготовці майбутніх вчителів фізичної культури, різноманітні форми проведення лекційних і семінарських занять, самостійна робота, дослідницька діяльність, творчі та практичні роботи, проблемні завдання, професійна спрямованість знань та інше) є важливою умовою активізації творчої діяльності студентів і підготовки їх до майбутньої креативно-інноваційної діяльності.

Таблиця 1

## Орієнтовні технології організації вивчення теорія і методика фізичного виховання майбутніми вчителями фізичної культури

Форми організації занять	Творчі підходи (варіанти моделей педагогічних впливів)
Лекція	1. Традиційна (вступна, інформаційна, заключна, оглядова). 2. Нетрадиційна (проблемна лекція, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-конференція, лекція-бесіда, лекція з використанням евристичних методів та інші).
Семінарське заняття	1. Технології дослідницької діяльність в навчальному процесі – конспектування першоджерел; реферати; впровадження творчих завдань в навчальні дисципліни; розробка та захист індивідуальних та колективних проектів, технологій, заходів; розробка та захист особистого освітнього продукту (під час засвоєння навчальних дисциплін, заліків, іспитів); розробка та аналіз конспектів уроку; проведення та аналіз хронометражу уроку; вирішення педагогічних ситуацій. 2. Технології з використанням інтерактивних, рефлексивних методів („рефлексивна мішень”, „ланцюжок побажань” та інші). 3. Рішення педагогічних ситуацій. 4. Проведення семінарських занять самими студентами. 5. Інші.
Самостійна робота	1. Опрацювання теоретичних основ лекційного матеріалу: пошук відповідей, що передбачені для самостійного опрацювання; поглиблене вивчення літератури на задану тему та пошук додаткової інформації; опрацювання основних понять за темою та інше. 2. Систематизація вивченого матеріалу перед іспитом. 3. Метод проектів (індивідуальна, групова, парна діяльність). 4. Інші.
Індивідуальна робота	1. Виконання курсових робіт. 2. Підготовка рефератів, власних освітніх продуктів. 3. Інші.
Науково-дослідна робота	1. Технології дослідницької діяльності у позааудиторній роботі: наукові гуртки та проблемні групи; предметні олімпіади; конкурси на кращу наукову роботу; проведення студентських тематичних конференцій; проведення тематичних наукових семінарів; дискусії з педагогами-новаторами та інші.
Педагогічна практика	1. Технології дослідницької діяльності у період проходження педагогічної практики: аналіз передового досвіду вчителя; вирішення різноманітних дослідницьких завдань (характеристика рухового режиму учнів;

	діагностика та аналіз рівня розвитку рухових якостей; розробка кількох варіантів планів конспектів проведення нестандартних уроків з наступним колективним обговоренням; педагогічний аналіз уроків фізичної культури, проведений іншими студентами з використанням інтерактивних та рефлексивних методів оцінювання); методичні розробки до уроку фізичної культури та інші.
--	---

Важливою умовою є гармонійне поєднання всіх форм організації занять з ТіМФВ, спрямованих на творче мислення студентів – студент шукає власне розв’язання проблеми, вміє по-новому підійти до її вирішення, вміє бачити нові проблеми, здатен висловити ідеї, має оригінальність мислення.

Одним з методів, який забезпечує активність студентів, а також самостійність їхнього мислення, є евристичний метод навчання. Головною метою і характеристикою евристичного навчання є створення студентами особистих освітніх продуктів у процесі вивчення предметів і вибудовування індивідуальних освітніх траєкторій у кожній з освітніх галузей [8].

Використання нами в процесі вивчення предмета ТіМФВ розробки та захисту індивідуальних, колективних проектів; розробки та захисту особистого освітнього продукту (як під час засвоєння дисципліни, так і під час складання заліків, іспитів); залучення студентів до виготовлення і створення дидактичного арсеналу засобів, технологій, проектів на основі концепції колективних творчих справ, свідчить про дієвий шляхи вирішення даної проблеми в підготовці кожного студента до креативно-інноваційної діяльності.

Поєднання креативності та інноваційності на основі здобутих ключових компетенцій, сформованих вмінь та навичок, елементів професійної діяльності вчителя фізичної культури, на наш погляд, буде сприяти успішному, ефективному й майстерному прогресуванню професійної діяльності вчителя.

**Висновки.** Визначено, що для формування висококваліфікованого, компетентного вчителя фізичної культури необхідні зміни в технології його навчання, коли наголос робиться не на запам’ятовуванні великого обсягу загальних і спеціальних відомостей і механічного засвоєння навичок, а на реалізацію творчого потенціалу кожного студента, формування його здатності вирішувати нестандартні завдання і проблеми, вміння проектувати педагогічні впливи та впроваджувати їх в практику, тобто перспективним

напрямок в підготовці майбутніх вчителів фізичної культури є формування у них здатності до пошукової, реконструктивної, конструктивної, креативної та взагалі креативно-інноваційної діяльності. Для цього слід майстерно і творчо використовувати різноманітні методи, прийоми, форми, засоби діяльності, тобто варіанти моделей педагогічних впливів побудовані на принципі вибірково-варіативної дії та доцільності для цілеспрямованого формування у майбутніх вчителів фізичної культури здатності до креативно-інноваційної діяльності.

## Література

1. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 376 с.
2. Горбунов А. П. О новых задачах и приоритетах развития ПГЛУ на 2012/2013 учебный год в качестве формирующегося креативного инновационного университета – как университета, не только открывающего, но и преобразующего мир, Пятигорск 2012. – Режим доступа: [www.pglu.ru/.../o-zadachah-2012-2013.pdf](http://www.pglu.ru/.../o-zadachah-2012-2013.pdf).
3. Лисенко Л. Л. Перспективи формування у майбутніх вчителів фізичної культури здатності до креативно-інноваційної діяльності / Л. Л. Лисенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15 / За ред. Г. М. Арзютова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013, Том 1. – Випуск 7 (33). – С. 467-472.
4. Лысенко Л. Л. Дидактические условия активизации творческой деятельности будущих учителей физической культуры в процессе изучения теории и методики физического воспитания / Л. Л. Лысенко // Актуальные проблемы физической культуры и спорта : сборник научных статей. Выход 4 / Чуваш. гос. пед. ун-т; под ред. Г. Л. Драндрова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. – С. 562-566.
5. Національна доповідь про стан та перспективи розвитку освіти в Україні // НАПН України; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2011. – 304 с.
6. Огієнко М. М. Формування науково-педагогічного світогляду особистості як основи професійної підготовки фахівців в галузі фізичної культури та спорту / М. М. Огієнко // Вісник ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка. – Чернігів: ЧНПУ, 2011. – № 86 (том 2) – С. 398-403.
7. Худолій О. М. Загальні основи теорії та методики фізичного виховання : навч. посібник / О. М. Худолей. – Харків: „ОВС”, 2007. – 406 с.
8. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
9. Цедринский А. Д. Инновационно-креативная подготовка педагога в динамике его профессионального становления : дис. д-ра пед. наук :

13.00.08 – теория и методика профессионального образования /  
А. Д. Цедринский. – Краснодар, 2009. – 47 с.

E-mail: [lllysenko@mail.ru](mailto:lllysenko@mail.ru)

**УДК 159.923**

*Макаричева А. А.*

Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского  
Симферополь, Украина

### **ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ: КРИТЕРИИ И ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ**

В статье предпринята попытка проанализировать определение и содержание понятия «психическое здоровье», сформулировать основные критерии психического здоровья и изучить подходы к его оценке у студентов высших учебных заведений.

**Ключевые слова:** психическое здоровье, студенты, критерии.

**Макаричева Г. О. Психічне здоров'я студентів: критерії та підходи до оцінки.** У статті зроблена спроба проаналізувати визначення та зміст поняття «психічне здоров'я», сформулювати основні критерії психічного здоров'я та вивчити підходи до його оцінки у студентів вищих навчальних закладів.

**Ключові слова:** психічне здоров'я, студенти, критерії.

**Makarycheva G. O. Psychological health of students: criteria and approaches to estimation.** An attempt to analyse the definition and content of notion «psychical health», to state the basic criteria of psychical health and to study approaches to its estimation for the students of universities is undertaken in the article.

**Keywords:** psychical health, students, criteria.

**Актуальность проблемы.** Здоровье является объектом исследования множества современных областей человеческого знания. Проблема здоровья как предмета междисциплинарного исследования сегодня представлена в самой разнообразной литературе.

В рамках системного подхода здоровье рассматривается как многомерный феномен, сложный и неоднородный по своему составу, сочетающий в себе качественно разные компоненты и отражающий фундаментальные аспекты человеческого существования. Такое понимание, в частности, отражено в формулировке, предложенной экспертами Всемирной организации здравоохранения: здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие каких-либо болезней и дефектов [13, с. 20].

Таким образом, в многокомпонентной модели здоровья выделяются три основные составляющие: физический, психический и социальный компоненты. Наибольший интерес исследователей в последнее время вызывает изучение состояния психического здоровья, поскольку психическое здоровье является ключевым компонентом, во многом формирующим как физическое, так и социальное здоровье личности.

Согласно официальной статистике, до 90 % заболеваний являются психосоматическими [12], т.е. в их развитии ведущую роль играют психологические факторы. Еще более тесная связь прослеживается между психическим и социальным здоровьем: нарушения в развитии психики зачастую выражаются в утрате равновесия с социальным окружением, нарушении процессов социальной адаптации, сопряжения с социумом. Вместе с тем адекватность реакций на общественные обстоятельства (социальную среду) является одним из основных критериев психического здоровья [8, с. 47].

Чрезвычайно актуальной является проблема психологического здоровья студентов, особенно это касается начального периода обучения в высшем учебном заведении (ВУЗ). Это обусловлено тем, что на первых-вторых курсах обучаются преимущественно студенты подросткового возраста (16-17 лет). Доказано, что именно подростковый период является критическим для формирования личности и существенно влияет на формирование фундаментальных психологических структур [16].

В этот критический период человек попадает в совершенно новую для себя среду – образовательную среду высшей школы, характеризующуюся рядом специфических особенностей, которые в совокупности могут явиться мощным фактором риска для психического здоровья.

Так, обучение в ВУЗе требует от студентов значительного психоэмоционального и когнитивного напряжения, которое сопровождается низкой двигательной активностью. Кроме того, с периодом обучения в вузе связана проблема межличностных отношений, так как это этап активно вхождения в социальную среду, а разнородность студенческого коллектива может вызывать затруднения социальной адаптации. Обучение в вузе является решающим периодом становления личности еще и потому, что важные события, происходящие за годы учебы, и решения, к которым приходит каждый студент, оказывают заметное влияние на его

дальнейшую жизнь. Поэтому необходимость личностного самоопределения может сопровождаться рядом негативных переживаний [17]. Однако студенты убеждены в неисчерпаемости собственных физических и психических ресурсов; у них не сформирована мотивация к здоровой жизнедеятельности и нет того запаса знаний и практических навыков, которые бы позволили продуктивно снимать утомление и эффективно готовиться к следующему этапу деятельности [3]. Это приводит к переутомлению, неврозам, расстройству процессов восприятия, обработки и запоминания информации.

Современные подходы к здоровьесбережению базируются на постулате о том, что обучение и развитие должны происходить не в ущерб физическому и психическому здоровью. Очевидно, что обучение и последующая реализация профессиональных возможностей могут быть успешны только у психически здоровой личности. Здоровьесберегающие приоритеты закреплены в Национальной доктрине развития образования Украины в XXI веке [11]. В связи с этим повышается роль высшей школы как социального института, формирующего не только компетентного специалиста, но и полноценную, здоровую личность.

Для успешного осуществления поставленных обществом задач, целесообразным является создание в ВУЗах систем, позволяющих осуществлять постоянный мониторинг состояния здоровья студентов в ходе их обучения и психологическое сопровождение образовательного процесса. Первым этапом создания такой системы должна стать разработка надежных диагностических критериев психического здоровья студентов, однако эта задача осложняется отсутствием в современной литературе целостного видения сущности того, что обозначается как психическое здоровье.

В связи с этим, **целью** настоящей работы было проанализировать определение и содержание понятия «психическое здоровье», критерии психического здоровья и подходы к его оценке у студентов высших учебных заведений.

### **Изложение основного материала.**

**1. Содержание понятия «психическое здоровье.** Термин «*психическое здоровье*» был введен Всемирной Организацией Здравоохранения в 1979 году. В США и Великобритании, (и в целом в англоязычных публикациях) словосочетание «*mental health*» обозначает успешное выполнение психических функций, имеющее



результатом продуктивную деятельность, установление отношений с другими людьми и способность адаптироваться к изменениям и справляться с неприятностями. С раннего детства до поздних периодов жизни психическое здоровье составляет основу интеллектуальной деятельности и коммуникативных навыков, научения, эмоционального роста, устойчивости и самоуважения.

В других определениях подчеркивается, что психическое здоровье – это относительно устойчивое состояние бытия, в котором индивид достаточно удовлетворен собой и чувствует интерес к жизни и самореализации.

Директор охраны психического здоровья Всемирной организации здравоохранения Н. Сарториус дает такое определение психическому здоровью: 1) отсутствие выраженных психических расстройств; 2) определенный резерв сил человека, благодаря которому он может преодолеть неожиданные стрессы или затруднения, возникающие в исключительных обстоятельствах; 3) состояние равновесия между человеком и окружающим миром, гармонии между ним и обществом, сосуществование представлений отдельного человека с представлениями других людей об «объективной реальности» [13, с 23].

С точки зрения многих авторов (С. Громбах, N. Sartorius) психическое здоровье представляет собой интегральную характеристику полноценности психического функционирования индивида, включающую понимание природы и механизмов его поддержания. Это собственная жизнеспособность индивида, при этом основу психического здоровья составляет полноценное развитие высших психических функций, психических процессов и механизмов на всех этапах.

А. Петровский и М. Ярошевский под термином «психическое здоровье» понимают «состояние душевного благополучия, которое характеризуется отсутствием болезненных психических проявлений, и обеспечивает адекватную условиям действительности регуляцию поведения и деятельности» [20]. В психологическом энциклопедическом словаре М. Еникеева утверждается, что психическое здоровье обеспечивает адекватную психическую саморегуляцию индивида (соответствие субъективных психических образов действительности, психических реакций внешним раздражителям, адаптированность в межличностном взаимодействии, способность к целенаправленным действиям [6, с. 359].

Необходимо отметить тот факт, что понимание понятия «психическое здоровье» как альтернативы состоянию психического нездоровья, нарушений психики, уже осталось в прошлом, хотя и сохраняется в некоторых источниках до настоящего времени. Существующие сегодня представления о психическом здоровье основаны на данных о том, что в каждом человеке заложено активное стремление к здоровью, тяга к развитию, к актуализации человеческого потенциала. Согласно А. Реберу, термин «психическое здоровье» часто используется именно для характеристики того человека, который функционирует на высоком уровне поведенческой и эмоциональной регуляции, а не просто того, который не является психически больным [15, с. 141].

Однако, ряд исследователей в противовес понятию «психическое здоровье» выделяют другое понятие – «*психологическое здоровье*», некоторые авторы используют оба эти понятия как равноценные и взаимозаменяемые [7], что вносит некоторые противоречия и затрудняет понимание и исследование этого феномена.

Понятие «психологическое здоровье» было введено в научный лексикон И. Дубровиной. С ее точки зрения, если термин «психическое здоровье» имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам, то термин «психологическое здоровье» относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблем психического здоровья в отличие от медицинского, социологического, философского и других аспектов [5].

Другие исследователи понимают под данной категорией состояние субъективного, внутреннего благополучия личности, обеспечивающее оптимальные возможности ее эффективного функционирования и взаимодействия с миром, другими людьми [1, 12]. С их точки зрения, психологическое здоровье является необходимым условием стрессоустойчивости, социальной адаптации, успешной саморегуляции, обеспечивает возможность непрерывного развития на протяжении всей жизни. Именно психологическое здоровье делает личность самодостаточной.

Широко распространено понимание психологического здоровья в рамках адаптационного подхода. В данном контексте здоровый человек – это человек, успешно адаптирующийся и имеющий гармоничные отношения с окружающими. По мнению О. Хухлаевой,

понимая психологическое здоровье как наличие динамического равновесия между индивидом и средой, следует считать его критерием гармонию между человеком и социумом, природой, космосом. При этом гармония рассматривается не как статическое состояние, а как процесс. В качестве центральной характеристики психологически здорового человека О. Хухлаева называет саморегулируемость, т.е. возможность адекватного приспособления как к благоприятным, так и к неблагоприятным условиям, воздействиям. Таким образом, автор делает вывод о том, что основная функция психологического здоровья – это поддержание активного динамического баланса между человеком и окружающей средой в ситуациях, требующих мобилизации ресурсов личности [18].

В. Пахальян рассматривает проблему психологического здоровья в контексте психологического благополучия и определяет его как динамическое состояние внутреннего благополучия (согласованности) личности, которое составляет её сущность и позволяет актуализировать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности на любом этапе развития [13].

Обобщая взгляды многих авторов на проблему психологического здоровья можно сказать, что оно представляет собой интегральную характеристику личностного благополучия, включающую в себя несколько компонентов: социальный, эмоциональный и интеллектуальный аспекты развития личности.

Проанализировав современные подходы в понимании категории «психологическое здоровье» как здоровья личности в противовес «психическому здоровью» как здоровью отдельных психических процессов, становится очевидным, что для многих исследователей до сих пор остается неясным понимание сущности психики и личности, их главных функций в живом организме. Чтобы определить содержание понятия «психическое здоровье», необходимо в первую очередь дать определение понятию «психика».

Наиболее известное определение психики принадлежит советскому психологу А. Леонтьеву. По его мнению, «психика есть свойство живых, высокоорганизованных материальных тел, которое заключается в их способности отражать своими состояниями окружающую их, независимо от них существующую действительность» [9, с. 18]. Психическое «отражение», выражающееся в процессах ощущения, восприятия, представления и осознания, дает возможность индивиду в дальнейшем

проанализировать, понять внешние и внутренние особенности текущей жизненной ситуации и на основе результатов этого анализа организовать целесообразное поведение по осуществлению выбранной субъектом актуальной потребности. Главная функция психики заключается в организации оптимального поведения по осуществлению актуальных потребностей индивида, с учетом своих физических и психологических возможностей и особенностей окружающей среды [10, с. 11-12].

При этом личность является неотъемлемой составляющей психики и фундаментальным психическим механизмом, который отвечает за управляющую и побуждающую функции головного мозга, организацию целостного поведения по осуществлению потребностей живого организма [10, с. 18]. Фактический же отрыв личности от ее материального субстрата и особенностей его функционирования прямо противоречит декларируемому определению психики как функции сложноорганизованной материи – мозга. Если отделить понятие «психологическое здоровье» от понятия «психическое здоровье», личность как бы оказывается вне психики и вне мозга.

Следует отметить, что в современной психологии большей частью существует все же опыт использования термина «психическое здоровье». Термин «психологическое здоровье» ученые рассматривают больше с позиции практической психологии, оказания психологической помощи и индивидуального психологического консультирования. Мы считаем более целесообразным использовать термин «психологическое благополучие» или «личностное здоровье» для обозначения психологических аспектов психического здоровья, и придерживаемся целостного взгляда на сущность понятия «психическое здоровье» как сложного многокомпонентного образования.

Такой взгляд на проблему психического здоровья изложен в ряде работ современных исследователей (Б. Братусь, В. Слободчиков, А. Холмогорова, Н. Гаранян и др.). В частности, Б. Братусь отмечает, что психическое здоровье «...следует рассматривать не как однородное образование, а как образование, имеющее сложное, поуровневое строение. Высший уровень психического здоровья – личностно-смысловой, или уровень личностного здоровья, который определяется качеством смысловых отношений человека... Следующий уровень – уровень индивидуально-психологического здоровья, оценка которого

зависит от способностей человека построить адекватные способы реализации смысловых устремлений. Наконец – уровень психофизиологического здоровья, который определяется особенностями внутренней, мозговой, нейрофизиологической организации актов психической деятельности» [2, с. 72].

**2. Критерии психического здоровья.** Вопрос о конкретных критериях психического здоровья изучен еще далеко не полно. Н. Лакосина и Г. Ушаков в наиболее общих чертах относят к ним:

- причинную обусловленность психических явлений, их необходимость, упорядоченность;
- максимальное приближение субъективных образов к отражаемым объектам действительности, гармонию между отражением обстоятельств действительности и отношением человека к ней;
- соответствие реакций (как физических, так и психических) силе и частоте внешних раздражений; способность изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций;
- адекватность реакций на общественные обстоятельства (социальную среду);
- способность самоуправления поведением в соответствии с нормами, установившимися в разных коллективах;
- самоутверждение в коллективе (обществе) без ущерба для остальных его членов;
- чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных обстоятельствах;
- чувство ответственности за потомство и близких членов семьи;
- критический подход к обстоятельствам жизни;
- соответствующую возрасту человека зрелость чувства;
- способность планировать и осуществлять свой жизненный путь и др. [8, с. 47].

По мнению других авторов, критериями психического здоровья и психологического благополучия являются: индивидуально-психологические особенности индивида, его социально-психологическая адаптация, способность к саморазвитию, реализация социальных потребностей (В. Стець, О. Волошин); хорошо развитая рефлексия, стрессоустойчивость, умение находить собственные ресурсы в трудной ситуации (И. Дубровина), полнота эмоциональных и поведенческих проявлений личности (В. Хомик), опора на собственную внутреннюю сущность (А. Созонов, F. Pearls),

самоприятие и умение справляться со своими эмоциональными трудностями без ущерба для окружающих, «самообъективность» как четкое представление о своих сильных и слабых сторонах, наличие системы ценностей, содержащих главную цель и придающей смысл всему, что делает человек (G. Allport). Все эти критерии связаны между собой и создают сложную систему взаимосвязей и взаимовлияний, которая зависит от уровня развития личности в разные возрастные периоды.

Важнейшим возрастным периодом для формирования и окончательного становления личности, как уже отмечалось, является подростковый период. С. Громбах выделяет такие критерии оценки психического здоровья подростков: развитие полезных знаний и умений, позитивное отношение к учебной деятельности, наличие положительно ориентированных жизненных планов, проявления коллективизма, адекватное отношение к педагогическим влияниям, критичность, самокритичность, самоконтроль, способность к сопереживанию, эмпатия, волевые качества, внешняя культура поведения, отказ от вредных привычек [19].

В целом, анализ литературы свидетельствует о том, что состояние психического здоровья человека определяется уровнем психического равновесия, органичностью организации психики и ее адаптивными возможностями. Увеличение ежедневных психологических нагрузок у студентов, обострение чувства страха, неуверенности и растерянности негативно отражается на их психическом здоровье.

Критериями психического здоровья студентов можно считать адекватный возрасту уровень зрелости познавательной, эмоционально-чувственной и волевой сфер, способность управлять своим поведением, выбирать жизненные пути и планировать достижения, способность адаптироваться в социальных отношениях, умение получать удовольствие от деятельности, соответствие субъективных образов отображаемым объектам, а характера реакции – внешним раздражителям, ощущение счастья и т.д. [14].

### **3. Подходы к оценке психического здоровья студентов.**

Учитывая множество подходов к трактовке самого понятия психического здоровья и разнообразие критериев его оценки, приходится констатировать, что работ, в которых предпринимались бы попытки целостного изучения личности студентов, практически нет.

Чаще исследователи рассматривают отдельные аспекты психического здоровья студентов. Среди подходов к оценке психического здоровья студентов выделяется изучение таких вопросов, как: психологические особенности (интеллектуальные, личностные, психофизиологические) и динамика их изменений во время обучения в вузе (М. Хватова, И. Погорелая, М. Гончаренко, О. Фалева, Е. Ревенко, О. Евдокимова), особенности развития волевых качеств студентов в учебно-профессиональной деятельности (О. Колчина, К. Дубинина, Л. Помыткина), адаптация студентов к условиям высших учебных заведений (О. Иванова, Л. Сушенцева, М. Билякович), проблемы самоактуализации студентов в процессе профессиональной подготовки (И. Погорелая, М. Гончаренко), а также уровень заболеваемости и нарушения психического здоровья (И. Воеводин, Т. Огиенко, С. Харченко и др.).

Интерес представляют также исследования, посвященные анализу структуры жизненных ценностей студентов и места ценности здоровья в ней (С. Федоткина, О. Трухан, И. Бурцева). Ряд авторов указывают на наличие гендерных особенностей психического здоровья (И. Лещина, М. Гончаренко, Н. Самойлова).

Таким образом, значительное количество публикаций в этой области свидетельствует о том, что исследование проблем психического здоровья в вузовском микросоциуме является актуальным вопросом. Однако являются ли эти проблемы настолько значимыми для самих студентов, как это представляется исследователям?

Скрининговое исследование студентов разных вузов г. Томска было проведено И. Воеводиным для выявления удельного веса проблем психического здоровья в общей структуре проблем, представляемых студентами в качестве наиболее значимых. Результаты исследования показали, что 59% заявленных студентами ведущих проблем напрямую связаны с психическим здоровьем. Сюда относятся химические аддикции, «нервные срывы» (то есть невротические и связанные со стрессом расстройства), психологические проблемы нарушенных коммуникаций, проблемы бескультирия, утраты целей и ценностей, поведенческие девиации неаддиктивного характера. Оставшиеся проблемы (материально-бытовые трудности, учеба и будущее трудоустройство, соматическое здоровье) в совокупности составили 44% [4].

Важность исследований в сфере охраны психического здоровья студентов с разработкой психопрофилактических мер подтверждают результаты самооценки студентами психического здоровья. Наиболее распространенной симптоматикой, выявленной в ходе скрининга, явилась астеническая (симптом выражен у 53,5 % опрошенных студентов). Далее в порядке убывания следуют: гипотимия (47,5 %), дистимия (40,6 %), злоупотребление алкоголем, включая пиво (33,7 %), наличие в анамнезе суицидальных мыслей (25,8 %), курение табака (в том числе ежедневно – 24,8 %), наличие опыта употребления наркотиков, прежде всего каннабиноидов (23,8 %), виртуальная аддикция, гемблинг (21,8 %) [4].

**Выводы.** Психическое здоровье является сложным, многоуровневым образованием, включающим уровни личностного, индивидуально-психологического и психофизиологического здоровья, и обеспечивающим адекватную психическую саморегуляцию индивида, адаптированность в межличностном взаимодействии, способность к целенаправленным действиям. Психическое здоровье является ценным ресурсом и необходимой предпосылкой для успешной учебно-познавательной деятельности студента. Вместе с тем, состояние изученности проблемы психического здоровья студентов в отечественной зарубежной психологии нельзя считать достаточным, поскольку недостаточно обозначены границы психического здоровья, не определены основные критерии оценки психического здоровья студентов, не сформированы окончательно подходы к оценке психического здоровья.

Данная работа представляет собой первый этап исследования проблемы психического здоровья студентов, следующими этапами которого должны стать: проведение сбора данных о состоянии психического здоровья, индивидуальных и психофизиологических особенностях и адаптационных возможностях студентов, исследование психических процессов эффективной учебной деятельности, разработка методик оценки поведенческой и психофизиологической адаптации студентов классических университетов к образовательной среде высшей школы.

### Литература

1. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья / В. А. Ананьев. – СПб. : Речь, 2006. – 384 с.
2. Братусь Б. С. Аномалии личности. Текст / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 304 с.



3. Вайнер Э. Н. Образовательная среда и здоровье учащихся / Э. Н. Вайнер // Валеология. – 2003. – № 2. – С. 35-39.
4. Воеводин И. В. Психическое здоровье студентов вузов (результаты скринингового исследования) / И. В. Воеводин // Психическое здоровье детей и подростков (клинико-эпидемиологические и биологические аспекты): тез. докл. межрег. науч.-практич. конф., Томск, 27 апреля 2010 г. – С. 39-41.
5. Дубровина И. В. Психологическая служба образования: научные основания, цели и средства. Текст / И. В. Дубровина // Психологическая наука и образование. – 1998. – №2. – С. 5-10.
6. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев. – М., 2006. – 560 с.
7. Калашникова С. А. Личностные ресурсы и психологическое здоровье человека: соотношение содержания понятий / С. А. Калашникова // Гуманитарный вектор. – 2011. – № 2 (26). – С.185-189.
8. Лакосина Н. Д. Медицинская психология / Н. Д. Лакосина, Г. К. Ушаков. – 2-е и перераб. и доп. – М.: Медицина, 1984. – 272 с.
9. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев – М.: МГУ, 1972. – 573 с.
10. Мотков О. И. Природа личности: сущность, структура и развитие / О. И. Мотков. – М.: ООО «Гран-Арт», ГУП «Воскресенская типография», 2007. – 248 с.
11. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 24 с.
12. Никифоров Г. С. Психология здоровья / Г. С. Никифоров. – СПб.: Речь, 2002. – 256с.
13. Пахальян В. Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст / В. Э. Пахальян. – СПб.: Питер, 2006. – 240 с.
14. Пляка Л. В. Психологічне здоров'я студентів як психологічна проблема / Л. В. Пляка // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ. Проблеми загальної та педагогічної психології, т. XIII, ч. 2. – С. 315-322.
15. Ребер А. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер. – М.: Вече-Аст., 2000. – Т.1. – 592 с.
16. Стець В. І. Психологічне здоров'я підлітків та особливості його оцінки / В. І. Стець, О. О. Волошин // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2010. – №1(3). – С. 132-141.
17. Хватова М. В. Влияние образовательной среды на психологическое здоровье студентов разных специальностей в процессе обучения / М. В. Хватова, Е. С. Дьячкова // Психологическая наука и образование. – 2006. – №3. – С. 74-78.
18. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: [учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений] / О. В. Хухлаева – М.: Академия, 2001. – 208 с.

19. Школа и психическое здоровье учащихся / под ред. С. И. Громбаха. – М.: Медицина, 2008. – 272 с

20. Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии / М. Г. Ярошевский, А. В. Петровский – М.: Инфра-М, 1998. – 525 с.

E-mail: anna.kovalenco@gmail.com

**УДК 616.12-073.7-057.87:[616.12-036.886:[378.016:796.012.6]]**

*Михалюк Е. Л., Малахова С. Н., Левченко Л. И.*

Запорожский государственный медицинский университет  
Запорожье, Украина

## **ЭЛЕКТРОКАРДИОГРАФИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ СТУДЕНТОВ ДЛЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ВНЕЗАПНЫХ КАРДИОЛОГИЧЕСКИХ СМЕРТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ**

Данные специальной литературы свидетельствуют, что около 13% случаев смерти от всех причин происходит внезапно, причем 88% из них обусловлены сердечными причинами. Электрокардиографические исследования позволяют выявить нарушения функциональной работы сердца даже при отсутствии жалоб поэтому считаем целесообразным проведение ЭКГ-исследования с последующей (по показаниям) эхокардиоскопией всем студентам для правильного выбора медицинской группы и предупреждения нежелательных кардиоваскулярных событий.

**Ключевые слова:** студенты, электрокардиография, эхокардиоскопия, внезапная остановка сердца, физическое воспитание.

*Михалюк Е. Л., Малахова С. М., Левченко Л. И.*

**Електрокардіографічний контроль студентів для запобігання раптових кардіологічних смертей на заняттях з фізичного виховання.** Дані спеціальної літератури свідчать, що близько 13% випадків смерті від всіх причин відбувається раптово, причому 88% з них зумовлені серцевими причинами. Електрокардіографічні дослідження дозволяють виявити порушення функціональної роботи серця навіть за відсутності скарг, тому ми вважаємо доцільним проведення ЕКГ-дослідження з наступною (за показаннями) ехокардіоскопією всім студентам для правильного вибору медичної групи і попередження небажаних кардіоваскулярних подій.

**Ключові слова:** студенти, електрокардіографія, ехокардіоскопія, раптова зупинка серця, фізичне виховання.

*Mikhalyuk E. L., Malakhova S. N., Levchenko L. I.*

**Electrocardiographic control for students for prevent sudden death on physical education classes.** These special literature suggests that about 13% of deaths from all causes occurs

suddenly, and 88% of them are due to cardiac causes. Electrocardiographic studies can reveal abnormalities of the heart function even without of complaints therefore consider it appropriate to conduct ECG study with subsequent (by prescription) echocardiography all students for the correct choice medical group and warnings cardiovascular of unwanted events.

**Key words:** students, electrocardiography, echocardiography, sudden cardiac arrest, physical education.

Сохранение здоровья населения страны – одна из приоритетных государственных задач. Известно, что среди профилактических мер заболеваний на первом месте стоит здоровый образ жизни, подразумевающий правильное рациональное сбалансированное питание, равномерные физические нагрузки, закаливание, регулярный полноценный отдых, соблюдение гигиенических правил, отказ от вредных привычек, культуру труда, отдыха, сна, питания, физической и духовной жизни. Этот комплекс в целом составляет определенный кодекс здоровья, следовать которому должен каждый современный человек [2]. Особо актуален здоровый образ жизни для студенческой молодежи, поскольку она является интеллектуальным, социально-экономическим и творческим потенциалом любой страны. Именно эта категория населения, из-за своих возрастных особенностей, относится к числу наименее социально защищенных и склонна к высокому уровню нарушений в состоянии здоровья.

Несмотря на несомненные достижения в лечении заболеваний сердечно-сосудистой системы, разработку новых совершенных технологий диагностики и лечения, проблема внезапной остановки сердца (ВОС) даже в развитых странах до сих пор остается нерешенной. Около 13% случаев смерти от всех причин происходит внезапно, причем 88% из них обусловлены сердечными причинами. Проблеме внезапной смерти среди подростков в средствах массовой информации уделяется большое внимание. Это видимо, связано с тем, что наше общество традиционно считает подростков здоровой категорией населения, поэтому внезапная смерть, а тем более на занятиях по физической культуре, вызывает большой общественный резонанс.

В России ежегодно на уроках физической культуры регистрируется 12-15 случаев внезапной смерти [4]. Авторы, по данным анкетирования родителей 2391 ребенка младшего школьного возраста с целью профилактики случаев внезапной смерти считают, что 22% детей нуждаются в электрокардиографическом (ЭКГ) и

эхокардиоскопическом (ЭхоКС) обследовании. В экономически развитых странах внезапная смерть является одной из важнейших медико-социальных проблем. Так, в Америке внезапная остановка кровообращения ежегодно регистрируется у 200-450 тысяч человек [10]. В России внезапно умирает 450-600 тысяч человек в год [1].

Известно, что ВОС может произойти даже у самых маленьких детей, а также в состоянии покоя, в то же время вероятность этого события у детей и подростков с фоновыми кардиоваскулярными заболеваниями увеличивается при занятиях физической культурой и спортом [8]. С одной стороны, ВОС может быть первым проявлением заболевания, в то же время, признаки и симптомы ВОС встречаются довольно часто, однако недооцениваются врачами. Такие симптомы, как головокружение, боль в груди, кратковременная потеря сознания, сердцебиение и одышка, в сочетании с наличием в семейном анамнезе внезапной преждевременной смерти были обнаружены в 25-61% исследованной популяции, причем в 8-33% случаев смерть была связана с физическими нагрузками [7]. В исследовании G.J. Blake [6], изучившего причины смерти людей в возрасте от 5 до 35 лет, наиболее частой причиной внезапной смерти (29% случаев), была аритмия, при этом 11% смертельных исходов были связаны с физической нагрузкой. Важно отметить, что ВОС в анамнезе присутствовала у 4,5% ближайших родственников. Следует отметить, что ВОС во время занятий спортом или любой физической нагрузкой происходит из-за клинически скрытых кардиомиопатий или первичных электрических нарушений миокарда при морфологически нормальном сердце. Поэтому превентивными мероприятиями должен и может служить ЭКГ-контроль.

Гипертрофическая кардиомиопатия (ГКМП) – это самая частая (до 50%) причина внезапной смерти у молодых лиц, занимающихся спортом. Исследователи Великобритании [5] показали, что распространенность ГКМП среди высокопрофессиональных спортсменов чрезвычайно редка. Авторы пришли к выводу, что наиболее полезным методом скрининга ГКМП среди спортсменов является ЭКГ. Согласно данным В.J. Maron et al. [9], углубленное наблюдение за детьми и повсеместное внедрение методик медицинской визуализации привели к раннему выявлению ГКМП и клапанных пороков и не допуску к занятиям спортом, что способствовало снижению случаев ВОС среди молодых атлетов.

Таким образом, причины ВОС у лиц, занимающихся спортом в

последние годы достаточно четко определены и сводятся преимущественно к врожденным кардиомиопатиям, врожденным аномалиям коронарных артерий и миокардитам. Иными словами, ВОС однозначно ассоциируется с органическим субстратом, а физические нагрузки выступают в роли провоцирующего фактора, и у здоровых людей не могут привести к значимому патологическому процессу в миокарде, ограничиваясь развитием функциональной гипертрофии. Таким образом, представления об остром перенапряжении спортивного сердца, стрессорной кардиомиопатии и т.д. уходят в прошлое [3].

К сожалению, в Украине, решение проблемы внезапной смерти у детей и подростков во время занятий по физической культуре в школе пока сведено к ограничениям со стороны физической активности, отмене нормативов и полному освобождению от крайне необходимых дозированных физических нагрузок. Мы предлагаем эту проблему решать превентивными методами, которые заключаются в регистрации у всех студентов, поступивших на обучение в ВУЗ, ЭКГ в 12-ти отведениях и по показаниям – ЭхоКС.

**Целью работы** явился анализ расширенного медицинского осмотра студентов Запорожского государственного медицинского университета (ЗГМУ), включающий дополнительно, регистрацию ЭКГ в 12-ти отведениях и по показаниям ЭхоКС, для правильного распределения на медицинские группы

**Материалы и методы исследования.** Нами было обследовано 2714 студентов, поступивших на I курс ЗГМУ в период с 2009/2010 по 2012/2013 учебные годы. Всем студентам, при проведении медицинского осмотра, проводились антропометрические измерения, консультации врачей (терапевт, хирург, окулист, гинеколог, дерматолог, отоларинголог, травматолог), функциональная проба 20 приседаний за 30 секунд, в обязательном порядке всем студентам – ЭКГ, при наличии показаний – ЭхоКС.

**Изложение основного материала.** В 2009/2010 учебном году на I курс ЗГМУ поступило 535 студентов. По результатам ЭКГ в 487 (91,0%) случаях установлено отсутствие отклонений от нормы. Изменения на ЭКГ зарегистрированы у 48 (9,0%) студентов. Среди них: полная блокада правой ножки пучка Гиса – 15 человек, неполная блокада правой ножки пучка Гиса – 24, перегрузка правого желудочка – 2, синдром преэкситации – 7 (WPW – 4, CLC – 3).

По результатам обследования 633 студентов, поступивших на I

курс ЗГМУ в 2010/2011 учебном году, норма по данным ЭКГ установлена у 577 (91,2%) подростков. Диагностированы следующие отклонения: полная блокада правой ножки пучка Гиса – 9, неполная блокада правой ножки пучка Гиса – 26, неполная блокада передне-верхней ветви левой ножки пучка Гиса – 2, неполная блокада задне-верхней ветви левой ножки пучка Гиса – 1, бифасцикулярная блокада – 2, синдром преэкситации – 10 (WPW – 1, CLC – 9), нижнепредсердный ритм – у 5, ритм электрокардиостимулятора – у 1 девушки. Таким образом, в 2010/2011 учебном году, у 56 (8,8%) студентов-первокурсников обнаружены изменения на ЭКГ.

В 2011/2012 учебном году медицинский осмотр прошли 643 студента, поступивших на I курс. В результате ЭКГ-исследования у 572 (88,9%) студентов зарегистрировано отсутствие патологических изменений, у 71 (11,1%) – следующие изменения: отклонение электрической оси сердца вправо – у 1 юноши, неполная блокада правой ножки пучка Гиса – у 35 подростков, полная блокада левой ножки пучка Гиса – у 7-ми, неполная блокада передней ветви левой ножки пучка Гиса – у 17-ти, синдром преэкситации – у 7-ми (WPW – 3, CLC – 4), бифасцикулярная блокада, нижнепредсердный ритм, миграция водителя ритма и р-pulmonale – по одному.

По данным медосмотра, проведенного в начале 2012/2013 учебного года, из 903 студентов-первокурсников не имели отклонений на ЭКГ – 818 (90,6 %) студентов. У 85 (9,4%) – имели место следующие изменения: полная блокада правой ножки пучка Гиса – 1, неполная блокада правой ножки пучка Гиса – 21, неполная блокада передней ветви левой ножки пучка Гиса – 29, неполная блокада задне-верхней ветви левой ножки пучка Гиса – 1, бифасцикулярная блокада – 10, синдром преэкситации – 9 (WPW – 1, CLC – 8), нижнепредсердный ритм – 8, миграция водителя ритма – 1, ритм электрокардиостимулятора – 1, р-pulmonale – 1, медленный замещающий ритм из артериовентрикулярного соединения – 1, синоатриальная блокада II степени Мобитц I – 2 студента.

Таким образом, анализируя данные ЭКГ студентов I курса за 4 года можно отметить, что процент подростков, не имеющих отклонений со стороны сердечно-сосудистой системы достаточно высок и находится в пределах 88,9% – 91,2%. В то же время не изменяется и количество студентов, у которых впервые обнаружены патологические изменения на ЭКГ, с 2009 по 2012 год,

соответственно – 9,0%, 8,8%, 11,1%, 9,4%.

Следующим этапом обследования был отбор студентов с изменениями на ЭКГ для проведения ЭхоКС, что позволило обнаружить или исключить органическую патологию сердца.

В 2010/2011 учебном году ЭхоКС проведено 17-ти студентам. У 11-ти из них не было зарегистрировано патологических изменений структур сердца. У одного студента зафиксирован гиперкинетический тип гемодинамики (на ЭКГ – полная блокада правой ножки пучка Гиса); у 3-х – гипертрофия межжелудочковой перегородки (на ЭКГ – полная блокада правой ножки пучка Гиса – 1, неполная блокада передне-верхней ветви левой ножки пучка Гиса – 1, нижнепредсердный ритм – 1). У одной студентки впервые диагностирован врожденный порок сердца (трехпредсердное сердце), на ЭКГ – нижнепредсердный ритм. У одного студента диагностирована дилатация ЛЖ и относительная недостаточность митрального клапана с регургитацией II степени без легочной гипертензии (на ЭКГ – неполная блокада передне-верхней ветви левой ножки пучка Гиса).

В начале 2011/2012 учебного года проведено 14 ЭхоКС. Из них у 10-ти студентов не зарегистрировано патологических изменений структур сердца. У 2-х студентов зафиксирован гиперкинетический тип гемодинамики (на ЭКГ – полная блокада правой ножки пучка Гиса); у 2-х – впервые зарегистрировано повышение уровня АД до 139/84 мм рт.ст.

Проведено 6 ЭхоКС студентам-первокурсникам в 2012/2013 учебном году, которые имели изменения на ЭКГ. Из них у одного студента не зарегистрировано патологических изменений структур сердца. У одного студента – хроническое легочное сердце, гиперкинетический тип гемодинамики (на ЭКГ – р-pulmonale). У одного студента – дилатация левых камер сердца с сохраненной фракцией выброса (на ЭКГ – синоатриальная блокада II степени Мобитц I). У одного студента – гиперкинетический тип гемодинамики (на ЭКГ – признаки гипертрофии миокарда левого желудочка, АД 150/90 мм рт.ст.). У одного студента – гипертрофия межжелудочковой перегородки, гиперкинетический тип гемодинамики (на ЭКГ – блокада задне-верхней ветви левой ножки пучка Гиса). У одного студента – дилатация левого предсердия, гипертрофия межжелудочковой перегородки. Гиперкинетический тип гемодинамики. Трикуспидальная регургитация I степени. Повышение

градиента давления в легочной артерии и аорте (на ЭКГ – медленный замещающий ритм из атриовентрикулярного соединения).

Все студенты с изменениями на ЭКГ и ЭхоКС были переведены в специальную медицинскую группу (некоторые – в группу ЛФК) для занятий по физическому воспитанию и поставлены на диспансерный учет у кардиолога. Необходимо отметить, что абсолютному большинству студентов, поступивших на I курс, ранее не проводились ЭКГ-обследования, а тем более ЭхоКС. Среди подростков с патологией, выявленной по результатам ЭКГ и ЭхоКС, на диспансерном учете у кардиолога ранее никто не состоял, поэтому ЭКГ и ЭхоКС им делались впервые.

Таким образом, мы считаем целесообразным проведение ЭКГ всем подросткам, независимо от наличия или отсутствия жалоб, с целью своевременного выявления патологических изменений структур сердца, правильного выбора дозирования физических нагрузок и предупреждения нежелательных кардиоваскулярных событий, а при наличии показаний – ЭхоКС.

#### **Выводы.**

1. Расширение общепринятого объема профилактического медицинского осмотра студентов, за счет проведения ЭКГ и ЭхоКС, позволяет исключить / подтвердить патологию сердечно-сосудистой системы, что способствует правильному определению медицинской группы для занятий по физическому воспитанию.

2. Правильное назначение медицинской группы предусматривает дозированные физические нагрузки студентам с учетом состояния их здоровья.

3. Назначение адекватных физических нагрузок способствует предупреждению развития нежелательных кардиоваскулярных событий у студентов на занятиях по физическому воспитанию.

#### **Литература**

1. Бойцов С. А. Внезапная сердечная смерть у больных ИБС: распространенность, выявляемость и проблемы статистического учета / С. А. Бойцов, Н. Н. Никулина, С. С. Якунин и др. // Российский кардиологический журнал. – 2011. – № 2. – С. 59–64.
2. Иванов А. А. Концепция здорового образа жизни в спортивно-физкультурных учебных заведениях / А. А. Иванов // Лечебная физкультура и спортивная медицина. – 2011. – № 8 (92). – С.58-61.
3. Носков С. М. Кардиомииопатии и внезапная сердечная смерть у молодых спортсменов / С. М. Носков, В. А. Маргазин // Лечебная физкультура и



- спортивна медицина, 2010. – № 4 (76). – С.18-25.
4. Макарова Г. А. Школьное физическое воспитание: факторы риска и пути их устранения / Г. А. Макарова, Т. Е. Виленская // Физкультура в профилактике, лечении и реабилитации. – М., 2008. – № 4 (27). – С.39-44.
  5. Basavarajaian S. Prevalence of hypertrophic cardiomyopathy in highly trained athletes: relevance to pre-participation screening / S. Basavarajaian, M. Wilson, G. Whyte et al. // J.Am.Coll. Cardiol. – 2008. – Vol. 11;51 (10). – P.1033-1039.
  6. Blake G.J. Inflammatory biomarkers of the patient with myocardial insufficiency / G. J. Blake // Curr. Opin. Crit. Care. – 2003. – Vol. 9. – P. 369–374.
  7. Cobb L.A. Changing incidence of out-of-hospital ventricular fibrillation 1980–2000 / L.A. Cobb, C.E. Fahrenbruch, M. Olsufka // JAMA. – 2002. – Vol. 288. – P. 3008–3013.
  8. Maron B.J. Sudden Deaths in Young Competitive Athletes: Analysis of 1866 Deaths in the United States, 1980–2006 / B.J. Maron, J.J. Doerer, T.S. Haas // Circulation. – 2009. – Vol. 119. – P. 1085–1092.
  9. Maron B.J. Comparison of U.S. and Italian experiences with sudden cardiac deaths in young competitive athletes and implications for preparticipation screening strategies / B.J.Maron, T.S.Haas, J.J.Doerer et al. // Am.J.Cardiol. – 2009. – Vol. 15; 104 (2). – P. 276-280.
  10. Wisten A. Symptoms preceding sudden cardiac death in the young are common but often misinterpreted / A. Wisten, T. Messner // Scand Cardiovasc J. – 2005. – Vol. 39. – P. 143–149.

E-mail: [evg.mikhalyuk@mail.ru](mailto:evg.mikhalyuk@mail.ru)

**УДК 378.18**

*Полякова Я. В., Северова Н. В.*

Макіївський економіко-гуманітарний інститут  
Макіївка, Україна

## **СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ**

У статті аналізується європейський досвід розвитку громадянської освіти. Автори розглядають різні підходи до формування громадянської свідомості молоді, досвід європейських країн по включенню громадянської освіти в навчальні плани державних шкіл.

**Ключові слова:** громадянська освіта, громадянське виховання.

**Полякова Я. В., Северова Н. В. Современные тенденции развития гражданского образования в странах Западной Европы.** В статье анализируется европейский опыт развития гражданского образования. Авторы рассматривают различные подходы к формированию гражданского сознания

молодежи, опыт европейских стран по включению гражданского образования в учебные планы государственных школ.

**Ключевые слова:** гражданское образование, гражданское воспитание.

**Polyakova Ya. V., Severova N. Modern trends of Citizenship Education development in Western Europe.** The article analyzes the European experience of Citizenship Education. The authors examine different approaches to the formation of civic consciousness of youth, the experience of European countries to incorporate Citizenship Education into the state schools curricula.

**Keywords:** citizenship education, citizenship upbringing.

**Актуальність проблеми.** Динамічний розвиток сучасного світу робить громадянську освіту важливою складовою освітньої політики більшості європейських держав. Для України в контексті європейської інтеграції вивчення досвіду і досягнень у громадянській освіті представляє особливий інтерес, оскільки історичний досвід України у розбудові демократичної держави невеликий, а досвід громадянської освіти ще менше.

З метою реалізації державної політики, спрямованої на формування сприятливого середовища для становлення громадянського суспільства, досягнення європейських стандартів забезпечення та захисту прав і свобод людини і громадянина на даний момент в Україні розроблений проект Концепції громадянської освіти та виховання. Концепція була оприлюднена 29 листопада 2012 року на офіційному веб-сайті Міністерства освіти і науки і знаходиться на стадії громадського обговорення. В Концепції підкреслюється, що „саме на базі демократичних цінностей, що мають лежати в основі громадянської культури, можливе об'єднання різних етносів і регіонів України задля розбудови і вдосконалення незалежної демократичної, правової, соціальної держави й громадянського суспільства” [4].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз вітчизняних наукових досліджень свідчить про посилення уваги до проблем громадянського виховання, які започатковано в роботах Г. Костюка, С. Максименка, В. Кременя. Формування громадянської позиції учнівської молоді та студентів вищих навчальних закладів досліджували С. С. Вітвицька, Л. В. Корінна, Н. Г. Сидорчук, Ю. В. Омельчук, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн та інші.

**Мета** цієї статті полягає в аналізі сучасного стану громадянської освіти в країнах Західної Європи та тенденцій її розвитку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зростання інтересу до громадянської освіти та навчання громадянськості в Європі обумовлене такими факторами, як розширення Євросоюзу, економічну кризу і пов'язане з ним зростання трудової міграції, дефіцит демократії в пост-радянських державах Східної Європи, співіснування інтересів мультикультурності та безпеки, інформаційна революція і стрімке зростання соціальних мереж.

Активізації роботи в області громадянської освіти також викликана процесами глобалізації та європеїзації, глибокими соціальними змінами, кризою ринка праці.

Термін „громадянська освіта” (*Citizenship Education*) використовується в більшості європейських країн, в деяких країнах зустрічається термін „демократична громадянська освіта” (*Education for Democratic Citizenship*). В документах Ради Європи під цим розуміється проведення навчання, тренінгів, розповсюдження інформації, організація практичної діяльності з метою надати тим, хто навчається, знання, вміння і розуміння, а також сформувати їх ставлення і поведінку для того, щоб надати їм можливість реалізовувати і захищати їх громадянські права і відповідальність в суспільстві, цінувати різноманітність і відігравати активну роль в демократичному житті, розуміти, як просувати і захищати демократію і верховенство права.

Розуміння важливості проблематики громадянської освіти і освіти в сфері прав людини спонукає уряди європейських країн і органи Ради Європи розробляти відповідні концепції, програми і плани дій. Питання рівності і соціальної когезії є зростаючими політичними пріоритетами останніх років на національному та європейському рівні. Основні документи, які визначають європейське співробітництво в галузі освіти в останньому десятиріччі і є дійсними до 2020 року, підкреслюють важливість виховання активної громадянської позиції. Молодіжна стратегія Євросоюзу на 2010-2018 роки одним із головних своїх завдань визначає виховання активних громадян, укріплення соціальної когезії і солідарності серед молоді. Стратегія включає декілька напрямків діяльності в формальному і неформальному освітньому середовищі, наприклад, „участь у громадянському суспільстві і представницькій демократії” та „волонтерство як рушійна сила соціальної інклюзії і демократії”. Крім того, в 2011 році відбулися дві важливі події: цей рік було проголошено Європейським роком волонтерської діяльності,

спрямованої на виховання активних громадян, а також обрання громадянську освіту в якості фокусу дебатів міністрів освіти на неформальній зустрічі в березні 2011 року за президентства Угорщини в Євросоюзі.

Громадянська освіта є частиною національних навчальних планів у всіх європейських країнах. Вона реалізується в школах за допомогою трьох основних підходів: як окремий предмет, як складова частина інших предметів або як міжпредметна тема. Однак частіше за все використовується поєднання всіх трьох підходів.

У звіті про громадянську освіту 2012 року інформаційно-освітньої мережі ради Європи Eurydice [7], в який включено дані стосовно 31 країни (Євросоюз, Ісландія, Норвегія, Хорватія і Туреччина) засвідчено, що в 20-ти країнах громадянська освіта є самостійним предметом шкільної програми, обов'язковим до вивчення, який іноді розпочинається в початковій школі, але частіше на рівні основної або старшої школи. Тривалість викладання громадянської освіти як окремого предмету значно варіюється в різних країнах, від 12 років у Франції до одного року в Болгарії і Туреччині.

Навчальні плани європейських країн в значному ступені відображають багатовимірну природу громадянської свідомості. Завданням школи є не тільки набуття учнями теоретичних знань, але й опанування вміннями і навичками, формування відносин і цінностей, залучення до активної участі в житті школи і суспільства. Тобто, в термінах Ради Європи, формувати громадянську компетентність – здатність розв'язувати складні завдання, пов'язані із життям в умовах демократії, громадянського суспільства і правової держави. В цілому, навчальні програми з громадянської освіти охоплюють широкий діапазон актуальних тем, які торкаються фундаментальних принципів демократичного суспільства, сучасних соціальних проблем, таких як культурна різноманітність і сталий розвиток, європейський та інтернаціональний вимір.

Наприклад, в Австрії громадянська освіта (яка має назву „Політична освіта”) представлена як окремий навчальний предмет тільки в певних типах шкіл. В Нідерландах громадянська освіта входить до складу двох предметів, це так зване „Громадознавство” і історія. В Литві, Латвії, Естонії громадянська освіта є міждисциплінарною темою. У Франції ще в 1989 році була прийнята програма з громадянської освіти, крім того, велика кількість проблем

розглядається на уроках історії. В предметі „Громадянська освіта” викладаються основи суспільного і правового устрою, політичної історії різних країн, конституції, розв’язуються завдання виховання в душі демократії і прав людини.

В європейських країнах колишнього „соціалістичного табору” (Польща, Чехія, Словаччина, Болгарія та інші) процес громадянсько-правової освіти почав розвиватися в 1990-х роках, одночасно із суспільно-політичними змінами, що відбувалися. Спочатку громадянська освіта сприймалась як можливість прискорення структурних змін і створення фундаменту громадянського суспільства. В сучасних умовах громадянська освіта є невід’ємною складовою частиною державних програм початкової, середньої і вищої освіти, які постійно модернізуються, з урахуванням динаміки розвитку сучасного суспільства.

Розвиток громадянської освіти в країнах Західної Європи зазнає значних змін. Перехід до міждисциплінарного підходу орієнтує не стільки на передачу знань, скільки на навчання способів ведення дискусії. В багатьох країнах (Німеччина, Голландія, Франція) в школах з’явилися спеціальні програми для навчання розв’язання конфліктів і ведення переговорів. Особливе місце посідає формування і розвиток навичок соціальної та міжкультурної комунікації, організації соціальної дії та взаємодії. Для реалізації цих завдань використовуються різноманітні позаурочні практики, і перш за все це участь в роботі шкільних інститутів демократії і розв’язання конкретних соціальних проблем регіону.

Громадянська освіта більш ефективна, коли підтримується в шкільному освітньому середовищі, де учні і студенти мають можливість реалізації принципів і цінностей демократичного процесу в дії. Всі країни впроваджують певні форми участі школярів в шкільному управлінні. Чим вище рівень освіти, тим вище рівень участі. В доповіді Eurydice засвідчено, що третина досліджуваних держав впровадили в дію рекомендації Ради Європи, які стосуються участі учнів та батьків в управлінні навчальними закладами [7, с.13]. Там, де школи вводять участь школярів у самоуправлінні як обов’язкову і регулярну практику, учні демонструють високий рівень соціальної зацікавленості.

Але участь школярів в суспільному житті не обмежується рамками формальної освіти. Це молодіжні рухи, клуби, робота волонтерських і соціальних організацій. В практиці громадянські

освіти європейських країн існують три способи залучення молоді до позашкільної діяльності, пов'язаної з громадянською освітою. По-перше, згідно із даними звіту інформаційно-освітньої мережі Ради Європи Eurydice „Громадянська освіта в Європі” 2012 року, близько третини європейських країн, керуючись національними навчальними планами і рекомендаціями різного рівня, сприяють участі школярів та студентів в житті місцевої громади.

По-друге, більшість європейських країн підтримують навчальні заклади, які забезпечують своїх учнів і студентів можливостями набуття вмінь і навичок громадянської освіти за межами школи шляхом участі в різноманітних проектах і програмах. Робота в місцевій громаді, перший досвід участі в демократичних процесах в суспільстві – це приклади діяльності, яка підтримується програмами з національним і місцевим фінансуванням. Нарешті, по-третє, існують політичні і державні структури, які надають можливість молоді брати участь в дискусіях, що дозволяють висловити свою думку з питань, які безпосередньо її стосуються. В деяких країнах ці питання відносяться тільки до шкільного життя, в інших торкаються більш широкого спектру проблем дитинства і молоді.

Більшість дослідників підкреслюють, що без демократичної школи не можна навчити демократії. В рекомендаціях Ради Європи відзначається, що демократії краще за все навчати в демократичній атмосфері.

**Висновки.** Практика громадянської освіти і виховання в різних країнах має свої універсальні та спеціальні характеристики. Проте гуманістичний характер громадянської освіти визначає її головні універсальні принципи, серед яких слід назвати гуманізацію та демократизацію навчально-виховного процесу, системність, комплексність, міждисциплінарність, наступність та безперервність, культуровідповідність та інтеркультурність.

Наданий в статті стислий огляд свідчить про складність проблеми, яка досліджується. Тому сучасна педагогічна наука закликає продемонструвати різні підходи до громадянсько-правового виховання молоді. На жаль, слід констатувати факт, що в громадянській освіті в Україні більш зацікавлені західні фонди, які фінансують різноманітні освітні і дослідницькі програми.

В проекті Концепції громадянської освіти підкреслено, що за роки незалежності в Україні створено передумови для оновлення змісту і технологій громадянської освіти та виховання, формування

громадянської позиції підростаючого покоління. Наше завдання знайти шляхи для реалізації цієї Концепції в освітньому середовищі сучасної школи.

### Література

1. Вітвицька С. С. Теоретичний аспект проблеми цінностей та ціннісних орієнтацій молоді / С. С. Вітвицька // Теорія і практика формування громадянських цінностей старшокласників : зб. наук.-метод. праць; за ред. Л. В. Корінної. – Житомир: Вид-во ЖДЦНТЕІ, 2004. – С. 34-35.
2. Громадянин – Держава – Громадянське виховання / Упорядники М. П. Рогозін і О. В. Сухомлинська. – Донецьк, 2001. – 262 с.
3. Корінна Л. В. Старшокласники ліцеїв та гімназій України про громадянські цінності молоді / Л. В. Корінна // Теорія і практика формування громадянських цінностей старшокласників : зб. наук.-метод. праць; за ред. Л. В. Корінної. – Житомир: Вид-во ЖДЦНТЕІ, 2004. – С. 37-47.
4. Проект концепції громадянської освіти та виховання в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/img/zstored/.../doc\\_301129012.doc](http://mon.gov.ua/img/zstored/.../doc_301129012.doc)
5. Сидорчук Н. Г. Сучасні тенденції і проблеми цінностей громадянського виховання / Н. Г. Сидорчук // Теорія і практика формування громадянських цінностей старшокласників : зб. наук.-метод. праць; за ред. Л. В. Корінної. – Житомир: Вид-во ЖДЦНТЕІ, 2004. – С. 47-49.
6. Council Resolution of 27 November 2009 on a renewed framework for European Cooperation in the youth field (2010-2018) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://ec.europa.eu/youth.pdf/doc1648\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/youth.pdf/doc1648_en.pdf)
7. Eurydice Citizenship Education in Europe / ЕАСЕА Р9 Eurydice and Policy Support [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

E-mail: [y\\_polyakova@rambler.ru](mailto:y_polyakova@rambler.ru)

**УДК 375.5.004:438**

*Полянничко З. О.*

Школа І-ІІІ ступенів № 90, Київ, Україна

## **ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ У СЕРЕДНІ ШКОЛИ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА**

У статті проаналізовано досвід впровадження електронних підручників у навчальний процес середньої школи у Республіці Польща, висвітлено критерії якості електронних підручників, їхня типологія та функціональні особливості, наведено приклади реалізації національних освітніх проектів Міністерства освіти Польської республіки.

**Ключові слова:** електронний підручник, критерії якості електронного підручника, типологія електронних підручників.

**Полянничко З. А. Опыт внедрения электронных учебников в средние школы Республики Польша.** В статье проанализирован опыт внедрения электронных учебников в учебный процесс средней школы в Республике Польша, освещены критерии качества электронных учебников, их типология и функциональные особенности, приведены примеры реализации национальных образовательных проектов Министерства образования Польской республики.

**Ключевые слова:** электронный учебник, критерии качества электронного учебника, типология электронных учебников.

**Polyanychko Z. A. The experience of implementing electronic textbooks in secondary schools of Poland.** The article analyses the experience of implementation of electronic textbooks in the educational process in secondary schools of Poland, the quality criteria of electronic books, their typology and functional features are considered, the examples of realization of national educational projects of Ministry of Education of the Republic of Poland are given.

**Key words:** electronic textbook, quality criteria of electronic books, electronic books typology.

**Актуальність проблеми.** Основним чинником розвитку країн об'єднаної Європи виступає покращення якості освіти і, в першу чергу, застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі. Європейська комісія наголошує, що „сьогодні, цифрові технології роблять перетворення, які торкаються всіх аспектів основних секторів економіки і державний сектор у цілому, майже неминуче впливають на існуючі системи формальної освіти в усіх країнах – членах ЄС” [3]. Європейська комісія закликає держави впроваджувати електронне навчання в русло національної політики з модернізації системи освіти, яка визначає економічну і соціальну стабільність життя в країні.

Сучасна освіта передбачає використання різних методів, засобів та форм організації навчального процесу. Електронний підручник (ЕП) у переліку сучасних засобів навчання займає провідне місце. Характерними ознаками ЕП мають бути гіпертекстова структура навчального матеріалу програми, наявність системи управління з елементами штучного інтелекту, блоки самоконтролю, „розвинені” мультимедійні складові [2, с. 22]. Якщо проаналізувати це визначення, ЕП має відповідати вимогам навчальної програми, розміщуватися на цифровому носії, і згідно призначення автоматизованої навчальної системи, підвищувати ефективність навчального процесу.



За даними соціологічних досліджень міжнародної мережі EURYDICE (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>) із застосування ІКТ, що проводилися у більш ніж 34 європейських країнах протягом останніх трьох років, найактивнішими користувачами персональних комп'ютерів вдома є діти 9-10 років, за ними у рейтингу розташовані підлітки, учні середньої школи. Отже, сучасні тенденції розповсюдження комп'ютерних технологій є потужним мотивом і засобом для залучення учнівської молоді до навчання і викликає у дитини велику зацікавленість [1, с. 89].

Сьогодні в Польщі відбувається інтенсивний процес інформатизації шкільної освіти, створення і впровадження електронних підручників саме для учнів та вчителів початкових шкіл, гімназій та ліцеїв.

Проблемі розробки і застосування електронних підручників в освіті особливу увагу приділяють у своїх працях польські учені, зокрема Мачей М. Сисло (*Maciej M. Sysło*), Анна Беата Квятковська (*Anna Beata Kwiatkowska*), Марія Рачинська (*Maria Raczyńska*), Анна Рен-Курк (*Anna Ren-Kurc*), Кшиштоф Воеводчик (*Krzysztof Wojewodziec*), Барбара Колоджейчак (*Barbara Kołodziejczak*), Войцех Ковалевські (*Woiciech Kowalewski*) та інші.

Це зумовило вибір мети статті як вивчення досвіду впровадження електронних підручників у середніх школах Республіки Польща.

**Виклад основного матеріалу.** За даними дослідження, проведеного міжнародною компанією Young Digital Planet (<http://www.ydp.com.pl/>), що надає послуги з електронного інтерактивного навчання, із застосування ІКТ у навчально-виховному процесі, серед респондентів – учителів різних шкільних предметів у Республіці Польща (49% вчителів початкової школи, 29% вчителів загальноосвітніх шкіл, 22% вчителів середніх шкіл разом серед 1022 випробовуваних) – тільки 49% використовують у професійній діяльності окремі елементи дистанційного навчання, 51% респондентів ніколи не користувалися електронними засобами навчання. Тим не менш, 87% респондентів хотіли б використовувати у своїй роботі платформи електронного навчання, електронні підручники, словники, глосарії, тренажери. Вчителі найчастіше використовують електронні навчальні матеріали з інформаційних джерел мережі Інтернет або навчальні матеріали, що можуть бути відображені на мультимедійному проекторі.

Видавництва та комп'ютерні компанії у Польщі пропонують широкий вибір ЕП. Така різноманітність призводить до безлічі інтерпретацій функціональних особливостей та критерій якості електронного підручника. Польські вчені виділяють такі *критерії якості ЕП* для застосування у шкільному навчальному процесі [4, с. 10]:

1. мультимедійність – використання мультимедійних елементів, таких як гіпертекст, відео- та аудіоряд, анімація, симуляція тощо;

2. інтерактивність – використання діалогових систем, що забезпечують контроль і самоконтроль, реалізують функцію самонавчання;

3. технічна доступність – можливість використовувати ЕП на різних пристроях (персональний комп'ютер, ноутбук, нетбук, планшет, смартфон або інтерактивна дошка);

4. можливість друку контенту або окремих фрагментів електронного підручника – учень може надрукувати будь-яку зазначену вчителем частину або фрагмент е-підручника (вправу, тест, лекційний матеріал тощо) і виконувати завдання самостійно письмово;

5. координація платформи електронного навчання – можливість розміщення ЕП на платформі електронного навчання, що дає змогу отримати доступ до інформації будь-де і будь-коли, тобто дистанційно.

6. координація з освітнього порталу та (або) соціальної мережі – можливість отримання доступу до навчання будь-де і будь-коли за допомогою освітнього порталу і можливість розширення електронного підручника додатковими матеріалами, такими як посилання на останні події в цій галузі, а також соціальні мережі каналів зв'язку;

7. кореляція з традиційним паперовим підручником – зміст ЕП має співпадати з його паперовим аналогом;

8. можливість реалізації вправ у ЕП – вправ контролю та самоконтролю, тестових завдань;

9. навігаційні можливості – реалізація гіпертекстової структури, лінійної або покрокової навігації у керуванні ЕП.

10. можливість змінення контенту – трансформація ЕП, доповнення новими навчальними матеріалами (лекції, вправи, відеоряд тощо).

Польськими вченими була складена типологія ЕП, наявних для використання у школі та поза нею [4, с. 12]:

## **1. Статичний ЕП (конвекційне електронне навчальне видання)**

*Принцип створення.* Трансформація традиційного (паперового) підручника в електронний формат.

*Функціональні особливості:* статичний – створений у форматі PDF, DJVU тощо; повністю повторює паперовий аналог, детермінований ЕП; можливість друку у повному обсязі; можливість розташування ЕП на навчальній платформі, але без доступу до окремих фрагментів.

## **2. ЕП з елементами мультимедійності (комбіноване електронне навчальне видання)**

*Принцип створення.* Трансформація традиційного (паперового) підручника в електронний формат.

*Функціональні особливості:* статичний – створений у форматі HTML, HTM тощо, має елементи мультимедійності; повністю повторює паперовий аналог, детермінований ЕП; наявність мультимедійних елементів (гіпертекст, гіперпосилання); лінійна навігація керування; можливість друку окремих статичних фрагментів; можливість розташування ЕП на навчальній платформі, але без доступу до окремих фрагментів.

## **3. Мультимедійний ЕП (детерміноване самостійне електронне навчальне видання)**

*Принцип створення.* Комплекс логічно пов'язаних структурованих дидактичних одиниць, представлених у цифровому вигляді.

*Функціональні особливості:* можливість розташування ЕП на навчальній платформі, з метою повного або часткового його використання; покрокова навігація керування ЕП; оснащений мультимедійними елементами (анімація, симуляція, звук тощо); можливість друку як окремих елементів, так і у повному обсязі;

## **4. Інтерактивний ЕП (детерміноване самостійне електронне навчальне видання)**

*Принцип створення.* Інтеграція в одному програмному продукті різноманітних видів даних (текст, ілюстрації, анімація, таблиці, аудіо-та відео-зображення, симуляція тощо).

*Функціональні особливості:* можливість розташування ЕП на навчальній платформі, з метою повного або часткового його використання; наявність покрокової навігації; реалізація інтерактивних вправ; наявність блоку контролю і самоконтролю;

використання ЕП на різних пристроях; можливість розташування ЕП на навчальному порталі або у соціальній мережі, з метою повного або часткового його використання; можливість друку окремих фрагментів ЕП.

### **5. Інтелектуальний ЕП (універсальне самостійне навчальне видання)**

*Принцип створення.* Комплекс загально користувацьких інструментів, за допомогою яких учитель може створити контент уроків, з можливістю підстановки, заміни чи трансформації навчального матеріалу.

*Функціональні особливості:* можливість розташування ЕП на навчальній платформі, з метою повного або часткового його використання; можливість модифікації наявної версії, будови і лінійності контенту, розширення контенту; можливість розташування та адміністрування ЕП на навчальному порталі або в соціальній мережі, з метою повного або часткового його використання; наявність покрокової навігації; реалізація інтерактивних вправ; наявність блоку контролю і самоконтролю; використання ЕП на різних пристроях; можливість друку окремих фрагментів ЕП.

Існують різні можливості для створення ЕП, починаючи від статичних, які являють собою цифрову версію паперового аналога, до самостійного електронного навчального видання, яке дає можливість учителю самостійно наповнювати контент уроків, а учневі – вибрати власний режим роботи за комп'ютером. На жаль, електронний підручник, як і будь-який електронний продукт, зберігає свою актуальність не більше 2-3 років через старіння програмного забезпечення. З'являються нові версії електронних підручників, що відповідають потребам споживачів – учителів і учнів польських шкіл. Вчительство і учнівська спільнота відчувають потребу в інтерактивному контенті, який можливо використовувати будь-де і будь-коли [4, с. 13].

У квітні 2013 року найбільше видавництво навчальної літератури в Польщі Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne WSiP (<http://www.wsip.pl>) випустило 15 електронних підручників для учнів 1 класу підготовчого ліцею. Повний комплект Е-підручників з польської мови, фізики, хімії, математики, географії, біології, безпеки життєдіяльності та інформатики, може використовуватися на ПК, ноутбуках, нетбуках, планшетах і смартфонах, що підтримують систему Android або IOS, отримав відповідний гриф Міністерства

освіти Польської Республіки. Електронні книги доступні в універсальному, загальнодоступному форматі PDF, що дозволяє відтворення зображень, схем, фотографій і математичних формул потрібної якості, а також, дає можливість використовувати електронні підручники статичного типу для більшості електронних пристроїв зчитування інформації. Тестові завдання до підручника з історії доступні у форматі EPUB, а електронний підручник з математики має online-версію. Поряд з електронними підручниками учні отримують коди доступу до блоку електронних навчальних додаткових завдань, розміщеному на online-платформі Wsipnet, EN (<http://wsipnet.pl/>), які можуть бути використані як на уроках, так і під час самостійного *jghfw.dfyuz*, здійснення самоконтролю і самокорекції навчальних досягнень учнів.

Іншим проектом розробки та впровадження електронних підручників у шкільну освіту, що підтримується Європейським соціальним фондом Людського Капіталу та Міністерством освіти Польської республіки, є проект «E-podręcznik – przyszłość szkoły zaczyna się dziś» („Е-підручник – майбутнє починається сьогодні”), який проводиться в рамках національної освітньої програми *Cyfrowa Szkoła* (<http://www.cyfrowaszkoła.men.gov.pl/>). Впровадження безкоштовних електронних підручників є лише одним з елементів програми, що включає в себе навчання вчителів з метою підвищення ІКТ-компетентності та постачання шкільного мультимедійного обладнання.

Основною метою проекту «E-podręcznik – przyszłość szkoły zaczyna się dziś» є впровадження інноваційного е-підручника з математики для 1 класу ліцею, а також, розвиток ІКТ-компетентності вчителів та учнів. Крім того, проект спрямовано на підвищення ефективності викладання математики у середній школі, за рахунок застосування нових інструментів та форм навчання, посилення зацікавленості учнів у вивченні математичних дисциплін.

Крім е-підручника з математики, в рамках проекту було створено методичний посібник та календарно-тематичне планування уроків для вчителів. Було проведено пілотну апробацію електронних засобів та оціночне тестування результатів експерименту, в якому взяли участь учні 20 ліцейних класів і вчителі математики з 15 міст Помор'я [5, с. 6]. За результатами експериментального дослідження, більш ніж 70% учителів і учнів дали позитивну оцінку зручності та ергономічності е-підручника. На думку більшості користувачів, е-

підручник має дружній інтерфейс (візуалізація, оформлення структурних одиниць), будова навігації сприяє орієнтуванню, мультимедійні матеріали є корисними та притягують увагу.

Е-підручник уміщує в себе чіткі та логічно структурні одиниці пов'язані між собою та з посиланнями контенту (викладення лекційного матеріалу, вправ, прикладів, визначень, теорем, задач, тестів). Учні визнали функціональність та ергономічність е-підручника, на відміну від його паперових аналогів. 60% учнів у класах експериментальної групи отримали середній бал з математики за семестр, вищий за попередні результати, що підтвердило початкову мету проекту – підвищення ефективності викладання математики у середній школі, за рахунок застосування нових інструментів та форм навчання, посилення зацікавленості учнів у вивченні математичних дисциплін [5, с. 11-12]. Крім отриманих навичок і знань у використанні ІКТ у викладанні математики, вчителі висловили позитивне ставлення до роботи з е-підручником та електронними методичними матеріалами [5, с. 27].

Загалом, на думку вчителів, найбільшою перевагою електронних підручників є інтерактивні вправи, відео та навчальні ігри. Е-підручник надає можливість робити інтерактивне моделювання експериментів, проводити самостійний контроль за допомогою тестового блоку даних.

Учителі отримали інструмент для відстеження розвитку навчальних досягнень учнів. Проте, для більшості вчителів е-підручник є додатковим інструментом викладання, що доповнює традиційні паперові підручники.

**Висновки.** Розробка і застосування електронних підручників у середній школі Республіки Польща вдало проходить стадію експерименту, відповідно до потреб оновлення освітньої галузі згідно з вимогами Європейського Союзу. Можливість використання якісного ЕП викликає зацікавленість учителів та учнів шкіл. Впровадження ЕП у навчальний процес сприяє створенню умов для підвищення ефективності викладання шкільних дисциплін, стимулює учнів до самонавчання і розвитку, сприяє налагодженню співпраці між суб'єктами процесу навчання.

## Література

1. Гриценчук О. О. Електронний підручник як сучасна інформаційно-комунікаційна технологія процесу інформатизації в шкільній освіті

- зарубіжжя / О. О. Гриценчук // Формування інформаційного освітнього простору в процесі модернізації середньої загальної освіти: світові тенденції / за ред. В. Ю. Бикова, О. В. Овчарук; Ін-т інформаційних технологій і засобів навчання АПН України. – К., 2007. – С. 81 – 96.
2. Жалдак М. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики / М. Жалдак, В. Лапінський, М. Шут // Інформатика. – 2006. – № 3–4. – 95 с.
  3. Eckert Deflet. European Commission open letter to International Publishing Society (16.07.2012) [Електронний ресурс] / Deflet Eckert // — Режим доступу : [http://www.men.gov.pl/images/stories/list\\_KE\\_oryginalny.pdf](http://www.men.gov.pl/images/stories/list_KE_oryginalny.pdf)
  4. Plebańska M. Podręczniki elektroniczne – przegląd dostępnych rozwiązań / Marlena Plebańska // Komunikat II: IX ogólnopolską konferencję uczelni ekonomicznych „Rozwój e-edukacji”, 22 listop.2012 r., Wrocław. Sesja II. – W.: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, 2012. – S.1–16.
  5. Raport końcowy ewaluacji testowania wstępnej wersji produktu finalnego projektu „e-podręcznik – przyszłość szkoły zaczyna się dziś...” (2012) [Електронний ресурс] / Zajązkowska Alicja // Young Digital Planet SA, Politechnika Gdańska, – 2012. – S. 54 — Режим доступу : [http://www.epodrecznik.ydp.com.pl/download/3v\\_Raport\\_Ewaluacja\\_e-podrecznik\\_04\\_09\\_12.pdf](http://www.epodrecznik.ydp.com.pl/download/3v_Raport_Ewaluacja_e-podrecznik_04_09_12.pdf)

E-mail: [funny\\_monkey@ukr.net](mailto:funny_monkey@ukr.net)

**УДК 373.1(73):005.591.6**

***Самойлова Ю. І.***

Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка  
Суми, Україна

## **РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНИХ ШКІЛЬНИХ МЕРЕЖ В ІСТОРІЇ АМЕРИКАНСЬКОЇ ОСВІТИ**

У статті досліджено історію розвитку інноваційних шкільних мереж (ІШМ) в американській системі освіти, а саме Сполучених Штатах Америки. Визначено актуальність проблеми вивчення інноваційних шкільних мереж США. Обґрунтовано причини успішного функціонування ІШМ у мережевому суспільстві ХХІ століття. Виокремлено три етапи розвитку інноваційних шкільних мереж в історії американської освіти та описано особливості кожного з них.

**Ключові слова:** розвиток, інноваційні шкільні мережі, мережеве суспільство, система освіти.

**Самойлова Ю. И.** Развитие инновационных школьных сетей в истории американского образования. В статье изучено историю развития инновационных школьных сетей в американской системе образования, а именно Соединенных Штатах Америки. Определено актуальность проблемы

изучения инновационных школьных сетей США и обосновано причины их успешного функционирования в сетевом обществе XXI века. Выделено три этапа развития инновационных школьных сетей в истории американского образования и описано характеристики каждого из них.

**Ключевые слова:** развитие, инновационные школьные сети, сетевое общество, система образования.

**Samoylova Yu.I. The development of innovative school networks in the history of American education.** The history of innovative school networks development in the American system of education, namely the United States of America, is studied. The actuality of the problem of the American innovative school networks study is described. The reasons for successful functioning of innovative school networks in the network society are grounded. Three phases of innovative school networks development in the history of American education are distinguished. The characteristics of each of three stages of development are described.

**Keywords:** development, innovative school networks, network society, system of education.

**Актуальність проблеми.** Мережевий тип суспільства став провідним у XXI столітті, головною ознакою якого є інноваційний характер діяльності. У мережевому суспільстві лише структури з мережевим типом зв'язків можуть успішно існувати, оскільки вони є більш рухливими, здатними адекватно реагувати на постійні зміни оточуючого середовища, впроваджувати нові інноваційні технології для задоволення потреб суспільства. Саме інноваційні шкільні мережі (ІШМ) є однією із найважливіших і найпопулярніших організаційних форм запровадження інновацій в освіті. Вивчення досвіду США як однієї із країн-лідерів по запровадженню інновацій є надзвичайно важливим для розвитку вітчизняної системи освіти. Вивчення історії виникнення та розвитку ІШМ допоможе краще зрозуміти їх сутність та особливості як педагогічного феномену. Проте питання розвитку ІШМ в історії американської освіти є недостатньо вивченим та чітко описаним, що і зумовило вибір даної проблеми.

**Мета даної статті** – прослідкувати генезис розвитку інноваційних шкільних мереж в історії американської освіти. Для досягнення даної мети були поставлені відповідні завдання: проаналізувати історію розвитку середньої освіти в США та визначити її етапи; охарактеризувати етапи та з'ясувати особливості розвитку ІШМ на кожному з них. Використання методів аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення, а також порівняльно-історичного та хронологічного методів дозволило досягти успішного



виконання завдань, тобто визначити та схарактеризувати етапи розвитку ІШМ.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток та інтенсивне поширення інноваційних шкільних мереж спричинено певними змінами у сфері управління освітою, а саме централізаційно-децентралізаційними тенденціями у розвитку освіти в англomовних країнах, зокрема США, в 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст.

Існування ІШМ не є принципово новим явищем в освіті. Освітні мережі, об'єднані спільною інноваційною ідеєю, діяльністю існували й раніше, зокрема ще на початку ХХ ст. в Європі та США існувало „Міжнародне об'єднання нових шкіл”, яке координувало діяльність „нових шкіл”, тобто інноваційних навчальних закладів [4, с. 154].

В історії американської освіти можна виокремити три етапи у розвитку інноваційних шкільних мереж:

1) кінець ХІХ – початок ХХ ст. Це період в освіті, для якого характерний бурхливий розвиток реформаторських педагогічних течій, концепцій, спроби реформувати шкільну освіту. Такий реформаторський рух був викликаний науково-технічною революцією, демократичними процесами у суспільному житті, розвитком вікової психології [1, с. 8]. Потрібна була нова школа, яка б, на думку реформаторів, повинна була не лише дати учням книжні знання, але й через практичну діяльність підготувати до оволодіння професією. В США цей рух за освітні реформи отримав назву „прогресивізм”; в Європі він розвинувся під назвою „нове виховання” [2, с. 244]. У США цей рух був започаткований відомим американським педагогом та філософом Джоном Дьюї (1859-1952). Він є засновником першої експериментальної школи-лабораторії при Чиказькому університеті (1895 р.). Методика, за якою працював Дж. Дьюї, поширювалася ще на кілька шкіл, тобто можна говорити про певну освітню мережу, що була об'єднана спільною методикою. Інноваційність діяльності видатного педагога полягала в тому, що він сформував нову філософію освіти, яка ґрунтувалася, як зазначає український дослідник В. О. Коваленко, на ідеях „прагматизму, педоцентризму, демократизації освіти та соціалізації особистості, обґрунтування умов самореалізації учня і вчителя, гуманізації взаємин між педагогом та вихованцями” [2, с. 248].

Розвиток ідей прогресивної педагогіки, заснованої Дж. Дьюї, пов'язаний з іменем Е. Паркхерст. На початку ХХ століття виникла система індивідуалізованого навчання, так званий Дальтон-план,

назва якого походить від американського міста Дальтон (штат Массачусетс). Автор цієї методики – педагог Елен Паркхерст – запропонувала її як альтернативу урокам зазубрювання та опитування. Учні мали можливість обирати зміст заняття, варіювати предмети. Увесь матеріал ділився на частини – завдання. Кожна з них конкретизувалася на окремій картці у формі короткого письмового завдання з постановкою запитань і визначення джерел, де учні можуть знайти відповіді на поставлені питання. Кожен учень складав з учителем контракт про самостійне опрацювання матеріалу у визначений час. Облік навчальної роботи вівся на картках: лабораторній картці вчителя, індивідуальній обліковій картці учня і обліковій картці класу. Учні працювали в окремих предметних кабінетах-лабораторіях. Така система згодом застосовувалася і в інших школах, тобто існувала ціла мережа шкіл, що працювали за Дальтон-планом.

Таким чином, в кінці XIX – на початку XX століття уже існували певні освітні мережі, які можна вважати інноваційними у зв'язку з тим, що в них вперше запроваджувалася та чи інша методика, педагогічна ідея. Такі школи були „вузлами” єдиної мережі знань.

2) середина – кінець XX ст. В американській освіті починаються активні реформи у шкільництві. Поштовхом до цього був документ, виданий 30 років тому, що поклав початок американської освітньої реформи 80–90-х рр. XX ст. Завдяки цьому документу „шкільництво підтвердило на тривалий час статус національного пріоритету, а освітні реформи стали справою спасіння нації” [3, с. 69]. Мова йде про доповідь „Нація у небезпеці”, основоположні ідеї якої започаткували нову ідеологію освіти, що стала основою реформаційних процесів наступних тридцяти років. Ця доповідь спонукала педагогів та провідних теоретиків освіти до безпрецедентного потоку освітніх ініціатив.

У квітні 1991 року Департаментом освіти була розроблена ще одна нова національна стратегія розвитку освіти, що отримала назву „Америка 2000”. Однією із принципових особливостей, покладених в основу цієї стратегії, стало створення принципово нового типу навчальних закладів – Нових американських шкіл. Змістовим центром нової національної освітньої стратегії стала системна реформа. Заступник Секретаря Департаменту освіти М. Сміт та науковець зі Стенфордського університету Д. О’Дей наголошували на тому, що слід

нарешті відійти від часткового підходу до здійснення освітніх реформ і перейти до системних змін, у яких „провідну роль повинні відіграти централізовані елементи системи, а саме – штати, які повинні забезпечити умови для змін не тільки у „невеликій жменьці” шкіл, але у переважній їх більшості” [6, с. 235]. Наведені вище умови спонукали штати до запровадження нових форм та методів, що б сприяли покращенню результатів освітньої діяльності. Найбільш популярні ІШМ у США, які мають як загальнонаціональний статус (наприклад, „Вибір Америки”, „Пайдейя” М. Адлера, „Коаліція важливих шкіл”, „Успіх для всіх” тощо), так і міжнародний (мережа „Успіх для всіх” має свої закордонні філії), були створені саме в цей час.

Додатковим важливим чинником у розвитку інноваційних шкільних мереж, характерним для даного періоду, став розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які уможливають існування могутньої методичної мережі. Хоча засновники ІКТ підкреслюють, що така мережа не перетворюється на віртуальну; це реальне заняття.

3) кінець ХХ – початок ХХІ ст. Один із факторів, що спричиняє популярність ІШМ в США в цей час – це розвиток мережевого суспільства. Революція інформаційних технологій, процеси глобалізації, інтернаціоналізація культурного життя людства, розвиток економіки знань сприяли формуванню нового типу суспільства – мережевого. Мережеві структури стають провідним фактором інноваційного розвитку освіти. Структури лише такого типу можуть краще пристосуватися до постійних змін умов життя і вчасно відреагувати на виклики суспільства чи мережевої організації. Сьогодні ІШМ стають дедалі більш популярною організаційною формою запровадження інновацій, передумовою появи яких є неперервні зміни в суспільстві, що потребують освітніх нововведень, потреба в забезпеченні неперервного характеру навчання. Крім того, як зазначає провідний український науковець А. А. Сбруєва, розвиток мережевого суспільства (або суспільства знань) „сприяв появі нових способів мислення, державної політики та адміністративних відносин, а також створенню нових соціальних форм структурної взаємодії, серед яких чітко виокремлюються інноваційні освітні мережі” [5, с. 289].

**Висновки.** Таким чином, в історії американської освіти можна виділити три етапи у розвитку інноваційних шкільних мереж: 1) кінець ХІХ – початок ХХ століття: рух за реформу школи; ідеї

реформаторської педагогіки; вплив прогресивізму як провідної течії в американській педагогіці даного періоду; 2) середина – кінець ХХ ст. – активізація реформ в американській системі освіти, що об'єднали зусилля провідних лідерів та теоретиків освіти задля досягнення кращих освітніх результатів; розвиток ІКТ як додаткового важливого чинника у розвитку ІШМ; 3) початок ХХІ ст. – розвиток мережевого суспільства і, як наслідок, структур мережевих типів, що здатні задовольнити вимоги суспільства ХХІ ст.

Розвиток та поширення ІШМ є результатом довгої, складної, послідовної політики американського уряду у сфері освіти, а існування інноваційних шкільних мереж у наш час є відповіддю на вимоги суспільства ХХІ століття.

### Література

1. Коваленко В. О. Педагогічні ідеї Дж.Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію й практику в Україні (20-ті роки ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Володимир Опанасович Коваленко; АПН України. Ін-т педагогіки. – К., 2000. – 19 с.
2. Коваленко В. О. Філософія освіти у спадщині Дж. Дьюї / В. О. Коваленко // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин: НДУ, 2011. – №10. – С. 244-249.
3. Сбруєва А. А. «Нація у небезпеці»: двадцять років американської освітньої реформи / А. А. Сбруєва // Педагогічні науки. – Суми: СумДПУ, 2003. – С. 68–76.
4. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – поч. ХХІ ст.): Монографія. – Суми: ВАТ ”Сумська обласна друкарня”, Видавництво ”Козацький вал”, 2004. – 500 с.
5. Управління інноваційним розвитком освіти у суспільстві ризику: [монографія] / [за ред. проф. А. А. Сбруєвої]. – Суми: Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – 460 с.
6. Smith M.S. Systemic school reform / M.S. Smith, J.A. O'Day // Politics of Education Association Yearbook, 1990. – P. 233–267.

E-mail: samoylova\_yulya@ukr.net

## **ПРІОРИТЕТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЇ «ЄВРОПА 2020»**

У статті схарактеризовано цільові пріоритети та механізми модернізації європейської вищої освіти у контексті реалізації стратегії «Європа 2020», проаналізовано змістові особливості новітніх програмних документів Європейського Союзу, що мають на меті підвищення інноваційного потенціалу вищої освіти, її конкурентоспроможності на глобальному ринку освітніх послуг.

**Ключові слова:** модернізація, вища освіта, стратегія, Європейський Союз.

**Сбруєва А.А. Приоритеты модернизации европейской высшего образования в контексте реализации стратегии «Европа 2020».** В статье охарактеризованы целевые приоритеты и механизмы модернизации европейского высшего образования в контексте реализации стратегии «Европа 2020», проанализированы содержательные особенности новейших программных документов Европейского Союза, имеющих целью повышение инновационного потенциала высшего образования, его конкурентоспособности на глобальном рынке образовательных услуг.

**Ключевые слова:** модернизация, высшее образование, стратегия, Европейский Союз

**Sbruieva A.A. Priorities of European higher education modernization in the context of the «Europe 2020» strategy implementation.**

In the article the key priorities and mechanisms of the European higher education modernization in the context of the implementation of the strategy «Europe 2020» are characterized, the substantial features of the latest European Union policy aimed at enhancing the innovation capacity of higher education and its competitiveness in the global market of educational services are analyzed.

**Keywords:** modernization, higher education, strategy, European Union.

**Актуальність проблеми.** Вже близько десяти років українська вища освіта знаходиться у стані радикальних структурних і культурних змін, викликаних євроінтеграційними інтенціями нашої держави. Ми переконані, що успіх перебудовчих процесів у сфері вищої освіти вимагає координації наших зусиль з загальноєвропейськими програмами у цій сфері. У цьому контексті доцільним вважаємо аналіз стратегій ЄС щодо модернізації вищої освіти, спрямованих на підвищення ролі університетів у побудові

суспільства знань як інноваційного, спроможного до сталого та всеосяжного розвитку.

Протягом останнього десятиліття, після прийняття Лісабонської стратегії розвитку Євросоюзу, Єврокомісія розробила низку масштабних програм, спрямованих на інноваційний розвиток, реформування, модернізацію вищої освіти регіону<sup>1</sup>. Така кількість програмних документів означає усвідомлення європейським політикумом значимості вищої освіти для забезпечення інноваційного розвитку регіону. В усіх названих документах звучать тривожні дані щодо відставання якості діяльності, а отже і конкурентоспроможності європейських ВНЗ від американських, які є лідерами міжнародних рейтингів університетів, переможцями у глобальній боротьбі за іноземних студентів, незаперечними всесвітніми центрами високої якості навчальної та наукової діяльності.

Якісно новим кроком об'єднаної Європи до виходу з економічної кризи, забезпечення пріоритетних позицій у глобальній конкурентній боротьбі за інтелектуальні ресурси стало прийняття у 2010 р. нової стратегії розвитку на наступне десятиліття – «Європа 2020». У стратегії акцентовано необхідність модернізації вищої освіти регіону. Свідченням цього стало прийняття протягом 2011–2013 рр. двох нових комплексних стратегій розвитку вищої освіти, у яких враховано попередній досвід змін та актуальні потреби сьогодення.

**Мета і завдання дослідження.** З огляду на наведені вище міркування доцільним вважаємо аналіз змістових особливостей новітніх стратегій Європейського Союзу, що мають на меті модернізацію вищої освіти, підвищення її конкурентної спроможності на глобальному ринку освітніх послуг. Завданнями нашої наукової розвідки є: характеристика механізмів підвищення доступності європейської вищої освіти, якості освітнього продукту та людського капіталу в системі вищої освіти, управління вищою освітою та її фінансування, взаємозв'язків у «трикутнику знань» між освітою, наукою та бізнесом, інтернаціоналізації вищої освіти як чинника удосконалення її конкурентоспроможності.

---

<sup>1</sup> Ефективні інвестиції в освіту і професійну підготовку: європейський імператив (2003); Роль університетів у Європі знань (2003); Мобілізація інтелекту Європи: забезпечення повноцінного внеску європейських університетів в реалізацію Лісабонської стратегії (2005); Порядок денний для університетів: модернізація освіти, наукової та інноваційної діяльності (2006); Модернізація університетів для забезпечення конкурентоспроможності Європи в умовах глобальної економіки (2007).

Дослідження виконано за допомогою **методів** теоретичного аналізу, а саме, *методів системно-структурного та компонентно-структурного аналізу*, що уможливили характеристику механізмів інтеграції європейської вищої освіти в глобальну, регіональну та національні інноваційні системи; з'ясування цільових пріоритетів, змістових засад та механізмів інтернаціоналізації європейської вищої освіти на наднаціональному, національному та інституційному рівнях.

**Виклад основного матеріалу.** У контексті аналізу новітніх ініціатив Єврокомісії з питань модернізації вищої освіти вважаємо за необхідне звернутися до програм, запропонованих Європейською комісією протягом останніх двох років в рамках комплексної стратегії «Європа 2020» [2], що стала якісно новим етапом реалізації Лісабонської стратегії розвитку регіону. У документі «Європа 2020» визначено сім флагманських ініціатив, абсолютна більшість яких прямо стосується завдань модернізації вищої освіти, шляхів розвитку стратегічного партнерства ВНЗ у межах інноваційних систем різних рівнів. У найбільшій мірі названі нами завдання стосуються таких ініціатив стратегії «Європа 2020», як «Інноваційний союз»<sup>2</sup>, «Молодь у дії»<sup>3</sup>, «План розвитку нових кваліфікацій та створення нових робочих місць»<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Програма «Інноваційний союз» (*The Innovation Union*), започаткована 6 жовтня 2010 року<sup>2</sup>. Пріоритетом програми є поліпшення фінансування наукових досліджень і інновацій, забезпечення доведення наукових та інноваційних проектів до стану готових до запровадження і використання продуктів і послуг, що сприяють створенню нових робочих місць. Програма спрямована на переорієнтацію дослідницької та інноваційної діяльності на актуальні потреби сучасного світу праці та на розв'язання глобальних проблем, якими є зміни клімату, енерго- та здоров'я збереження, демографічні зміни тощо [5]

<sup>3</sup> Програма «Молодь у русі» (*Youth on the move*), започаткована 15 вересня 2010р., включає як завдання розвитку освітньої сфери, так і сфери працевлаштування молоді після здобуття освіти. Пріоритетним завданням програми є підвищення якості та міжнародної привабливості європейської вищої освіти, сприяння розвитку академічної мобільності студентів та професійної мобільності молодих фахівців як інструментів підвищення готовності молоді до успішного вступу у світ праці [6]

<sup>4</sup> Програма «Порядок денний щодо розвитку нових професійних навичок та створення нових робочих місць» (*An Agenda for New Skills and Jobs*), започаткована у листопаді 2010 р. Метою цієї програми є об'єднання зусиль закладів освіти та роботодавців у розширенні системи неперервного професійного розвитку, що передбачає удосконалення механізмів вступу молоді у світ праці, реалізацію принципів гнучкості та стабільності (*flexibility+security=flexicurity*) функціонування соціальної моделі сучасного європейського суспільства. Метою цього напряму комплексної стратегії розвитку регіону є організація більш тісної взаємодії роботодавців та закладів освіти у врахуванні актуальних потреб економіки регіону. Європейська комісія спрямовує країни-члени ЄС на розширення доступу

Концептуальні засади модернізації європейської вищої освіти сформульовано Єврокомісією у нових стратегіях, – *«Підтримка розвитку та створення нових робочих місць: програма модернізації європейських систем вищої освіти»* (вересень 2011 р.) [4] та *«Європейська вища освіта у світі»* (липень 2013 р.) [3]. У даному документі констатовано відставання навчальних програм європейських ВНЗ від актуальних потреб інноваційного розвитку регіону, передусім від потреб забезпечення сфери наукових досліджень кваліфікованими кадрами, здатними до продуктивної діяльності та неперервного професійного саморозвитку. З метою забезпечення випереджувального розвитку вищої освіти, що є життєво необхідним в умовах позиціонування Європи як *«Інноваційного союзу»*, програмою передбачено здійснення модернізаційних перетворень у п'яти ключових напрямках:

1) *підвищення рівня доступності вищої освіти*. Завдання полягає у підготовці такої кількості кваліфікованих фахівців, зокрема науковців, якої потребує європейська економіка. Пріоритетними механізмами реалізації цього завдання є: утворення чітких маршрутів переходу від загальної середньої та середньої професійної освіти до вищої, що передбачає удосконалення національних рамок кваліфікацій та визнання результатів навчання, здобутого поза межами закладів формальної освіти; сприяння отриманню вищої освіти вихідцями з вікових, етнічних, расових та соціальних груп, що є недостатньо представленими серед контингентів студентів; скорочення відсіву учнів з навчальних закладів; забезпечення фінансової підтримки потенційних студентів – вихідців з сімей, що мають низькі статки; професійна підготовка та перепідготовка достатньої кількості дослідників для успішного вирішення R&D-завдань у регіоні<sup>5</sup>;

2) *підвищення якості освітнього продукту та людського капіталу в системі вищої освіти*. Механізмами реалізації цих завдань визначено такі: використання у процесі розробки, запровадження та оцінки начальних програм ВНЗ даних щодо актуальних потреб ринку праці у професійних навичках і уміннях, щодо можливостей працевлаштування випускників ВНЗ та їх кар'єрних перспектив;

---

до вищої освіти, на формування за допомогою бізнесових структур результатно-центрованої та персоналізованої парадигми освітніх послуг [1].

<sup>5</sup> У 2020 р. передбачається інвестування щонайменше 3% від ВВП у наукові дослідження та інноваційний розвиток країн-членів ЄС, створення 1 млн. робочих місць, пов'язаних з діяльністю у сфері R&D [4].



урізноманітнення навчальних програм та освітніх траєкторій студентів, надання схемам фінансування освітніх послуг більш гнучкого характеру; підвищення ефективності використання потенціалу ІКТ в контексті застосування інноваційних методів та засобів навчальної та дослідницької діяльності (Е-навчання, відкритих освітніх ресурсів (*Open Educational Resources* – OER), відкритого методичного забезпечення навчальних курсів (*Open Courseware* – OCW), масових навчальних он-лайн курсів (*Massive Open Online Courses* – MOOCs тощо) з метою надання студентам більш ефективного та персоналізованого навчального досвіду; розвиток активної державної політики щодо сприяння працевлаштуванню випускників вишів та активізації професійної орієнтації випускників середніх шкіл; мотивування вищих навчальних закладів до інвестицій у безперервний професійний розвиток науково-педагогічних працівників.

3) *створення ефективних механізмів управління вищою освітою та її фінансування*. Першочерговими механізмами реалізації цього виміру змін є такі: подальший розвиток корпусу стратегічних менеджерів ВНЗ, професіоналізація адміністративних кадрів та забезпечення навчальним закладам права самостійно визначати стратегічні напрямки свого розвитку, управляти фінансовими потоками, встановлювати винагороди за високі показники, залучати до роботи кращих викладачів і дослідників із своєї країни та з-за кордону, визначати правила прийому на навчання, впроваджувати нові навчальні програми. Важливим визнано спонукання ВНЗ до більш точного визначення реальної вартості освітніх послуг і наукових досліджень, до ретельного розподілу витрат, в тому числі через механізми фінансування, пов'язані з визначенням продуктивності діяльності структурних підрозділів ВНЗ та розвитком елементів конкуренції між ними; створення механізмів цільового фінансування різних інституційних потреб; збільшення обсягів державного фінансування<sup>6</sup> та полегшення доступу до альтернативних фінансових джерел;

4) *зміцнення взаємозв'язків у «трикутнику знань» між освітою, наукою та бізнесом*. Реалізація завдань цього напрямку змін передбачає запровадження таких механізмів: стимулювання розвитку підприємницьких, творчих та інноваційних умінь студентів у рамках

---

<sup>6</sup> Обсяги фінансування вищої освіти у країнах ЄС (1,3% від ВВП) є суттєво нижчими, ніж у країнах-конкурентах (2,7% у США та 1,5% у Японії) [4].

вивчення всіх дисциплін протягом усіх трьох академічних циклів; сприяння впровадженню інновацій в сфері вищої освіти шляхом активізації розвитку інтерактивного навчального середовища та інфраструктури трансферу знань; підвищення готовності ВНЗ до створення наукоємних підприємств (*start-ups* та *spin-offs*); заохочення партнерства та співробітництва з бізнесом як одного з основних видів діяльності ВНЗ, стимулювання міждисциплінарного та крос-організаційного співробітництва, а також зниження регуляторних та адміністративних бар'єрів на шляху партнерства між ВНЗ та іншими державними і приватними суб'єктами інноваційної діяльності; сприяння систематичній участі ВНЗ у розробці комплексних місцевих і регіональних стратегій розвитку; створення програм цільової регіональної підтримки вищої освіти, її співробітництва з бізнесом, зокрема для створення регіональних центрів передового досвіду;

5) *підвищення рівня інтернаціоналізації вищої освіти як чинника удосконалення її конкурентоспроможності.* Пріоритетними механізмами інтернаціоналізації європейської вищої освіти визнано такі: надання курикулуму інтеркультурного та більш гнучкого характеру; розвиток віртуальних кампусів, дисциплінарних і мультидисциплінарних навчальних мереж, утворення відкритих баз методичного забезпечення навчальних курсів; створення додаткових можливостей для розвитку іншомовних компетентностей викладачів і студентів, зокрема шляхом викладання навчальних курсів іншими мовами (передусім англійською), запровадження двомовних навчальних програм; забезпечення ефективного визнання кредитів, отриманих за кордоном, за допомогою ефективного контролю якості здобутих знань, використання ECTS та додатка до диплома, встановлення національної рамки кваліфікацій, що відповідає Європейській рамці кваліфікацій; урізноманітнення програм дистанційного навчання, що дозволяють залучити нові контингенти студентів, зокрема людей третього віку, з особливими освітніми потребами та можливостями тощо; розвиток нових програми міжнародної мобільності, зокрема програми *Erasmus +* та *Marie Skłodowska-Curie Actions*; запровадження комплексного європейського рейтингу університетів *U-Multirank*, метою якого є підвищення рівня прозорості та порівнюваності всіх аспектів діяльності як європейських університетів, так і ВНЗ з інших регіонів світу; розвиток співпраці національних рекрутингових агенцій та європейських інформаційних

ресурсів (*Study in Europe, Destination Europe, EURAXESS* тощо); утворення мереж випускників програм міжнародної мобільності, які є інструментом *м'якої дипломатії*, спрямованої на залучення нових контингентів студентів до європейських ВНЗ; підтримка діяльності ЕІТ (European Institute of Innovation and Technology) і створені у ньому КІС (Knowledge and Innovation Communities), що мають на меті розвиток міжнародного співробітництва у розв'язанні глобальних проблем людства [3, с. 6-14].

**Висновки.** У цілому, передбачувані зміни спрямовані на активізацію взаємодії ВНЗ у національних інноваційних системах. Їх здійснення можливе за умов тісної співпраці широкого кола зацікавлених сторін, серед яких адміністративні структури наднаціонального, національного та регіонального рівнів, вищі навчальні заклади, державні і приватні наукові інститути та лабораторії, роботодавці, студенти, громадські організації ті ін. Ефективне здійснення змін неможливе лише в рамках вертикальної ієрархії розподілу владних повноважень (ЄС → національна держава → регіон → ВНЗ). Все більш популярною стає практика розвитку широкого кола інноваційних мереж, члени яких творчо взаємодіють у створенні нового фундаментального наукового знання та нової технологічної інформації, у їх поширенні та трансфері, у визначенні та наданні актуальних кваліфікацій, необхідних для розумного, сталого та всеосяжного розвитку Європи як інноваційного союзу.

## Література

1. An Agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. – Strasbourg, 23.11.2010. COM(2010) 682 final. – 22 p.
2. Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Communication from the Commission. – Brussels, 3.3.2010. COM(2010) 2020 final. – 34 p.
3. European higher education in the world. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. – Brussels, 11.7.2013. COM(2013) 499 final – 15 p.
4. Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems. Communication from the Commission to the

- European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. – Brussels, 20.9.2011. – 16 p.
5. The Innovation Union. A Europe 2020 Initiative. European Commission. [Electronic resource]. – URL: [http://ec.europa.eu/research/innovation-union/index\\_en.cfm](http://ec.europa.eu/research/innovation-union/index_en.cfm)
  6. Youth on the move. An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in the European Union. European Commission. – Brussels, 15.9.2010. COM(2010) 477 final. – 24 p.

E-mail: sbruieva@gmail.com

УДК 317.315 : 811.111'25

*Сімкова І. О.*

Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут», Київ, Україна

## **ВИМОГИ ДО ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ СТАНДАРТ**

В статті розглянуто вимоги до фахової підготовки майбутніх філологів в українських освітніх стандартах та особливості європейського стандарту для перекладачів. Наведено визначення спеціальної компетенції. Проаналізовано вимоги які висуваються до перекладачів у європейському кваліфікаційному стандарті.

**Ключові слова:** європейський кваліфікаційний стандарт, майбутні філологи, перекладач, фахова підготовка.

**Сімкова І. О. Требования к профессиональной компетенции будущих переводчиков: европейский стандарт.** В статье рассмотрены требования к профессиональной подготовке будущих филологов в украинских образовательных стандартах и особенности европейского стандарта для переводчиков. Приведено определение специальной компетенции. Проанализированы требования, которые выдвигаются к переводчикам в европейском квалификационном стандарте.

**Ключевые слова:** будущие филологи, европейский квалификационный стандарт, переводчик, профессиональная подготовка.

**Simkova I. The requirements for professional competence of future interpreters: the European standard.** The article deals with the training requirements of future philologists in the Ukrainian educational standards and features of the European standard for translators. The definition of special competence is given. The requirements that are put forward to interpreters in the European qualifying standard are analyzed.

**Key words:** future philologists, European qualifying standard, teaching interpreter, professional training.

Система освіти України, як і будь-якої іншої країни, має відповідати сучасному рівню розвитку суспільних відносин, а тому потребує постійного вдосконалення. Прагнення України до інтеграції в європейський освітній простір вимагає розв'язання комплексу завдань, пов'язаних із підготовкою висококваліфікованих фахівців зі знанням іноземної мови, зокрема фахівців у галузі перекладу. Як свідчать результати нашого наукового пошуку, проблематика професійної підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах України та світу є **актуальною** для вітчизняних і зарубіжних дослідників. Саме тому **метою** цієї статті є дослідження вимог до фахової підготовки майбутніх перекладачів в Україні і за її межами.

Отже, основною проблемою підготовки кваліфікованих перекладачів, здатних максимально ефективно задовольнити конкретні сегменти ринку праці, є поєднання ними знань ІМ зі знаннями специфіки галузі їхньої професійної діяльності необхідність.

Головним результатом діяльності ВНЗ є випускник – фахівець, який володіє рядом компетенцій як інтегративних показників оцінки якості професійної освіти. Сьогодні в Україні проводиться робота з визначення фахової компетентності майбутніх філологів, а також визначаються шляхи її формування й оцінювання.

Згідно з українськими освітніми стандартами об'єктами професійної діяльності фахівця в галузі перекладу є дисципліни перекладацького циклу, зміст яких направлений на формування соціально-особистісних, економічних і організаційно-управлінських, науково-дослідних, загальнонаукових, науково-методичних, загально-професійних і спеціальних компетенцій. Соціально-особистісні, економічні і організаційно-управлінські, загальнонаукові й загально-професійні компетенції слугують фундаментом, який забезпечує випускнику мобільність на ринку професійної праці та підготовку до продовження освіти. Спеціальні компетенції (професійно орієнтовані знання і навички) відображають об'єктну та предметну орієнтацію підготовки і є необхідною базою для роботи з конкретними об'єктами й предметами праці.

Підтвердження того, що майбутні перекладачі повинні поєднувати знання ІМ зі знаннями специфіки відповідної галузі ми знаходимо і в зарубіжних стандартах, оскільки як в Україні, так і за кордоном, діяльність майбутніх перекладачів визначається рядом стандартів, одним із найбільш відомих є стандарт EN-15038: 2006 [1].

Європейський кваліфікаційний стандарт EN-15038 який був затверджений і офіційно оприлюднений Європейським комітетом із стандартизації (ЄКС) в 2006 році. Потім, національні органи із стандартизації країн членів ЄКС, а їх більше 35, прийняли до виконання вищезгаданий стандарт, однак з певною модифікацією.

Так, в Австрії, Бельгії, Данії, Естонії, Фінляндії, Франція, Німеччина, Греція, Ісландія, Ірландія, Італії тощо він відомий як стандарт UNI-EN-15038: 2006 і окрім нижче наданої інформації, регулює правові відносини і термінологію. В Швеції, Швейцарії та Сполученому Королівстві – як стандарт BS-EN-15038: 2006 і окрім нижчезказаного містить додаткові вимоги до тексту перекладу (ТП).

Стандарт EN-15038: 2006 є специфічним європейським стандартом, що регулює не лише надання перекладацьких послуг, але й сам процес перекладу, а також інші аспекти, що мають місце під час надання перекладацьких послуг, у тому числі забезпечення якості текстів перекладу (ТП). Цей стандарт надає як опис перекладацьких послуг, так і опис клієнтів та визначення всього процесу обслуговування. У той же час він призначений для забезпечення постачальників перекладацьких послуг (бюро-перекладу або перекладач, як фізична особа) набором процедур і вимог з метою задоволення потреб ринку.

Далі перейдемо до найбільш значущих особливостей стандарту, по-перше, він визначає процес перекладу, де якість гарантується не перекладачем, оскільки його діяльність є лише одним із етапів у процесі надання перекладацьких послуг, а особою, яка не є перекладачем, однак є фахівцем з відповідної галузі і яка отримує до розгляду переклад; по-друге, він визначає професійні компетенції кожного з учасників процесу перекладу, а саме: перекладачів, рецензентів, редакторів і коректорів.

Відповідно до європейського стандарту EN-15038 будь-які послуги з перекладу повинна включати, як мінімум, переклад та рецензування.

Таким, чином перекладач який володіє відповідними компетенціями перекладає текст оригіналу (ТО) і після завершення перекладу самостійно перевіряє власний доробок.

Далі, особа, яка не є перекладачем, однак є фахівцем з відповідної галузі рецензує переклад. Стандарт визначає рецензування як „дослідження перекладу з метою визначення його точності й відповідності понятійної бази відповідної галузі, далі за

необхідності рецензент надає рекомендації щодо виправлення невідповідностей”.

Сьогодні зарубіжні роботодавці визнають, що перекладачі, які беруть участь у перекладі проектів в рамках стандарту EN-15038: 2006 повинні володіти відповідними професійними компетенціями і відповідати одній з трьох вимог зазначених у стандарті:

1) мати вищу освіту із спеціальності „Переклад” (підтверджується дипломом);

2) мати вищу освіту з іншої, можливо, суміжної спеціальності плюс мінімум два роки досвід роботи перекладача (підтверджується рекомендаціями);

3) мати нефілологічну вищу освіту, однак більше п'яти років досвіду роботи перекладачем (підтверджується записом в трудовій книжці).

Що ж стосується рецензентів, то на додаток до однієї з цих трьох вимог, він повинен мати перекладацький досвід у відповідній галузі.

Існують також інші послуги, які розглядаються стандартом як частини процесу перекладу, наприклад, рецензування і корегування та інші додаткові послуги, такі як юридичне засвідчення перекладу (апостиль), створення термінології бази даних тощо.

Таким чином, можемо зробити висновок, що під час формування фахової компетенції майбутніх перекладачів, потрібно брати до уваги не лише українські освітні стандарти, але й кваліфікаційні стандарти для перекладачів – вітчизняні та зарубіжні.

## **Література**

1. Arevalillo J. The EN-15038 European Quality Standard for Translation Services: What's Behind It? / Juan José Arevalillo. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.translationdirectory.com/article472.htm>

E-mail: [isimkova@ukr.net](mailto:isimkova@ukr.net)

УДК 378.007

*Скоробогатова М. Р., Никифоров И. Р.*

Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского  
Симферополь, Украина

## ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Становление европейской системы научно-педагогического образования берет свое начало с эпох Античности и Средневековья. Именно в эти временные периоды были заложены не только основные термины и понятия современного научно-педагогического образования: университет, *alma mater*, *artes liberales*, академия, декан, доктор, кафедра, магистр, профессор и др., но и главное – фундамент философии и методологии современной научно-педагогической школы.

**Ключевые слова:** становление научно-педагогического образования, научно-педагогические кадры, третий цикл высшего образования.

**Скоробогатова М. Р., Нікіфоров І. Р. Особливості становлення науково-педагогічної освіти.** Становлення європейської системи науково-педагогічної освіти бере свій початок з епох Античності й Середньовіччя. Саме в ці часові періоди були закладені не тільки основні терміни та поняття сучасної науково-педагогічної освіти: університет, *alma mater*, *artes liberales*, академія, декан, доктор, кафедра, магістр, професор та ін, а й головне – фундамент філософії та методології сучасної науково-педагогічної школи.

**Ключові слова:** становлення науково-педагогічної освіти, науково-педагогічні кадри, третій цикл вищої освіти.

**Skorobogatova M. R., Nikiforov I. R. Features of the formation of scientific-pedagogical education.** The formation of the European system of scientific-pedagogical education dates back to ancient times and the Middle Ages. It was during these time periods when not only the basic terms and concepts of modern science and teacher education were laid down: the university, *alma mater*, *artes liberales*, academy, dean, PhD., cathedra, master, professor, and ather, but most importantly – the foundation of the philosophy and methodology of current scientific and pedagogical school.

**Keywords:** formation of scientific-pedagogical education, research and teaching staff, postgraduate education.

**Постановка проблеми.** Реформи высшего образования Украины в соответствии с европейскими принципами стандартизации и унификации закономерно требуют привлечения особого внимания к развитию системы подготовки научно-педагогических кадров. Согласно действующему Закону «О высшем образовании» научно-педагогические кадры – это те, кто по основному месту работу в



вузах III и IV уровней аккредитации профессионально занимаются педагогической деятельностью, совмещая ее с научной или научно-технической. Как правило, научно-педагогические кадры – это выпускники третьего цикла высшего образования – института аспирантуры и докторантуры.

На сегодняшний день одной из ярко выраженных тенденций третьего цикла высшего образования Украины является резкое увеличение количества аспирантур и докторантур, а также обучающихся и процент защитивших в срок диссертации. Так, за последние 17 лет количество учреждений, в которых функционирует аспирантура, увеличилось почти на 30% (в 1995 г. – 374, в 2012 г. – 521), докторантура – почти на 60% (158 и 271 соответственно), причем большее количество из них расположено в высших учебных заведениях. Очевидно, что и количество аспирантов и докторантов также увеличивается с каждым годом. Так, за аналогичный временной период, первых увеличено примерно на 50% (с 17464 в 1995 г. – до 33640 в 2012 г.), вторых – на 60% (с 1105 до 1814 – соответственно). Таким образом, резкое увеличение количества аспирантур и докторантур и обучающихся в них также подчеркивает актуальность выбранного исследования.

Однако без исследования исторических предпосылок становления института подготовки научных и научно-педагогических кадров трудно понять основные принципы и закономерности данной многофункциональной системы, поскольку именно исторический анализ является одним из важнейших источников теоретического знания и средством преобразования действительности.

**Анализ основных исследований и публикаций.** Анализ теории и практики различных аспектов системы научно-педагогического образования был осуществлен в работах А. Андреева, А. Глузмана, В. Краевского, К. Корсака, А. Кузьминского, В. Кушнир, Н. Лавриченко, В. Олейника, Н. Суворова, О. Сухомлинской.

Особое значение для исследования обозначенной проблемы имеют работы по философии образования и изучению влияния глобализационных процессов на систему образования: И. Алексашина, В. Андрущенко, Т. Браже, Б. Гершунский, И. Зязюн, М. Згуровский, В. Кремень, Ю. Кулюткин, Н. Ладынец, В. Лутай, З. Малькова, Н. Ничкало, Ф. Паначин, Л. Пуховская, З. Равкин, С. Сысоева, Р. Шерайзина. Организация научно-педагогического

образования в Украине частично рассмотрена в диссертационных работах, посвященных исследованию:

– истории развития научно-исследовательской или научно-педагогической школы Украины: Л. Зеленская (2005), Е. Мартыненко (1998), А. Мыкитюк (2004), Е. Поживилова (2006), Н. Пузырева (2002), С. Стельмах (1991); – опыта научно-педагогической деятельности университетов или их отдельных представителей: О. Коваленко (2000), Н. Тверозовская (2003), В. Мироненко (2012), М. Попов (2012), Г. Савченко (1993);

– организации и деятельности последипломного педагогического образования: А. Кузьминский (2003), В. Олейник (2004), С. Синенко (2002).

Особый интерес в контексте данной проблемы имеют европейские исследования, предметом которых являются мониторинг и прогнозирование научно-педагогического образования (научные издания EURODOC, Horizon 2020, Europe 2020, Организации международного сотрудничества и развития, Совета Европы, Европейской Ассоциации педагогического образования).

На основании вышеизложенного **целью данной статьи** является осветить исторические предпосылки становления системы подготовки научно-педагогических кадров.

**Изложение основного материала исследования.** Многие из трудностей, с которыми сталкивается современное развитие научно-педагогического образования, своими корнями уходят в эпоху средневековья, в эпоху становления университетского образования. В то же время, этот исторический период многое перенял от эпохи Античности, что подтверждает неразрывность развития системы образования. В целом, как подчеркивает Ю. А. Андреев [2], процесс возникновения университетов в разных странах Европы и мира сейчас представлен как «экспансия» определенных образцов высшего образования. Начавшись на юге Европы, в Италии и Франции, он с каждым столетием увеличивал охват территории, постепенно включая в себя Германию, Польшу, Прибалтику, страны северной Европы, США и, наконец, Украину и Россию. То же можно сказать и о модели подготовки научно-педагогических кадров, как одной из основных функций университетского образования.

Итак, рассмотрим, основные предпосылки и особенности становления научно-педагогического образования (НПО) в Европе. Условно весь период становления НПО можно разделить на два

этапа: 1) доуниверситетский; 2) период становления университетского образования.

1. Доуниверситетский этап становления НПО берет свое начало в эпоху цивилизации Древней Греции и Древнего Рима. Именно здесь появились первые прообразы университета: Академия Платона и Лицей Аристотеля, где помимо лекций и бесед, велись исследования научного характера. В целом, университетское образование в Западной Европе до XVIII в. основано именно на идеях Аристотеля, который указывал на необходимость сочетания общего образования с профессиональным, что получило развитие в средние века в деятельности профессиональных школ: юридических в Бейруте и Константинополе (VII в.), Болонье (X в.) Медицинских в Салерно и Монпелье (X в.) и университетов, возникших в Европе в XI-XIV вв.

В эллинистическую эпоху в Греции была образована система *artes liberales*, что значительно позже, после каролингской реформы, станет основой и средневекового образования.

*Artes liberales* выстроены в значимом порядке, определяющем уровни обучения: искусство слова (грамматика и риторика), мышление (диалектика) и число (арифметика, геометрия, астрономия, музыка). Первый цикл (из трех учебных наук) назывался словом тривиум (*trivium*), второй цикл (из четырех) – квадривиум (*quadrivium*). В эпоху Средневековья *Artes liberales* изучались на младшем, артистическом факультете (в более позднее время за ним закрепилось название философского), окончание которого давало право поступления на один из старших факультетов – богословский, медицинский или юридический. Другие учебные дисциплины стали постепенно проникать в этот замкнутый ряд лишь с XII века, и то с большим трудом. Современная система титулатуры – магистр искусств и доктор философии (MA и PhD) отражает это древнее деление [6].

Для данного исследования особо важен период Античности благодаря заложенным основам современного отношения к преподавательской деятельности. Именно здесь впервые появляются специально нанятые люди *дидакалы*, которые занимались обучением. Учитель являлся примером добропорядочности и благочестия. В то же время, если общество оставалось недовольным работой учителя его могли жестоко наказать. Примером этого является судьба педагога, философа Сократа.

Постепенно росло вмешательство государственной власти в систему образования, что находило свое отражение в централизации и регламентации деятельности: подбор преподавательского персонала, установление штата, конкурсы и др. Представители власти стали понимать роль образования, а также то, что, оплачивая труд преподавателей они получают право требовать преподавания тех идей, которые им необходимы (в 176 г. император Марк Аврелий (121-180 гг.) впервые установил зарплату преподавателям) [1].

2. В эпоху Средневековья доминирующим фактором, повлиявшим на дальнейшее развитие всей системы образования мира, стало становление университетов. Монопольное право на образование имела католическая церковь. В Византии в это время церковь тоже имела монопольное право на воспитание и образование, но влияние ее чувствовалось меньше, чем в Западной Европе.

Для создания университета требовалось как минимум два условия: внутренняя самоорганизация и внешняя санкция верховной власти. Для возникновения первого условия было необходимо, чтобы город являлся центром притяжения учителей и учеников в европейском масштабе: отсюда вытекала конкуренция ученых между собой с подчас непримиримым столкновением взглядов. Так возникало естественное желание не только гармонизировать возможные конфликты, но и найти способ их разрешения. Такому желанию отвечало создание собственной корпорации, *universitas magistrorum et scholarum* (лат., объединение учителей и учеников), по названию которой и получил свое имя университет.

Однако для оформления своих «цеховых» прав, университету требовалось второе из вышеназванных условий – внешняя санкция – привилегия, которую в XII в. мог дать или римский папа, церковный глава всего христианского Запада, или император Священной Римской империи. Первая из известных университетских привилегий была утверждена в 1155 г. Фридрихом Барбароссой для университета в Болонье. Для данного исследования наиболее важной привилегией университета является *право на присвоение ученых степеней*, утвердившееся в XII–XIII в.

Именно с получением привилегий и было связано приобретение университетом своего высокого статуса. С этого момента и на долгие столетия вперед, фактически до конца самой Священной Римской империи в Европе, самым точным и простым определением

университета будет служить понятие «привилегированной ученой корпорации» со строем ремесленных цехов [2].

Так, подготовка научно-педагогических кадров (преподавателей университетов) облеклось в такие же регулированные формы, как и любое ремесленное производство. Градации школяров (*scholar* – учащийся, слово «студент» появилось позднее), бакалавров и магистров или докторов соответствовали цеховым градациям учеников, подмастерьев и мастеров (*Lehrling, Geselle, Meister*). Желая обучиться мастерству должен был поступить на обучение к определенному мастеру (магистру). После приблизительно двухлетнего изучения начальных основ ремесла мастер представлял своего ученика другим мастерам для испытания, выдержав которое ученик становился подмастерьем (бакалавром). Бакалавр продолжал учиться, и в то же время начинал, под руководством своего мастера, преподавать элементы приобретенного им знания, чтобы приобрести навык выполнения более трудных задач. Затем, после двухлетней деятельности в качестве подмастерья, бакалавр выдерживал новое испытание в присутствии мастеров, что давало ему право учить или стать мастером (магистром) науки [5]. Так, уже в указе Барбароссы фигурировало понятие «магистр» – ведущий преподавание для слушающих их школяров.

Таким образом, первоначально слово *magister* употреблялось как почетный личный титул, свидетельствуя, что носитель титула достиг высокого уровня знаний и, соответственно, может передавать их другим. Наряду с магистром в качестве титулов для ведущих преподавание в университете ученых употреблялись также титулы *doctor* (от лат. *docere* – учить) и *professor* (от лат. *profiteri* – объявлять, излагать публично) [2].

Первое намерение превратить эти титулы именно в показатель ученой квалификации, засвидетельствованный членами корпорации, было высказано в Париже в 1213 г., когда было издано распоряжение о том, что читать лекции по богословию и церковному праву в университете должен лишь тот, кто получил одобрение всей коллегии преподавателей (профессоров). До указанного распоряжения ученые квалификации *магистр, доктор и профессор* встречались одинаково часто и были практически синонимичны.

Причиной появления такого указа, очевидно, было слишком большое количество парижских учителей, среди которых требовалось выбрать наиболее достойных. В 1219 г. папа Гонорий III,

подтверждая эту меру, предписал проводить для них *строгие экзамены*, ответственность за проведение которых возложил на декана соборной церкви. Так возникла еще одна корпоративная должность, вскоре ставшая обозначать глав будущих факультетов, которые и проводили соответствующие испытания [2].

Уже в XIII в. эти экзамены приобрели многоступенчатый характер, соответствуя определенным этапам учебы, и, соответственно, умножилась градация ученых степеней: на ее низшей ступени стояли бакалавры, прошедшие начальные ступени экзаменов на своем факультете, затем лиценциаты, прослушавшие все лекции, выдержавшие полные экзамены у своих профессоров и получающие, вследствие этого, *licentia docendi* (с лат. «лицензию на обучение»), т. е. право на преподавание, но пока еще к этому преподаванию не допущенные [2]. Вместе с лицензией вручались и знаки докторского достоинства: книга, перстень, берет (четырёхугольная шапочка).

Чтобы полноценно вступить во владение своим правом, т. е. получить звание магистра (оставшееся только на философском факультете) или доктора (на остальных факультетах), нужно было пройти публичный экзамен – своего рода корпоративный ритуал, происходивший в церкви, в присутствии всех остальных магистров или докторов. На этом экзамене провалиться было уже невозможно, все его роли были заранее расписаны, однако допуск к нему стоил чрезвычайно дорого, включая подношения всем членам коллегии (сохранявшиеся во многих университетах до XIX века). Величина этих подношений удерживала многих от получения высших цеховых степеней – так и в университетах далеко не все лиценциаты решались перейти в магистры или доктора [2, 5].

Ученые степени магистра или доктора, выданные одним из университетов и обеспеченные соответствующей императорской или папской привилегией, признавались в любом другом университете, а их носитель получал там такое же право на чтение лекций, как и в своей родной *alma mater*. Обеспечение права преподавания оказалось тесно связано с получением определенных кафедр в монастырских или городских церквях. Само слово кафедра закрепилось в университетской жизни, причем именно в качестве «единицы финансирования», т. е. «штатного места» профессора, и опять-таки сохраняло этот свой изначальный смысл вплоть до XIX в. [2].

Вообще, границу между учащими и учащимися в средневековых университетах провести было нелегко. Бакалавр был, с одной

стороны, преподавателем, учителем, а с другой – продолжал оставаться учеником. Например, магистр низшего факультета (искусств, *artium*), желавший приобрести ученую степень по одному из высших, становился в положение школяра на этом последнем, затем в положение подмастерья-бакалавра, и только получив высшую ученую степень на высшем факультете, разрывал свою связь с прежним факультетом. Иногда человек без средств старался скопить себе денежные средства преподавательской деятельностью, для того чтобы потом иметь возможность слушать лекции какого-нибудь прославленного учителя. Те и другие жили обыкновенно на одинаковые средства, именно на доходы с церковных должностей, остававшихся за ними, в силу папской привилегии, на время научных занятий. Все они были люди безбрачные и бессемейные, одинаково присягали в повиновении ректору и статутам, пользовались общими университетскими привилегиями и подлежали общей дисциплине, даже одинаково отличались в разных историях, веселых похождениях, попойках и свалках, одинаково жили в коллегиях или общежитиях; на диспутах, наконец, школяр мог побить любого бакалавра, или даже магистра. Вот почему и учащие, и учащиеся одинаково чувствовали и сознавали себя членами университета [5].

В эпоху Средневековья появились первые нормативные документы, в которых даются педагогические рекомендации. Так, например, в уставе Парижского университета (1355 г.) определялись требования к темпу чтения лекции, за нарушение которых магистров лишали лекционной практики на один год.

Таким образом, система научно-педагогического образования средневековья возникла и распространялась по Европе как привилегированная корпорация ученых, наделенная своими правами от высшей светской и духовной власти. Особые привилегии являлись одними из основных стимулов, привлекавших в университет множество студентов, для которых вступление в ученую корпорацию означало изменение социального статуса, получение прав, которыми раньше они не могли распоряжаться. Поэтому сама имматрикуляция в университет, т. е. занесение имени нового члена корпорации в специальные книги – матрикулы, хотя и стоила достаточно дорого, но становилась желанной целью даже для тех, кто совсем не имел склонностей к учебе [2].

По сути особенности основоположной модели подготовки научно-педагогических кадров эпохи Средневековья, такие, как:

академическая свобода, система ученых степеней, экзамены на занятие преподавательской должности и педагогические рекомендации к преподаванию являются не имеют принципиальных отличий от современного понимания научно-педагогической школы. Вместе с тем, основные термины и понятия, используемые сегодня также берут свое начало от Античности и периода становления университетского образования: «университет», *alma mater*, *artes liberales*, «академия», «декан», «доктор», «кафедра», «магистр», «факультет», «ректор», «педагог», «профессор», «семинар» и мн.др.

**Выводы.** Таким образом, исторические предпосылки и особенности становления научно-педагогического образования времен эпох Античности и Средневековья являются фундаментом философии и методологии современной научно-педагогической школы. Многие положения, заложенные именно в эти временные периоды, служат примером для современной системы высшего образования и наверняка прослужат еще не одно столетие. Поэтому, в условиях реформирования отечественной системы третьего цикла высшего образования согласно единым европейским принципам и требованиям необходимо знать и учитывать опыт основоположных аспектов научно-педагогической школы.

## Литература

1. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія / О. І. Гура. – Запоріжжя: ГУ "ЗІДМУ", 2006. – 332 с.
2. Андреев А. Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы / А. Ю. Андреев. – М.: Знак, 2009. – 648 с.
3. Закон Украины «О высшем образовании» Верховна Рада України; Закон від 17.01.2002 № 2984-III. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14/page3>
4. Державна служба статистики України. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ukrstat.gov.ua/>
5. Суворов Н. С. Средневековые университеты / Н. С. Суворов. – М., 1898. – С. 1–11.
6. Семь свободных искусств. Википедия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://ru.wikipedia.org/wiki/Семь\\_свободных\\_искусств](http://ru.wikipedia.org/wiki/Семь_свободных_искусств)

E-mail: [nikiforoir@mail.ru](mailto:nikiforoir@mail.ru)



## **ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ**

В статье проведен анализ публикаций по проблеме формирования здорового образа жизни среди студенческой молодежи. Показано, что необходимым условием здоровьесбережения является сочетание профилактической работы с образовательными программами воспитания здорового образа жизни.

*Ключевые слова:* здоровье студентов, здоровый образ жизни.

*Скоромна Н. М. Здоровий спосіб життя як один із чинників зміцнення здоров'я студентів.* У статті проведено аналіз публікацій з проблем формування здорового способу життя серед студентської молоді. Показано, що необхідною умовою здоров'язбереження є поєднання профілактичної роботи з освітніми програмами виховання здорового способу життя.

*Ключові слова:* здоров'я студентів, здоровий спосіб життя.

*Scoromnaya N. N. Healthy life style as one of the factors for improving students' health.* The article analyzes the publications on students' healthy lifestyle. It is shown that a necessary condition for health preservation is a combination of preventive work with educational programs raising healthy lifestyle.

*Keywords:* health students, healthy living.

**Постановка проблемы.** Проблема сохранения здоровья молодого поколения приобретает в настоящее время особую остроту, т. к. от состояния здоровья этой категории населения зависит экономический, интеллектуальный и культурный потенциал страны. Одним из важнейших итогов реализации национальной программы «Здоров'я – 2020: український вимір» является укрепление здоровья населения Украины. В концепции данной программы предусматривается сочетание мероприятий по профилактике заболеваний и формированию здорового образа жизни. Это актуализирует интерес медицинской и педагогической общественности к идеям здоровьесбережения и делает проблему более значимой, учитывая отрицательную динамику показателей здоровья подрастающего поколения.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Проблему сохранения здоровья студентов в процессе учёбы в вузах изучали

М. С. Гончаренко, А. И. Зарипова, Э. П. Комарова, Е. О. Коновалова, И. А. Петрунина, М. М. Эбзеев и др. В качестве одного из ведущих направлений в решении данной проблемы учёные выделяли формирование здорового образа жизни.

**Цель данной работы:** анализ публикаций по формированию здорового образа жизни в решении проблемы сохранения здоровья студентов.

**Изложение основного материала.** Состояние здоровья студенческой молодёжи во многом определяется «школьной патологией». Педиатры и социологи отмечают, что за время обучения в школе в 5 раз возрастает частота нарушений зрительного аппарата, в 3-4 раза увеличивается патология органов пищеварения, в 2-3 раза возрастают нарушения со стороны опорно-двигательного аппарата, в 1,5 раза – нервно-психические нарушения и отклонения в состоянии сердечно-сосудистой системы [5, с. 8]. Как следствие, к моменту поступления в вузы молодёжь уже имеет существенные изменения здоровья, а за годы учёбы студенты не приумножают, а в значительной степени ещё более растрачивают резервные возможности своего организма, что отражается в росте числа хронических заболеваний, увеличении инвалидности, нарушении репродуктивного и психологического здоровья [7, с. 190]. В структуре заболеваний студенческой молодёжи ведущее место занимают патология органов дыхания, болезни органов пищеварения и опорно-двигательного аппарата, патология сердечно-сосудистой и эндокринной систем. На фоне соматической патологии отмечается увеличение заболеваний органов репродуктивной системы [3].

В отечественных вузах на первых-вторых курсах обучаются преимущественно студенты подросткового возраста. Подростки – это особый контингент в составе населения, состояние здоровья которого является барометром социального благополучия и медицинского обеспечения предшествующего периода детства, а также предвестником изменений в здоровье населения в последующие годы [7, с. 188]. Подростковый возраст является важным периодом роста и формирования человека, когда возникает, развивается и завершается ряд морфологических и психологических процессов, происходит становление многих жизненно важных систем организма. В этом периоде человек наиболее уязвим к различного рода катаклизмам, происходящим вокруг него, восприимчив к воздействующим факторам среды, что может привести к снижению функциональных

возможностей организма, нарушению процессов адаптации и возникновению различной патологии [5, с.7].

Одним из составляющих факторов сохранения и укрепления здоровья студентов является здоровый образ жизни. «Здоровый образ жизни (ЗОЖ) – это комплекс оздоровительных мероприятий, обеспечивающих гармоническое развитие и укрепление здоровья, повышение работоспособности людей, продление их творческого долголетия» [2, с. 73]. Основные требования здорового образа жизни: двигательная активность, рациональное питание, комфортные условия труда (учёбы) и быта, рациональный режим труда и отдыха, оптимальная физическая нагрузка в виде регулярных занятий физической культурой и спортом, отказ от вредных привычек, закаливание организма, соблюдение правил личной гигиены [6, с. 83; 8, с. 202]. Следует заметить, что к вредным привычкам, кроме традиционно упоминаемых (употребление табака, алкоголя и др.), следует отнести также неправильное питание и склонность к систематическим перееданиям. Формирующийся при этом избыток веса является постоянным фактором риска, исходным пунктом нарушения здоровья, развития сердечно-сосудистых заболеваний, обмена веществ и иных нарушений в организме. Путь к избавлению от ожирения внутренних органов и лишнего веса лежит не только в ограничении калорийности питания, но и в увеличении двигательной активности.

К большому сожалению культура здорового образа жизни пока еще не получила широкого распространения среди студенческой молодежи. Так по, данным ВОЗ, по распространенности табакокурения Украина занимает первое место среди юношей (41%), опережая Россию (39,9%) и Беларусь (33,2%), и девятое среди девушек (22,2%) (GYTS – Global Youth Tobacco Survey, 2004) [9]. Очень сложная ситуация сложилась с употреблением алкоголя и наркотиков: на официальном учете находятся свыше 700 тыс. больных алкоголизмом и свыше 50 тыс. – наркоманией. Наблюдается тенденция к постоянному росту их количества в значительной мере за счет женщин и подростков [1, с. 5].

Исследованиями, проведенными Н. И. Косяковой [4] показано, что почти у всех опрошенных студентов отсутствовали навыки рациональной организации труда, психогигиены, досуга, была крайне низкая медицинская активность. По мнению молодых людей, собственная роль в поддержании здоровья сводится к минимуму:

постоянно следили и укрепляли своё здоровье лишь 6% опрошенных, по мере возможности и необходимости заботились о своём здоровье 11,8%, что указывает на отсутствие у молодёжи мотивации к здоровому образу жизни [4, с. 73].

Согласно мнению экспертов, в коренном изменении нуждается система образования и воспитания, которая сегодня не обеспечивает этой мотивации, а так важно сочетать профилактическую работу с образовательными программами воспитания здорового образа жизни [1, с. 4]. Поэтому мы считаем целесообразным в ВУЗах, в рамках дисциплин медицинской направленности включать вопросы формирования здорового образа жизни. Сохранение здоровья, индивидуальное психическое и физическое развитие обучающихся, формирование общемедицинской культуры человека, устойчивой мотивации на ведение здорового образа жизни, изменения поведения в сторону соблюдения безопасности должны стать основными направлениями здоровьесбережения. Необходимым условием продуктивности применяемых здоровьесберегающих технологий является комплексность их использования, сочетание с пропагандой здорового образа жизни, с учетом региональных особенностей, эпидемиологического, экологического и социального окружения.

Таким образом, проблема состояния здоровья студенческой молодежи является одной из самых актуальных для общества в целом и для медицины и педагогики в частности.

## Литература

1. Булатова М. М. Здоров'я і фізична підготовленість населення України / М. М. Булатова, О. В. Литвин // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2004. – №1. – С.3-9.
2. Доброрадных М. Б. Формирование ценности здоровья у студентов в процессе их профессионального образования : дис. кандидата пед. наук : 13.00.08 / М. Б. Доброрадных. – М., 2003. – 164 с.
3. Коршак В. М. Самооценка здоровья студенческой молодёжи в зависимости от образа жизни и физической подготовленности / В. М. Коршак, В. А. Секретный // Спортивная медицина. Материалы I Всероссийского конгресса «Медицина для спорта». – [Электронный ресурс] – Режим доступа: [www.sportmedicine.ru](http://www.sportmedicine.ru).
4. Косякова Н. И. Динамическое наблюдение за эпидемическими очатами гриппа и ОРВИ и организация лечебно-профилактической помощи больным в амбулаторных условиях / Н. И. Косякова // Здравоохранение Российской Федерации. – 1996. – № 5. – С.72 – 74.

5. Пархоменко Л. К. Медико-социальные проблемы сохранения здоровья подростков в Украине / Л. К. Пархоменко // Здоровье ребёнка. – 2006. – № 1. – С. 7–10.
6. Раевский Р. Т. Здоровье, здоровый и оздоровительный образ жизни студентов / Р. Т. Раевский, С. М. Канишевский. – Одесса : Наука и техника, 2008.– 559 с.
7. Сиротченко Т. А. Подростковый возраст в зеркале медико-социальных проблем / Т. А. Сиротченко, Н. А. Белых // Современная педиатрия. – 2011. – № 4. – С.188–190.
8. Ушакова Я. В. Здоровье студентов и факторы его формирования / Я. В. Ушакова // Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. – 2007. – № 4. – С.197–202.
9. The European Tobacco Control Report 2007, World Health Organization, 2007. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.euro.who.int/document/e89842.pdf>.

E-mail: skoromnayanataly@mail.ru

**УДК 373.3/5**

*Соджак К. С.*

Стрілківська школа-інтернат  
Стрілки, Україна

## **ОРГАНІЗАЦІЯ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З УЧИТЕЛЯМИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ-ІНТЕРНАТІ**

У статті розкривається значення розвитку методичної роботи у загальноосвітній школі-інтернаті, представлено організаційно-функціональну модель методичної роботи у навчальному закладі.

**Ключові слова:** методична робота, школа-інтернат, педагогічна майстерність

**Соджак К.С.** Организация методической работы с учителями в общеобразовательной школе интернате. В статье раскрывается значение развития методической работы в школе-интернате, представлена организационно-функциональная модель методической работы в учебном заведении.

**Ключевые слова:** методическая работа, школа-интернат, педагогическое мастерство.

**Sodjak K.S.** The organization of methodical work with teachers in a secondary boarding school. The article reveals the importance of the development of methodical work in a boarding school, presents the organizational and functional model of the methodological work in an educational institution.

**Keywords:** methodical work, a boarding school, pedagogical skills.

**Актуальність проблеми.** В умовах реформування системи освіти України суттєві зміни відбуваються і у внутрішньому розвитку загальноосвітніх навчальних закладів. Для сучасного ЗНЗ важливим є визначення його місії, розроблення інноваційної стратегії і моделі розвитку, виокремлення організаційно-педагогічних умов, що забезпечуватимуть підготовку дитини до життя в інноваційному суспільстві. Важливе значення при цьому має систематична робота з підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Держава гарантує підвищення кваліфікації педагогам не рідше одного разу на 5 років (стаття 57 Закону України „Про освіту”), проте обов’язком учителів у цьому ж Законі визначено постійне підвищення професійного рівня та педагогічної майстерності (стаття 56 Закону України „Про освіту”). Саме тому, „на сучасному етапі розвитку освіти в Україні зростає значення внутрішньошкільної методичної роботи як одного з основних складників системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, активізації творчого потенціалу кожного вчителя” [6, с. 5]. Методична робота в школі є дуже необхідною ланкою в цілісній державній системі підвищення професійної кваліфікації педагогів. Про її важливе значення свідчить кількість досліджень із питань організації, управління, удосконалення, оцінювання системи методичної роботи в школі.

**Аналіз останніх досліджень.** Розробкою технології організації методичної роботи з педагогічними працівниками займалися Ю. Бабанський, Б. Гершунський, А. Зевіна, А. Моїсеєв, М. Поташник, В. Пуцов, С. Крисюк, В. Гуменюк, І. Наумчук, А. Єрмола, В. Химинець, В. Демчук, І. Линьова, Б. Тевлін, Т. Макарова.

Зміст та структура методичної роботи представлені у працях А. Зевіної, І. Жерносека, Н. Островерхової, Н. Клокар, Л. Сушенцевої, В. Крижко, Є. Павлютенкова, Т. Полякової.

Форми організації методичної роботи у школі описуються у працях М. Поташника, А. Моїсеєва, А. Зевіної, І. Жерносека.

Визначення ефективності методичної роботи знаходить відображення у працях Ю. Бабанського, І. Курдюмової, М. Поташника, Б. Тевліна. Різні аспекти управління методичною роботою у школі та підвищення рівня професійної майстерності педагогів досліджуються В. Пікельною, І. Жерносеком, В. Гуменюк.

Часто у загальноосвітніх навчальних закладах переважає інтуїтивно організована методична робота, що носить безсистемний характер. Вона не може забезпечити якісних результатів у підвищенні професіоналізму учителів. Тому організація методичної роботи у сучасній школі потребує конкретизації завдань, розвитку методичної служби, обґрунтування її мети, змісту та організації; діагностування професійної діяльності вчителя; визначення пріоритетних проблем освітнього процесу, що здійснюватимуть вплив на хід і результативність педагогічної діяльності; визначення сприятливих організаційних і психологічних умов.

**Метою статті** є обґрунтування організаційно-функціональної моделі методичної роботи у загальноосвітній школі-інтернаті.

**Завдання:** розробити модель організації методичної роботи у загальноосвітній школі-інтернаті. Для вирішення поставленого завдання використані наступні **методи**:

1. Методи теоретичного дослідження: міждисциплінарний аналіз і синтез методологічної, соціально-економічної, педагогічної літератури з теми дослідження; узагальнення, порівняння, моделювання систем і процесів; вивчення нормативних і програмно-методичних документів про освіту.

2. Методи експериментального дослідження: вивчення педагогічного досвіду з питань організації методичної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах різних типів, педагогічний експеримент.

**Виклад основного матеріалу.** Методична робота ЗНЗ – це цілісна система взаємопов'язаних дій, що ґрунтуються на досягненнях науки, передового досвіду, конкретному аналізі труднощів у роботі вчителів, діях та заходах, що спрямовані на підвищення професійної компетентності, майстерності кожного вчителя, на збагачення та розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу школи в цілому, на досягнення оптимальних результатів шкільної освіти. Методична робота, належно організована безпосередньо у навчальному закладі, може суттєво вплинути на підвищення рівня професіоналізму учителів, якщо буде мати системний, цілеспрямований та науковий характер. Метою науково-методичної діяльності школи є:

– удосконалення професійної майстерності, загальної і професійної культури педагогічних кадрів;

- становлення особистості вчителя як суб'єкта власної діяльності і педагогічного процесу;
- розвиток самостійного, творчого, дослідницького підходу до вирішення педагогічних завдань;
- оновлення й удосконалення знань у галузі навчальних дисциплін, що викладаються;
- удосконалення методів та стилю взаємодії з учнями на принципах гуманної педагогіки;
- виявлення, узагальнення і провадження досягнень науки і передового педагогічного досвіду;
- стимулювання службової і громадської активності;
- надання допомоги вчителям в реалізації принципів, методик, технологій навчання, виховання та розвитку учнів;
- розвиток педагогічної техніки, виконавчої майстерності.

Зміст методичної роботи визначається відповідно до державних нормативних актів, результатів соціально-педагогічної науки і передового педагогічного досвіду, також він конкретизується на основі надбань конкретного навчального закладу, враховуючи його специфіку та „досягнуті даною школою результати навчально-виховного процесу, рівень педагогічної майстерності і кваліфікації учителів, зрілість та згуртованість педагогічного колективу, конкретні інтереси, потреби і запити учителів та вихователів” [4, с. 73]. І. Жерносек та інші дослідники (Л. Сушенцева, А. Єрмола, В. Демчук, В. Гуменюк, І. Наумчук) вважають, що оптимальний вибір варіанта змісту методичної роботи забезпечується через діагностику діяльності педагогів та професійних потреб учителів.

У Стрілківській школі-інтернаті було проведено анкетування, що дало змогу отримати інформацію для первинного аналізу певних проблем в організації методичної роботи та визначити стратегічні напрямки їх вирішення, а саме:

- удосконалення нормативно-правової бази професійної діяльності педагогів (посадових інструкцій, вимог до атестації, положень про експериментально-дослідницьку діяльність вчителів, науково-методичну раду тощо);
- посилення фахової підготовки (проведення науковцями лекцій, тренінгів щодо досягнень педагогічної науки, конкретних навчальних дисциплін, предметних методик тощо);



– оновлення змісту і форм педагогічної діяльності відповідно до сучасних вимог міжнародної освітньої спільноти та структурування навчальних програм, календарно-тематичних планів, тощо;

– сприяння оволодінню сучасними інформаційними технологіями (шляхом залучення до тематичних проєктів);

– використання потенціалу професійного розвитку на робочому місці (різноманітні форми і методи науково-методичної роботи);

– оптимізація змісту діяльності науково-методичної ради з метою підвищення кваліфікації (зокрема, організаційно-методична та управлінська підтримка професійного самовдосконалення у міжкурсовий період);

– запровадження системи індивідуально-диференційного навчання вчителів за допомогою програмних та мережевих ресурсів;

– удосконалення системи стимулювання професійного зростання вчителів.

Використовуючи моделювання як метод дослідження, визначені напрями були закладені у модель організації методичної роботи у школі-інтернаті (схема 1).

Формалізація цієї моделі передбачає створення такої системи управління методичною роботою, яка б вирішувала наступні завдання:

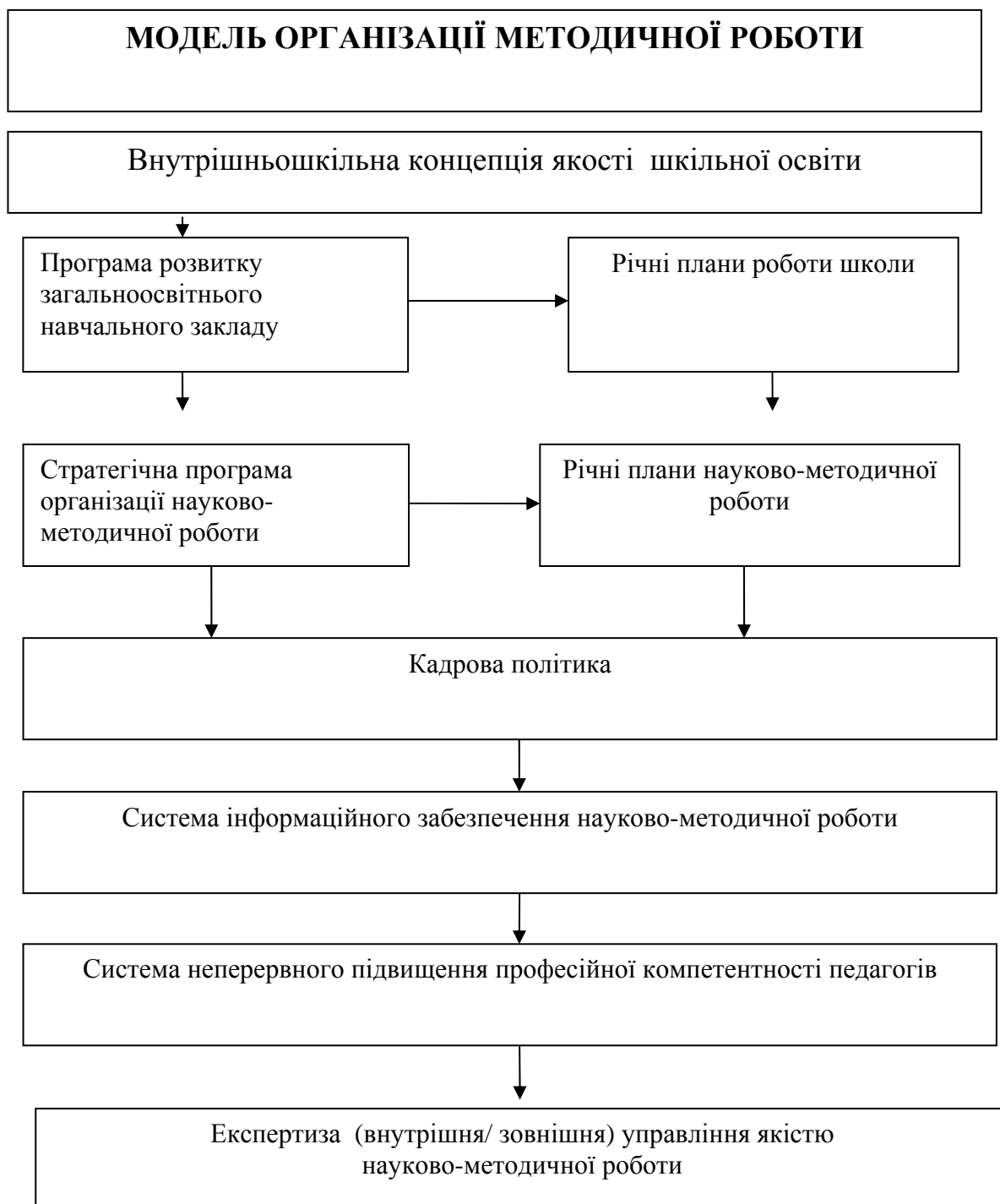
– реалізацію сучасних вимог щодо якості освітніх послуг (тобто при організації методичної роботи, визначенні її мети та цілей слід враховувати концепцію якості шкільної освіти, яка може бути розроблена індивідуально для кожного навчального закладу, враховуючи державні нормативні документи та стратегічні орієнтири в галузі освіти);

– технологізацію організації методичної роботи (методична робота школи не може бути організована в розріз із річним планом навчального закладу. Технологія організації та управління методичною роботою обов'язково повинна включати стратегічні програми та плани організації);

– забезпечення систематичного інформаційного забезпечення педагогічних працівників (надання вчителям допомоги в оволодінні основами філософії сучасної освіти, розкриття змісту сучасних освітніх парадигм, психолого-педагогічних теорій та технологій навчання [5, с. 71]);

- забезпечення неперервного підвищення професійної майстерності педагогічного колективу;
- експертизу методичних матеріалів, дослідницьких програм учасників методичної роботи школи, а також експертну оцінку управління якістю методичної роботи.

Схема 1



**Висновки.** На сучасному етапі розвитку загальної середньої освіти України важливого значення набувають зміни, що відбуваються у внутрішньому розвитку школи. Систематична робота з підвищення кваліфікації педагогічних працівників стає одним із індикаторів якості освітніх послуг. Повноцінне забезпечення підвищення професіоналізму учителів можливе лише за умови удосконалення, розвитку шкільної методичної роботи, приведення її до системи та раціонального функціонування.

### Література

1. Жерносек І. П. Організація науково-методичної роботи в школі. 2-е вид., доповнене / І. П. Жерносек – Х. : Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2007. – 128 с.
2. Закон України «Про загальну середню освіту». – К.: Парламентське видавництво, 2007. – 200 с.
3. Єрмола А. М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами: Навч. посіб. / А. М. Єрмола. – Х.: Гімназія, 1999. – 128с.
4. Моисеев А. О методической работе в школе / А. Моисеев, М. Поташник // Народное образование. – 1987. – № 11. – С. 71-77.
5. Островерхова Н. Науково-методична робота в школі та технології оцінювання її ефективності / Н. Осроверхова // Технології контрольно-аналітичної діяльності завуча . – К., 2007. – С. 67-83.
6. Тевлін Б. Визначення ефективності організації внутрішньошкільної методичної роботи / Б. Тевлін // Школа. – 2010. – № 6. С. 5-10.
7. Рекомендації щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти. Лист Міністерства Освіти і Науки № 1/9-318 від 03.07.2002 // Освіта України. – 2002. – № 54.

E-mail: [kattaarina86@gmail.com](mailto:kattaarina86@gmail.com)

## ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПОДХОДА

В статье рассмотрены некоторые аспекты использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе общеобразовательной школы с учетом проблемы здоровьесбережения учеников.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, здоровьесбережение, здоровьесберегающая учебная среда.

**Сухих А. С. Проблема використання ІКТ у навчальному процесі загальноосвітньої школи на основі здоров'язберігаючого підходу.** У статті розглянуті деякі аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи з урахуванням проблеми здоров'язбереження учнів.

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, здоров'язбереження, здоров'язбережувальне навчальне середовище.

**Sukhikh A. S. The problem of using ICT in the learning process in secondary school of health-based approach.** The article reflects some aspects of the using of information and communication technologies in learning process in secondary school as the problem of students health-saving.

**Keywords:** information and communication technologies, health-saving, health-saving learning environment.

**Актуальность проблемы.** В условиях стремительных глобализационных преобразований, информатизации практически всех сфер человеческой жизнедеятельности, в том числе и образования, происходит интенсивное внедрение и использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Использование ИКТ способствует увеличению мобильности, дифференциации, результативности, индивидуализации, оптимизации и интенсификации учебного процесса.

Эффективность использования ИКТ в учебном процессе в значительной мере зависит от учета ряда факторов: педагогических, технических, эргономических и, в частности, медицинских. Поскольку работа учеников с компьютерной техникой связана с повышенным умственным, нервно-эмоциональным, зрительным

напряжением, возникает проблема корректного использования информационно-коммуникационных технологий с учетом принципа здоровьесбережения.

Для того, чтобы уменьшить негативное влияние ИКТ на здоровье школьников, необходимо соблюдать ряд правил, в частности, эргономических: организации рабочего места, временного режима работы за персональным компьютером (ноутбуком, нетбуком или др.). Поэтому решение проблемы организации здоровьесберегающей учебной среды в соответствии с основными требованиями должно повысить эффективность и качество усвоения учебного материала, продлить период устойчивой работоспособности, уменьшить проявления переутомления и способствовать сохранению и укреплению здоровья школьников в целом.

**Цель статьи:** отобразить важные аспекты использования ИКТ в учебном процессе на основе здоровьесберегающего подхода, определить основные условия для проектирования здоровьесберегающей учебной среды как комплексной системы.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать научные источники по проблемам использования ИКТ в учебном процессе, их положительного и отрицательного влияния на деятельность и здоровье школьников.

2. Определить основные условия для проектирования здоровьесберегающей учебной среды с использованием средств ИКТ.

Для проверки и решения задач исследования использованы теоретические методы: анализ результатов научных исследований отечественных и зарубежных ученых по использованию ИКТ в учебном процессе, сопоставление, обобщение.

**Изложение основного материала.** Освещение аспектов эффективного воздействия ИКТ на повышение качества обучения находит отражение в исследованиях отечественных и зарубежных ученых: В. П. Беспалько, В. Ю. Быкова, А. Ф. Верланя, М. И. Жалдака, Н. С. Завизена, А. П. Ершова, М. П. Лапчика, В. В. Лапинского, М. П. Лещенко, А. Ф. Манако, В. М. Монахова, Н. В. Морзе, Е. С. Полат, С. А. Ракова, Ю. С. Рамского, И. В. Роберт, С. А. Семерикова, О. М. Спирина. В работах исследователей отмечается оптимизации управления образовательными процессами, повышении эффективности, доступности, интенсификации и результативности учебного процесса за счет использования информационно-коммуникационных технологий. ИКТ реализуют

дидактические условия успеха в учебе: эмоциональное включение, наглядность процесса представления, когнитивность и гностичность восприятия учебного материала, дозированную мультимодальность обучающего воздействия, которое стимулирует непроизвольное внимание, индивидуализацию темпа подачи учебного материала [6].

Исследователями установлено, что при использовании компьютера у детей:

- на 20% возрастает осведомленность об окружающем мире;
- на 25% расширяется и углубляется осознание закономерностей предметных областей и межпредметных связей;
- на 15-20% улучшаются результаты выполнения разного рода логических операций. Одновременно с этим компьютер помогает формировать такие качества, как аккуратность, точность, организованность [5].

Использование ИКТ в учебном процессе позволяет увеличить возможности постановки учебных задач и управления процессом их решения; визуализации изучаемых явлений, процессов и взаимосвязей между объектами, моделирование различных учебных ситуаций с помощью видео- и аудио-воспроизведения, анимации, графики и т.п. В свою очередь, это способствует повышению мотивации школьников к обучению, оживлению познавательного интереса, формированию ключевых образовательных компетенций и т.д.

Несмотря на существенные положительные результаты использования средств ИКТ в учебном процессе, некоторые отечественные и зарубежные исследователи, в частности, В. А. Доскин, А. Л. Жураковская, Г. П. Лаврентьева, Л. В. Макарова, И. Ш. Мухаметзянов, И. А. Плохута, Н. С. Польшка, Н. К. Смирнов, А. Б. Чистов и др. отмечают возможные угрозы негативного влияния технологий на здоровье пользователей:

- нахождение в положении сидя в течение длительного времени, что приводит к напряжению мышц шеи, головы, рук, плеч, позвоночника; остеохондроза, перегрузке суставов, застоя крови в тазовых органах;
- повышенное зрительное напряжение: зрительное переутомление, которое приводит к общему переутомлению организма, головным болям, сбоям в работе сердечно-сосудистой и нервной системы, снижению остроты зрения, близорукости, синдрому «сухого глаза»;

– ярко выраженный дефицит отрицательных аэроионов в зоне дыхания пользователя: аэроионный голод, приводит к головным болям, повышенной утомляемости, расстройствам нервной системы и снижению защитных сил организма; сухости воздуха;

– длительное воздействие электромагнитных полей, создаваемых элементами компьютера;

– стресс при потере информации: нервная нагрузка [3].

Без учета принципов здоровьесберегающего подхода применение средств ИКТ может приводить к головным болям, ухудшению зрения, болям в животе и пояснице, вызванных неправильной позой сидения, к напряжению мышц шеи, головы, рук, плеч, позвоночника; остеохондрозу, болям в запястьях, переутомлению. Как следствие, ведет к ухудшению восприятия учебного материала, повышенной нервозности, расстройства памяти, снижению концентрации внимания, ухудшению самочувствия, работоспособности, общей слабости, недомоганию.

Влияние всех вышеуказанных факторов может быть снижено или частично ликвидировано при проектировании здоровьесберегающей учебной среды, удовлетворяющей ряду соответствующих условий:

1. Наличие качественного аппаратно-программного обеспечения – использование сертифицированных технических средств, отвечающих требованиям:

– к электронным средствам учебного назначения: педагогические требования (дидактические, методические; обоснование выбора тематики учебного курса, проверка на педагогическую целесообразность использования и эффективность), технические требования; эргономические требования; эстетические требования, требования к оформлению документации [8];

– к аппаратной части: нормативные документы по обеспечению охраны труда пользователей ПК, СанПиНы (соблюдение гигиенических требований этого документа позволяет минимизировать влияние негативных факторов на формирование здоровья школьников, возникающих при обучении детей с использованием компьютерной техники) [2].

2. Сформированная здоровьесберегающая компетентность участников образовательного процесса – способность всех участников применять здоровьесберегающие компетенции в условиях

жизненных или учебных ситуаций с использованием ИКТ в интересах сохранения, укрепления и формирования здоровья:

- руководителей учебных заведений – способность применять создание условий для реализации комплексного подхода к здоровьесберегающему сопровождению учебно-воспитательного процесса, контроль над выполнением соответствующих правил и норм;

- учителей – совершенствование учебно-воспитательного процесса с целью повышения эффективности здоровьесбережения;

- учеников – саморегуляция, самоконтроль, саморефлексия в контексте здоровьесбережения, как во время занятий в школе, так и дома;

- родителей – организация здоровьесберегающего бытового и учебно-воспитательного пространства для детей дома.

При организации систематических, последовательных, согласованных действий администрации учебных заведений, учителей, учеников и их родителей в ходе учебно-воспитательного процесса можно минимизировать негативное воздействие ИКТ путем создания эффективной здоровьесберегающей учебной среды. Именно концентрация усилий всех субъектов среды позволит рассмотреть и решить проблему комплексно, опираясь на достижения психологии, педагогики и медицины.

**Выводы.** Использование ИКТ в общеобразовательных учебных заведениях кардинально меняет процесс обучения: появляется возможность активизации познавательной и творческой деятельности школьников за счет компьютерной визуализации учебной информации, включения игровых ситуаций, возможности имитации сложных реальных ситуаций и экспериментов, углубления межпредметных связей и т.п. Эффективность использования ИКТ в дидактических целях доказана в исследованиях отечественных и зарубежных ученых, однако, в значительной степени зависит от учета ряда факторов: педагогических, технических, эргономических и, в частности, медицинских. Поскольку работа учащихся с ИКТ связана с повышенным умственным, нервно-эмоциональным, зрительным напряжением, возникает проблема корректного использования информационно-коммуникационных технологий с учетом принципов здоровьесбережения.

Уменьшить негативное влияние ИКТ на физическое и психическое здоровье школьников, можно при условии проектирования здоровьесберегающей учебной среды как



комплексной системы, удовлетворяющей соответствующим условиям: наличие качественного аппаратно-программного обеспечения; сформированная здоровьесберегающая компетентность участников учебно-воспитательного процесса. Важным условием должно стать объединение усилий, согласование действий всех участников учебно-воспитательного процесса на основе здоровьесберегающего подхода.

Учет и соблюдение этих условий должно способствовать достижению одной из главных целей обучения с использованием средств ИКТ – подготовке здоровых членов современного общества, способных ориентироваться в информационных потоках и использовать информационно-коммуникационные технологии на высоком компетентном уровне.

### Литература

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія / В. Ю. Биков– К.: Атіка, 2009. – 684 с.
2. Влаштування і обладнання кабінетів комп'ютерної техніки в навчальних закладах та режим праці учнів на персональних комп'ютерах: ДСанПіН 5.5.6.009-98 / МОЗ України; УНГЦ: Введ. 30.12.98. – Київ, 1999. – 28с.
3. Димова А. Л. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: их влияние на здоровье пользователей / А. Л. Димова, А. А. Бакушин // Ученые записки / Ин-т информ. образования, Рос. акад. образования. – М., 2009. – Вып. 28. – С. 276-281.
4. Жураковская А. Л. Влияние компьютерных технологий на здоровье пользователя / А. Л. Жураковская // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. – 2002.– № 2. – С. 169 – 173.
5. Лаврентьева Г. П. Психолого-ергономічні вимоги до застосування електронних засобів навчання / Г. П. Лаврентьева // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – Вип. 5(13).
6. Лапінський В. В. Створення електронних засобів навчання – ретроспектива і завдання. / В. В. Лапінський // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький: ХГПА, 2010. – Вип. 7. – 256 с.
7. Мухаметзянов И. Ш. Методика выявления санитарно-гигиенических и медицинских факторов, влияющих на состояние здоровья студентов в условиях информатизации: Методическое пособие. / И. Ш. Мухаметзянов. – М.: ИИО РАО, 2006. –20 с.
8. Полька Н. С. Гігієнічні вимоги роботи на комп'ютері / Н. С. Полька // Початкова школа. – 2000. – № 6. – С. 44–46.

9. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты): монография / И. В. Роберт – М.: ИИО РАО, 2007. – 234 с.

E-mail: [alisam@ukr.net](mailto:alisam@ukr.net)

**УДК 37.03**

*Тулєгенова А. Г.*

Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского  
Симферополь, Украина

## **К ВОПРОСУ О ЗАВИСИМОСТИ ЗДОРОВЬЯ РЕБЕНКА ОТ УСЛОВИЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

В статье рассматриваются особенности обучения школьников с разной функциональной асимметрией полушарий. Знание данных особенностей позволит педагогу организовать учебный процесс на основе принципов охраны здоровья учащихся.

**Ключевые слова:** функциональная асимметрия полушарий, стиль обучения.

*Тулєгенова А.Г.* До питання щодо залежності здоров'я дитини від умов організації освітнього процесу. У статті розглядаються особливості навчання школярів з різною функціональною асиметрією півкуль. Знання даних особливостей дозволяє педагогу організувати учбовий процес на основі принципів охорони здоров'я учнів.

**Ключові слова:** функціональна асиметрія півкуль, стиль навчання.

*Tulegenova A.G.* To the question of the dependence of children's health on organization of educational process.

The features of teaching of schoolboys with different functional asymmetry of hemispheres are examined in the article. The knowledge of these features allows to organize educational process on the basis of principles of health care student.

**Keywords:** functional asymmetry of hemispheres, teaching style.

**Постановка проблемы.** В современных социокультурных условиях приоритетные направления развития национального образования связаны с решением задач сохранения здоровья подрастающего поколения и разработки здоровьесберегающих технологий обучения. Однако с каждым учебным годом образовательные учреждения всё более обогащают образовательные программы новыми знаниями, загружают учащихся все большим

потоком информации. При этом складывается противоречие между увеличивающимися умственными нагрузками на обучающегося и ослаблением его здоровья. Сама система образования в настоящий момент рассматривается как фактор, негативно влияющий на здоровье обучающихся, прежде всего через неадекватные учебные и эмоциональные нагрузки. В докторском исследовании московского педиатра В. Н. Касаткина [4] доказательно показана связь между качеством образования и здоровьем ребенка. Автор отмечает, что за время обучения и воспитания в школе число детей с хроническими патологиями здоровья возрастает более чем в полтора раза. Стремительная дифференциация научных дисциплин, динамичное развитие системы знаний приводят к негативной динамике состояния здоровья школьников, обучающихся в учреждениях разного типа. Высокая интенсивность учебного труда не позволяет варьировать обучение с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Объем учебных программ, их информативная насыщенность часто не соответствуют функционально-возрастным возможностям школьников, а главным фактором неблагополучия здоровья учащихся следует признать интенсификацию обучения. Дополнительную нагрузку на зрение и психику учащихся создает компьютеризация, активно внедряемая сегодня в учебный процесс. Таким образом, становится понятным, что изучение и реализация причинно-следственной зависимости в системе «здоровье детей – условия организации образовательного процесса» имеет особую актуальность.

Среди условий организации учебного процесса, влияющего на состояние здоровья школьников, авторы выделяют материально-техническую базу школы (Сердюковская Г. Н., Безруких М. М.), благоприятный психологический климат взаимодействия педагога и учащихся (Варначева Л. В., Гусева Т. А., Джузенова Р. Б., Ключева Н. В.), технологии обучения, учитывающие возрастные и функциональные особенности школьников (Басова Н. В., Беспалько В. П., Поташник М. М.), эмоциональную окраску процесса обучения (Орбели Л. А., Мирошников Ю. И., Тихомиров О. К., Полужный В. Л., Виноградов Ю. Е., Вахнянская И. Л.).

Ряд исследователей (Акимов М. К., Козлова В. Т., Калмыкова З. И., Славина Л. С., Менчинская Н. А., Гильбург Ю. З.) указывает на опасность игнорирования в педагогическом процессе индивидуально-типологических характеристик учащихся, т. к. неадекватное использование ребёнком особенностей своей нервной

системы и игнорирование этих особенностей педагогами и родителями есть одна из причин низкой успеваемости, которую, в свою очередь, можно рассматривать в качестве одного из стрессогенных факторов, вызывающих нарушение состояния здоровья школьников.

Предметом специального исследования учебные факторы риска, негативно влияющие на здоровье учащихся, выступают в исследовании Суховеева Н. Д. [9], которая под учебными факторами риска понимает «возможные причины наступления отрицательных последствий в развитии и здоровье учащихся в процессе усвоения новых знаний, форм поведения, необходимых для их образовательной деятельности» [9, с.22]. По ее мнению, риск возникает в результате неадекватной оценки педагогом собственных личностно-профессиональных возможностей, используемых школьным учителем технологий обучения, а также в результате неадекватной оценки педагогом возможностей обучающегося, в первую очередь индивидуальных особенностей и состояния здоровья школьника. Являясь целостным социально-психологическим явлением, здоровье наших детей, согласно определению ВОЗ, должно рассматриваться в единстве трех его компонентов – физического, психического и социального.

Такой подход к организации процесса обучения, позволяющий реализовать взаимосвязь вышеназванных компонентов, предполагает создание оптимальных психолого-педагогических условий необходимых для реализации потенциальных возможностей ребенка в том числе и с учетом мозговой организации его познавательных процессов. Поэтому **целью данной статьи** является необходимость рассмотреть особенности обучения школьников с разной функциональной асимметрией полушарий.

**Изложение основного материала.** Одной из первых попыток нового взгляда на индивидуальные особенности мозговой организации познавательных процессов школьника, связанных с доминированием полушария головного мозга, в советской психолого-педагогической литературе следует считать работу Ротенберг В. С. и Бондаренко С. М. (1989). Однако такую особенность учащихся как доминирование правого или левого полушарий авторы сводят только к проблеме леворукости, а ряд индивидуальных особенностей мышления рассматривается ими исключительно как причина трудностей в обучении. На наш взгляд, учет психофизиологических

особенностей школьников должен быть фундаментом ситуации успеха, позволяющего сохранять и культивировать социальное и психологическое здоровье ребенка.

Как отмечает Бетти Лу Ливер [1], именно с такими индивидуальными особенностями школьника как: доминирование правого или левого полушария, зависимости от контекста, склонности к конкретике или глобальной ориентированности мышления, его линейному или нелинейному типу и т.д. напрямую связан стиль обучения ребенка.<sup>7</sup> По мнению автора, в обычном классе многие учащиеся обладают гибкостью стилей. Зато другие либо демонстрируют основные стили обучения, либо удовлетворяют усредненному стилю класса. Школьники, обладающие жестким индивидуальным стилем обучения, который не совпадает с усредненным стилем обучения всего класса, составляют группу риска, в которой возникают проблемы дисциплины и академической неуспеваемости.

Повседневный страх очередного унижения, упреки в несостоятельности – источник неизбежного стресса для ребенка. Хотя, как указывает Н. Д. Суховеева, в учебно-педагогическом процессе влияние психического состояния на здоровье учащихся занимает важное место, определяя во многом его успешность [9]. По данным зарубежных исследователей, отмечает автор, около 70% всех заболеваний связано именно с эмоциональным стрессом. Особенно сильное влияние на здоровье человека стрессорный фактор оказывает в том случае, когда индивид не видит приемлемого выхода из сложившейся проблемной ситуации, когда его положение кажется ему бесперспективным [9]. В условиях школьного стресса страх унижения усиливается не столько реальной несостоятельностью ребенка, сколько осознанием того, что избежать конфликтной ситуации, избавиться от нее у ребенка нет никакой возможности.

Несмотря на опасность учащихся попасть в группу риска, школьные методики обучения в настоящее время тренируют и развивают главным образом левое полушарие, переоценивая при этом роль логического мышления в становлении мыслительной деятельности ребенка и игнорируя, по крайней мере, половину

---

<sup>7</sup> Под стилем обучения в НЛП технологии понимают совокупность предпочитаемых школьником видов и способы организации учебной деятельности, методов и приемов обучения, соответствующих его модальности (каналу прохождения информации) и типу мышления, основанному на функциональной асимметрии полушарий.

возможностей школьника, обусловленных функциональными особенностями правого полушария.<sup>8</sup>

Организуя ситуацию успеха школьника в учебной деятельности, учение можно представить в виде следующей последовательности действий: установка на деятельность (подготовка ученика к решению учебной задачи); обеспечение деятельности ребенка с учетом его индивидуальных психологических и половых особенностей (создание условий для успешного решения учебной задачи); сравнение полученных результатов с предполагаемыми. Рассмотрим поэтапно организацию ситуации успеха, основанного на знании и учете педагогом психофизиологических особенностей школьников.

*Мотивационный этап.* На этом этапе учитель формирует у обучаемых мотив достижения успеха. При формировании такого мотива для правополушарных учащихся необходимо делать упор на социальную значимость того или иного вида деятельности, т.к. у них ярко выражена потребность в самореализации. Мотивы, побуждающие изучать школьные предметы, связаны с процессом становления личности, со стремлением к самопознанию, с желанием разобраться во взаимоотношениях людей, осознать свое положение в мире. Для них характерна ориентация на высокую оценку и похвалу. Большой интерес у правосторонних школьников вызывает эстетическая сторона предметов.

Для формирования мотивации к учению у левополушарных учащихся необходимо делать упор на познавательные мотивы. Их привлекает сам процесс усвоения знаний. Им свойственна высокая потребность в постоянной умственной деятельности. Социальным мотивом является возможность продолжения образования. Занятия школьными науками рассматриваются как средство для развития мышления. Выражена потребность в самосовершенствовании ума и волевых качеств.

*Операционный этап.* Задача учителя на этом этапе – дать учащемуся такое задание, которое учитывало бы его психофизиологические особенности и доставляло бы ему удовольствие в ходе выполнения работы. Обычно учителя предпочитают абстрактный линейный стиль изложения информации, неоднократное повторение учебного материала, что развивает навыки

---

<sup>8</sup> Известно, что правое полушарие связано с развитием творческого мышления и интуиции. Его участие в обучении обеспечивает развитие тесно связанного с эмоциональной сферой наглядно-образного мышления младшего школьника

левого полушария. Большинство учебников строится по этому же принципу: информация в них преподносится логично, последовательно и в абстрактной форме. Учащихся ставят перед необходимостью самостоятельно связывать информацию с реальностью. Такой подход к структурированию информации не рассчитан на правосторонних детей. Вот почему на операционном этапе у некоторых школьников наступает критический период: с одной стороны, необходимо выполнить работу, а с другой – не хватает условий для реализации задачи. Именно на этом этапе неопределима организованная учителем ситуация, которая помогает ребенку включиться в работу, стимулирует его деятельность. При этом использование тех или иных приемов обуславливают конкретные обстоятельства.

Касаясь проблемы выбора учителем методов и приемов обучения необходимо увязывать ее решение с учетом особенностей мыслительных процессов школьников с разным типом функциональной асимметрии полушарий. Например, соотношение между активностью правого и левого полушария различно при восприятии художественных и технических текстов. При чтении технических текстов больше активизируется левое полушарие, а при чтении художественных – правое. Достоверно установлено, что при чтении левое полушарие мозга кодирует печатные символы, а правое находит значение декодируемой информации [6]. Левополушарные ученики оценивают и читают слова «атакуя» их, поэтому для них при обучении чтению необходимо использовать фонетический (дискретный) подход (от части к целому). Правополушарные обучаются от целого к части, что объясняет их неуспехи в обучении чтению левополушарными методами (методика Н. А. Зайцева, система Л. В. Занкова).

Дети с доминированием правого полушария не контролируют правильность своей речи. Виды деятельности, требующие постоянного самоконтроля, выполняются ими плохо. В устной речи могут возникать проблемы в грамматике и подборе слов. Возможны смысловые пропуски, особенно если правополушарный ученик еще и импульсивен.

Дети с доминированием левого полушария контролируют свою речь. Но если их попросить подвести итоги, они встретятся с определенными трудностями. Левополушарным ученикам требуется помощь в развитии беглости устной и письменной речи. Однако

точность в употреблении слов и применении правил у них обычно выше, чем у правополушарных одноклассников. Тем не менее, левополушарные ученики обычно медленнее выполняют письменные работы.

Хорошо известно, что работа левого полушария позволяет человеку свободно оперировать цифрами и математическими формулами в пределах формальной логики и ранее усвоенных правил. Отсюда можно сделать вывод, что левополушарные учащиеся должны быть успешны на уроках математики. Но как оказалось, дифференцируя паттерны эффективных обучающих стилей, педагоги должны учитывать различие между пониманием алгебры и геометрии школьниками с разным типом межполушарной организации. Так правополушарные дети более успешны в изучении геометрии благодаря ее пространственной природе. Алгебра, которая требует логики и последовательного мышления, является преимущественно успешной для левополушарных учащихся.

На уроках геометрии левополушарные учащиеся решают пространственную задачу речевым, знаковым методом, не обращая внимания на чертеж и оперируя только буквенными обозначениями, что усложняет для них решение задачи. Учащиеся правополушарного типа, которые не могут освоить теорию графов, изложенную в учебнике по математике, часто легко схватывают ее суть на примере газетной статьи. Распространенная ошибка, когда в классах для неуспевающих, переполненных правополушарными детьми, математика подается с введением еще более мелких категорий, т.е. в еще более аналитической манере, чем в обычных классах. Правополушарные учащиеся в этих случаях часто терпят окончательную неудачу.

На уроках, требующих работы с внеконтекстным материалом, правополушарные школьники находятся в состоянии постоянного стресса от своих неудач. И эти же ученики достигают успеха на уроках, где задачи подаются в контексте, например, алгебраические построения используются для расчета бытовых расходов.

Левополушарные учащиеся редко имеют большие проблемы в процессе школьного обучения, где многое происходит вне контекста. В худшем случае, они могут оказаться в затруднении из-за сочинения на свободную тему, математической задачи в картинках и тому подобное, так как не могут видеть за частями целого, не умеют выводить правила, предпочитая, чтобы правила им показали.



В последнее время процесс обучения связывали с постепенной заменой освоения учащимися практических навыков накоплением теоретических знаний: увеличилось число теоретических курсов, повысился уровень абстракции в изучении учебного материала, усилилась алгоритмизация при изучении гуманитарных дисциплин. В результате снизилась общая эмоциональность изложения, уменьшилась доля ярких выразительных примеров, редко используются речевые и музыкальные ритмы, которые сами по себе активизируют эмоциональную и произвольную память. Иными словами, при обучении акцентируются механизмы левого полушария при одновременном ослаблении вовлеченности правого полушария.

В классах с преобладанием левополушарных учащихся дети правополушарного типа мышления «ввязнут» в деталях, особенно если учитель также относится к аналитическому типу, предпочитает левополушарные стратегии обучения, а учебный план имеет абстрактно-линейный характер. Напротив, в классах, где преобладают ученики правополушарного типа, вне зависимости от учебных предпочтений учителя, любая деятельность превращается в синтетическую. В этом случае в группу риска попадают левополушарные дети. В обычной массовой школе легко учиться детям с низкой функциональной асимметрией полушарий (равнополушарным), то есть тем, которые при обучении знаковым системам способны использовать не только левополушарные, но и правополушарные стратегии.

Ученики с противоположными стилями обучения могут реально помочь друг другу. Например, ученик правополушарного типа мышления, работая в паре с левополушарным над заданием, может показать своему товарищу такие стратегии обучения, как синтез, применение схем, выделение сути, поиск известной информации и сопоставления фактов. Левополушарный ученик может поделиться со своим партнером способами выделения нужных деталей, выявления различий, создания категорий.

*Результативный этап.* Этот этап деятельности учителя является диагностирующим, позволяющим прогнозировать будущее. Для ученика его осознанное отношение к результатам работы должно стать стимулом к предстоящей деятельности. При выборе методов проверки знаний учащихся, как и на предыдущих этапах, педагогу необходимо учитывать межполушарную асимметрию головного мозга.

Для левополушарных учащихся наиболее предпочтительными будут: решение задач, письменные опросы с неограниченным сроком выполнения, вопросы «закрытого» типа. Письменное решение задач позволяет левополушарным проявить свои способности к анализу, а на вопросы «закрытого» типа они успешно подберут ответ из предлагаемых вариантов.

Для правополушарных учащихся подойдут методы устного опроса, задания с «открытыми» вопросами, с фиксированным сроком выполнения. Вопросы «открытого» типа дают им возможность проявить творческие способности, продемонстрировать собственный развернутый ответ.

При подведении итогов и оценивании результатов учебной деятельности педагогу необходимо учитывать, что ученики с разной межполушарной асимметрией делают разные количественные и качественные ошибки.

Наиболее грамотными являются равнополушарные учащиеся. Написав диктант, дети этой группы замечают и исправляют почти все допущенные ошибки. Левополушарные учащиеся делают в 2,5 раза больше ошибок при письме: пропускают мягкий знак, путают падежные окончания, пишут лишние буквы, заменяют одни согласные другими, делают ошибки на безударные гласные в корне слова. Правополушарные дети делают ошибки в словарных словах, в гласных находящихся под ударением, имена собственные пишут с маленькой буквы. Для них характерны пропуски, опiski.

По данным А. Л. Сиротюк, после изучения правил левополушарные дети делают ошибок в 5 раз меньше [7]. Правополушарные учащиеся после изучения правил делают ошибок в 4 раза больше. Объясняется это тем, что дети правополушарного типа обладают так называемой врожденной грамотностью, которая позволяет им писать без ошибок, не опираясь на знание правил. Эти школьники опираются на зрительные и моторные образы слов, не задумываясь о правописании вообще. Им свойственно целостное, нерасчлененное восприятие. Поэтому, не думая о правилах, правополушарные учащиеся пишут без ошибок. Но стоит им остановиться, задуматься, и ошибка неминуема. Этой группе детей нельзя расчленять слово на части, нарушать единство смысловых, слуховых и моторных характеристик. Нарушается целостность восприятия, исчезает автоматизм написания, разрушается врожденная грамотность. Во время письма таких детей нельзя останавливать и

просить вспомнить правило. Они, написав текст без ошибок, часто не могут справиться с заданием на разбор предложения или слова по частям. При проверке текст читают быстро, ошибок и описок не замечают. Для них главное – понимание смысла прочитанного, поэтому самопроверок они не любят.

Левополушарные учащиеся, изучая правила правописания, расчленяют целое на составные части (предложения на слова, слова на корень, приставку и т.д.). Такая стратегия мышления соответствует алгоритму процессу написания в соответствии со школьными правилами: чтобы действовать по правилу, надо остановить процесс написания, вспомнить правило, выделить требующий проверки элемент письменной речи, сопоставить его с аналогом, который приведен в правиле. Левополушарные школьники с этим прекрасно справляются, поэтому их грамотность после изучения правил улучшается.

Что касается значения учебных оценок. Педагоги и психологи отмечали не однократно, что низкие учебные оценки в результате неправильных умозаключений нередко отрицательно сказываются на общем самочувствии и самоуважении ребенка. Недостаток положительных эмоций, связанных с внутренним удовлетворением результатами учебы, своим местом среди товарищей способствует частым заболеваниям, чрезмерному утомлению, а пониженное самоуважение зачастую сопутствующий фактор детских правонарушений [2].

Для ребенка важно имеет ли оценка личностный смысл. Когда ребенка хвалят или ругают, из кратковременной памяти воспроизводится тот рисунок межцентральных взаимодействий в коре больших полушарий мозга, который был в момент деятельности. Запускают этот сложный механизм эмоции. Эти процессы четко проявляются у мальчиков. При этом у них в коре головного мозга повышается общий уровень функциональной активности, и усиливаются межцентральные взаимодействия в передних отделах коры, особенно в ассоциативных зонах правого полушария, играющего важную роль в стабилизации эмоциональных состояний. Вот почему для мальчиков наиболее значимым является слово «молодец».

У девочек совершенно иная организация межцентральных взаимодействий в коре больших полушарий. У них повышается уровень функциональной активности не передних, а задних отделов

коры, а также слуховых отделов левого полушария, играющих важную роль в понимании значения слов. При этом активизируются только центры, отвечающие за поиск смысла слова. Поэтому девочкам следует давать положительные оценки, имеющие сильный эмоциональный компонент, например «умница».

Для мальчиков очень важно, что оценивается в их деятельности, а для девочек – кто их оценивает и как. Мальчиков интересует суть оценки. Во время оценивания они вновь переживают те фрагменты деятельности, которые оцениваются учителем. Вследствие этого для мальчика не имеет смысла оценка типа: «Я тобой не доволен». Ему нужно знать, чем конкретно не доволен оценивающий, чтобы вновь «проиграть» мысленно все свои действия.

Девочки, в отличие от мальчиков, более заинтересованы в эмоциональном общении со взрослыми. Для них важно, какое они произвели впечатление. Они эмоционально реагируют на любые оценки, при этом у них активизируются все отделы мозга.

Любой педагогический процесс – процесс двусторонний. Его успех одинаково зависит как от типа функциональной организации мозга учителя, так и от типа функциональной асимметрии полушарий учащихся. Оценки учителей с разным, по сравнению с учащимися, типом функциональной асимметрии полушарий, отмечает А. Л. Сиротюк, значительно расходятся для 74% мальчиков и 50% девочек. Это так называемый в теории нейролингвистического программирования закон нейропсихологического соответствия учителя и ученика. Левополушарный учитель в 82% случаев лучше оценивает детей своего типа, правополушарный и равнополушарный учитель в 73% случаев дает положительную оценку детям своего типа. Несоответствие между стилем преподавания учителя и стилем обучения учащегося Р. Оксфорд (1990) называет "конфликтом стилей". Осознающий данную проблему учитель может изменить задания, связанные с текстом, подобрать соответствующие средства и методы обучения, формы организации учебной деятельности, чтобы адаптировать их к стилям обучения, присутствующим в классной комнате, вне зависимости от того, являются ли эти стили основными и соответствуют ли они стилю преподавания самого учителя. Когда это происходит, подчеркивает Ливер, уровень неуспеваемости резко падает, а результаты столь же быстро растут.

Если же учитель не связывает возникающие при обучении проблемы с выбором правильной методики, которая соответствовала

бы модальности и функциональной асимметрии полушарий школьника, а оправдывает их особенностями отстающего, то, как следствие ребенок, постоянно страдающий от неуспеха, изменяет свое поведение: становится капризным, раздражительным, пассивным. В этом случае вести речь о физическом, психическом и социальном здоровье школьника не приходится.

**Выводы.** Таким образом, знание и учет педагогом стиля обучения ребенка, основанного на особенностях мозговой организации познавательных процессов ученика, соответствие между стилем преподавания учителя и стилем обучения учащегося, не только сохраняет его физическое и психическое здоровье, но и обеспечивает ситуацию успеха, которая лежит в основе социального здоровья школьника.

### Литература

1. Ливер Б. Л. Обучение всего класса / Ливер Бетти Лу. – Салинас, Калифорния: AGSI Press, 1993. – 36 с.
2. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология / Н.В. Басова. – Ростов н/Д, 2000. – 412 с.
3. Гриндер М. НЛП в педагогике: [исправление шк. конвейера] / М. Гриндер, Л. Лойд; [пер. С. Коледа]. – Москва: Ин-т общегуманит. исслед., 2001. – 307 с.
4. Касаткин В. Н. Медико-психолого-педагогические программы укрепления здоровья: автореф. дис. на присвоен. уч. степ. док. мед. наук: спец. 14.00.09 «Педиатрия» / Владимир Николаевич Касаткин. – М., 1999. – 56 с.
5. Кирси Д. Темперамент у детей: Психотипы (собрание статей) / Д. Кирси, М. Бейтс. – Салинас, Калифорния: AGSI Press, 1994. – С.3-39.
6. Ротенберг В. С. Мозг. Обучение. Здоровье: Кн. для учителя / В.С.Ротенберг, С. М.Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
7. Сиротюк Л.А. Обучение детей с разным типом мышления / Л.А.Сиротюк // Школьный психолог. – 2000. – №38. – С.2-16.
8. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д.Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 544 с.
9. Суховеева Н.Д. Педагогические аспекты преодоления негативных последствий учебных факторов риска, отражающихся на здоровье учащихся колледжа: автореф. дис. на присвоен. уч. степ.канд.пед.наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Наталья Демьяновна Суховеева. – Ставрополь, 2003. – 26 с.

## **АВТОРСЬКА КОНЦЕПЦІЯ К.-Ф. СТОЯ У ПИТАННЯХ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ**

У запропонованій статті аналізуються педагогічні погляди Карла Фолькмара Стоя, розкривається зміст ідей у навчальному процесі, досліджується цінність його освітніх поглядів.

**Ключові слова:** герbartіанство, педагогічні погляди, зміст навчання, теоретична практична підготовка.

**Федчишин Н. О. Авторская концепция К.-Ф. Стоя в вопросах образования в Германии.** В предлагаемой статье анализируются педагогические взгляды Карла Стоя, раскрывается содержание идей, исследована ценность его взглядов на образование.

**Ключевые слова:** герbartіанство, педагогические взгляды, содержание обучения, теоретическая и практическая подготовка.

**Fedchishin N. O. Author's concept of K.-F. Stoy in educational sphere in Germany.** The pedagogical views of Karl Folkmar Stoy are analyzed, the content of ideas in the educational process is revealed, the value of his educational views is examined in the given article.

**Keywords:** herbartіanism, pedagogical views, syllabus content, theoretical and practical training.

У своїх міркуваннях у питанні ідеального виховання та освіти у відповідності до концепції школи та освіти та К.-Ф. Стоя як і інші герbartіанці намагався пояснити, що важливим для окремого індивідууму є уведення його у життя суспільства через посередництво старших поколінь. З огляду на ефективне домінування герbartіанської педагогіки в Німеччині у другій половині ХІХ – початку ХХ ст., К.-Ф. Стоя у 1850 році запропонував на розгляд громадськості два проекти інституціоналізації навчання та виховання: «домашня освіта», шкільні інституції та церква.

У 1855 К.-Ф. Стоя оприлюднив «Домашню освіту у монологах та зверненнях», завданням якої не був академічний виклад, а низка «обдуманих та проаналізованих спостережень» [7, с. 5]. Герbartіанець намагався передати розуміння школи з позиції поміркованого педагога. Він пояснив, що основне завдання школи, використавши можливі способи і методи навчання – дати знання для подальшого життя.

Послідовник Й.-Ф. Гербарта зацентрував увагу на планомірному навчанні. З метою духовної зрілості та опанування математичних, природознавчих та мовних знань та вмінь для старших класів гербартіанці пропонували не лише географію, математику і т. п., але й додатково більшу кількість уроків історії та мов. Вони тлумачили такий симбіоз предметів необхідністю духовного виховання майбутнього громадянина (любов до рідної землі, знання давніх часів, ознайомлення та формування поваги до чужого) [6, с. 105].

Відповідно до мети формування різностороннього інтересу та чіткої позиції щодо багатопредметності навчання, було запропоновано три категорії навчальних предметів. По-перше, історико-гуманітарні: історію, мови, літературу (античну і сучасну) та географію. По-друге, природничо-математичні – природознавство, природнича історія, фізика, математика та малювання. По-третє, з метою пізнання Бога – історія церкви, катехизм, музика і співи. Проте, основними предметами, за твердженнями гербартіанців, були історія, літератури та мови. Водночас К.-Ф. Стой узагальнив думку про структуру навчальних планів таким чином: вони повинні містити предмети, які служать пізнанню природи, пізнанню людини і пізнанню Бога, а навчання виконує функцію відбору, систематизації і передачі необхідних знань. Важливою була порада щодо залучення для успішної розробки навчального плану вчителів і вчительських рад.

Відтак К.-Ф. Стой убачав у такій постановці вдосконалення системи освіти і не лише з огляду на засвоєння структур мовлення та мислення, але й з метою диференціації нюансів суджень, почуттів, настроїв, прагнень [6, с. 34].

Гербартіанці відзначали важливість вивчення у школі двох-трьох іноземних мов з метою як іншомовного засвоєння структур, так і історичного, культурного ознайомлення та запозичення, позаяк пропонували звернутися до змісту (вивчення Біблії) та форм навчання. Як і Й.-Ф. Гербарт, його послідовники високо оцінили значення античних мов, адже «корені будь-яких знань знаходяться в класичних мовах. Лише шляхом безпосереднього спостереження античних образів можна зміцнювати свої відчуття, виховувати свій смак, навчитися дотримуватися розумних меж, вберегти себе від однобічності. Той, хто за допомогою античності не заглибився у минувшину і не відчув її, не зможе зорієнтуватися серед

всеможливих уявлень сучасного світу, ніколи не оцінить силу людини і межі цієї сили» [1, с. 105].

Навчання, на думку К.-Ф. Стоя, має збуджувати уяву, об'єднувати різносторонні думки, заохочувати до вивчення природи та мистецтва, спонукати до роздумів. З тим, щоб учень міг сприймати та застосовувати навчальний матеріал. Він наголошував на доцільності побудови такого навчального плану, в якому переважали б простота і ясність, та пропонував, як і його вчитель Й.-Ф. Гербарт, вивчати рідну мову паралельно з класичними, оскільки останні в кінцевому результаті повинні бути сприятливі розвитку національної німецької культури. Вивчення рідної мови містить і розвиток усного мовлення, а тому є важливою ланкою при вивченні іноземних мов. Гербартіанці переконували, що навчання сучасних мов з практичною метою і ніколи не зможе змагатися з класичним навчанням [4, с. 45].

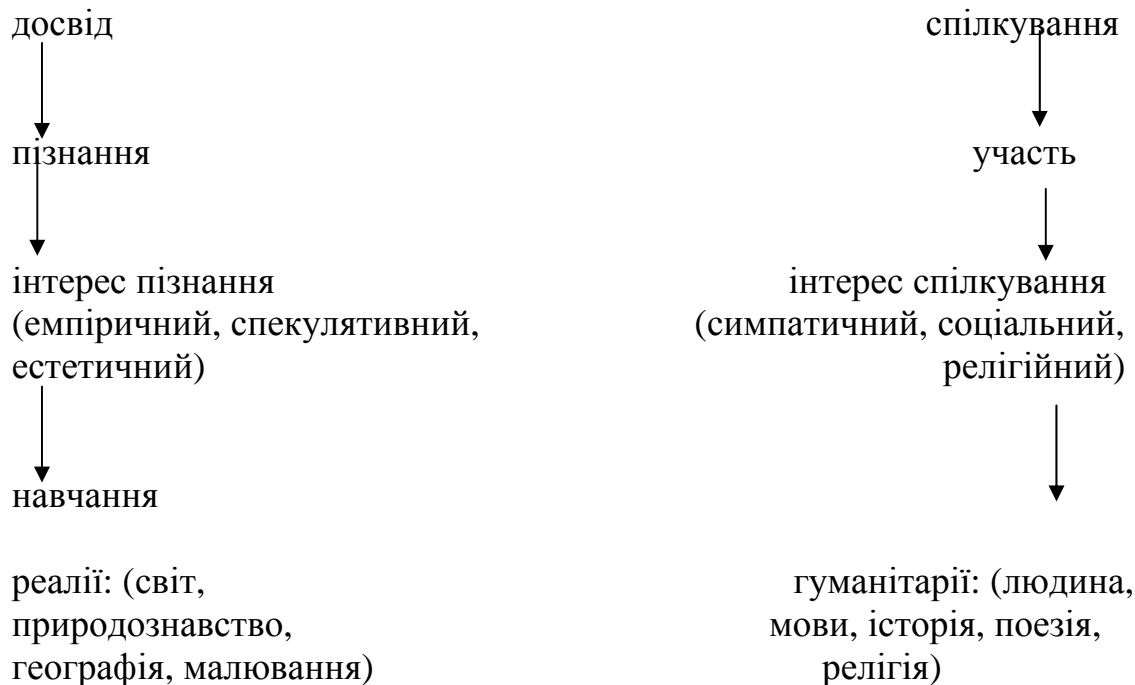
К.-Ф. Стой пропонував уникати використання того фактажу, який гальмує рух думки. Таким чином він піклувався про усунення непотрібної маси матеріалу з навчального процесу і через унаочнену подачу, розкладання на частини й поєднання виступив за знання, які учень може «постійно, безперервно» здобувати.

Особливе місце в навчанні, на думку К.-Ф. Стоя, займає Закон Божий, хоча він пропонується серед історико-гуманітарних предметів. Розвиток релігійних почуттів сприяє вихованню і в майбутньому є першочерговим у житті. Катехизм і біблійні історії відкривають перед учнем широке поле діяльності та ставлять більш важкі завдання, аніж класики минувшини. Але при дозованому обсязі містять у собі достатньо облагороджуючої та творчої сили, щоб виконати свої завдання. Для пробудження свідомості біблійні історії мають готові приклади добра і зла, правди та брехні. Вони показують конкретні досяжні фігури та цілком зрозумілі людські образи. Гербартіанці переконували, що кожна дитина повинна знати мотиви і завдання вихователя – правильно пояснити, вкласти якомога більше змісту у розуміння Бога. Педагог неодноразово повертався до вибору такого матеріалу, який би торкався систематичного навчання моралі та релігії з позиції ортодоксальності, а з іншого боку – не стосувався б противників будь-якого релігійного навчання [1]. Закон Божий мав особливе значення з точки зору морального виховання дітей і тому був запропонований у навчальний план гімназій Росії. Головним завданням його викладання було: через формування релігійних



настроїв, відчуттів та переконань сприяти «моральній поведінці» вихованців [3, с. 56].

### Педагогічний інтерес гербартианців



[1, с. 198].

Навчання моральних принципів можливе у будь-якому віці. Воно здійснюється безпосередньо через відчуття та почуття, через серце дитини, наголошували послідовники Й.-Ф. Гербарта. Водночас Біблія є невичерпним джерелом для творчості, сповнена багатими на зміст положеннями, її образи рухаються у шляхетних життєвих формах. Лише релігія і мораль стоять на сторожі проти спокус. Навчання моралі спочатку дає безпосередні приписи, «займаючи розум і силу думки, воно скоріше вразливе, ніж строге і караюче, швидше породжує розум, аніж пригнічує совість» [2, с. 59].

Розвиток різносторонності інтересів як основне завдання навчання, до якого повинен прагнути вчитель у процесі навчання, та розвиток розуму. Гербартіанці прийшли до розуміння, що новий матеріал повинен бути цікавим, пов'язаним з попереднім і різностороннім, мета якого – затримати увагу і добирати різноманітні відповідні форми і методи навчання. Навчання має бути багате на розвиваючий матеріал, який можна було б використати для учнів з різним темпераментом та обдаруванням.

## Література

1. Федчишин Н. О. Дидактична система Йоганна Фрідріха Гербарта та її вплив на розвиток вітчизняної освіти : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Н. О. Федчишин. – Івано-Франківськ, 2009. – 253 с.
2. Dörpfeld F. W. Gesammelte Schriften. Zehnter Band. Sozialpädagogisches // Die soziale Frage. Eine Lebensaufgabe für alle Stände, zugleich ein Mahnwort an die politischen Parteien / F. W. Dörpfeld. – Gütersloh, 1900. – S. 22. – 79.
3. Rein W. Herbart und die Herbartianer. Ein Beitrag zur Geschichte der Philosophie und der Pädagogik. Sonderabdruck aus dem encyklopädischen Handbuch der Pädagogik von W. Rein in Jena, zusammengestellt aus den Arbeiten von Thilo, Flügel, Rein, Rude / Wilhelm Rein. – Beyer & Söhne, Langensalza, 1897. – 154 S.
4. Sallwürk E. von: Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbart's: eine historische-kritische Studie / E. von Sallwürk. – Langensalza: H. Beyer & Söhne, 1885. – 64 S.
5. Stoy K. V. Altes und Neues. Der pädagogischen Bekenntnisse zweites Stück. / Karl Volkmar Stoy. – Jena: Frommann, 1847. – 174 S.
6. Stoy K. V. Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik / K. V. Stoy. – Leipzig: W. Engelmann, 2. umgearb. und verm. Aufl., 1878. – 478 S.
7. Stoy K. V. Haus-Pädagogik in Monologen und Ansprachen: eine Neujahrsgabe an die Mütter / K. V. Stoy. – Leipzig: W. Engelmann, 1855. – 135 S.

E-mail: [orestivna@rambler.ru](mailto:orestivna@rambler.ru)

**УДК 372.32**

***Холтобіна О. У.***

Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди, Харків, Україна

### **ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ МЕДІА-ОСВІТИ**

У старшому дошкільному віці в дитини виникають мотиви поведінки, пов'язані зі спрямованістю на навчання. Інноваційні методи й засоби медіа-освіти можуть бути з успіхом застосовані в освітньо-виховному середовищі ДНЗ, зокрема у процесі формування пізнавального інтересу, за умови врахування вікових психолого-педагогічних особливостей старших дошкільників, створення середовища спілкування й творчої співпраці дорослих і дітей, стимулювання самовираження дітей у творчості й пізнанні.

**Ключові слова:** дошкільники, пізнавальний інтерес, медіа-освіта

**Холтобина А. У. Формирование познавательного интереса дошкольников средствами медиаобразования.** В старшем дошкольном возрасте у ребёнка возникают мотивы поведения, связанные с направленностью на обучение. Инновационные методы и средства медиаобразования могут быть успешно использованы в образовательно-воспитательной среде дошкольного заведения, в частности в процессе формирования познавательного интереса, при условии учёта возрастных психолого-педагогических особенностей старших дошкольников, создания среды общения и творческого сотрудничества взрослых и детей, стимулирования самовыражения детей в творчестве и познании.

**Ключевые слова:** дошкольники, познавательный интерес, медиаобразование.

**Holtobina A. Forming cognitive interest of preschoolers by means of media education.** Children at senior preschool age have motives of behavior connected with aspiration for studying. Innovative methods and means of media education can be successfully used in educational environment of pre-school institution including the process of forming cognitive interest providing that psychological and pedagogical age-specific peculiarities of senior preschoolers have been taken into account; communication environment and creative cooperation between children and adults have been created; children's self-expression in creativity and cognition has been stimulated.

**Key words:** preschoolers, cognitive interest, media education.

**Актуальність проблеми** в сучасних умовах стрімких цивілізаційних змін зумовлена підвищенням уваги до формування в молодого покоління пізнавального інтересу як рушійного механізму реалізації концепції освіти впродовж життя. Особливого значення в цьому сенсі набуває дошкільний вік, коли закладаються підвалини особистості молодій людині, вибудовується її спрямованість, у тому числі на безперервну освіту та самоосвіту.

**Мета статті** полягає в узагальненні сучасних наукових поглядів на проблему формування пізнавального інтересу та окресленні можливостей використання з цією метою засобів медіа в освітньо-виховному середовищі дошкільного навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасне розуміння сутності інтересу базується на численних теоретичних джерелах, сама наявність яких є переконливим підтвердженням значущості досліджуваного явища.

Численні точки зору на сутність пізнавального інтересу узагальнено можна представити у вигляді трьох дослідницьких напрямів, у руслі яких інтерес пов'язується з потребами індивіда, особистісною спрямованістю та мотиваційною сферою особистості. З

нашої точки зору, названі напрями не заперечують одне одного. При їх характеристиці слід говорити, вочевидь, про пріоритетне вивчення певних аспектів досліджуваного багатогранного явища.

Ще за часів І. Павлова було очевидно, що пізнавальна діяльність ефективно відбувається на основі попередньо сформованих потреб у ній. Так, С. Рубінштейн, Л. Гордон, О. Леонтьєв та інші дослідники характеризують пізнавальний інтерес як суто особистісне утворення, пов'язане з потребами, в якому в органічній єдності представлені всі важливі для особистості процеси. У руслі даного підходу Л. Божович, Ю. Шаров та інші визначають інтерес як потребу в знаннях, що орієнтує людину в дійсності.

Звідси, як стійка характеристика особистості, пізнавальний інтерес сприяє її формуванню в цілому, оскільки під його впливом активніше відбувається сприйняття, гострішим стає спостереження, активізується емоційна та логічна пам'ять, інтенсивніше працює уява. Виходячи з цього, дослідники виявляють в інтересі певну особистісну спрямованість. Зокрема, Г. Щукіна визначає інтерес як вибірково спрямованість особистості, що звернена до сфери пізнання та її предметного боку та до самого процесу оволодіння знаннями. Близькі до такої точки зору позиції П. Груздева, М. Данилова, Б. Осипова М. Скаткіна та ін.

Однак найбільш продуктивною, на наш погляд, є позиція вчених, які розглядають інтерес у контексті мотиваційної сфери особистості, оскільки саме такий підхід розкриває механізм власне виникнення інтересу. Тобто інтерес є складником системи мотивації, яка поряд із спонуканими, мотивами, потребами, устремліннями тощо визначає спрямованість активності людини. Дослідники (В. Леонтьєв, А. Маркова, Н. Морозова, Л. Фрідман та ін.) у руслі детерміністського підходу аналізують процес формування й генези мотиваційної сфери, наслідком якого стає розвиток пізнавального інтересу особистості. Така позиція знаходить підтвердження у багатьох розробках сучасних учених, які доводять, що інтерес є фактором складних особистісних процесів, інтегральним результатом різноманітних проявів мотиваційної сфери.

У відповідності з педагогічною теорією вікової періодизації розвитку особистості (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін та ін.) кожному періоду розвитку особистості відповідає певний тип провідної діяльності. Найбільш поширеним психолого-педагогічним положенням є твердження, що провідною для дитини дошкільного

віку є ігрова діяльність. У дослідженнях останніх років очевидно виявляється тенденція якщо не до переосмислення, то, принаймні, до розширення змісту провідної діяльності дитини дошкільного віку. Особливо «рухливим» у цьому сенсі є вік п'яти-шестирічок. Дослідники (В. Давидов, Н. Кистякова, Н. Поддьяков, А. Усова та ін.) відзначають, що у старшому дошкільному віці в дитини виникають нові мотиви поведінки, пов'язані зі зростанням спрямованості на навчання, прагненням до серйозної, відповідальної діяльності; виникає й актуалізується усвідомлення власної особистості. Учіння при цьому приймається як серйозний та цікавий вид діяльності, що схвалюється й позитивно оцінюється вихователями й батьками.

Стійкішими, поглибленими в цей період стають пізнавальні інтереси: більшість дітей свідомо й з потрібним волевим зусиллям ставляться до засвоєння знань; сприйняття за своїми психологічними характеристиками починає наближатися до рівня дорослої людини. Відзначається, що в старшому дошкільному віці інтенсивно формуються й розвиваються способи практичного перетворення об'єктів, спрямовані на визначення їх прихованих властивостей; діти здійснюють загальне обстеження різних предметів, починають виокремлювати міжпредметні зв'язки. Деякі дослідники (О. Тихомиров, В. Кольцова та ін.) вважають навіть, що пізнавальні потреби дитини дошкільного віку можуть реалізовуватися в дослідницькій діяльності при вирішенні завдань на практичний інтелект тощо.

Виходячи з цього, вважаємо, що складником дошкільного освітньо-виховного процесу має стати медіа-освіта. Більше того, складником обов'язковим, оскільки результати наших досліджень свідчать про його ефективність в аспекті розвитку пізнавальних інтересів дитини. Під медіа-освітою ми розуміємо освіту, яка дозволяє пояснити учням, що таке засоби комунікації, медіа, як вони функціонують, як створюються повідомлення, як ці повідомлення розповсюджуються, являючи собою зовсім особливий тип реконструкції дійсності; яким чином можна створити власний медійний продукт: газету, відеофільм, мультфільм, радіо- чи телепередачу. Основною метою медіа-освіти є самовираження, самореалізація, саморозвиток (у тому числі пізнавальний) особистості дитини.

Медіа-освіта сьогодні – це особливий напрям у педагогіці, що виступає за вивчення дітьми масової комунікації. Медіа-заняття

вигідно відрізняються від традиційних форм наочністю результатів виконуваної діяльності, можливістю реалізувати творчі потреби, загальною захопленістю та доброзичливістю тощо.

Відзначимо, що феномен дитячої журналістики має давню історію, однак лише останнім часом спостерігаються цілеспрямовані спроби ввести дитячу медіа-освіту до повсякденної педагогічної практики (А. Дейкіна, О. Зеленська, І. Жданова, Л. Маркін та ін.) [1–4].

Ми спираємось на культурно-історичну концепцію Л. Виготського, яка передбачає дві лінії розвитку дитини: фізіологічного зростання та «вростання» дитини в культурне середовище. Тобто, чим краще організоване освітнє середовище, тим ефективніше дитячий розвиток. Поряд із цим, Л. Виготський відзначав: досліджуючи, що дитина здатна виконати самостійно, ми звертаємось до «розвитку вчорашнього дня»; аналізуючи, що дитина може виконати в співпраці, визначаємо «розвиток завтрашнього дня». Тому саме організація педагогічної взаємодії вихователя й дитини в освітньо-виховному середовищі є основою реалізації розробленої нами моделі розвитку пізнавальних інтересів дошкільників засобами медіа-освіти.

У своїй роботі ми спираємось на методика медіа-освіти, розроблену в Україні під патронатом Фонду «Відкрита політика» Дитячою медіа студією «ПТАХИ» (керівник Олена Зеленська). Інноваційною відмінністю нашої моделі є творча адаптація методики медіа-освіти для впровадження в освітньо-виховне середовище дошкільного навчального закладу з урахуванням вікових психолого-педагогічних особливостей дітей дошкільного віку.

У процесі роботи пріоритетна роль відводиться бесідам, ініціаторами багатьох з яких виступають самі дошкільники. Бесіди виконують пізнавальну функцію, оскільки через них здійснюється ознайомлення дітей не тільки з теоретичними основами медіа, але й з майбутніми шкільними предметами. У ході діалогів велика увага приділяється питанням історії та культури України і Харківщини (визначні сторінки історії, славетні земляки, традиційна культура і побут тощо), географії (населенні пункти, рельєф місцевості, інші країни тощо), ботаніки й зоології (тваринний і рослинний світ регіону та України, інших країн і континентів тощо), літературі тощо.

Підготовкою до створення власного медіа-продукту виступають інтерв'ю, які брали дошкільники у своїх батьків, знайомих по різних темах. Поряд з іншим, такі інтерв'ю дозволяють виявити рівень

розвитку та розширювати дитячий кругозір. Активно практикуємо й творчі завдання: діти пропонують свої варіанти оформлення газетних і журнальних сторінок, заставок телепередач, афіш відеофільмів і мультфільмів тощо, готують власні варіанти продовження й закінчення відомих казок та літературних творів для дітей, за допомогою дорослих працюють зі словниками, енциклопедіями.

**Висновки.** Інноваційні методи й засоби медіа-освіти можуть бути з успіхом застосовані в освітньо-виховному середовищі ДНЗ, зокрема у процесі формування пізнавального інтересу вихованців за умови врахування вікових психолого-педагогічних особливостей старших дошкільників, створення середовища спілкування й творчої співпраці дорослих і дітей, стимулювання самовираження дітей у творчості й пізнанні.

### Література

1. Дейкина А. Ю. Познание через творчество: дошкольник и детская периодическая печать / А. Ю. Дейкина // Гуманизация образования. – 1996. – № 1. – С. 47–52.
2. Жданова І. Дитячі медіа в Україні: інструмент формування традиційних цінностей чи руйнації? [Електронний ресурс] / Ірина Жданова. – Режим доступу : <http://videoclass.jimdo.com/>
3. На Прикарпатті розпочала роботу міжнародна дитяча літня медіа-школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pravda.if.ua/news-29101.html>
4. Прес-конференція на тему «Дитячі медіа в Україні для дружби чи агресії? Свобода слова і відповідальність» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://hr-activists.net/events/pres-konferents-ya-na-temu-dityach-med-v-ukra-n-dlya-druzhbi-chi-agres-svoboda-slova-v-dpov-d>

E-mail: [yuryeva.ka@mail.ru](mailto:yuryeva.ka@mail.ru)

**УДК 378:155.9**

*Цикалов В. В., Белоусов И. В., Ольховская В. А.*

Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского  
Симферополь, Украина

### **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕОДОЛЕНИИ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ В ПЕРИОД СЕССИИ**

Рассматриваются пути и способы снижения уровня стрессовой ситуации студентом в период экзаменационной сессии, а также саморегуляции организма

человеком в условиях негативного воздействия из вне. Обобщены основные направления, формы и методы работы преподавателей и студентов на основе концептуальных вопросов психологии и физиологии.

**Ключевые слова:** стресс, нервно – психическая нагрузка, нервное истощение, витамины, гормоны.

**Цикалов В. В., Білоусов І. В., Ольховська В. А. Здоров'язбережувальні технології в подоланні стресових ситуацій в період сесії.** Розглядаються шляхи і способи зниження рівня стресової ситуації студентом в період екзаменаційної сесії, а також саморегуляції організму людиною в умовах негативного впливу із зовні. Узагальнено основні напрями, форми і методи роботи викладачів і студентів на основі концептуальних питань психології та фізіології.

**Ключові слова:** стрес, нервно-психичне перенавантаження, нервові виснаження, вітаміни, гормони.

**Tsykalov V. V., Bilousov I. V., Olkhovskaya V. A. Health protective technologies in overcoming stressful situations during the session.** The paper analyses the ways and means of reducing stress at exam time, it also describes self-regulation of the human body under the negative influence from the outside. The main directions, forms and methods of teachers and students' work are analysed on the basis of the conceptual issues of psychology and physiology.

**Key words:** stress, nervous-mental stress, nervous exhaustion, vitamins, hormones.

**Постановка проблеми.** Качество профессиональной подготовки специалистов и магистров является будущим социального и экономического развития государства. Немаловажную роль при подготовке молодого специалиста будет играть умение преподавателя защитить студента от стрессовых ситуаций. Поиском путей снижения уровня стресса занимаются такие науки как медицина, психология, физиология и др. Одним из путей предупреждения стресса является работа преподавателя со студентами своего учебного цикла. Проведение профилактических бесед в часы консультаций поможет если не полностью избежать стрессовой ситуации, то хотя бы снизить ее негативные последствия. Данные мероприятия будут способствовать повышению уровня знаний и сохранению здоровья молодого человека.

**Анализ последних исследований и публикаций.** К вопросам снижения уровня стрессовых ситуаций обращались Г. Селье [2, 3, 4, 5], Ю. В. Щербатых [6, 7] и другие. Однако однозначного ответа на вопрос, как избежать стрессовой ситуации, не сформировано.



**Цель данной работы:** представить преподавателям и педагогам обобщение методов и способов устранения стрессовой ситуации для студентов в период сессии.

**Изложение основного материала.** Учебный процесс – это один из видов интеллектуального (умственного) труда и для трудолюбивых студентов он особой сложности не вызывает. Вместе с тем, два раза в год (зимняя и летняя экзаменационные сессии) даже трудолюбивые студенты испытывают нервно-психологическую перегрузку. Экзамены и зачеты – это своеобразная отчетность об усвоении определенного материала по дисциплине, можно даже сказать, что это испытание себя, как личности. Продолжительная психологическая нагрузка может вызвать стресс.

Слово «стресс» в переводе с английского – давление, нажим, напряжение. В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова понятие «стресс» трактуется как вызванное каким-либо сильным воздействием состояние повышенного нервного напряжения, перенапряжения [1]. В некотором смысле – это естественная приспособительная реакция человеческого организма на резкие изменения в окружающей среде. Беспокойная череда стрессов приводит к тревожному расстройству и как следствие – нервному истощению [2, 3]. Данное состояние стало одной из базовых научных категорий, ставшей предметом исследования ряда дисциплин, таких как медицина, биология, физиология, психология и т. д.

В ситуации, когда одно слово «сессия» вызывает панику у студентов, необходима помощь преподавателя. В период сессии студенты становятся раздражительными, нервными, появляется усталость, симптомы недосыпания, резко увеличивается затрата сил и энергии, нагрузка на память, что сказывается на работе головного мозга [4, 5].

В целях снижения уровня стрессовых ситуаций у студентов, первую помощь должен оказать преподаватель, который в часы консультаций должен подсказать студентам, как правильно себя вести.

Все рекомендации можно разделить на четыре основные группы:

*1. Употребление адекватных продуктов питания.*

В противоположность бытующему мнению о «взбадривании» чашечкой кофе, в этот период не рекомендуется перегружать организм кофе и напитками содержащими кофеин. Эффект бодрости,

после их употребления, исчезает буквально через пару часов, а затем наступает длительное нервное истощение.

Немалую помощь в борьбе со стрессом окажут витамины, особенно группы «В» и «С» (источники: яблоки, помидоры, шиповник, рыба, куриная печень), которые способствуют снятию усталости, тонизированию нервной системы, улучшению кровообращения головного мозга [6, 7]. Под воздействием витаминов организм готовится к предстоящим нагрузкам и более легко переносит их, не подвергаясь резким перепадам.

Гормоном снятия стресса является серотонин, который вырабатывается при употреблении таких продуктов, как бананы, миндаль, шоколад.

### *2. Умеренная физическая активность и релаксационный период.*

Положительно на преодоление стрессовой ситуации влиять хорошая физическая нагрузка, при которой организмом вырабатываются эндорфины, которые способны удалять болевые ощущения и улучшать настроение. Также полезно заняться дыхательной гимнастикой, медленный глубокий вдох и еще медленнее выдох с воображением, что выдохнули неодушевленный предмет, причем каждый раз разный.

Нужно научиться правильно совмещать труд и отдых, даже если не хватает времени, нужно выкроить несколько минут для отдыха. Также медики не рекомендуют готовиться к экзаменам и зачетам ночью, т.к. здоровый сон – жизненная необходимость [6, 7]. Более того, оставленные работать на ночь телевизор и компьютер, светящиеся часы способствуют снижению выработки мелатонина, гормона, снижающего сонливость. Недостаток спокойного сна приводит к созданию стрессовой ситуации.

### *3. Создание спокойной комфортной обстановки.*

Порядок в квартире и на рабочем столе тоже не маловажная деталь в борьбе со стрессом, как и приобретение давно желанной вещи [2, 3]. Эффект в борьбе со стрессовой ситуацией приносит общение с домашними животными, можно просто посадить на колени кошку и читать учебник. С древних времен известно целительное действие ароматизаторов, особенно эфирных масел, таких как розы, лаванды, кипариса, жасмина.

### *4. Психологический настрой.*

Негативная энергия оказывает болезнетворное влияние на организм, необходимо стараться быть постоянно в хорошем

настроении. Нужно стремиться избегать ситуаций, которые могут привести к эмоциональному расстройству. Не усугубляйте стрессовую ситуацию плохим настроением, нужно научиться радоваться жизни, чаще улыбаться, что способствует выработке гормона кортизола, отвечающего за нейтрализацию стресса.

Немаловажную роль в борьбе со стрессом играют различные приметы, предвещающих удачную сдачу экзамена, а также ритуалов, призванных обратить фортуна на сторону экзаменуемого. Избежать стресса помогает и ношение на экзамен талисмана различного вида. Логика данных способов заключается в следующем: если совершить некие несложные действия (или наоборот, не совершать определенных действий) над тем, что доступно, то тем самым можно повлиять на то, что менее доступно [6, 7]. Подобные способы борьбы с волнением оказывают, в большинстве случаев, положительные результаты даже у студентов со слабо развитой способностью к саморегуляции. Только не желательно слишком увлекаться приметами и талисманами чтобы, однажды забыв выполнить «ритуал» и сдав экзамен, перестать в них верить. Ввиду того, что каждый человек индивидуален, студент должен выработать свой механизм преодоления стресса, единого способа борьбы со страхом нет.

Существуют еще несколько вариантов преодоления стрессовой ситуации, связанных больше с личной организованностью и ответственностью.

Во-первых, нужно устранить причины, вызывающие стресс (прогулы занятий, не выполнение рекомендаций преподавателя, неподготовленность к занятиям и т.д.), имеется ввиду коренное изменение поведения человека, которое либо изменяет ситуацию, либо самого человека. Необходимо найти причину стресса и устранить её. Этот метод применяется в случае, когда точно выявлены причины стресса, есть желание их устранить и личность не устраивает мгновенное, но временное устранение проблемы, или человек чувствует приближение стрессового состояния и хочет себя заставить соответствующим образом подготовиться [2, 4].

Во-вторых, существуют так называемые быстрые методы, которые способны ненадолго облегчить сложившуюся ситуацию. В таком случае предпринимается попытка снизить уровень наступившей стрессовой реакции и облегчить сложившуюся ситуацию [2, 4].

В первую очередь нужно научиться планировать свой рабочий день с целью рационального распределения времени на учебу и отдых, что позволит быстро находить любое решение возникшей проблемы. Основными этапами здесь являются формулировка проблемы (причины возникновения, цели, препятствия), разработка и выбор оптимального пути решения, его осуществления и оценка эффективности.

Существенную роль в выходе из стрессовой ситуации играет самовнушение, для этого необходимо мысленно повторять фразы, например: «я могу отвлечься от мрачных мыслей и переживаний», «я чувствую возвращающиеся силы», «я отдохнул», «я бодр и полон сил», «я все знаю и умею». Необходимо изменить свое отношение к учебе, обдумать предъявляемые к учебе требования, реально оценить свои способности. Все это позволит устранить причины, приводящие к стрессу.

**Выводы.** В целом проявления стресса связаны с психологическим состоянием и индивидуальными особенностями человека. Необходимо проводить профилактику стрессовых состояний студентов в период сессии, обучать элементарным приемам психопрофилактики.

### Литература

1. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова. – М: Российская академия наук, институт русского языка им. В. В. Виноградова, 2006. – 919 с.
2. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме / Ганс Селье. – М.: Медгиз, 1960. – 255 с.
3. Селье Г. Профилактика некрозов сердца химическими средствами / Ганс Селье. – М.: Медгиз, 1961. – 207 с.
4. Селье Г. На уровне целого организма / Ганс Селье. – М.: Наука, 1972. – 122 с.
5. Селье Г. Стресс без дистресса / Ганс Селье. – М.: Прогресс, 1979. – 123 с.
6. Щербатых Ю. В. Психология стресса / Ю. В. Щербатых. – М.: Эксмо, 2008. – 304 с.
7. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых. – СПб.: Питер, 2007. – 256 с.

E-mail: [ts\\_v\\_v@mail.ru](mailto:ts_v_v@mail.ru)

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУЛЬТУРИ ПЕРСОНАЛУ В ГАЛУЗІ ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ

У статті розглядаються сучасні нормативно-правові засади і стан пожежної безпеки у світі та Україні, особливості формування культури персоналу в галузі пожежної безпеки. Аналізуються шляхи забезпечення ефективної культури поведінки персоналу із попередження та ліквідації пожеж.

**Ключові слова:** пожежна безпека, культура персоналу.

**Цина А. Ю. Современные подходы к обеспечению культуры персонала в области пожарной безопасности.** В статье рассматриваются современные нормативно-правовые основы и состояние пожарной безопасности в мире и Украине, особенности формирования культуры персонала в области пожарной безопасности. Анализируются пути обеспечения эффективной культуры поведения персонала по предупреждению и ликвидации пожаров.

**Ключевые слова:** пожарная безопасность, культура персонала.

**Tsyna A. Yu. Modern approaches to ensure staff culture in the field of fire safety.** This article considers the current legal and regulatory basics and condition of fire safety in the world and in Ukraine in particular, the peculiarities of forming personnel's culture in the field of fire safety. The ways of providing effective culture behavior of personnel to prevent and elimination of fire are analysed.

**Keywords:** fire safety, the culture of personnel.

На початку 2012 року вступив у дію Кодекс Цивільного захисту України [2], в якому вказано, що з липня 2013 року припиняє свою дію Закон України «Про пожежну безпеку», а разом із ним і цілий ряд підзаконних актів і постанов Кабміну, які розкривали особливості протипожежного захисту. Наказ № 368 Міністерства надзвичайних ситуацій від 29.09.2003 р. про навчання пожежній безпеці у липні 2013 року також втрачає чинність, але Цивільним Кодексом України чітко визначені такі напрями навчання: працівників підприємств, установ і організацій; учнівської молоді; непрацюючого населення.

Необхідність нових підходів до пожежної безпеки обумовлюється сьогодні визнанням у всьому світі нереальності зупинити традиційними методами невпинне зростання кількості пожеж і загибелі в них людей. За статистикою сьогодні в світі на 1млн. населення в середньому від пожеж гинуть 16 осіб на рік, а ще

40 років тому цей показник складав лише 5 осіб. Прогноз на 2050 рік складає (при населенні нашої планети 10,5 млн. людей) на кожний 1млн. населення до 75 загиблих осіб на пожежах [1]. Для різних країн цей показник є різним, але вже сьогодні в Україні, не дивлячись на зменшення чисельності населення, відбувається стійке зростання числа пожеж і кількість загиблих них, складаючи зараз за рік 60 осіб на 1 млн. населення країни.

З 2004 року Міністерство надзвичайних ситуацій готує щорічні національні доповіді на власному сайті, за якими можна проаналізувати статистику щодо ситуації з пожежною безпекою в різних галузях економіки України. Згідно проведеного Науково-дослідним інститутом пожежної безпеки аналізу стану пожежної безпеки в минулому році в країні виникло більше 71 тис. пожеж. Такої кількості пожеж не було в жодному з попередніх років. Тому актуальним сьогодні є питання стосовно формування культури персоналу щодо пожежної безпеки.

В сучасній літературі з цивільного захисту розкриваються окремі питання з основних причин виникнення пожеж [4], умов процесу горіння і вражаючих факторів пожежі [5], вимог до протипожежного стану прилеглих територій, обов'язків посадових осіб щодо пожежної безпеки, організації пожежної безпеки в закладах освіти [3].

Завданням нашого дослідження стало розкриття особливостей формування культури поведінки персоналу в галузі попередження та ліквідації наслідків пожеж методами аналізу сучасних нормативно-правових засад пожежної безпеки, її стану в світі та в Україні, вивчення досвіду організації навчання пожежній безпеці на сучасному етапі та аналізу дій персоналу під час пожежі.

Як показує досвід починати формування культури персоналу щодо пожежної безпеки треба з найпростішого. На кожному підприємстві, в установі, організації повинні бути два види інструкцій, які повинні знати всі їхні працівники: інструкція загальної пожежної безпеки об'єкта чи галузі та інструкції пожежної безпеки тих робочих місць, де люди працюють. Ці інструкції повинні бути вивчені всіма працівниками, бути вивішеними на видних місцях. Програму навчання і інструктажів необхідно обов'язково погоджувати з територіальними органами державної пожежної охорони на відповідність вимогами нормативним документам із пожежної безпеки.

29 стаття Кодексу законів України про працю проголошує, що ніхто не може приступити до роботи, якщо не пройдено навчання з пожежної безпеки або інструктаж. На яку б роботу людина не прийшла, затверджені керівником робіт інструкції, програми інструктажів, повинні бути нею обов'язково вивчені. Під час працевлаштування проводиться вступний інструктаж майбутнього працівника, а далі первинний інструктаж на робочому місці, повторні, позапланові і цільові інструктажі безпосереднім керівником робіт. Знання інструкцій з пожежної безпеки повинні бути перевірені з реєстрацією в журналі інструктажів за підписом того, хто провів інструктаж і тієї особи, яка перевірила знання і допустила працівника до роботи.

Для підприємств з підвищеною пожежовибухонебезпекою (категорій А, Б, В) працівники повинні пройти пожежотехнічний мінімум. Завдання навчання за тематикою пожежної безпеки покладено на спеціальні навчальні заклади і здійснюється працівниками, які пропрацювали в пожежній охороні не менше 5 років і мають спеціальну пожежну підготовку. Навчання пожежній безпеці за наказом № 15 Держгірпромнагляду від 26.01.2005р. здійснюється за затвердженими Центральним апаратом пожежної охорони програмами в обсязі 21 години, а прискорений курс здійснюється за 12 годин.

Керівники підприємств і виробничих підрозділів при призначенні на посаду і далі кожні три роки повинні проходити навчання у спеціальних навчальних закладах.

Навчальні заклади різних рівнів і ступенів у навчальних курсах безпеки життєдіяльності, основ охорони праці, охорони праці в галузі, цивільного захисту на вивчення питань пожежної безпеки виділяють, як правило, 2 години теоретичних і 4 години практичних занять.

Для забезпечення ефективної культури поведінки із попередження та ліквідації пожеж, перш за все, необхідно усвідомлювати, що являє собою пожежа. Головним тут є евакуація. Журналом «Пожежна безпека» була описана людська поведінка при виникненні пожежі. Було визначено, що коли люди бачать пожежу, 40% осіб піддаються паніці. Постає питання, а яких же дій вживають люди при пожежі? Спеціалісти, які досліджували поведінку людей при пожежі, прийшли до висновку, що 40% людей просто дивляться і вивчають нове для них явище – пожежу, тобто проявляють бездіяльність. 30% осіб починають розповідати одне одному, що там

щось трапилось, створюючи навколо цього явища паніку. 10% тікають від біди подалі – евакуюються і це є правильним. І лише 10 відсотків людей починають гасити пожежу, а 8% звертаються за пожежною допомогою. Для цього у нас в Україні існує телефонний номер 101 для виклику рятувальних служб і пожежної охорони, а на кожному службовому телефоні повинен бути напис: при пожежі дзвони 101. Фактично ж часто пишуть номер 01, а до Євро 2012 дехто поспішив з написом номеру 112, а на деяких телефонах є написи номерів телефонів найближчих пожежних команд, коли ж потрібно 101.

А що ж роблять 2% осіб, що залишилися? Це люди, яким байдуже що відбувається пожежа, задимленість і вони залишаються в небезпечній зоні. Приклад наших днів. Декілька років тому відбулася пожежа в обласному управлінні МВС Київської області. За рівнем пожежовибухонебезпечності будівля управління відноситься до категорії Д, оскільки містить зброю в спеціально обладнаних кімнатах та заготовані приміщення для тимчасово затриманих осіб. Але ці дві пожежонебезпечні зони під час пожежі не потерпіли. Потерпіли ті, хто рятував затриманих осіб: один пожежник і працівник міліції задихнулися.

В будівлі обласного апарату МВС працювали міліцейські кадри не один десяток років. Більше того, у цьому ж будинку рік тому вже була пожежа і персоналу під час позапланового інструктажу пояснювали, як необхідно поводитися, щоб пожежа не повторилося знову. Результатом повторної пожежі стало те, що лише 10% людей із цієї будівлі залишилися неушкодженими. Внаслідок півторидобового гасіння цієї пожежі було знайдено 57 загиблих, а 24 офіцери за статистикою зникли без вісті. Загибель такої кількості людей під час пожежі пояснюється тим, що багато з них, коли вогонь вже вирував по коридорах будівлі, продовжували у своїх кабінетах писати звинувачувальні вирoki. Це зайвий раз свідчить про те, що навіть не в самому пожежонебезпечному приміщенні, де знаходяться люди, при появі вогню, коли вся попередня теоретична підготовка зводиться нанівець, а практичних навичок немає, людей охоплює страх, паніка, нерозуміння того, як треба себе поводити.

І тому сьогодні всі повинні зрозуміти для себе, що згідно правил пожежної безпеки в будівлі повинен бути на видному місці план евакуації, на якому зрозуміло для всіх оточуючих, а не лише для перевіряючих, суцільною зеленою лінією вказано евакуаційний шлях.



На плані слід вказувати також евакуаційні виходи, розміщення засобів пожежегасіння, телефонів та кнопок виклику пожежної охорони. За методичними посібниками можна дізнатися про умовні позначення елементів пожежного захисту на планах евакуації. Видавництво «Основа» друкує форми планів евакуації. Як показує практика і життя людство не винайшло нічого найкращого для спасіння під час пожежі за план евакуації. Нормативи не регламентують якими повинні бути розміри та зміст цього плану.

За складеними планами евакуації на підприємствах, в установах та організаціях необхідно проводити тренувальні заняття з евакуації персоналу до безпечних зон за час до 3-х хвилин. Саме за цей час температура в місцях загоряння може досягати 149°C, яка є критичною для згорання крові людини. Задимленість та її токсичність за цей час не досягають високих значень.

Пошук засобів пожежегасіння в екстремальних ситуаціях ускладнює часта відсутність у приміщеннях, розміщеного вгорі на висоті 2-2,3 м блакитного вказівного знака квадратної форми, на білому тлі якого зображений контур вогнегасника. Своєчасне застосування первинних засобів пожежегасіння має визначальне значення для спасіння людей, яке триває під час пожежі долі хвилин, секунди, оскільки достатньо людині вдихнути небезпечні продукти горіння і її дієздатність може бути втраченою.

На швидкість використання засобів пожежегасіння суттєво впливає перекличка евакуйованого персоналу в безпечній зоні. Невпевненість керівництва установи щодо повноти евакуації персоналу змушує рятувальників займатися не гасінням пожежі, а пошуком людей. Тому навченість правильній організації евакуації сьогодні залишається єдиним шляхом до спасіння людей під час пожежі. Під час підготовки персоналу готелів до Євро 2012 навіть після тричі проведеного тренування працівники припускалися помилкових дій.

Найнебезпечніше під час пожежі – це залишитися у замкненому просторі, коли бачимість унаслідок задимленості стає меншою за 8 метрів. Тому з таких місць необхідно терміново евакуюватися. Ніколи не можна, шукаючи місце загоряння, йти самому з засобами пожежегасіння в задимлену зону без апаратів захисту органів дихання. Навіть рятувальники пожежної охорони за наявності засобів захисту органів дихання, зчеплення із виведеним на зовні шнуром, за яким можна прослідкувати їхні переміщення і контролювати

місцезнаходження, не мають право йти в задимлену зону в кількості меншою за три особи.

Здебільшого сьогодні під час пожежі люди гинуть не стільки від високої температури, як від вдихання токсичного диму і втрати орієнтації в умовах задимленості. Не відомо, які токсичні речовини виділятимуться під час горіння різних предметів у приміщеннях. Тому всіх оточуючих слід попереджувати про небезпеку зменшення бачення в задимленому приміщенні до відстані менше 8 метрів. Негативні наслідки вдихання диму можуть проявлятися упродовж до 5-7 років після пожежі. Так, оператор станції міжміського телефонного зв'язку м. Києва, намагаючись загасити пожежу на 7 столах з комп'ютерами за допомогою трилітрового вогнегасника, надихалася диму від горіння комп'ютерів. Через рік ця особа мала інвалідність 2-ї групи, через 2 роки – 1-у групу інвалідності, а через 5 років людина втратила здатність рухатися.

Здебільшого люди не знають як поводити себе в ситуації, коли потерпілі перебували в зоні задимленості. Лікарських і профілактичних засобів для застосування при отруєнні чадним газом дотепер не існувало. Потерпілі, які відчувають недомогання після перебування в зоні задимлення повинні пройти лікування сертифікованим та ліцензованим в Україні лікарським препаратом ацизол, який є дієвим засобом мінімізації негативних наслідків вдихання диму. Ацизол є оригінальним препаратом, який не має аналогів за структурою і дією. Для лікування ацизол рекомендується застосовувати якомога раніше після отруєння незалежно від тяжкості ураження. Препарат вводять дорослим по 1 мл внутрішньом'язово одразу після вилучення потерпілого із зони пожежі (загазованого приміщення). У подальшому ацизол вводять внутрішньом'язово по 1 мл 2-4 рази на добу. Максимальна добова доза для дорослого становить 240 мг (4 мл). Курс лікування становить 7-10 днів.

Ацизол перешкоджає спорідненості гемоглобіну крові до оксиду вуглецю, покращує кисневозв'язуючі та газотранспортні властивості крові. Він знижує вираженість інтоксикації при отруєнні оксидом вуглецю, прискорює виведення оксиду вуглецю (СО) з організму. Препарат знижує потребу організму в кисні, сприяє опірності до кисневого голодування органів, найбільш чутливих до нестачі кисню: головного мозку, міокарда, печінки. Десятки заручників, захоплені терористами на Дубровці в Москві, були б врятовані, якби до них був застосований цей засіб. Після пожежі в торговельному центрі

м. Дніпропетровська 5 осіб опинилися в реанімації, але навіть медичні працівники не знали про існування цього лікарського засобу. Варто було б зробити потерпілим ін'єкцію у будь-яку м'яку частину тіла і отруєння організму було б заблоковано. Тому сьогодні ацизол повинен стати обов'язковим медичним препаратом у аптечках усіх підрозділів підприємств, установ і організацій.

Хочемо ми того чи ні, а пожежі були, є і будуть. Ми повинні бути до них готові. Культура в галузі пожежної безпеки повинна включати чітке усвідомлення персоналом тих небезпек, які несуть у собі сучасні пожежі та обізнаність щодо того, яким чином можна мінімізувати їх наслідки, використовуючи сертифіковані та ліцензовані в Україні засоби. Вжиття визначених у статті заходів та засобів дозволяє персоналу зберегти своє здоров'я і здоров'я оточуючих у надзвичайних ситуаціях, коли порою люди не знають як захиститись. Такі засоби захисту вже існують вони є поруч і їх невикористання приводить до втрат, які повернути часто неможливо.

### **Література**

1. Алёхин Е. М. Пожары в России и в мире. Статистика, анализ, прогнозы / Е. М. Алёхин, Н. Н. Брушлинский, П. К. Вагнер и др. Под ред. Н. Н. Брушлинского. – М. : Академия ГПС, 2002. – 158 с.
2. Кодекс цивільного захисту України / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/ST000992.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/ST000992.html)
3. Перехейда О. М. Пожежна безпека у школі / О. М. Перехейда. – Х.: Основа, 2012. – 224 с.
4. Стеблюк М. І. Цивільна оборона та цивільний захист : [підручник] / М. І. Стеблюк. – К. : Афіша, 2006. – 487 с.
5. Шоботов В. М. Цивільна оборона : [навчальний посібник] / В. М. Шоботов. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 438 с.

E-mail: [ajut@yandex.ua](mailto:ajut@yandex.ua)

## **ПРО МІЖНАРОДНІ ОСВІТНІ ПРОЕКТИ ЩОДО ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЕКОНОМІКИ ЛУГАНСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

У статті викладено матеріал про участь Луганського ОІППО в міжнародних освітніх проектах, спрямованих на професійний розвиток вчителів економіки та підвищення якості шкільної економічної освіти в регіоні.

**Ключові слова:** освітній проект, професійна компетентність вчителя, економічна освіта.

*Часнікова Е. В., Жерлицын С. А. О международных образовательных проектах, направленных на повышение профессионального мастерства учителей экономики Луганской области.* В статье изложен материал об участии Луганского ОИППО в международных образовательных проектах, направленных на профессиональное развитие учителей экономики и повышения качества школьного экономического образования в регионе.

**Ключевые слова:** образовательный проект, профессиональная компетентность учителя, экономическое образование.

*Chasnikova O., Zherlitsyn S. About international educational projects focused on improving the professional skills of economics teachers of Luhansk region.* The article describes the results of Luhansk in-service teacher-training institute in participation in international educational projects focused on improving the professional skills of economics teachers and improving the quality of school economics education.

**Keywords:** educational projects, competence, quality of economics education.

Динаміка розвитку українського суспільства, потреба у формуванні економічного мислення людини актуалізують проблему залучення громадян до основ економічних знань. Розпочавшись у шкільному віці, економічна освіта спрямовується на формування економічної грамотності особистості, розвиток уміння орієнтуватись в умовах ринку, проектувати власне життя, оцінювати економічні події та впливати на них.

Відсутність педпрацівників з економічною освітою, недостатня навчально-методична забезпеченість предмета обумовили необхідність участі обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти (ОІППО) в міжнародних освітніх проектах з використанням новітніх педагогічних технологій та прогресивного досвіду роботи

вчителів економіки інших країн світу з метою підвищення фахової підготовки вчителів економіки та забезпечення якості шкільної економічної освіти в регіоні.

Реальністю сьогодення стала наявність неформальної післядипломної педагогічної освіти. Особливо активно вона розвивається саме в економічній освіті педагогічних працівників. Причину цього І. Пархоменко вбачає в тому, що відкриття кордонів призвело до швидкого накопичення нової інформації, насамперед економічного і правового спрямування [3, с.4]. Неформальна складова післядипломної економічної освіти педагогів представлена благодійними установами: Національною Радою з економічної освіти (США) (NSEE), Українською Радою з економічної освіти, Центрами економічної освіти, проектами «Відродження», «Тасис», «Євразія». Okремо слід відзначити Фундацію малого та середнього бізнесу (Велика Британія), яка започаткувала проекти «Ділова активність» і «Спільнота споживачів та громадські об'єднання», упроваджені Програмою розвитку ООН.

Чисельні проекти, які були реалізовані й реалізуються зараз, завдяки підтримці цих організацій, дали поштовх розвитку економічної освіти та наближенню її до міжнародних стандартів якості освіти не тільки в Україні, а й у багатьох країнах колишнього соціалістичного простору. В основу програм, запропонованих благодійними фондами, покладені активні форми і методи навчання, дотримання принципів гуманістичної педагогіки, діалогу культур, глобальних змін, полікультурності, інноваційності тощо.

Зупинимось на особливостях проектів, реалізованих в Луганській області. Серед них виокремимо проекти з економічної освіти, бізнес-освіти, споживчої освіти.

#### *Проекти економічної освіти.*

У сфері економічної освіти працює Національна рада з економічної освіти (США) (NSEE) – найбільша освітня організація на базі 275 провідних американських університетів. В основу міжнародної програми «Тренери для тренерів» Національної ради з економічної освіти (НРЕО) США покладені такі складові: активне навчання; поєднання змісту навчання та методики навчання; підготовка тренерів. Ця модель вважається економічно ефективною, їй властиве багатократне підсилення результатів та розкриття можливостей розвитку тих, хто навчається.

Особливістю методичних розробок NCEE (НРЕО) є інтерактивні технології, які допомагають учителям опанувати ігрові форми, а потім за їхньою допомогою донести до учнів найскладніші теми з економіки, перетворити урок з монологу на інтерактивний діалог.

Матеріали та методики НРЕО створюють передумови для наступної адаптації партнерів і, найчастіше, є основою для творчої розробки нових матеріалів. За період співпраці НРЕО та Міністерства освіти і науки України, Благодійного фонду «Українська рада з економічної освіти» підготовлені тренери (шість осіб – викладачі вищих навчальних закладів Луганської області); у регіоні проведено десять семінарів-тренінгів для вчителів основ економіки загальноосвітніх навчальних закладів, де підготовлено понад двісті вчителів економіки; сформована бібліотека сучасної економічної літератури (за сприяння Всеукраїнської Асоціації викладачів економіки).

Українською Радою з економічної освіти (УРЕО) за фінансової підтримки Національної Ради з Економічної Освіти США розроблена типова навчальна програма курсів підвищення кваліфікації вчителів основ економіки для інститутів післядипломної педагогічної освіти [2].

У навчальних закладах регіону за підтримки громадської організації Джуніор Ечівмент Україна було введено факультативний курс «Прикладна економіка». Проект здійснено за підтримки «Фонду сприяння демократії» Посольства США в Україні. Для вчителів та учнів 5-ти пілотних навчальних закладів області було підготовлено навчально-методичні матеріали, які склалися з посібника «Прикладна економіка» (підготовлено на основі американського видання «Applied Economics» Junior Achievement Inc.), збірника задач, роздаткового матеріалу для проведення ділових ігор з метою отримання учнями початкового досвіду в галузі підприємництва, моделювання менеджменту та економічної діяльності.

Однією з найбільш незвичних та привабливих частин програми «Прикладна економіка» є «Шкільна компанія». Надані матеріали дозволяли учням створювати й управляти в школі компанією, яка виробляла та збувала свою продукцію (переважно більшість компаній області надавали послуги з проведення різних свят та урочистостей). Не менш популярною серед учнів пілотних шкіл була комп'ютерна ділова гра «MESE», яка дозволяла двом-восьми учнівським товариствам конкурувати у виробництві та продажу умовної продукції. Гра розглядається як лабораторія економіки, яка сприяє повторенню та використанню важливих концепцій і принципів, що

були вивчені раніше, на практиці – від побудови кривої попиту до прийняття рішень, що передбачають економічний вибір.

Результати впровадження пілотного проекту Джуніор Ечівмент України «Прикладна економіка» розглядалися на численних заходах Луганського ОППО, спрямованих на підвищення професійної майстерності учителів економіки регіону.

Далі розглянемо особливості підготовки вчителів до *бізнес-освіти* на прикладі проекту «Ділова активність» (Велика Британія). У межах цього проекту в Україні був запроваджений відповідний курс «Ділова активність», який мав на меті утвердження альтернативних методів викладання як пріоритетних. Розробники проекту (Бізнес-школа Даремського університету та Фундація з розвитку малого та середнього бізнесу у Великій Британії) вбачають специфіку діяльності вчителя основ економіки в тому, що він виступає не лише носієм економічних знань, але й покликаний за допомогою економічної освіти та виховання формувати в учнів економічне мислення, економічну й підприємницьку культуру.

Матеріали курсу «Ділова активність» спрямовані на розвиток підприємницьких якостей у молоді, умінь приймати рішення, працювати в команді, пристосовуватись до гнучких умов ринку праці. Завданням цієї програми є підготовка молодих людей до особливостей дорослого життя, у якому вони будуть споживачами, виробниками, керівниками та просто батьками. «Ділова активність», зауважують автори курсу, є не суто економічним навчальним курсом, це – абсолютно новий спосіб формування мислення, на який можна спиратися при викладанні більшості навчальних предметів. Учень у процесі вивчення курсу «Ділова активність» змінює своє ставлення – він вільний у виборі, працює сам або в групі, ухвалює рішення, набуває вмінь та навичок, необхідних йому в сучасному мінливому світі [1, с.10].

Автори курсу вважають неефективними методики, які лише «наповнюють голову учня статистичним матеріалом, роблять з нього машину, що може тільки відтворювати факти та події, але не виховують здатності думати, приймати рішення та аналізувати ситуацію». У процесі навчання ділової активності вчитель виконує фасилітативну функцію, яка сприяє успішному здійсненню ним не лише професійної діяльності, а й налагодженню ефективної взаємодії з іншими членами соціуму, сприянню життєвому успіху учнів.

*Споживча освіта* базується на Проекті розвитку Організації Об'єднаних Націй (ООН) «Спільнота споживачів та громадські

об'єднання». У його основу покладено успішний досвід споживчої освіти країн ООН. З метою впровадження споживчих знань у навчальний процес за ініціативою департаменту загальної середньої та дошкільної освіти та проекту ПРООН «Спільнота споживачів та громадські об'єднання» розроблено Концепцію споживчої освіти в Україні; наскрізну навчальну програму курсу за вибором «Споживчі знання» для учнів 1-11(12) класів; посібник для вчителів та робочі зошити для учнів [4].

Споживча освіта реалізується шляхом формування раціональної економічної поведінки людини, інформування та консультування населення, розвитку раціонального економічного мислення учнів, адаптованого до реального життя. Вона стає важливим компонентом державної політики і є одним із найактуальніших завдань системи шкільної економічної освіти в Україні. Курс є актуальним, практично спрямованим і передбачає можливість застосування інтерактивних форм навчання в поєднанні з сучасними освітніми технологіями, а також традиційних форм і методів навчання.

Ми охарактеризували чотири програми, запропоновані міжнародними проектами. Зазначимо, що кожний з них починався з підготовки вчителів у післядипломній педагогічній освіті, а вже потім запроваджувався в масову практику загальної середньої освіти.

**Висновки.** Отже, система післядипломної педагогічної освіти швидко реагує на запити суспільства щодо розвитку шкільної економічної освіти: у міжкурсовому періоді відбувається активна взаємодія формальних та неформальних освітніх установ, громадських організацій (міжнародних проектів з економічної освіти, бізнес-освіти та споживчої освіти). Інноваційним напрямком роботи Луганського ОШПО є участь у міжнародних освітніх проектах, спрямованих на вирішення сучасних проблем навчально-виховного процесу та підвищення професійної майстерності педпрацівників, що відповідає місії інституту.

Визначальними ознаками такої інноваційної діяльності є особистісний і професійний розвиток усіх учасників навчально-виховного процесу, а її результатом – якісно новий рівень освіти, який дозволяє учням Луганщини досягати певних результатів: за період з 2001 по 2013 роки Луганська область підготувала 22 переможці Всеукраїнської учнівської олімпіади з економіки, учні Луганщини є неодноразовими переможцями заключних етапів



Всеукраїнських конкурсів «Молодь тестує якість», «Основи підприємництва» тощо.

Проте, названі форми післядипломної освіти вчителів не вирішують повною мірою проблему забезпечення якісного основ економіки в школі, оскільки не носять системного характеру.

### Література

1. Гнус П. Формування і розвиток підприємливості у школярів [Текст] / П. Гнус, І. Корнієнко, Ю. Пачковський // Директор шк. – 2001. – № 46. – С. 10–12.
2. Матеріали програми підвищення кваліфікації вчителів економіки: веб сторінка Офіційного сайту ВБФ «Українська рада з економічної освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ucee.com.ua/index/php?rname=matr&representtype=consecutive&hage=0>.
3. Пархоменко І. Економічна освіта у школі: проблеми і перспективи [Текст] / І. Пархоменко // Директор шк. – 2001. – № 46. – С. 3–7.
4. Основи споживчих знань [Текст]: Навч.-метод. посіб. для загальноосв. навч. закл.: 1 – 12 кл. / [Гільберг Т. Г., Довгань А.І., Капіруліна С. Л. та ін.]; за заг. ред. Н. В. Бескової, А. С. Єрохіної, К. О. Максименко, О. В. Овчарук. – К.: Навч. книга, 2008. – 816 с.

E-mail: lugchasnikova@rambler.ru

УДК 372.881.1

*Чередніченко Г.А.*

*Куниця Л.І.*

Національний університет харчових технологій  
Київ, Україна

## ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ КОНТЕКСТІ

У статті розглядаються питання мовної політики Ради Європи щодо збереження та розвитку національних мов держав-членів ЄС, питання щодо програми вивчення іноземних мов з метою створення багатокультурного та багатомовного простору на теренах Європи.

**Ключові слова:** мовна політика, багатомовний простір.

*Чередніченко Г. А., Куниця Л. И.* Изучение иностранных языков в европейском контексте. В статье рассматриваются вопросы языковой политики Совета Европы по сохранению и развитию национальных языков государств-членов ЕС, вопросы программы изучения иностранных языков с

целью создания поликультурного и многоязычного пространства на территории Европы.

**Ключевые слова:** языковая политика, многоязычное пространство.

**Cherednichenko G. A., Kunytsia L. I. Foreign language teaching in the European context.** The article deals with the language policy of the Council of Europe on the preservation and development of national languages of the EU Member States, the issue of application of learning foreign languages in order to create a multicultural and multilingual space in Europe.

**Keywords:** language policy, multilingual space.

На межі другого і третього тисячоліть стає усе більш очевидним, що людство розвивається по шляху розширення взаємозв'язку і взаємозалежності різних країн, народів і їх культур. Цей процес охопив різні сфери суспільного життя всіх країн світу. Сьогодні неможливо знайти етнічні спільності, які не випробували б на собі дію як з боку культур інших народів, так і ширшого суспільного середовища, що існує в окремих регіонах і в світі в цілому. Це виразилося в бурхливому зростанні культурних обмінів і прямих контактів між державними інституціями, соціальними групами, суспільними рухами і окремими індивідами різних країн і культур. Розширення взаємодії культур і народів робить особливо актуальним питання про культурну самобутність і культурні відмінності. Культурне різноманіття сучасного людства збільшується, і складові його народи знаходять все більше засобів, аби зберігати і розвивати свою цілісність і культурну неповторність. Ця тенденція до збереження культурної самобутності підтверджує загальну закономірність, що полягає в тому, що людство, стаючи усе більш взаємозв'язаним і єдиним, не втрачає своєї культурної різноманітності. У контексті цих тенденцій суспільного розвитку стає надзвичайно важливим уміти визначати культурні особливості народів, аби зрозуміти один одного і добитися взаємного визнання.

Процес взаємодії культур, що призводить, до їх уніфікації викликає в деяких націй прагнення до культурного самоствердження і бажання зберегти власні культурні цінності. Цілий ряд держав і культур демонструє своє категоричне неприйняття культурних змін, що відбуваються. Процесу відкриття культурних кордонів вони протиставляють непроникність своїх власних і гіпертрофоване відчуття гордості своєю національною самобутністю. Різні суспільства реагують на впливи ззовні по-різному. Діапазон опору процесу злиття культур досить широкий: від пасивного неприйняття

цінностей інших культур до активної протидії їх поширенню і твердженню. Тому ми є свідками і сучасниками багаточисельних етнорелігійних конфліктів, зростання націоналістичних настроїв, регіональних фундаменталістських рухів [2].

Тому Європейський союз у процесі формування єдиного територіального простору на теренах європейського континенту намагається дотримуватися таких принципів, сформульованих Радою Європи:

1 Європейське лінгвістичне розмаїття – це надбання, яке варто зберегти та захистити.

2 Безсумнівна важливість *lingua franca* – повноцінне використання „робочих” мов Ради Європи – у контексті глобалізації за активної участі засобів телекомунікації, туризму та торгівлі.

3 Комплексний підхід у викладанні мов у країнах-членах ЄС, а це, в свою чергу, має спонукати до оволодіння громадянами Європи не тільки „робочими” мовами, а й іншими європейськими та світовими мовами, тому що „знання іноземних мов як засобу соціального спілкування є невід’ємною частиною суспільного розвитку нашого часу”, сприяючи водночас паралельному вивченню відповідних регіональних мов.

Однією з головних проблем, пов’язаних з вивченням мов, є проблема надання офіційного статусу усім мовам країн ЄС, від найбільших до найменших, виходячи з того принципу, що не можна приймати закони, які впливають на життя громадян, якщо люди їх не розуміють. Навіть при 25 країнах – членах вартість перекладу та витрат на інші мовні засоби становить одну третину всіх витрат бюджету ЄС. З приводу останнього – більше, ніж половина нових управлінських місць, створених в європейських установах, пов’язана з мовами.

Крім цього утилітарного аспекту, вивчення мов має важливий соціально-культурний компонент. В усе більш однаковому світі культурне розмаїття стане важливим засобом збереження людських цінностей. Вивчення мови означає – вивчення того аспекту, як стати ближчим до інших. Вивчення іноземної мови означає – озброїти самого себе інтелектуальними засобами для зустрічі з реальним і невідомим, також означає особисте збагачення через знайомство з іншими культурами та їх світосприйняття через призму мови. Вивчення мови також означає боротьбу з неосвіченістю та безкультур’ям, в основі яких полягає нетерпимість та расизм,

зверхність відносно інших людей та національностей, та оцінка їх меншовартості. Тому мовна політика Ради Європи зосереджується на трьох головних принципах:

1. Вивчення мов – універсальна потреба і право кожного.
2. Це довічний процес, який триває протягом всього життя.
3. Ті, хто вивчають мови, їх інтереси і потреби, направлені на процес задоволення потреб суспільства.

Була сформульована основна мета, яка має на меті розвивати у тих, хто вивчає іноземну мову, міжкультурну комунікативну компетенцію як складову професійної діяльності людини, адже „професійно орієнтована міжкультурна комунікативна компетенція – це навички і вміння, які забезпечують кваліфіковану професійну діяльність у приватній, суспільній, професійній та освітній сферах спілкування в багатонаціональному суспільстві іноземною мовою, а також невербальними (формули, графіки, жести, міміка) засобами спілкування у контексті цільової культури” [1, с. 9]. Модель формування професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції, сформульована Н. С. Ждановою на XIII Міжнародному конгресу викладачів німецької мови (Грац, 2005), вміщує до діяльнісної компетенції такі типи компетенції, які є взаємопов’язаними: іншомовна комунікативна компетенція, соціокультурна компетенція, фахова компетенція, навчальна компетенція, методична компетенція. Важко наполягати на тому, що якась з них може відігравати провідну роль, проте згідно з точкою зору на процес вивчення іноземної мови – оволодіння навичками говоріння та розуміння – варто розглядати насамперед соціокультурну та іншомовну комунікативну компетенції.

### Література

1. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / [Колектив авторів: С. М. Амеліна, Л. С. Аззоліні, Н. Є. Беньямінові, М. М. Гавриш та ін.]. – К.: Ленвіт, 2006. – 90 с.
2. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. / Под ред. А. П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.

*Чжан Лун*

Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди  
Харків, Україна

## ТРАДИЦІЙНІ ПОГЛЯДИ КИТАЙЦІВ НА ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Основою для створення традиційним китайським суспільством ідеального образу вчителя й формулювання вимог до нього стали ідеї даосизму, буддизму та конфуціанства. Китайці бачили в учителі-особистості втілення мудрості й почуття обов'язку, в учителі-професіоналі – глибокі знання і здатність навчити учнів розмірковувати, в учителі-члені суспільства – соціальну фігуру, рівну за значущістю правителю. Педагогічна діяльність в усі часи була дуже почесною та престижною.

**Ключові слова:** Китай, учитель, особистісно-професійні якості.

**Чжан Лун.** Традиционные воззрения китайцев на личностно-профессиональные качества учителя. Основанием для создания традиционным китайским обществом идеального образа учителя и формулирования требований к нему послужили идеи даосизма, буддизма и конфуцианства. Китайцы видели в учителе-личности воплощение мудрости и чувства долга, в учителе-профессионале – глубокие знания и способность научить учеников рассуждать, в учителе-члене общества – социальную фигуру, равную по значимости правителю. Педагогическая деятельность во все времена была очень почетной и престижной.

**Ключевые слова:** Китай, учитель, личностно-профессиональные качества.

**Chzhan Lun.** Traditional Views of the Chinese on Personal and Professional Qualities of a Teacher. The basis for creating the image of a perfect teacher and formulating the requirements for this ideal by the traditional Chinese society were the ideas of Daoism, Buddhism and Confucianism. The Chinese considered the teacher as a person to be the embodiment of wisdom and sense of duty, the teacher as a professional was for them the personification of a profound knowledge and ability to teach pupils to reason, the teacher as a member of society was a social figure equal in importance to the ruler. Pedagogical activity at all times was honorable and very prestigious.

**Keywords:** China, teacher, personal and professional qualities.

**Актуальність дослідження** зумовлена потребою української педагогічної науки та освітньої практики у вивченні та творчому використанні досягнень систем освіти зарубіжних країн на етапі інтеграції у світовий освітньо-культурний простір. Особливий інтерес для української педагогіки може становити досвід китайської системи

освіти, що забезпечила в останні роки видатні успіхи китайського суспільства в соціально-економічній сфері.

**Мета статті** полягає в характеристиці традиційних поглядів китайців на особистісно-професійні якості вчителя.

**Виклад основного матеріалу.** Безсумнівно, видатну роль у становленні етико-філософської основи менталітету китайців, всієї культури і, зокрема, системи освіти Китаю зіграла конфуціанська доктрина. Конфуціанство, на відміну від інших релігійно-філософських течій, звертало увагу на облаштування життя в цьому світі, а не в потойбічному [1, с. 261].

Конфуціанство проповідує ідею самовдосконалення людини через досягнення волі Неба, що втілює природу і є ідеальним зразком, на який має орієнтуватися особа. Досягнення волі Неба – це не розуміння божого провидіння, а усвідомлення основних закономірностей навколишньої дійсності і приведення у відповідність з ними своєї свідомості і вчинків [4, с. 147, 121].

Розуміючи, що знання є невід'ємним атрибутом здорового суспільства, Конфуцій спеціально приділяв багато уваги і заохочував у своїх учнях спрагу знань. Аналіз показує, що в основі педагогічної доктрини Конфуція лежить демократичний принцип рівних можливостей: «У навчанні не може бути відмінностей за походженням». Все залежить від самої людини: якщо вона поставила мету і присвятила свої помисли учінню, її чекає прихильність учителя. У «Лунь юй» наводиться характерна градація людей залежно від ставлення до знань: «Вищий – той, хто має знання від народження; наступний – той, хто здобуває знання у навчанні; за ним йде той, хто приступив до навчання, зіткнувшись із труднощами. Того, хто, зіткнувшись із труднощами, не приступив до навчання, народ відносить до нижчих». Звідси виникає шанобливе ставлення Конфуція до всіх професіоналів у своїй сфері [5, с. 157-158].

За Конфуцієм, якщо людина прагне зайняти бажане для себе місце, де б то не було – в сім'ї, суспільстві, на державній службі, вона повинна прагнути бути гідною його. Для цього потрібно вдосконалити свій характер, прагнути до «очищення» серця, думок, набуття нових знань тощо [9, с. 286-287]. Соціальна ієрархія в доктрині конфуціанства виявляється лише у відносинах «старших» і «молодших», «вчителів» і «учнів», а критерієм соціальної переваги є лише мудрість, заснована на отриманих знаннях і життєвому досвіді.

Конфуціанська освіта мала загальний характер, і в ній величезна увага приділялась історії, філософії, віршуванню, каліграфії тощо, і, звичайно ж, конфуціанському канону. Вважалося, що для успішної службової діяльності досить загальноосвітньої підготовки і високих моральних якостей, що виробляються у будь-якої людини, яка наполегливо студіює конфуціанське вчення [1, с. 261].

Слід зазначити, що «соціальна мобільність» у середньовічному Китаї досягла небачених для традиційного суспільства масштабів. Шлях нагору, до влади був відкритий для будь-якого, хто докладав достатньо зусиль, удосконалюючи себе, здобуваючи знання. Ці абсолютно практичні причини породили культ освіти, надзвичайно шанобливе ставлення до знань і до освічених людей [9, с. 288].

При цьому просвітництво не розглядається в конфуціанстві як самоціль, прагнення до знань неможливо без слідування традиціям і етичним нормам, сформованим у суспільстві. Конфуціанські книги в повчальній формі застерігають молодь від захоплення знаннями на шкоду виконанню синівського обов'язку та інших громадських обов'язків: «Молоді люди повинні вдома проявляти шанобливість до батьків, а поза домом – поважність до старших, серйозно і чесно ставитися до справи, безмежно любити народ і зближуватися з людинолюбними людьми. Якщо після здійснення всього цього у них залишаться сили, їх можна витратити на читання книг» [7, с. 141].

Як стверджує Н. Боревська, «шанування вчителя, характерне для духовної культури багатьох країн у давнину, виявилось в Китаї не тільки однією з найбільш стійких соціальних традицій, а й отримало теоретичне обґрунтування в китайській класичній філософії та педагогіці» [3, с. 77].

У книзі «Лі цзи» окреслено дуже високі вимоги до педагогічної діяльності: для вчителя важливо було мати не просто життєвий досвід, але й особливий тип світогляду. Учитель у Китаї асоціюється з «начальницькою особою» і «государем». Оскільки тільки за допомогою вчителя можна отримати належну освіту і зайняти ключовий державний пост, то сам наставник за статусом ніяк не може бути нижче. Тому навіть правитель «не дивиться на свого підданого як на підданого, ... коли той є наставником» [6, с. 114].

Опосередкованим підтвердженням цієї тези можуть служити роздуми про місію вчителя викладача імператорського університету Хань Юя на сторінках трактату «Як стати вчителем» (IX ст. н.е.). З точки зору цього мислителя, поняття «вчитель» і «учений» є

синонімами, на підтвердження чого автор наводить безліч прикладів із старовини, у тому числі діяльність самого Конфуція. На думку Хань Юя, вчитель втілює мудрість і передає знання, вирішує проблеми і розсіює сумніви. Але головним завданням педагогічної діяльності, крім передачі знань і досвіду, є навчання учнів того, як їм самим вирішувати складні проблеми, тобто розвивати свій власний інтелект і самостійність мислення [8, с. 201].

Відповідно до конфуціанського канону, стати наставником може лише людина, яка знає «причини розквіту і занепаду освіти», здатна оцінити, «що в учінні легко і що важко, що прекрасно і що погано». Саме від вчителя залежить привабливість процесу навчання, його природність. «Коли шляхетний чоловік вчить і наставляє, він веде, але не тягне за собою, спонукає, але не змушує, відкриває [шлях], але не доводить [до кінця]». У результаті виникає така важлива для досягнення результату в навчанні «згода між учнем і вчителем, легкість [навчання], [самостійні] роздуми – ось що називається вмільм керівництвом», – констатує конфуціанське джерело. І досягнення результату можливе лише в тому випадку, якщо мова педагога «стисла і дохідлива, глибока і змістовна, скупа на приклади, але зрозуміла» [6, с. 113]. Учитель повинен був служити зразком для наслідування, представляти собою «живе втілення рис ідеальних мудреців» [3, с. 78].

Таким чином, за допомогою, серед іншого, у тому числі і культу вчителя в суспільній свідомості утверджувався і підтримувався образ ієрархічно організованого світу. У цьому зв'язку не випадковим є і те, що вчитель поступово зайняв важливе місце в системі державного управління. Це знайшло відображення не тільки в філософських трактатах, а й у ритуальній практиці середньовічного Китаю. Наприклад, в епоху династії Тан підношення дарів вчителю стало офіційно закріпленим елементом ритуалу.

**Висновки.** Оцінюючи на основі аналізу конфуціанської філософської та педагогічної доктрини соціальну роль вчителя, приходимо до висновку про те, що саме конфуціанська етика дає можливість пояснити «характерний для традиційної китайської школи довічний зв'язок учня і вчителя, що не обмежувався навчальним процесом, але тривав і надалі, оскільки Учитель був наставником і поводителем в осягненні небесного принципу, тобто духовним пастирем» [3, с. 80]. При цьому конфуціанські постулати про соціальну роль вчителя і вимоги до його особистісно-



професійних якостей зберегли свій вплив протягом тисячолітньої історії Китаю.

## Література

1. Азарова О. Релігійно-філософські вчення Далекого Сходу як джерела світоглядних принципів традиційних суспільств (Китай, Японія) / О. Азарова // Духовність, мораль, етика традиційних суспільств Далекого Сходу / Упоряд. В. Ф. Резаненко. – К.: Києво-Могилянська академія, 2007. – С. 249–269.
2. Боенко М. А. Становление и современное состояние системы профессионального педагогического образования в Китае : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Боенко Марина Алексеевна. – Новосибирск, 2006. – 236 с.
3. Боревская Н. Е. Очерк истории школы и педагогической мысли в Китае : Монография. / Н. Е. Боревская. – М. : ИДВ РАН, 2002. – 146 с.
4. Жердїй М. Особистісне як уособлення світоглядних принципів традиційних суспільств Далекого Сходу / М. Жердїй // Духовність, мораль, етика традиційних суспільств Далекого Сходу / Упоряд. В. Ф. Резаненко. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2007. – С. 145–153.
5. Кондратенко Д. Співвідношення особистого та суспільного в конфуціянській етиці / Д. Кондратенко // Духовність, мораль, етика традиційних суспільств Далекого Сходу / Упоряд. В.Ф. Резаненко. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2007. – С. 154–165.
6. Ли цзи («Записки о нормах поведения») // Древнекитайская философия : Собрание текстов в 2-х т. / Сост. Ян Хи-Шун. – Т. 2. – М. : Мысль, 1973. – С. 99–140.
7. Лунь юй («Беседы и суждения») // Древнекитайская философия: Собрание текстов в 2-х т. / Сост. Ян Хи-Шун. – Т. 1. – М.: Мысль, 1972. – С. 139–174.
8. Чжан Ланьсин. Китай / Чжан Ланьсин, Фан Сяодун // Педагогика народов мира : История и современность / [К. Салимова, Н. Додде, З. Тажуризина и др.]. – М.: Педагогическое общ-во России, 2001. –С. 193–234.
9. Ярова А. Морально-етичний фактор формування політичної культури в традиційних суспільствах (Китай) / А. Ярова // Духовність, мораль, етика традиційних суспільств Далекого Сходу / Упоряд. В. Ф. Резаненко. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2007. – С. 283–294.

E-mail: [yuryeva.ka@mail.ru](mailto:yuryeva.ka@mail.ru)

## **ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ**

У статті розглянуто особливості забезпечення якості загальної середньої освіти у Німеччині. Виокремлено основні напрями реформування системи загальної середньої освіти Німеччини. Розглянуто ряд дій щодо поліпшення якості системи загальної середньої освіти Німеччини. Схарактеризовано сучасні стандарти загальної середньої освіти та національну концепцію моніторингу освіти у Німеччині.

**Ключові слова:** якість освіти, моніторинг якості освіти, система загальної середньої освіти Німеччини.

**Шеверун Н. В. Особенности обеспечения качества общего среднего образования в Германии.** В статье рассмотрены особенности обеспечения качества общего среднего образования в Германии. Выделены основные направления реформирования системы общего среднего образования Германии. Рассмотрен ряд действий относительно улучшения качества системы общего среднего образования Германии. Схарактеризованы современные стандарты общего среднего образования и национальная концепция мониторинга образования в Германии.

**Ключевые слова:** качество образования, мониторинг качества образования, система общего среднего образования Германии.

**Sheverun N. V. The features of quality assurance of general secondary education in Germany.** The features of quality assurance of general secondary education in Germany are presented by the article author. Basic directions of the system of German secondary education reformation are distinguished. A set of actions in relation to the system of general secondary education quality improvement in Germany is considered. The modern standards of general secondary education and national concept of education monitoring in Germany are characterized.

**Keywords:** quality of education, monitoring of quality of education, system of general secondary education in Germany.

**Актуальність дослідження** проблем якості освіти зумовлена потребами практики, насамперед, потребами підйому загальноосвітньої підготовки особистості сучасного типу – конкурентноздатної і затребуваної в різних соціальних системах. Проблема якості освіти поступово утверджується як головний критерій порівняння ефективності, ширше – життєздатності не тільки освітніх, але й соціальних систем. «Якість освіти» поступово

перетворилась у принцип і головний критерій ефективності системи. Німецький дослідник Р. Брокмейєр (R. Brockmeyer) зазначає, що оцінювання якості освітнього простору є колективним і багатофакторним процесом, мета якого не лише оцінювання як таке, але і контроль за дотриманням системи стандартів, відстежування змін і нововведень; процес оцінювання має бути очевидним, ґрунтованим на реальних явищах і фактах, що стосуються роботи конкретних інститутів і освітніх установ [1, с. 11-12].

**Метою дослідження** є з'ясування особливостей забезпечення якості загальної середньої освіти у Німеччині за умов євроінтеграційних процесів, а також з врахуванням вимог сучасного світу до підготовки учня для життя та праці.

**Виклад основного матеріалу.** Реформування системи освіти Німеччини стосовно поліпшення її якості почало відбуватися з 2000 року після її участі у міжнародній програмі з оцінки рівня навчальних досягнень школярів (PISA), де німецькі школярі показали досить низькі результати. Після публікації результатів дослідження PISA-2000 ОЕСР в грудні 2001 року Постійною конференцією міністрів освіти і культури було виокремлено основні напрями реформування системи загальної середньої освіти:

- підвищення рівня мовної компетенції починаючи з дошкільної освіти;
- зміцнення зв'язків між дошкільними установами та закладами початкової школи з метою ефективнішої адаптації учнів до шкільного навчання;
- вдосконалення рівня початкової освіти, зокрема поліпшення грамотності читання та розуміння основних математичних і наукових концепцій;
- ефективна підтримка освітніх можливостей школярів, приділяючи особливу увагу дітям та молоді з числа мігрантів;
- ретельна підготовка та забезпечення якості навчання у школах на основі обов'язкового освітнього стандарту та оцінювання, орієнтованого на результат;
- підвищення професіоналізму вчителів у викладанні, приділяючи особливу увагу діагностиці та методичній компетентності як елементів планомірного розвитку школи;
- розширення можливостей для навчання і підтримки учнів з особливими потребами та обдарованими учнями [4, с. 14–15].

Зважаючи на це, Міністерством освіти і культури було розроблено ряд дій щодо поліпшення якості системи загальної середньої освіти Німеччини:

- 1) створення національних освітніх стандартів у сфері початкової та середньої освіти;
- 2) розроблення Національної концепції моніторингу освіти;
- 3) відкриття інституту для підвищення якості освіти у Берліні.

Відмітною особливістю сучасних освітніх систем Німеччини є наявність стандартів нового покоління. Для сучасних стандартів загальної середньої освіти Німеччини характерне виділення загальних – наскрізних – освітніх результатів – орієнтирів, розгортанням і конкретизацією яких стають освітні цілі по кожній з предметних програм. Стандарти базуються на сфері компетенції окремого суб'єкта і розглядають основні принципи відповідного суб'єкта; визначають рівень предметних компетенцій у тому числі основних рівнів знань, які учні повинні досягти на відповідному етапі їх навчання у школі; спрямовані на систематичне навчання та навчання в мережах і таким чином дотримуються принципу кумулятивного набуття певних компетенцій; зазначають очікуваний рівень ефективності як складової основних вимог різних профілів навчання; пов'язані з основною сферою відповідного суб'єкта і забезпечують можливості для педагогічних заходів, прийнятих у школах; відносяться до середнього рівня вимог; ілюструються прикладами для тестових питань [8, с. 17-18]. Усі 16 земель Німеччини погодилися, що освітні стандарти служать не тільки для визначення якості викладання, але в той же час сприяють розробці навчальних програм.

Таким чином завдяки стандартам рівень якості навчання у загальноосвітніх школах всіх земель можливо перевірити на основі спільно погоджених взаємопов'язаних критеріїв. У жовтні 2007 року Постійною конференцією міністрів освіти і культури було розроблено єдині стандарти для складання кінцевих іспитів на отримання атестату (*Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung*) спочатку з німецької мови, математики та першої іноземної мови (англійської / французької), а згодом з природничих наук (біології, хімії, фізики).

У системі управління якістю освіти особливе місце належить моніторингу як складному управлінському інструменту оцінювання результатів якості освіти, що об'єднує три найважливіші управлінські

компоненти: контроль, експертизу різних сторін діяльності школи та систему інформаційного забезпечення управління якістю освіти і застосовується за умови досягнення керівником і всією управлінською системою навчального закладу відповідного рівня стабільності. Початковим етапом використання моніторингу якості освіти є аналіз і вивчення змін, а також намагання здійснити прогноз на майбутнє, наступним – наукове саморозвивальне управління з налагодженим зворотнім зв'язком для вироблення подальшої стратегії й тактики розвитку навчального закладу [7, с. 6-9].

Національною концепцією моніторингу освіти у Німеччині передбачено:

- продовження участі в міжнародних тестах на виявлення рівня навчальних досягнень учнів (PISA, PIRLS, TIMSS);

- національне оцінювання освітніх стандартів у всіх 16 федеральних землях:

- 2011: німецька мова і математика (початкова школа);

- 2012: математика і природничі науки (середня школа);

- 2015 рік: німецька мова та перша іноземна мова (середня школа);

- запровадження національного загальнодержавного тестування всіх учнів у 3-му класі (німецька мова та математика) та 8-му класі (німецька мова, математика, перша іноземна мова: англійська / французька);

- національну доповідь з освіти (два рази на рік);

- порівняння тестів успішності учнів в Німеччині [3, с. 18–23].

У 2006 році Постійною конференцією міністрів освіти і культури було прийнято всеосяжну стратегію моніторингу освіти, яка складається з чотирьох концептуально взаємопов'язаних компонентів [6, с. 43–45]:

1. Міжнародні порівняльні дослідження рівня успішності учнів з метою моніторингу ефективності німецької освіти в міжнародному порівнянні.

2. Центральний огляд досягнень освітніх стандартів порівняно між землями: з введенням освітніх стандартів для середньої загальноосвітньої школи у всіх землях було створено необхідну основу для поліпшення якості викладання, порівняння результатів навчальних досягнень учнів між землями і більшої справедливості результатів. Після обов'язкового введення освітніх стандартів у всіх землях під егідою Інституту якості освіти (IQB), були розроблені тести, які служать в якості інструменту для обґрунтування набуття

учнями необхідної компетенції та забезпечення емпіричного огляду навчальних досягнень. З 2009 року центральна експертиза освітніх стандартів проводиться в порівнянні між землями.

3. Порівняльні дослідження на основі освітніх стандартів для розгляду ефективності навчання в окремих школах всіх земель (*Vergleichsarbeiten* – VERA): з 2009 року ці між земельні порівняльні дослідження проводяться для учнів 3 та 8 класів (VERA 3 і VERA 8) на основі освітніх стандартів. Ці дослідження на виявлення рівнів навчальних досягнень учнів проводяться щорічно і регулярно з метою отримання важливої інформації для цільової підтримки учнів та шкіл.

4. Спільна звітність федерального уряду і земель з питань освіти, яка проходить кожні два роки і представляє собою центральний елемент завдань Федерального уряду та уряду земель.

З 2009 року крім національних та міжнародних досліджень з оцінки рівня навчальних досягнень школярів у Німеччині також здійснюється оцінка рівня навчальних досягнень школярів в межах кожної землі окремо, а також проводяться між земельні порівняння. Це включає, наприклад, вимірювання рівня володіння мовою для різних вікових груп, дослідження рівня навченості учнів на певному етапі, або порівняльні дослідження в різних класах в межах однієї землі, а також між усіма землями. Всупереч міжнародним дослідженням і центральним дослідженням між землями з оцінки рівня навчальних досягнень школярів, які засновані на репрезентативній вибірці навчальних досягнень учнів, порівняльні дослідження служать для вивчення ефективності підготовки школярів у всіх загальноосвітніх навчальних закладах та класах в межах однієї землі, а також співвіднесення отриманих результатів досліджень із освітніми стандартами. Дослідження за рівнями навчання проводяться щорічно для того, щоб регулярно отримувати важливу інформацію для цільового просування учнів [5]. «На основі» означає слідування освітнім стандартам з точки зору змісту, в той час як «у зв'язку з» включає в себе надання зворотного зв'язку за рівнем досягнення таких стандартів.

В останні роки були зроблені ініціативи у всіх землях з метою розробки заходів для забезпечення якості освіти як на рівні шкільної системи, так і рівні окремих шкіл. Також землями було вжито низку заходів стосовно оцінки рівня навчальних досягнень учнів, в яких різні процедури сприяють забезпеченню та підвищенню якості освіти.

Ці процедури включають: подальший розвиток рамки навчальних програм; порівняльні дослідження в межах школи та між школами в межах однієї землі з основних предметів; розширення можливостей зовнішньої оцінки рівня навчальних досягнень школярів; розробка стандартів та їх розгляд; розвиток управління якістю в школах; централізовані випускні іспити (базової і повної середньої освіти). Ці заходи, впроваджені в комплексну стратегію Постійної конференції міністрів освіти і культури (*Kultusministerkonferenz* – КМК) для освітнього моніторингу, а також в стратегії окремих земель для оцінки якості та гарантії якості, які, крім інших заходів, включають посилення автономії окремих шкіл, розвиток профільного спрямування у школах, розвиток міжшкільного співробітництва, а також зміцнення консультативних функцій контролюючого органу школи. Процедури оцінки для шкіл в землях знаходяться у відповідності з освітніми стандартами для початкової, середньої та старшої школи прийнятими Постійною конференцією міністрів освіти і культури в 2003 та в 2004 році [2]. У рамках цих загальних стратегій значна увага надається заходам для оцінки окремих шкіл.

У грудні 2009 року Постійною конференцією міністрів освіти і культури було представлено концепцію використання освітніх стандартів для навчання та розвитку (*Konzeption zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung*) з метою того, щоб допомогти зробити рівні компетентності корисними для подальшого розвитку освіти. Поняття вказує на тісний зв'язок між цими двома функціями освітніх стандартів, тобто вивчення розвитку компетенцій та розробки навчальних програм і показує перспективні способи структурування змісту, викладання і навчання, спрямовані на досягнення відповідних компетенцій та адаптації навчальних планів з освітніми стандартами.

Важливою дією щодо поліпшення якості системи загальної середньої освіти Німеччини стало відкриття у Берліні Інституту якості освіти (*Institut Zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen* – IQB) у 2004 році, основним завданням якого є визначення точних освітніх стандартів та їх використання в якості основи для досягнення необхідних компетенцій, викладених в освітніх стандартах. У цьому контексті Інститут встановлює емпірично перевірені моделі рівнів компетенцій, щоб допомогти визначити, якою мірою очікувані компетенції не досягнуті. Дослідження показали, що у всіх 16 землях більша частина учнів до кінця 9 класу

відповідає очікуваним компетенціям, викладеним в освітніх стандартах для 10 класу. Хороші результати досягають учні гімназій у всіх землях. В деяких землях більше 50 відсотків учнів у 9 класі досягають рівня вище загального, який зазначено у стандартах для середньої школи [8, с. 29-31].

**Висновки.** Таким чином, якість освіти – це таке динамічне та інтегративне утворення, сукупні властивості якого здатні задовольняти споживачів, їх постійно зростаючі вимоги і потреби та структурними компонентами якого є: задоволеність суб'єктів освіти результатами навчально-виховного процесу, якість освітніх програм, високий рівень кваліфікації науково-педагогічних кадрів, залученість навчального закладу до інноваційної діяльності, сучасні матеріально-технічні ресурси, утвердження державно-громадського управління. На сьогодні в Німеччині освітні результати є складними тривимірними системами, заданими наступними векторами: загальними для усіх ступенів і дисциплін міжпредметними, наскрізними результатами освіти; якісними рівнями оволодіння змістом (від знання до застосування в нестандартних ситуаціях); кількісними рівнями оволодіння змістом. Саме через вказані обставини сучасні стандарти є повноправним структурним компонентом системи оцінки якості освіти. Метою загальнонаціональної оцінки є моніторинг успішності в школі стосовно нових національних стандартів навчальних програм та оцінки рівня навчальних досягнень школярів.

### Література

1. Brockmeyer R. Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen / Rainer Brockmeyer. – Berlin. – 2009. – 51 s.
2. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2007. Darstellung der Kompetenzen und Strukturen sowie der bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmk.org/dokumentation/das-bildungswesen-in-der-bundesrepublik-deutschland/dossier-deutsch.html>
3. Externe Evaluation von Schulen (Handbuch). – Berlin. – 2011. – 36 s.
4. Gesamtverbandliches Ausbildungskonzept. Qualität in unserer Ausbildung. – Berlin. – 2012. – 46 s.
5. Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen.html>
6. Hirzel S. Fachstelle für Schulbeurteilung. Evaluationsbericht / Schule Hirzel. – Zürich. – 2012. – 49 s.



7. Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). – Hessen. – 2011. – 16 s.
8. Wernstedt R. Bildungsstandards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung / Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg. – Berlin. – 2009. – 44 s.

E-mail: le-12@mail.ru

**УДК 37.013.74**

***Шихненко К. І.***

Житомирський державний університет імені Івана Франка  
Житомир, Україна

### **ПРИНЦИПИ ТА НАПРЯМИ УДОСКОНАЛЕННЯ ШКОЛИ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ РОЗВИНЕНИХ АНГЛОМОВНИХ КРАЇН**

У статті аналізуються основні напрями розвитку теорії удосконалення школи. Увагу акцентовано на ефективності комплексного підходу у застосуванні курикулуму, теорії організаційного розвитку та децентралізаційних підходів в управлінні для розробки провідних стратегій сучасних зарубіжних шкільних реформ. Визначені основні принципи, на яких ґрунтується практика удосконалення школи у зарубіжній педагогіці.

***Ключові слова:*** теорія удосконалення школи, освітні зміни.

***Шихненко К. І.*** Принципы и направления усовершенствования школы в современной педагогической мысли развитых англоязычных стран. В статье анализируются основные направления развития теории совершенствования школы. Внимание акцентируется на эффективности комплексного подхода в применении курикулума, теории организационного развития и децентрализованных подходов в управлении для разработки ведущих стратегий современных зарубежных школьных реформ. Определены принципы, на которые опирается практика совершенствования школы в зарубежной педагогике.

***Ключевые слова:*** теория совершенствования школы, образовательные изменения.

***Shykhnenko K. I.*** Principles and directions of school improvement in modern pedagogical thought in developed English-speaking countries. The article analyzes the main trends of development of the school improvement theory. Efficiency of complex approach to apply curriculum, organizational development and decentralization for contemporary school reform strategies development is emphasized. The main principles as basis for school improvement practice are identified.

***Ke words:*** school improvement theory, educational changes.

**Актуальність проблеми.** Наприкінці ХХ ст. у шкільній політиці розвинених англomовних країн світу з'явився новий освітній стандарт – досконалість, який зорієнтував керівників-освітян на переосмислення методів впровадження освітньо-політичних ініціатив. Якщо попередньою метою політики у 60-70-х рр. ХХ ст. був справедливий розподіл освітніх послуг (покладання на норми та правила як провідна стратегія влади), то орієнтація на досконалість у 80-90-х рр. ХХ ст. «пов'язується радше з якістю навчання, а не з вирівнюванням освітніх ресурсів, радше зі змістом, а не з розподілом» [2, с. 14]. На думку дослідників, саме досконалість, зміщує фокус політики у бік прагнень високої якості освітнього продукту, а не конституційно захищених прав, тому виникає потреба в іншій культурі змін. Відтак, застосування стратегій реформування, які спираються головним чином на правила й приписи, процедури звітування й контроль за дотриманням норм, не може бути прийнятним при досягненні досконалості. Як зазначають американські дослідники Т. Тімар та Д. Кірп, «реформи, орієнтовані на досконалість, зосереджуються на ефективних школах, які розглядаються як продукт здорової організаційної культури, яка, у свою чергу, черпає міць у єдиному для всіх комплексі поглядів, цінностей та переконань, що є основою для визначення спільних очікувань» [2, с. 15 ].

Сучасне формування освітніх цілей виходить за рамки державного рівня та відбувається на міждержавному, регіональному і навіть глобальному рівнях, а основні пріоритети освіти проголошуються в міжнародних конвенціях та документах і є стратегічними орієнтирами міжнародної спільноти. На даному етапі розвитку Україна формує освітню політику, спрямовану безпосередньо на її інтеграцію в міжнародні співтовариства. Отже, питання досягнення досконалості середньої освіти, її високої якості є пріоритетним напрямом розвитку української освіти. Актуальності набуває проблема пошуку ефективних шляхів, забезпечення необхідних та достатніх умов для процесу вдосконалення школи, її відповідності соціальному замовленню сучасного суспільства. Вважаємо, що для українських педагогів є важливим вивчення зарубіжного досвіду з зазначеної проблеми.

**Стан розробки проблеми.** Проблемі пошуку ефективних шляхів реформування середньої освіти присвячені дослідження багатьох провідних освітніх експертів англomовного світу.

Концептуальні засади теорії удосконалення школи викладені у роботах Д. Рейнольдза та Л. Столла; стратегії удосконалення школи досліджували Б. Джойс, М. МакЛоглін, Д. Хопкінс, Л. Лагервейдж; теоретичні основи цілісних моделей удосконалення діяльності навчальних закладів та освітніх систем розробляли М. Вест та Д. Хопкінс, А. Харріс, Д. Рейнольдз, Д. Хопкінс та Д. Столл, Д. Харгрівс та інші дослідники.

Вітчизняні компаративісти М. Бойченко, А. Василюк, О. Заболотна, Н. Лавриченко, О. Локшина, Л. Пуховська, А. Сбруєва, І. Чистякова та інші аналізують особливості розвитку систем середньої освіти та вивчають такі загальні та часткові аспекти реформаторського руху у англomовних країнах, як: цілі та зміст сучасних шкільних реформ; основні стратегії сучасних освітніх змін; чинники, що зумовлюють ефективність діяльності та розвиток закладів середньої освіти; нова парадигма навчання, організація навчального процесу та оцінка знань у сучасній школі тощо. Зазначимо, що цілісного дослідження, присвяченого висвітленню основних напрямів та принципів удосконалення сучасної зарубіжної школи, ще зроблено не було.

**Метою** статті є характеристика принципів та напрямів удосконалення школи у сучасній педагогіці розвинених англomовних країн.

**Виклад основного матеріалу.** У кінці 80-х рр. ХХ ст. – на початку 90-х рр. ХХ ст. сформувалася потужна база знань про ефективні школи та були визначені фактори-характеристики високої продуктивності освітньої системи. Зміна освітньо-політичних орієнтирів сприяла зближенню теорій ефективної школи та удосконалення школи, їхньому взаємозбагаченню та успішному застосуванню набутого знання у практиці реформування шкільництва. Теорія удосконалення школи як стратегічний напрям теорії освітніх змін набула зрілості, а у 90 рр. ХХ ст. – першому десятилітті ХХІ ст. відбулося її остаточне оформлення.

Зазначимо, що основні напрями удосконалення школи на сучасному етапі проведення реформ у англomовних країнах визначають інноваційні ініціативи та стратегії, що зосереджені на: 1) змінах курикулуму та викладання; 2) теорії організаційного розвитку шкіл; 3) змінах в управлінні школами.

Питання удосконалення курикулуму як чинника освітніх змін загострилося у США, Великій Британії та інших розвинених країн

світу у 60-х рр. ХХ ст. Основною стратегією освітніх змін було проголошено виробництво та поширення навчальних матеріалів і зразкових навчальних програм (курукулуму). Дослідження особливостей реформування шкіл у 60-х – 80-х рр. ХХ ст., здійснені Д. Хопкінсом, мали такі висновки: 1) для більшості освітян курикулум є головним джерелом освітніх змін; 2) відсутність позитивного впливу нового курикулуму на навчальні досягнення учнів вважається наслідком невдалого впровадження інновацій; 3) курикулум, навіть дуже якісний, не здійснює сам по собі прямого впливу на навчання учнів: для того, щоб бути дієвим, він повинен стати органічною складовою цілісного навчального процесу [4, с. 5].

Першим важливим педагогічним дослідженням впливу цілеспрямованого організаційного розвитку на інституційне оновлення шкіл стали конструктивні висновки М. Майлза (70-ті рр. ХХ ст.) щодо «здорової організації» сформульовані ним у книзі «Організаційний розвиток у школах» у співавторстві з Р. Шмуком. М. Фуллан у дослідженні «Сучасний стан проблеми» (1971) та інші науковці дійшли висновку, що з-поміж усіх стратегій організаційного розвитку перевага віддавалась інформаційному зворотному зв'язку як одному з найпотужніших засобів удосконалення роботи шкіл. Як зазначав Д. Бауерс, «поєднання інформаційного зворотного зв'язку з майстерністю та досвідом є міцним сучасним інструментом при використанні інформації як трампліну для інституційного розвитку» [4, с. 6]. Підсумки дослідників були сформульовані наступним чином: 1) підхід ОР підкреслює важливість «організаційного здоров'я» школи; 2) застосування підходу ОР допомагає гуманізації середовища, в якому учні та викладачі співпрацюють; 3) внутрішні умови організації є провідним фактором її розвитку.

Третім напрямом удосконалення роботи шкіл є застосування поряд з провідними централізаційними стратегіями в управлінні школами децентралізаційних стратегій, що і визначило головне завдання у роботі шкіл на сучасному етапі: віднайти баланс між змінами, приписаними «згори», та тими, що розробляються на місцевому рівні. В звіті ОЕСР за 1989 з проблем децентралізації та удосконалення шкіл окреслені три причини такого складного завдання:

1) стратегія децентралізації у прийнятті рішень як один з напрямів удосконалення шкіл встановлює нові ролі та обов'язки для освітніх політиків і керівників шкіл, вчителів і батьків;

2) покладання відповідальності на школу у прийнятті рішень не виключає ймовірності неефективного виконання школами функцій, які раніше були у компетенції центральних органів керування освітою. За таких умов набуває значущості питання організації центральними органами професійного навчання вчителів та адміністрації шкіл для успішного виконання нових ролей та обов'язків;

3) управління змінами – з центру або на рівні школи – потребує стратегій, які визначають зміни як динамічний та еволюційний процес. Спираючись на чітке розуміння очікуваних результатів змін, стратегії повинні бути гнучкими та передбачати як майбутні проблеми й труднощі, так і враховувати наявність періоду адаптації у постійному процесі впровадження змін [8, 2].

Дослідники зазначають, що визнання факту зміни бюрократичних процедур та накладання на людей більшої відповідальності самі по собі не можуть покращити якість навчання. На думку Д. Хопкінса, лише поєднання трьох напрямів та застосування ефективних стратегій удосконалення, розроблених в рамках цих напрямів, може стати запорукою високих навчальних результатів учнів. Натомість, віддання переваги одному із шляхів входить у протиріччя із всією сукупністю набутого знання з практики удосконалення школи.

Отже, подальші зусилля реформаторів у 80-х-90-х рр. ХХ ст. були спрямовані на встановлення зв'язку між трьома напрямками удосконалення шкіл та використання їх як основи для формування стратегій шкільних реформ. Було розроблено та пілотовано низку проектів, які запропонували новий підхід до шкільних змін, відмінний від традиційного політичного підходу «згори вниз». В рамках Міжнародного проекту удосконалення школи (*The International School Improvement Project*) було визначено концепт «удосконалення» як «систематизовані зусилля, спрямовані на зміну умов здійснення навчального процесу та інших пов'язаних з ним внутрішніх процесів діяльності школи, кінцевою метою яких є більш ефективна реалізація мети її діяльності» [4, 8]. Покладені в основу проекту принципи удосконалення шкіл Д. Хопкінс, М. Ейнскоу (*M. Ainscow*) та М. Вест визначили як своєрідну філософію змін, яка складається з таких тверджень:

1) школа – центр змін. У зв'язку з існуванням суттєвих відмінностей в організаційній культурі шкіл, реформи, що

ініціюються ззовні, повинні враховувати стан справ у кожній окремій школі; актуальним є також врахування ситуації на рівні класу;

2) системний підхід до змін. Удосконалення шкіл – ретельно спланований та керований процес, який охоплює тривалий період часу;

3) фокус змін – на внутрішніх умовах шкіл: діяльність, пов'язана з викладанням та навчанням, різні шкільні процедури, розподіл ролей та ресурсів, що підтримують та сприяють навчальному процесу;

4) ефективність досягнення навчальних цілей. Навчальні цілі віддзеркалюють певну місію школи та виявляють бажане та необхідне для неї. Розуміння «результатів навчання» розширюється (не тільки як показників навчальних досягнень учнів при тестуванні): школи задовольняють потреби у загальному розвитку учнів, професійному зростанні вчителів та їхні потреби як членів громади;

5) багаторівневий підхід до змін: школа є складовою освітньої системи, елементи якої повинні взаємодіяти та існувати симбіотично для досягнення вищого ступеня якості. Виконання ролей вчителями, директорами, політичними керівниками та батьками повинно відбуватися у атмосфері взаємопідтримки, а також допомоги з боку освітніх консультантів, фахівців вищих навчальних закладів та представників місцевої влади;

6) цілісність стратегій впровадження змін. Передбачається зв'язок між управлінням змінами «згори» (або «ззовні») та «зсередини», при цьому важливим є розуміння застосування двох підходів на різних системних рівнях. Підхід «згори» визначає переважно політичні цілі, загальні стратегії змін та стратегічне планування, що підкріплюється діагностуванням процесу, постановкою пріоритетних цілей та впровадженням змін на місцях;

7) поступ у напрямі інституалізації змін. Зміна стає успішною, коли стає органічною складовою роботи вчителів у школах [6, с. 69].

Зауважимо, що до багатьох проектів з удосконалення школи при їх аналізі застосовувалися критерії викладених вище положень.

Перераховані вище основні принципи визначають загальні концептуальні підходи до практики удосконалення школи. У той же час систематизовані специфічні підходи, які, на думку американського дослідника Б. Джойса, спрямовані, насамперед, на зміну культури школи та відображають всі окремі напрями, про які йшлося вище. Такі підходи пропонують «шляхи входження у процес удосконалення»: 1) колегіальність, тобто розвиток відносин

співробітництва між членами шкільного колективу, а також школою та громадою; 2) дослідження, тобто залучення педагогічного персоналу до вивчення теорії і практики ефективних шкіл, а також процесів здійснення освітніх змін; 3) аналіз власної практики, в процесі якого вчителі збирають та обговорюють дані щодо індивідуальної професійної практики та організації навчального процесу в своїй школі; 4) курикулярні ініціативи, що передбачають запровадження змін в рамках певної предметної галузі або у міжпредметних галузях; 5) удосконалення стратегій викладання, що передбачає: а) обговорення вчителями необхідності набуття нових професійних умінь, б) їхні спостереження у практиці кращих вчителів, в) аналіз взаємного відвідування навчальних занять та запровадження у власну практику творчих здобутків інших учителів. Б. Джойс підкреслює, що результативність підходів проявляється у їх комплексному застосуванні, а їхня спрямованість на зміну культури школи забезпечує тривалий та стабільний характер змін. [7, с. 59-62].

**Висновки.** Прогресивна освітня спільнота до пріоритетів сьогодення відносить формування в учня не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, управляти інформацією, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Завдання формування людини нового типу під силу лише оновленій школі, цілі діяльності якої зосереджені безпосередньо на навчальних досягненнях учнів, на структурі самої школи як ефективної організації, на внутрішньому позитивному кліматі, що визначає культуру школи. Аналіз зарубіжного досвіду удосконалення школи доводить, що у процесі реформування шкільництва ефективним вважається комплексний підхід у застосуванні курикулуму, теорії організаційного розвитку та децентралізації в управлінні для розробки провідних стратегій сучасних зарубіжних шкільних реформ. Визначення принципів, які формулюють як загальні підходи до удосконалення шкіл так і специфічні, спрямовані на зміни в організаційній культурі шкіл, дозволяє зарубіжним педагогам розробити критерії оцінки ефективності діяльності шкільних навчальних закладів в умовах постійних змін.

У подальшому перспективним бачиться пошук можливостей використання позитивних здобутків теорії удосконалення школи у практиці модернізації сучасної української школи.

## Література

1. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті роки ХХст. – початок ХХІ ст.): [монографія] / А. А. Сбруєва. – Суми: ВАТ ”Сумська обласна друкарня”: Видавництво “Козацький Вал”, 2004. – 500 с.
2. Тімар Т. Як домогтися досконалості в освіті / Т. Тімар, Д. Кірп; [пер. з англ. А. Кам’янець]. – Львів: Літопис, 2004. – 176 с.
3. Фуллан М. Выбор ложных движущих сил реформы целостной системы //Вопросы образования. – 2011. – №4. – С. 79-105.
4. Hopkins D. Tensions in Prospects for School Improvement. Introduction// International Handbook of Educational Change.The Practice and Theory of School Improvement/ ed. by D. Hopkins. – Dordrecht:Springer, 2005. – P.1-21.
5. Hopkins D. School and System Improvement: State of the Art Review. Introduction. Keynote presentation for the International Congress of School Effectiveness and School Improvement [Electronic resource]/ D.Hopkins, A. Harris, L.Stoll, T. Mackay. – Limassol, Cypress. – January 6, 2001. –25 p. URL:[http://www.icsei.net/icsei2011/State\\_of\\_the\\_art/State\\_of\\_the\\_art\\_Session](http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session)
6. Hopkins D. School improvement in an era of change/ D. Hopkins, M. Ainscow, M. West. – London: Cassel. – 1994. – 230p.
7. Joyce B. The Doors for School Improvement//Educational Leadership. – 1991. – Vol. 48, № 8. – P. 59-62.
8. OECD. Decentralisation and school improvement: new perspectives and conditions for change. – Paris: OECD-CERI, 1989. – 73 p.

E-mail: [shikhkate@ukr.net](mailto:shikhkate@ukr.net)

**УДК 613+796.078**

*Шмалей С. В.*

Центр еколого-валеологічних ініціатив

Херсон, Україна

## **МОДЕЛІ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЗАРУБІЖНІЙ ШКОЛІ**

У статті представлена типологія моделей валеологічної освіти в зарубіжній школі, в основу якої покладено стратегії зміни змісту та контекстні рамки валеологічних програм. Розкриті характеристики школи сприяння здоров'ю.

**Ключові слова:** валеологічна освіта, школа сприяння здоров'ю, типологія.

**Шмалей С. В. Модели валеологического образования в зарубежной школе.** В статье представлена типология моделей валеологического образования в зарубежной школе, в основу которой положены стратегии



изменения содержания и контекстные рамки валеологических программ. Раскрыты характеристики школы содействия здоровью.

**Ключевые слова:** валеологическое образование, школа содействия здоровью, типология.

**Shmaley S. V. Models of health protective education in foreign schools.** The article presents a typology of models of valeological education in foreign schools, which is based on strategy change content and contextual framework valeological programs. The school promoting health is characterized.

**Keywords:** valeological education, school promoting health, typology.

Проблема збереження і зміцнення здоров'я школярів є винятково важливою для вирішення сучасних завдань шкільної освіти, що знаходить відображення в цілому ряді законодавчих актів і державних програм. У загальноосвітній школі визначено пріоритетним завданням системи освіти навчання людини відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищих суспільних та індивідуальних цінностей. Це здійснюється шляхом розвитку ефективної валеологічної освіти, медико-санітарного просвітництва, активних методів формування, збереження та зміцнення індивідуального здоров'я.

Проблеми здоров'я та здоров'язбереження людини цікавили видатних філософів, медиків і педагогів минулого (Аристотель, Авіценна, Я. А. Коменський, Я. Корчак, Дж. Локк, М. Пирогов, С. Русова, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський), сучасних науковців-медиків (М. Амосов, Г. Апанасенко, Ю. Лісцин, І. Мурахов, В. Петленко та ін.). В працях сучасних педагогів (В. Бобрицька, Т. Бойченко, В. Горащук, Н. Денисенко, О. Дубогай, О. Омельченко, О. Савченко, Г. Сигерист) висвітлюються проблеми формування здорового способу життя, культури здоров'я, облаштування здоров'язберігального середовища, використання здоров'яформувальних та здоров'язберігальних технологій в освіті різних рівнів [2].

Важливим компонентом політики формування здорового способу життя на всіх рівнях в будь-якій країні світу в впровадження стратегій і рекомендацій міжнародних організацій. Необхідність орієнтації саме на міжнаціональні структури зумовлена тим, що в Європі кожен звітно-дорадчий документ готується на підставі фундаментальних досліджень у більш ніж половині країн регіону. Україна, яка перебуває у процесі інтегрування в європейський економічний, інформаційний, освітній та інші простори, не може

стояти осторонь напрямів діяльності міжнародної спільноти з формування здорового способу життя [3].

Проблема формування здорового способу життя є предметом дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних учених. Це – Кетрін Веар, Гей Грей, Вівьєн Верніков, Айєн Янг, Гуф Бійус, Венка Семовська. В Україні ці питання розглядалися у працях О. Шиян, Н. Василенко, В. Оржеховської, В. Коваль. Втім у роботах більшості дослідників не достатньо цілісно розкрито міжнародне бачення проблеми ФЗСЖ на сучасному етапі [3].

**Мета даного дослідження** – аналіз функціональних моделей валеологічної освіти в зарубіжних школах.

Аналіз емпіричних програм, міжнародних концептів та реальної практичної діяльності закордонних шкіл дозволяє виділити два домінуючих напрями у підходах до валеологічної освіти: 1) стратегія змін в змісті освіти в галузі здоров'я; 2) зміни в здоров'язберігаючих технологіях.

Поєднавши характеристики цих напрямів, які обрані в зарубіжних школах, а саме – top down – згори донизу, up down – знизу вгору, а також звужені та широкі контекстні рамки, можна виокремити 4 типові моделі валеологічної освіти в школі. Досить своєрідно ці моделі співіснують в різних країнах і, навіть, в різних освітніх установах: деякі моделі є взаємовиключними, інші – взаємодоповнюючими, а певні моделі є формуючими елементами більш великих моделей [7].

Вихідна **модель** валеологічної освіти в зарубіжних освітніх закладах визначена як **традиційна**. Виявлено, що традиційні валеологічні освітні моделі характеризуються стратегією змін «зверху донизу» і досить вузькими контекстними рамками. У таких типах моделей історично склалося, що освіта в галузі здоров'я у школах вибудована аналогічно традиційному шкільному навчанню, яке ґрунтується на реаліях прямого розповсюдження знань, виходячи з припущення, що маючи адекватні уявлення, учні завжди оберуть раціональне валеологічне рішення. Традиційні моделі відпрацьовані в класі, де учні здебільшого отримують інформацію. Традиційні освітні моделі можуть бути спеціалізованими, індивідуалізованими, концентрованими навколо поведінки, звичок, здорового способу життя. У контексті світового, наукового та соціального досвіду відбувається еволюція від надання інформації про здоровий спосіб життя до формування оздоровчих змін в поведінці [6].

*Сучасні валеологічні освітні моделі* суттєво відрізняються стратегічним вибором: зміни змісту відбуваються «знизу вгору» і мають вузькі контекстуальні рамки. Рациональні педагогічні моделі замінені на більш інноваційні, які обґрунтовані особистісно-психологічно та соціально-психологічно. На відміну від традиційної моделі в сучасних освітніх валеологічних моделях учні є активними дійовими особами, однак, ці моделі як і традиційні реалізуються в шкільних класах. Серед сучасних валеологічних освітніх моделей виокремлюють індивідуальні, групові, соціальні програми, де активно розглядаються соціально-медичні, загально-психологічні, валеологічні навички та установки. Більшість програм цього типу зосереджені на аналізі та профілактиці негативних факторів, які впливають на поведінку і соматичний стан учнів, але не вирішують проблему само актуалізації учня щодо побудови власної оздоровчої поведінки. Інноваційні моделі валеологічної моделі спираються на два основних типи програм: 1) афективні програми, які спрямовані на створення емоційно-позитивної мотивації і формування соціальної компетентності; 2) соціально-орієнтовані програми, які виокремлюють систему навичок, необхідну для реагування в конкретних ситуаціях.

Афективні програми включають етапи роз'яснення, ціле покладання, формування принципів і алгоритмів валеологічної поведінки, навичок прийняття оздоровчих рішень, критерії самооцінки потенціалу здоров'я і засоби керування здоров'ям в стресових ситуаціях. Соціально-орієнтовані програми об'єднують систему профілактики шкідливих звичок формування навичок здорового способу життя і нормативно-моральних переконань. Так, певна програма цього напрямку може бути присвячена навчанню стратегії опору алкогольній залежності. В рамках цієї програми учні досягають самосвідомості вибору здорового способу життя та здатності в груповому спілкуванні визначити і відстояти власну валеологічну позицію. У зазначених програмах активно реалізуються практичні вправи, рольові ігри, тренінги, взаємонавчання у малих динамічних групах. Відрізняючись від традиційних програм, орієнтованих на знання, інноваційні валеологічні програми є формою освітніх програм в рамках навчального процесу в школах [6].

Без сумніву, значні можливості відкривають так звані освітні *моделі планування здорового способу життя*. Програми такого напрямку характеризуються стратегією змістовних змін «зверху

донизу» і широкими контекстуальними рамками. Зростає кількість шкіл, які працюють як оздоровчо-освітні установи, спираючись на оригінальні моделі планування здорового способу життя. У таких школах учні, вчителі, персонал, батьки, навколишня громада спільно беруть участь у валеологічних програмах, які є учне-орієнтованими, оскільки реалізуються заради учня, а не з ним. Ці програми зосереджені на формуванні здорового способу життя індивіда та якості навколишнього середовища. Такі підходи виникли в США у 1980-х рр. в рамках концепції комплексної медичної програми, яка об'єднала 3 елементи: школа здоров'я і медичних послуг, школа освіти в галузі здоров'я, школи здоров'я середовища [1].

Значний результат і авторитет отримали комплексні шкільні програми в галузі валеологічної освіти, які включили створений у 1990 р. Словник термінів валеологічної освіти, який широко запровадила Американська асоціація шкіл здоров'я. ця авторитетна американська організація провела і забезпечила громадські дебати і державні слухання про обов'язковість шкіл охорони здоров'я, шкіл освіти в галузі здоров'я і шкіл здоров'я. Державна, наукова, громадянська позиція в суспільстві зумовили оновлення місцевих програм у галузі охорони здоров'я та валеологічної освіти [4].

Починаючи з 1980-х рр. підвищилась ефективність валеологічного просвітництва в європейських країнах. Широке розповсюдження отримала нова *модель освіти* в галузі здоров'я відома як *Школа сприяння здоров'я*, ідея якої виникла в Бонні (1990 р.), а активна реалізація розпочалася у Великобританії і поступово досягла міжнародного визнання [5]. На сьогодні у Європейському міжнародному проекті шкіл сприяння здоров'я задіяно понад 2000 шкіл у 40 країнах світу. І такі міжнародні організації, як ВООЗ, ООН, ЮНЕСКО, Комісія ЄС, Рада Європи тощо. На інших континентах також існують програми шкіл сприяння здоров'я [1].

Очевидно, що школи сприяння здоров'я – інтернаціональне утворення, однак досвід США та Великобританії у розробці ідеї шкіл сприяння здоров'я слід відзначити як визначний. Так, починаючи з 1960-х рр., у Великобританії керівники шкіл чітко окреслили необхідність введення у навчальні плани валеологічні програми, фізичне виховання, шкільне медичне обслуговування і навіть оздоровче харчування для малозабезпечених. У 60-х – 80-х рр. ХХ ст. в практиці шкіл Великобританії обов'язковим стає планування, організація і вивчення предмету «Основи здорового способу життя»,

що стійко і послідовно поліпшує якість і умови валеологічної освіти в школі. Сучасні валеологічні пріоритети в шкільних закладах Великобританії розширені завдяки включенню екологічних вимірів. Таким чином, підхід шкіл сприяння здоров'ю є визнаним як такий, що поліпшує якість здоров'я учнів, батьків і оточуючої громади [5].

Модель шкіл сприяння здоров'ю підтримується концепцією єдності валеологічних шкільних програм, школи здорового середовища і роботи з громадськістю. Пріоритет в діяльності шкіл сприяння здоров'я визначається системою взаємопов'язаних навчальних програм, орієнтованих на валеологічну класну, валеологічну позакласну і валеологічну позашкільну освіту [7].

Проект шкіл сприяння здоров'ю спрямований на створення такої моделі освітньої установи, в якій учні можуть не тільки отримати освіту в повній відповідності до державного освітнього стандарту, але й реалізувати свої здібності, сформувати ціннісні орієнтації на здоровий спосіб життя.

Концепція шкіл сприяння здоров'ю об'єднує забезпечення академічних досягнень школярів в галузі валеології, розширює можливості щодо формування почуття власної гідності і навичок здорового способу життя. Доцільно вказати, що такі можливості присутні у всіх напрямках і формах шкільного життя: навчальних заняттях з валеології, оздоровленні соціального і природного середовища, взаємозв'язках з батьками і громадою. Принципово, що в Школі сприяння здоров'ю зацікавлені в оптимізації здоров'я всіх із шкільної спільноти, що зумовлює особливості керування та співпраці адміністративних структур школи, які повинні послідовно, всебічно, злагоджено і системно реалізувати спільно обрані валеологічні програми.

Школи сприяння здоров'ю надають безпрецедентну перспективу для більшості учнів – оволодіти структурованими валеологічними програмами, які впроваджують кваліфіковані фахівці. Найбільш ефективними валеологічними програмами визнані ті, що спрямовані на результати в галузі валеологічної освіти і здоров'я і використовують адекватні короточасні методи і технології залучення школярів до здорового способу життя, формування соціальних навичок і готовності до самопроекування. Ефективність шкіл сприяння здоров'ю підвищується завдяки участі батьків в поєдках сприяння здоров'я, спеціальними завданнями для домашніх вправ. Позитивний приклад здорового способу життя визначають як

необхідну умову для особистісного і соціального розвитку учнів, що сприяє потягу до шкільного ідеалу здорового способу життя.

Соціальне здоров'я в оточуючому середовищі змістовно формується в школах сприяння здоров'я шляхом послідовного досягнення балансу між валеологічним змістом навчального плану, валеологічними аспектами шкільного життя (валеологічна система харчування, тренувальні фізичні вправи, санологічний розклад, ергономічність інтер'єру).

За умов включення в концептуальну модель школи сприяння здоров'ю валеологічних відносин між учнями, батьками і громадою різко зростає ефективність валеологічних програм [10].

Найбільш популярною моделлю школи сприяння здоров'я є 8 компонентна модель Лойда Колби (1986), яка об'єднує: освіту в галузі здоров'я у вигляді наскрізної програми на весь курс навчання; фізичне виховання у всіх класах школи; шкільну медичну службу, орієнтовану на профілактику та раннє втручання; службу харчування, яка забезпечує раціональне харчування; службу здоров'я персоналу школи, яка оцінює стань здоров'я та готовність до оздоровчої роботи викладачів і персоналу школи; психологічну і соціальну служби; здорове соціально-гігієнічне і психологічне середовище; широке залучення до оздоровчих програм батьків та спільноти [1].

Існують і інші уявлення, щодо організації комплексних програм щодо збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління. Так, П. Надер (1990) вважає, що школа є лише частиною соціальної схеми, яка орієнтована на здоров'я. Суспільство, родина, школа, друзі, медіа системи – ось частини соціальної системи, що мають об'єднати зусилля в справі оздоровлення учнівської молоді. Причому на перших етапах цієї діяльності суспільство повинно забезпечити необхідні ресурсні затрати і тільки наступні кроки призведуть до створення в школі служби здоров'я, здорового шкільного середовища, педагогіки здоров'я [9].

Модель комплексної програми здоров'я Д. Аленсворса (1995) має функціональну спрямованість, оскільки розглядає школи здоров'я зі структурних підходів, а спозиції того, що вона робить. Відповідно до цієї моделі освітня установа повинна гармонійно поєднувати навчання з довготривалою програмою оздоровлення учнів. Задачами такої школи є: координація багатьох чисельних програм школи і суспільства; використання міждисциплінарних інтегративних підходів, заохочення розвитку фундаментальних засад родини;

забезпечення активного залучення до такої діяльності учнів, вчителів, персоналу [1].

Модель школи здоров'я в штаті Іллінойс має акцент на управлінських аспектах програми. Модель включає 6 базових елементів: керівництво; сприяння здоров'ю і освіті в галузі здоров'я; шкільна служба здоров'я; здорове середовище; інтеграція шкільних і соціальних програм; спеціалізовані служби для учнів з особливими потребами [8].

Зазначені вищі моделі досягають свого максимального розвитку в так званих школах повного обслуговування [4]. За таких умов школа є своєрідним центром для розміщення великої кількості служб. З одного боку така школа забезпечує якісну освіту, надає можливості альтернативних шляхів навчання, створює здоровий мікроклімат, організовує ефективну дисципліну та залучення батьків. З іншого боку – разом з громадськими організаціями реалізує комплексну освіту в галузі здоров'я, проводить планомірну і різнобічну роботу по його збереженню, формує соціальні навички.

Уся різноманітність шкіл сприяння здоров'я умовно зводиться до двох парадигм: «тоталітарна» і «демократична». У першій домінують види діяльності, які є науковими, відтворюваними, досить регламентованими. У другій чітко простежується прагнення до свободи волевиявлення, моделювання, самостійного проектування різних видів оздоровчої діяльності [1].

Незважаючи на популярність шкіл сприяння здоров'я, експерти ВООЗ (*Improving School Health Programs: barriers and strategies ...*, 1996) визначають ряд проблем їх розвитку: 1) теорія і практика діяльності цих шкіл важко підлягає оцінці, координації та інтеграції, існують труднощі її адаптації в різних націях і культурах; 2) школи сприяння здоров'я не мають офіційного державного статусу, мають незначну підтримку з боку ВООЗ, а місцева адміністративна і фінансова підтримка не достатня в багатьох країнах; 3) зв'язок оздоровчих програм з іншими шкільними програмами або відсутні, або реалізуються тільки через один навчальний предмет; 4) відчувається недостатність методичних посібників з комплексних оздоровчих програм; 5) існує певний дефіцит інформації щодо комплексного підходу до шкільних програм здоров'я.

Динамічна самоорганізація шкіл сприяння здоров'я визначила **модель** валеологічної освіти в школі, яка орієнтована на розширення **прав і можливостей молоді**. Презентація і реалізація таких програм

забезпечує розширення можливостей учнів і всієї громади, оскільки програми характеризуються стратегією змін «знизу вгору» і широкими контекстними рамками. У той же час існує дефіцит якісних новаторських валеологічних проектів такого типу [10].

Активна демократизація є наріжним стрижнем новаторського пошуку у шкільній валеологічній освіті, оскільки розширення прав, можливостей і відповідальності зумовлюють вибір успішних методів формування здорового способу життя учнів, реалізацію системи самоактуалізації власного здоров'я.

### Література

1. Вишне夫斯基 В. А. Здоровьесбережение в школе (педагогические стратегии и технологии) / В. А. Вишне夫斯基. – М.: Теория и практика физической культуры, 2002. – 270 с.
2. Довга Т. Я. Представники гуманістичної педагогіки про ідею здоров'язбереження в освіті / Т.Я. Довга // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2010. – №1 (3). – С. 39 – 45.
3. Оржеховська О. Стратегії міжнародних організацій з формування здорового способу життя молоді / О. Оржеховська // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – №1. – С. 25 – 29.
4. Dryfus J. G. Full-Service Schools: A Revolution in Health and Social Services for Children, Youth, and Families. – San Francisco, Calif: Jossey-Bass, Inc., 1994. – 220 p.
5. Denman S. Health promoting schools in England – a way forward in development / Susan Denman / Journal of Public Health Medicine. – 1999. – Vol. 21, №2. – P. 215 – 220.
6. Durlak J. A. School-based Prevention Programs for Children and Adolescents / Durlak, J. A. // Developmental Clinical Psychology and Psychiatry. – 1995. – Vol. 34. – 119 p.
7. Hagquist C. Health education in schools—from information to empowerment models / Curt Hagquist and Bengt Starrin // Health promotion international. – 1997. – Vol. 12, № 3. – P. 225 – 232.
8. Nutbeam D. The health promoting school: closing the gap between theory and practice / D. Nutbeam // Health Promotion International. – 1992. – Vol. 7. – P. 151 – 153.
9. Nader P.N. The Concept .Comprehensiveness. in the Design and Implementation School Health Programs / P.N. Nader // J Sch. Health. – 1990. – 60 (4). – P. 133–138.
10. Smith C. The health promoting school: progress and future challenges in Welsh secondary schools / C. Smith, C. Roberts, D. Nutbeam, G. MacDonald // Health Promotion International. – 1992. – Vol. 7. – P. 171 – 179.



## ДОДАТКОВА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА – ОСНОВА РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Додаткова освіта – це значуща частина цілісної системи освіти. Додаткова освіта на рівні професійної освіти набуває масового характеру, залучаючи до своєї системи доросле населення. «Безперервна освіта» трактується як єдина система державних та громадських освітніх установ, яка забезпечує наступність всіх ланок освіти, стежить за організаційною і змістовною єдністю освіти.

**Ключові слова:** додаткова професійна освіта, безперервна освіта.

**Шубчинський В.Д., Менафова Ю.В. Дополнительное профессиональное образование – основа развития технологической компетентности.** Дополнительное образование – это значащая часть целостной системы образования. Дополнительное образование на уровне профессионального образования приобретает массовый характер, привлекая к своей системе взрослое население. «Непрерывное образование» трактуется как единая система государственных и общественных образовательных учреждений, которая обеспечивает преемственность всех звеньев образования, следит за организационным и содержательным единством образования.

**Ключевые слова:** дополнительное образование, непрерывное образование.

**Shubchynsky V.D., Menafova Yu.V. Additional professional education as the basis for technology competence development.** Additional education is a meaningful part of the integral system of education. Today the position of additional education at the level of higher professional education cardinally changes: it acquires mass character, bringing over the wide layers of adult population to the system. A concept "Continuous education" is broadened. It is interpreted as a single system of public and public educational institutions, that provides the succession of all chains of education, monitors the organizational and content unity of education.

**Keywords:** additional education, continuous education.

Додаткова освіта – явище не нове, воно завжди існувало як значуща частина цілісної системи освіти, яка має свій сегмент на ринку освітніх послуг на всіх рівнях: початковому, середньому, вищому. Сьогодні становище додаткової освіти на рівні професійної освіти кардинально змінюється: воно набуває масового характеру,

залучаючи до своєї системи широкі верстви дорослого населення. За останні десятиліття відбулися зміни світового масштабу, що торкнулися людей, які сформувалися як професійно, так і особистісно. Ці зміни в індустріально розвинених країнах були випробовувані ще в 60-і рр. XX ст. Серед найбільш серйозних змін можна назвати наступні:

1. Темп зростання технічного прогресу, в результаті якого люди стали піддаватися «занадто великій кількості змін за занадто короткий термін», що знизило здатність людей до адаптації.

2. Фокус уваги бізнесу перемістився з жорстких структур (виробництво і його технічні засоби) на м'які (персонал і його здібності). В результаті люди опинилися у ситуації жорсткої конкуренції та постійного оцінювання, що спричинило за собою необхідність безперервно вдосконалювати свої вміння та навички, розширювати власні можливості.

3. Інформаційні та комунікаційні технології усунули часовий і просторовий бар'єр між людьми, організаціями та країнами, в результаті багато хто почав працювати за межами національних кордонів.

4. Практика роботи, як то: збільшення тривалості і інтенсивності робочого дня, посилення індивідуальної відповідальності, часта зміна робочого місця та соціального оточення, що знизило відчуття психологічної безпеки [1].

Стрімкість змін негативно позначилася на психологічному стані переважної частини працюючого населення. У людей з'являється страх перед майбутнім і втрачається ресурсний запас, необхідний для подолання труднощів і освоєння нового.

Серйозність і масштабність цієї проблеми призвело до розробок технологій щодо набуття психологічної стійкості, вироблення здатності до швидкої адаптації в ситуаціях жорсткої конкуренції та нестабільності, відновленню ресурсного запасу. Інші завдання, що вимагали включення психологів, склалися, по-перше, у виявленні особливостей навчання дорослих, по-друге, виявлення можливості впровадження в практику навчання психологічних технологій міжособистісної взаємодії, більш адекватних сучасним вимогам суспільства.

Інший наслідок стрімких змін – необхідність практично всьому дорослому населенню періодично «сідати за парти». Все менше залишається тих, кому вдається все життя пропрацювати за

первісною набутою професією. У 70-і рр.. ХХ в. в системі освіти відбулася зміна гасла: колишній заклик «освіта на все життя» змінився новим – «освіта через усе життя».

Сьогодні ідея безперервної освіти зайняла центральне місце в соціальних і педагогічних проблемах багатьох держав. Спочатку навчання, в якому брали участь дорослі люди, трактували як компенсаторне: воно усувало недоліки освіти або людині надавалася можливість освоїти щось нове, чого не було в період його навчання. Ця роль освіти не втратила своє значення і зараз. Але поняття «безперервна освіта» постійно розширюється. Воно трактується як єдина система державних та громадських освітніх установ, яка забезпечує наступність всіх ланок освіти, стежить за організаційною і змістовною єдністю освіти.

Професійна освіта розвивається швидко, одночасно по багатьом напрямкам, чітко орієнтуючись, з одного боку, на зростаючі потреби і вимоги населення, з іншого, – можливості, надані наукою і виробництвом. Але система професійної освіти дуже інерційна і не здатна оперативно реагувати на кожну зміну. Це посилено тільки гнучкій, широко розгалуженій системі додатковій професійній освіти (ДПО).

Можливі різні форми навчання, такі як:

- професійна перепідготовка, яка завершується видачею *диплома про додаткову освіту* державного зразка;
- професійна перепідготовка, яка завершується видачею *диплома про професійну перепідготовку* державного зразка;
- підвищення кваліфікації, яка закінчується видачею *свідоцтва про підвищення кваліфікації* державного зразка;
- підвищення кваліфікації, яка закінчується видачею *посвідчення про підвищення кваліфікації* державного зразка;
- семінари, тренінги, курси, які завершуються видачею сертифіката.

Завдяки застосуванню інноваційних дистанційних освітніх технологій навчальний процес в системі ДПО будується як комбінація наступних універсальних модулів: освітні заходи в режимі on-line (відео трансляції); мультимедійні навчальні матеріали на DVD; інтерактивні консультації; тестування. Ці модулі, дозволяючи «конструювати» програми будь-якої складності і конфігурації, забезпечують можливість оперативного реагування на зміну запитів ринку освітніх послуг [2].

Використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій привносить інший зміст у термін «дистанційне»: це не навчання на відстані, а освіта, яка приходить у будинок, на робоче місце, у простір спілкування і життєдіяльності.

Виникає питання, чи є ДПО лише прибудовою до системи основної професійної освіти, яка не вимагає ніяких кардинальних змін? Багаторічний досвід, детально проаналізований і описаний в літературі, дозволяє відповісти на це питання негативно.

Відомо, що вимоги до викладача формуються з трьох різних сфер: предметної (зміст дисципліни викладання), педагогічної (технології передачі знань і формування умінь), психологічної (технології міжособистісної взаємодії). Всі, хто професійно займається педагогічною роботою на рівні початкової та середньої школи, мають педагогічну освіту. Багато поколінь викладачів отримували освіту тільки у своїй предметній сфері. Відсутність знань у галузі психології та педагогіки компенсувалося здоровим глуздом, який перестає виручати викладачів в значно зміненій ситуації освітнього простору. Напрацьовані технології не спрацьовують з учнями, ще складніше виявляється робота з дорослими [3].

На перший погляд, здається, що нічого складного в навчанні дорослого немає: у дорослого є досвід навчання, є усвідомлення необхідності отримання освіти, у нього сформовані інтелектуальна й емоційно-вольова сфери. Однак така простота оманлива. Включити дорослих у систематичний процес навчання виявляється складно, хоча б тому, що вони і так постійно вчать. Виявивши, що його особистий досвід не відповідає тому, чому його вчать, людина активно чинить опір. Власне кажучи, навчання тому і необхідно, коли особистий досвід людини приходить у суперечність з новою ситуацією. Але для багатьох відмова від «правильності» особистого досвіду рівносильна відмові від свого «Я». Навчання на особистому життєвому досвіді таїть в собі серйозні недоліки.

По-перше, темп, різноманітність, короткочасність і фрагментарність роботи перешкоджають глибокому аналізу практики: людині на це просто не має часу.

По-друге, людина може отримати «неправильні» уроки, маючи низький рівень суб'єктивного контролю, буде схильний звинувачувати інших у виниклих труднощах і не помічати неправильних аспектів своєї власної поведінки.

По-третє, конкретний досвід обмежений: успішний результат в одних ситуаціях може обернутися значними труднощами в інших. Слід зазначити, що і викладачі виявилися не готові до прийняття дорослих слухачів, претензії яких також мають серйозні підстави. Дорослі вважають, що викладачі будують між собою і реальним світом стіну з цеглинок теоретичних знань, невиправдано часто уникають обговорення конкретних проблем, підміняють їх типовими прикладами і абстрактними міркуваннями.

Розбіжності в позиціях виявилися настільки суттєвими, що це зажадало спеціальних досліджень. В результаті з'явився новий підхід до навчання дорослих, згідно з яким доросла людина – це особа, що володіє фізіологічної, психологічної, соціальної, моральної зрілістю, економічною незалежністю, життєвим досвідом і рівнем самосвідомості, достатнім для відповідального самокерованої поведінки. Основною характеристикою, яка визначає всі інші, є властиве дорослому поєднання навчання з роботою; від характеру останньої залежить ступінь всіх інших характеристик [4].

Дорослим нав'язати навчання неможливо: вони повинні захотіти вчитися і будуть вивчати тільки те, що їм необхідно. Дорослі вчаться у процесі роботи, концентруючись на проблемах, реальних сьогодні або у близькому майбутньому. На навчання дорослих робить вплив попередній досвід. Ці особливості дорослих зумовлюють психолого-педагогічні технології їх навчання в системі ДПО. Фактично технології навчання дорослих повинні збігатися з технологіями їх роботи і стилями професійної діяльності, тобто характеризуватися активністю. Ці технології, як відомо, в системі професійної освіти, яка реалізує пояснювально-ілюстративну модель, практично не застосовуються. Отже, ними необхідно опанувати особливо.

Будь-яка діяльність, у тому числі й навчання, вимагає від людини певних ресурсів: фізичних, інтелектуальних, емоційних, а також ресурсного стану, що проявляється у психологічних установках впевненості у власних здібностях, можливостях успіху в досягненні поставлених цілей, якогось емоційного підйому. Психологи визначають індивідуальний особистісний потенціал людини по одній простій формулі: сума психологічних рис, вроджених і набутих, множиться на психологічні установки людини. Зрозуміло, що негативні установки перекреслюють будь-які можливості людини. Якщо змінити погляди людини на самого себе, своє місце в житті, свої можливості, відкривши тим самим доступ до

його ресурсному стану, то його індивідуально особистісний потенціал зросте в рази. Тому в програми ДПО як обов'язкову складову необхідно включати психологічні тренінги, які орієнтуються на набуття слухачами ресурсного стану, підвищення їх індивідуального особистісного потенціалу і розвитку технологічної компетентності.

## Література

1. Ишков А. Д. Дополнительное профессиональное образование на базе Открытой сети образования в строительстве / А. Д. Ишков // Тезисы докладов 6-ой конференции «Дополнительное профессиональное образование: от спроса до признания». Москва, 3-4 июня 2009 г. – М.: Межгосударственная ассоциация последипломного образования, 2009. – 108 с.
2. Милорадова Н. Г. Психолого-педагогические технологии в учебном процессе: учеб. пос./ Н. Г. Милорадова, А .Д. Ишков. – М.: МГСУ, 2009.
3. Савина Н. Г. Активные и интерактивные методы и технологии обучения как условие совершенствования методической подготовки будущих учителей / Н. Г. Савина, Е. А. Савина. – Брянск: БГУ, 2009. – 174с.
4. Фомин А. А. Соблюдение педагогических требований как фактор повышающих профессиональную компетентность современного учителя / А. А. Фомин // Завуч.– 2000. – №1.

E-mail: [menafova.yulia@yandex.ua](mailto:menafova.yulia@yandex.ua)

**УДК 37.013.46**

*Юр'єва К. А.*

Харківський національний педагогічний університет  
імені Г.С. Сковороди, Харків, Україна

## **МІЖДИСЦИПЛІНАРНА МЕТОДОЛОГІЯ ПОРІВНЯЛЬНО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ЕТНОПЕДАГОГІКИ**

Методологія етнопедагогіки як наукової субдисципліни, що виникла на перетині етнології, педагогіки, етнопсихології, та водночас важливої складової професійної підготовки вчителів до професійної діяльності в умовах етнокультурного розмаїття сучасного суспільства має базуватися на низці міждисциплінарних підходів. У процесі добору й структурування змісту нової навчальної дисципліни перспективним уявляється використання ідей еволюціонізму, дифузійнізму, функціоналізму, структуралізму, ідей школи «культура й особистість», герменевтичного підходу тощо.

**Ключові слова:** етнопедагогіка, етнологія, міждисциплінарна методологія  
**Юрьева Е.А. Междисциплинарная методология сравнительно-культурологической этнопедагогике.** Методология этнопедагогике как научной субдисциплины, возникшей на пересечении этнологии, педагогики, этнопсихологии, и одновременно важной составляющей профессиональной подготовки учителей к профессиональной деятельности в условиях этнокультурного разнообразия современного общества должна основываться на ряде междисциплинарных подходов. В процессе отбора и структурирования содержания новой учебной дисциплины перспективным представляется использование идей эволюционизма, диффузионизма, функционализма, структурализма, идей школы «культура и личность», герменевтического подхода и т.п.

**Ключевые слова:** этнопедагогика, этнология, междисциплинарная методология.

**Yuryeva K. A. Cross-disciplinary Methodology of Comparative Cultural Ethnopedagogy.** Methodology of ethnopedagogy as a scientific subdiscipline has appeared at the intersection between ethnology, pedagogy, ethnopedagogy and at the same time it is the important component of professional teacher training due to modern society ethnocultural diversity should be based on the variety of cross-disciplinary approaches. In the process of selection and structuring the new educational subject content, the use of evolutionism, diffusionism, functionalism, structuralism and “culture and personality” school ideas, hermeneutical approach etc. are considered long-term used.

**Keywords:** ethnopedagogy, ethnology, cross-disciplinary methodology.

**Актуальність дослідження** зумовлена зростанням інтересу широкої освітянської спільноти до традиційних виховних ідей і практик різних народів та водночас – необхідністю методологічного забезпечення порівняльно-культурологічної етнопедагогіки як нової наукової субдисципліни й складника підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах етнокультурного розмаїття сучасного суспільства.

**Мета статті** полягає в окресленні міждисциплінарних методологічних підходів, що можуть бути використані в процесі добору та структурування змісту порівняльно-культурологічної етнопедагогіки як навчальної дисципліни.

**Виклад основного матеріалу.** Розгляд етнопедагогіки як відносно молодій науковій субдисципліни, що виникла в 60-ті рр. ХХ ст. на перетині етнології, педагогіки, антропології, етнопсихології, соціології, фольклористики та інших людинознавчих дисциплін, зумовлює необхідність застосування методологічного плюралізму.

Одним з історично перших напрямів дослідження суспільства й культури був еволюціонізм, що виник у середині ХІХ ст. практично одночасно з теорією органічної еволюції Ч. Дарвіна (оскільки праці перших антропологів-еволюціоністів публікувалися майже одночасно з «Походженням видів», існують навіть припущення, що Е. Тейлор справив певний вплив на Ч. Дарвіна) [1, с. 15]. Ідея прогресу, властива принципів еволюції, нашоухнула теоретиків еволюціонізму в етнографії (антропології) (Л. Морган, Е. Тейлор, Дж. Фрезер та ін.) на думку про єдиний напрям розвитку всього людства: всі людські групи рухаються паралельними шляхами і подолали більшу або меншу їх частину. Хода людства являє перехід від простого до складного, від ірраціонального до раціонального. Отже, є суспільства розвинуті та «примітивні». При цьому найрозвинутішими вважалися західні суспільства і, оскільки суспільні інститути пройшли подібний шлях еволюції, інститути європейців набули найпередовішими з усіх можливих форм [1, с. 13-14].

Проте, вже наприкінці ХІХ ст. стали помітними вади еволюціонізму: однолінійність еволюційної форми культурної динаміки, коли всі суспільства неминуче переживають кожен стадію і кожна нова стадія є досконалішою за попередню; панування оціночних суджень щодо досконалості й «примітивізму» культур; поверховість і гіпотетичність висновків. Утім, в історії науки еволюціонізм залишається помітним явищем і може прислужитися порівняльно-культурологічній етнопедагогіці завдяки своїм вихідним положенням, серед яких: цілісність людства; закономірність культурного розвитку; принципова можливість для кожного народу досягти максимального розвитку; подібність інститутів різних суспільств [1, с. 13-38]. Поряд з цим, еволюціонізм започаткував науковий інтерес до поняття «адаптація», адже людська культура в цьому контексті розглядається як сукупність процесів адаптації людей, організованих у суспільства, до їхнього природного оточення [5, с. 18].

Перші критичні зауваження прозвучали на адресу еволюціонізму з боку наукової течії *дифузїонізму*. Так, на думку еволюціоністів, кожен суспільство неминуче проходить певні стадії, перехід між якими відбувається через винахід нових інструментів, відкриття нових ідей та інститутів. Отже, кожен суспільство самостійно винайшло вогонь, залізо, релігію, землеробство тощо. Дифузїоністи ж (Г. Е. Сміт, Ф. Гребнер та ін.) вважають таке твердження абсурдним. Згідно з їхньою теорією, більшість



культурних рис були винайдені лише в кількох окремих місцях, а потім запозичені іншими суспільствами. Отже, ідеї та культурні риси переміщуються, передаються з одного континенту на інший і поширюються по всьому світу шляхом міграції або торгівлі. Іншими словами, винахід – це унікальне явище, яке «дифузіонує» в інші суспільства [1, с. 36-37].

Інший цікавий аспект методології дифузійонізму стосується ідеї спорідненості елементів різних культур, що є аналогічною спорідненості видів тварин і рослин. У викладі Е. Тейлора ця думка має такий вигляд: «Для етнологів лук і стріла утворюють вид; звичай змінювати форму черепа дітей теж є видом, звичка групувати числа в десятки – теж вид. Географічне розподілення цих предметів та передавання їх з одного регіону в інший повинні вивчатися так само, як натуралісти вивчають географічне поширення різних видів тварин або рослин» [7, р. 1].

Таким чином, дифузійонізм увів у науковий обіг уявлення про поширення або ж запозичення культурних рис як важливий механізм соціальних змін і акцентував увагу на процесах міжкультурних комунікацій.

Однією з найвпливовіших теоретичних шкіл етнографії (антропології, культурології) є *функціоналізм*, який пояснює соціальні й культурні інститути, відносини та поведінку в термінах функцій, що виконуються ними в соціокультурних системах [5, с. 20]. Як науковий підхід, функціоналізм базується на розгляді суспільства як системи, що складається зі структурних елементів, які функціонально пов'язані один з одним та виконують певні функції по відношенню до суспільства в цілому. Згідно з цим підходом, різні соціальні феномени (дії, відносини, інститути) мають бути пояснені через призму 1) функцій, що виконуються ними в соціокультурній системі, 2) взаємодії з іншими інститутами та 3) внеску у збереження соціокультурної системи як цілого чи її окремих частин.

Одним з перших почав розрізняти причинне пояснення та функціональний аналіз Е. Дюркгейм, який вважав, що функціональний аналіз має відповісти на питання про роль, яку те чи інше соціокультурне явище відіграє у встановленні «спільної гармонії» (соціальної солідарності) [5 с. 21]. Ідеї Е. Дюркгейма отримали розвиток у працях А. Редкліфф-Брауна та Б. Малиновського щодо суспільства як системи, що саморегулюється і складається з тісно взаємопов'язаних та взаємозалежних частин, які

виконують функції з підтримання та збереження цілісності й життєздатності системи. На цій основі О. Ярська-Смирнова й П. Романов роблять висновок про прихильність функціоналізму до холістичного підходу (вивчення явища в контексті) та його прагнення до проблемно-орієнтованих порівнянь [5, с. 22]. Отже, саме функціональний підхід уможливило введення поняття «*порівняльно-культурологічна етнопедагогіка*», оскільки наголошує на розгляді традиційних соціалізувальних, виховних, інкультурувальних практик як невід'ємної складової цілісної народної культури, що не може бути вивчена й витлумачена поза цілісним загальнокультурним контекстом. Разом з тим, на відміну від Е. Дюркгейма, який підкреслював необхідність розглядати діахронно-наслідкові зв'язки окремо від синхронно-функціональних, але не протиставляти їх, А. Редкліфф-Браун різко розмежував ці види аналізу, абсолютизуючи як єдиний науковий метод синхронно-функціональний аналіз [5, с. 23]. Можливо, саме з цієї причини функціоналізм іноді звинувачують в антиісторизмі. Адже, орієнтуючись на теорію рівноваги та виявляючи винятковий інтерес до стабільності соціальних систем, функціональний підхід залишав поза розглядом такі важливі аспекти суспільного життя, як конфлікт і мінливість. Започатковане А. Редкліфф-Брауном статичне й позаісторичне розуміння структури і функції виявилось не здатним розпізнати ані характер внутрішніх конфліктів у межах окремих систем, ані причини соціальних змін усього суспільства [5, с. 25-27].

З цього приводу К. Леві-Строс зазначав, що, обмежуючись виключно синхронно-функціональним розглядом, «дослідник прирікає себе на неможливість пізнання даного моменту, адже лише історичний розвиток дає можливість зважити й оцінити елементи теперішнього в їхніх внутрішніх взаємозв'язках. Краще обмаль історії (такий, нажаль, талан етнолог), ніж її цілковита відсутність» [4, с. 19].

Застосовуючи функціональний підхід, методологія порівняльно-культурологічної етнопедагогіки має врахувати його зазначені вади і розглядати в межах діахронної стратегії – генезу тих чи інших традиційних виховних практик, що виконують певні функції в забезпеченні життєдіяльності етносу, в межах крос-культурної стратегії – синхронно-функціональну подібність народнопедагогічних явищ у різних етнічних культурах.

У 50-ті рр. ХХ ст. функціоналізм отримав подальший розвиток у США в межах структурного функціоналізму (Т. Парсонс, Р. Мертон,

М. Леві, К. Девіс та ін.). Зокрема, Р. Мертон сформулював «основну теорему функціоналізму», згідно з якою один і той же елемент системи може виконувати множину функцій, а одна й та ж функція може виконуватися різними елементами («функціональними еквівалентами») [5, с. 25]. Ця ідея є надзвичайно важливою для методології порівняльно-культурологічної етнопедагогіки, адже ще раз акцентує увагу на цілісності культури суспільства, де функції соціалізації, виховання, етнізації можуть виконуватися різними елементами: соціальними інститутами (сім'єю, віковими групами, закритими товариствами, тимчасовими трудовими колективами тощо), агентами (батьками, родичами, сиблінгами, товаришами по іграх, навіть випадковими перехожими), артефактами і феноменами, що презентують знаково-комунікативну сферу культури (зразки фольклору чи декоративно-ужиткового мистецтва, ритуали, обряди тощо). Водночас, наприклад, сім'я як найперший інститут соціалізації й виховання дитини, виконує також економічну, рекреаційну, комунікативну, психотерапевтичну та інші функції.

У наш час прибічники функціонального підходу віддають перевагу розгляду функціоналізму не як теорії, а як загальнонаукового методу дослідження [3]. Ще однією незаперечною перевагою функціоналізму в сучасній науці є розробленість у його надрах процедур контекстуальних крос-культурних порівнянь та відмова від застосування неперевіраних універсальних параметрів [5, с. 28]. З цієї точки зору застосування функціонального підходу в контексті порівняльно-культурологічної етнопедагогіки теж уявляється вельми перспективним, адже дозволить позбавитися від голослівних поверхових тверджень про універсальність виховних ідеалів і практик, притаманних різним етнічним культурам.

До межі 40–50-х рр. ХХ ст. відноситься виникнення *структуралізму* як напряму в антропології, пов'язане з ім'ям французького вченого К. Леві-Строса. Основою структуралізму стала методологія структурного аналізу, що з 20-х рр. ХХ ст. застосовувалась у лінгвістиці та літературознавстві (структурний аналіз лексичного й синтаксичного матеріалу поезії, казок (В. Пропп), малої прози) як засіб виявлення інваріантних структур мовної діяльності [5, с. 31-32]. Іншим джерелом структуралізму вважається психоаналіз З. Фрейда і особливо К. Юнга, звідки структуралізм запозичив поняття несвідомого як універсального позарефлексивного регулятора людської поведінки [4, с. 82].

Найвищою метою К. Леві-Строса було відкриття «універсальних» рис людської думки, загальних законів поведінки, але він вважав, що порівняльний метод не є найкращим для цього способом. Навпаки, К. Леві-Строс стверджував, що досить відібрати декілька найбільш значущих фактів, проаналізувати їх у вичерпний спосіб і побудувати на їхній основі модель, яка дасть змогу прочитати всі явища одного порядку: «Ми лише хочемо одержати з усього багатства й різностороннього досвіду, що завжди перевищує наші можливості спостереження та описання, константи, які повторюються в інших місцях і в інші часи» [4, с. 82]. Саме ці інтелектуальні побудови, константи, «моделі», створені на основі емпіричних матеріалів, К. Леві-Строс і називав структурами (патернами – від *pattern*). Отже, структури – це абстракції, моделі, теоретичні побудови, потрібні для того, щоб зробити зрозумілою надто різноманітну соціальну реальність: «недостатньо констатувати повторюваність ... явища – необхідно розкрити його причину» [4, с. 43].

Вчений виходив з того, що, за його переконанням, «історія організовує свої дані відносно свідомих проявів суспільного життя, а етнологія – щодо його неусвідомлених основ» [4, с. 26]. Отже, «етнолог рухається вперед, намагаючись вловити за свідомим, яким він ніколи не нехтує, щораз більше несвідомого, до якого він прямує... Етнолога особливо цікавить те, що не написано, і не стільки через те, що народи, котрі він вивчає, неспроможні писати, як тому, що те, що його цікавить, відрізняється від того, що люди звичайно готові зафіксувати на камені чи на папері» [Курсив мій К.Ю.] [4, с. 32–33].

Принципово важливою для методології порівняльно-культурологічної етнопедагогіки вважаємо ключову тезу К. Леві-Строса стосовно ставлення структурного аналізу до свідомого й несвідомого. Посилаючись на досвід Ф. Боаса, він зазначав, що явище краще піддається структурному аналізу, якщо в суспільстві немає усвідомленої моделі для його тлумачення чи обґрунтування [4, с. 266]. Адже усвідомлені моделі, які зазвичай називаються нормами, належать до «найбідніших», найменш інформативних серед інших через їхню функцію, яка полягає в утвердженні, раціоналізації вірувань і звичаїв, а не у виявленні їхніх рушійних сил. При цьому, «чим чіткіша зовнішня структура, тим важче досягнути структуру глибинну, тому що усвідомлені й деформовані моделі постають як перешкоди між спостерігачем і об'єктом спостереження» [4, с. 267].

Застерігає К. Леві-Строс і про небезпеку поверхових теоретичних висновків і узагальнень, що мимоволі руйнують автентичну картину культури: «Факти вислизають самі по собі: їх занадто мало або вони зібрані в умовах, які не дають можливості порівнювати їх із достатньою впевненістю. І ми помічаємо, що поводитися (хоча й не з нашої вини) як ботаніки-аматори, коли наздогад збирали різнорідні зразки, пошкоджували й калічили їх, намагаючись зберегти в наших гербаріях. І раптом нам пропонують упорядкувати цілі ряди, визначити первісні відтінки, виміряти дрібненькі часточки, котрі виявляються знівеченими, якщо не остаточно зруйнованими» [4, с. 307]. Змальована вченим картина породжує асоціацію з нинішнім станом етнопедагогіки, коли ми подекуди стикаємось зі штучними схемами-«гербаріями» попередніх років, у які було втиснуто емпіричний матеріал, часто не зважаючи на явну невідповідність. Завдання сьогodнішніх дослідників полягає у відтворенні автентичного стану традиційних соціалізувальних і виховних практик різних етносів з широким залученням етнографічних матеріалів і побудові на цій основі адекватних теоретичних етнопедагогічних схем.

Підсумовуючи, маємо підстави зробити висновок, що структуралізм як дослідницький підхід та започаткована К. Леві-Стросом структурна антропологія мають на меті відкрити універсалії, загальні принципи, основоположні властивості людської культури, які, за влучним висловом Е. Ліча, «заховалися за різноманітністю людських культур» [цит. за 1, с. 177]. Тож структури є моделями, тобто теоретичними побудовами, що виявляють загальнолюдські інваріанти і на цій основі дають змогу описувати й тлумачити всі факти, що спостерігаються в найрізноманітніших культурах: «найкращою завжди буде істинна модель, тобто модель, яка, будучи найпростішою, відповідатиме подвійній умові: використання лише встановлених фактів і врахування всіх наявних» [4, с. 266].

Отже, методологія структуралізму може бути корисною для порівняльно-культурологічної етнопедагогіки саме на етапі виявлення загальнолюдських універсалій на основі аналізу й узагальнення численних етнокультурних варіацій виховних і соціалізувальних практик.

Провідною темою досліджень представників наукової школи «культура й особистість», започаткованої видатним етнологом (антропологом) Ф. Боасом, був вплив культури взагалі або окремо

взятої культури на особистість членів цієї культури. Зокрема, Р. Лінтон і А. Кардінер вважали, що існує причинний зв'язок між культурою й особистістю: всі члени окремого суспільства здобувають у ранньому дитинстві однаковий досвід, який веде до формування типової особистості. (К. Дюбуа була схильна скоріше говорити про модальну особистість) [1, с. 84].

Поряд із цим, сучасний дослідник Р. Дельєж робить спробу сформулювати базові постулати школи «культура й особистість», які, на його думку, є такими: «а) *наступність*: існує наступність між досвідом раннього дитинства і дорослою особистістю, доросла особистість визначається раннім дитинством...; б) *одноманітність*: кожне суспільство характеризується власною особистістю (яку називають модальною, топовою чи домінантною). Існує начебто відповідність або навіть ідентичність між культурою й особистістю; в) *однорідність*: кожна культура прагне до однорідності рис, тобто до певної узгодженості, і її можна відтак визначити одним або кількома термінами, які узагальнюють її. Якщо та чи та культура запозичує якусь рису в іншій, вона негайно трансформує її, щоб пристосувати до своїх власних цінностей...; г) *розділення*: культури, відділені одна від одної, співіснують, але без взаємопроникнення» [1, с. 85–86].

Сучасні оцінки наукового доробку школи «культура й особистість» не є однозначними. Втім усі дослідники, навіть критики, сходяться в тому, що ця школа зробила значний внесок у становлення етнографії (етнології, антропології, культурології) у тому вигляді, як ми бачимо її зараз. Зокрема, заслугою цього наукового напрямку стала розробка нових на той час тем досліджень з наголосом на індивіді, соціалізації й вихованні, дитинстві, етноспецифічних рисах особистості.

Сам засновник школи Ф. Боас відкидав будь-які зусилля вивести в теорії універсальні закони розвитку людства: «Завжди існує небезпека того, що широкі узагальнення, які впливають із досліджень культурної інтеграції, можуть перетворитись на загальники» [6]. Оскільки вони універсальні, їх повинні пояснювати біолог і психолог; роль етнографа полягає в описові й аналізі відмінностей, що існують у формах їхнього прояву в різних суспільствах, а етнолог повинен їх збагнути. Етнолог цікавить не універсальність функції [в контексті функціоналізму. К.Ю.], яка далеко не очевидна і яку не можна довести без уважного вивчення всіх звичаїв певного плану в їхньому історичному розвитку, а, власне,

розмаїття цих звичаїв [4, с. 20–21]. Як зазначає Р. Дельєж, Ф. Боас сприяв перетворенню антропології з науки про культуру на науку про культури [1, с. 87].

Послідовниця Ф. Боаса Р. Бенедикт у своїх творах наголошує на відмінностях між народами. З її точки зору, культура – це однорідний комплекс, основні риси якого позначаються на його членах. При цьому кожна культура дає різні відповіді на проблеми, що постають перед людиною: «Скельця, крізь які кожна нація дивиться на життя, не такі, якими користуються інші нації» [Цит. за 1, с. 85]. Відтак метою етнології є відображення цієї різноманітності культур [1, с. 92].

Своєрідне продовження цієї концепції пропонує *герменевичний підхід* американського антрополога К. Гірца. Базуючись на думці, що кожна культура – це світ у собі, К. Гірц прагнув «читати» культури так, ніби вони є текстами. При цьому, як зазначає Р. Дельєж, поняття тексту в К. Гірца набуває подвійного значення: з одного боку, реальність може сприйматися або читатися як текст, тобто вона існує як комплекс пов'язаних ідей, висловлюваних суб'єктами. На наступному етапі етнолог сам відтворює власні тексти, які мають із самою реальністю лише більш або менш віддалений зв'язок. Отже, етнологія виконує радше тлумачну функцію [1, с. 111-112].

Застосування герменевтичного підходу в порівняльно-культурологічній етнопедагогіці залишає простір для самоцінної авторської інтерпретації фактів, не вимагаючи від дослідника претензій на остаточну й незаперечну істину.

І. Кон зазначає, що при всьому різноманітті визначень предмета етнографії (етнології, антропології) та її співвідношення з іншими науками дві ознаки залишаються незмінними: порівняльний підхід, спрямований на виявлення варіацій культурних і соціальних спільнот, і прагнення охопити цілісність, єдність способу життя народів, особливо – його традиційно-побутових компонентів. І в тому, і в іншому плані дитинство належить до числа найстаріших, традиційних, іманентних об'єктів етнографічного дослідження [2, с. 12]. На нашу думку, саме *крос-культурний* підхід є одним з найперспективніших у сфері порівняльно-культурологічної етнопедагогіки.

У монографії «Дитина і суспільство» І. Кон, посилаючись на оглядово-аналітичне «Керівництво з крос-культурного вивчення людського розвитку» за редакцією подружжя Уайтингів, наводить тематику сучасних крос-культурних досліджень дитинства, серед яких: догляд за дитиною, ідеологія і соціальна структура як фактори

розвитку особистості; розвиток поведінки в немовлят; розвиток мовлення, мислення й моральної свідомості в дітей; крос-культурні фактори гендерних відмінностей та життєвого циклу жінок і чоловіків; фольклор і дитячий досвід тощо. Втім, і Уайтінги, і І. Кон підкреслюють, що крос-культурне вивчення людського розвитку – відносно молода галузь знань, тому переважно можна говорити не стільки про результати, скільки про перспективи і напрями досліджень [2, с. 39].

**Висновки.** Методологія етнопедагогіки як наукової субдисципліни та водночас важливої складової професійної підготовки вчителів до професійної діяльності в умовах етнокультурного розмаїття сучасного суспільства має базуватися, на нашу думку, на низці міждисциплінарних підходів. Зокрема, у процесі добору й структурування змісту нової навчальної дисципліни перспективним уявляється використання ідей еволюціонізму, дифузійнізму, функціоналізму, структуралізму, ідей школи «культура й особистість», герменевтичного підходу тощо.

### Література

1. Дельеж Р. Нариси з історії антропології. Школи. Автори. Теорії. / Пер. з франц. Є. Марічева. – К. : Києво-Могилянська академія, 2008. – 287 с.
2. Кон И. С. Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива) / Кон Игорь Семенович. – М. : Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988. – 269 с.
3. Культурология. XX век: Энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. и сост. С. Я. Левит. – СПб. : Университетская книга, 1998.
4. Леві-Строс К. Структурна антропологія / Пер. з фр. З. Борисюк. – К. : Основи, 2000. – 387 с.
5. Ярская-Смирнова Е. Р. Социальная антропология / Е. Р. Ярская-Смирнова, П. В. Романов. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 416 с.
6. Boas F. Some Problems of Methodology in the Social Sciences / F. Boas // The New Social Science. Ed.: White Leonard B. University of Chicago, 1930. – P. 84–98.
7. Tylor, E. B. Primitive Culture: 2 vols. – London: John Murray, 1871. – vol. 1.

E-mail: [yuryeva.ka@mail.ru](mailto:yuryeva.ka@mail.ru)

**УДК 373.3(4):371.2**

**Yarova O. B.**  
Berdyansk state pedagogical university



## TENDENCIES IN THE DEVELOPMENT OF SPECIAL EDUCATION IN THE EUROPEAN PRIMARY SCHOOL

The article examines tendencies in the development of special education in the European primary school at the turn of the 20th -21st centuries. It analyzes the integration models for pupils with special educational needs and the factors affecting the results of the learning process.

**Keywords:** tendencies, special education, inclusive education, primary school, integration models.

**Ярова О. Б.** Тенденції розвитку спеціальної освіти в європейській початковій школі. У статті розглядаються тенденції розвитку спеціальної освіти в європейській початковій школі на рубежі 20-21-го століть. Аналізуються інтеграційні моделі для учнів з особливими освітніми потребами та чинники, що впливають на результати процесу навчання.

**Ключові слова:** тенденції, спеціальна освіта, інклюзивна освіта, початкова школа, інтеграційні моделі.

**Яровая Е. Б.** Тенденции развития специального образования в европейской начальной школе. В статье рассматриваются стран Европейского Союза на рубеже 20-21-го столетий. Анализируются модели интеграции учащихся с особыми образовательными потребностями, факторы, влияющие на результативность данного процесса.

**Ключевые слова:** тенденции, специальное образование, инклюзивное образование, начальная школа, интеграционные модели.

**The relevance of the problem.** Development of the school as a social institution is always going in the framework of some political, economic, cultural, and historical context. At the turn of the 20<sup>th</sup> -21<sup>st</sup> centuries the processes of reform and modernization of school education in Europe have become widespread: education content, management and financing, the system of quality control are being revised. Changes occur at all school levels, including primary education, which is paid special attention to by the state and the community. Primary school is no longer only the school of knowledge – it becomes a place where children learn to use their abilities and opportunities for self-development and for the benefit of others.

This philosophical concept is fundamentally changing the tasks of modern primary school and at the same time causes a contradiction. More than ever, parents expect that the school will equip children with knowledge and skills that they will need in the community. More than

ever, parents are interested in the educational progress of children and judge on the quality of school by children's performance. At the same time, today's student expects elementary school to take into account his educational interests and respect his identity.

Illustrative in this respect are the challenges of educating children with special needs. As long as educational authorities and schools formulate their goals and plan activities with the use of standards and norms there will always be the category of children who do not meet these standards. They need additional medical, psychological and educational support, and sometimes special conditions.

Thus, **the goal of this article** is to examine tendencies in the development of special education in modern European primary school.

**Presentation of the basic material.** All European countries recognize the integration as the most promising form of teaching children with special educational needs, but each country chooses its own way of solving this problem. Ukraine today is in the search for its own path. Success in establishing a national system of individualized education for children with disabilities can be achieved under the condition of maintaining the unique heritage of the national psychological science and speech pathology and critical transfer and adaptation of modern foreign models of integration.

There are different views on the definition of the term 'integration' or "inclusive education". On the one hand, integration is seen as an extension of special education. Another position understands inclusion as a combination of general and special education, which can be problematic in the sense that there are still medical contours of the issue. In any case, the fundamental principle of inclusive education is societal recognition of the values of human diversity and invaluable contribution that each person can make to the development of this society.

Foreign practice of teaching children with disabilities shows that the national system of special education at the turn of the 20<sup>th</sup> -21<sup>st</sup> centuries needs fundamental modernization. If Western Europe entered this process at the end of the 70s of the 20<sup>th</sup> century, the countries of Eastern Europe, including the former Soviet states, started upgrading their systems of special education in the second half of the 90s.

International trends in policy, research and teaching practice established the right of students with disabilities to be educated in mainstream schools. The Salamanca Declaration (UNESCO, 1994), which was signed by "World Conference on Education for Persons with Special

Needs: Access and Quality”, guaranteed the right of all children, including those with disabilities, to schooling. The next step was the work of the World Education Forum in Dakar (UNESCO, 2000) which adjusted the international commitments to education for all children in an inclusive educational environment. The adoption of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006) made it mandatory for state parties and signatories to provide information on the implementation of the policy of integrated education. As of March 2013, it has 155 signatories and 130 parties, including the European Union which ratified it on 23 December 2010.

The result of rethinking the problem can be seen today in the state and society’s formation of a new type of attitude to the disabled, to children with disabilities, and to children with special educational needs.

It is estimated that about 10-15% of primary school pupils in European countries fall into this category [3, p. 97]. The accuracy of these estimates depends on the average number of students, and on how the regulations define the status of a child with special educational needs. For instance, Poland specifies more than 10 categories of pupils with special educational needs, while Denmark – only two; in Liechtenstein legislation points out only the category of students who need support. On average, the EU countries allocate 6-10 categories of pupils with special educational needs [5, p. 8].

Today, the European Union implements three models of integrated education for children at primary school [3, p. 98]:

- a model integrating children with special needs in mainstream education;
- a model of segregation: children with special needs are educated in special schools;
- a model of flexible cooperation between the two educational systems: general and special elementary education.

The selection of an option is influenced by philosophical, sociological and pedagogical factors. For example, while teachers require special facilities and equipment for teaching children with severe mental illnesses, which can not be provided inside the usual elementary school, sociologists might argue that all children – at least, as many as possible – should be trained together in the same school.

So, what is meant by “integration”? First, we could highlight the organizational aspect; that is, where additional support for children is

provided. In teaching practices of primary school the following options for students with special educational needs are possible:

- a) primary school with additional support in the classroom;
- b) primary school with additional support in resource classes;
- c) primary school with special classes or clinic where students are educated temporary or full-time;
- d) a combination of learning: students with special needs spend part of training time (a few hours, a few days) in a special school, the rest of the time they attend a regular school;
- e) a special school: temporarily (for example, for a year), or for the entire period of primary education.

But once the decision is made, where the additional support for children with special needs will be provided, there is a question about the content of education. Can the full integration mean that all children receive the same education in the same place? Does segregation mean that children learn in different ways and in different places?

To answer these questions, it is necessary to clearly distinguish between the levels of integration, as it is offered by the Swiss educator Kobi. Indeed, the *physical* integration takes place when all the children are taught in the same school (building). Terminology and administrative level of integration determine the category of children with special needs and their belonging to particular pupils group. Therefore, *terminological and administrative* integration becomes a reality, where all students, regardless of need, are one school team (school records do not use the term “student with special needs”). *Social* integration offers opportunities for social contact between all the children. *Training* integration involves the overall training program for children with special needs or without them. At the stage of *psychological* integration school and teachers do not make a distinction between students: all children are regarded as “special” [3, p. 101].

The idea of integrated education, as the experience of European countries shows, is the most developed one where it occurs in the context of the educational policy of the state: the results of England and Spain can be exemplary. The creation of an integrated system of education in these countries has become part of reforms aimed at improving the education system as a whole. Integration is a necessary condition under which it is possible to realize the goals of education for all. And this idea affects the interests not only of a certain group of individuals, but also of the whole

society. In this case, the state provision of the financial component of reforms and transformations determines the success of integration.

The experience of countries implementing the Education for All programs confirms the fact that the integration process requires considerable expenses. If funding is not made in sufficient quantities, the idea of integration is unlikely to be realized in practice. Therefore the differences between the basic provisions of the integration policy and its practical implementation are partially explained by the imperfection of the funding mechanisms.

In most European countries a key role in working with integrated pupils with special educational needs is played by a school teacher. Additional educational support has to be ensured by professionals, mainly by special educators, whose work is regulated, as a rule, by the local education authorities.

In Sweden, exclusively special educators can work with students from special classes (schools). In Italy, these students can be taught and assisted by special educators as well as regular ones, and both groups are equally responsible for the education of children with special educational needs. There may be other options. For example, in France, school teachers are provided assistance service under the Ministry of Justice. In the schools of Luxembourg in the classroom with integrated students there are 'assistants' who do not know the school curriculum, but have knowledge of correctional pedagogy and special psychology. In Ireland, the social services are not directly involved in the provision of services to students with special educational needs. Regional Health Councils finance health and social services [2].

At comprehensive school in Denmark, responsibility for meeting the students' special educational needs is assigned to the teacher. These needs are defined by the psychological and pedagogical service, which will continue monitoring the student's development and make adjustments to his training program. The question whether to direct a student for special education is the responsibility of the head teacher. In the case of integration the child may take advantage of different types of support: special education in the classroom with a special teacher, or "team teaching" outside the class (if the student is in need of regular support for one or more subjects). A student may also receive assistance from a special educator co-working with the classroom teacher for several hours a day. The teacher can have an assistant who will accompany the student

during recess and after-class activities. The teacher, special education teacher, and assistant work in close collaboration.

In the Norwegian school the integration of all students regardless of their functional characteristics is a general principle, and as a result of its implementation they largely succeeded in including students with special needs in mainstream classes. But research shows that there are still a lot of difficulties, when the question of inclusion rises. Inclusion involves the construction of a bridge between traditional and special pedagogy in the form of adapted training, which involves changes of the school practice itself: the school should focus on the diversity and uniqueness of each student, rather than on a certain average student. At the same time, it should be taken into account that some students have serious and incurable health problems and measures to meet their special educational needs require much effort. Therefore, schools and teachers face a variety of ethical, professional and organizational dilemmas related to inclusion [1].

One of the common tendencies in the development of special education in Europe at the present stage is the transformation of special schools and institutions into resource centers. Most governments reported that they plan to develop, are developing or have already established a network of resource centers in their countries. Such centers may have different names and different tasks: in some countries they are called centers of knowledge, in others – expert or resource centers. As a rule, they are charged with the following tasks:

- organization of training courses and refresher courses (training) for teachers and other professionals;
- development and dissemination of information and educational materials;
- consultation of parents and school staff;
- periodic assistance to individual students;
- support for students in entering the labor market.

Resource centers, depending on the tasks assigned to them, can operate both at the national and regional level. Some European countries already have positive experience with resource centers, among them, for example, Austria, Norway, Denmark, Sweden, and Finland. Cyprus, the Netherlands, Germany, Greece, Portugal, and the Czech Republic are actively developing this system. In Spain, the special schools are required to cooperate with the regular schools on a territorial basis, and in Belgium, the Netherlands, Greece and the UK special schools provide counseling and other services to schools [5, p. 11].

Despite the changes in the legal framework, active position of community organizations, and a change of attitude to this issue at the state level, effectiveness and quality of integration is still highly dependent on a number of factors, and often on their combination. As for the *sociological* factors that must be considered, students with special educational needs often belong to a particular social or ethnic group. As a consequence of such belonging, elementary school teachers note behavioral problems of students, delay in development, poor performance, etc. In the planning and organization of the educational process, it is also important for teachers to know and understand gender characteristics: there are usually more boys than girls among pupils with special educational needs.

*Technological* factors that make integration a reality are in the field of modern technological developments, ranging, for example, from new hearing aids for children with hearing problems to the unlimited potential of information and communication technologies. Although the impact of ICT on the quality of education is still a topic of discussion among psychologists and educators, the need for their use in the educational process is without question. But almost all European countries are faced with the problem of staffing. Schools need specialists with dual qualifications: an ICT teacher and a special education teacher. In this regard, changes have to be made in university teacher training programs. And this is already a group of *pedagogical* factors that, according to researchers, equally with economic (funding), determine the success of integration. Only professionals taking a new value system (pedagogical tact, tolerance, open-mindedness in education) are able to solve problems of personal, emotional, creative and social development of a child.

Maintaining a system of special education, even in countries with a developed economy and a high standard of living, is a significant article of domestic spending, therefore the *economic* factors influence the choice of the state: to keep a separate system of special education or imply that comprehensive school can cope with the special needs of students. For example, in the Netherlands the cost of a child in a special school for children with mild learning disabilities and behavior is about four times more than that of a “normal” primary school student. If we compare the cost of teaching a child with severe physical and mental disabilities, who attends a school for children with disabilities, with the cost of educating a child at a regular school the ratio is 20 to 1 [5, p. 102].

One way to solve this problem is to restructure the traditional system of financing education for children with severe and multiple disabilities.

The process of de-institutionalization, of which the main features are rational expenditure of public funds and the possibility not to separate the child from the family, started over 20 years ago in the United States and in a number of developed European countries. The positive experience of de-institutionalization of special education makes it possible, first, to preserve and develop this system, and second, to meet the special educational needs of students with disabilities to the extent that is provided by modern humanistic international standards. In addition to the economic impact of de-institutionalization, foreign experts offer transfer of funding priorities into the system of early care and preschool education for children with developmental problems: early diagnosis and timely assistance will allow many children to integrate into mainstream education, so fewer children would need special schools.

**Conclusions.** Analyzing the development of special education in the countries of Western Europe, we can talk about lack of common approaches and rules for organizing the maintenance and support for children with special educational needs which are integrated into mainstream institutions. Economically developed countries with a developed civil society and the high quality of life understand and solve the problems of integration in different ways. Thus, support for children with special educational needs in some countries is carried out by in-house staff of the institution, teaching an integrated student, in other countries – by experts from outside. The scale and depth of the support depends on the needs of each individual child. A number of countries provide assistance to integrated students both in the classroom and outside the classroom. In the case of rehabilitation, treatment and other help can also be provided outside of school. Everywhere there is a tendency of strengthening information and methodological support both for school teachers and parents.

At the moment, the state and school practice such activities as a preventive or early intervention, information support, de-institutionalization of special education, differentiation or adaptation of the curriculum and learning opportunities to the individual student, the improvement of comprehensive school to the needs of its integrated students, including special training of subject teachers and the sharing of teachers' responsibility.

Most European countries outlined the main directions of development of special education among which are the provision of information (general and specific), involvement in action (non-



governmental organizations, school groups, parents), the transformation of school systems (the transition to a unified educational system with the functions of integrated child support, counseling their parents and mass school teachers), and an extension of time limits of special education from the early months and throughout life.

### References

1. Itterstad, G. Inclusion – what does this concept mean and what challenges does the Norwegian school face putting it into practice? [Text] / G. Itterstad // Psychological Science and Education. – 2011. – № 3. – P. 41-49.
2. Malofeev, N. Western European experience in supporting students with special educational needs in terms of integrated education (based on the Report of the European Agency for the development of special education) [Text] / N. N. Malofeev // Defectology. – 2005. – № 5. – P.3-18.
3. Boland, T. Primary Prospects. Developments in Primary Education in Some European Countries. A Quest to Facts, Trends and Prospects [Text] / Theo Boland, Jos Letschert. – Enschede : National Institute for Curriculum Development (SLO), 1995. – 190 p.
4. Special Needs Education. Country Data 2010. – European Agency for Development in Special Needs Education. – 67 p.
5. Special Needs Education in Europe. THEMATIC PUBLICATION. January 2003. – European Agency for Development in Special Needs Education. – 63 p.

E-mail: [olena\\_yarova@mail.ru](mailto:olena_yarova@mail.ru)

**УДК 378.17**

*Яцкова Л. П*

Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского  
Симферополь, Украина

### **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.**

В статье обсуждаются особенности профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере туризма к здоровьесберегающей деятельности, в частности обучению оказанию доврачебной помощи при неотложных состояниях.

**Ключевые слова:** будущие специалисты в сфере туризма, сфера туризма, здоровьесберегающая деятельность, доврачебная помощь, неотложные состояния.

**Яцкова Л. П. Особливості професійної підготовки фахівців у сфері туризму до здоров'язбережувальної діяльності.** У статті обговорюються питання змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі туризму до здоров'язбережувальної діяльності, зокрема навчання надання долікарській допомозі при невідкладних станах.

**Ключові слова:** майбутні фахівці в сфері туризму, сфера туризму, здоров'язбережувальна діяльність, долікарській допомога, невідкладні стани

**Yatskova L. P. Features of professional preparation of specialists in the field of tourism to health protective activity.** The paper discusses the questions of the vocational training of future specialists in the sphere of tourism for health protective activities, in particular to training of pre-medical help in urgent conditions.

**Keywords:** future specialists in the sphere of tourism, the sphere of tourism, health protecting activities, pre-medical help, urgent conditions.

**Актуальность проблемы.** Повышение эффективности обучения студентов является одной из ключевых проблем деятельности любого образовательного учреждения. Поскольку цели функционирования и развития образовательных систем связаны с социальными требованиями к уровню подготовки (образования) и развития обучающихся, то непрерывное повышение требований к современному человеку, особенно к его творческим и прогностическим способностям, постоянно актуализирует (каждый раз на новом уровне) проблему оценки эффективности образования и развития человека [1].

В современных социально-экономических условиях назрела острая необходимость рассмотрения понятия «эффективность обучения» с позиции здоровьесбережения. Современное образование должно быть направлено на повышение образованности при сохранении (укреплении) состояния здоровья и позитивного отношения к продолжению образования, поэтому следует вести речь, прежде всего, о гармоничности между указанными целевыми приоритетами.

Однако следует отметить, что теория и практика здоровьесберегающего образования находятся на начальном этапе своего становления. Решение вопросов здоровьесбережения участников образовательного процесса вызывает значительные затруднения как у педагогов, так и у студентов. Это связано с недостаточным уровнем знаний о собственном здоровье и способах его сбережения в условиях интенсивной учебной нагрузки, отсутствием непрерывного и последовательного обучения сохранению здоровью. Крайне важным является переход от

восстановления утраченного здоровья к его сбережению, переход от пассивной позиции в отношении своего здоровья к активной позиции здоровьесбережения и здоровьетворчества [2].

**Изложение основного материала.** Реализация процесса здоровьесбережения в образовательном пространстве для студентов географического факультета направления подготовки «Туризм» осуществляется успешно при соблюдении следующего комплекса педагогических условий: формирование отношения к здоровью как основополагающей ценности; опора в образовательном процессе на витагенный опыт студента; стимулирование рефлексивной деятельности и осознания будущим специалистом в сфере туризма профессионального обучения личной ответственности за собственное здоровье и здоровье лиц, участвующих в различных туристических путешествиях; разработка и реализация в образовательном процессе для студентов географического факультета направления подготовки «Туризм» спеццикла по оказанию доврачебной помощи при неотложных состояниях.

Туризм – общее понятие для всех форм временного выезда людей с места их постоянного жительства в оздоровительных целях, для удовлетворения познавательных интересов в свободное время или профессионально-деловых целей без занятий оплачиваемой деятельностью в месте временного пребывания.

Зарождению массового туризма способствовало развитие промышленности, а как следствие – разграничение свободного времени, появление оплачиваемых отпусков. Кроме того, революционное развитие транспорта – появление парохода, паровоза, расширение сети дорог также сыграло важную роль. С 80-х годов прошлого века темпы роста туризма замедлились, а массовый туризм трансформировался в дифференцированный. Туризм становится стилем жизни, усиливается тенденция к расширению ассортимента услуг, появлению новых объектов рекреации. Популярными становятся индивидуальные туры, экологический и спортивный туризм [3].

Туристские путешествия любого уровня, будь то походы выходного дня или многодневные категорийные походы в труднодоступные районы, таят в себе много неожиданного, а порой и опасного. Это ни в коей мере не умаляет значения туризма, как активного отдыха и спорта, но для того, чтобы занятие туризмом было действительно во благо, а не во вред, необходимо знать и быть

готовыми к преодолению неблагоприятных факторов и организации здоровьесберегающей деятельности в сфере туризма.

Конечно, туризм, тем более спортивный – занятие прежде всего для здоровых. Однако сейчас все труднее встретить совершенно здоровых людей даже среди приезжающих на туристские базы. В то же время туристские походы полезны не только здоровым людям, но и страдающим некоторыми заболеваниями: при начальной стадии гипертонии, ишемической болезни, атеросклерозе, нарушениях жирового и минерального обмена веществ и др.

Природная среда постоянно угрожает человеку различными стихийными бедствиями. Социальная среда имеет такие проблемы как эпидемии, ВИЧ-инфекции, преступность, распространение наркотиков, насилие, терроризм, пиратство, военные осложнения. Ежегодно порядка 30 государств относят к числу неблагоприятных для туризма.

Одними из самых серьезных рисков в туризме являются транспортные происшествия, аварии и катастрофы. Много проблем создают крупные аварии на АЭС, химических комбинатах, военных объектах. Аварии и пожары на объектах туристической индустрии ежегодно приводят к травмам и смертельным случаям среди туристов. К тому же значительная часть несчастных случаев с туристами происходит во время «бытовой» жизни на биваке (ожоги пламенем костра, горелки; ранение топором), в гостинице (падение в душе), ресторане (ожог горячим блюдом), а не только на сложном маршруте. Однако к оказанию неотложной доврачебной помощи при серьезных травмах как сами туристы, так и организаторы различных туристических туров не всегда готовы.

Наиболее характерными ошибками при оказании неотложной доврачебной помощи являются: транспортировка пострадавшего при переломах конечностей без наложения шин и обезболивания; неправильная транспортировка, которая не соответствует характеру повреждений; наложение жгута при артериальном кровотечении на длительный период; употребление большого количества питьевой воды при острых кишечных заболеваниях. В некоторых случаях необходимо принять срочные меры для спасения потерпевших – искусственное дыхание при асфиксии, промывание желудка при острых отравлениях. Даже после правильно оказанной помощи необходимо организовать уход за больным: поставить палатку, уложить потерпевшего в удобную позу, согреть, дать

обезболивающее, успокоительное средство, при необходимости подготовить транспортные средства для доставки пострадавшего в лечебное учреждение [4].

Следует помнить, что хотя туризмом могут заниматься люди с разным уровнем физического состояния, однако есть некоторые заболевания, при которых следует воздержаться от туристских походов. К таким заболеваниям относятся: порок сердца, стенокардия, гипертония, активная стадия туберкулеза легких, обострение язвенной болезни, воспаление желчного пузыря, почек, послеоперационные осложнения, грыжи, хронический суставной ревматизм, инфекционные заболевания. Несовместимость большинства заболеваний с участием в походах очевидна: обострение заболевания и возникновение различных осложнений, требующих даже оперативного вмешательства.

Нахождение в полевых условиях, где нет возможности оказать квалифицированную медицинскую помощь может привести к тяжелым последствиям. Обострение заболевания вызывает слабость, быструю утомляемость, головные боли, раздражительность, бессонницу и другие неприятные симптомы. Все это изменяет поведение человека в походе и увеличивает риск, который возникает на маршруте. Следует иметь в виду, что и у практически здорового человека могут быть такие дефекты, которые в определенных условиях приведут к несчастному случаю. К ним относятся: понижение слуха и зрения, нарушение восприятия некоторых цветов, снижение зрения в сумерках. Специалист в сфере туризма должен быть ознакомлен об основных противопоказаниях к определенным разновидностям туризма, владеть навыками оказания первой помощи при определенных заболеваниях. Неумение правильно оказать доврачебную помощь потерпевшим может осложнить последствия травмы, а несвоевременное оказание неотложной помощи при терминальных состояниях может лишить человека жизни.

Таким образом, в контексте развития индустрии туризма в Украине подготовка будущих специалистов к здоровьесберегающей деятельности является важным элементом обучения. Однако в программе обучения студентов географического факультета направления подготовки «Туризм» нет дисциплины, дающей знания по оказанию неотложной помощи лицам пострадавшим в результате различных чрезвычайных ситуаций. Поэтому к вопросам подготовки к здоровьесберегающей деятельности будущих специалистов в сфере

туризма необходимо отнести обучение студентов оказанию доврачебной неотложной помощи при острых неотложных состояниях, которые могут возникнуть у человека в период туристического путешествия любого уровня вдали от медицинского учреждения.

С целью решения этой проблемы в курс БЖД нами экспериментально введен содержательный модуль, включающий следующие лекционные и практические занятия по оказанию доврачебной помощи при неотложных состояниях:

1. Оказание первой медицинской помощи при закрытых повреждениях и переломах. Способы иммобилизации конечностей.

2. Оказание первой помощи при кровотечениях. Способы временной остановки кровотечений.

4. Основы проведения реанимационных мероприятий (искусственное дыхание, закрытый массаж сердца). Особенности проведения реанимационных мероприятий у детей.

5. Применение различного рода повязок при оказании неотложной помощи.

На практических занятиях с каждым студентом проводится отработка практических навыков, в конце занятия – тестовый контроль.

На самостоятельное изучение отведены следующие темы:

1. Оказание неотложной доврачебной помощи при действии на организм высоких и низких температур и электрического тока; при солнечном и тепловом ударе; при утоплении.

2. Оказание неотложной доврачебной помощи при обмороке, шоке, болях в области сердца.

3. Оказание неотложной доврачебной помощи при острой дыхательной недостаточности, приступе бронхиальной астмы.

4. Виды и способы транспортировки пострадавших и больных.

Проведенное анкетирование студентов географического факультета направления подготовки «Туризм» показало, что 60 % студентов считают необходимым увеличение количества занятий по оказанию неотложной доврачебной помощи пострадавшим лицам.

Тематика и структура содержательного модуля по оказанию доврачебной помощи при неотложных состояниях позволяет будущим специалистам сферы туризма лучше усвоить теоретический материал, а также способствует более формированию таких навыков, как: своевременное распознавание признаков нарушения здоровья у

различных групп населения, осуществление необходимых мер первой помощи и проведение реабилитационных и профилактических мероприятий, лечебно-диагностических процедур и манипуляций (доступных немедицинским работникам).

**Выводы.** Таким образом, одним из профессионально важных качеств специалиста в сфере туризма является готовность к здоровьесберегающей деятельности, в частности, умению оказать доврачебную помощь при неотложных состояниях. Подготовка к здоровьесберегающей деятельности специалистов в сфере туризма должна включать ряд медицинских, гигиенических, курортологических вопросов и может быть реализована в рамках курса «Безопасность жизнедеятельности». Считаем рациональным рассмотреть вопрос о возможности введения цикла «Оказание первой помощи при неотложных состояниях» в программу обучения студентов географического факультета направления подготовки «Туризм».

### **Литература**

1. Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования / Н. А. Селезнева // Лекция-доклад. – Изд. 4-е, стереотипное. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 95 с.
2. Кувшинова И. А. Электронный учебно-методический комплекс «Основы медицинских знаний для будущих кадров сферы сервиса и туризма» / Кувшинова И. А. – М.: ВНИИЦ, 2010. – № 50201000025.
3. Ефимова В. М. Валеологические основы рекламы приморских климатических курортов / В. М. Ефимова, А. М. Ярош // Труды Крымской Академии наук. – Симферополь: Таврия, 2004. – С.34-39.
4. Коструб А. А. Медицинский справочник туриста / А. А. Коструб. – М.: Профиздат, 1986. – 241 с.

E-mail: l\_yatskova@mail.ru

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

***Бесєдіна Антоніна  
Анатолійвна***

аспірант Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка (Суми, Україна)

***Безуглая Лариса  
Івановна***

кандидат педагогических наук, доцент, Горловський інститут іноземних мов ГВУЗ «Донбаський педагогічний університет» (Горлівка, Україна)

***Білоус Олена  
Василівна***

молодший науковий співробітник, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України (Київ, Україна)

***Бобраков Сергій  
Вікторович***

аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Богданова Ірина  
Феліксовна***

кандидат соціологічних наук, доцент, завідувача кафедри інформатики і вичислювальної техніки, Інститут підготовки наукових кадрів, НАН Білорусі (Мінськ, Білорусія)

***Богданова Ніна  
Феліксовна***

доцент кафедри інформатики і вичислювальної техніки, Інститут підготовки наукових кадрів НАН Білорусі (Мінськ, Білорусія)

***Борисенко Ірина  
Василівна***

старший викладач, Чернігівська філія Рівненського інституту слов'янознавства (Чернігів, Україна)

***Бусловська Людмила  
Константиновна***

доктор біологічних наук, професор, Белгородський державний національно-дослідницький університет (Белгород, Росія)

***Вихрущ Анатолій  
Володимирович***

доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський економічний університет (Тернопіль, Україна)

***Гамаюнов Володимир  
Гаврилович***

кандидат наук з державного управління, доцент кафедри інноваційного менеджменту та управління проектами, Донецький державний університет управління (Донецьк, Україна)



<b><i>Гарбуза Татяна Витальевна</i></b>	аспірант Национальной академии педагогических наук Украины (Киев, Украина)
<b><i>Гафнер Василий Викторович</i></b>	кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия)
<b><i>Георгіаді Олександра Анатоліївна</i></b>	асистент кафедри англійської філології, Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського (Сімферополь, Україна)
<b><i>Геращенко Сергей Борисович</i></b>	доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой гистологии, цитологии и эмбриологии Ивано-Франковский национальный медицинский университет (Ивано-Франковск, Украина)
<b><i>Горовец Валерій Михайлович</i></b>	старший викладач кафедри валеології і безпеки життєдіяльності людини, Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського (Сімферополь, Україна)
<b><i>Гостева Элина Викторовна</i></b>	старший преподаватель кафедры валеологии и безопасности жизнедеятельности человека, Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского (Симферополь, Украина)
<b><i>Гребеник Юлія Сергіївна</i></b>	аспірант Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка (Суми, Україна)
<b><i>Гриньова Марина Вікторівна</i></b>	доктор педагогічних наук, профессор, декан природничого факультету, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленко (Полтава, Україна)
<b><i>Дембовська Людмила Михайлівна</i></b>	кандидат філологічних наук, вчитель англійської та німецької мови вищої категорії, вчитель-методист, спеціалізована школа № 159 (Київ, Україна)
<b><i>Деміденко Віктор Володимирович</i></b>	викладач, Державний вищий навчальний заклад «Куп'янський автотранспортний коледж» (Куп'янськ, Україна)
<b><i>Джурило Аліна Петрівна</i></b>	молодший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України (Київ, Україна)

<b><i>Дельцова Елена Ивановна</i></b>	доктор медицинских наук, профессор кафедры гистологии, цитологии и эмбриологии, Ивано-Франковский национальный медицинский университет (Ивано-Франковск, Украина)
<b><i>Дьяченко-Богун Марина Миколаївна</i></b>	кандидат педагогических наук, доцент кафедры экологии, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленко (Полтава, Україна)
<b><i>Дядечко Алла Николаевна</i></b>	кандидат филологических наук, доцент, Сумский государственный университет (Сумы, Украина)
<b><i>Жерлицин Сергей Олександрович</i></b>	проректор з науково-методичної роботи, Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (Луганськ, Україна)
<b><i>Завгородня Тетяна Костянтинівна</i></b>	доктор педагогических наук, професор, завідувач кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника (Івано-Франківськ, Україна)
<b><i>Зайцева Наталія Григорівна</i></b>	аспірант, Інститут педагогіки НАПН України (Київ, Україна)
<b><i>Заячковський Володимир Михайлович</i></b>	завідувач відділом інформаційних технологій, Вінницький обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників (Вінниця, Україна)
<b><i>Золотова Светлана Григорьевна</i></b>	старший преподаватель кафедры иностранных языков, Сумский государственный университет (Сумы, Украина)
<b><i>Кисенко-Романюк Лариса Анатоліївна</i></b>	кандидат педагогических наук, доцент, Вінницький обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників (Вінниця, Україна)
<b><i>Климова Вікторівна</i></b> <b><i>Олена</i></b>	кандидат філологічних наук, доцент кафедри ділової іноземної мови та міжнародної комунікації, Національний університет харчових технологій (Київ, Україна)
<b><i>Клочкова Татьяна Ивановна</i></b>	старший преподаватель кафедры иностранных языков, Сумский национальный аграрный университет (Сумы, Украина)

<b><i>Кнодель Людмила Володимирівна</i></b>	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Інститут кримінально-виконавчої служби (Київ, Україна)
<b><i>Коваль Тамара Іванівна</i></b>	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інформаційних технологій, Київський національний лінгвістичний університет (Київ, Україна)
<b><i>Козіна Ярослава Миколаївна</i></b>	вчитель англійської мови вищої категорії, спеціалізована школа № 159 (Київ, Україна)
<b><i>Красуля Алла Вікторівна</i></b>	аспірант, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка (Суми, Україна)
<b><i>Куниця Людмила Іванівна</i></b>	доцент кафедри ділової іноземної мови та міжнародної комунікації, Національний університет харчових технологій (Київ, Україна)
<b><i>Лисенко Людмила Леонідівна</i></b>	кандидат педагогічних наук, доцент, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка (Чернігів, Україна)
<b><i>Макаричева Олексіївна</i></b>	<b><i>Ганна</i></b> кандидат біологічних наук, доцент кафедри валеології та безпеки життєдіяльності людини, Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського (Сімферополь, Україна)
<b><i>Михалюк Евгений Леонидович</i></b>	доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой физической реабилитации, спортивной медицины, физического воспитания и здоровья, Запорожский государственный медицинский университет (Запорожье, Украина)
<b><i>Никифоров Иван Ростиславович</i></b>	преподаватель кафедры валеологии и безопасности жизнедеятельности человека, Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского (Симферополь, Украина)
<b><i>Полякова Яна Вікторівна</i></b>	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології, Макіївський економіко-гуманітарний інститут (Макіївка, Україна)

- Полянничко Зоя  
Олексіївна** вчитель, школа I-III ступенів № 90 (Київ, Україна)
- Самойлова Юлія  
Ігорівна** старший лаборант кафедри іноземних мов, Сумський національний аграрний університет (Суми, Україна)
- Сбруєва Аліна  
Анатоліївна** доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри педагогіки, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка (Суми, Україна)
- Северова Наталія  
Володимирівна** старший лаборант кафедри германської філології, студентка 4 курсу, Макіївський економіко-гуманітарний інститут (Макіївка, Україна)
- Сімкова Ірина  
Олегівна** кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри АМГС № 3 факультету лінгвістики, Національний технічний університет України «Київський Політехнічний Інститут» (Київ, Україна)
- Скоробогатова Марія  
Ростиславовна** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Таврический національний університет імені В. И. Вернадского (Симферополь, Україна)
- Скоромная Наталія  
Николаєвна** кандидат медичних наук, доцент кафедри валеології і безпеки життєдіяльності людини, Таврический національний університет імені В. И. Вернадского (Симферополь, Україна)
- Соджак Катерина  
Степанівна** учитель, Стрілківська школа-інтернат (Стрілки, Львівська область, Україна)
- Сухіх Аліса  
Сергіївна** аспірант, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України (Київ, Україна)
- Тулегенова Альбіна  
Георгиевна** кандидат педагогічних наук, доцент, Таврический національний університет імені В. И. Вернадского (Симферополь, Україна)
- Федчишин Надія  
Орестівна** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови, Тернопільський національний

економічний університет (Тернопіль, Україна)

***Холтобіна Олександра  
Устинівна***

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики професійної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна)

***Цикалов Виктор  
Валентинович***

кандидат химических, доцент кафедры валеологии и безопасности жизнедеятельности человека, Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского (Симферополь, Украина)

***Цина Андрій  
Юрійович***

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри виробничо-інформаційних технологій та безпеки життєдіяльності, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (Полтава, Україна)

***Часнікова Олена  
Володимирівна***

кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри природничо-наукових дисциплін та методики їх викладання, Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (Луганськ, Україна)

***Чередніченко Галина  
Анатоліївна***

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри ділової іноземної мови та міжнародної комунікації, Національний університет харчових технологій (Київ, Україна)

***Чжан Лун***

аспірант кафедри теорії і методики професійної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна)

***Шеверун Надія  
Володимирівна***

науковий співробітник лабораторії порівняльної педагогіки, Інститут педагогіки НАПН України (Київ, Україна)

***Шихненко Катерина  
Іванівна***

Аспірант, Інститут педагогіки Житомирського державного університету ім. І. Франка (Житомир, Україна)

***Шмалей Світлана  
Вікторівна***

доктор педагогічних наук, кандидат біологічних наук, професор, директор Центру еколого-валеологічних ініціатив (Херсон, Україна)

***Шубчинський Василь  
Дмитрієвич***

старший викладач, Міжрегіональне вище професійне будівельне училище (Краматорськ, Україна)

***Юр'єва Катерина  
Анатоліївна***

кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії та методики професійної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна)

***Ярова Олена  
Борисівна***

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов, Бердянський державний педагогічний університет (Бердянськ, Україна)

***Яцкова Лариса  
Петрівна***

старший викладач кафедри валеології и безпеки життєдіяльності людини, Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського (Сімферополь, Україна)

*Научное издание*

**Международное сотрудничество в образовании  
в условиях глобализации**

*Материалы второй международной научно-практической  
конференции*

**Ответственный редактор В. М. Ефимова**

Технический редактор А. А. Макаричева

Видавництво «Апрель», 960500, м. Саки,  
вул. Строительна, 2, к. 29. Тел/факс (06553) 28648  
Свідоцтво ДК № 4315 від 25.04.2012 р. про внесення суб'єкта  
видавничої справи до державного реєстру видавців,  
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції

Підписано до друку: 03.09.2012 р.  
Папір офсетний. Формат 60 x 84 1/8  
Гарнітура Times New Roman. 27 ум. друк. арк.  
Тираж 300 прим. Замовлення № 3/076.

Надруковано з оригінал-макетів замовника  
у друкарні СПД Харітонов О.О.  
м. Саки, вул. Строительна, 2, к.29  
Тел./факс (06553) 28648