

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

**МЕЖДУНАРОДНОЕ
СОТРУДНИЧЕСТВО
В ОБРАЗОВАНИИ
В УСЛОВИЯХ
ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

**Симферополь
АПРЕЛЬ
2012**

УДК 378.4
ББК 72.4
М 432

ISBN -978-966-8206-00-10

Международное сотрудничество в образовании в условиях глобализации: материалы международной научно-практической конференции / отв. ред. В.М.Ефимова.– Симферополь: Апрель, 2012. – 432 с.

В сборнике опубликованы статьи участников международной научно-практической конференции «Международное сотрудничество в образовании в условиях глобализации» (Алушта – Форос, 13-15 сентября 2012 г.).

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

Міжнародна співпраця в освіті в умовах глобалізації: матеріали міжнародної науково-практичної конференції / відп. ред. В.М.Єфімова. – Симферополь: Апрель, 2012. – 432 с.

У збірнику надруковані статті учасників міжнародної науково-практичної конференції «Міжнародна співпраця в освіті в умовах глобалізації» (Алушта-Форос, 13-15 вересня 2012 р.).

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

Рекомендовано к печати Научно-методическим советом Таврического национального университета имени В.И.Вернадского (протокол № 4 от 21.06.2012 г.).

Редакционная коллегия:

*Барсуков Н.П. – доктор медицинских наук, профессор
Гринева М.В.. – доктор педагогических наук, профессор
Николаи Г.Ю. – доктор педагогических наук, профессор
Локшина 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
Ефимова В.М. – канд. биол. наук, доцент, ответственный редактор*

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

ISBN -978-966-8206-00-10

© Таврический национальный университет имени В.И.Вернадского, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

1.	Babić Nada	Globalization, postmodernism and values of education	7
2.	Баринов Э.Ф., Сулаева О.Н., Делий В.Ю., Гатина Е.И., Прилуцкая И.А.	Оптимизация системы управления процессом обучения: от концепции к реализации в рамках теоретической дисциплины	13
3.	Барсуков Н.П., Брусиловский А.И., Шаповалова Е.Ю.	Эмбриональный гистогенез и его динамика в процессе индивидуального развития, включая старение и болезни: особенности преподавания врачам и студентам разных курсов	17
4.	Бугасова Наталя	Проблеми вищої освіти іммігрантів у Швеції	20
5.	Vasylyshyna N.M.	Innovative current communicative approach English for specific purposes tutoring methodology to future tourism expert	27
6.	Ващенко Л.С.	Нова редакція державних стандартів базової та повної загальної середньої освіти – крок на шляху до компетентісної освіти	33
7.	Гавриленко Ю.М.	Инновационный потенциал образовательных проектов, внедряемых в учебных заведениях АР Крым	40
8.	Гафнер В.В.	Формирование культуры безопасности в российских диссертационных исследованиях (педагогические науки)	48
9.	Георгиади А.А.	К вопросу о применении медиа-образовательных технологий в преподавании филологических дисциплин в Украине и за рубежом	55
10.	Герасимова О.В.	Активізація пізнавальної діяльності молоді професійно-технічних навчальних закладів: сучасний аспект	67
11.	Герашенко С.Б., Дельцова О.І.	Виховання студента-медика як особистості на фундаментальних кафедрах із урахуванням глобалізаційних впливів	73
12.	Горовец В.М.	Организация самостоятельной работы в изучении дисциплин, направленных на формирование культуры безопасности	76
13.	Гринева М.В., Дьяченко-Богун М.Н.	Педагогические условия природоохранного воспитания старшеклассников в общеобразовательных учебных заведениях	82
14.	Gulivets N.A.	Using learners' cultural heritage in language teaching	87
15.	Долгова Н. О.	Європейський вектор модернізації фізичного виховання та студентського спорту в польських університетах	92
16.	Давидова В.Д.	Використання шведського досвіду неформальної освіти дорослих в Україні: реалії і перспективи	98
17.	Дыгало А.Н. Желобецкая Т.Ф.	Интерактивное обучение в сфере гражданской защиты: новые подходы	102
18.	Єфімова В.М.	Питання здоров'язбереження у професійній підготовці майбутніх учителів у зарубіжних країнах	109
19.	Заблоцька Л. М.	Стандартизація змісту початкової освіти у Великій Британії	117
20.	Завгородня Т.К.	Співпраця українських і зарубіжних науковців як умова оптимізації історико-педагогічних досліджень	126

21.	Заячковський В. М.	Управління регіональним розвитком: переваги візуалізації даних моніторингу інформаційних систем	133
22.	Зинкович І.І., Сулаєва О.Н., Барінов Э.Ф.	Подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре: реалии и проблемы	138
23.	Золотова С.Г., Дядечко А.М.	Про організацію процесу навчання іноземної мови викладачів немовних спеціальностей для викладання предметів іноземним студентам	145
24.	Irović Stanislava	Ethics scientific research as a component of students' methodological competency	151
25.	Ісаєва С.Д.	Біографічне дослідження життєвого шляху американського вченого – гуманіста Томаса Гордона	159
26.	Києнко-Романюк Л.А.	Дебатна методика як імператив соціальної адаптації та засіб розвитку критичного мислення молоді	166
27.	Кнодель Л.В.	Будущие вызовы в европейском образовательном пространстве	174
28.	Кобзева Н.А.	О тенденциях в обучении иностранному языку в техническом вузе	185
29.	Куимова М.В.	О синдроме эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагога	189
30.	Кульчицька О. В.	Міжнародна співпраця України з ЮНЕСКО у сфері освіти: досвід, проблеми, пошуки рішень	193
31.	Левчик І. Ю.	Формування в майбутніх психологів компетенції у діалогічному мовленні	200
32.	Leonas L., Vitkus A., Valančiūtė A.	Innovations in medical curriculum in lithuanian university of health sciences: introduction of problem based learning	208
33.	Макаричева Г.О.	Оцінка індивідуально-особистісних якостей студентів на практичних заняттях з БЖД як фактор формування особистості безпечного типу.	214
34.	Митник М.Н.	Профессионально-деятельностный аспект иноязычных презентаций туристического содержания.	221
35.	Мукан Н.В.	Дослідження професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США: методологічний аспект	227
36.	Ніколаї Г.Ю.	Теоретичні основи інтеркультурної мистецької освіти: європейський вимір	237
37.	Пелєпчук О. С.	Особенности физического развития 17-летних девушек в одесском регионе	243
38.	Повалій Т.Л.	Науковий простір хореографічної освіти в республіці Польща	249
39.	Pustelnyk Lyudmyla	Media competence in American higher education	255
40.	Регейло І.Ю.	Психосоціальні аспекти європейського нагляду за докторськими програмами.	260
41.	Рідей Н., Шофолов Д.	Управління якістю у сфері освіти: міжнародні стандарти України і США.	268
42.	Рубан Л. М.	Життєвий шлях американського педагогареформатора Джона Холта (1923-1985 рр.) у вимірах гуманістичної педагогіки і психології	282

43.	Самойлова Н. В., Шигимага О. А.	Програма семінарів з питань здоров'язбереження для студентів з вадами зору	291
44.	Святохо Е.А.	Исследовательская деятельность учащихся как открытая образовательная среда	297
45.	Скоромная Н.Н.	Ролевая игра как средство повышения качества обучения студентов	302
46.	Собченко О.М.	Організаційно-методичні рекомендації щодо діагностики та корекції психологічного стресу в системі розвивального навчання, її значення у соціалізації особистості	306
47.	Соколович-Алтуніна Ю.О.	Модернізація змісту підготовки фахівців-аграріїв у Польщі та Україні: порівняльний аналіз	316
48.	Терьохіна Н.О.	Розвиток народної освіти в США в кінці XIX століття	323
49.	Толок І.В.	Досвід формування психолого-педагогічної компетентності військових фахівців в арміях провідних країн світу	331
50.	Топорівська Я. В.	Модель технології підготовки майбутнього вчителя музики до використання компю'терних технологій у професійній діяльності	340
51.	Федчишин Надія	Цінність гербартианської педагогіки у спектрі педагогічних теорій	350
52.	Філіппенко Н.А.	Ідеї інтеграції в ранньошкільній освіті в Польщі	360
53.	Чередніченко Г.А., Ковальчук О.С.	Форування іншомовної комунікативної компетенції студентів засобами мультимедіа	352
54.	Чугай О.Ю.	Ключевые компетентности педагогов для взрослых в США	366
55.	Шеверун Надія	Освітня політика уряду ФРН із забезпечення якості загальної середньої освіти	375
56.	Stompel G.A.	Postgraduate comparative education theory under globalization	383
57.	Шмалей С.В.	Інтеграційні процес в освіті глобалізованого світу	394
58.	Юр'єва К.А.	Міжнародний контингент студентів університету як середовищний фактор особистісно-професійного становлення майбутніх педагогів	401
59.	Янцев А.В., Панова С.А. Кириллова А.В.,	Реакции сердечно-сосудистой системы студентов в игровой деятельности с компьютером	410
60.	Яцкова Л.П.	Подготовка будущих специалистов в сфере туризма к здоровьесберегающей деятельности	418
	СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ		425

GLOBALIZATION, POSTMODERNISM AND VALUES OF EDUCATION

Babić Nada. Globalization, postmodernism and values of education. In this paper, educational values from the perspective of educational politics of globalisation and from the perspective of postmodernism are critically reconsidered. A dominant instrumentalization of educational values in the educational politics of globalization is contrasted with a postmodernist discourse of plurality and an “antitotalitarian option”.

The connectedness of the instrumentalization of educational politics of globalization and plurality of postmodernism is indicated with a possible and real particularism and fragmentation of reality, especially education.

Key words: values, education, globalization, postmodernism.

Бабіч Надя. Глобалізація, постмодернізм і цінності освіти. У статті в контексті освітньої політики глобалізації і постмодернізму критично переосмислюються цінності освіти. Домінуюча інструменталізація освітніх цінностей в освітній політиці глобалізації контрастує з постмодерністським дискурсом плюралізму і «антитоталітарного вибору».

Зв'язок інструменталізації освітньої політики глобалізації і плюралізму постмодернізму визначається за допомогою можливого і реального партикуляризму і фрагментації реальності, особливо освітньої.

Ключові слова: цінності, освіта, глобалізація, постмодернізм.

Бабич Надя. Глобализация, постмодернизм и ценности образования. В статье в контексте образовательной политики глобализации и постмодернизма критически переосмысливаются ценности образования. Доминирующая инструментализация образовательных ценностей в образовательной политике глобализации контрастирует с постмодернистским дискурсом плюрализма и «антитоталитарного выбора».

Связь инструментализации образовательной политики глобализации и плюрализма постмодернизма определяется при помощи возможного и реального партикуляризма и фрагментации реальности, в особенности образовательной.

Ключевые слова: ценности, образование, глобализация, постмодернизм.

Education from the perspective of global politics of education

In European strategies of education in the 21st century, education is approached from the position of current and potential economic, social and technological changes on a global and local level. Education is interpreted as an important factor of economic, social and human development.

At the beginning of the second decade of the 21st century, one of the most current themes is the appropriateness of the educational system today

[and in the future] marked by turbulent political, social, economic and technological changes. Especially at a time of crisis about which the Europe 2020 agenda refers to as a time of "awakening", "courage" and "ambition" so as to solve a "short-term priority" – "a successful way out from the crisis", and a long-term priority – "a sustainable future" [Europa, 2020, Europska strategija za pametan, održiv i uključivi rast, 2010, 3]. The selected strategy of "sustainable recovery" is in the function of loss recovery, "regaining competitiveness" and "boosting productivity" of the marked values in the last decade.

Perseverance on the sustainability of global politics and politics of education at a time of global crisis replenishes the importance of critical analysis, reconsideration of dominant reform discourse and neoliberal ideology in education [Zajda, 2010]. Critical examination of the educational politics in the EU, especially educational reforms at the end of the 20th century and at the beginning of the 21st century above all refer to the market directionality of neoliberal politics. More specifically, to the contradictions between the proclaimed competitive market economy and a welfare society. Zajda [2010, XIV] sees "economic rationalism" and "neo-conservatism" as a dominant ideology in which education is a "producer of goods and services" in the function of economic growth. In the global economy discourse about productivity, competitiveness, efficiency and profitability, ideals about human rights, social justice, tolerance and collectivity are in the background. With its development in the direction of a more and more complex social stratification of "nations, technology and education", globalization, according to Zajda [2010] "has a potential to generate further polarization and socio-economic divisions in society, that are likely to create discontent and social conflict" [Zajda, 2010, IX].

A question that is also current in a critical discourse about globalization and education pertains to the possible feasibility of the demands of economic efficiency politics and demands of democratic citizenry. Sahlberg, Oldroyd [2010] claim that the education and schooling models based on bureaucratic, "industrial" standards do not qualify students for competitiveness and collaboration. Therefore, they advocate for school and pedagogy politics which promotes "creativity and human capacities for innovation" [Sahlberg, Oldroyd, 2010, 280].

A more specific critical approach to globalization and education manifests itself in indicating contradictory tendencies of educational politics. Waks [2006], in his debate about globalization, transformation and educational re-structuring, has a starting point in the contradictory

tendencies in neoliberal countries' educational politics: between the "bureaucratic standardization of curriculum" and evaluation and "postmodern diversification" [Waks, 2006, 406].

In the context of globalization and the EU educational politics the dominant discourse is "education for Europe". In it, the global politics justifies the homogenization with political and economic reasons – economical and political integration, the response to "global capitalism". "In this context, it is important to find the answers to a sort of EU identity crisis. The EU is nowadays commonly seen as a mechanism of bureaucratic governance and restrictive regulation, instead of seeing it as a guarantee of a good life. Habermas therefore suggests Europe to be associated with guarantees of fundamental rights and values, such as the right to education, social justice, autonomy and participation" [Muehleisen, 2004, 22].

The critical discourse about globalization and education is set in the context of educational politics and practices on global and local levels [Babić, 2007]. Although there are specificities in individual discussions, they go from deconstruction to [re]construction. Deconstruction in the sense of rational disclosure of the essence of education from the perspective of neoliberal capitalism and competitive economic European politics. (Re)construction in the sense of necessary changes in the economic dimension of education in the direction of defining moral reasons of current and future politics from the perspective of people's well-being.

Postmodernism and education

What is postmodernism in education?

The discussions about postmodernism and education, postmodernism and pedagogy focus on the interpretation of potential and real dangers and utilities: postmodernism with its criticism of science and scepticism towards reason and reducing science to language games, is seen as a "destroyer" of European educational system. Different meanings and changeability are seen as obstacles in the making of value orientations important from the perspective of the individual and society, country. However, if the external, institutional values contrast personal values (superiority, obligatory nature as opposed to submission and triviality) then every intentional intervention in the sense of achieving "project man" without its own value, identity becomes questionable.

In relation to education, the postmodernists, following the logic of plurality and changeability, criticise the control of educational content as well as the "domination of one theoretical discourse above others"

[Dimitriev, 2008, 175]. Furthermore, rejecting objectivity, they "absolutize the role of the subject in cognition, including his abilities to interpret the world, form his knowledge, determine its contextuality and give his own meaning to things and people, independent of other people's thoughts about them" [Ibid., 178].

In spite of claims that education is immune to postmodernistic influences, I consider it necessary to indicate some of the discussions and projections of the future of education in the context of neoliberal politics and bureaucratic standardization of education. In that light, for example, Waks [2006] in his argumentation of the assumption that "postmodern diversification" of knowledge will overpower the "bureaucratic standardization", his starting points are the observed contradictory tendencies: promoting bureaucratic curriculum standardization and standardized evaluation on the one hand, and postmodern diversification on the other. Waks claims: "economic, social and cultural effects of globalization will pressure these states towards postmodern diversification of educational arrangements to strengthen their perceived legitimacy" [Waks, 2006, 403].

Both the advocates and the opponents of the postmodernistic vision of education (and pedagogy) are at a crossroads between regulation and comprehension of theory and practice. The abandonment of the uniqueness of aims and values, content, methodology of implementation and evaluation of education means deregulation in which critics see a danger of the collapse of society, culture and the individual. To advocates of postmodernism this means a kind of aesthetization of education by means of "language games" i.e. deliberation feasible in symmetric relations without normativity and repressiveness. Using the words of Ogurcov, "in the name of equality of sides, in the name of symmetrical relations between teachers and students, postmodernists renounce the 'pedagogical relationship' in which one side (the pedagogue/teacher) is invited to hand over his experience to a younger generation, form it in accordance with certain aims and ideals of education" [Ogurcov, 2001, 11].

Values of education

At global (EU level) and local levels, education is at a crossroads between modernistic and postmodernistic values i.e. between values named as national cohesion and collective identity (freedom, equality, brotherhood) on the one side, and pluralism, diversities and relativism (freedom, diversity, tolerance i.e. solidarity) on the other.

Values, as a sort of prescriptive and restrictive regulation at a social, global level, or values as deregulation in the sense of meaning making through interaction of knowledge, reasoning and practices about values of education.

In the consideration of values of education, the question I find important is the relatedness of instrumentality of global educational politics and plurality of postmodernism with possible and real particularism and fragmentation of reality and the question of the relatedness between the rhetoric and reality of global educational politics about values of education. The contradiction between demands oriented towards the market and individual valued is attempted to be resolved by compromise between market-oriented, guided education and other values in the society in the sense of creating an "appropriate balance" [Elliot, Fourali, Issler, 2010].

What are educational ideals?

De Ruyter describes educational ideals as "excellent or perfect values that prevail in education, values that are seen as highly important, but that are not yet realised" [De Ruyter, 2010, 53]. He gives a possible differentiation of educational ideals in three groups: "ideal aims, content-ideals and ideal educational methods or educational approaches" [Ibid., 53]. He points out to subjective interpretation of educational ideals and their excellence from the perspective of professionals, parents, students, politics. He thinks that there are two educational aims for all: human flourishing (well-being) and morality – "being a moral person". These are also formal educational aims. In argumentation, De Ruyter [2010] uses "objective and subjective "theories". Both justify the given ideals.

Unlike the common interpretation of educational ideals in the sense or – the position of exclusiveness, De Ruyter [2010] suggests the connection of objective and subjective – knowledge and belief as rational and emotional components of the excellence of values. However, is the "personal interpretation" of ideals something individuals, people bind to, i.e. something that binds them, or is it a component of human rationality? Are educational ideals – human well-being and morality – feasible in the conditions of external regulation (of different possibility of choice levels)? The contradictory claim about an "open-mindedness" and "critical thinking" as instrumental and developmental values" talks of an approach of compromise which collides with the elaboration of ideals in general and educational ideals.

The compromise between the personal (subjective) and social (commonly accepted, normative) can be an obstacle in constructing

theories and practices of democratic education, but also an open path to further unified, market-oriented globalization of educational politics.

The discourse about values of education is mainly directed towards the relationship between education and society's priority values in relation to the ideology of globalization. More commonly in the sense of agreement, acceptance and justification, and less in the sense of critical reconsideration from the position of autonomy and responsibility (individual and social). The profession and the science balance between the passive and active role in transformation of education. Under the influence of the "global myth" and pressure of "global standardization", the experts, professional in the area of education "progressively" participate in the dissemination of the "semantics of modernization", in the politics of counselling and in "reformatory" reflections [Amos, Keiner, Proske, Radtke, 2002].

Simultaneous advocacy of autonomy with an expanded functionalization of education, schooling, higher social inequality with democratization (ideal and real), the approach to education as educational practice with intensification of talks about reforming and modernizing education are just some of the contradictions in the global rhetoric about education and its values.

The revitalization of education as a public good is feasible through a discourse based on a dialogue of different society, county interests.

I advocate the dialogue of educational professionals and representatives of educational politics because it has the potentials (it promises) for a reconsideration of educational values and educational politics and for understanding and dialogical construction of social reality.

References

1. Amos, K.S., Keiner, E., Proske, M., Radtke, F.O. [2002]. Globalisation: Autonomy of Education under Siege? Shifting Boundaries between Politics, Economy and Education. *European Educational Research Journal*, 1, (2): 193 -213.
2. Babić, N. [2007], Kompetencije i obrazovanje učitelja. In: N. Babić (Ed), *Kompetencije i kompetentnost učitelja*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera, Učiteljski fakultet, Kherson State University, Kherson, str. 23-43.
3. De Ruyter, D. [2010]. After All, How Small is the World? Global Citizenship as an Educationa Ideal. In: Y. Rayel, G. Preyer (Eds), *Philosophy of Education in the Era of Globalization*. New York: Routledge, str. 51 -66.
4. Dimitriev, D. G. [2008]. Modernizam, postmodernizam i teorija sadržaja obrazovanja u SAD. *Pedagogija*, 63 (2): 173 – 182.
5. *Europa 2020. Europska strategija za pametan, održiv i uljučiv rast, 2020. Europska strategija za pametan, održiv i uključiv rast*. Bruxelles: Europska komisija. http://www.mobilnost.hr/prilozi/05_1300804774_Europa_2020.pdf

6. Eliot, G., Fourali, C., Issler, S. [2010]. *Education and Social Change. Connecting local and global perspectives*. London: Continuum International Publishing Group.
7. Muehleisen, H.O. [2004]. J. Habermas i europska integracija. *Politička misao*, 41 (4): 22 -34.
8. Ogurcov, A. P. [2001]. Postmodernistkij obraz cheloveka i pedagogika. *Chelovek*, 10 (3): 5-17; (4): 18 – 25.
9. Sahlberg, P., Oldroyd, D. [2010]. Pedagogy for Economic Competitiveness and Sustainable Development. *European Journal of Education*, 45 (2): 280 - 299.
10. Waks, L. J. [2006]. Globalization, State Transformation, and Educational Re-structuring: Why Postmodern Diversity Will Prevail Over Standardization. *Studies in Philosophy and Education*, 25 (5): 403 – 424.
11. Zajda, J. [2010]. Globalisation and the Politics of Education Reform. In: J. Zajda, M. Geo-Ja Ja (Eds), *The Politics of Educational Reforms*. Dordrecht: Springer, str. XIII – XXI.

E-mail: nbabic@ffos.hr

УДК 378.11:611.018

***Баринов Э.Ф., Сулаева О.Н., Делий В.Ю.,
Гатина Е.И., Прилуцкая И.А.***

Донецкий национальный медицинский университет им. М.
Горького
Донецк, Украина

ОПТИМИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ: ОТ КОНЦЕПЦИИ К РЕАЛИЗАЦИИ В РАМКАХ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

В работе обсуждается разработанная на кафедре гистологии ДонНМУ система управляемого обучения иностранных студентов. Данная система направлена на повышение мотивации обучения и организацию самостоятельной работы студентов. Обсуждаются подходы к оптимизации моделирования и эффективной реализации аудиторного обучения с учетом коммуникативных и языковых навыков, гетерогенности интеллектуального развития субъектов обучения, скорости восприятия информации.

Ключевые слова: учебный процесс, управление.

Барінов Е.Ф., Сулаєва О.М., Делій В.Ю., Гатіна Є.І., Прилуцкая І.А.
Оптимізація системи управління процесом навчання: від концепції до реалізації в рамках теоретичної дисципліни. У роботі обговорюється розроблена на кафедрі гістології ДонНМУ система керованого навчання іноземних студентів. Дана система направлена на підвищення мотивації до навчання і організацію самостійної роботи студентів. Обговорюються підходи до оптимізації моделювання

та ефективної реалізації аудиторного навчання з урахуванням комунікативних і мовних навичок, гетерогенності інтелектуального розвитку суб'єктів навчання, швидкості сприйняття інформації.

Ключові слова: навчальний процес, управління.

Barinov E.F., Sulayeva O.N., Deliy V.Yu., Gatina E.I., Prilutskaya I.A. Optimizing Learning Management System: from concept to implementation in the framework of a theoretical discipline. The paper discusses the system of managing training courses for foreign students, which has been developed at the Department of histology in Donetsk National M.Gorky Medical University. The system is aimed at increasing learners' motivation and organisation of selfstudy work. The article discusses the approaches to modeling and optimization of the effective implementation of classroom training with consideration of communicative and language skills, heterogeneity of intellectual development of subjects of training, and their speed of perception.

Keywords: educational process, management.

Не секрет, что эффективность различных процессов, в том числе и обучения, во многом, базируется на четком понимании конечной цели и выборе оптимальной системы менеджмента. Последний термин, привнесенный из административной и бизнес-сферы, на самом деле, имеет непосредственное отношение к теории образования, поскольку регламентирует управление процессом обучения, а в итоге, оптимизирует формирование компетенций молодого специалиста.

На сегодняшний день внедрение в медицинские вузы элементов глобализации обучения, сориентированной на интеграцию европейских образовательных систем, требует пересмотра канонов отечественной дидактики, в частности, пересмотра технологии самостоятельной работы студентов. Такой подход согласуется с директивами, постулируемыми болонской системой, и требует наполнения конкретным содержанием принимаемых решений. Прежде всего, это касается создания нового поколения учебных пособий. Какие проблемы возникают на этом пути? Во-первых, возникла потребность в расширении содержания учебных программ дисциплин за счет новой информации, объем которой за последние 5-10 лет увеличился, как минимум, вдвое, а уровень сложности знаний в ряде вопросов возрос на порядок. Во-вторых, требует осмысления технология подготовки студента к практическому занятию и реализации управляемой самостоятельной работы. В противном случае формальный перенос акцента на самостоятельную работу студентов в любой ее форме будет сводиться к банальному тестированию или штудированию учебников. Более того, могут ли

решить поставленные задачи традиционные методы обучения? Обеспечивают ли нынешние учебные пособия и учебники таковое формирование компетенций будущего врача? К сожалению, часто – НЕТ! Более того, менеджмент высшего медицинского образования применительно к фундаментальным дисциплинам сталкивается еще с одной проблемой – низкой мотивацией студентов в силу скрытой связи между теорией и врачебной практикой. В этом контексте требуют обсуждения следующие задачи:

1. Анализ структуры и потребностей целевой аудитории.
2. Методы повышения мотивации к изучению фундаментальных дисциплин.
3. Разработка системы управления внеаудиторной работой студентов.
4. Отбор содержания и оптимизация технологии изложения учебного материала.
5. Формы организации и задачи аудиторной работы студентов на теоретических кафедрах.
6. Контроль и возможности коррекции конечного результата обучения.

Первым этапом в разработке новой технологии обучения является выбор и анализ структуры целевой аудитории, требующей методической поддержки и организованной системы управления. Анализ эффективности обучения студентов разных факультетов показал, что наиболее сложной эта задача представляется применительно к студентам международного факультета. Обучение данной категории студентов определяется не только языковым барьером и, в связи с этим, неадекватно большим объемом учебной информации, но и отсутствием конкурсного отбора при приеме на контрактной основе. Не секрет, что обучение в Украине привлекает иностранных студентов своей экономичностью, что делает доступным высшее образование для разных слоев населения стран Востока и Африки. Этот же фактор привлекателен и для слабо успевающих выпускников средних школ Украины и стран СНГ. Это, с одной стороны, определяет исходные параметры когорты обучающихся – широкий диапазон интеллектуальных способностей, социо-культурных ценностей и навыков самообразования. С другой, – университет должен гарантировать освоение достаточного уровня компетентности специалиста, а тем более врача. Данный дуализм требует разработки системы адаптированной и гибкой системы обучения с учетом содержания, объема учебной программы, форм обучения и системы контроля и коррекции.

Разработанная на кафедре гистологии Донецкого национального медицинского университета им. М. Горького система управляемого обучения студентов международного медицинского факультета включает несколько аспектов:

1. Мотивационное звено – во многом, реализуется в процессе лекционного курса, сориентированного на проблемное обучение с привлечением клинических вопросов и ситуаций. Ключевым звеном является интеграция теоретической кафедры с клиницистами. Результатом такого взаимодействия стало формирование круга вопросов, подлежащих детальному оговоренному рассмотрению (запрос клинической кафедры к теоретической дисциплине), которые представляются клиницистам наиболее важными и сложными в плане формирования клинического мышления.

2. Подготовительный этап – организация самостоятельного внеаудиторного изучения дисциплины. Данный этап реализуется на основе:

- алгоритмизации учебного материала;
- тезисной формы изложения материала в учебных пособиях;
- обеспечения многоуровневой системы – от базового (минимального) уровня знаний – через стимуляцию понимания материала до реализации креативного подхода при изучении дисциплины;
- моделирования аудиторного обсуждения материала – за счет привлечения технологии обучения «вопрос – ответ».
- отработки навыков на специально подобранном учебном материале;
- формирования системы обратных связей и интеграции изученного материала – в рамках самооценки и самоконтроля, позволяющей самостоятельно оценить степень понимания и возможности применения изученного материала.

3. Оптимизация проведения консультаций преподавателей в виде микролекций и семинаров с привлечением разных форм подачи информации (с активацией визуальных, вербальных, ассоциативных и логических систем восприятия).

4. Этап реализации аудиторного обучения в интерактивной форме, управляемой преподавателем. Данный вид работы во многом строится с учетом коммуникативных и языковых навыков, уровня и степени гетерогенности интеллектуального развития субъектов обучения, скорости восприятия информации, и включает несколько схем работы:

- стандартная система обучения, в основе которой лежит алгоритм, приведенный в специально созданном для этих целей Практикуме. В качестве формы обучения используется вербальная

система «вопрос-ответ». Это позволяет обсудить и оценить эффективность освоения базового уровня учебного материала;

- формирование навыков диагностики – с использованием визуальных объектов, позволяющих оценить умение находить изученные структуры в неизвестных объектах;

- дивергентный вариант работы с использованием вербальных и визуальных форм при совместном обсуждении материала;

- ситуационный анализ с формированием алгоритма решения прикладных задач на основе изученного материала и отработанного навыка диагностики;

- системный анализ, основанный на интеграции текущей темы со знаниями и умениями, освоенными при изучении других органов и систем.

5. Контроль – базируется на принципах объективности и преемственности. Реализуется в форме компьютерного тестирования с использованием текстовых и визуальных заданий. Контролируемые пункты соответствуют содержанию изученного материала.

Разработанный и используемый подход, направленный на формирование компетенций будущего врача, позволяет достигнуть конечной цели – повышения эффективности обучения фундаментальным дисциплинам (в частности, гистологии).

E-mail: barinoff@dsmu.edu.ua

УДК 611.013 : 611.018 : 378

Барсуков Н.П., *Брусиловский А.И., Шаповалова Е.Ю.

Кафедра гистологии и эмбриологии Крымского государственного медицинского университета им. .И. Георгиевского,

Украина, Симферополь

*Dr.AIB's Private Histology
USA, California, Los Angeles

**ЭМБРИОНАЛЬНЫЙ ГИСТОГЕНЕЗ И ЕГО ДИНАМИКА В ПРОЦЕССЕ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ, ВКЛЮЧАЯ СТАРЕНИЕ И
БОЛЕЗНИ: ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ВРАЧАМ И
СТУДЕНТАМ РАЗНЫХ КУРСОВ**

На основе богатого опыта преподавания эмбриологии человека в Крымском медицинском институте (ныне университете) обосновывается значимость изучения этой дисциплины на протяжении всего периода обучения в вузе для понимания будущими специалистами возрастных изменений, старения и патологических

процессов, происходящих в постнатальном периоде в различных тканях и органах, в основе которых лежит эмбриональный гистогенез.

Ключевые слова: эмбриогенез, гистогенез, преподавание.

Барсуков М.П., Брусиловський О.І., Шановалова Є.Ю. **Ембріональний гістогенез і його динаміка в процесі індивідуального розвитку, включаючи старіння і хвороби: особливості викладання лікарям і студентам різних курсів.** На основі багатого досвіду викладання ембріології людини в Кримському медичному інституті (нині університеті) обґрунтовується значущість вивчення цієї дисципліни впродовж всього періоду навчання у вузі для розуміння майбутніми фахівцями вікових змін, старіння і патологічних процесів, що відбуваються в постнатальному періоді в різних тканинах і органах, в основі яких лежить ембріональний гистогенез.

Ключові слова: ембриогенез, гистогенез, викладання.

Summary: Barsukov N.P., Brusilovsky A.I., Shapovalova E.Yu. **Embryonic histogenesis and its dynamics in the process of individual development including aging and disease: teaching doctors and students of different years.** Relying on the rich experience of teaching human embryology in the Crimean medical Institute (now University) the paper advocates the importance of study of this discipline throughout the entire period of university study so that future specialists could understand age-related changes, aging and pathological processes occurring in the postnatal period, in various tissues and organs which are based on embryonic histogenesis.

Keywords: embryogenesis, histogenesis, teaching.

Эмбриология человека – наука и предмет преподавания, по справедливости, является частью морфогенеза человека, без которой не обходятся физиологические, биохимические, генетические аспекты индивидуального развития. На современном этапе науки ведущим становится эмбриональный гистогенез, изучение механизмов его развития в ранний эмбриональный и плодный периоды эмбриогенеза.

В течение последних 3-4 десятков лет крымские гистологи и эмбриологи проводят в жизнь методические аспекты преподавания эмбрионального развития человека в связи с тем общим курсом, который преподаётся по разным предметам. Ведь всё, что касается возрастных изменений, старения и заболевания происходит в тех же тканях и органах, в которых наступают изменения нормального развития. Значительно пополнились наши знания по механизмам эмбрионального гистогенеза. Развитие тканей, их динамика в органогенезах происходит быстро в связи с генетической спецификой. Несомненно, что эти стороны эмбрионального гистогенеза должны в процессе преподавания связываться с теми

науками, которые становятся основой понимания онтогенеза. На 1-ом и 2-ом курсах без знаний эмбриологии человека нельзя понять морфогенез человека в рамках анатомии, а на 3-м и 4-ом курсах эмбриология человека становится базой к осмысливанию патофизиологии и симптомов заболеваний. На старших курсах характер преподавания меняется: возникает необходимость рассматривать детали эмбрионального гистогенеза в связи с патанатомическими и биохимическими концепциями. Студенты старших курсов присматриваются к будущей специальности или уже имеют твёрдое мнение о том, чему себя посвятить.

К любой специальности очень важно приложить современное понятие эмбрионального гистогенеза. К примеру, особый интерес и клиническую значимость имеют органы мочеполовой системы. Сложное развитие почки и связанный с ней органогенез половых систем не может не опираться на эмбриональный гистогенез этих органов, особенно в связи с генетикой развития. Именно на этом уровне, когда рассматривается эмбриональный гистогенез с генетическими механизмами развития, необходимо преподавание медицинских предметов. Например, особое значение приобретает строение и развитие предстательной железы, эпителий которой очень часто в любом возрасте мужчины даёт злокачественное перерождение. Что является первым показателем? – Появление в крови повышенного содержания PSA – продукта деятельности клеток предстательной железы. Формирование гонад и их протоков – важнейший показатель нормального или патологического эмбрионального гистогенеза. Наш опыт научной работы и педагогической деятельности показывает полезность и необходимость специфического преподавания эмбриологии человека в связи с темами основного фундаментального курса по медицине.

Резко повышается актуальность изучения эмбрионального развития человека аспирантами, стажерами, ординаторами. Для иностранных студентов это выбор № 1, ибо умения и знания опираются на генетическую динамику, которая открывает пути к диагностике и прогнозу.

Мы понимали и предвидели ход развития науки на базе быстро формирующейся генетики, имеющей диагностический смысл. Поэтому ещё 30 лет тому назад была составлена межкафедральная программа по эмбриологии человека с клинической гистологией. Программа объединила все теоретические и практические предметы с 1-го по 6-й

курсы включительно. Она была утверждена как единый учебно-методический документ для вузов Советского Союза. Программа стала основой создания в Крымском медицинском институте учебника по эмбриологии человека, в настоящее время нуждающегося перед изданием в редактировании в связи с тем, что изменились генетические и клинико-морфологические основы преподавания медицины.

E-mail: barzager@mail.ru

УДК 37 (480)

Бугасова Наталя,
аспірант Інституту педагогічної освіти
і освіти дорослих АПН України
Київ, Україна

ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІМІГРАНТІВ У ШВЕЦІЇ

У статті проаналізовано основні проблеми щодо навчання іммігрантів у системі вищої освіти полікультурного середовища Швеції та шляхи їх вирішення на рівні держави, вищих навчальних закладів та об'єднань студентів.

Ключові слова: полікультурне середовище, етнічне різноманіття, протидія дискримінації.

Бугасова Н. Проблемы высшего образования иммигрантов в Швеции.

В статье проанализированы основные проблемы обучения иммигрантов в системе высшего образования поликультурной среды Швеции, а также пути их решения на уровне государства, университетов и студенческих организаций.

Ключевые слова: поликультурная среда, этническое разнообразие, противодействие дискриминации.

Bugasova N. The problems of higher education for immigrants in Sweden.

The author analyses the current problems of immigrants' learning in the area of high school in Sweden and the ways of their solving at the governmental, institutional and students' organisations level.

Key words: multicultural society, ethnic diversity, measures against discrimination.

Постановка проблеми. У зв'язку з глобалізаційними процесами у ХХІ столітті сучасний світ зазнає стрімких змін. Одним із з суттєвих факторів є великомасштабні міграції населення, що породжують чисельні виклики: соціальні, економічні, політичні, культурні та мовні. В Україні збільшуються міграційні процеси, згідно з офіційними даними станом на 2006 рік Україна є четвертою країною за кількістю мігрантів після США, Німеччини та Росії [3].

Крім того, провідні українські соціологи Е. Лібанова, О. Позняк радять заздалегідь готуватися до подальшого зменшення загальної чисельності населення та поступового зростання кількості прибулих з афро-азійського регіону до 2030-2040 рр. [2, с. 41]. О. Позняк, заввідділом Інституту демографії та соціальних досліджень, вказує на необхідність “в цих умовах активної міграційної політики” [2, с. 36].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Більшість країн Західної Європи мають значний досвід прийому та інтеграції великої кількості іммігрантів різних вікових категорій, забезпечення умов їхнього навчання та розвитку протягом життя. Вітчизняні науковці здійснюють компаративно-педагогічні дослідження з проблем освіти іммігрантів (Л. Загоруйко – особливості освіти іммігрантів у Фінляндії, Є. Ворожцов – освіта іммігрантів у Франції, Н.В Шульга – передумови становлення полікультурної освіти в Великобританії та інші). За даними Організації економічного співробітництва і розвитку (2010 р.) Швеція займає провідне положення щодо інтеграційної політики, досягла значних успіхів у навчанні іммігрантів [10, с. 8]. Це зумовило вибір теми статті, **мета** якої вивчення досвіду організації навчання іммігрантів в системі вищої освіти Швеції як елементу неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вища освіта у Швеції регулюється Законом про освіту (1985р.), Законом про вищу освіту (1992:1434), Постановою про вищу освіту (1993:100) та іншими документами. За даними 2010 року до інституцій вищої освіти у Швеції належить 61 навчальний заклад: державні університети, державні коледжі, незалежні університети, незалежні коледжі та незалежні організації з правом присвоювання кваліфікації психотерапевта. Більшість університетів і коледжів державні (відповідно 14 університетів і 22 коледжі) [6, с. 79].

Після закінчення навчання випускник шведської вищої школи може одержати загальну вчену ступінь, що не зорієнтована на ту чи іншу професію, або професійну вчену ступінь. Загальна вчена ступінь не пов'язана з відповідною професією і дає можливість студенту обирати курси за бажанням, найбільш поширена загальна вчена ступінь – це ступінь бакалавра, приміром, бакалавр філософських наук, або бакалавр медичних наук. Ступінь бакалавра потребує 120 академічних бала, що відповідає трьом рокам навчання. Зміст навчання за професійною орієнтацією не передбачає можливості вибору курсів. Навчання триває не менше трьох років. Одержання

професійного ступеня передбачено для таких професій як вчитель, архітектор, медсестра, інженер, стоматолог, провізор тощо.

Університети проводять також заочне навчання (på distans), спілкування вчителя зі студентом відбувається за допомогою новітніх технологій. Особиста присутність студента необхідна на загальних лекціях та екзаменах тільки декілька разів протягом семестру.

Для вступу до вищого навчального закладу абітурієнт повинен відповідати «базовим вимогам» (grundläggande behörighet), а також у багатьох випадках «особливим вимогам» (sarskild behörighet), що визначаються профілем навчального закладу. «Базові вимоги» передбачають наявність у абітурієнта атестата про закінчення гімназії з відміткою «задовільно». Відповідно до «правила 25:4», право на вступ до вищого навчального закладу мають також особи старші 25 років з чотирьохрічним стажем роботи, рівень знань яких зі шведської та англійської мови відповідає рівню знань випускника гімназії. Абітурієнти, які підпадають під категорію «25:4» повинні здати державний іспит (högskoleprovet), що проводиться двічі на рік. Іноземні атестати про середню освіту передаються на переоцінку до служби вищої освіти (VHS). Випускникам гімназії, які не впевнені у своєму бажанні та можливостях навчатися у вищому навчальному закладі, допоможуть зробити свій вибір підготовчі курси (introduction), які тривають один або два семестри.

Студенти вищих навчальних закладів мають право на одержання матеріальної допомоги (studiemedel). Таким же правом користуються студенти середніх спеціальних навчальних закладів, народних вищих шкіл і муніципальних шкіл освіти дорослих. Матеріальна допомога складається із позики, що підлягає поверненню, та стипендії [4, с. 181-184]. Шведський уряд ставить завдання, щоб 50% випускників шкіл вступали у вищі навчальні заклади до 25 років, сьогодні ця цифра сягає до 30% (SOU 2000:47) [6, с. 65].

Шведський вчений Дж. Аллвуд (Jens Allwood) вказує на той факт, що в Швеції недостатньо досліджено зв'язок між вищою освітою та етнічним походженням. Згідно з дослідженнями вчених Гетеборзького університету доведено, що працівники вищих навчальних закладах іноземного походження становлять 10%, більшість з них європейського походження. Найбільшу групу складають наукові співробітники, які займаються дослідженнями, дуже незначна кількість викладачів іммігрантського походження і зовсім не представлено в адміністрації

вищих навчальних закладів. Значну кількість іммігрантів можна знайти серед прибиральників [8, с. 52].

Шведська статистика свідчить, що студенти іноземного походження слабо представлені в системі вищої освіти у порівнянні з корінними шведами (18%) Так, 14 % від загальної кількості студентів (87 000) мали іммігрантське коріння, не враховуючи ще 4% іноземних студентів, які прибули до Швеції тільки на навчання [9, с. 54]. Слід зауважити, що рівень освітнього попиту іноземних студентів більш приваблює фармакологічна галузь, що складає 56%. Найнижчий показник залучення іноземних студентів спостерігається у сільському господарстві та лісництві. Відсоток студентів іммігрантського походження в університетах співвідноситься із загальною кількістю іммігрантів. Кожен п'ятий мешканець Швеції іммігрант і відсоток студентів іммігрантського походження навіть трохи вищий.

Згідно статистики 2008/09 року у докторантурі шведських навчальних закладів навчалися 370 осіб з іммігрантським походженням, що дорівнює 16%; 290 з яких були народженні (іноземні студенти не враховуються) [7, с. 49].

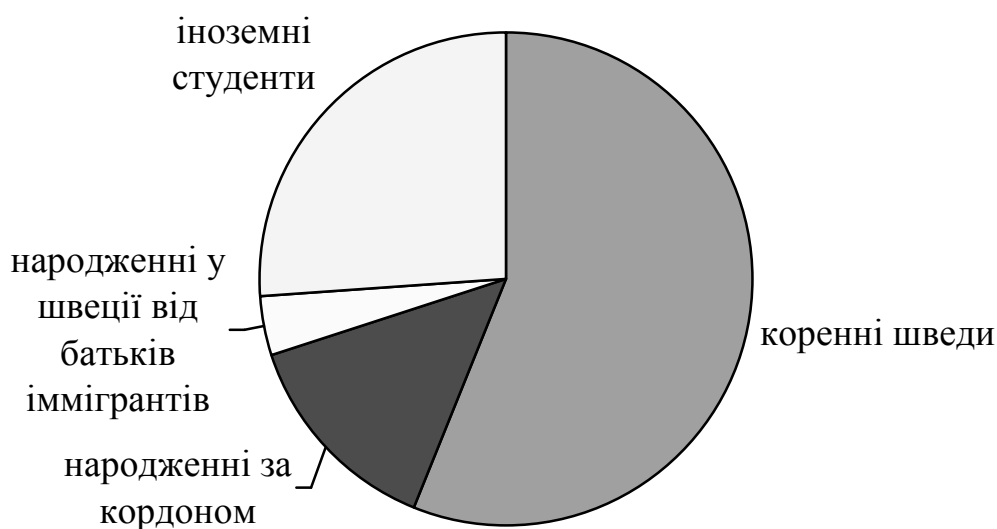


Рис. 1. Відсоток іноземних студентів в університетах Швеції (2007/08)
[9, с. 70]

У зв'язку з цим на державному рівні і в окремих вишах впроваджуються заходи щодо залучення абітурієнтів іноземного походження. У 2008 році під егідою ООН у Швеції 27 недержавних організацій, що займаються проблемами дискримінації, розробили альтернативний звіт Комітету Міжнародної Конвенції проти етнічної і расової дискримінації (CERD), в якому рекомендують державі

запровадити систему квот для збільшення кількості студентів іноземного походження у вищій школі [5, с. 15].

Важлива складова діяльності уряду і вищих навчальних закладів полягає у протидії дискримінації та розвитку різноманіття у вищих навчальних закладах Швеції, що відображено у шведських законах: Закон про університети (SFS 1992:1434), Постанова про університети (SFS 1993:100), Закон про рівність (11991:433), Закон про заходи проти дискримінації на робочому місці (SFS 1999:130), Закон про рівне ставлення до студентів (2001:1286), Закон про заборону дискримінації (2003:307) та інші. Відповідно до цих законів у вищій школі Швеції забезпечуються рівні права для всіх студентів і працівників, а також протидія дискримінації на основі гендерної або етнічної приналежності, віри, сексуальної орієнтації, інвалідності.

На рівні держави для збільшення різноманіття у шведських вищих школах започатковані такі ініціативи:

- обов'язковий вступний курс для нових студентів, з включенням факультативного курсу шведської мови;
- лабораторні і практичні заняття з мови;
- курс шведської мови для іноземних студентів випускників старшої школи та академічний курс;
- більш гнучкі правила прийому абітурієнтів до вищого навчального закладу з урахуванням соціального та етнічного різноманіття;
- додаткова освіта для іноземних науковців;
- прийом на роботу до вищих навчальних закладів з урахуванням етнічного різноманіття;
- створення комітетів для проведення об'єктивної і справедливої процедури визнання іноземних ступенів;
- плани дій щодо соціального і етнічного різноманіття в університетах;
- різноманіття як мірило якості;
- ресурси для педагогічного різноманіття;
- виділення коштів на проведення міждисциплінарних науково дослідницьких програм щодо різноманіття в університетах [6, с. 82].

Необхідно зауважити, що на рівні університетів проводяться наукові дослідження за двома традиційними напрямками щодо вивчення міграції і міжкультурного спілкування:

- 1) міжнародна міграція і етнічні відносини (IMER)
- 2) дослідження проблем міжкультурного спілкування.

IMER представляє широку міждисциплінарну сферу досліджень і викладання. Ця програма стартувала у Швеції в кінці 70-х років ХХ століття і сьогодні займає значне місце в наукових дослідженнях країни. Було створено декілька дослідницьких центрів, серед яких значне місце посідає Центр досліджень міжнародної міграції і етнічних відносин при Стокгольмському університеті (1983 р.), (**Centre for Research in International Migration and Ethnic Relations, CEIRO**). У центрі проводяться дослідження професорами Е. Ольссон (E. Olsson), А. Рабо (A. Rabo), П. Лундборг (P. Lundborg) та ін. за тематикою «Транснаціональна освітня кар'єра – освітній вибір, горизонти можливостей і соціальна мережа серед молоді іноземного походження», «Міжнародна міграція і шведський ринок праці», спільний міжнародний проект «Міжнародне порівняльне дослідження етнокультурної молоді» та інші. Всього в країні налічується 27 центрів IMER, які займаються питаннями глобальних міграційних процесів, і відповідно розвитком суспільства і особистості. В університеті міста Мальмо повністю діяльність одного факультету підпорядкована міграції: пропонуються курси з питань міжнародної міграції і етнічних відносин, прав людини, миру і конфліктів, міжнародних відносин, міжкультурного спілкування та комунікативні мовні програми з англійської та шведської мов. Найбільш важливими серед досліджень можна виокремити такі теми: політика благополуччя і соціальні права іммігрантів, законодавство країни та міжнародні норми, питання розселення іммігрантів і сегрегація, мовні проблеми, інтеграція, міграція і глобалізація, гендерні питання та ін. Проте шведські вчені, які проводили аналіз міграції до Швеції Дж. Аллвуд, Ш. Едебак, Р. Михре (Jens Allwood, Charlotte Edeback, Randi Myhre) зазначають на недостатню увагу вчених-дослідників на вивчення процесу інтеграції шведів у мультикультурне суспільство, на культурні взаємозв'язки між етнічними групами, включаючи шведів, на питання проявів расизму у різних інституціях (так званого інституційного расизму: в політиці, в університетах, державних і місцевих органах влади, засобах масової інформації) [6, с. 81-84].

Водночас з кінця 70-х ХХ століття проводяться дослідження з проблем міжкультурного спілкування, найбільші досягнення у Гетеборзькому і Лундському університетах та бізнес школах у Стокгольмі та Гетеборзі. Було створено міждисциплінарний центр культурних контактів і міжкультурної міграції; шведську організацію досліджень проблем міжкультурного спілкування, яка у 1993 році

переросла в міжнародну організацію Північних країн і проводить свою діяльність у всіх північних країнах і, навіть, у інших частинах світу [6, с. 85].

Всешведське об'єднання студентів (Sveriges Förenade Studentkårer, SFS), яке об'єднує студентські організації вищих шкіл з 1921 і налічує біля 270 000 студентів (2007 р.), розробило і опублікувало практичний довідник для студентів-активістів «Практична діяльність в університеті щодо рівності та різноманіття», в якому даються поради, як працювати в університетському етнічному різноманітті [6, с. 86].

Особливу увагу до навчання такої категорії населення приділяє так званий «інклюзивний університет», що знаходиться у місті Умео. Університетська програма дій щодо рівності, доступності і різноманіття спонукає студентів і працівників університету до системного розвитку рівності, доступності та різноманіття у навчальному закладі.

Висновки. Таким чином, незважаючи на те, що у Швеції вища освіта іммігрантів стикається з певними проблемами, необхідно виокремити позитивні кроки, що спрямовані на вирішення цих проблем. Зокрема, на рівні держави важливу складову становлять шведські закони у протидії дискримінації та розвитку різноманіття у вищих навчальних закладах Швеції, а також започатковані ініціативи для збільшення різноманіття у шведських вищих школах і заходи щодо залучення абітурієнтів іноземного походження. На рівні університетів проводяться наукові дослідження щодо вивчення міграції і міжкультурного спілкування; заходи у протидії дискримінації у вищих навчальних закладах Швеції, а також громадська діяльність об'єднання студентів, спрямована на рівність та різноманіття.

Список використаних джерел

1. Комплексний демографічний прогноз України на період до 2050 року (колектив авторів) / За ред. чл.-кор. НАНУ, д.е.н., проф. Е.М. Ліанової. – К.: Український центр соціальних реформ, 2006. – 138 с.
2. Позняк Олексій. Замісна міграція: проблеми і пріоритети для України. / У зб. Агора. Перспективи соціального розвитку регіонів. Випуск 7. – К.: Стилос, 2008. – 167 с. – С. 35-41.
<http://www.kennan.kiev.ua/kkp/content/publications/Agora7.pdf>
3. Украина занимает 4 место по количеству принятых мигрантов www.ПРАВДА.com.ua _ Вторник, 18 декабря 2007, 15:45
<http://www.pravda.com.ua/rus/articles/4b1ab019f4136/>.
4. Швеция – карманный путеводитель. Факты и полезные советы для новых жителей страны. – Integrationsvrket. – 2003. – 296 с.

5. Alternative Report to Sweden's Seventeenth and Eighteenth Periodical Report to the Committee on the International Convention on Ethnic and Racial Discriminations. – FN- Förbundet UNA Sweden. – 2008. – 61 p.
6. European Intercultural Workplace: Sweden. – Kollegium SSKKII, Goteborg University. – 2007. – 202 p.
7. Fickfakta 2010 – Statistik om integration.
8. Allwood J. European Intercultural Workplace project / Jens Allwood, Charlotte Edeback, Randi Myhre. // Analysis of Migration to Sweden. – 3An Work package – Kollegium SSKKII, Goteborg University. – 2006. – 66 p.
9. Statistics Sweden, Education in Sweden 2009. – Statistics Sweden, Örebro, Sweden 2009. – 106 p.
10. Thematic Review on migrant Education. Country Background Report for Sweden. EDU/EDPC/MI. – 2009 (2). – 76 p.

E-mail: Davydova_val@ukr.net

UDC 371.32:811.111:647(045)

Vasylyshyna N.M.

Institute of international relations,
National Aviation University

**INNOVATIVE CURRENT COMMUNICATIVE APPROACH OF
ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES TUTORING METHODOLOGY TO
FUTURE TOURISM EXPERTS**

Vasylyshyna N.M. Innovative current communicative approach English for specific purposes tutoring methodology to future tourism expert. The article under discussion deals with the issue of the day related to problem of teaching English for specific purposes. The primary attention was paged on methodological peculiarities of tutoring English for tourism specialties. On the way of scientific pedagogical investigation main communication areas were defined and were found appropriate tasks for developing speaking skills were developed.

Василишина Н.М. Инновационный современный коммуникативный подход методологии обучения «Английский для специальных целей» в подготовке будущих специалистов по туризму. В статье рассматривается насущный вопрос, связанный с проблемой преподавания иностранных языков для специальных целей. Акцентируется внимание на методологических особенностях преподавания английского языка для студентов специальностей туризма. В процессе научно-педагогических исследований определены основные коммуникативные темы и разработаны соответствующие коммуникативные задания для развития разговорной речи.

Василишина Н.М. Іноваційний сучасний комунікативний підхід методології навчання «Англійська для спеціальних цілей» у підготовці

майбутніх фахівців з туризму. У статті розглядається питання дня, пов'язані з проблемою викладання англійської мови для спеціальних цілей. Особлива увага була приділена методологічним особливостям викладання англійської мови для спеціальностей туризму. На шляху науково-педагогічних досліджень були визначені основні мовленнєві теми і розроблені відповідні комунікативні завдання для розвитку розмовної мови.

Issue topicality. The acronym ESP to most ESL teachers signifies needs analysis and the development of purpose-specific materials for students specializing in science and technology. Following Johnson [1982:123], there are two approaches to teaching language as communication. Orthodox ESP, represented by the work of Munby [1978] and Wilkins [1976], predicts the needs of learners before instruction begins. Here, methodology is often treated as an afterthought; the teaching techniques that mediate the materials are thus often surprisingly teacher-centered. Methodological ESP, represented by such writers as Breen and Candlin [1980] and Johnson (1982), often de-emphasizes the importance of needs analysis and materials writing but promotes the use of methodologies that can be quite radically student-centered (see British Council, 1977). Following Markee [1986], there is room for both approaches; the approach we choose depends on how teacher-dependent our students are [3].

In the Third World, for example, the first approach might be preferable. In the US, however, university students in particular are generally flexible enough to allow us to concentrate on the second approach. We must therefore try to use teaching techniques that challenge the learners to communicate on their own account in the classroom. What does this mean in practice? Extensive group work? Group work is certainly an important component in any communicative methodology, but more important still is the quality of the group work we ask our students to do. Thus, group work which leads to the students answering comprehension questions written by the teacher is less qualitatively communicative than information-gap exercises. By definition, if a task is open-ended, the learners will be using English to define the parameters of the problem to be solved and to suggest possible solutions. Thus the problem of teaching English for specific purposes is now open for discussion.

Aims tasks and methods of investigation. Taking mentioned above into consideration, we can identify the following *aims* of our research branch that's are:

- To identify areas of teaching English for specific purposes especially in tourism area;
- To find out basic topics which should be covered in tutoring foreign language preparation;

- To create specific methodology for developing communicative skills needed in the tourism field.

In order to achieve these listed targets we used *methods* of analysis, comparison, example, presentation, communicative and critical thinking methods.

Fundamental matter exposing. English for tourism is an example of the subset of ESP known as English for Occupational Purposes (EOP), or VESL (Vocational ESL). In Britain, the term "microlanguage" is used to refer to the limited subset of language and functions required in an ESP setting. In recent years, the name "Workplace ESL" has also begun to be used in the U.S., although this term appears to be limited to the type of ESP that is taught in the corporate environment. Since tourism will require an English-language component only in countries where English is not the primary language, it follows that the need for this kind of ESP will occur more often in an EFL than in an ESL context [1].

The English required for tourism can be divided into three principal areas: planning a tour, booking a tour, and conducting a tour. Since much of a tour operator's work requires direct involvement with clients, it follows that the skills of speaking and listening are of primary importance. However, writing is also necessary in the generation of inquiry, offer, and confirmation letters, fax and telex communications, itineraries, and the like. Such written forms naturally need to be read, as do timetables, brochures, and descriptions of historical and artistic features. Thus, all the traditional language skills can be incorporated in the teaching of this kind of ESP.

PLANNING A TOUR. Planning a tour has three logical stages: an inquiry by a client, availability research by the tour operator, and the offer of a proposed itinerary. The inquiry stage is an opportunity to introduce both telephone speaking and business letter writing skills. Telephone skills can be practiced with dialogs using common formulas, open-ended dialogs with and without cues, and role play in pairs. Relevant aspects of English stress and intonation are taught as needed in this listening-speaking activity. Business letter writing skills require a model format with descriptions of the conventions of greeting, introduction, and closing formulas, which the students practice by means of exercises such as filling in model letters with blanks, and later model letters with cues (e.g., Describe yourself and express your intention at the beginning of the letter). To complete this segment, students can be asked to write letters of inquiry on their own. The completion of each phase of the segment should not be a lockstep procedure, other activities about other aspects of planning, even

other segments, should be taught simultaneously to assure a variety of activities to maintain student interest [4].

Availability research requires getting information and is thus a good opportunity to practice skimming and scanning skills from written sources and focused listening skills from spoken sources. Exercises such as listening for details should be based on authentic materials (e.g., brochures, timetables, automated telephone recordings), and they should lead to both written and oral presentations, including letters of inquiry and telephone calls to tourist agencies in the countries where the client plans to travel [2].

The offer of a proposed itinerary requires precision in pronouncing dates, times, and other essential travel details. This is a good point at which to introduce specific stress and intonation patterns. An itinerary also requires skills in organizing information. These can be practiced with strip stories and other scrambled sequence exercises.

On this stage will be appropriate such communicative task. Solve the problem considering this situation with the help of writing a letter.

Task Description:

You have received a letter from María Elena Martínez, an English teacher at Colegio Gabriela Mistral in Santiago, Chile. In the letter she explains that she and a group of her students are planning to visit the United States this summer. Because they want to see a variety of historical, cultural, natural, and recreational sites, they have decided to visit New York City, Washington, D.C., Florida, and at least one national park. She and her students want to know what they should see and do in the different sites. Write a response to her letter giving her and her students a thorough description of what to see and do in one of the sites. Be sure to answer the students' questions in your letter.

BOOKING A TOUR. Booking applies to two important aspects in setting up a tour: the means of transportation and the accommodations. Transportation, whether by air, sea or land, is typically arranged by means of a telex. It is thus appropriate in this segment to introduce the format and abbreviations used in sending and receiving a telex. Bookings are also accomplished via the telephone, so the dialog format described under planning can be adjusted to reflect the language and functions of booking reservations. The same procedures are appropriate for booking accommodations. In addition, the memo format is an appropriately informal way to send information via fax machines. This can be practiced using the increasingly demanding letter writing exercises described above but substituting a model of a memo in place of a formal letter [3].

During this studying stage students can practice their communication performing the dialogue adding several ideas of their own.

Calling to Get a Reservation

A: I'd like to reserve a hotel room.

B: That should be no problem. May I have your full name, please?

A: My name is John Sandals.

B: Hello, Mr. Sandals. My name is Michelle. What days do you need that reservation, sir?

A: I'm planning to visit New York from Friday, April 14 until Monday, April 17.

B: Our room rates recently went up. Is that okay with you, Mr. Sandals?

A: How much per night are we talking about?

B: Each night will be \$308.

A: That price is perfectly acceptable.

B: Wonderful! Do you prefer a smoking or nonsmoking room?

A: Nonsmoking, please.

B: Next question: Is a queen-size bed okay?

A: That sounds fine.

B: Okay, Mr. Sandals. Your reservation is in our computer. All we need now is a phone number.

A: Certainly. My phone number is 626-555-1739.

B: Thank you, Mr. Sandals. We look forward to seeing you in New York!

CONDUCTING A TOUR. Conducting a tour includes welcoming the clients at the port of entry, presenting the tour program at the hotel, guiding the tour, and handling complaints. Welcoming at the port of entry will include helping the members of the tour through the customs and baggage claim areas if the guide is traveling with the group, or preparing a sign and welcoming activities if the guide is meeting the group at the port of entry. These are primarily speaking activities (although having students prepare appropriate welcome signs could be a focused writing activity) and they can be practiced with dialogs and role play activities. It is typical for a tour guide to provide a description of the facilities on the bus to the hotel, including the weather prognosis in the area and the meeting point and time for the next day's activities.

Presenting the tour program at the hotel requires a presentation of the overall plan of the tour, the daily activities, and the free periods, including information concerning possibilities available outside the programmed tour. Speaking activities, including map reading exercises, are appropriate here [2].

Guiding the tour is perhaps the most demanding of a tour conductor's responsibilities. Reading up on the history of an area and the artistic merits of a local site is an opportunity for students to engage in library research and the writing of descriptive passages. An oral presentation should be generated from this research, and the students can evaluate the effectiveness of an individual's presentation.

Finally, the tour conductor must deal with the clients' potential complaints. These are ideally practiced in role play situations after samples of appropriate language and functions have been presented and discussed [5].

While studying on this stage case study would be very appropriate.

HOTEL RESERVATIONS FORM

Name: _____ Date: _____

Phone No. (H) _____ (W) _____

Fax No. _____ E-mail Address: _____

Date of arrival: _____

Airline and flight: _____

Time of arrival: _____

Date of departure: _____

Airline and flight: _____

Time of departure: _____

Smoking Room _____ Yes _____ No

Assign me a double room _____ Yes _____ No

I would like a single room _____ Yes _____ No

Directions: Use the form above to write 8 questions you would ask if you were a booking a hotel room for a customer.

In order to combine learning language for tourism and speaking the following task will be useful.

Guest Satisfaction. Gap-fill exercise.

Comment Responses access area base business communication documents embraced experience featured major majority manage mechanism participates provide range react registration representative response retain section seeks task technology these, Hoteliers love paper _____ – the touch, the feel, the weight. Plus, you can save _____ documents – stow in your cabinets, store in your warehouses, file to your outer limits. We have moved, however slightly, to the "paperless", using electronics for our Financials, our Daily Reports, and our Payrolls. Why, in Heavens name, have we not _____ technology to provide a "feedback _____" for Guest Satisfaction, especially those operations which cater to the business traveler and conventions? These folks are connected, and e-mail is their every day _____ vehicle, while we wave down the Pony Express. I recently returned from a trip to a _____ destination _____, where I stayed at a prominent resort development atop a mountain _____. The operation was upscale, serving the convention _____, leisure and second homes owners. The resort _____ comfortable guest rooms and suites, wonderful amenities, including high speed internet _____, and extensive facilities. Yet, when I interviewed the General Manager, I had to weave my head around several thick piles of _____ Cards. When queried, he said he reads each one – a daunting _____, shared by far too many managers.

Conclusion. ESP for tourism is well developed in European countries, and the demand appears to be increasing in other countries, too,

as they start to realize the economic potential of professional training for and management of tourism. ESL/EFL teachers who choose to work overseas might well find themselves in positions requiring this kind of ESP, especially if they are attracted to English instruction that places primary emphasis on the speaking and listening skills. Thus, future experts of service area have to be aware of communicative topics as well as appropriate foreign language usage in certain speaking situation with foreigner, client or staff in order to be successful in problem solving .

Reference books.

1. Strevens P. Communicative language teaching: An assessment, Oxford: Oxford University Press. – 2005. – P. 10-19.
2. Johnson K. Two approaches to the teaching of communication. Communicative syllabus design and methodology. Oxford: Pergamon. – 1982. – P. 30–36.
3. Markee, N.P.P. Towards an appropriate technology model of communicative course design: Issues and definitions. English for Specific Purposes. – 1986. – P. 161-172.
4. Munby J. Communicative syllabus design. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. – P. 56- 62.
5. Wilkins, D.A. Notional syllabuses. – Oxford: Oxford University Press, 1998. – P. 12-17.

E-mail: filologyN@gmail.com

УДК 373.5

Ващенко Л.С.

Інститут педагогіки НАПН України
Київ, Україна

НОВА РЕДАКЦІЯ ДЕРЖАВНИХ СТАНДАРТІВ БАЗОВОЇ ТА ПОВНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ – КРОК НА ШЛЯХУ ДО КОМПЕТЕНТІСНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної школи – упровадженню компетентісного підходу до змісту освіти та результатів навчального процесу. Зроблено спробу порівняти передбачувані результати вивчення біології, визначені новим Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти.

Ключові слова: компетентісний підхід, діяльнісний підхід, результати навчання, державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти.

Ващенко Л.С. Новая редакция государственных стандартов базового и полного общего среднего образования – шаг на пути к компетентностному образованию. Стаття посвящена актуальной проблеме современной школы – внедрению компетентностного подхода к содержанию образования и результатам

учебного процесса. Сделана попытка сравнить предполагаемые результаты изучения биологии, определенные новым Государственным стандартом базового и полного общего среднего образования.

Ключевые слова: компетентностный подход, деятельностный подход, результаты обучения, государственный стандарт базового и полного общего среднего образования.

Vaschenko L.S. Revised national standards of basic and secondary education - a step towards competence education. The paper covers such an important issue of modern school as introduction of competence approach to educational content and outcomes of the educational process. There has been made an attempt to compare learning outcomes of the study of Biology identified the new State standard for elementary and secondary education.

Key words: competence approach, activity approach, learning outcomes, state standard for elementary and secondary education.

Впровадження компетентнісного підходу щодо організації навчального процесу пов'язане зі зміною цілей і спрямування шкільного навчання: від передачі знань і умінь предметного змісту до виховання розвинутої особистості. Результатом компетентісної освіти мають стати сформовані компетентності, які проявляються в ситуаціях, пов'язаних із застосуванням знань та умінь при розв'язанні завдань, в умовах, що відрізняються від тих, в яких ці знання засвоювалися [6, 10].

Натепер в педагогічній науці існують різні погляди на шляхи впровадження компетентісного підходу щодо змісту та організації навчального процесу. Наприклад, вважається, що перехід від знанієвої моделі до компетентісної слід робити поступово; немає потреби одну модель навчання замінювати іншою [2]. Так, у початковій та основній школах можуть функціонувати знанієва модель, у старшій профільній – компетентісна. Або ж обидві моделі можуть існувати одночасно на всіх етапах навчання [2].

Однак, багато вчених не поділяють такого підходу і вважають, що знанієва модель організації навчального процесу втратила актуальність, очевидною є проблема надання освіти мобільності, універсальності та фундаментальності; зміни ролі вчителя і школи в навчальному процесі, тобто, зміни парадигми освіти. Не дивлячись на те, що школа традиційно орієнтувалася на передачу знань, нині знання необхідно перетворити в ресурс для розв'язання проблем [3, 5, 8, 9].

Перехід на компетентісну освіту слід починати з перегляду цілей, змісту та результатів освіти. За компетентісного підходу зміст освіти визначається не шляхом конкретизації кількості навчальних

предметів, а через визначення результатів, які планується отримати. Компетентісна модель стандартів передбачає опис результатів навчання у форматі компетентностей, яких учні повинні набути на кожному конкретному рівні навчання, та включення до стандарту метапредметного змісту [4].

У цьому контексті розглянемо завдання та передбачувані результати вивчення біології, що визначені новим Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти [7]. Сформульовані в ньому завдання дають відповіді на запитання щодо цілей навчання предмета в школі, визначають місце біології серед інших природничих предметів, а саме: засвоєння знань; оволодіння методами пізнання живої природи; розуміння біологічної картини світу; формування свідомого ставлення до екологічних проблем; застосування знань з біології у повсякденному житті, майбутній професійній діяльності. Для вирішення зазначених завдань біологічної освіти необхідно забезпечити реалізацію видів навчальної діяльності, які сприятимуть формуванню предметних та ключових компетентностей.

Проаналізуємо заплановані результати навчання, визначені новими Державними стандартами з біології [7], у порівнянні з чинними стандартами. Як видно з таблиці, у чинних стандартах, які в основному, зорієнтовані на знанієвий підхід до формування змісту освіти, переважають такі вимоги до загальноосвітньої підготовки, як то: мати уявляти, знати, обґрунтовувати, порівнювати. У новому стандарті зроблено крок до формування вимог щодо загальноосвітньої підготовки учнів, які передбачають, окрім знань, здатність аналізувати, порівнювати, оцінювати, використовувати знання у життєвих ситуаціях, практичній діяльності, уміти прогнозувати, моделювати взаємозв'язки, виявляти ставлення тощо (таблиця 1). У цьому контексті важливим є наявність такого результату навчання біології як використання набутих знань і умінь в практичній діяльності та в повсякденному житті.

Водночас, вихід за рамки знанієвого підходу до змісту освіти і перехід до компетентісного вимагає інтенсивної переорієнтації освіти на результат в діяльнісному вимірі [1]. Що у свою чергу передбачає практикозорієнтовані вимоги, які не знайшли відображення у документі. До таким вимог ми відносимо уміння школярів засобами біології розпізнавати практичні проблеми, формулювати їх, переводити проблему у формат задачі, співвідносити її з контекстом отриманих знань, порівнювати,

прогнозувати результати, оцінювати їх тощо (таблиця). Окрім того, власне зміст біологічної освіти в новому стандарті сформований, як і в чинному стандарті, на предметній основі, пріоритетним залишається засвоєння предметного змісту.

Таблиця

Порівняння вимог до загальноосвітньої підготовки учнів, що визначені у чинному та новому стандартах на прикладі біології

Зміст освіти (для прикладу взято тему з основної та старшої школи)	Державні вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів у чинному стандарті	Державні вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів у новому стандарті	Вимоги, що характеризують компетентісний підхід до підготовки учнів
Основна школа			
Система та еволюція організмів	Уявлення про основи класифікації, сучасну систему органічного світу. Знання характерних ознак організмів основних таксонів різних царств живої природи, їх ускладнення в процесі еволюції, систематичного положення людини в органічному світі. Уміння порівнювати організми різних таксонів, обґрунтовувати значення різноманітності живих організмів у природі та господарській діяльності людини	Знати основи класифікації, характерні ознаки організмів основних таксонів, їх ускладнення у процесі еволюції, сучасну систему органічного світу і систематичне положення людини в ній, уміти порівнювати організми різних таксонів, застосовувати знання для побудови класифікації, аналізувати інформацію про походження життя на Землі та походження людини, оцінювати значення різноманітності живих організмів у природі та господарській діяльності людини, роль біологічних знань у формуванні сучасної природничо-наукової картини світу	- розпізнавати практичні проблеми, які можна вирішити засобами біології, формулювати їх; - переводити проблему у формат задачі, співвідносити її з контекстом знань, отриманих знань; - порівнювати, прогнозувати; - аналізувати, оцінювати результати; - використовувати отримані знання і уміння в практичній діяльності та повсякденному житті.
Старша школа			

<p><i>Надорганізмові системи: рівні організації надорганізмових систем. Людина і біосфера</i></p>	<p>Уявлення про раціональне Надорганізмів систем. Вплив природокористування; вплив діяльності людини на біосферу, його наслідки. Знання характеристики популяційного, екосистемного і біосферного рівнів організації біосистем; взаємодії екологічних факторів, ролі організмів у кругообігу речовин і енергії у біосфері, процесів саморегуляції в екосистемах, їх розвитку, основ законодавства з охорони довкілля та його реалізацію в практичній діяльності людини. Уміння застосовувати біологічні знання для пояснення процесів і явищ, оцінювати наслідки впливу людини на природні екосистеми.</p>	<p>Знати характеристику надорганізмових систем, взаємодії екологічних факторів, роль організмів у колообігу речовин та енергії у біосфері, процесів саморегуляції в екосистемі, основні природоохоронні заходи щодо збереження живої природи, розуміти значення моніторингових досліджень стану екосистеми, збереження біосфери для екологічно безпечного розвитку, уміти прогнозувати вплив господарської діяльності людини на екосистему, моделювати взаємозв'язки у природних і штучних екосистемах, застосовувати екологічні знання у повсякденному житті, охороні природи, оцінювати значення охорони живої природи, виявляти ставлення до збереження екологічної стабільності та біологічного різноманіття</p>	<p>-розпізнавати практичні проблеми, які можна вирішити засобами біології, формулювати їх; переводити проблему у формат задачі, співвідносити її з контекстом, отриманих знань; порівнювати, прогнозувати; аналізувати, оцінювати результати; моделювати взаємозв'язки; виявляти ставлення; - використовувати отримані знання і уміння в практичній діяльності та повсякденному житті.</p>
---	--	--	--

Відтак, у Державних стандартах базової та повної загальної середньої освіти зроблено спробу представити вимоги до результатів біологічної освіти у діяльній формі. Водночас, ключова проблема змісту шкільної освіти, а саме: його предметний характер, перевантаження, відірваність від потреб життя, безособистісний характер робить його малоєфективним і потребує подальшого удосконалення.

У цьому контексті особливої актуальності набуває питання щодо поглядів на результати навчання у школі випускників загальноосвітніх закладів та вчителів. Наскільки важливою є переорієнтація змісту освіти?

Працівниками Лабораторії оцінювання якості освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України було проведено опитуванні понад 300 респондентів. Випускникам загальноосвітнім навчальним закладам та вчителям різних предметів було запропоновано перелік можливих результатів навчальної діяльності, що були згруповані за 6 напрямками:

- - набуті знання та уміння, які допомагають складати ДПА та ЗНО;
- сформовані навички для застосування знань у практичній діяльності, вирішення життєвих проблем;
- сформовану здатність навчатися протягом життя, уміння визначатися з життєвим вибором, мати уявлення про різні професії;
- вироблено потребу мати власну думку, розуміти цілі життя, здатність приймати рішення і відповідати за них, впевненість у стосунках з людьми;
- набуто уміння висловлювати власні думки, вільно спілкуватися, поважати альтернативну думку, толерантно ставитися до проявів інакшості;
- сформовано бажання облаштувати власне життя та готовність брати участь у модернізації країни.

Ми виходили з того, що зміст навчання в школі, результат сучасної шкільної освіти це не лише отримання нових знань, але і наявність особистісних новоутворень та засвоєння процесів навчальної діяльності.

На думку випускників найважливішими результатами навчання (5 перших позицій) є:

- сформованість бажання облаштувати власне життя;
- виробити потребу мати власну думку;
- набуття знань та умінь для складання ЗНО;
- здатність приймати рішення і відповідати за них;
- уміння вільно спілкуватися.

Найважливішим результатом навчання в школі випускники назвали бажання облаштувати власне життя. На останні місця в рейтингу важливостей результатів навчання вони віднесли сформованість навичок брати участь у модернізації країни, вирішувати життєві проблеми, застосовувати набуті знання у практичному житті, мати уявлення про різні професії тощо. На наш погляд, випускники недооцінили значення цих видів діяльності; не співставили облаштування власного життя з бажанням вирішувати

проблеми модернізації країни. Вони розглядають результати шкільного навчання з точки зору розвитку власних можливостей у розв'язанні важливих для них проблем.

Вчителі найважливішими результатами навчання у школі назвали:

- набуття знань та умінь для складання ЗНО;
- сформованість бажання облаштувати власне життя;
- набуття знань та умінь для складання ДПА;
- сформованість навичок застосовувати набуті знання у практичній діяльності;
- уміння вільно спілкуватися.

Вчителі смисл навчальної діяльності бачать у накопиченні знань. Школярі не поділяють думку вчителів, щодо необхідності набуття предметних знань для складання ЗНО та ДПА. Випускники серед 5-ти важливих результатів назвали позицію – вироблення потреби мати власну думку. Однак, ця позиція в учителів лише на восьмому місці.

Результати цього дослідження потребують детального аналізу, але вже натепер можна зробити висновок про те, що вчителі продемонстрували орієнтацію на учнів, які успішно засвоюють шкільну програму. Випускники ж смисл шкільної освіти вбачають у розвитку особистого потенціалу. Водночас, з одного боку вони претендують на самостійність вирішення значимих для них проблем, а з іншого – недооцінюють значення видів діяльності, які необхідні для досягнення цієї мети.

Міжнародний досвід свідчить про те, що важливим засобом вирішенні цих проблем є перехід на компетентнісну освіту, орієнтацію учасників навчального процесу на взаємодію, узгоджене уявлення школи, учнів та батьків щодо результатів навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібик Н.М. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Збірник статей / Н.М. Бібик. – К., 2004.
2. Болотов В.А. Компетентносная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №1.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно – целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.:ИЦПКПС, 2004.
4. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): Монографія / Олена Локшина. – К., 2009.

5. Лебедев О.Е. Результаты школьного образования в 2020г. / О.Е. Лебедев // Вопросы образования. – 2009. – № 3.
6. Овчарук О.В. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Збірник статей / О.В. Овчарук. – К., 2004.
7. Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 №1392 “Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти”
8. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О.Я. Савченко // Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / За заг.ред. О. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004.
9. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебное пособие: 2-е изд., перераб / А.В. Хуторской. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.
10. Цукерман Г. Пизанская башня отечественного образования / Г. Цукерман // Школьный психолог. – 2008. – №3.

E-mail:

УДК 376.535

Гавриленко Ю.М.

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

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ, ВНЕДРЯЕМЫХ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ АВТОНОМНОЙ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

В статье характеризуется возможности использования опыта международных образовательных программ и проектов, разрабатываемых и реализуемых в мире в условиях глобализации. Показано, что образовательные учреждения сегодня являются не единственными инстанциями, оказывающими формирующее воздействие на современного учащегося. Появились новые социальные субъекты, превентивно озабоченные качеством образования, которое должно позволить школьникам быть не только разносторонне образованными гражданами, но и активными участниками жизни.

Ключевые слова: образовательная стратегия, субъект образовательного процесса, глобализация, социальный фактор, образовательная программа

Гавриленко Ю.М. Іноваційний потенціал освітніх проектів, що впроваджені в освітні заклади Автономної республіки Крим. У статті характеризується можливості використання досвіду міжнародних освітніх програм і проектів, розроблювальних і реалізованих у світі в умовах глобалізації. Показано, що освітні установи сьогодні є не єдиними інстанціями, що надають формуючий вплив на сучасного учня. З'явилися нові соціальні суб'єкти, превентивно стурбовані якістю освіти, що повинне дозволити

школярам бути не тільки різнобічно освіченими громадянами, але й активними учасниками життя.

Ключові слова: освітня стратегія, суб'єкт освітнього процесу, глобалізація, соціальний фактор, освітня програма.

Gavrilenko Yu.M. Innovative Potential of Educational Projects Introduced in Schools of the Autonomous Republic of Crimea. The paper dwells upon the possibilities of using the experience of international educational programs and projects developed and implemented around the world under globalization. It shows that educational institutions today are not the only institutions that provide a formative influence on the modern student. There appeared new social actors proactively concerned about the quality of education, which should allow students to be not only versatile educated citizens, but also active participants in life.

Key words: educational strategy, the subject of the educational process, globalization, social factor, an educational program.

Наступивший XXI век характеризуется неопределенностью социального развития, глобализацией, рационализацией, новыми общественными движениями, которые образуют иную конфигурацию социальных обстоятельств. Образование из средства модернизации превращается в самостоятельную социальную сферу, становится важнейшим элементом развития интеллектуальных ресурсов для отдельной страны и мирового сообщества в целом. Мировой кризис образования может преодолеваться на основе достижения интегративных форм дифференциации, социализации образования, индивидуальных образовательных стратегий, внедряемых информационных и коммуникационных технологий [4]. От образования в современных условиях ожидают не только участия в социальном воспроизводстве, но и в социальных инновациях. Еще в 40-е годы XX века К. Мангейм отмечал, что образование обязано ликвидировать разрыв с жизнью, то есть образование стало катализатором социальных изменений, влияет на социально-трансформационные процессы в экономике, политике, социальной сфере [2]. В тоже время, в украинском образовательном пространстве достаточно сложно протекают процессы инновационного освоения новых институциональных форм образования (дополнительного образования, дистанционного обучения, многообразных форм самообразования и т.п.). Социальные инновации в образовании часто оцениваются только по локальным критериям: функциональности, изменению структур обучения, степени упорядочивания знания, уменьшению социальных и личных затрат. Вместе с тем, инновации в образовании не могут рассматриваться изолированно от

общесистемного уровня [5]. В обществе, где социальное расслоение достигло критических позиций, а большинство населения утратило доверие к социальным институтам, образование перестает быть статической социальной организацией: воспроизводится не только прежняя ценность образования, но и способность общества к инновации, изменениям, определенным логикой «выживания» и логикой развития.

Целью данной статьи является анализ практического опыта развития инновационного потенциала учителей как результата участия в международных образовательных программах и проектах.

Основная задача заключается в том, чтобы проанализировать степень взаимодействия инновационного потенциала преподавателя, принимающего участие в образовательном проекте с эффективностью внедряемой инновации, с дальнейшей возможностью использования инноваций, формирования инновационной среды.

Оценку готовности преподавателей к инновационной деятельности в рамках участия в образовательных проектах проводили в 324 общеобразовательных школах Автономной республики Крым. К исследованию были привлечены 1502 преподавателя биологии, географии, химии, физического воспитания. Для оценки инновационного потенциала педагогов использовали базовую квалитетическую модель.

В отличие от экономических и технологических инноваций, инновации в образовании зависят от субъективного восприятия индивида, инновационного потенциала образовательных программ и возможной эффективности переноса инноваций в социальную сферу. В качестве интегративного критерия эффективности может выступать социально-образовательная ценность инновации, содержащая в себе следующие индикаторы: степень изменения эффективности образовательного и педагогического процессов с ориентацией на перспективы общественного развития; профессионально-педагогический и социальный объем преобразований; степень профессионально-педагогического и социального воспроизводства (широта круга потребителей и скорость распространения) [2]. Инновации являются эффективными при переводе в личную ценность педагога, как инновационной личности, что составляет необходимое основание для личностного инновационного потенциала. Инновационность как качество профессионально-педагогической культуры характеризуется критериями: принятие инновации как

лично значимой ценности; как необходимого социального механизма развития системы образования; как целостной системы отношений и специфически организованной деятельности; перевод этого отношения в организацию собственной профессиональной деятельности. Инновационная способность педагога выражается в готовности ввести инновацию в «логику повседневности» и видеть в инновационности способ разрешения системных (социальных и профессиональных) противоречий. По критерию инновативности выявлена типология педагогов: инноватор (8,5%), инновационно-ориентированный (17,5%), индифферентный (48,0%), консервативно-охранительный (23,0%) [1].

Профессионально-педагогическое сообщество выступает коллективным субъектом инновационности только в том случае, если переводит инновацию в организацию и коммуникацию профессиональной деятельности, если инновационность является критерием профессионализма и обладает свойствами «самодетерминации», проявляет независимый от адаптивных стимулов интерес. Принципиальное отличие профессионально-педагогической общности как субъекта инновации и системы образования любого уровня заключается, в том, что первая воспроизводит инновации как способ собственного существования, т.е. обладает инновационностью, вторая - использует инновации в качестве средства развития. Дифференциация профессионально-педагогического сообщества осуществляется по инновационному восприятию и инновационному потенциалу, что выявляет нацеленность на инновацию не социальных аутсайдеров, маргиналов от образования, а сообщества педагогов, занимающих «экспертные» или «организаторские позиции» в образовании. Тренинги, проводимые с педагогами в ходе реализации программ, очень быстро позволяют разделить педагогов с точки зрения их готовности к инновационной деятельности или определенной педагогической статичности.

Инновационный потенциал образования выступает, в первую очередь, как совокупность интеллектуальных, профессиональных и креативных ресурсов. Это активно проявляется не только в готовности педагогов, прошедших обучение по одной или нескольким программам, принимать участие во всех конкурсах и мероприятиях, которые осуществляются в рамках программ. Кроме того, это и готовность разрабатывать собственные авторские программы, адаптированные не только к возрастным и социальным

потребностям детей, с которыми они работают, но и учитывающие религиозные, национальные и ментальные особенности.

Инновационные трансформации образовательного пространства воплощаются на трех уровнях: мегауровне, связанном включением в мировое образование, макроуровне, определяемом изменениями функций института образования и микроуровне, включающем инновационную ориентированность в повседневной деятельности. Позитивные инновационные цели на микроуровне, способствующие переходу к инновационному, социально-направленному, развивающему и опережающему образованию, не в полном объеме достигнуты за годы реформирования системы образования [5].

Именно поэтому, в течение последнего времени на территории автономии предпринимаются многочисленные попытки сотрудничества с различными международными фондами, проектами и программам.

Так, сегодня в рамках программы Министерства образования и науки Украины и ПРООН/ЮНАЙДС «Содействие просветительской работе «равный-равному» среди молодежи Украины по здоровому образу жизни» подготовлены 475 педагогов-тренеров, которые ведут работу с подростками в регионах. Определены опорные школы и внешкольные учреждения, в которых работают подростки-инструкторы, самостоятельно ведущие тренинги по программе. Отбор педагогов для участия в программе осуществляется не только с учетом профессиональных качеств, но и соответствующих коммуникативных способностей, которые позволяют использовать новые технологии и методики работы, менять привычные стереотипы взаимоотношений «ученик-учитель», «ученик-ученик». Высокий научный уровень методического обеспечения (патронат АПН Украины) позволяет преподавателям обучаться инновационным методикам, использование которых выходит далеко за рамки программы [6].

В рамках социального контракта с Британским Советом для осуществления программы Европейской комиссии ЕС-США по предупреждению ВИЧ/СПИД и информированию в Украине проведено 95 семинаров-тренингов для преподавателей школ (охвачено 60 % образовательных учреждений автономии). Преподаватели, прошедшие обучение на четырехдневных семинарах-тренингах, получили методическое пособие «Современные технологии формирования навыков защищенного поведения у подростков», изданное по инициативе и при финансовой поддержке Британского Совета. Новые подходы в разрешении конфликтов,

построении отношений с людьми, имеющими свои особенности, формирование навыков защищенного поведения – вот далеко не все социальные итоги проведенных тренингов [3].

Интересной получилась совместная работа с общественной организацией «Дебатный центр». Информация Крымского республиканского центра борьбы со СПИД о первых ВИЧ-позитивных детях, которые пошли в первый класс, привела к разработке системы тренингов для учителей начальной школы в 9 регионах Автономной Республики Крым «Мы идем в школу», с учетом возрастных, психологических и физиологических особенностей детей, обучающихся в начальной школе. Продолжение проекта было осуществлено в летней школе для педагогов в июне и итоговой конференции в октябре.

В учреждениях образования Автономной Республики Крым осуществляется реализация программы «Школа против СПИДа». Формирование у учащихся начальных классов навыков здорового образа жизни осуществляется в рамках новой программы «Полезные привычки». Три года на территории Автономной Республики Крым внедряется проект Детского Фонда ООН (ЮНИСЕФ) в Украине «Национальная информационно-просветительская кампания предотвращения йододефицитных заболеваний у населения Украины». В рамках программы «Репродуктивное здоровье мальчиков» Фонд Элтона Джона в 4 регионах Автономной Республики Крым (гг. Евпатория, Симферополь, Симферопольский, Красногвардейский районы) прошли тренинги для мальчиков. Деятельность общественной Американской организации „Международная помощь и развитие, Инк” (ИРД) помогла реализовать в заведениях образования Крыма Программу «Преодоление стигмы и дискриминации, связанных с ВИЧ-инфекцией и СПИДом». Реализация каждой из перечисленных программ не только позволяет обеспечить педагога новыми технологиями, методиками, дает достаточное ресурсное обеспечение, стимулирует разработку собственных материалов и мероприятий, но и серьезно меняет отношение преподавателей ко многим проблемам как педагогическим, так и личностным. В полном объеме в учебных заведениях заработал украинско-канадский проект «Инклюзивное образование».

Педагогические принципы и методы, заложенные в реализуемых в автономии проектах, доказали свою эффективность в странах, где они были использованы на государственном уровне. Их системное применение в школьном образовании способствует здоровью и

гармоничному развитию учащихся. Они рекомендуются для внедрения Всемирной Организацией Здравоохранения (ВОЗ), Организацией ООН по Образованию, Науке и Культуре (ЮНЕСКО), Детским Фондом ООН (ЮНИСЕФ), Программой ООН по ВИЧ/СПИД (ЮНЭЙДС) и другими влиятельными международными организациями.

Философия проектов основана на формировании социально-психологической компетентности учащихся в сфере здоровья, безопасности и межличностного взаимодействия, называемой на Западе «жизненными навыками». При обучении жизненным навыкам основной акцент делается не на абстрактных знаниях, а на главных детерминантах поведения – установках, мотивациях, опорных знаниях, умениях и практических навыках. Другими словами, чисто информационный подход заменяется комплексным влиянием на все составляющие поведения, а традиционный подход «учитель говорит – ученик слушает», меняется на принцип совместной деятельности, сотрудничества и взаимодействия учеников друг с другом и с учителем под его руководством.

Системный характер проектов и программ, реализующихся на территории автономии, состоит в комплексном учете всех существенных условий и факторов, имеющих критическое значение для эффективности программ профилактики на основе обучения жизненным навыкам в сфере ответственного поведения. К таким факторам относятся: теоретический фундамент программы; место программы в учебном плане – статус, продолжительность, учебная нагрузка; учебно-методические ресурсные материалы; подготовка учителей; поддержка программы всеми участниками учебно-воспитательного процесса; методы сопровождения внедрения и оценки его эффективности, создание школьных условий, способствующих здоровью и развитию. Педагоги, прошедшие обучение по одной или нескольким программам, меняют отношение к профессиональной деятельности, начиная использовать новые технологии в преподавании.

Инновационная парадигма современного образования включает инновацию как способ воспроизводства образования, инновационность как качество профессионально-педагогической культуры и инноваторство как личностную и профессиональную ценности. Анкетирование показало, что инновации являются эффективными при переводе в личную ценность педагога, как инновационной личности, что составляет необходимое основание для

личностного инновационного потенциала. Инновационная способность выражается в готовности ввести инновацию в «логику повседневности» и видеть в инновационности способ разрешения системных (социальных и профессиональных) противоречий. По критерию инновативности использована типология педагогов: инноватор, инновационно-ориентированный, индифферентный, консервативно-охранительный [5]. Преобладание типологической группы «индифферентных педагогов» обусловлено не столько личностными особенностями, сколько нарушениями системной организации инноваций, социальными факторами снижения социального статуса учителя, недостаточной инновационной подготовленностью педагогов: 45% не знают сущности новых дидактических и воспитательных концепций, их отличий и преимуществ, 18% не владеют базовыми инновационными знаниями, новыми подходами, технологиями, техниками.

Таким образом, внедрение международных образовательных программ и проектов позволяет дифференцировать профессионально-педагогическое сообщество по инновационному восприятию и инновационному потенциалу, что выявляет нацеленность на инновацию не социальных аутсайдеров, маргиналов от образования, а сообщества педагогов, занимающих «экспертные» или «организаторские позиции» в образовании [7]. Чаще всего именно в таких школах происходит активная реализация проектов и программ, появление авторских программ, поиск интересных творческих дел и инноваций. Инновационный потенциал в образовательном пространстве выступает, в первую очередь, как совокупность интеллектуальных, профессиональных и креативных ресурсов. Внедрение образовательных программ и проектов способствует регулированию и планируемости инноваций, связанных с формированием инновационного климата, новациями в образовании и появлении инновационных групп.

Образовательные учреждения сегодня являются не единственными институтами, оказывающими формирующее воздействие на современного учащегося. Появились новые социальные субъекты, превентивно озабоченные качеством образования, которое должно позволить школьникам быть не только разносторонне образованными гражданами, но и активными участниками жизни.

Список литературы:

1. Абрамова Н.Т. Ценности образования, новые технологии и новейшие формы знания / Н.Т. Абрамова // Вопросы философии. – 1998. – № 6. – С. 58-65.
2. Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования / Ж. Аллак. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 166 с.
3. Гавриленко Ю.М. Використання інтерактивних методів щодо формування здорового способу життя в закладах освіти Автономної Республіки Крим / Ю.М. Гавриленко // Проблеми освіти. – 2006. – Вип. 49. – С.94-101.
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентиров. образоват. концепций) / Б.С. Гершунский. – М.: ИнтерДиалект+, 1997. – 697 с.
5. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи / Л.І. Даниленко. – 2-е вид. – К.: Логос, 2002. – 140 с.
6. Методика освіти “рівний – рівному” : навч.-метод. посіб. [Н.В. Зимівець, Н.О. Лещук та ін.]. – К. : Навч. кн., 2002. – 127 с.
7. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 270 с.

E-mail: Nauka61@mail.ru

УДК 37.013

Гафнер В.В.

Уральский государственный педагогический университет
Екатеринбург, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ В РОССИЙСКИХ ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ (ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

В статье рассматриваются диссертационные исследования последнего десятилетия в области формирования культуры безопасности.

Ключевые слова: культура безопасности, диссертационные исследования, профессиональная подготовка.

Гафнер В.В. Формування культури безпеки у російських дисертаційних дослідженнях (педагогічні науки). У статті розглядаються дисертаційні дослідження останнього десятиліття в області формування культури безпеки.

Ключові слова: культура безпеки, дисертаційні дослідження, професійна підготовка.

Gafner V.V. Building a culture of safety in the Russian dissertation research (pedagogical Sciences). The article considers the last decade dissertations on the formation of culture of safety.

Key words: culture of safety, dissertations, vocational training.

Результаты многочисленных современных исследований показывают, что 90% причин аварий на промышленных объектах являются результатом неудовлетворительной организации производства и ошибками обслуживающего персонала (человеческий фактор). В 1981 году в первой отечественной работе по проблеме психологии безопасности М.А. Котик указывал на то, что «человеческий фактор в вопросах безопасности играет значительно большую роль, чем принято считать, и заслуживает значительно большего внимания по сравнению с тем, какое ему сейчас уделяется» [4]. Это означает, что подготовка граждан не должна сводиться лишь к выполнению правил техники безопасности. С каждым днем (и с каждой аварией) становится очевидным, что образование в сфере безопасности требует не только обучения (определенного объема знаний), но и воспитания. Сначала специалисты, а затем и общество стало осознавать, что в современном мире для безопасной жизни и деятельности нужны определенные качества личности, нужна «культура безопасности».

Рубежным событием стала авария на Чернобыльской АЭС, после которой понятие «культура безопасности» стали использовать специалисты по ядерной безопасности. Анализируя коренные причины Чернобыльской аварии, международная Консультативная Группа по Ядерной Безопасности (INSAG) при Генеральном директоре МАГАТЭ пришла к выводу о необходимости формирования и поддержки «культуры безопасности» как важнейшего условия безопасности эксплуатации АЭС.

В научный оборот понятие «культура безопасности» входило очень медленно. Первое диссертационное исследование (В.В. Чебан, 1997) имело социально-философское направление [8]. После пятилетнего информационного перерыва «блокада была прорвана» в 2002 году, в котором научному сообществу было представлено сразу четыре диссертационных исследования:

- 2 докторских – Л.Н. Горина [2] и В.Н. Кузнецов [5];
- 2 кандидатских (педагогика) – П.И. Кайгородов и Л.А. Моссоулина.

За 10 лет, с 2002 по 2011 годы, изучению феномена «культуры безопасности» было посвящено 29 диссертационных исследований, среди которых: 2 по философии, 2 по социологии и 25 по педагогическим специальностям. Из перечисленного количества – 4

докторских работы, из которых 3 – по педагогическим специальностям. Для обзора в настоящей статье были отобраны российские диссертации по педагогическим наукам в темах которых используются словосочетания «культура безопасности», «культура безопасной жизнедеятельности», «культура безопасности жизнедеятельности».

За указанный период были разработаны цели, содержание, методы, условия, закономерности и концепции воспитания культуры безопасности, формировался понятийный аппарат научной области. Из множества определений приведем лишь несколько, при анализе которых видно, что имеются разные подходы к пониманию «культуры безопасности», хотя и существуют общие основания:

– Культура безопасной жизнедеятельности личности – составная часть общей культуры, выраженная в синтезе жизненных ценностей, знаний, умений и отношений к безопасности в профессиональной и бытовой деятельности, обеспечивающих не только самосохранение социумов, но их развитие (Евтеев В.А., 2007).

– Культура безопасности жизнедеятельности – уровень развития человека и общества, характеризуемый значимостью задачи обеспечения безопасности жизнедеятельности в системе личных и социальных ценностей, распространенностью стереотипов безопасного поведения в повседневной жизни и в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций, степенью защиты от угроз и опасностей во всех сферах жизнедеятельности (Иванова Т.А., 2008).

– Культура безопасности жизнедеятельности – совокупность знаний о безопасности жизнедеятельности человека, нормах и правилах безопасного поведения, осознанном отношении к жизни и здоровью человека, умений и навыков оберегать, поддерживать свою жизнь и здоровье, адекватно вести себя в различных жизненных ситуациях (Садретдинова А.И., 2009).

– Культура безопасности профессиональной деятельности – интегральное качество личности специалиста, характеризующее целостное единство его потребностей, знаний, умений по предотвращению опасных ситуаций, угроз и степени готовности к саморазвитию, основанное на глубоком осознании приоритета безопасности при решении любых профессиональных задач (Усачев Н.А., 2010).

Внедряясь в практическую сферу жизни, «культура безопасности» постепенно укрепляла свои позиции. Данное словосочетание прочно закрепилось не только в специализированных словарях, но и в нормативных документах МЧС РФ. С 1 сентября

2006 года в общеобразовательных учреждениях Свердловской области в 5-7 и 9 классах преподается региональный учебный курс «Культура безопасности жизнедеятельности».

Накопленный опыт в изучении культуры безопасности требует осмысления. Количественный и качественный анализ диссертационных работ по проблеме формирования культуры безопасности, в первую очередь, по педагогическому направлению, даст представление о складывающихся тенденциях и может указать направление дальнейших исследований. Отметим, что воспитание культуры безопасности является одной из ключевых задач педагогики безопасности, и состояние дел в данном направлении непосредственно отражается на становлении педагогики безопасности как нового научного направления в педагогике [1].

Проводя количественный анализ диссертаций по интересующей нас теме можно сделать несколько наблюдений:

1) Все три докторские диссертации были написаны только в течение первых трех лет исследуемого периода (рис. 1).

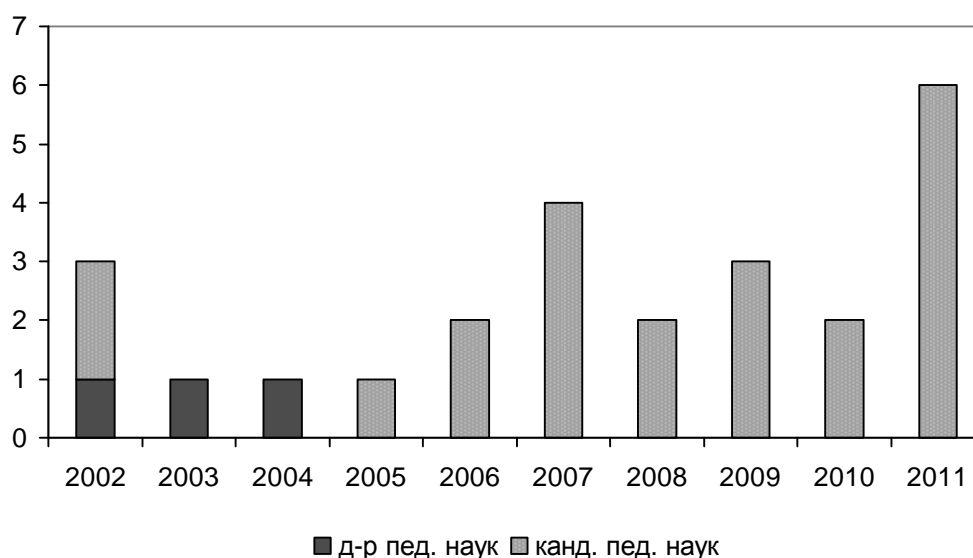


Рис. 1. Количество российских диссертационных исследований по культуре безопасности (педагогические науки), 2002-2011 гг.

На фоне значительного количественного роста диссертаций в сфере педагогики безопасности, за последние 8 лет не было защищено ни одной докторской диссертации по культуре безопасности. Безусловно, докторские диссертации Гориной Л. Н. [2], Иовенко И. В. [3] и Мошкина В. Н. [6] имеют фундаментальный характер и во многом определили направление для последующих

исследований на десятилетие, но смеем предположить, что тематика докторских диссертаций в данном направлении далеко не исчерпана.

2) Несмотря на чередование научной активности со спадами, в целом, интерес к проблеме не ослабевает и количество исследований растет.

3) Существует тенденция нарастания разнообразия и увеличения числа вузов и научно-исследовательских организаций, проводящих исследования по культуре безопасности. Изучение географии защиты диссертационных работ показало, что регионально исследования сконцентрированы в основном в европейской части страны. Наиболее плодотворно работа шла (2 диссертации и более) в Москве, Санкт-Петербурге, Тольятти и Ставрополе. Азиатская часть представлена лишь Барнаулом (2 диссертации), Екатеринбургом и Челябинском.

Среди всех научных руководителей можно выделить лишь двух, наиболее активных и последовательных:

1) Алексеев С. В., д-р пед. наук, профессор, руководит подготовкой специалистов в области культуры безопасности в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, где он подготовил двух кандидатов наук по рассматриваемому в нашем обзоре направлению:

– Мельникова Т. В., тема «Формирование культуры безопасности жизнедеятельности учащихся на основе технологии модульного обучения» (2006);

– Чагин Д. П., тема «Использование электронных средств обучения как виртуальных моделей реальных ситуаций при формировании культуры безопасности школьников» (2011).

2) Мошкин Н. В., д-р пед. наук, профессор, после защиты в 2004 году докторской диссертации (тема «Воспитание культуры безопасности школьников») стал научным руководителем Литвиной Е. В. (тема: «Воспитание культуры безопасности подростков в процессе преподавания гуманитарных дисциплин», 2010).

Анализ тематики диссертаций показал, что исследования охватывают все периоды формирования культуры безопасности: от дошкольного до профессионального. Большинство работ направлены на исследование формирования культуры безопасности у учащихся школ и студентов ВУЗов. Но на фоне достаточно большого количества выполненных работ о культуре безопасности студентов ВУЗов, в этой группе отсутствуют докторские диссертации.

Диссертация Кайгородова П. И. (тема «Педагогические средства проектирования интегративного курса "Основы культуры безопасной жизнедеятельности"», 2002) выделяется из общего ряда рассматриваемых работ. Она посвящена разработке содержания специального курса, тогда как другие работы – собственно процессу формирования культуры безопасности у той или иной группы обучаемых, в основе которого лежит педагогическая деятельность.

Из таблицы 1 видно, что культура безопасности в специальности 13.00.02 представлена лишь одной работой.

Таблица 1

Количество российских диссертационных исследований по культуре безопасности (педагогические науки) по специальностям ВАК, 2002-2011 гг.

Специальность ВАК	13.00.01	13.00.02	13.00.07*	13.00.08	всего
Объект КБ					
человек				1 (1)**	1 (1)
дошкольники			2		2
учащиеся школы	7 (2)	1			8 (2)
учащиеся начального профобразования				1	1
студенты среднего профобразования, колледжа	1			1	2
студенты ВУЗа				9	9
специалисты (дополнит. образование)	1			1	2
всего	9 (2)	1	2	13 (1)	25 (3)

* Приказом Минобрнауки РФ от 25.02.2009 № 59 специальность 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования» исключена из номенклатуры специальностей научных работников (включена в специальность 13.00.02).

** В скобках указано количество докторских диссертаций.

Отмечая особую важность дошкольного этапа в развитии у человека культуры безопасности, уточним, что в данном направлении было выполнено лишь два кандидатских исследования, в частности:

1) Пидручная С. Н., тема «Формирование основ культуры безопасности по Правилам дорожного движения у детей старшего дошкольного возраста», 2009.

2) Садретдинова А. И., тема «Педагогическое проектирование образовательной среды формирования культуры безопасности жизнедеятельности у дошкольников», 2009.

К сожалению, пока отсутствуют научные педагогические исследования о роли семьи (отца, матери) в формировании культуры безопасности детей.

Проводя дальнейшую систематизацию тем диссертаций, приходим к следующим важным заключениям:

1) Ввиду становления понятийного аппарата в области культуры безопасности, для обозначения объекта и предмета исследования авторы используют разные словосочетания:

- культура безопасной жизнедеятельности (4 раза);
- культура безопасности (8 раз);
- культура безопасности жизнедеятельности (12 раз).

Необходимо провести важную дополнительную работу по разработке единых подходов к формированию понятий в области культуры безопасности.

2) Педагогическое сообщество ввиду стадии осмысления сущности культуры безопасности использует по отношению к нему разные процессы действия:

- воспитание (2 раза, в т.ч. 1 раз в докторской диссертации);
- развитие (2 раза);
- формирование (20 раз, в т.ч. 2 раза в докторских диссертациях).

На данном этапе становления педагогики безопасности, включая разработку области «культура безопасности», вслед за Новиковым А. М. «необходимо заново переосмыслить, что такое в современных условиях обучение, воспитание, развитие» [7].

На основании анализа диссертационных работ в области формирования культуры безопасности можно сделать вывод о том, что исследования проводятся на различные темы, но определенной системы здесь пока не прослеживается. Выбор темы диссертации в первую очередь связан с научными интересами аспиранта и его научного руководителя, а не обусловлен социальными проблемами, стоящими перед российским обществом. Требуются исследования о роли семьи в формировании культуры безопасности детей. Следует продолжить работу по разработке единых подходов к формированию понятий в области культуры безопасности.

Литература

1. Гафнер В. В. Предпосылки возникновения педагогики безопасности // Педагогика безопасности: наука и образование: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, Екатеринбург, 12 декабря 2011 г. : в 2 ч. / сост. и общ. ред. В.В. Гафнера ; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2012. – Ч. 1. – С. 5-12.
2. Горина Л. Н. Многоуровневая педагогическая система формирования культуры безопасности жизнедеятельности человека на основе изо- и гомоморфизма: автореф. ... д-ра пед. наук. – Тольятти, 2002.
3. Иовенко И. В. Теория и практика формирования у учащихся общеобразовательной школы культуры безопасности жизнедеятельности в чрезвычайных ситуациях: автореф. ... д-ра пед. наук. – М., 2003.
4. Котик М. А. Психология и безопасность / М.А. Котик. – Таллин: Валгус, 1987.
5. Кузнецов В. Н. Формирование культуры безопасности в трансформирующемся обществе: Социологический аспект: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – М., 2002.
6. Мошкин В. Н. Воспитание культуры безопасности школьников: автореф. д-ра пед. наук. – Барнаул, 2004.
7. Новиков А. М. Основания педагогики / Пособие для авторов учебников и преподавателей / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2010.
8. Чебан В. В. Культура национальной безопасности России: история и современность (социально-философский анализ): автореф. дис. д-ра философ. наук. – М., 1997.

E-mail: gafnerw@mail.ru

УДК 378.147 + 371.315

Георгиади А.А.

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

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ МЕДИА-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В УКРАИНЕ И ЗА РУБЕЖОМ

В статье проанализированы основные тенденции применения медиа-образовательных технологий в преподавании филологических дисциплин в Украине и за рубежом; основу составили работы зарубежных педагогов и результаты опроса студентов и преподавателей филологических факультетов университетов Украины; в качестве критерия для анализа использована классификация средств медиа-образовательных технологий.

Ключевые слова: медиа-образование, медиа-образовательные технологии, средства медиа-образовательных технологий, преподавание филологических дисциплин.

Georgiadi O.A. До питання про застосування медіа-освітніх технологій у викладанні філологічних дисциплін в Україні та за кордоном. У статті проаналізовано головні тенденції застосування медіа-освітніх технологій у викладанні філологічних дисциплін в Україні та за кордоном; основу склали роботи закордонних педагогів та результати опитування студентів та викладачів філологічних факультетів університетів України; у якості критерію для аналізу використовується класифікація засобів медіа-освітніх технологій.

Ключові слова: медіа-освіта, медіа-освітні технології, засоби медіа-освітніх технологій, викладання філологічних дисциплін.

Georgiadi A. To the question of the use of media-education technologies in teaching philological disciplines in Ukraine and abroad. The paper analyses the main trends in the use of media-education technologies in teaching philological disciplines in Ukraine and abroad. The analysis is based on the works of foreign educators and the results of the survey of Ukrainian university students and lecturers. Classification of the means of media-education technologies is used as the criterion for the analysis.

Key words: media education, media-education technologies, the means of media-education technologies, teaching philological disciplines.

Актуальность проблемы. Основным вектором модернизации современного образования является развитие информационных технологий, среди которых медиа-образовательные технологии обладают наибольшим инновационным потенциалом для гуманитарной сферы. Их применение в учебном процессе создает максимальный уровень интерактивности, эмоциональности и информационной насыщенности обучения.

Многие вопросы применения медиа-образовательных технологий в обучении и воспитании детей и молодежи рассматривались в Грюнвальдской декларации медиа-образования (1982), Резолюции ЮНЕСКО о развитии критического медиа-образования (Париж, 1989), Венской конференции «Образования для медиа и цифрового столетия» (1999), Севильской конференции «Медиа-образование молодежи» (2002), Отчете об изучении критериев оценивания уровней медиа-грамотности в Европе (2009) и др.

В исследованиях Л. Мастермана, А. Онкович, А. Федорова, Э. Харта и др. подчеркивается особое значение сравнительных исследований в сфере медиа-образования. Э. Харт в начале 2000-х, отмечая слабые темпы применения медиа технологий в образовательных процессах, настаивал на необходимости проведения

сравнительных исследований [9, с. 3]. В результате по инициативе ученого стартовало сравнительное исследование европейского медиа-образования в сфере преподавания родного языка, результаты которого были опубликованы в 2002 г. [9, с. 3]. Ряд работ А. Федорова посвящен исследованию истории медиа-образования таких стран как США, Канада, Австралия, Россия и др. На современном этапе исследования в медиа-образовании получают поддержку правительственных и международных организаций. В странах Европы создана специальная комиссия Европейского Совета для изучения тенденций развития медиа-грамотности [11]. В Австралии и Новой Зеландии подобные исследования проводятся правительствами и Австралийским управлением по делам коммуникаций и медиа (Australian Communications and Media Authority) [16]. Согласно приведенным источникам [9, 11, 16], в мире наблюдается дисбаланс между экономически развитыми странами, где цифровые технологии получили широкое распространение, и теми, где внедрение технологий в образование не получает достаточной финансовой поддержки со стороны государства. Вместе с тем применение медиа-образовательных технологий в преподавании филологических дисциплин имеет общие тенденции в педагогике разных стран.

Целью данной статьи является сравнительный анализ основных тенденций применения медиа-образовательных технологий в преподавании филологических дисциплин в Украине и за рубежом.

Задачи исследования включали: 1) выделение критерия для проведения сравнительного анализа основных тенденций применения медиа-образовательных технологий в преподавании филологических дисциплин в Украине и за рубежом; 2) анализ основных тенденций применения медиа-образовательных технологий в зарубежных странах; 3) анализ основных тенденций применения медиа-образовательных технологий в Украине на основе результатов опроса студентов и преподавателей филологических факультетов университетов.

В ходе исследования были использованы теоретические (анализ, обобщение научной литературы и государственных документов), эмпирические (наблюдение и анализ практической деятельности преподавателей и студентов филологических факультетов, прежде всего, собственного преподавательского опыта, анкетирование студентов и преподавателей филологических факультетов) и статистические (обработка результатов анкетирования и их анализ) методы.

Изложение основного материала. Применение средств медиа-образовательных технологий исторически связано с преподаванием филологических дисциплин. Так, на необходимости применения прессы в учебных целях настаивал еще Я.А. Коменский, который считал, что таким образом ученики могут получить полезную информацию относительно текущих событий и географии, а также лучше развивать свои лингвистические способности [7, In]. В дальнейшем идеи использования медиа в обучении получили развитие в педагогике ряда стран. Стартовой точкой медиа-образовательного движения в Великобритании, Канаде, Франции и других странах стало применение кино в школьном обучении в 1920-30-х годах [7, In]. Уже на ранних этапах подобный опыт был связан с преподаванием филологических дисциплин [7, In]. Появление телевидения в 1950-60 годах вызвало новую волну интереса к медиа, в которых теперь видели средства распространения новой культуры. Применение кино и телевидения на уроках литературы и языка в этот период начинают рассматривать с точки зрения предотвращения возможных негативных воспитательных эффектов [7, In]. Ключевым моментом в развитии медиа-образовательных технологий, как отмечает О.А. Мищенко [4, с. 10], стало появление и развитие компьютерных технологий в 1970-80-х годах. Именно компьютерные технологии обеспечили возможность комбинации разных видов медиа, их одновременного применения в одном продукте – мультимедиа. Широкое распространение и быстрое усовершенствование электронных медиа в начале 2000-х годов коренным образом повлияло на способы получения, обработки и хранения информации. Это привело к активному внедрению информационных технологий в образовании. Однако до настоящего времени применение медиа-образовательных технологий в преподавании филологических дисциплин остается недостаточно изученным направлением в отечественной и зарубежной педагогике.

Понятие „медиа-образовательные технологии” рассматривают как „средства организации деятельности с применением медиа для достижения педагогических целей” [6, с. 45]. Обилие и разнообразие медиа средств выдвигает на первый план вопрос их классификации. На сегодняшний день все медиа средства классифицируют как традиционные и новые. К традиционным медиа относят печатную продукцию, периодические издания, радио, звукозапись, кинемато-

граф, телевидение; к электронным (новым) – видео, мобильные телефоны, CD, DVD, компьютер, Интернет [1, с. 4].

В центре внимания отечественных и зарубежных авторов находятся различные средства медиа-образовательных технологий [8, 12, 14, 15]. Интегрируя западные подходы к оцениванию уровня подготовки педагогов [13, 16], взгляды зарубежных и отечественных ученых и основываясь на собственном опыте, мы разработали классификацию средств медиа-образовательных технологий, применение которых наиболее актуально в преподавании филологических дисциплин. Данная классификация включает такие группы средств медиа-образовательных технологий как аппаратные и программные. К аппаратным средствам медиа-образовательных технологий отнесем:

1) основные: компьютер, мультимедиа-проектор, манипуляторы (мышь, клавиатура и др.);

2) дополнительные: устройства CD и DVD, видео плееры, аудио плееры, видео- и аудио- записывающие устройства, акустические системы.

К программным средствам, применение которые является актуальным и доступным в преподавании филологических дисциплин, отнесем мультимедийные приложения и средства создания мультимедийных медиа продуктов. Мультимедийные приложения включают: мультимедиа презентации, мультимедиа доклады, электронные мультимедиа издания и мультимедийные Интернет ресурсы. К средствам создания мультимедийных продуктов отнесем: программы создания и редактирования презентаций, видео редакторы, редакторы изображений, звуковые редакторы, программы для реализации гипертекстов, размещенные локально на компьютере и онлайн-аудио и видео редакторы, Интернет платформы для создания блогов и электронных страниц. Приведенная классификация легла в основу исследования основных тенденций применения медиа-образовательных технологий в преподавании филологических дисциплин в Украине и за рубежом.

Главными чертами современной информационной среды являются мультимедийность, увлекательный характер, ее постоянное расширение [9, с. 3]. Западные ученые обращают внимание на необходимость изучения образовательных возможностей различных средств медиа-образовательных технологий, основной характеристикой которых является мультимедийный характер [8, 12, 14, 15]. М. Фукс отмечает, что в США в ряде штатов проявляется тенденция

использования iPads, Kindles и др. аппаратных средств вместо традиционных учебников, тетрадей и ручек в школах [8, In]. По мнению автора, это требует подготовки учителей к использованию образовательных возможностей смартфонов, планшетов или электронных книг, а также продукции Apple и таких гигантских социальных сетей как Facebook или Google [8, In]. Данные работы М. Фукс дают основания полагать, что в США внедрение в учебный процесс аппаратных средств значительно опережает процесс подготовки к их использованию, которая требует овладения программными средствами и в том числе Интернет платформами.

Технология Веб 2.0 как комплексный подход к организации, реализации и поддержке веб-ресурсов имеет большой потенциал в изучении филологических дисциплин. Важность использования данного средства в учебном процессе подчеркивают в своих работах Х. Джарвис [10], Н. Селвин [15], М. Фукс [8], Н. Пичи [12], Л. Роузен [14] и др. Н. Селвин отмечает, что образовательные возможности Веб 2.0 и других социальных сервисов на данном этапе серьезно недооценивают, тогда как они представляют прорыв в технологическом развитии, который может быть использован в образовании только при условии серьезного отношения к данному вопросу [15, In]. В качестве основной преграды Н. Пичи рассматривает низкий уровень готовности учителей к применению возможностей Веб 2.0 [12, In].

Обращение к Интернет ресурсам стало нормой для большого количества молодых людей. Согласно исследованиям Л. Роузен [14], Х. Джарвис [10, с. 19] и др., молодые люди очень активно используют современные медиа-образовательные технологии как для развлечения, так и для самообучения. По утверждению Л. Роузен, на сегодняшний день между студентами (цифровыми аборигенами) и учителями (цифровыми иммигрантами) возник «культурный барьер», преодоление которого требует усилий со стороны учителей [14, с. 10]. Логичным в такой ситуации, по мнению автора, является использование технологий и цифровых медиа в классе, чтобы достучаться до студентов, которым скучны традиционные методы, а также обучение основам анализа информации из Интернета [14, с. 10]. Реализация подобной стратегии, на наш взгляд, требует серьезной практической и теоретической подготовки учителей, которая отсутствует на данном этапе в большинстве случаев.

В ряде стран педагоги проходят специальное тестирование на определение уровня владения средствами медиа-образовательных технологий. Так, в Великобритании такой тест для учителей включает проверку навыков использования текстового редактора, таблиц, баз данных, презентаций, электронной почты, Интернет-браузера [13]. В документе Департамента образования и профессиональной подготовки Западной Австралии «Оценка уровня информационных и коммуникационных знаний и умений школьных учителей» отмечается, что оценивание учителей производится по уровню их владения навыками использования текстового редактора, Интернет-браузера, навигации файлов, электронной почты, презентации таблиц, баз данных, создания учебных планов [16]. Очевидно, что данные тесты охватывают далеко не все средства медиа-образовательных технологий, использование которых актуально в преподавании филологических дисциплин.

Интересным в данном контексте будет приведение списка средств медиа-образовательных технологий, которые согласно исследованию Х. Джарвиса «Компьютеры и автономия обучающегося: тенденции и проблемы» (Computers and learner autonomy: trends and issues), широко применяются современными студентами в самостоятельном обучении. Как отмечает автор, наряду с текстовым редактором, электронной почтой, Интернет сайтами, студенты широко пользуются онлайн-словарями, учебными Интернет сайтами, социальными сетями (Facebook, Twitter, Skype, Myspace, Hi5, Bebo, MSN) [10, с. 19]. Эти данные подтверждают предположение о наличии серьезного разрыва между студентами и учителями в сфере использования медиа-образовательных технологий, а также позволяют выявить наиболее проблемную для освоения учителями группу средств медиа-образовательных технологий – программы и Интернет платформы, позволяющие создавать и размещать собственные медиа-продукты.

Акцент на необходимости освоения этого комплекса средств медиа-образовательных технологий делает отечественный ученый В. Осадчий. Проанализировав 12 рекомендаций по медиа-образованию (Париж, ЮНЕСКО, 21-22 июня 2007г.), он пришел к выводу, что современные учителя должны быть готовы к применению в своей профессиональной деятельности таких средств медиа-образовательных технологий: аудио- (например, Adobe Audition, Sound Forge, WaveLab, Audacity, Wavosaur, GoldWave,

MhWaveEdit) и видеоредакторы (например, Adobe After Effects, Adobe Premiere, Pinnacle Studio, Windows Movie Maker, VirtualDub, Kdenlive, Kino, OpenShot Video Editor), а также онлайн-сервисы для редактирования аудио- (Myna, Ringtonik) и видеоинформации (JayCut, One True Media, Movie Masher, Photobucket, Toufee) [5, In].

Итак, к основным тенденциям применения медиа-образовательных технологий в преподавании филологических дисциплин в зарубежных странах отнесем: 1) дисбаланс между повсеместным внедрением новых аппаратных средств в образовательных учреждениях и низким уровнем готовности учителей к их применению в учебном процессе; 2) признание наличия «культурного барьера» между учениками (цифровыми аборигенами) и учителями (цифровыми иммигрантами); 3) разработку тестов для проверки наличия у педагогов навыков работы с современными медиа-образовательными средствами; 4) низкий уровень использования педагогами программных средств, имеющих особые возможности для создания собственных медиа-продуктов.

В Украине применение медиа-образовательных технологий является новым направлением в педагогике. Значимым событием стало утверждение Концепции внедрения медиа-образования постановлением Президиума Национальной академии педагогических наук Украины в 2010 году [3]. В Концепции обоснованы подготовка и проведение широкомасштабного поэтапного всеукраинского эксперимента по внедрению медиа-образования на всех уровнях; приоритетное внедрение практики школьного медиа-образования, которое станет главным интеграционным звеном формирования целостной системы медиа-образования; обеспечение медиа-образования в высшей школе, прежде всего при подготовке специалистов педагогического профиля; учет задач медиа-образования в ходе осуществления образовательных реформ и планирование соответствующих бюджетных ассигнований; инициирование широкой общественной поддержки медиа-образовательного движения, включая международное сотрудничество в этой сфере [3, In].

На сегодняшний день развитие медиа-образовательного направления в определенной мере сдерживается недостаточным финансированием системы образования со стороны государства. Однако проведенные нами опросы 2008 [2, с. 41] и 2012 г. выявили достаточный уровень готовности студентов и преподавателей к

применению медиа-образовательных технологий, что позволяет сопоставить основные тенденции применения медиа-образовательных технологий в преподавании филологических дисциплин в Украине и за рубежом.

В опросе 2012 г. в качестве респондентов выступили 207 студентов и 62 преподавателя Горловского педагогического института иностранных языков, Крымского гуманитарного университета (Ялта), Крымского инженерно-педагогического университета (Симферополь), Таврического национального университета имени В.И. Вернадского (Симферополь), Херсонского государственного университета, Южноукраинского национального педагогического университета имени К.Д. Ушинского (Одесса).

Проведенный опрос показал, что 94% студентов и 98% преподавателей считают необходимым готовить будущих учителей филологических специальностей к применению медиа-образовательных технологий в профессиональной деятельности. Это свидетельствует о наличии психологической готовности к применению медиа-образовательных технологий в преподавании филологических дисциплин.

Внедрение разнообразных технических новинок является одной из тенденций, наметившихся в отечественном образовании. Так, 64% опрошенных преподавателей применяют те или иные аппаратные средства медиа-образовательных технологий в преподавании филологических дисциплин. Последовать этому примеру в будущей профессиональной деятельности готовы 67% студентов. Применение аппаратных средств в учебном процессе лишь частично зависит от финансирования образования, т.к. студенты и преподаватели все чаще используют личные технические средства для решения учебных задач.

Разнообразие программных продуктов на сегодняшний день позволяет осуществить выбор наиболее подходящих для филологических дисциплин программных средств. В данной ситуации уверенность в своих навыках использования мультимедийных приложений в преподавании филологических дисциплин продемонстрировали 47% преподавателей и 59% студентов. В условиях доминирующей мультимедийной среды данные показатели являются недостаточными, т.к. более 50% преподавателей и почти 40% студентов не используют наиболее перспективные для филологического образования возможности мультимедиа.

Программные средства создания мультимедийных продуктов остаются самыми сложными для освоения украинскими студентами и преподавателями. Лишь 15% студентов и 14% преподавателей уверенно пользуются такими программами; недостаточно владеют навыками 58% студентов и 33% преподавателей, остальные вообще не владеют подобными навыками либо затрудняются ответить. Очевидно, что наибольшие затруднения у украинских педагогов вызывает создание и размещение собственных медиа-продуктов.

Применение медиа-образовательных технологий в преподавании филологических дисциплин требует формирования теоретической базы. О наличии теоретической подготовленности в ходе опроса заявили 4% преподавателей и 17% студентов, тогда как 87% преподавателей и 69% студентов оценивают свой уровень знаний как недостаточный, а остальные не владеют подобными знаниями либо затрудняются ответить на вопрос. Приведенные данные свидетельствуют о низком уровне теоретической подготовки к применению медиа-образовательных технологий в преподавании филологических дисциплин. Кроме того, они обнаруживают значительный разрыв в степени теоретической подготовленности преподавателей и студентов.

Формирование знаний, умений и навыков применения медиа-образовательных технологий в преподавании филологических дисциплин напрямую зависит от наличия соответствующей учебно-методической литературы. Однако лишь 23% студентов и 4% преподавателей удовлетворены доступной для них литературой.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о наличии высокого уровня психологической и практической готовности студентов и преподавателей к применению медиа-образовательных технологий в преподавании филологических дисциплин. Согласно результатам исследования, в украинских вузах филологической направленности наметились четкие тенденции к применению мультимедийных программных средств (готовых медиа-продуктов). Слабыми сторонами остаются: разработка педагогами собственных медиа-продуктов и общая теоретическая подготовка студентов и преподавателей к применению медиа-образовательных технологий в профессиональной деятельности. Отчасти это объясняется отсутствием соответствующей учебно-методической литературы и консультативной поддержки, в которой нуждаются педагоги и студенты.

Выводы. Универсальным критерием для сравнения основных тенденций применения медиа-образовательных технологий в преподавании филологических дисциплин в Украине и за рубежом является классификация средств медиа-образовательных технологий, которая охватывает наиболее актуальные для данного направления программные и аппаратные средства. Проведенный анализ зарубежных педагогических источников и опрос студентов и преподавателей ряда вузов Украины позволил выявить общие черты применения медиа-образовательных технологий в преподавании филологических дисциплин: 1) широкое внедрение новых аппаратных средств в учебном процессе; 2) наличие более высокого уровня готовности к применению медиа-образовательных технологий у студентов в отличие от преподавателей; 3) низкий уровень готовности педагогов и студентов к применению программных средств создания собственных медиа-продуктов; 4) нехватка необходимой теоретической и учебно-методической литературы по вопросам применения медиа-образовательных технологий в преподавании филологических дисциплин. Отличительными чертами применения медиа-образовательных технологий в преподавании филологических дисциплин в Украине и за рубежом являются: 1) наличие финансовой поддержки зарубежных образовательных учреждений и ее недостаточность или отсутствие в украинских вузах; 2) наличие стандартных тестов для проверки качества подготовки учителей к применению медиа-образовательных технологий в ряде зарубежных стран и отсутствие подобного инструментария в Украине. В целом, несмотря на новизну медиа-образовательного направления, в отечественной педагогике наметились устойчивые тенденции применения медиа-образовательных технологий в преподавании филологических дисциплин. Начинания в данной сфере соответствуют общему курсу на внедрение медиа-образования в Украине и находят поддержку у студентов и преподавателей филологических факультетов университетов.

Литература.

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: СумДУ, 2008. – С. 41.

3. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні / Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm
4. Міщенко О.А. Розвиток мультимедійних засобів навчання в загальноосвітній школі: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 „Теорія навчання” / О.А. Міщенко. – Харків, 2010. – 20 с.
5. Осадчий В.В. Теорія і практика медіаосвіти майбутніх учителів в умовах вищого навчального закладу / Режим доступу: http://www.nbuuv.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: Таганрог. гос. пед. ин-т, 2010. – 64 с.
7. Fedorov A. Media Education: A Historical Perspective [Електронний ресурс] / A.Fedorov // Режим доступу: http://www.nordicom.gu.se/cl/publ/electronic/Media%20Ed%20Hist%20Perspt%20Fedorov_Mars07.pdf
8. Fuchs M. An Introduction to Media Literacy (2008) / Mary Fuchs // Режим доступу: <http://jmle.org/blog/?p=448>
9. Hart A., Suss D. Media Education in 12 European Countries. Zurich: The Swiss Federal Institute of Technology – 2002. // Режим доступу: <http://ecollection.ethbib.ethz.ch/show?type=bericht&nr=246>
10. Jarvis H. Computers and learner autonomy: trends and issues / Huw Jarvis // British Council 2012 Brand and Design / 10 Spring Gardens London SW1A 2BN, UK // Режим доступу: http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B208_ELTRP%20Jarvis%20Report_AW.pdf
11. Media literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives / Brussels, 2009. – 287 p. / Режим доступу: http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.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 / 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. // Режим доступу: www.jmle.org
15. Selwyn N. Social Media in Higher Education / Neil Selwyn // The Europa World of Learning, 2012. // 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 / Режим доступу: <https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/der/docs/wherenow/teachict.pdf>

E-mail: alexandra.georgiadi2010@gmail.com

**АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІ
ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ:
СУЧАСНИЙ АСПЕКТ**

У статті розглядаються проблеми активізації пізнавальної діяльності молоді, обґрунтовано методичні засади розвитку навчально-пізнавальної діяльності учнівської молоді професійно-технічних навчальних закладів.

Ключові слова: професійно-технічні навчальні заклади, активізації пізнавальної діяльності молоді.

Герасимова Е.В. Активизация познавательной деятельности молодежи профессионально-технических учебных заведений: современный аспект. В статье рассматриваются проблемы активизации познавательной деятельности молодежи, обоснованы методические основы развития учебно-познавательной деятельности учащейся молодежи профессионально-технических учебных заведений.

Ключевые слова: профессионально-технические учебные заведения, активизации познавательной деятельности молодежи.

Gerasimova O.V. Activation of cognitive activity of the youth in vocational education: modern aspect. The paper considers the problems of the youth cognitive activity. It justifies methodological principles of the activation of cognitive activity of the youth in vocational education.

Key words: vocational education, activation of cognitive activity of the youth.

Постановка проблеми. Сучасна система професійно-технічної освіти зорієнтована на те, щоб задовольняти потреби різних галузей господарства України в робітничих кадрах на рівні сучасних і перспективних вимог, стати одним з важливих засобів реалізації державної політики зайнятості та соціального захисту населення. В умовах переходу до ринкових відносин головними завданнями професійно-технічної освіти є підготовка кваліфікованих, конкурентоспроможних робітників з високим рівнем професійних знань, умінь та навичок. Цього вимагає сучасний науково-технічний прогрес, ринкові відносини в економіці, потреба у вихованні соціально активних членів суспільства, формуванні в них наукового світогляду, творчого мислення, високих духовних якостей, національної свідомості.

Перебудова української школи передбачає організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, потребує опрацювання і впровадження нової концепції професійно-технічної освіти, її стандартів, навчальних планів, програм, підручників, навчальних посібників [6, 7]. Це стосується навчальних закладів різних типів і рівнів акредитації, в тому числі й професійно-технічних училищ, вищих професійних училищ тощо.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Різні аспекти функціонування системи неперервної освіти досліджувалися в працях А. Алексюка, С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Бондаря, Я. Бурлаки, В. Галузинського, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Казакова, І. Лернера, А. Матюшкіна, Н. Ничкало, Д. Ніколенко, В. Паламарчук, П. Підкасистого, Б. Ступарика, І. Харламова та інших. У працях вчених розроблено наукові засади формування змісту професійної освіти (С. Батишев, А. Беляєва, Б. Гершунський, С. Гончаренко, М. Думченко, І. Зязюн, М. Кравцов, Ю. Кустов, В. Ледньов, М. Махмутов, Н. Ничкало, А. Пінський, В. Шапкін, М. Шкіль та ін.). В їхніх працях обґрунтовано підходи до визначення змісту, структури і організації навчально-пізнавальної діяльності учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Коваленко В. пропонує наступну класифікацію прийомів управління пізнавальною діяльністю учнів: *активізація діяльності учнів на етапі сприйняття і пробудженню інтересу до матеріалу* (прийом новизни – включення в зміст навчального матеріалу цікавих відомостей, фактів, історичних даних; прийом семантизації – в основі лежить збудження інтересу завдяки розкриттю смислового значення слів; прийом динамічності – створення установки на вивчення процесів і явищ в динаміці і розвитку; прийом значущості – створення установки на необхідність вивчення матеріалу у зв'язку з його біологічною, народногосподарською і естетичною цінністю; *прийоми активізація діяльності учнів на етапі засвоєння матеріалу:* (евристичний прийом – обговорення спірних питань, що дозволяє розвинути у учнів уміння доводити і обґрунтовувати свої думки; дослідницький прийом – на основі проведених спостережень, дослідів, аналізу літератури, рішення пізнавальних завдань повинні сформулювати вивід); *активізація пізнавальної діяльності учнів на етапі відтворення отриманих знань:* (прийом натуралізації – виконання завдань з використанням натуральних об'єктів, колекцій. Використовувати можна різні варіанти оцінки роботи учнів на уроці.

Для того, щоб збереглася на уроці висока пізнавальна активність, потрібно: компетентне і незалежне журі (викладач і учні-консультанти з інших груп); завдання розподіляти самим викладачем по правилах, інакше слабким учням буде не цікаво виконувати складні завдання, а сильним – прості; оцінювати діяльність групи і індивідуально кожного учня; давати творчі домашні завдання, які передують узагальнюючому уроку з окремої теми. При цьому можуть проявляти себе учні, які непомітні на фоні активніших [8, 85-86].

Мета дослідження. Метою даної статті є обґрунтування методичних аспектів розвитку навчально-пізнавальної діяльності учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу. Пізнавальна діяльність є складовою частиною розвитку людства. Людина постійно пізнає світ. Пізнання може бути репродуктивним – коли перед учнем стоїть завдання ознайомитись, вивчити і вирішити те чи інше завдання в межах одержаної інформації, чи творчим – коли на підставі одержаної інформації розв’язується завдання творчого характеру. Процес пізнання активізується, коли виникає практична необхідність. Надзвичайного значення набуває мотивація навчання. Учні професійно-технічних училищ навчаються з метою оволодіння робітничими професіями.

Свідомий пізнавально-професійний інтерес характеризує яскраво виражений, глибокий інтерес до професії.

Учні прагнуть досконало оволодіти знаннями, уміннями та навичками, цілеспрямовано і наполегливо оволодівають теоретичними знаннями, практичними уміннями та навичками. Керівним мотивом у цих учнів є свідомо необхідність одержувати високу кваліфікацію з професії.

Процес пізнання професії відбувається на уроках теоретичного та виробничого навчання, моделюється майстрами виробничого навчання та викладачами. Пізнавальний характер носять усі типи та види уроків, але активізується пізнавальна діяльність, коли учень сам, власними силами здобуває знання: самостійна робота з підручником; розв’язання проблемних ситуацій, які моделюються викладачем або майстром виробничого навчання; лабораторні уроки; уроки-екскурсії; практичні заняття; використання сучасних комп’ютерних технологій навчання.

Безумовно, активізацію пізнавальної діяльності стимулює індивідуалізація навчання. Педагогічна енциклопедія (Т. I) так визначає поняття індивідуалізації навчання: « ... організація

навального процесу при якій вибір способів, прийомів, тем навчання враховує індивідуальні особливості учнів, рішень розвитку їх здібностей до навчання». Кожну людину природа нагородила тими чи іншими здібностями. Важливо як можна раніше, в дитинстві, виявити їх і розвивати, дати їм огранку, щоб засвітили радістю пізнання очі учнів. Індивідуалізація навчання має додаткові можливості – викликати в учнів позитивні емоції, позитивно впливати на їх навчальну мотивацію і відношення до навчальної роботи. Тому удосконалення навчальної мотивації і розвиток пізнавальних інтересів – специфічна мета індивідуалізації навчання.

Американський педагог Гронлуд розглядає індивідуалізацію навчання як стратегію навчання: від мінімальної модифікації в груповому навчанні до повністю незалежного навчання; варіації темпів навчання, мети навчання, методів навчання; застосування індивідуального навчання з усіх предметів, з частин предметів, з окремим частинами навчального матеріалу.

Самостійна робота учнів розвиває і активізує пізнавання: учням пропонуються завдання й алгоритм для їх виконання; робота проводиться без посередньої участі учителя, але під його керівництвом. Різними можуть бути завдання для самостійної роботи: по методу самостійності роботи (спостереження, вправи, робота з текстом); завдання на сприйняття, систематизацію, закріплення і повторення матеріалу; по характеру пізнавальної діяльності (репродуктивні чи творчі завдання); по характеру керівництва (детальне чи менш детальне інструктування).

Значні можливості активізації пізнавальної діяльності дають рольові та ділові ігри. Під час ігор протягом порівняно короткого часу студенти демонструють розуміння специфіки конкретної педагогічної діяльності. На відміну від реальної ситуації, гра в будь-який момент може бути перервана за бажанням учасників, можуть бути змінені її обставини; гру можна розпочати спочатку в будь-якому варіанті. Це допомагає студентам позбутися страху зробити помилку, вносить певний елемент релаксації.

Американський педагог Пилип С. Шлехті на основі опитування бізнесменів і працедавців зазначає, що на запитання, якою б вони хотіли бачити молоду людину, яка приходить до них на роботу, вони відповідають: «Таку, яка може вчитись самостійно, бачити проблеми, шукати і знаходити шляхи для їх вирішення, вміє використовувати різні джерела інформації». Крім того сучасний і майбутній

працедавець віддають належне: вмінню гнучко адаптуватися у змінних життєвих ситуаціях, умінню самостійно набувати знаходження «власного місця» протягом всього життя, вмінню самостійно критично мислити, умінню чітко усвідомлювати, де і яким чином набуті знання можуть бути використані, вмінню генерувати нові ідеї, комунікабельності, контактності у різних соціальних групах [5, 35].

Стимулом для активізації процесу пізнання послужило Міжнародне співробітництво, яке стало реальним протягом останніх років. Так чотири професійно-технічних училища сільсько-господарського профілю Вінницької області стали учасниками Міжнародного проекту "Про невідкладні заходи щодо реформування аграрного сектору економіки" в державі змінилась форма власності на землю. Власник повинен вміти не лише обробляти землю, знати агротехніку та агротехнології – він повинен господарювати, бути менеджером, бухгалтером, економістом. Після училища випускник залишається сам на сам з усіма проблемами ведення фермерського господарства. Тому учні свідомо підходять до вивчення навчального матеріалу.

Широкі можливості для активізації процесу пізнання дає застосування в навчальному процесі комп'ютерних технологій. Використання комп'ютерних технологій дають можливість навчатись в навчальному закладі, незалежно від віддаленості, можливості бути присутнім у навчальному закладі, зайнятості особистими чи виробничими справами. Такі можливості дає дистанційна освіта. Основною організаційною формою дистанційної освіти є самостійна робота в очній та заочній формах навчання. За твердженням А.А. Андрєєва, дистанційне навчання – це синтетична, інтегральна, гуманістична форма навчання, що базується на використанні широкого спектру традиційних і нових інформаційних технологій і технічних засобів, що використовуються для доставки навчального матеріалу, його самостійного вивчення, організації діалогового обміну між викладачем і студентом, коли для процесу навчання не на заваді ні простір, ні час [1, 20]. Російський вчений А.В. Хуторський стверджує, що дистанційне навчання вирішує специфічні задачі стосовно творчої складової освіти, які є складними і традиційному навчанні: підсилення активної ролі учня у власній освіті: в постанові освітньої мети, вибору напрямів, форм і методів навчання в різноманітних освітніх галузях; різке збільшення обсягу освітніх матеріалів, культурно-історичних досягнень людства, доступ до

світових культурних і наукових скарбів для дітей будь-якого населеного пункту, де є телефонний зв'язок; одержання можливості спілкування учня з педагогами-професіоналами, з ровесниками, консультування фахівців високого рівня, незалежно від територіального розташування; більш комфортні у порівнянні із традиційними умовами для творчого самовиразу учня, можливість демонстрації ним продуктів своєї творчої діяльності, широкі експертні можливості оцінки творчих завдань; можливість участі у конкурсах, олімпіадах [3, 32].

У системі дистанційного навчання принципово відсутній примус, що є характерним для традиційної системи освіти. Тому в такій системі можуть навчатися лише учні, які свідомо намагаються набути знань, умінь, навичок. Світовий досвід дистанційного навчання свідчить про його величезний вплив на загальний і професійний розвиток учнів, свідомий вибір професії, високу ефективність матеріальних витрат. Ця система використовує найсучасніші методи: практичні заняття, комп'ютерні ігри, проблемні ситуації, предметне та психологічне тестування.

Висновки. Таким чином, оптимальність та результативність навчально-виховного процесу професійно-технічних навчальних закладів з метою активізації пізнавальної діяльності молоді можливий лише за умови взаємозалежності та взаємовідповідності змісту та основних складових процесу навчання і засобів його реалізації. Використання інформаційних технологій на електротехніки під час активізації пізнавальної діяльності учнів є необхідною умовою організації пізнавального процесу сьогодення і невід'ємною складовою в процесі професійної підготовки фахівців під час вивчення теоретичного матеріалу; підготовки та виконання лабораторних робіт; виконання практичних завдань та контролю знань.

Список використаної літератури

1. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение / А.А. Андреев // Компьютеры в учебном процессе. – М.: Интерсоциоинформ, 1998. – №2. – С.25-68.
2. Головка Л. Л. Активізація самостійної роботи студента під час лекційних занять / Л.Л. Головка. – К., 2002.– 210 с. – (№ 1).
3. Хуторской А.В. Научно-практические предпосылки дистанционной педагогики / А.В. Хуторской // Открытое образование. — 2001. — № 2. — С.30-35.
4. Тихомиров В.М. О некоторых проблемах математического образования/ В.М. Тихомиров // Математическое образование на рубеже веков: Тезисы докладов на Всероссийской конференции. – Дубна, 2000. – 45 с.

5. Phillip C. Schlechty. Schools for the 21-st Century. Leadership Imperatives for Educational Reform. — San Francisco, 1990.

6. Постанова КМ України «Про затвердження Положення про ступеневу професійно-технічну освіту» від 3 червня 1999 р. № 956 [Електронний ресурс]. Заголовок з екрану – Режим доступу до статті:

<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/956-99-%D0%BF> (02.05.2012р.).

7. Закон України “Про професійно-технічну освіту” [Електронний ресурс]. Заголовок з екрану – Режим доступу до статті:

<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80> (02.05.2012р.).

8. Коваленко В. Науково-методичне забезпечення професійної підготовки фахівців з будівельної механізації / В. Коваленко // Професійно-технічна освіта. – № 3, 1999. – С. 31-34.

E-mail: alyona.ros@ukr.net

УДК 371.4+371.322+378.147

Геращенко С.Б., Дельцова О.І.

ДВНЗ "Івано-Франківський національний медичний університет"

Івано-Франківськ, Україна

ВИХОВАННЯ СТУДЕНТА-МЕДИКА ЯК ОСОБИСТОСТІ НА ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ КАФЕДРАХ ІЗ УРАХУВАННЯМ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ВПЛИВІВ

У роботі розглядаються питання адаптації студентів у новому модернізованому і глобалізованому суспільстві, формування фахівця як особистості нового соціального типу, яка поєднує професіональні якості з патріотичними і духовними, розвиток студента як відповідальної особистості, здатної до самоосвіти і саморозвитку. Студент вибудовує свій індивідуальний навчальний план, а викладач диференційовано підходить до його виконання з урахуванням рівня підготовки студента, розвиваючи безпосередній педагогічний діалог "Вчитель – Учень". Наголошується, що в основі виховання студента-медика як особистості і людини ХХІ століття – "Людини розумної", з урахуванням глобалізаційних впливів, лежать чітко скоординовані, гуманітарно і професійно, дії педагогів-наставників вищої школи, починаючи з перших кроків навчання.

Ключові слова: медичні вищі навчальні заклади. виховання.

Геращенко С.Б., Дельцова О.І. Воспитание студента-медика как личности на фундаментальных кафедрах с учетом глобализационных влияний. В работе рассматриваются вопросы адаптации студентов в новом модернизируемом и глобализующемся обществе, формирования специалиста как личности нового социального типа, которая совмещает профессиональные качества с патриотическими и духовными, развитие студента как ответственной

личности, способной к самообразованию и саморазвитию. Студент выстраивает свой индивидуальный учебный план, а преподаватель дифференцировано подходит к его выполнению с учетом уровня подготовки студента, развивая непосредственный педагогический диалог "Учитель – Ученик". Отмечается, что в основе воспитания студента-медика как личности и человека XXI века – "Человека разумного", с учетом глобализационных влияний, лежат четко скоординированные, гуманитарно и профессионально, действия педагогов-наставников высшей школы, начиная с первых шагов учебы.

Ключевые слова: медицинские вузы, воспитание.

Geraschenko S.B., Deltsova O.I. Educating medical student as an individual at the fundamental departments with consideration of globalization influences. The paper discusses the issues of students' adaptation to the new modernized and globalized society, the formation of professional identity of a new social type, which combines professional qualities with patriotic and spiritual ones, the development of the student as a responsible person, capable of self-learning and self-development. Student builds their individual study plan and teacher uses differentiated approach to its implementation taking into account the level of the student, by developing direct pedagogical dialogue "Teacher - Student". It is emphasized that the basis of education of medical student as a person and a man of the XXI century - "the intelligent Man" - are well coordinated, humanitarian and professional, actions of teachers of higher school, starting with the first steps of learning.

Key words: medical schools, the education.

У сучасних умовах освіта і наука не залишаються осторонь процесів глобалізації та активно приєднуються до них. Глобалізація належить до тенденцій розвитку вищої освіти, що призводить до поширення академічної мобільності, уніфікації навчальних планів і методів навчання, впровадженню дистанційної освіти на тлі застосування нових інформаційних технологій. Глобалізаційні процеси відіграють роль каталізаторів реформування медичної традиційної освіти, адаптації національної освітньої системи до європейської та світової. Зміни у викладанні фундаментальних медичних дисциплін, однією з яких є гістологія, цитологія та ембріологія, стосуються набуття студентами вмінь самостійно вирішувати типові і не типові ситуації (завдання), опанування і володіння новітньою інформацією щодо будови клітин, тканин, органів людини. Тим самим ми наблизилися до використання перспективної інноваційної технології "кейс-стаді" із використанням конкретних навчальних ситуацій. Ми прикладаємо зусиль до класичного вивчення студентами гістологічних препаратів із глибокою мотиваційною основою в контексті вирішення тестових завдань через систему тренінгу згідно тестових завдань "Крок-1" для використання отриманих знань у майбутньому в їхній практичній діяльності.

Важливо, щоб наші наміри були спрямовані не тільки на становлення нової системи освіти, але й на швидшу адаптацію студентів у новому суспільстві, яке також постійно модернізується. При цьому студент має розвиватися як відповідальна особистість, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку. У такому напрямку ми методично і послідовно спрямовуємо навчальний процес на виконання студентами самостійної роботи (залучення до виконання наукових тем, оволодіння новими методами дослідження, виготовлення гістологічних мікропрепаратів), під час якої студент більш ефективно і творчо засвоює інформацію і критично її осмислює. Студент вибудовує свій навчальний процес згідно індивідуального навчального плану, а викладач диференційовано підходить до його виконання з урахуванням рівня підготовки студента, розвиваючи безпосередній педагогічний діалог "Вчитель – Учень". Нині розширюються двосторонні та багатосторонні зв'язки і контакти між навчальними закладами різних країн із метою підвищення ефективності освітньої та науково-дослідної роботи на основі рівноправного і взаємовигідного співробітництва. Тому в контексті інтернаціоналізації навчання на кафедрі велика увага приділяється засвоєнню студентами нової міжнародної гістологічної термінології.

У медичній освіті яскраво проявляється не ототожнення вищої освіти зі сферою послуг і не підтримання думки про усунення з освітнього процесу громадсько-виховних функцій. У напрямку формування фахівця як особистості нового соціального типу, яка поєднує професіональні якості з патріотичними і духовними, студентам на кафедрі пропонуються до обговорення найвидатніші події з історії України, її сучасного культурного життя, знайомство з пріоритетними досягненнями науки і техніки. Вивчення рідного краю через екскурсії і відвідування музеїв і виставок, театру, запрошення його видатних особистостей (поетів, художників) на зустрічі стало традиційним у межах планів роботи, яка рекомендується відділом із питань гуманітарної освіти та виховної роботи університету за участі викладачів-кураторів кафедри.

Таким чином, в основі виховання студента-медика як особистості і людини XXI століття – "Людини розумної", з урахуванням глобалізаційних впливів, лежать чітко скоординовані, гуманітарно і професійно, дії педагогів-наставників вищої школи, починаючи з перших кроків навчання.

E-mail: histology@ifnmu.edu.ua

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН, НАПРАВЛЕННЫХ НА ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ

В статье обсуждаются организационно-методические вопросы самостоятельной работы студентов в курсах «Безопасность жизнедеятельности», «Основы охраны труда», «Гражданская защита».

Горовец В.М. **Організація самостійної роботи у вивченні дисциплін, направлених на формування культури безпеки.** У статті обговорюються організаційно-методичні питання самостійної роботи студентів у курсах «Безпека життєдіяльності», «Основы охорони праці», «Цивільний захист».

Gorovets V.M. **The organization of selfstudy work in disciplines, aimed at building a culture of security.** The paper discusses organizational and methodological questions of students' selfstudy work in such disciplines as «Life Activity Safety», «Fundamentals of labour protection», «Civil defence».

Постановка проблемы. Основная задача современного высшего образования заключается в формировании творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Решение этой задачи вряд ли возможно только путём передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту. Необходимо стимулировать студента к переходу от пассивного потребления знаний к активному творчеству и созиданию нового знания. В этом плане следует признать, что самостоятельная работа студентов (СРС) является не просто важной формой образовательного процесса, а должна стать его основой. К вопросам содержания, форм и методов, организации самостоятельной работы студентов обращаются многие исследователи (Л.Г. Вяткин, М.Г. Гарунов, Б.П. Есипов и др.), однако в контексте обеспечения преподавания дисциплин здоровьесберегающей направленности, в частности, «Безопасности жизнедеятельности» (БЖД), «Гражданская защита» (ГЗ) и «Основы охраны труда» (ООТ) проблема изучена недостаточно.

Цель статьи: проанализировать особенности организации самостоятельной работы студентов по дисциплинам БЖД, ГЗ и ООТ в классическом университете.

Самостоятельная работа, её организация играет большую роль в обучении, а также в научной и творческой работе студента вуза. От того, насколько студент подготовлен и включён в самостоятельную деятельность, зависят его успехи в учёбе, научной и профессиональной работе, становлении в среде специалистов и руководителей современной культуры безопасности, отвечающей особенностям новой эпохи развития человечества.

Самостоятельная работа студентов в образовательном процессе по дисциплинам БЖД, ГЗ и ООТ – это форма обучения, которая является важнейшим элементом процесса получения систематизированного представления об опасностях и о прогнозировании степени воздействия опасных ситуаций на человека, позволяет оценить их влияние на его жизнь и здоровье; оказывает помощь в выработке алгоритма безопасного поведения с учетом реальных возможностей человека; формирует у студента необходимый объём и уровень знаний, навыков и умений при продвижении от низших к высшим уровням мыслительной деятельности.

Самостоятельной можно считать только ту работу, которая требует от обучающегося активности, сознательности и самостоятельности, что исключает механическое заучивание материала, ориентирует студентов на глубокое понимание и осмысление его содержания, на свободное владение приобретёнными знаниями. Активность – это, прежде всего, проявление живого интереса к тому, что изучает студент. Активная самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьёзной и устойчивой мотивации. Самый сильный мотивирующий фактор при изучении БЖД, ГЗ и ООТ – научиться правильно вести себя в чрезвычайных ситуациях, чтобы сохранить здоровье, а может быть и жизнь.

На практических занятиях отрабатываются мероприятия по действию населения по предупредительному сигналу «Внимание всем»; действия в случае угрозы возникновения наводнения, паводка, сели, лавины и пожара.

Большое внимание на лекциях и практических занятиях уделяется такому стихийному бедствию, как «землетрясение», потому что Крым – сейсмически опасный регион. На занятиях студентов знакомят с историей землетрясений в Крыму, чем опасны

землетрясения Крыма, какие меры проводятся по снижению последствий землетрясений.

Практически отрабатываются мероприятия по поведению людей до землетрясения, во время землетрясений и после землетрясения, в зависимости от того, где находится студент (дома, в университете, в городе).

Используются многие факторы, которые способствуют активизации самостоятельной работы студентов при изучении дисциплин БЖД, ГЗ и ООТ.

Факторы, которые способствуют активизации самостоятельной работы:

1. Полезность выполняемой работы, то есть студент знает, что результаты его работы будут использованы в дальнейшей производственной и бытовой деятельности.
2. Участие студентов в творческой деятельности. Это может быть участие в научно-исследовательской или методической работе, проводимой на кафедре.
3. Использование факторов контроля знаний (накопительные оценки, рейтинг, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры). Эти факторы при определённых условиях могут вызвать стремление к сознательности, что является сильным мотивационным фактором самосовершенствования студента.
4. Индивидуализация заданий, выполняемых как в аудитории, так и вне её, постоянное их обновление. Поощрение студентов за успехи в учёбе и творческой деятельности и санкции за плохую учёбу.
5. Мотивационным фактором в интенсивной самостоятельной работе является личность преподавателя. Преподаватель может быть примером для студента как профессиональная, так и творческая личность. Преподаватель может и должен помочь студенту раскрыть свой творческий потенциал.

Виды и формы самостоятельной работы, при обучении дисциплинам БЖД, ГЗ и ООТ. Самостоятельную работу принято делить на учебную, научную, социальную. Все эти виды взаимосвязаны и взаимообусловлены, но центральное место занимает учебная самостоятельная деятельность.

Учебная самостоятельная работа может реализовываться на лекциях, семинарах, практических и лабораторных занятиях, экскурсиях, в процессе подготовки к ним и т.п. Студент должен уметь

вести краткие записи лекций, составлять конспекты, планы и тезисы выступлений, подбирать литературу и т.д.

Научная самостоятельная работа студента заключается в его участии в работе кружков на кафедрах, в научных конференциях разного уровня, а также в написании курсовых и выпускных работ.

Учебная и научная работы имеют в основном образовательное назначение, формируют интеллектуальные качества будущего специалиста.

Все виды самостоятельной работы выполняют свои функции и одинаково важны для будущего специалиста.

Организация самостоятельной работы студентов представляет единство трёх взаимосвязанных форм: внеаудиторная самостоятельная работа; аудиторная самостоятельная работа, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя; творческая, в том числе научно-исследовательская работа.

Виды внеаудиторной самостоятельной работы студентов разнообразны: подготовка и написание рефератов, докладов, очерков и других письменных на заданные темы. Студенту желательно предоставить право выбора темы и даже руководителя работы, выполнение домашних заданий разнообразного характера. Это – решение задач по расчету зон поражения от техногенных взрывов и пожаров; по оценке радиационной и химической обстановки; перевод и пересказ текстов; подбор и изучение литературных источников; разработка и составление различных схем и др.; выполнение индивидуальных заданий, направленных на развитие у студентов самостоятельности и инициативности.

Для формирования положительного отношения студентов к внеаудиторной самостоятельной работе следует на каждом её этапе разъяснять цели работы, контролировать понимание этих целей студентами, постоянно развивая у них умение самостоятельной постановки задачи и выбора цели.

Самостоятельная работа студентов в аудиторное время весьма многообразна и может реализовываться при проведении практических занятий, семинаров, выполнении лабораторного практикума и во время чтения лекций.

Особого внимания заслуживает методическое обеспечение и организация контроля самостоятельной работы студентов.

Результативность самостоятельной работы студентов во многом определяется наличием активных методов её контроля. Существуют следующие виды контроля: входной контроль знаний и умений

студентов в начале изучения очередной дисциплины; текущий контроль, т.е. регулярное отслеживание уровня усвоения материала на лекциях, практических и лабораторных занятиях; промежуточный контроль по окончании изучения раздела или модуля курса; самоконтроль, осуществляемый студентом в процессе изучения дисциплины при подготовке к контрольным мероприятиям; итоговый контроль по дисциплине в виде зачёта или экзамен.

В последние годы наряду с традиционными формами контроля – коллоквиумами, зачётами, экзаменами, введена рейтинговая система контроля. Рейтинговая система обучения предполагает многобальное оценивание студентов. Она позволяет регулярно отслеживать качество усвоения знаний и умений в учебном процессе, выполнения планового объёма самостоятельной работы.

Для нормальной самостоятельной работы студент должен быть обеспечен достаточным количеством учебно-методических материалов по учебной дисциплинам БЖД, ГЗ и ООТ. Учебно-методический комплекс нацелен на развитие у студентов способностей к самообучению и самовоспитанию, развитию профессиональных способностей. Чем более разнообразны учебные пособия, тем более успешна будет самостоятельная работа студента, так как каждый может выбрать себе учебное пособие по силам, по склонностям, по материальным возможностям.

Для правильной организации самостоятельной работы каждого студента нужно снабдить комплектом учебно-методических материалов. В такой комплект обязательно должны входить: программа, адаптированная для студента; учебная литература, система заданий для самостоятельной работы студентов, методические указания по организации самостоятельной работы.

Программа должна содержать: обоснование необходимости изучения дисциплины, написанное в убеждающей и понятной для студентов форме; чёткую формулировку цели изучения и задач, которые должны быть решены для достижения общей цели; последовательность тем и разделов курса дисциплины, обязательных для данного направления подготовки; перечень видов деятельности, которые должны освоить студенты, выполняя задания по дисциплине; перечни знаний и умений, которыми необходимо овладеть в процессе изучения данной дисциплины; сроки и способы текущего и итогового контроля уровня усвоения знаний и умений.

Учебная литература по содержанию и последовательности представления материала должна соответствовать программе. Объем, научный уровень и стиль изложения должны позволять каждому студенту самостоятельно усвоить приведенный в нём материал, овладеть знаниями, умениями, видами деятельности, перечисленными в программе. Каждое учебное пособие должно содержать словарь основных терминов, используемых в нём.

Задания для самостоятельной работы должны быть конкретными. Их содержание, соответствуя программе, должно знакомить студентов с современными методами решения задач данной дисциплины. В заданиях следует указывать знания и умения, которыми должен овладеть студент по мере их выполнения. Кроме того, в них нужно включать вопросы для самоконтроля и взаимного контроля, тесты и контрольные вопросы для оценки и самооценки уровня усвоения знаний, сформированности умений.

Выводы: самостоятельная работа студентов является обязательным условием достижения проектируемых результатов обучения по предметам «Безопасность жизнедеятельности», «Гражданская защита» и «Основы охраны труда в отрасли». Современная организация самостоятельной работы по этим дисциплинам – это один из наиболее эффективных путей достижения безопасности человека в среде обитания.

Литература:

1. Вяткин Б.А. Специальные способности в структуре индивидуальности учителя / Б.А. Вяткин // Вопросы психологии. – №4. – 1994. – С. 73-81.
2. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
3. Половникова Н.А. Система воспитания познавательных сил школьников / Н.А. Половникова. – Казань: КГПИ, 1975. – 101 с.
4. Прокопенко І.Ф. Теоретичні основи педагогічної технології / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокімов. – Харків: Основа, 1995. – 105 с
5. Михайлов Л.А. Безопасность жизнедеятельности / Л.А. Михайлов, В.П. Соломин, Т.А. Безпамятных. – М., 2010. – С. 15-20, 31-36, 58-64.
6. Мягченко О.П. Безпека життєдіяльності людини та суспільства: Навч. пос. / О.П. Мягченко. – Київ: Центр учбової літератури, 2010. – С. 10-28.

E-mail: valeo.tnu@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИРОДООХРАННОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Авторы рассматривают экологическое образование старшекласников как непрерывный процесс целенаправленного психолого-педагогического взаимодействия между учителями и школьниками, направленного на развитие экологической культуры школьников с целью формирования положительной мотивации к осуществлению активной природоохранной деятельности, формированию комплексной системы экологических знаний и навыков в качестве основы для активной жизненной позиции.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическая культура, педагогические условия, мотивация, защита окружающей среды, средняя школа.

Гриньова М.В., Д'яченко-Богун М.М. Педагогічні умови екологічної освіти школярів. Авторы розглядають екологічну освіту старшокласників як безперервний процес цілеспрямованої психолого-педагогічної взаємодії між учителями та школярами, спрямованої на розвиток екологічної культури школярів із метою формування позитивної мотивації до здійснення активної природоохоронної діяльності, формуванню комплексної системи екологічних знань та навичок у якості основи для активної життєвої позиції.

Ключові слова: екологічна освіта, екологічна культура, педагогічні умови, мотивація, захист навколишнього середовища, середня школа.

Grineva M.V., Dyachenko-Bohun M.M. Pedagogical conditions of environmental education of pupils. The article presents environmental education of high school as a continuous process of psycho-pedagogical purposeful interaction between teachers and students, aimed at developing students of environmental culture, aims to promote positive motivation for the implementation of an active senior environmental activities, the formation of an integrated system of environmental knowledge and skills as the basis for an active life position .

Key words: environmental education, environmental culture, pedagogical conditions, motivation, environmental protection, secondary school.

Актуальность статьи определяется тем, что с обретением независимости Украина унаследовала проблему защиты окружающей среды как одну из острейших проблем и одно из главных условий выживания нации. Территория Украины признана зоной экологического бедствия. Охрана окружающей среды, рациональное использование природных ресурсов, обеспечение безопасности жизнедеятельности

человека в окружающей среде являются неотъемлемым условием устойчивого экономического и социального развития Украины.

Динамичное развитие мирового цивилизационного процесса предполагает гармоничное сочетание природы и общества, в котором необходимо воспитывать идеи охраны окружающей среды. Именно эта идея должна стать основой природоохранного воспитания молодого поколения, в частности, старшеклассников как наиболее действенной части ученического коллектива.

Исходя из этого, целью статьи является рассмотрение проблемы формирования социально активной личности ученика в постоянной иерархии природоохранных ценностей, ответственного отношения к окружающей среде, к себе и к другим людям, что является одной из приоритетных задач современной школы.

Интерес к значимости воспитательного аспекта взаимодействия общества и природы постоянно растет. Проблему организации природоохранной деятельности как средства формирования природоохранной культуры старшеклассников в учебных заведениях исследовали В. Вербицкий, С. Мокеев, А. Никишов, А. Орловская, Я. Полякова, А. Семенова. Воспитательный потенциал разнообразных форм и методов природоохранного воспитания раскрыты в работах А. Алексюка, Т. Баклицкого, М. Гриневой, С. Кашина, О. Колоньковой, И. Назаренко, Т. Науменко.

Анализ научно-педагогической литературы позволил определить понятие «природоохранное воспитание старшеклассников» как непрерывный психолого-педагогический процесс целенаправленного взаимодействия учителя и учащихся, направленного на формирование у воспитанников природоохранной культуры. Этот процесс предусматривает стимулирование положительной мотивации старшеклассников на осуществление активной природоохранной деятельности, формирование целостной системы природоохранных знаний, навыков и умений как основы активной жизненной позиции.

Целью природоохранного воспитания является формирование природоохранной культуры [2, с. 52]. С учетом различных научных позиций относительно определения сущности понятия «культура» феномен природоохранной культуры старшеклассника видится как интегрированное новообразование личности, что является результатом усвоения им системы природоохранных знаний, соответствующих умений и навыков, ценностей, отношений, сформированности определенных морально-личностных качеств. Это

дает возможность учащимся правильно определить роль природы в жизни современного человека, согласовывать свое поведение в окружающей среде с моральными нормами и культурными ценностями.

Анализ исследований М. Дробноход, Ф. Вольвач, С. Иващенко и других ученых позволил представить структуру природоохранной культуры старшеклассников как сочетание следующих взаимосвязанных компонентов [6, с. 15]:

- *мотивационно-ценностного* (признание природоохранных ценностей как своих собственных приоритетов, проявление бережного отношения к окружающей среде, познавательный интерес, наличие потребности в активной природоохранной деятельности; осознанное отношение к природным объектам; сознательное желание жить в соответствии с законами природы);

- *когнитивного* (знания о роли природы в жизни человека, ведущие природоохранные ценности, тенденции развития мирового природоохранного движения, знание о национальных природоохранных традициях украинского народа как отражение его культурного развития; знания о правилах и нормах сознательного поведения в природе, знания о способах осуществления природоохранной деятельности);

- *операционно-действенного* (*информационно-рецептивные умения* – наблюдать за явлениями природы, собирать и обрабатывать данные, умение находить необходимую информацию, структурировать ее, умение выделять противоречия и формулировать проблему, умение ставить цели и формулировать задачи; *интеллектуально-логические умения* – анализировать и обобщать природоохранную информацию, оценивать ее, сопоставлять факты и разные точки зрения; *организационно-коммуникативные умения* – взаимодействовать с другими участниками природоохранной деятельности, оказывать помощь при решении природоохранных задач; *презентационно-рефлексивные умения* – осуществлять самопознание, самоанализ, самоконтроль и самооценку своих природоохранных идей и действий, умение отстаивать свое мнение, выбирать аргументы, отвечать на вопросы других людей [3, с. 189]; *исследовательско-творческие умения* – уметь по незначительным признакам определять развитие явления, видеть возможные альтернативы в решении природоохранных проблем, творчески сочетать точный расчет и догадку);

- *лично-рефлексивного* (личные качества, необходимые для природоохранной деятельности – гуманность, настойчивость, активность, самостоятельность, инициативность, мобильность и т.д.; рефлексивные умения) [6, с. 21].

Системная организация природоохранного воспитания старшеклассников в соответствии с указанными компонентами обеспечит качественное развитие и конструктивное, а не стихийное, формирование у учащихся природоохранной культуры. Общее развитие природоохранной культуры определяется уровнем формирования каждого из элементов. Это требует научного обоснования условий осуществления природоохранного воспитания. Такими условиями в результате практической деятельности определены:

1) формирование положительной мотивации старшеклассников к активной природоохранной деятельности, овладение ими знаниями по ее осуществлению;

2) привлечение старшеклассников во внеклассную воспитательную работу для выработки умений и приобретения опыта осуществления природоохранной деятельности.

Обосновывая первое условие, мы опирались на исследования С. Дерябо, В. Ясвина и других психологов, в которых доказано, что поведение человека во многом обусловлено ее мотивацией, которая, в свою очередь, рассматривается как система взаимосвязанных между собой мотивов, потребностей, целей, интересов и т.п. Мотивационная сфера личности также тесно связана с другими побудительными факторами (ее ценностями, установками, идеалами, убеждениями). Итак, через целенаправленные изменения в этой сфере можно эффективно влиять на формирование природоохранной культуры старшеклассников [4, с. 108].

Формирование положительной мотивации старшеклассников к активной природоохранной деятельности обуславливает их ценностные отношения к окружающей среде, понимание значения природоохранной деятельности, способствует самоопределению личности [2, с. 36].

На основании анализа научных работ [В. Бровдий, Н. Вадзюк, А. Гончар и другие] можно сделать вывод, что природоохранное воспитание предполагает формирование соответствующих умений и приобретение практического опыта, т.е. применение полученных знаний в практической деятельности. Поэтому для определения второго условия природоохранного воспитания старшеклассников обратились к деятельностному подходу, согласно которому

деятельность человека является процессом, в котором осуществляются переходы между полюсами субъект-объект, то есть происходит переход объекта в его субъективную форму и одновременно в деятельности осуществляется переход в объективные результаты [1, с. 144].

Как доказано современными учеными [А. Захлебный, И.Суравегина и другие], знания только тогда включаются в общую структуру личности ученика, когда они проходят через сферу его чувств и переживаний, перерастая в уверенность, и закрепляются на практике в различных видах деятельности, т.е. когда ученик является не только созерцателем, но участником событий или процессов [7, с. 71]. Это дает основания для вывода, что привлечение старшеклассников в практическую деятельность обеспечивает целостность полученных природоохранных знаний, способствует выработке осознанных практических умений и действий в системе «человек-природа», приобретению необходимого опыта [8, с. 24].

Для формирования природоохранной культуры старшеклассников важным средством является внеклассная работа, которая имеет мощный воспитательный потенциал, поскольку дает возможность привлечь старшеклассников к различным видам практической деятельности, в том числе природоохранного направления [6, с. 17].

Данная статья не исчерпывает всех аспектов обеспечения педагогических условий природоохранного воспитания старшеклассников. Дальнейшее изучение и углубление требуют рассмотрения проблемы адаптации содержания учебно-воспитательных программ к требованиям региональной экологической специфики, совершенствования средств формирования у старшеклассников специализированных природоохранных знаний, умений и навыков на базе современных интерактивных и мультимедийных форм и методов организации природоохранной воспитательной деятельности.

Литература

1. Бровдій В.М. Охорона природи: Посібник для учнів старших класів загальноосвітніх шкіл, ліцеїв, гімназій, коледжів / Бровдій В.М., Вадзюк Н.В., Гончар А.Д. – К.: Генеза, 1997. – С. 142-152.
2. Глазачев С.Н. Экологическая культура / С.Н. Глазачев, О.Н. Козлов. – М.: Горизонт, 1997. – 208с
3. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний і практичний аспекти). – Харків: Основа, 1998. – 300 с.

4. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология: Учеб. Пособие / Дерябо С.Д., Ясвин В.А. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. – 480 с.
5. Дробноход М.І. Концептуальні основи формування екологічного мислення та здібностей людини будувати гармонійні відносини з природою / М.І. Дробноход, Ф.В. Вольвач, С.Г. Іващенко. – К.: МАУП, 2000. – 75 с.
6. Екологічне виховання школярів / Під ред. І.Д. Зверева, П.П. Печко. – М.: Педагогіка, 1984. – С.6-30.
7. Захлебный А. Н. Охрана природы в школьном курсе биологии. Пособие для учителя / А.Н. Захлебный и др. – М.: Просвещение, 1977. – 207 с.
8. Захлебный А. Н. Экологическое образование школьников во внеклассной работе: Пособие для учителя / А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина. – М.: Просвещение, 1984. – 160 с.

E-mail: ecos.poltava@mail.ru

УДК 372.881.111.1

Gulivets N.A.

Taurida National V. I. Vernadsky University

USING LEARNERS' CULTURAL HERITAGE IN LANGUAGE TEACHING

The article explores the importance of introducing learners' cultural heritage into the process of foreign language teaching. Certain methods of classroom application of the theory are discussed.

Key words: culture, cultural heritage, language, foreign language teaching.

Гулівець Н.О. Використання культурної спадщини учнів у процесі викладання іноземної мови. Стаття досліджує певну важливість включення знання про культурну спадщину учнів до процесу викладання іноземної мови. Подаються практичні засоби використання запропонованої теорії.

Ключові слова: культура, культурний спадок, мова, викладання іноземної мови.

Гуливец Н.А. Использование культурного наследия обучаемых в процессе преподавания иностранного языка. В статье исследуется значимость включения знания о культурном наследии обучаемых в процесс преподавания иностранного языка. Предлагаются практические способы применения данной теории.

Ключевые слова: культура, культурное наследие, язык, преподавание иностранного языка.

Culture is one of the vital parts of learning. It plays an important role in communicating, receiving information, and shaping the thinking process of groups and individuals. The pedagogical science is to acknowledge and

celebrate fundamental cultures thus offering full access to education for students from different cultures and backgrounds.

Cultural factors are deeply bound with the language, and thus are reflected in the language forms morphologically and structurally. Edward Sapir [10, p.19] even argues that the vocabulary of a language clearly reflects the physical and social environment of a people.

Cultural heritage refers to the cultural legacy inherited from previous generations and is typically associated with a particular group or people – the French, German, African-American, Ukrainian, for instance. It can be tangible and include archeological sites, artifacts, buildings, monuments, or significant landscapes, and intangible, as in language, oral histories, beliefs, practices, rituals, customs, traditions, dance, music, and other arts.

The proposed study sets the aim to consider how to integrate cultural heritage elements into language teaching in the frame of educational reforms and innovations in the globalized world.

Acquiring cultural knowledge of a target language is often called the fifth skill in language learning. It is vital to teach not only the structural and typological differences of the language but also cultural differences whose knowledge helps the students prevent misinterpretations caused by confusing cultural referents.

According to Michael Byram [see 1], “The aims of language teaching are to develop both linguistic and cultural competence, which can be called an intercultural communicative competence.” Claire Kramsch [7, p.8] argues against those who regard cultural knowledge as ‘an educational objective’ in itself that is separate from language. She says if we regard language as a social practice, culture becomes the core of language teaching. She further claims, “Culture awareness must be viewed both as enabling language proficiency and as being the outcome of reflection on language proficiency.” This statement proves the idea that students with better linguistic competence have more cultural knowledge or vice versa. Alice H. Omaggio [9, p.358] says that a teacher’s role is not to impart facts about the target culture, but to help students obtain the skills to understand the facts that they will discover for themselves in studying the target culture. In this way, students will be prepared for various cultural situations they have never previously experienced.

And what is the place of the students’ native culture in a second language classroom? Available research [see, e.g., 4] shows that native cultures are often ignored, consciously or not, by language instructors: L2 culture is taught along with L2 positioning learners as either culture-free or

L2-culture-oriented. As Sulaiman Jenkins says, “Constantly reprimanding a student for his/her native language sends the message that L1, and by extension, L1 culture, is not welcomed in the class. Languages have strong, inseparable, and complex ties to culture and insisting on monolingualism essentially means I am asking my students to check their identities and life experiences at the door” [5, p. 1].

In this process, cultural pluralist ideologies should emerge to value the diversity of cultural and ethnic identities of the students. The learner’s particular community, including the first language community, is the place of development of language, lifestyles, values, and experiences. It also provides a supportive environment, especially if the cultural group is in some way oppressed by more powerful groups. The pluralist instructor views cultural background and affiliation as assets in socialization of the individual in the contemporary society [4].

In the recent years, some studies have explored the place of adult students’ L1 cultures in L2 teaching. For instance, Julia Menard-Warwick [8] examines how culture is co-constructed by language teachers and learners in six college level EFL and ESL classrooms. She found that even when teachers did not teach the L2 culture explicitly, the observed courses provided space for students to problematize cultural issues and differences. Menard-Warwick concluded her study with three recommendations for cultural pedagogies for the L2 classrooms: problematizing cultural representations, encouraging dialogue, and promoting interculturality.

Opportunities abound for introducing national cultural heritage into a second language classroom, for instance:

The role of art tradition. An American study of the use of art in the classroom [2] illustrates how art is connected to students’ backgrounds and can serve as an integral part in language teaching. English learning Hispanic middle schoolers were to examine certain artwork pieces connected with their Mexican and Mexican-American (Chicano) heritages such as Aztec heritage, muralist traditions, Chola/o imagery, and the Low-Rider subculture. As a result, the use of art in the classroom “lowered the affective filter and contributed to a greater degree of comfort and proficiency with the use of oral English skills” and led to improvement in student vocabulary and communication skills [ibid, p. 23]. An increased proficiency in written English was observed as well, as students began to either write or dictate their stories about their art in English. “As their sense of accomplishment increased, so did the children’s self-confidence.

They began to expect and experience success in other areas, such as content area instruction” [ibid].

Other cultural venues and events open to general public may include traditional music or dance performances, community celebrations of traditional holidays, etc.

The role of literature. Teaching literature in the L2 classroom helps students understand and appreciate cultures and lifestyles different from their own; literary works are an important supplement to other authentic classroom materials; literary texts can serve as an example of certain types of language patterns and structures (like vocabulary usage and syntax); interesting selected texts can motivate students to read additional literature.

Translated L1 literature is frequently overlooked by language instructors though it presents numerous advantages such as the following:

- students are able to understand the cultural background of the offered material and characters, values, and plots are more recognizable;
- according to Floyd and Carroll, “implicit cultural knowledge presupposed by a text and the reader’s own cultural background knowledge interact to make texts based on one’s own culture easier to read and understand than syntactically and rhetorically equivalent texts based on less familiar, more distant cultures” [3, p. 90]. When students from India and the U.S. were told to read letters about an Indian and American wedding, the subjects read letters from their own culture faster, and were able to recall them better than when they read foreign excerpts [ibid];
- L1 translated literature can serve as a ‘bridge’ between the first and the second languages, etc.

The role of Project Teaching. It is hard to overestimate the significance of pre-planned projects that include studying not only foreign culture but also national traditions. For instance, a Croatian teacher Ana Kodrić organized a school project where her grade 5 students were to study a special kind of singing called ‘Ojkavica’ which was once common in their region and now is included into the UNESCO World’s National Heritage List [6]. First, they collected lyrics and began practicing the singing; after that, they started translating the lyrics into English for the whole world to understand them! The other project they carried out was collecting old local dialectal words, arranging them into organized lists, and translating them into English [ibid].

Thus, on the one hand, the students practiced their English (foreign) language skills but on the other, they had a wonderful opportunity to learn more about their land and be proud of their national identity which is very

important in the modern globalized world. One cannot but agree with Ana Kodrić who says, “We teach a foreign language (which we love), foreign cultures, our children get amazed with foreign countries. What I want them is to meet differences but remember what is ‘home’. Some people don’t like where they come from, some are ashamed. Most of the children in the school made fun of our group when we started the project, but now, slowly, they stopped commenting, some even want to join. I believe that a strong personality grows only on solid ground” [ibid].

Other classroom activities which introduce national cultural heritage may include:

- assignments based on L1 Arts: learn how to write an essay (in L2) in the contrast / comparison rhetorical method; using narrative art vocabulary, describe the painting, the relationships between different characters in it; describe the life of a national famous painter, musician, or writer; describe and compare folk art and music in different parts of your country; compare or contrast two artists, etc.;

- assignments based on L1 translated literature: have ideas or characters of a literary work as debate topics; provide research (in L2) of background cultural and textual information; write essays on proposed topics; compare or contrast lifestyles, etc.

- exemplary project topics: Rehabilitation of National Cultural Heritage; National Creative Industries; Connections Through Culture; Culture Tourism Development; Tour Guide, etc.

Thus, the presented article suggests the following benefits of using learners’ cultural heritage in language teaching:

1. It reflects respect to students’ backgrounds and cultural identities in the globalized world.

2. Topics such as offered in the proposed study may elicit more academic interest which will, in its turn, lead to a better L2 output.

3. Comparing and / or contrasting ideas, topics, and lifestyles will produce higher-level skills in critical thinking.

4. Appealing to national cultural heritage topics is highly pedagogically meaningful, but at the same time it can be informative and enjoyable for students.

References

1. Byram M. Language teachers, politics and cultures / M. Byram, K. Risager. – Bristol, PA: Multilingual Matters, 1999. – 206 p.

2. Craig D., Paraiso J. Dual diaspora and barrio art: Art as an avenue for learning English // Journal for Learning through the Arts. – 2008. – #4(1). – Pp. 1 – 29.
3. Floyd P., Carroll P.L. Effects on ESL Reading of Teaching Cultural Content Schemata // Language Learning. – 1987. – #37. – Pp. 89 – 108.
4. Igoudin L. Towards a Culture-Inclusive Language Pedagogy in Plurilingual Social Contexts. – Downloaded from <http://faculty.lacitycollege.edu/igoudial/research/PLIDAM-Paper.pdf>.
5. Jenkins S. Monolingualism: an uncongenial policy for Saudi Arabia's low-level learners // Oxford Journals. Humanities. ELT Journal. – 2010. – Vol. 64, Issue 4. – Pp. 459 – 461.
6. Kodrić A. Project 2 - Using learners Cultural Heritage. – Downloaded from <http://www.teachingenglish.org.uk/blogs/singerina/project-2-using-learners-cultural-heritage>.
7. Kramsch C. Context and culture in language teaching. – Oxford: Oxford University Press, 1993. – 295 p.
8. Menard-Warwick J. Co-constructing representations of culture in ESL and EFL classrooms: Discursive faultlines in Chile and California // The Modern Language Journal. – 2009. – Vol. 93, Issue 1. – Pp. 30 – 45.
9. Omaggio H. A. Teaching language in context. – Boston, MA: Heinle & Heinle, 1993. – 532 p.
10. Sapir E. Culture, language, and personality. – Berkeley, CA: University of California Press, 1958. – 207 p.

E-mail: ngulivets@gmail.com

УДК 378.4.091.2:796 (438)

Долгова Н. О.

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

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВЕКТОР МОДЕРНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СТУДЕНТСЬКОГО СПОРТУ В ПОЛЬСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

У статті висвітлено особливості модернізації фізичного виховання та студентського спорту в університетах Польщі у європейському контексті; проаналізовано загальноєвропейські документи стосовно фізичного виховання та спорту у вищій школі, показано їх позитивний вплив на покращення навчального процесу в польських вишах.

Долгова Н.О. Европейский вектор модернизации физического воспитания и студенческого спорта в польских университетах. В статье освещены особенности модернизации физического воспитания и студенческого спорта в университетах Польши в европейском контексте; проанализированы

общеевропейские документы относительно физического воспитания и спорта в высшей школе, показано их положительное влияние на улучшение учебного процесса в польских вузах.

Dolgova N.O. The European vector of modernization of physical education and student sports in Polish universities. The author reveals the peculiarities of modernization of physical education and students' sports at Polish universities in European context, analyzes European documents that concern physical education and sports at higher educational establishments, demonstrates their positive influence on educational process at Polish universities.

Актуальність проблеми. Євроінтеграційний вектор освітньої політики України спрямовує вітчизняну педагогічну спільноту на ознайомлення зі світовим та європейським досвідом щодо розв'язання проблем духовного та фізичного здоров'я нації. Водночас, вивчаючи розвиток польської освітньої системи, її сучасний стан і перспективні напрямки модернізації відповідно до європейських і світових стандартів у галузі фізичного виховання і студентського спорту, можемо зазначити, що прогресивний досвід польських вишів є корисним для вирішення пріоритетних завдань університетської освіти в Україні.

Мета статті – висвітлення особливостей модернізації фізичного виховання та студентського спорту в польських університетах у європейському контексті. Відповідно до обраної мети було сформульовано такі завдання: 1) розглянути основні європейські документи, які стосуються фізичного виховання та спорту у вищій школі та констатувати вплив діяльності Європейського парламенту на модернізацію фізичного виховання студентів Польщі; 2) проаналізувати імплементацію європейських стандартів вищої освіти щодо фізичного виховання та спорту в університетській освіті Польщі.

У ході дослідження використовувався метод аналізу наукової літератури і нормативно-правових актів, електронного листування, інтерв'ю.

Виклад основного матеріалу. Багатьма міжнародними організаціями, асоціаціями та об'єднаннями підкреслюється вага і значення фізичного виховання в освіті. Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO*) неодноразово наголошувала на необхідності занять з фізичного виховання під час здобуття освіти молодими людьми [6].

Фізична культура та спорт відіграють важливу роль у реалізації цілей Європарламенту. Радою Європи було проголошено 2004 рік Європейським роком освіти через спорт (EYES 2004) і запропоновано відповідну програму дій. Однією з найважливіших цілей цієї програми було поєднання в корисних пропорціях розумових і фізичних занять. У Програмі наголошувалося на необхідності посилення взаємодії і зміцнення зв'язків між фізичним вихованням та спортом й освітнім середовищем як засобу підготовки громадян ЄС до протидії новим викликам, що постають перед суспільством, яке стає дедалі більш мобільним і різноманітним [1]. На цьому етапі було визначено форми реалізації фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу.

Дослідження, які здійснювалися Головним управлінням «Академічного Спортивного Союзу» Польщі (*Zarząd Główny Akademickiego Związku Sportowego*) в 2004-2005 роках з метою з'ясування ступеня реалізації у вишах ЄС принципів, визначених у межах програми EYES 2004, засвідчили, що в польських університетах запроваджено практику надання студентам можливості для участі в різних формах фізичної активності [2, с. 363.]. Ретельний аналіз сайтів польських університетів показав, що завдяки плідній роботі педагогів-новаторів запропоновані навчальними програмами заняття враховують фізичні можливості та інтереси студентів, надають їм можливість самостійно, відповідно до власних уподобань, обирати форми й види навчання. Крім того, студентам пропонується більш широкий спектр рухової активності, ніж раніше, а заняття з фізичного виховання набули демократичного характеру.

У Бергенському комюніке Конференції міністрів освіти країн-учасниць Болонського процесу в 2005 р. серед іншого йшлося про важливість розроблення на основі затверджених конференцією Рамок кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти стандартів якості освіти, про необхідність розвитку соціального виміру вищої освіти, тобто надання рівного доступу до освіти представникам усіх соціальних груп, у тому числі студентам з обмеженими можливостями [5].

У цьому зв'язку наголосимо, що підхід до організації занять із фізичного виховання для студентів-інвалідів і студентів із відхиленнями у стані здоров'я в університетах Польщі суттєво відрізняється від підходу до цієї проблеми в українських вишах. Так, в університеті ім. Адама Міцкевича у Познані (*Uniwersytet im. Adama*

Mickiewicza - UAM) проводяться заняття для студентів з особливими потребами в межах занять з фізичного виховання. Для цієї категорії студентів створено окрему сторінку на сайті Студіуму фізичного виховання та спорту UAM, де вони можуть ознайомитись з:

1) планом занять на академічний рік; 2) роботою реабілітаційних таборів для студентів-інвалідів; 3) інформацією про змагання для студентів-інвалідів.

Згідно з планом занять на 2011-2012 н. р. заняття з фізичного виховання відбувалися в басейні, тренажерній або реабілітаційній залі (у групі з 10 осіб). Цікаво, що на заняття з фехтування запрошуються студенти з обмеженими можливостями, включаючи тих, хто користується інвалідними візками. Надається обладнання для групи із 6 осіб. Заняття для студентів з особливими потребами проводяться один раз на тиждень протягом 1,5 год. На сайті UAM розміщено звернення викладачів, які *сердечно запрошують* студентів з обмеженими можливостями у спортивно-оздоровчі табори для студентів-інвалідів (у 2011 р. - в Австрію, а в 2012 р. - в Західно-Поморське воєводство м. Мельно).

12 травня 2012 р. UAM проводив VIII Національні змагання з плавання для студентів-інвалідів вищих шкіл Польщі, в яких брали участь 15 вищих шкіл Польщі, Університету Масарика в Брно (*Masaryk University Brno*) з Чехії та ELTE Budapest з Угорщини [4]. В університетах Польщі запроваджено практику участі студентів з обмеженими можливостями у загальних спортивно-масових заходах. Таким чином моделюються майбутні соціальні взаємовідносини здорових осіб та осіб з особливими потребами в державі. Безумовно, подібна політика польських вишів є важливим кроком на шляху формування соціального виміру вищої освіти.

У Резолюції Європейського Парламенту щодо ролі спорту у сфері освіти від 13 листопада 2007 р. Єврокомісії міститься наполеглива рекомендація ініціювати й підтримувати міждисциплінарні дослідження в галузі спорту й фізичного виховання з метою поширення передового досвіду. Радою Європи визнано необхідність здійснення загальноєвропейського моніторингу політики членів ЄС у галузі фізичної культури і наголошено на важливості залучення коштів структурних фондів Євросоюзу для створення й покращення спортивної інфраструктури. Користуючись такою нагодою, керівництво польських вишів докладає значних

зусиль для отримання використати цільових грантів на будівництво спортивних об'єктів в університетах.

У межах розбудови європейського простору вищої освіти з метою усунення перешкод академічній мобільності та забезпечення якості вищої освіти було запроваджено Європейську кредитну трансферно-накопичувальну систему (ECTS). Використання цієї системи щодо фізичного виховання у польських вишах регламентується Розпорядженням міністра науки і вищої освіти Польщі від 12 липня 2007 року «Про стандарти освіти для окремих напрямів підготовки...» (§ 1, № 1-118) на двох освітньо-кваліфікаційних рівнях. У додатках до документу міститься детальна інформація про всі 118 напрямів навчання, що існують у Польщі: перелік компетенцій, які повинен набути студент, загальний зміст навчальних програм, мінімальна кількість годин та кредитів ECTS з фундаментальних і фахових дисциплін. Крім того, Розпорядженням визначено кількість годин, відведених на заняття з фізичного виховання. Заняття з фізичного виховання є обов'язковими для всіх напрямів підготовки, причому програма денного навчання повинна передбачати проведення занять із цього предмета в обсязі 60 академічних годин на рік, що відповідає 2 кредитам ECTS (B,V,1.). Зауважимо, що протягом семестру студенти можуть відвідувати лише один вид занять у обсязі 30 академічних годин. Заняття, що тривають 2 академічні години, проводяться раз на тиждень [3].

У порівняльному плані зазначимо, що в Гамбурзькому університеті та в Університеті Гумбольда в Берліні (Німеччина) на фізичне виховання відводиться 4 кредити ECTS, а у Віденському університеті (Австрія), як і в польських вишах, цей предмет читається в обсязі 2-х кредитів ECTS [7; 8; 9].

Зауважимо, що надана свобода в питаннях фізичного виховання студентської молоді дозволяє польським університетам варіювати кількість годин, яка водночас не повинна бути меншою, ніж зазначено у стандартах навчання. Наголосимо, що університети зобов'язані забезпечувати високу якість освіти, у тому числі й фізичної, створювати свою внутрішню систему забезпечення якості навчання (§ 3) [3].

Висновки. Отже, ефективні кроки Європейського парламенту стосовно модернізації фізичного виховання та спорту у вищій школі, спрямовані на поєднання в корисних пропорціях розумових і фізичних занять та визначення форм реалізації фізичного виховання і

спорту у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу, справляють позитивний вплив на систему фізичного виховання в університетах Польщі. Згідно з рішеннями міністрів освіти країн-учасниць Болонського процесу в університетах Польщі запроваджено систему ECTS, посилюється увага до фізичного виховання студентів з обмеженими можливостями, діяльність міжнародних відділів польських вишів спрямовується на пошуки грантів для створення й покращення спортивної інфраструктури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Działanie UE w dziedzinie edukacji przez sport: kontynuacja osiągnięć EYES 2004. – Bruksela, 22.12.2005 [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0680:FIN:PL:PDF>
2. Копczyk R. Wychowanie fizyczne w szkołach wyższych – regulacje w prawie polskim i prawie Unii Europejskiej / R. Копczyk, A. Roczek // Akademska kultura fizyczna na przełomie stuleci. T. 2. Uwarunkowania historyczno-socjologiczne / [pod red. Zadarko E., Barabasz Z.]. – Krosno : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 2009. – S. 355 – 365.
3. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia // Dziennik Ustaw z dnia 13 września 2007 r. – 2007. – № 164. – Poz. 1166. – S. 11867–11870.
4. Studium Wychowania Fizycznego i Sportu UAM. Studenci niepełnosprawni [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://swfis.amu.edu.pl/studenci-niepelnosprawni.html>.
5. The official Bologna Process website 2007-2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>
6. UNESCO Seminar on Quality of Physical Education and Sport, final report - Porto Novo. Republic of Benin, 16-19 May 2005. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : unesdoc.unesco.org/images/000/000140825e.pdf
7. Humboldt-Universität zu Berlin [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.hu-berlin.de>.
8. Universität Hamburg [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uni-hamburg.de>.
9. Universität Wien [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.univie.ac.at>

E-mail: natali-dolgova70@mail.ru

Давидова Валентина
Бахчисарайський коледж будівництва, архітектури та дизайну,
Бахчисарай, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ШВЕДСЬКОГО ДОСВІДУ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ: РЕАЛІЇ І ПЕРСПЕКТИВИ

У статті розглядаються реалії та перспективи співробітництва у галузі неформальної освіти дорослих між шведськими асоціаціями освіти дорослих та громадськими організаціями у Криму.

Ключові слова: неформальна освіта дорослих, навчальні гуртки, фолкбїлднінг, концепція освіти впродовж життя.

Давыдова Валентина Использование шведского опыта неформального образования для взрослых в Украине: реалии и перспективы. В статье рассматриваются реалии и перспективы сотрудничества в области неформального образования взрослых между шведскими ассоциациями образования взрослых и общественными организациями в Крыму.

Ключевые слова: неформальное образование взрослых, учебные кружки, фолкбїлднінг, концепция образования в течение всей жизни.

Davydova Valentyna Using the Swedish experience of informal adult education in Ukraine: realias and prospects. The author considers the realias and perspectives of cooperation in the field of non-formal adult learning between Swedish associations of adult education and non-governmental organizations in the Crimea.

Key words: non-formal adult learning, study circles, "folkbildning", the concept of life long learning.

Міжнародне співробітництво у галузі освіти є важливою умовою для інновації, мета даної статті дослідити реалії і перспективи українсько-шведського співробітництва в галузі неформальної освіти дорослих. Після проголошення незалежності України і наступних реформ 90-х років з'явилися нові можливості для міжнародного співробітництва. Однією з перших свою волонтерську діяльність розпочала за підтримки Міжнародного центра Улофа Пальме Робітнича Асоціація Освіти, що є однією з найбільших навчальних асоціацій неформальної освіти дорослих у Швеції. Саме на цьому досвіді співробітництва ми зупинимось у нашій статті.

Швеція має довгу історію розвитку неформальної освіти дорослих, так званого фолкбїлдіну, що реалізується у 9 навчальних асоціаціях і 148 народних вищих шкіл і має тісну співпрацю із численними громадськими організаціями, це означає, що освіта і навчання забезпечується безпосередньо через громадські організації. Найбільші

громадські організації, такі як рух профспілок, політичні і фермерські організації, рух інвалідів, іммігрантів, споживачів, пенсіонерів, охорони навколишнього середовища і боротьби за тверезий спосіб життя, спортивні і конфесійні організації тісно пов'язані та підтримують цей різновид освіти. Кожного року майже 1.5 млн. населення цієї країни залучені в неперервну пізнавальну діяльність, яка реалізується у гуртках для дорослих (studiecirklar). Оскільки фолкбілднінг пронизує усю країну, П. Гоугоулакис (P. Gougoulakis), дослідник і викладач Стокгольмської педагогічної вищої школи, один із спеціалістів, який веде курс з освіти дорослих, у своєму дослідженні "Навчальні гуртки: освіта протягом життя... по-шведськи!" ("Studiecirkeln: Livslangt lärande ... pa svenska!") називає цей рух соціокультурним явищем Швеції [3]. У першу чергу мета неформальної освіти дорослих залучити до навчання тих людей, які залишилися поза іншими освітніми системами: хто має початкову освіту, інваліди, іммігранти або безробітні. Фолкбілднінг намагається зменшити освітній розрив між різними категоріями людей у суспільстві.

На початку 90-х років 20 століття, керуючись цією метою та філософією фолкбілднінгу, що ґрунтується на демократичного розвитку суспільства і кожного громадянина, представники шведської Робітничої асоціації освіти дорослих із містечка Стуремана, регіон Вестра Лапмаркен започаткували спільний шведсько-український проект "Фолкбілднінг і демократія у Криму, Україна". Ініціатором і керівником проекту став Лейф Йоран Йоханссон, який довгий час розповсюджував шведський досвід неформальної освіти дорослих в Україні. Постає питання: чому Крим і саме маленьке містечко Бахчисарай? В першу чергу через відсутність освітніх закладів для дорослих і далеку відстань від того, що називається "цивілізація". Головними цілями цього проекту було познайомити його учасників із шведським досвідом навчання дорослих у гуртках. Лейф Йоханссон зазначав, що багато людей у Криму зверталися до нього зі своїми проблемами стосовно роботи чи інших питань соціального життя, які були схвильовані непростою ситуацією в країні і висловлювали свою стурбованість і невіру. Вони хотіли брати участь у змінах, які проходили в країні, але не знали, яким чином це робити. На такі прохання Лейф Йоханссон відповідав, що не може вирішити проблеми українців, він тільки може розповісти про те, як діяли в подібних ситуаціях шведи. Вони збиралися разом маленькими групами вдома і обговорювали, що робити, допомагали один одному організовувати подібні групи із спільними інтересами і

спільною діяльністю. Шведи розуміли, що їм потрібні нові знання, тому що ті знання, що вони одержали раніше, не завжди могли допомогти у нових ситуаціях, старі знання належали минулому. Необхідно мати знання, що будуть вирішувати проблеми майбутнього [4, с. 10-12].

Шведські педагоги неформальної освіти дорослих (С. Ларссон, М. Скелд, Г. Блід, Л. Борстрем) вважають, що навчальний гурток є найбільш ефективною формою навчання дорослих. Як показує досвід найкращі результати досягаються тоді, коли маленька група людей із спільними інтересами добровільно збирається разом для навчання у співпраці. Немає бар'єрів у виборі предмета навчання, вибір залежить від мотивації й інтересу. Ідея навчального гуртка ґрунтується на положенні проте, що члени гуртка, які називаються учасниками, вважаються рівними, незважаючи на їх попередній досвід. Один із членів гуртка виконує координуючу та адміністративну роль – це керівник навчального гуртка. Він слідкує за дотриманням основного принципу навчання у гуртку: кожен член гуртка є важливим учасником навчального процесу [2].

У ході проекту ми намагалися познайомити дорослих з таким навчанням, коли учасники пізнавального процесу самостійно обирають предмет, методи навчання, використовують свій власний досвід під час навчання. Група визначає зміст навчання, етапи засвоєння знань, форми роботи. Можливість кожного учасника впливати на діяльність гуртка підтверджує його демократичний характер. Одним із основних завдань даного проекту була підготовка керівників навчальних гуртків, які мали стати провідниками навчання і співпраці, організатором і координатором, громадським лідером. Були створені численні навчальні гуртки за інтересами: мистецькі, музичні, художніх промислів, іноземних мов, вивчення персонального комп'ютера тощо. Після закінчення навчання свідоцтво про рівень освіти не видається, проте ми можемо визнати, що дорослі, які брали участь у роботі гуртків, одержали впевненість і знання, які допомогли їм знайти нові стежини у своєму житті. Наприклад, одна із учасниць гуртка з вивчення англійської мови змогла витримати іспит з мови для поїзди на стажування до однієї з енергетичних компаній у США. Сьогодні вона працює ведучим спеціалістом в енергетичній компанії нашого міста.

Я навчалася у гуртку з підготовки керівників навчальних гуртків для дорослих і була вражена тими можливостями, які надає дорослим

фолкбілдінг. Для мене знайомство із шведським досвідом стало значним моментом у моєму подальшому навчанню впродовж життя. Після практичного знайомства із досвідом неформальної освіти дорослих у Швеції, підтримана професором Київського національного університету імені Тараса Шевченка М.П. Лещенко, мною було проведено педагогічне дослідження “Неформальної освіти дорослих у навчальних гуртках Швеції”, в якому висвітлено сутність цього соціоосвітнього явища, охарактеризовані основні етапи становлення і розвитку; визначено сучасні тенденції розвитку та основні принципи функціонування неформальної освіти дорослих, з’ясовано зміст, форми, методи і мотиви навчання дорослих у навчальних гуртках; проаналізовано методи і форми підготовки керівників навчальних гуртків.

Як було зазначено у Швеції функціонує 9 навчальних асоціацій. Крім Робітничої асоціації освіти з Україною співпрацюють і інші асоціації. Наприклад, у 2007 році асоціація “Вуксеншкола” (школа для дорослих) передавала свій досвід навчання дорослих у Ялті (Крим). Із зацікавленням і ентузіазмом було сприйнято цей досвід у Кримському відділенні Всеукраїнської благодійної організації “Турбота про літніх людей”.

Одним із основних принципів фолкбілдінгу є принцип добровільності і незалежності від впливу держави, політиків і інших “експертів” [1]. Як зазначав Л. Йоханссон, фолкбілдінг – це насамперед процес, ніж технологія, тобто знання виникають у процесі взаємодії людей. Проте українська держава могла би відігравати реальну і необхідну роль у розвитку нового сучасного суспільства, яке потребує нових підходів до освіти дорослих, підтримку і свій внесок у прогресивний розвиток українського суспільства.

Лейф Йоханссон, зазначає, що зараз в Україні фолкбілдінг здається більш необхідним, ніж коли починалася ця діяльність у 1992 році. Чим більше людей знайомиться із фолкбілдінгом, тим більше питань виникає щодо цього шведського феномена. Виникають нові питання і навіть старі питання потребують нових відповідей. Лейф Йоханссон вважає, що українці мають інші корні, іншу культуру, ніж шведи, проте ми маємо однакові проблеми: алкоголізм, наркоманія, безробіття, здоров’я і загрози поширення ВІЛ, а також в Україні скорочення тривалості життя. Проте українці мають шанс змінити своє життя шляхом залучення дорослого населення до змін у суспільстві і тому необхідно дозволити народу відчувати, що модифікація, реформи і розвиток суспільства – це їх

справа. Як вважає Л. Йоханссон, українці мають знайти свою дорогу розвитку, проте вони можуть використати шведський досвід фолкбїлдіngu [4, с. 10-12].

Отже, підсумуємо, співробітництво у сфері неформальної освіти між шведськими навчальними асоціаціями і недержавними організаціями України, що почалося із одного проекту на початку 90-х років переросло у створення мережі зв'язків між шведськими і українськими сторонами. Націлені на розвиток демократичного суспільства українці продовжують неформальну освіту у різних громадських організаціях, використовуючи шведський досвід і нові підходи, що відображені у концепції навчання упродовж життя.

Література

1. An introduction to folkbildning. – Folkbildningsrådet., 1996. – 14p.
2. Blid H. Learn and Act with Study Circles. – Stockholm: Nykopia Tryck AB, 2000. – 193 p.
3. Gougoulakis P. Folkbildningen och de Andra // Fönstret: ABF:stidskrift om kultur och folkbildning. – 2005. – № 1. – P. 20-21.
4. Давидова В.Д. Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції: Монографія / В.Д. Давидова. – С.: Таврида, 2010. – 192 с.

E-mail: Davydova_val@ukr.net

УДК 37.026 : 378.046.4

Дыгало А.Н., Желобецкая Т.Ф.

Учебно-методический центр гражданской защиты и безопасности жизнедеятельности АР Крым
Симферополь, Украина

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СФЕРЕ ГРАЖДАНСКОЙ ЗАЩИТЫ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ

Показана роль инновационных методик преподавания гражданской защиты и безопасности жизнедеятельности в системе функционального обучения должностных лиц и специалистов, на которых распространяется действие Законов Украины в сфере гражданской защиты.

Ключевые слова: гражданская защита, функциональное обучение, андрагогика, повышение квалификации руководящих кадров гражданской защиты, интерактивное обучение.

Дыгало О.М., Желобецька Т.Ф. Інтерактивне навчання у сфері цивільного захисту: нові підходи. Показана роль інноваційних методик

викладання цивільного захисту і безпеки життєдіяльності в системі функціонального навчання посадових осіб і фахівців, на яких розповсюджується дія Законів України у сфері цивільного захисту.

Ключові слова: цивільний захист, функціональне навчання, андрагогика, підвищення кваліфікації керівних кадрів цивільного захисту, інтерактивне навчання.

Summary: Dygalo A.N., Zhelobetskaya T.F. Interactive learning in the sphere of civil protection: new approaches. The article demonstrates the role of innovative teaching methods in civil protection and life safety. It dwells upon the application of innovative teaching methods in the functional training system of officials and experts who are subjects to the Ukrainian laws in the sphere of civil protection.

Key words: civil protection, functional training, andragogics, management personnel training, interactive learning.

Для обеспечения современного уровня безопасности человека, предупреждения чрезвычайных ситуаций техногенного, природного, социального характера актуальным является усовершенствование образования всех категорий населения по вопросам гражданской защиты и безопасности жизнедеятельности. Функциональное обучение в сфере гражданской защиты – это форма повышения квалификации целевого назначения, которая обеспечивает своевременное и системное обновление, расширение специальных знаний, умений, необходимых для выполнения функций по предупреждению и реагированию на чрезвычайные ситуации и осуществлению эффективного управления в сфере гражданской защиты [1]. Прохождение такого обучения является необходимым условием аттестации всех должностных лиц и специалистов, на которых распространяется действие Законов Украины в сфере гражданской защиты, в перемещении их по службе, присвоении квалификационных категорий, званий [2]. Неотъемлемым принципом функционального обучения является дифференцированный подход. В системе повышения квалификации в сфере гражданской защиты, прежде всего, учитываются особенности обучения взрослых слушателей – людей с определенным жизненным и профессиональным опытом, знаниями. Функциональное обучение позволит им непосредственно выполнять управленческие функции, обязанности в соответствии с занимаемой должностью, с учетом природных и техногенно-экологических особенностей региона, специфики выполнения мероприятий по предупреждению и реагированию на чрезвычайные ситуации [3]. Поэтому в контексте непрерывного образования к педагогической деятельности

предъявляются новые требования [4]. Инновационные методики преподавания в системе функционального обучения предусматривают смену роли слушателя и преподавателя. Слушатель перестает быть пассивным получателем информации, ему принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения. Преподаватели должны владеть принципами организации процесса обучения взрослых людей (андрагогическими принципами) [4]:

- приоритет самостоятельного обучения (самостоятельная работа является основным видом учебной работы взрослых слушателей, до 50% от объема программы функционального обучения);
- использование опыта слушателя в качестве одного из источников обучения как его самого, так и его коллег;
- принцип актуализации результатов обучения, что предусматривает немедленное применение на практике.

Многие основные инновации связаны сегодня с применением интерактивных методов обучения. Интерактивный – означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или с кем-либо (человеком). Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и слушателя (рис. 1).

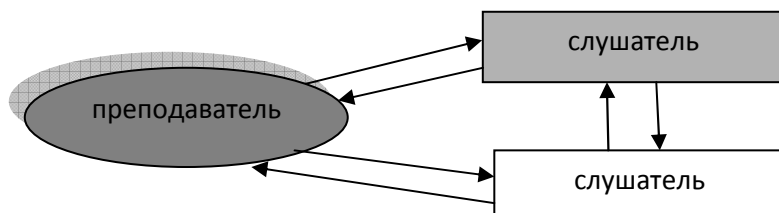


Рис. 1. Схема интерактивного обучения.

Каковы основные характеристики интерактивного обучения? Следует признать, что интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых слушатель чувствует свою успешность, свою компетентность, что делает продуктивным сам процесс обучения. Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все слушатели оказываются вовлеченными в процесс обучения, они имеют

возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и умеют. Совместная деятельность в процессе освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность и сотрудничество в ходе проведения занятия.

В свете проблем обучения взрослых людей особую популярность приобрела циклическая четырехступенчатая эмпирическая модель процесса обучения и усвоения человеком новой информации, предложенная Дэвидом Колбом (рис. 2).



Рис. 2. Цикл обучения Д. Колба.

Исследователи обнаружили, что люди обучаются одним из четырех способов: 1) через опыт; 2) через наблюдение и рефлекссию; 3) с помощью абстрактной концептуализации; 4) путем активного экспериментирования – отдавая одному из них предпочтение перед остальными. Это значит, что невозможно эффективно научиться чему-либо, просто читая об этом предмете, изучая теорию или слушая лекции. Однако не может быть эффективным и обучение, в ходе которого новые действия выполняются бездумно, без анализа и подведения итогов. Стадии модели (или цикла) Колба могут быть представлены следующим образом:

- получение непосредственного опыта;
- наблюдение, в ходе которого слушатель обдумывает то, что он только что узнал;
- осмысление новых знаний, их теоретическое обобщение;
- экспериментальная проверка новых знаний и самостоятельное применение их на практике.

Интерактивная деятельность предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого задач, исключая доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другим. В ходе обучения слушатели учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого в учебном процессе по функциональному обучению используются такие виды учебных занятий: лекции, практические занятия, деловые или ролевые игры, консультации. Эти формы эффективны в том случае, если на занятии обсуждается какая-либо проблема в целом, о которой у слушателей имеются первоначальные представления, полученные ранее при изучении нормативных дисциплин таких как, «Гражданская защита», «Безопасность жизнедеятельности» или на жизненном опыте. Кроме того, обсуждаемые темы не должны быть закрытыми или очень узкими. Важно, чтобы уровень обсуждаемой проблемы позволял охватить как можно больше слушателей. При обсуждении правовых аспектов в сфере гражданской защиты и безопасности жизнедеятельности предметом группового обсуждения могут стать, например, проекты Законов Украины, Постановлений Кабинета Министров Украины, приказов МЧС Украины и др.

Деловая (штабная) или ролевая игра может применяться как метод активного обучения слушателей, с целью выработки у них навыков в принятии управленческих решений в чрезвычайных ситуациях. Слушатели предварительно распределяются на малые группы в соответствии с функциональными обязанностями в сфере гражданской защиты. Данный метод используется для изучения технологических стадий подготовки и методов принятия решений. Деловая игра может проходить в три этапа [5]:

Подготовительный этап. Преподаватель формулирует проблему на примере конкретной чрезвычайной ситуации.

Вступление. Слушателям раздаются задания. При этом необходимо кратко ознакомить с полученным заданием, указать способы и критерии оценки их работы. В течение определенного времени (примерно 15 минут) каждый слушатель индивидуально или малая группа слушателей до 3 человек, на листе записывает предлагаемые меры по решению конкретной ситуации.

Разбор анализа конкретной ситуации. Каждый из участников зачитывает свои предложения, оформляет результат работы, например, в виде проекта приказа или протокольного решения. На этом этапе возможно обсуждение и анализ результатов, сделанных по материалам обстановки самостоятельно.

Данный метод применяется в тех случаях, когда необходимо быстро определить пути решения проблемы или составляющие этого решения. С помощью данного метода можно, например, разрабатывать решения для занесения в протокол заседания комиссии по вопросам техногенно-экологической безопасности и чрезвычайных ситуаций, эвакуационной комиссии, штаба по ликвидации чрезвычайных ситуаций всех уровней.

Освоение преподавателем активных методов и приемов обучения просто невозможно без непосредственного включения в те или иные методы. Тем педагогам, кто решился работать в интерактивной технологии, необходимо следовать следующим правилам.

Правило первое. Определить уровень знаний слушателей, их компетентность путем входного тестирования.

Правило второе. Распределение слушателей на группы. Первоначально его лучше построить на основе функциональных обязанностей в сфере гражданской защиты. Затем уместно воспользоваться принципом добровольности.

Правило третье. Надо позаботиться о психологической подготовке слушателей. Речь идет о том, что не все, пришедшие на занятия, психологически готовы к непосредственному включению в те или иные методы обучения. Сказывается закрепощенность, скованность, традиционность поведения.

Правило четвертое. Количество участников и качество обучения могут оказаться в прямой зависимости. В работе не должны принимать участие более 20 человек. Только при этом условии возможна продуктивная работа в малых группах. Ведь важно, чтобы каждый был услышан. Каждой группе предоставлена возможность выступить по обсуждаемой проблеме.

Правило пятое. Вопросы регламента. Об этом надо договориться в самом начале и постараться не нарушать его. Например, договориться о том, что все слушатели будут проявлять терпимость к любой точке зрения, не будут выходить за временные рамки.

Вывод: интерактивное обучение в сфере гражданской защиты позволяет решать одновременно несколько задач. Главное – оно

развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению контактов между слушателями. Использование интерактивного обучения в процессе занятий, как показывает практика, снимает нервную нагрузку, дает возможность менять формы их деятельности, переключать внимание на актуальные вопросы темы занятия. На занятиях важно научить слушателей проводить работу вдумчиво, аргументировать проведенные расчеты, расширять профессиональную лексику. Качественно высокий уровень обучения руководящих кадров и специалистов в сфере гражданской защиты имеет большое значение, потому что в дальнейшем они сами должны обучать работников вверенных им предприятий, учреждений и организаций действиям при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций.

Литература

1. Национальный стандарт Украины ДСТУ 5058:2008 Безопасность в чрезвычайных ситуациях. Обучение населения действиям в чрезвычайных ситуациях. Основные положения – Киев: 2007. – 15 с.

2. Постановление Кабинета Министров Украины от 26.07.2001 г. № 874 «Об усовершенствовании системы подготовки, переподготовки и повышении квалификации руководящих кадров и специалистов в сфере гражданской защиты».

3. Осипенко С.И. Организация функционального обучения в сфере гражданской защиты / С.И.Осипенко, А.В.Иванов. – Киев, 2007. – 224 с.

4. Латышев О.В. Обучение гражданской защиты и безопасности жизнедеятельности в контексте непрерывного образования. Направления усовершенствования высшего образования по вопросам гражданской защиты и безопасности жизнедеятельности / О.В.Латышев, А.Ю.Нетребенко // Сборник материалов Всеукраинского научно-практического семинара (г. Херсон, 6-7 июня 2012). – Херсон, 2012. – С.145-149.

5. Потеряйко С.П. Инновационные методы проведения занятий. Направления усовершенствования высшего образования по вопросам гражданской защиты и безопасности жизнедеятельности / С.П.Потеряйко, О.Г.Барило // Сборник материалов Всеукраинского научно-практического семинара (г Херсон, 6-7 июня 2012). – Херсон, 2012. – С.179-181.

E-mail: tat_zh58@mail.ru

**ПИТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ**

У статті приведено аналіз закордонного досвіду діяльності шкіл сприяння здоров'ю у Європі, виявлено значну актуальність цього питання для вітчизняної педагогіки, обговорюються основні проблеми щодо професійній підготовки майбутніх учителів до організації здоров'язбереження учнів в системі освіти.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язбереження, школи сприяння здоров'ю, професійна підготовка, майбутні учителі.

Єфімова В.М. Вопросы здоровьесбережения в профессиональной подготовке будущего учителя в зарубежных странах. В статье приведен анализ зарубежного опыта деятельности школ, содействующих здоровью в Европе, выявлена актуальность данного вопроса для отечественной педагогики, обсуждаются основные проблемы профессиональной подготовки будущих учителей к организации здоровьесбережения в системе образования.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесбережение, школы, содействующие здоровью, профессиональная подготовка, будущие учителя.

Yefimova V.M. Questions of Health Promotion in future teacher training: international experience. The paper analyses the experience of Health Promoting Schools in Europe. It reveals the actuality of this question for Ukrainian pedagogics, and discusses the basic problems of future teacher training for the organization of Health Promotion in schools.

The key words: health, health promoting, health promoting schools, professional training, future teachers.

Нове розуміння ролі та міста дисциплін здоров'язбережувальної спрямованості у підготовці майбутніх учителів пов'язане із гуманізацією суспільства, зміною поглядів на важливість здоров'я та освіченості в постіндустріальному суспільстві [3]. Такі загальні тенденції вимагають формування нового змісту підготовки фахівців, спроможних до збереження здоров'я школярів в умовах інтенсифікації навчання. Це викликає необхідність розробки нових наукових підходів до підготовки майбутніх учителів, особливо в галузі здоров'язбережувальної педагогіці [4]. Формування змісту

професійної підготовки майбутніх учителів щодо здоров'язбереження учнів потребує аналізу досвіду закордонних фахівців у цій галузі. Потрібно з'ясувати, які існують умови організації навчання здоров'ю, які питання щодо збереження здоров'я вивчають учні в школах, які навчальні програми ефективніше впливають на формування навичок здорового способу життя у дітей та підлітків. Розповсюдженою формою здоров'язбережувальної діяльності в освіті за кордоном є мережа шкіл сприяння здоров'ю.

Отже, **мета** цієї статті – розгляд міжнародного досвіду діяльності шкіл сприяння здоров'ю у контексті професійної підготовки майбутніх учителів до організації збереження здоров'я учнів в системі освіти.

У зарубіжних країнах збереженню здоров'я учнів в умовах навчання приділяється значна увага. Традиційно широко використовуються гігієнічне навчання, програми первинної профілактики, спрямовані на роботу з чинниками ризику [1, 6]. Особливо розповсюджені програми раціонального харчування, профілактики хвороб зубів, попередження травматизму на дорогах [5]. Найбільшу популярність мають підходи, які враховують останні дослідження щодо здоров'я як феномену із одночасно біологічною, соціальною та психічною сутністю. Сучасні програми зміцнення здоров'я в закордонних школах засновані на соціальній моделі здоров'я і найчастіше реалізовані у системі шкіл сприяння здоров'ю.

Перші спроби реалізації педагогічних підходів збереження здоров'я учнів здійснили в США, де на початку ХХ століття була створена трьохкомпонентна модель школи здоров'я. Така педагогічна модель здоров'язбереження об'єднувала: інструкції щодо здоров'я, включені в спеціальний навчальний курс (прообраз сучасних валеологічних освітніх програм); шкільну медичну службу здоров'я, що займалася профілактикою і корекцією здоров'я учнів; формування здорового фізичного і психологічного середовища освітньої установи, службу харчування. Створена на початку минулого століття, ця модель діяла до 1980-тих років, та стала основою багатьох програм здоров'язбереження в різних країнах світу.

Як підкреслюють Д.Алленсворс і Л.Колбе (D.D. Allensworth, L.J. Kolbe) у 80-х роках ХХ століття відбулося значне розширення і ускладнення традиційної моделі школи здоров'я [7]. Автори зазначили наступні вісім компонентів школи здоров'я: шкільна програма освіти у області здоров'я; шкільна програма фізичного

виховання учнів; шкільна медична служба (профілактика хвороб, надання невідкладної допомоги); служба харчування; служба здоров'я персоналу школи; психологічні, соціальні служби, а також структури соціального забезпечення, що базуються в школі; здорове фізичне і психологічне середовище в школі; залучення батьків і громадськості до діяльності із зміцнення здоров'я учнів.

У США існують інші моделі сприяння здоров'ю дітей у процесі навчання. Г.Уеллес (H.M. Wallace) описує модель Комплексної програми сприяння здоров'я в школі, яку Департамент здоров'я в Ілінойсі розвиває як частину довгострокового плану збереження здоров'я учнів [11]. Ілінойська модель школи здоров'я включає шість елементів: керівництво, сприяння здоров'ю і освіта у області здоров'я, шкільна служба здоров'я, здорове і підлягаюче зберіганню середовище, інтеграція шкільних і соціальних програм, спеціалізовані служби для учнів зі спеціальними потребами. Відмітними характеристиками цієї моделі є визначення керівництва як важливого елемента в координації і інтеграції інших елементів і звертається увага на задоволення потреб окремих груп учнів.

У 90-і роки ХХ століття ВООЗ спільно з Європейською комісією і Радою Європи розробила нову ініціативу щодо створення мережі шкіл, сприяючих зміцненню здоров'я [6, 10]. Це багатофакторний підхід, що охоплює такі напрями діяльності, як придбання знань і навичок у галузі охорони здоров'я на шкільних заняттях, зміна соціального і фізичного середовища в школах і розвиток зв'язків з суспільством у цілому. В останній час ця мережа охоплює більше 40 країн Європейського регіону. Д. Алленсворс (D. Allensworth) підкреслює, що окрім європейського проекту існують програми шкіл зміцнення здоров'я, які інвестуються ВООЗ, і на інших континентах [8, р. 7]. Даний проект направлений на створення такої моделі освітньої установи, при якій учні можуть здобути освіту в повній відповідності з державним освітнім стандартом і реалізувати свої здібності, сформувати ціннісні орієнтації на здоровий спосіб життя.

Восьмикомпонентна модель комплексної програми є в даний час в США і багатьох європейських країнах найбільш популярною, проте існують інші підходи до обговорення даної проблеми. Деякі фахівці припускають, що школа – тільки одна ділянка на широкому полі діяльності, що має відношення до здоров'я і освіти. У цю діяльність залучені різні фахівці в школі і поза нею. У моделі підкреслюється, що школа, суспільство, родина/друзі – це три важливі системи

підтримки статусу здоров'я дітей і успіхів в навчанні. Також медіа-системи, що включають освітні електронні і друкарські видання грають важливу роль як частина соціальної системи у формуванні поведінки, спрямованої на здоров'я. Відповідно до цієї моделі, перші кроки в створенні Комплексної програми шкіл, орієнтованих на здоров'я, повинні бути спрямовані на встановлення соціальних зв'язків і виконання соціумом необхідних ресурсних витрат. Тоді наступні кроки приведуть до впровадження в школі служби здоров'я, педагогіки здоров'я і здорового шкільного середовища. Пріоритетне місце у моделі займає організація режиму навчання, формування цінностей у дітей, орієнтації на здоров'я, сім'ю, товариство, а також створення умов, за яких школа ставала б координатором суспільних програм щодо забезпечення здоров'я школярів.

Г. Уеллес (H.M. Wallace) відмічає, що міжнародні моделі часто розглядають шкільні програми здоров'я як частину первинної системи охорони здоров'я, яка існує в даній країні [11]. Хоча в кожній країні підходи до первинного збереження здоров'я можуть варіювати, проте шкільні програми здоров'я звично включають компоненти превентивної, курируючої і реабілітаційної служб. Іншою характерною межею в багатьох країнах, у тому числі і в Росії, є серйозна співпраця шкільної медичної сестри або лікаря з іншими професіоналами у галузі здоров'я, що працюють в школах на повну або неповну ставку [5, с. 184].

Дж. Дрейфус (J.G. Dryfoos) вважає, що попередні визначення і моделі приходять до своєї кульмінації в школах повного обслуговування [9]. Така школа є центром, в якому розташовані служби здоров'я, психічного здоров'я, соціальні і сімейні служби в єдиному комплексі. Конфігурація служб і ресурсів може варіювати у окремих містах і регіонах, проте ці служби повинні бути точно за адресою щодо вирішення унікальних потреб кожної особистості в школі і співтоваристві з "школою повного обслуговування".

Відповідно до цієї моделі школа повного обслуговування забезпечує кваліфіковану освіту для учнів, яка включає: індивідуальні інструкції, командне навчання, здоровий шкільний клімат, альтернативний шлях навчання, залучення батьків і ефективну дисципліну. Школа і суспільні установи здійснюють комплексну освіту у області здоров'я, забезпечення здоров'я, тренінгу соціальних навиків і підготовку до "світу роботи". Відмінною рисою цієї моделі є широкий спектр служб, які забезпечують на базі школи соціальні

установи. Ось декілька прикладів різних служб.

- Органи охорони здоров'я: скринінг здоров'я, зокрема огляд порожнини рота, контроль харчування, моніторинг росту та ваги і медичне обслуговування дитини.

- Служба психічного здоров'я: індивідуальне консультування, втручання при кризах, лікування, реабілітація і підтримка жертв насильства.

- Сімейне благополуччя і соціальні служби: планування сім'ї, грамотність батьків з питань здоров'я, професійна перепідготовка, юридичні служби, основні комунальні служби, їжа і одяг, приміщення для культурної діяльності.

В цілому, успішними програмами є тривалі, багатобічні і такі, що передбачають участь всієї школи в пропаганді здорового способу життя серед школярів [6].

Розглянемо як роблять школи сприяння здоров'ю в окремій європейській країні, наприклад, Данії.

В Данії навчання здоров'ю є наскрізним обов'язковим розділом, який інтегрується в низку предметів дев'ятирічної програми навчання, їх метою є сприяння компетентним діям учнів відповідно до загальної концепції [2, с. 152]. Згідно з цим кінцевою метою є те, що учні "...розвивають здатність до дії, індивідуально або з іншими, яка сприяє їх особистому здоров'ю або здоров'ю інших" [9, р. 174]. Усі школи Датської мережі діють згідно з наступним принципами: формування групи міждисциплінарного проекту охоплює вчителів із соціальних, природничих і гуманітарних наук; у "народній школі" участь в групі бере шкільна медична сестра; кожна група проекту обирає координатора; шкільний проект повинен: *розвивати здатність учнів впливати на умови проживання і на спосіб життя; співпрацювати з місцевим суспільством; інтегруватися до міжнародних вимірів.*

В Данії значну увагу приділяють підтримці шкіл сприяння здоров'я на місцевим рівні, багато ресурсів вкладені в підготовку фахівців на робочому місці. Як приклад, 10-12 викладачів із кожної "Народної школи" пройшли підготовку на робочому місці (60 годин) [2, с. 160]. Дуже важливо, що час, витрачений на підготовку на робочому місці, включено в їх щотижневий робочий план вчителя. У останні роки навчання для вчителів щодо діяльності шкіл сприяння здоров'ю стає ще більш поширеним.

Важливою умовою успіху датських шкіл сприяння здоров'ю є ефективна координація діяльності. Центр дослідження довкілля і навчання щодо здоров'я в Королівській Датській освітній школі був визначений як Центр Національної Підтримки. Члени цієї робочої групи залучені в дослідження і оцінку, а також в тренування вчителів на робочому місці. Мета робочої групи – розвивати концепцію "Шкіл сприяння здоров'ю" в тісному співробітництві з шкільними групами Проекту.

У Данії існує система моніторингу і оцінки діяльності "Шкіл сприяння здоров'ю". Національний Центр Підтримки має завдання в тісній співпраці з школами-учасницями оцінити проект шкіл підтримки здоров'я.

Важливим, на нашу думку, є те, що ця діяльність має наукове підґрунтя та наукову і методичну підтримку з боку вчених та фахівців. Окреслені тут перспективи мають життєво важливе значення для оцінки навчання здоров'ю. Наприклад, вимірювання розвитку компетентних дій учнів має різний підхід при навчанні вимірювання тиску крові і при палінні [2, с. 154]. Якщо зміст і мета навчання взаємопов'язані в рамках наукових положень, переважають наукові підходи порівняно з традиційними кількісними вимірами [6, с. 173]. Важливим завданням для викладачів і дослідників Датської мережі є розробка стратегії і методів адекватної оцінки.

На думку Б. Дженсена, адекватна оцінка означає, наприклад, що школа здоров'я – це не обов'язково місце, де ніхто не палить, не вживає алкоголь і жирну їжу [2, с. 161]. Замість цього ефективність навчання буде визначатися учнями, їх здатністю діяти стосовно впливу на власне життя і на суспільство, в якому вони живуть.

Іншою цікавою темою Датського проекту є та, що школи співпрацюють з місцевими спільнотами. Існує гіпотеза, що робота із ситуацією "начебто" в класній кімнаті через низькі повноваження не відповідатиме реальним умовам і не буде приводити до підвищення компетентності дії. Безсумнівно, підвищення кооперованості між школами і з місцевою спільнотою сприятиме плідному навчанню здоров'ю і його підтримці. Це співробітництво буде корисним і для школи, і для місцевої спільноти.

В тому, що могло б бути визначено як модель діалогу, школа відіграє роль соціального агента в місцевій спільноті. Саме тут криється ключ до накопичення знань і досвіду людей у місцевій спільноті, де школа і учні намагаються впливати на умови в спільноті, які, як свідчить їх досвід, становить загрозу для здоров'я мешканців.

Важливо, що якщо раніше світова практика здоров'язбереження ґрунтувалася на медичній моделі здоров'я, то сьогодні основою всіх проектів і стратегій у світі є соціальна модель здоров'я. Моделі здоров'язбереження в освіті, які були створені та ефективно працюють за кордоном, відповідають вимогам системності, цілісності, гнучкості, стратегічно орієнтовані на підтримку розвитку дитини, на майбутнє, на адекватну відповідь на виклики глобалізації. Вони базуються на сучасних уявленнях щодо феномену здоров'я, враховують не тільки медичні, але й соціальні та психологічні детермінанти, всю практичну діяльність стосовно збереження здоров'я реалізують у контексті здоров'язбережувальної соціалізації учнів, мають чітко окреслені регіональні пріоритети, враховують етнічні та конфесійні особливості, традиції виховання здорової дитини. Проте, на думку багатьох авторів, серйозним недоліком вищевикладених моделей є недостатня повага з боку їх творців до власне педагогічного аспекту діяльності шкіл, у першу чергу, до організації навчально-виховного процесу, до особистості вчителя і рівня його підготовленості до здоров'язбережувальної діяльності, до технологій навчання, від яких багато в чому залежить здоров'я учнів.

Таким чином, сучасний досвід діяльності шкіл сприяння здоров'ю за кордоном має важливі особливості, які потрібно враховувати у професійній підготовці майбутніх учителів до збереження здоров'я в загальноосвітніх навчальних закладах.

В першу чергу, педагогічна діяльність щодо збереження здоров'я базується на серйозному переході від "старої" біомедичної, індивідуальної моделі здоров'я до "нової" цілісної, соціоекологічної моделі здоров'я. По-друге, у суспільстві школи вважаються місцями, в яких здоров'я може бути підтримане або зруйноване. По-третє, таке "місце" як середовище, у якому зростає дитина, включає шкільну спільноту (батьки, школярі, персонал) і соціальні зв'язки, які існують між цими стейкхолдерами (зацікавленими особами); навчання і навчальне середовище (включаючи фізичне середовище і методи функціонування школи); організацію навчання, навчальні програми та ін. По-четверте, проект і діяльність школи сприяння здоров'ю з'ясовують потреби для здоров'я дітей і визначальну роль оточуючого середовища. По-п'яте, особливо підтримується активність дітей, подібно до дорослих діти можуть стати активними співучасниками сприяння здоров'ю у школі, громаді, суспільстві. Оволодіваючи навичками здорового способу життя, в яких робиться

наголос на прийнятті рішень, участі спільноти, діти і дорослі можуть однаково розуміти різницю між ними. Здорове шкільне середовище досягається завдяки пристосуванню до соціального і/або фізичного оточення способом, який зберігає і примножує здоров'я і благополуччя учнів і персоналу. По-шосте, особлива увага приділяється здоров'ю вчителів і персоналу школи. Звісно, що здоров'я і благополуччя школярів і персоналу школи безпосередньо впливають на здоров'я спільноти і навпаки.

Розгляд міжнародного досвіду діяльності шкіл сприяння здоров'я виявляє значну актуальність цього питання щодо вітчизняної педагогіки, та окреслює низку важливих питань щодо професійної підготовки майбутніх учителів до організації здоров'язбереження учнів у системі освіти.

Література:

1. Вишнеvский В.А. Здоровьесбережение в школе: педагогические стратегии и технологии / В.А.Вишнеvский. – М.: Теория и практика физической культуры, 2002. – 270 с.

2. Дженсен, Б.Б. Школи сприяння здоров'ю в Данії: дійовий компетентний підхід до навчання здоров'ю / Б.Б. Дженсен// Екологічне громадське здоров'я: від теорії до практики / Переклад: Кунгурцев О.В., Мартинюк О.І., Солоненко Н.Д. та ін. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. – С. 152-161.

3. Ефимова В.М. К вопросу о роли и месте дисциплин здоровьесберегающей направленности в профессиональной подготовке будущих учителей / В.М. Ефимова // Человек – Природа – Общество: теория и практика безопасности жизнедеятельности, экологии и валеологии. Выпуск 4. – Симферополь: НИЦ КИПУ, 2011. – С. 144-147.

4. Єфімова В. М. Підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності: теорія та методика : [монографія] / В. М. Єфімова. – Сімферополь : Сонат, 2011. – 442 с.

5. Ирхин В.Н. Педагогическая система школы здоровья: генезис, принципы и закономерности развития: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01. – Барнаул, 2002. – 374 с.

6. Макдональд Х. Європейські школи в докiллі, що змінюється: не втратити можливостей сприяння здоров'ю / Макдональд Х., Зігпю Е. // Екологічне громадське здоров'я: від теорії до практики / Переклад: Кунгурцев О.В., Мартинюк О.І., Солоненко Н.Д. та ін. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. – С.170-176.

7. Allensworth D.D. Comprehensive School Health Program: Exploring an Expanded Concept / Allensworth D.D., Kolbe L.J. // J. Sch. Health. – 1987. – 57(10). – P. 409-411.

8. Defining a Comprehensive School Health Program / [Allensworth D., Wyche J., Lawson E. et. al.] // An Interim Statement National Academy Press. – Washington D. C, 1995. – P. 6-7.

9. Dryfus J.G. Full-Service Schools: A Revolutions in Health and Social Services for Children, Youth, and Families. – San Francisco, Calif: Jossey-Bass, Inc., 1994. – 220 p.

10. Models of Health Promoting Schools in Europe. – Копенгаген, Европейское региональное бюро ВОЗ, 2002. – 85 с.

11. Principles and Practices of Student Health. V. 2. / [Wallace H.M., Patrik K., Parcel G.S., Igoe J.B.] // School Health. – Oakland Calif Tihrd Party Publishing Company, 1992.

E-mail: efi@crimeaonline.com

УДК 372.46 (410) “19” – “20”

Заблоцька Л. М.

Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
Тернопіль, Україна

СТАНДАРТИЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті простежується процес створення єдиної структури навчального плану британської початкової освіти. Особлива увага приділяється проблемі становлення стандартів змісту освіти для початкових шкіл Великої Британії в історичному контексті.

Ключові слова: стандарт, зміст освіти, початкові школи, тестування, Велика Британія.

Заблоцька Л.М. Стандартизация содержания начального образования В Великобритании. В статье прослеживается процесс создания единой структуры учебного плана британской начального образования. Особое внимание уделяется проблеме становления стандартов содержания образования для начальных школ Великобритании в историческом контексте.

Ключевые слова: стандарт, содержание образования, начальные школы, тестирование, Великая Британия.

Zabolotska L.M. Standardizing the content of primary education in the UK. The article traces the process of creating a unified structure of British curriculum for primary education. The particular attention is given to the formation of curriculum standards for elementary schools of Great Britain in historical context.

Key words: standards, curriculum, primary schools, testing, Great Britain.

Постановка проблеми. В умовах глобалізаційних процесів та входження України до європейського освітнього простору відбувається закономірне реформування усіх сфер суспільного життя, у тому числі й освітньої галузі. Нагальною стала проблема поліпшення якості освіти, узгодження всіх її компонентів із загальноприйнятими світовими стандартами. У процесі вироблення єдиних європейських освітніх стандартів здобуття якісної освіти учнів початкових шкіл слугуватиме орієнтиром і надійною базою для подальшого навчання у середній та вищій школі, сприятиме самовдосконаленню кожної особистості, розвитку її здібностей й обдарувань.

Кінець минулого століття засвідчив значну активність щодо проведення реформ національних систем освіти у багатьох країнах світу, зокрема Європи. Значною мірою розробка вітчизняної концепції освіти в означеній галузі орієнтується на досвід високорозвинутих країн, і, насамперед, членів Європейського Союзу, одним з лідерів якого є Велика Британія.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Опрацювання вітчизняних досліджень Н. Бібік, Н. Білокіної, Я. Болюбаша, І. Іванюк, О. Кузнецової, О. Локшиної, О. Ляшенко, С. Ніколаєвої, О. Овчарук, О. Савченко та ін. дає змогу стверджувати, що предметом аналізу науковців був широкий спектр теоретичних та практичних проблем української і зарубіжної педагогіки, які торкалися питань методології навчання, організації, структури, змісту й контролю якості освітнього процесу в середніх та вищих школах.

Критичні зауваження, які стосувалися створення єдиної структури навчального плану, визначення першочергових завдань та перспектив реформування британської освіти, питання планування навчального процесу, виокремлення обов'язкових і базових предметів та інші проблеми порушувалися у працях таких британських науковців, як Дж. Керр (J. Kerr), Ф. Масгроу (F. Musgrove), Б. Олдхема (B. Oldham), П. Херста (P. Hirst); проблеми, пов'язані із сучасним станом навчання у Великій Британії після реформування системи освіти у 80–90-х рр. висвітлені у дослідженнях Т. Белла (T. Bell), Дж. Бріттона (J. Britton), Дж. Джонстона (J. Johnstone), Дж. Келлі (J. Kelly), Д. Левтона (D. Lawton), Дж. Мойлеса (J. Moyless), Д. Хоперна (D. Halpern) та ін.

Мета дослідження – простежити процес становлення освітніх стандартів у початкових школах Великої Британії в історичному контексті, а також їх вплив на якість освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема якості освіти не є новою. Упродовж існування людство ставило перед собою умову забезпечити підростаюче покоління необхідними для цього знаннями, підготувати його до життя у суспільстві. Якщо розглядати поняття якості освіти, можна пересвідчитися, що воно є багатозначним і залежним не тільки від різних аспектів освітнього процесу, але й від суспільних, психолого-педагогічних, економічних та інших чинників.

Українська дослідниця у галузі порівняльної педагогіки О. Овчарук зауважує, що: “Суспільство по-різному усвідомлює це поняття, саме тому, формулюючи стандарти якості, слід враховувати інтереси всіх зацікавлених сторін – з одного боку, батьків та учнів, а з іншого – школу й державу, а загалом – інтереси громадян і громадянського суспільства” [4, с. 17].

Отже, освітні стандарти є певним відображенням бачення суспільного ідеалу освіченості, загальнопринятих суспільних вимог до освіти як визначального підґрунтя соціокультурного становлення молодої людини. Вони забезпечують функціонування єдиного освітнього простору в державі, виконують стабілізуючу та регламентуючу роль. О. Овчарук, проаналізувавши праці зарубіжних науковців Т. Хюсена та А. Тайджмана, зазначає, що “є три типи освітніх стандартів:

1. Можливість досягнення навчальних стандартів (opportunity to learn standards). Ця позиція передбачає можливості, що їх надає освітня система для досягнення необхідного рівня стандартів. Такі можливості розглядаються як сам стандарт.

2. Стандарти змісту освіти (content standards) – визначають ті частини змісту в навчальному плані (змісті освіти), що їх мають опанувати всі учні.

3. Стандарти навчальних досягнень (performance standards) – визначають ступінь успішності учнів у засвоєнні змісту освіти та сфери діяльності, що його стосується” [4, с. 17]. На основі цих типів освітніх стандартів дослідниця робить висновок, що “під освітнім стандартом розуміється показник, за яким вимірюється навчальний прогрес і досягнення учнів у певних змістових зонах протягом конкретного навчального періоду і який визначає ступінь опанування учнями елементами знань” [4, с. 17].

Український компаративіст О. Локшина вивчаючи проблему стандартизації змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу, пише, що “Стандартизація – це процедура, яка супроводжує етапи цілепокладання та оцінки результативності певної діяльності. <...>

Необхідно зазначити, що в умовах активної стандартизації, яка характеризує сучасний розвиток національних систем освіти практично усіх країн ЄС та багатьох країн світу, сам термін “стандарт” і досі залишається предметом дискусій” [2, с. 114 - 115].

Термін “стандарт”, як зауважує О. Локшина, “в Англії було вперше використано у 1860 р. у Законі, який запроваджував формулу фінансування початкових шкіл, що базувалася на досягненні учнями певних рівнів навчальної досконалості. Закон запроваджував шість рівнів досягнень, які називалися *Стандарти I-IV для читання, письма та арифметики*, а шкільні інспектори повинні були перевіряти відповідність навчальних досягнень учнів цим рівням. і хоча на початку ХХ ст. зазначений закон втратив чинність, “стандарт” продовжував асоціюватися з рівнем досягнень” [2, с. 115].

Слід зазначити, що істотною особливістю навчального процесу початкових шкіл Великої Британії є те, що освіта в цій країні ще й досі залишається децентралізованою. Поняття “децентралізація” тлумачиться як “1) напрям модернізації освітою; 2) принцип, спосіб організації управління освітою, в якій основним владним повноваженням, необхідним для прийняття управлінських рішень, наділені нижчі рівні ієрархічної піраміди управління, що відкриває широкий простір для розвитку місцевої ініціативи, урахування місцевих особливостей” [1, с. 63]. Це, в свою чергу, зумовлює певну свободу для кожної школи щодо побудови навчального процесу, планування навчальної діяльності та вибору підручників. Складаючи робочий план, учитель обирає підручник та інші методичні матеріали, розробляє тематичні серії уроків, їх зміст і структуру, передбачає характер та об’єм самостійної роботи у класі і вдома. Учителі в враховують потреби учнів, їхні можливості, вік і будують урок згідно із вимогами Національного курікулуму.

Згідно із ухваленим Законом про освіту (відомий як “Акт Батлера” Butler’s Education Act, 1944), який вперше окреслив основні риси тогочасної національної шкільної системи в Англії і Уельсі, відбулися певні зміни стосовно початкової освіти. Зокрема: відбувся поділ початкової школи на молодшу початкову школу (Infant School) і старшу початкову школу (Junior School); навчання у початковій і середній школі було розподілено на чотири ключові етапи (Key Stages). Молодша початкова школа (діти віком від 5 й до 7 років) – KS1, а старша початкова школа (діти віком від 7 й до 11 років) – KS2. [6, с. 38].

Освітня політика консервативної партії на чолі із У. Черчілем у період з 1951 р. й до 1964 р. спрямовувалася на підтримання освітніх стандартів. Починаючи із середини 60-х рр., в Англії та Уельсі відбувалася перебудова системи освіти, переглядалися зміст та методи навчання. Важливим кроком у розвитку британської початкової школи став Звіт Плауден: “Діти та їхні початкові школи” (Plowden Report: “Children and Their Primary Schools”, 1967). У цьому документі прозвучала ідея про виховання дитини як унікальної особистості, яка перебуває у центрі освітнього процесу, а також про скасування іспиту для 11-річних учнів.

Перш за все це вплинуло на стиль викладання й організацію навчання у початкових школах (менше застосовувався традиційний метод навчання цілого класу й більшою популярністю користувався педоцентристський підхід. Вчителям дозволялося відходити від строгих вимог навчальних програм і розкладу. У педоцентризмі першочергова увага приділялася тільки природженим психічним властивостям дітей, а навчальний процес вивільнявся від впливу дорослих та заздальгідь окреслених стандартів. При такому підході заохочувалася активна участь дітей у навчальній діяльності, проте недооцінювалося значення систематичного навчання й закономірності виникнення пізнавальних інтересів учнів, яким приписувався вроджений і стихійний характер.

У Білій книзі: “Кращі школи” (White Paper: “The Best Schools”, 1985) відзначено критичний стан освіти у Великій Британії: низькі стандарти, великі відмінності якості знань у різних школах, недосконалість навчальних планів та їх застосування, необ’єктивні підходи в оцінюванні та ін. Стурбованість уряду зниженням конкурентноспроможності країни порівняно з іншими державами й недостатньо високим освітнім потенціалом населення зумовило ухвалу у липні 1988 р. “The Educational Reform Act – ERA” (“Закону про реформування освіти”), який вперше за останні 40 років вніс радикальні зміни у систему освіти. За чинних умов децентралізованості в законі наголошувалося на трьох важливих завданнях: поліпшенні якості освіти у школах, коледжах, політехнічних закладах та університетах; підвищенні стандартів рівня знань, умінь та навичок учнів; сприянні вільному вибору навчальних закладів [6, с. 44].

Освітня реформа 1988 р. мала за мету уніфікувати освіту шляхом запровадження єдиного для всіх учнів Національного

курукулума (National Curriculum). Термін “curriculum” у перекладі означає “навчальний план”. У сучасній українській педагогічній літературі дуже часто використовують термін “курукулум”, під яким розуміють “соціальний досвід у формі системи знань, умінь, навичок та цінностей, відібраних для засвоєння школярами, що забезпечує базис для всебічного розвитку та підготовки до життя у суспільстві” [6, с. 48].

Вперше у Національному курукулумі було визначено набір обов’язкових (core subjects) і базових (non-core foundation). Окрім того, ставилося за мету поліпшити якість освіти шляхом створення “освітнього ринку”, що забезпечило б конкуренцію для шкіл на всіх рівнях (у тому числі й початкових), у результаті чого закрилися б погані школи, які пропонували низький рівень освітніх послуг.

У Законі про освіту (Education Act, 1996) вживається термін “attainment target” – “показники досягнень” (неофіційний переклад – Л. З.), під яким розуміють “загальний рівень знань, умінь та навичок, яких має досягнути учень із кожного предмету на відповідному ключовому етапі згідно із Національним курукулом” [7, с. 52].

Стандартизоване тестування, яке проводилося на регіональному, загальнонаціональному та міжнародному рівнях, отримало назву *зовнішнього* оцінювання. *Внутрішнє* тестування проводиться вчителями на рівні групи, класу або школи з використанням розроблених ними завдань. Національне зовнішнє оцінювання досягнень учнів (Standard Assessment Tasks – SAT’s) на чотирьох ключових етапах опанування Національним курукулумом було запроваджено у процесі проведення реформи освіти 1988 р. у відповідь на потребу центральних освітніх органів у підвищенні стандартів освіти і забезпеченні батьків інформацією про успіхи їхніх дітей. SAT’s виступає своєрідним доповненням як до оцінювання, що його проводять учителі, так і до загальношкільних внутрішніх тестів чи іспитів. Це дає змогу, як наголошує О. Локшина, “визначити динаміку прогресу кожного учня за національними стандартами та забезпечити учнів, батьків і вчителів вимірниками цих досягнень” [3, с. 122–123].

Національна система *зовнішнього* тестування була запроваджена в усіх школах Великої Британії з метою створення єдиних стандартів оцінювання учнів. Зокрема тестування (SAT’s) проводиться на кожній з ключових стадій шкільного навчання – в 7, 11, 14 та 16 років. Воно складається із двох основних етапів: на першому етапі оцінювання здійснюється вчителями з кожного напрямку

Національного курікулуму, а на другому – оцінювання базується на результатах перевірки знань з допомогою тестів. Для 7-річних школярів (початкова освіта дітей в Англії та Уельсі починається із 5-річного віку) тести були запроваджені 1991 р., а з 1994 р. – введені для дітей 11-річного віку [5, с. 129].

Національне тестування (SAT's) проводиться двічі на рік (у листопаді та травні), спрямоване на перевірку читання, письма і знань з математики. Основною метою оцінювання є перевірка опанування учнями знань, умінь та навичок, регламентованих Національним курікулумом. Оцінювальна схема визначає вісім рівнів досягнень з основних тем кожного предмета. Учні проходять кожний рівень через два роки, а саме: 7-річні повинні досягти принаймні 2-го рівня, 11-річні – 4-го, а 14-річні – 5 або 6-го рівня [5, с. 129]. Ці тести мають за мету визначити успішність учнів, допомогти вчителям виявити якість засвоєних знань і спрогнозувати їхню роботу на наступний навчальний рік.

Окрім того, проводяться незалежне національне базове тестування (the National Foundation for Educational Research (NFER) tests) для того, щоб відстежити результати успішності учнів шостого року навчання з англійської мови і математики. Ці дані записуються і передаються наступному учителеві, який буде навчати дитину. Залежно від результатів учні розподіляються у сильні і слабші групи. Відповідно до ухваленого Закону про шкільні стандарти і рамки (The School Standards and Framework Act, 1998) було висунуто вимогу до місцевих освітніх органів підготувати “План розвитку освіти” (“Education Development Plan”) – стратегічний документ, котрий передбачав проведення моніторингу у початкових школах протягом кожних трьох років. У цьому законі оцінювання було покладено відповідальність за зовнішнє оцінювання на Агенцію з питань освітніх стандартів (OFSTED – The Office for Standards in Education), Головного інспектора шкіл Інспекторату Її Величності (The Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools) та місцеві освітні органи (LEAs). За проведення внутрішнього оцінювання відповідали директори шкіл, органи управління школою (school governing body), учителі.

На міжнародному рівні оцінювання навчальних досягнень учнів з діагностичною метою отримало назву “міжнародних порівняльних досліджень”. Прикладами міжнародних порівняльних досліджень є: TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) – міжнародне дослідження з оцінювання якості математичної та

природничої освіти; PISA – міжнародна програма з оцінювання освітніх досягнень учнів у сфері функціональної грамотності з метою визначити, чи володіють учні, які здобули освіту (у віці 15 років), знаннями та вміннями для повноцінного функціонування в суспільстві; PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – міжнародне дослідження якості читання і розуміння тексту, тобто володіння грамотністю з читання

У Шотландії уряд ухвалив у 2000 р. закон “Стандарти у школах Шотландії” (“The Standards in Scotland’s Schools Act”), згідно з яким місцеві освітні ради зобов’язувалися щорічно опубліковувати плани, зазначаючи заходи, спрямовані на поліпшення роботи шкіл, а також щорічні звіти із зазначенням успішності учнів кожної школи [8, с. 16]. З метою поліпшення якості освіти у травні 2003 р. шотландський уряд висловив намір здійснити реформу курікулума. Задля цього було оголошено Національні дебати (The National Debate) й створено робочу групу для розгляду зауважень та пропозицій. Завдяки плідній роботі у 2006 р. було опубліковано першу книгу “Створення курікулуму 1” (“Building the Curriculum 1”), основна мета якої – підготувати підґрунтя для серії книг й визначити основні риси нового курікулума. У другій книзі “Створення курікулуму 2” (“Building the Curriculum 2”, 2007) уперше основна увага спрямовувалася на створення навчального плану для дітей дошкільного віку і початкової школи. У третій книзі “Створення курікулуму 2” (“Building the Curriculum 2”, 2008) запропоновано поради для подальшого розвитку курікулуму. Передбачалося, що його новий варіант “Curriculum for Excellence” буде запроваджено з 2009–2010 н. р. [8, с. 18].

У Північній Ірландії також у 2006 р. було ухвалено документ “The Education (Northern Ireland) Order” (“Наказ про освіту у Північній Ірландії” – неофіційний переклад Л.З.), в якому зазначалося про здійснення перегляду курікулуму й змін, пов’язаних із оцінюванням учнів. До 2010 р. новий варіант навчального плану покликаний розвивати знання, уміння та навички дітей відповідно до таких напрямів: мистецтво; мова і грамота; математика та лічба; особистий розвиток і взаєморозуміння; фізичний розвиток; світ навколо нас. Згідно із цим документом запроваджено “характеристику учня” (“pupil profile”). Це дозволить отримати інформацію про досягнення учнів із кожного предмету, їхню успішність. Такі “характеристики” вже уведені в практику

початкових шкіл Північної Ірландії починаючи з 2007–2008 навчального року [8, с. 18–19].

Висновки. Пересвідчуємося у тому, що за останні десятиліття ХХ ст. – на початку ХХІ ст. значна увага приділялася початковим школам, які були покликані забезпечувати учнів такими необхідними базовими знаннями, уміннями та навичками, які сприяли б їхньому загальному розвитку. Цей період позначився ухваленням урядом Великої Британії низки стратегічних документів, що спрямовувалися основним чином на реалізацію таких першочергових завдань: поліпшення якості освіти, створення єдиних навчальних стандартів, виховання позитивного ставлення до навчання, робота із обдарованими дітьми й дітьми із особливими потребами тощо. У зв'язку із цим проводилася інтенсивна робота, спрямована на вдосконалення загальнонаціональних стандартів та заохочувалася творча та інноваційна діяльність початкових шкіл.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
2. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / О.І.Локшина. – К. : Богданова А.М., 2009. – 404 с.
3. Локшина О. І. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні : рекомендації з освітньої політики / [під ред. О. І. Локшиної]. – К. : К.І.С., 2004. – 160 с.
4. Овчарук О. Сучасні підходи до розвитку поняття якості освіти: світовий аспект / Моніторинг якості освіти : світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І.Локшиної – К.: К. І.С., 2004. – С.17 – 19.
5. Пархоменко А. Принципи тестування в Британських іспитах / А. Пархоменко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 4. – С. 128–131.
6. Aldrich R. An Introduction to the History of Education / R. Aldrich. – London ; Sydney ; Toronto : Hodder & Stoughton, 1982. – 188 p.
7. Chan S. M. A recent history of primary and secondary education in England. Part : 1944 to 1985 : Booklet / S. M. Chan, P. East. – London : CILT, 2004. – 126 p.
8. The Education System in Scotland / Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe. – European Commission, 2007 / 08. – 171 p.

E-mail: lubazab@ukr.net

СПІВПРАЦЯ УКРАЇНСЬКИХ І ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ ЯК УМОВА ОПТИМІЗАЦІЇ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті аналізуються форми співпраці науковців українських і зарубіжних навчальних закладів в галузі педагогіки. Ґрунтовно розкриваються основні принципи організації наукових досліджень персоналій в Україні та Польщі. Виокремлено умови підвищення ефективності та значимості такого розповсюдженого в сучасній педагогічній науці напрямку історіографічних досліджень як педагогічна персоналія.

Ключові слова: принципи організації наукових досліджень, історіографічні дослідження.

Завгородня Т.К. Сотрудничество украинских и зарубежных ученых как условие оптимизации историко-педагогических исследований. В статье анализируются формы сотрудничества ученых украинских и зарубежных учебных заведений в отрасли педагогики. Обстоятельно раскрываются основные принципы организации научных исследований персоналій в Украине и Польше. Выделены условия повышения эффективности и значимости такого распространенного в современной педагогической науке направления историографических исследований как педагогическая персоналія.

Ключевые слова: принципы организации научных исследований, историографические исследования.

Summary: *Zavgorodnyaya T.K. Cooperation of Ukrainian and foreign scientists as a condition for the optimization of the historical-pedagogical research.* The article analyses the forms of cooperation of Ukrainian and foreign pedagogical educational institutions. It covers the main principles of organization of scientific research of personalities in Ukraine and Poland. The author defines the conditions of increasing efficiency and relevance of such a widespread trend of modern historical research as pedagogical personalia.

Key words: principles of organization of scientific research, historiographic studies.

Процес розвитку сучасної української освіти, яка здійснюється відповідно до вимог Закону України "Про освіту", Національної доктрини розвитку утворення України в ХХІ ст., Державної національної програми "Освіта"(Україна ХХІ століття) неможливий без урахування як зарубіжного, так і вітчизняного педагогічного досвіду.

У період входження України у європейську освітню систему посилюється орієнтація української освіти на європейські педагогічні стандарти. Тому особливої актуальності набуває не тільки питання

вивчення та використання позитивного досвіду в зарубіжних країнах, а й співпраця в проведенні спільних наукових досліджень. Свідченням актуалізації в сучасних умовах розробки проблем трансформації та інтернаціоналізації освіти в контексті глобалізаційних процесів є дослідження В. Андрущенка, В. Кременя, В. Лугового, В. Лутай; філософських та ідеологічних засад сучасних освітніх реформ, напрямів освітньої політики ЄС та окремих країн євро регіону - Н. Абашкіна, Н. Дем'яненко, Т. Кошманова, В. Кравець, В. Мітінав, Л. Пуховська, О. Сухомлинська; аналізу міжнародних порівняльних досліджень якості освіти за рубежом (А. Василюк, І. Іванюк, К. Корсак, О. Локшина, Ю. Лященко, О. Овчарук та ін.). Однак, практично відсутні дослідження наукової співпраці на рівні навчальних закладів та їх підрозділів. Тому мета статті - розкрити форми співпраці ВНЗ, їх кафедр із зарубіжними колегами, зробивши акцент на організації та проведенні історико-педагогічних досліджень, а саме - вивчення персоналій.

Розв'язання цієї проблеми, безперечно, не можливо без вивчення різноманітних джерел тієї країни, досвід якої вивчається. Ще цікавіше, коли дослідник побував у цій країні та вивчив стан досліджуваної ним проблеми безпосередньо спілкуючись з тією категорією населення питання якої вивчається. Але, на нашу думку, для розвитку сучасної науки взагалі та педагогічної зокрема велике значення має співпраця науковців різних країн в конкретній галузі, або з дослідження чітко визначеної, іноді і не дуже широкої, наукової проблеми. Так, наприклад, викладачі кафедри педагогіки Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м.Івано-Франківськ) співпрацюють з кафедрами педагогіки навчальних закладів республіки Білорусь з різних напрямів наукових досліджень. Так, з Могильовським державним університетом імені А.А. Кулешова з проблем якості підготовки спеціалістів, сучасної сім'ї та сімейного виховання, з Вітебським державним університетом імені П.М. Машерова з пошуку актуальних напрямів підвищення якості освіти в навчальних закладах різного типу, з закладом освіти «Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна» з проблем порівняльної педагогіки в умовах міжнародної співпраці та європейської інтеграції. Результатом такої співпраці є публікація матеріалів дослідження викладачів кафедри у першому збірнику наукових статей «Питання якості освіти в Білорусі, Росії, Україні», який вийшов під патронатом Міністерства освіти

республіки Білорусь, Інституту теорії та історії педагогіки Російської академії освіти та Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України. Загалом співпраця науковців ВНЗ України з колегами із зарубіжних навчальних закладів відбувається в різних формах (конференції, круглі столи, виконання спільних проектів, дискусії, зустрічі обміну досвідом роботи з відвідуванням навчальних закладів різних країн тощо).

Проте, за нашим переконанням, заслуговує на увагу багаторічна співпраця викладачів кафедри педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича з Інститутом Педагогіки Вроцлавського університету. Особливістю цієї співпраці є визначення для досліджень проблеми «Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні і Польщі (XIX – XX ст.)», яка є відповіддю науковців на вимоги державних документів про освіту. Так, в Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) відзначається, що учбово-виховний процес повинен здійснюватися на національному ґрунті, в "органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями". Це зумовлює потребу переосмислення окремих фактів і ліквідації "білих плям" в історії української педагогіки. Аналогічні підходи до цього питання є і у Польщі. Тому для достовірнішого і повнішого прочитання історії педагогіки, обліку особливостей її розвитку доцільними є історико-педагогічні дослідження, які присвячені вивченню розвитку регіональних проблем освіти. Саме цим й керувалися організатори вже трьох Польсько-українських історико-педагогічних читань, які по черзі проходять в Польщі та в Україні, при виборі тем для поточного дослідження і для обговорення їх результатів безпосередньо на зустрічах. Так, тематичними напрямками для спільних досліджень були: «Персоналістичний напрям в історико-педагогічних дослідженнях» (2010, Вроцлав, Польща) «Діяльність громадських й культурно-освітніх товариств як чинник розвитку українського та польського шкільництва» (2011, Львів, Україна), «Дитина у педагогічній теорії та практиці: історико-педагогічний аспект» (2012, Вроцлав, Польща). За результатами читань видаються наукові збірники.

Наприклад, актуальною в останній час в усіх галузях науки є персоналістичний напрям досліджень, увага наукових працівників до яких посилилася в кінці XX – на початку XXI століття.

Поняття персоналізм має загальнокультурне, філософське значення. Так, в новій книзі професора університету Джорджтауна О.А. Меерсона "Персоналізм як поетика: літературний світ очима його мешканців", це поняття трактується, як не "простір героя, а що залишається героєві літературного твору, коли він не обмежений ніяким простором, ніякими звичними умовами буття" [2, с.392]. А відносно педагогіки як науки, то, безумовно, можна сказати, що "Педагогіка - це педагоги". Це витікає з того, що педагогічна думка "завжди персоніфікована, на ній лежить відбиток особи її носія з його смаками, поглядами, віруванням і уподобаннями" [3, с. 36]. Останніми роками активізувалися дослідження, в яких дається науково-обґрунтована оцінка педагогічної, освітньої діяльності окремих персоналій.

Серед них дослідження стану утворення на Півдні України, в Криму (А. Аблятипов, В. Бобров), в Північно-східній Україні (В. Бугрий), в Центральній і Східній Україні (І. Важинський, В. Ворожіння), на Київщині (Л. Березовская), в Лівобережній Україні (С. Дмитренко) і т.д. Значна частина робіт історико-педагогічної спрямованості посвячена проблемам утворення на західноукраїнських землях зокрема, на Буковині (Л. Кобилянская, Д. Пенишкевич), Закарпатті (М. Баяновская, О. Бенза, Л. Маляр, И. Небесник, В. Росул, О. Физеши) тощо. Проте якнайповніше представлені в історико-педагогічних дослідженнях різноманітні аспекти розвитку теорії і практики навчання і виховання у школах Галичини (І. Андрухів, М. Барна, Г. Билавич, С. Вдович, О. Велемець, Р. Волянчук, Л. Генік, Д. Герцюк, Л. Дерев'яна, Ю. Поточний, Н. Сабат, Б. Ступарик, М. Чепіль, О. Штурмак та ін.).

Взагалі в розвитку сучасної науки, зорієнтованої на відродження національних доробків педагогічної теорії і практики минулого, виняткового значення набуває формування "персоналістичного" напрямку в наукових дослідженнях, що зумовлює значущість кожної фігури, поверненої в історію освіти.

Актуальність цієї проблеми для дослідників різних країн підтверджує тематика перших україно-польських історико-педагогічних читань (Вроцлав, 2010). Питаннями для дискусії на них були винесені: роль "персоналій" в розвитку педагогіки, методика проведення наукових досліджень з цієї проблеми. Результати обговорень показали, що учені кожної з країн відмічали важливість такого типу дослідження, проте методологія їх проведення

відрізняються. Так, якщо польська наукова школа більше приймає будувати дослідження персоналій на біографії особи, то українська – відмічає, що біографія будь вона наукова, освітня або творча повністю не розкриває педагогічної персоналії, яка, як відмічає Ольга Сухомлинська у статті "Персоналія в історико-педагогічному дискурсі" "це більше, ніж біографія, це швидше персоніфікований процес утворення цінностей культури у рамках гуманітарної традиції, її певна конкретизована модель" [4, с. 42].

Належним чином вже оцінений творчий спадок українських діячів Г. Ващенко, М. Демкова, М. Драгоманова, М. Макаренка, І. Огієнка, В. Науменка, С. Русову, С. Сирополка, В. Сухомлинського, Я. Чепігу, С. Черкасенка та ін., які переважно працювали в області розвитку національної педагогічної думки, навчання на рідній мові. Взагалі слід зазначити, що "персоналістичний напрям" в історії української педагогіки набирає оборотів. Про це свідчить і випуск посібника в 2-х томах "Українська педагогіка в персоналіях" (2005) під редакцією О. Сухомлинської, в якому знаходимо нові імена (56 осіб), переосмислені іноді події і факти з життя педагогів, письменників і громадських діячів різних періодів нашої історії і різних регіонів. Позитивним є і те, що викладачами кафедри педагогіки Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, як продовження попереднього видання, підготовлене і випущено навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів "Антологія педагогічної думки Східної Галичини і українського зарубіжжя ХХ століття" (М. Базник, О. Барвінський, Б. Заклинський, Г. Врецьона, М. Галущинський, Ю. Дзерович, М. Домбровський, Я. Кузьмів, О. Маковії, В. Пачовський, Д. Петрів, І. Петрів, Л. Ясінчук та ін.). Всього повернені імена 38 педагогів, в основному практиків. Як бачимо, дослідники не обійшли увагою когорту західноукраїнських педагогів, біографії яких нерідко вводилися дослідниками в науковий обіг уперше. Така увага до персоналій Західного регіону України багато в чому пояснюється тим, що ця територія сучасної України довгий час знаходилася під владою різних держав (Росія, Австро-Угорщина, Польща, Чехія, Румунія), що, безперечно, наклало відбиток на культурно-побутовому житті українців, зокрема на розвитку педагогічної теорії та практики кожного окремо взятого регіону.

Взагалі започаткував "персоналістичний" напрям на Західній Україні в роки незалежності В. Качкан, який у збірці статей "Нехай

святиться ім'я твоє" [1, с. 21-26], осмислює життя, творчість маловідомих або й зовсім невідомих імен українських культурно-громадських діячів, письменників, учених, і, зокрема педагогів, діяльність яких раніше замовчувалась. У книзі презентована творчість педагогів В. Будзиновського, О. Дучиминської, О. Колесси, К. Малицької, О. Партицького, В. Симовича, В. Щурата та ін. Серед науковців першими звернулися до персоналій галицьких педагогів М. Стельмахович і Б. Ступарик, які і вважаються засновниками наукової педагогічної школи в Прикарпатському національному університеті ім. В. Стефаника. В цілому, щоб написати єдиної історію української педагогіки, в 1991-2005 роках активізувалася більше п'яти разів кількість історико-педагогічних досліджень.

Особливістю наукових досліджень персоналій є те, що в них розглядається кожен педагог як виразник думки і практики конкретної епохи, акцентуючи увагу на її досягненнях і проблемах на шляху розвитку української освіти.

За нашими спостереженнями, вивчаючи педагогічну думку регіону, науковці обирали для дослідження персоналії за певними критеріями, а саме: педагогів з яскравим життєвим шляхом і масштабними педагогічними напрацюваннями; педагогів, які працювали в парадигмі національної педагогіки; видатних діячів, які очолювали українські культурно-освітні товариства, педагогічні організації, а також тих, хто активно займався просвітницькою діяльністю. Усе це підтверджує О. Сухомлинська - на історико-педагогічний дискурс в Україні визначальний вплив мали політичні та ідеологічні чинники, які, в основному, і диктували відбір персоналій для вивчення.

Окрім комплексних праць, присвячених вивченню життя і творчості видатних діячів освіти і культури, є ряд дисертаційних досліджень і монографій, які торкаються ґрунтовного вивчення науково-педагогічної і суспільно-просвітньої діяльності окремих педагогів (О. Джус, Б. Гречина, В. Ковальчук, І. Стражнікова, О. Ковальчук, О. Кузенко, Н. Пастушенко, О. Пастушенко, І. Піц, Н. Чаграк).

У сучасних умовах все більше уваги дослідники починають приділяти професійній діяльності учителів-практиків. Звернення до їх напрацювань дозволяє заповнити пропуск в історико-педагогічних дослідженнях, сприяє більше цілісному освітленню вітчизняної історії освіти, допомагають з урахуванням напрацювань наших попередників, творчо вирішити проблеми методики викладання

різних дисциплін, педагогічно доцільно організувати навчально-виховний процес в закладах суверенної України.

Проте аналіз досліджень засвідчує, що нерідко вони носять характер перекладу біографій, тексту статей, виступів і тому подібне. Для підвищення якості такого типу робіт, за нашому переконанням, необхідно звертати увагу на ряд моментів. А саме враховувати: особливості регіону; ментальність, характер його населення.

Взагалі, для підвищення ефективності історико-педагогічного дослідження, присвяченого персоналії, необхідно враховувати ряд принципів, а саме: уникнення реферативного викладу матеріалу, посилення аналітичної роботи на основі використання методів порівняння, узагальнення; вивчення різних напрямів педагогічної діяльності особи (як теоретичної, так і практичної; просвітницькою, освітньої, громадської, керівної і тому подібне); облік основних освітніх течій, найбільш поширених в період його життя та діяльності; збагачення результатів дослідження фактичним матеріалом на основі якого робляться висновки, виділяються чинники, конкретизуються виведення; оформлення доповнень узагальнювального характеру, які повинні чітко вписуватися в текст і виправдовувати свою назву тощо.

Особливої уваги в такого типу роботах вимагає база дослідження, яка повинна бути представлена літературними джерелами (історична, психолого-педагогічна, філософська та ін.), архівними, а також з особистого архіву.

Таким чином, спільні наукові дослідження українських і зарубіжних науковців дозволяють зробити висновок, що в сучасній вітчизняній педагогічній науці отримав поширення такий напрям історіографічних досліджень, як педагогічні персоналії. У нім, з одного боку, найбільш рельєфно видимий регіональний підхід наукового дослідження, а, з іншого, саме в ньому необхідно посилено враховувати регіональні особливості. Саме до такого висновку прийшли на спільному засіданні українські і польські науковці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Качкан В. Пусть святится имя Твое: Студии из истории украинской литературы XIX-XXст. / В.Качкан. - Коломыя, 1996. – 432 с.
2. Марков А. Меерсон О. Персонализм как поэтика: литературный мир глазами его обитателей. – СПб. : Изд-во «Пушкинский Дом» / Александр Марков // Новое литературное обозрение. – 2010. - №2. – С.392-394.

3. Сухомлинская О. В. Концептуальные принципы развития историко-педагогической мысли в Украине / О.В. Сухомлинская // Историко-педагогический процесс: новые подходы к общим проблемам. - К., 2003. - С. 16-25.

4. Сухомлинская О. В. Персоналия в историко-педагогическом дискурсе / О.В. Сухомлинская // Историко-педагогический процесс: новые подходы к общим проблемам. - К., 2003. – С.36-46.

E-mail: king_feodor @ rambler. ru

УДК 352:37+004.4

Заячковський В. М.

Вінницький обласний інститут післядипломної освіти
педагогічних працівників
Вінниця, Україна

УПРАВЛІННЯ РЕГІОНАЛЬНИМ РОЗВИТКОМ: ПЕРЕВАГИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ДАНИХ МОНІТОРИНГУ ІНФОРМАЦІЙНИХ СИСТЕМ

У статті розглядаються проблеми моніторингу як інструменту управління регіональним розвитком: збирання інформації, її комплексну оцінку та прогнозування за стабільною системою показників.

Ключові слова: управління регіональним розвитком, моніторинг інформаційних систем, оптимальна освітня мережа.

Заячковский В. М. Управление региональным развитием: преимущества визуализации данных мониторинга информационных систем. В статье рассматриваются проблемы мониторинга как инструмента управления региональным развитием: сбор информации, ее комплексная оценка и прогнозирование по стабильной системе показателей.

Ключевые слова: управление региональным развитием, мониторинг информационных систем, оптимальная образовательная сеть.

Zayachkovskyy V. M. Management of regional growth: advantages of visualization of information systems data monitoring. The article considers the problems of monitoring as an instrument of management of regional growth: collection of information, its complex assessment and forecasting by the stable system of indicators.

Key words: management of regional growth, monitoring of information systems, optimum educational network.

Постановка проблеми. Зростаючий попит на більш широке використання інформаційних технологій та спрямування їх на управління регіональним розвитком вимагають використання передових інформаційних систем, зокрема, потужних систем моніторингу.

Більшість з них є спеціалізованими комп'ютерними програмами, які працюють завдяки інтелектуальним методам обробки інформації.

Крім того, у зв'язку з розвитком комп'ютерних технологій, все частіше і частіше застосовується моделювання явищ і процесів, що відбуваються з метою прогнозування розвитку подій та визначення мети і формулювання подальших завдань.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблеми моніторингу досліджувались вченими: А. Толстих, Т. Смовженко, В. Артеменко, М. Гладій, З. Варналій та інші. Проблеми моніторингу в державному управлінні вивчали: Л. Вілліс, М. Гольдштейн, Н. Реймерс та ін. Проблема моніторингу в системі освіти аналізувалася В. Афанасьєвим, І. Афанасьєвою, Є. Гвоздевою, О. Пічугіною, О. Шаталовим у колективній монографії [1], І. Зязюном [2], Т. Лукіною та ін. Визначення можливостей впровадження моніторингу за якістю освіти знайшли відображення в наукових дослідженнях О. Ляшенко [3].

Мета дослідження. У статті представлені переваги моніторингової системи для управління регіональним розвитком, візуалізації даних моніторингу. Особливий акцент встановлений на переваги від застосування систем моніторингу в галузі управління освітою, зокрема, управління процесом формування оптимальної освітньої мережі регіону, впровадження систем підтримки прийняття управлінських рішень, визначення мети, намічання завдань та реалізації рівного доступу до якісної освіти усіх і кожного.

Виклад основного матеріалу. Серед завдань регіональної політики розвитку виділимо дві: 1) підвищення конкурентоспроможності регіонів; 2) вирівнювання діяльності між регіонами. Реформи органів місцевого самоврядування створюють основу для активної політики регіональної допомоги, орієнтованої на розвиток окремих регіонів. Підвищення конкурентоспроможності регіону сприяє поліпшенню якості життя в регіоні в цілому, і, особливо, в діяльності одних із найважливіших соціальних галузей: освіта, охорона навколишнього середовища, охорона здоров'я населення. Безперечно, важливим є вжиття заходів щодо стимулювання економічної активності, розвиток малих і середніх підприємств та створення відповідного інвестиційного клімату. Регіональна політика розвитку сьогодні є одним із пріоритетів держави [4]. Мета цієї стратегії полягає у визначенні ключових проблем регіонального розвитку, пріоритетів державної регіональної політики з точки зору

загальнонаціональних потреб та інтересів. В освітньому просторі серед загальнонаціональних потреб і інтересів – рівний доступ до якісної освіти. З метою організації в межах адміністративно-територіальної одиниці ефективної системи освіти; забезпечення рівного доступу дітей відповідного віку до якісної дошкільної, загальної середньої, позашкільної та професійно-технічної освіти, допрофесійного навчання незалежно від місця їх проживання; ефективного використання творчого потенціалу педагогічних працівників навчальних закладів; раціонального використання навчально-методичної, матеріально-технічної бази суб'єктів округу, її зміцнення та модернізації Кабінетом міністрів України затверджено Положення про освітній округ. Основними завданнями округу є створення єдиного освітнього простору в межах адміністративно-територіальної одиниці та належних умов для забезпечення навчально-виховного процесу, реалізація допрофільної підготовки і профільного навчання, розвиток творчих здібностей, нахилів, обдарувань дітей, впровадження сучасних освітніх технологій [5]. Оптимальні освітні мережі в регіонах – це провідник нового підходу до надання послуг в освіті, і вони мають стати важливим елементом державно-громадської організації освітнього процесу, що дозволить розробляти стратегію розвитку оптимальної освітньої мережі з урахуванням інтересів і ресурсів різних учасників освітнього процесу. Проте, незважаючи на значний інтерес науковців і освітян до питань модернізації освіти регіонів, проблема оптимізації мережі загальноосвітніх навчальних закладів залишається невирішеною.

На нашу думку, одним із шляхів вирішення проблеми є налагодження *системи моніторингу як інструменту управління регіональним розвитком*.

Моніторинг розглядається як ефективний засіб отримання інформації про функціонування освітньої системи та її компонентів [6]. Він передбачає збирання інформації, її комплексну оцінку і прогноз за стабільною системою показників. Необхідність реалізації цієї вимоги зумовлена його орієнтованістю на аналіз та порівняння результатів управління. Стандартність інформаційного набору забезпечує зручність пошуку й фіксації визначених даних, можливість візуалізації та аналізу даних моніторингу.

Особливість моніторингу як інструменту державного управління полягає у наявності в системі зворотних зв'язків. Вони дозволяють здійснювати не лише постійне спостереження і контроль за

соціально-економічною системою, а й регулювання параметрів системи. Впровадження моніторингу створює також необхідну інформаційну базу для прогнозування показників діяльності об'єктів і моделювання можливих сценаріїв їх розвитку.

Здійснення моніторингу також передбачає спостереження за чинниками і тенденціями розвитку території з метою інформаційної підтримки оперативних та стратегічних управлінських рішень. Від якості організації системи моніторингу залежить рівень виконання програм та стратегій розвитку регіону, що у свою чергу впливає на економічний та соціальний рівень життя місцевого населення.

Визначають два типи моніторингу:

- моніторинг ситуації – покликаний визначати факт зміни умов чи незмінний стан справ.

- моніторинг процесу передбачає відстеження прогресу щодо впровадження тих чи інших елементів програм та досягнення конкретних результатів.

Чим більше ознак, тим, з одного боку, повніше описуються об'єкти моніторингу, а з другого – важче видобувати з даних потрібну інформацію. Сприйняття великого масиву даних дуже утруднене, а отже, утруднений аналіз, і тому в таких випадках з метою спрощення аналізу даних моніторингу відбувається шляхом побудови їх візуальних моделей з урахуванням конкретних цілей аналізу.

Візуальні представлення даних (графіки, діаграми, гістограми, спектри, піктограми і мапи) здатні наочно показати відношення між ознаками, залишаючи кількісні характеристики за межами уваги аналітика.

Тривалий моніторинг об'єктів передбачає визначення певних моментів часу, коли здійснюється вимірювання й оцінювання стану об'єкта, тобто об'єкт описується своїми станами S_i в моменти часу t_i .

Сукупність станів об'єкта, одержаних протягом усього часу моніторингу, будемо називати траєкторією об'єкта і позначати $T = \{S_i, t_i\}$. Кількість станів траєкторії будемо називати довжиною траєкторії і позначати T .

Практичний інтерес може становити аналіз не тільки всієї траєкторії, але й її окремих частин, що формуються протягом певних проміжків часу. В таких випадках траєкторію доцільно представляти як сукупність траєкторій меншої довжини: $T = \langle T_1, T_2, \dots, T_n \rangle$.

Висновки і перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Таким чином, в результаті впровадження моніторингової

системи для управління регіональним розвитком, візуалізації даних моніторингу споживачі освітніх послуг одержать вищий рівень освіти внаслідок зменшення витрат професійного ресурсу учасників освітнього процесу регіону на вивчення стану і його можливостей.

Для вдосконалення моніторингових програм регіонального розвитку необхідно дотримуватись основних теоретичних принципів та вимог моніторингу, концентрації наукового та практичного потенціалу регіону з метою вирішення актуальних проблем функціонування регіональної мережі.

Серед перспектив подальших розвідок у даному напрямку – створення моніторингової системи для управління регіональним розвитком та забезпечення науково-практичного супроводу *основних напрямів діяльності* регіональної мережі.

Література

1. Мониторинг и диагностика качества образования: моногр. / [А.А. Шаталов, В.В. Афанасьев, И.В. Афанасьева, Е.А. Гвоздева, А.М. Пичугина]. – М.: НИИ школьных технологий, 2008. – 322 с.

2. Зязюн І.А. Філософія педагогічного моніторингу / І.А. Зязюн // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – Т. 4: Педагогіка і психологія вищої школи. – К: Педагогічна думка, 2007. – С. 153-167.

3. Ляшенко О.І. Організаційно-методичні засади моніторингу якості освіти / О.І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2 (55). – С. 34-42.

4. Постанова КМ України «Про затвердження Державної стратегії регіонального розвитку на період до 2015 року» від 21 липня 2006 р. № 1001 [Електронний ресурс]. Заголовок з екрану – Режим доступу до статті: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1001-2006-%D0%BF>

5. Постанова Кабінету Міністрів «Про затвердження Положення про освітній округ» від 27.08.2010 р. № 777 [Електронний ресурс]. Заголовок з екрану – Режим доступу до статті: <http://document.ua/pro-zatverdzhennja-polozhennja-pro-osvitnii-okrug-doc31424.html>

6. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: К.І.С., 2004. – 160 с.

E-mail: vladsvm@meta.ua

ПОДГОТОВКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В АСПИРАНТУРЕ: РЕАЛИИ И ПРОБЛЕМЫ

С целью коррекции программы подготовки научно-педагогических кадров в Донецком национальном медицинском университете был проведен анализ эффективности действующей программы аспирантуры было проведено анкетирование молодых ученых. Анкета была разработана на основе европейских прототипов с учетом действующей в Украине системы подготовки научных кадров. Результаты проведенного анализа выявили наиболее уязвимые звенья действующей в Украине системы подготовки научно-педагогических кадров и позволяют наметить «мишени» для коррекции этой формы последиplomного образования.

Ключевые слова: аспирантура, подготовка научно-педагогических кадров, система подготовки научно-педагогических кадров.

Зінковіч І.І., Сулаєва О.М., Барінов Е.Ф. Підготовка науково-педагогічних кадрів в аспірантурі: реалії та проблеми. З метою корекції програми підготовки науково-педагогічних кадрів у Донецькому національному медичному університеті був проведений аналіз ефективності програми аспірантури, для чого було проведено анкетування молодих учених. Анкета була розроблена на основі європейських прототипів з урахуванням особливостей відчизняної системи підготовки наукових кадрів. Результати проведенного аналізу виявили найуразливіші ланки підготовки науково-педагогічних кадрів в Україні, і дозволяють намітити «мішені» для корекції цієї форми післядипломної освіти.

Ключові слова: аспірантура, підготовка науково-педагогічних кадрів, система підготовки науково-педагогічних кадрів.

Summary: Zinkovich I.I., Sulayeva O.N., Barinov E.F. Preparation of scientific-pedagogical personnel in graduate school: realias and problems. With the purpose of correction of the programme of training scientific-pedagogical personnel in Donetsk National medical university there has been conducted the analysis of the effectiveness of the current postgraduate programme. It included a survey of young scientists. The questionnaire was developed on the basis of the European prototypes taking into account the existing Ukrainian system of scientific personnel Training. The results of the analysis revealed the most vulnerable links of the Ukrainian system of scientific-pedagogical personnel training. The survey allowed to outline the «targets» for the correction in the postgraduate education system.

Key words: post-graduate study, training of scientific-pedagogical personnel, the system of scientific-pedagogical personnel training.

Обязательным условием осуществления образовательной и научно-исследовательской деятельности вузов является качественная подготовка научных кадров. Данный аспект деятельности университетов воплощен в понятие «аспирантура», которая, с одной стороны является «узким горлышком», соединяющим образовательную и научную сферы университета, а с другой – формирует платформу для подготовки исполнителей исследовательской деятельности, эффективной реализации научных проектов настоящего и стратегического развития науки вуза. В силу необходимости и неизбежности интеграции Украины в мировое научное и образовательное пространство логично обратиться к имеющемуся мировому опыту PhD обучения.

В Европе в сфере подготовки научных кадров работает широкая сеть профессиональных и общественных организаций. Одной из наиболее популярных и значимых среди них является ассоциация европейских университетов (EUA), разработавшая общие рекомендации к составлению программ образовательной и научной подготовки докторов философии (кандидатов наук), известные как Зальцбургские принципы (2005). Лига европейских исследовательских университетов постулирует развитие образовательных и научных PhD программ на принципах трех «i»: интернациональность, интердисциплинарность и интерсекторальность (с формированием связки наука-общество-бизнес). Значимую роль в развитии и стандартизации докторских программ в европейских университетах играет и ORPHEUS (организация PhD обучения в сфере биомедицины и охраны здоровья в Европе – <http://www.orpheus-med.org/>). Семилетний опыт этой организации в вузах Европы привел к существенному прогрессу в научно-технической и инновационной сфере. И пока Европа обсуждает систему географической и междисциплинарной мобильности в рамках PhD образования и стратегию развития науки к 2020 году, пора задаться вопросом: возможна и нужна ли интеграция Украины в данную систему подготовки научных кадров?

В ответе на данный вопрос мало учитывать европейский опыт и тенденции, важно также исходить из сегодняшних реалий Украины. Отсюда закономерный вопрос: что представляет собой аспирантура (докторские PhD программы) в Украине сегодня – отлаженная «кузница кадров» по подготовке квалифицированных специалистов, новаторов, способных к непрерывному обучению и творческой научно-

педагогической деятельности, или самостоятельную форму получения образования, цель которой – получение диплома кандидата наук. Об этом долго спорят. Но получить точный ответ можно лишь от реальных участников данной системы обучения. Для этого было проведено анкетирование аспирантов и молодых ученых ДонНМУ.

Цель анкетирования – оценка эффективности программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре, определение проблем и потребностей в обучении молодых ученых.

Материал и методы. Анкетирование было проведено в режиме он-лайн анонимно. Результаты опроса регистрировались в электронном документе Google, предусматривающем автоматический анализ и представление результатов тестирования в цифровом и графическом формате. Опрашиваемая аудитория включала 65 молодых ученых ДонНМУ, завершивших или проходящих обучение в аспирантуре.

При составлении анкеты авторами учтены действующие в Украине условия поступления, этапы и содержание обучения в аспирантуре, европейский опыт и критерии внутренней и внешней оценки качества PhD программ, принципы обратной связи в управлении системами. В результате, в анкете были сформулированы и наполнены содержанием следующие блоки: 1) мотивация и ожидания от обучения в аспирантуре; 2) условия поступления и репрезентативность вступительных экзаменов; 3) оценка качества программы обучения: набор предметов и программа обучения, их востребованность в профессиональной деятельности; 4) оценка руководителя глазами аспирантов; 5) условия для выполнения научного проекта (материально-техническая база); 6) информационное обеспечение, информированность и читательская активность; 7) удовлетворенность результатами обучения и выполнения научной работы; 8) потребность в реорганизации обучения; 9) социально-экономический фактор.

Результаты. Фактически, по данным научного отдела ДонНМУ, более 50% научно-педагогических сотрудников выполняют свои диссертации вне аспирантуры. По результатам опроса, аспирантура является удобной формой подготовки диссертации и гарантией последующего трудоустройства в университет: 65% и 50% опрошенных, соответственно, объясняют свое поступление в аспирантуру именно указанными мотивами. Помимо этого поступающие в аспирантуру рассчитывают на возможность

интеллектуального роста (48%). Это, согласно концепции Маслоу, отражает высокий уровень мотивации молодых ученых Донбасса, их готовность к самоактуализации, что является важнейшим фактором развития индивидуума, системы образования и общества в целом. Однако, судя по результатам опроса, качество обучения в аспирантуре не удовлетворяет данный мотив.

Насколько же приемлемыми и объективными представляются субъектам обучения условия конкурса в аспирантуру? Результаты опроса по данному блоку оказались весьма неожиданными. Только 43% респондентов оценивают условия поступления в аспирантуру как адекватные, и лишь 38% аспирантов считают репрезентативными результаты вступительных экзаменов. При этом более половины молодых ученых, вовлеченных в систему аспирантуры, считают необходимой объективизацию конкурсного отбора и пересмотр форм проведения и критериев оценки вступительных экзаменов.

Сравнение украинских программ обучения в аспирантуре, предписывающих обязательное изучение философии, иностранного языка и специальности (постановление КМУ №309) с европейскими образцами, базирующими обучение PhD кандидатов на принципах мультидисциплинарности, формирования навыков диссеминации полученных результатов, презентации и трансфера знаний (<http://www.orpheus-med.org/images/stories/documents/Standards-201201.pdf>), сформулировало блок вопросов по содержанию обучения. Показательно, что около половины респондентов в большей или меньшей степени информированы о системе подготовки PhD в европейских странах. Это отразилось в высоком проценте (79%) респондентов, неудовлетворенных действующими в Украине программами обучения в аспирантуре. Большая часть аудитории опрошенных (77%) сомневается в целесообразности включения в состав вступительных экзаменов, и в сами программы обучения в аспирантуре предмета философии, содержание которого соответствует типовой программе для университетов (постановление КМУ №309).

Действительно, в мире осталось только несколько государств, включая Украину, нормативно предусматривающих изучение в аспирантуре классической философии. Очевидно, такой, доставший нам в наследство со времен развитого социализма, «философский уклон» в образовании вряд ли способствует подготовке научных кадров высшей квалификации, по определению заложенной в само понятие «докторская PhD-программа». Несмотря на общепринятую в

мире исторически сложившуюся формулировку – «доктор философии», программы PhD обучения в вузах Европы многоступенчатые и содержательные. Они включают базовые методические курсы, позволяющие освоить этику и методологию научного исследования; обязательные дисциплины, ассоциированные с освоением специальности, и вариативные программы по актуальным вопросам медицины, построенные на принципах междисциплинарности и научной проблематики. На сегодняшний день принятая в России федеральная целевая программа развития образования (<http://fip.kpmo.ru/fip/info/13430.html>) и разработанные в Казахстане стандарты послевузовского обучения предусматривают трансформацию постсоветской аспирантуры в европейский вариант докторантуры. В связи с этим возникает закономерный вопрос: останется ли Украина на прежних, принятых еще в 1999 году позициях, или подключится к современным и эффективным системам подготовки научных кадров?

Более значимым в рамках евроинтеграции, по мнению молодых ученых, является оценка владения иностранным языком. При этом 25% респондентов необходимым считают свободное владение языком уже на этапе поступления в аспирантуру, а 66% опрошенных одобряют продолжение изучения языка в аспирантуре. Для оптимизации программ изучения языка в аспирантуре, по мнению 34% молодых ученых, необходимо учитывать исходный уровень знаний, индивидуализировать траекторию обучения, обеспечить возможность активной языковой практики. Эффективными инструментами повышения мотивации к освоению языковых навыков может быть обязательность наличия у аспирантов публикаций в международных изданиях и стажировки за рубежом. Это соответствует и требованиям европейских PhD программ, предусматривающих мобильность PhD кандидатов и интернациональность обучения.

Помимо необходимости глубокого и систематического изучения специальности, которое на данный момент доступно 75% молодых ученых, высокий процент респондентов (64%) отметили целесообразность включения в программу обучения смежных со специальностью дисциплин. Кроме того, 52% считает важным изучение менеджмента научного исследования, 38% респондентов нуждаются в изучении клинически интегрированных теоретических

дисциплин, 41% аспирантов мотивированы к изучению педагогики высшей школы.

К сожалению, в решении данных проблем содержания образовательной программы аспирантуры недостаточно участия и роли научных руководителей, которые, по оценкам аспирантов, обладают высоким научным авторитетом и опытом (82 %). Отрадно, что более половины опрошенных (56 %) оценивают качество научного руководства на «отлично», отмечая удовлетворенность тематикой научного исследования и реальную помощь в анализе результатов и их презентации, регулярные занятия-семинары с аспирантами. Однако, работа с научными руководителями в большинстве случаев (76 %) решает вопросы выполнения научного проекта, тогда как образовательная программа ложится на плечи самих аспирантов. При этом самообучение не позволяет освоить ряд навыков и умений, необходимых аспирантам для полноценной научно-педагогической деятельности, включая работу с поисковыми системами, обработку информации, алгоритм написания статей (64 % опрошенных), презентации материалов (62 %), внедрения результатов научной работы (75 %) в практическое здравоохранение, социальный и индустриальный секторы.

Оптимальной формой обучения молодые ученые считают практические семинары и тренинги (68 %), высокой остается популярность лекций (58 %) и дистанционных форм обучения (38 %). Но при этом стоит отметить, что на сегодня более 42 % обучающихся в аспирантуре вынуждены довольствоваться только самообразованием. Этому во многом способствует широкое распространение и доступность современных электронных информационных систем, что подтверждается активным использованием молодыми учеными национальных, российских (71 %) и зарубежных (90 % опрошенных) поисковых баз в Интернет. Это отчасти компенсирует недостаточную обеспеченность библиотеки вуза российскими и международными изданиями, связанную с ограниченным финансированием. 53% аспирантов посещают классические библиотеки всего 1-2 раза в год, а 20% - вообще не используют этот источник информации. Проблемы финансового обеспечения выполнения научно-исследовательских работ отмечают 67 %. При этом недостаточная материально-техническая база некоторых кафедр университета ведет к необходимости проведения исследований в других лабораториях.

По сути, обучение в аспирантуре на сегодня в большинстве случаев сводится к самостоятельному блужданию молодых ученых Украины в дебрях методологии и нарастающих массивах новых данных мировой науки. В лучшем случае, поводом недавних выпускников университета становится их научных руководитель. А в худшем случае – формируется «философское» мировоззрение. И новоявленные украинские доктора философии (кандидаты наук), так и не освоившие основы методологии научного исследования, медицинскую статистику и даже педагогику высшей школы, приступают к обучению очередного поколения студентов медицинского вуза.

Удовлетворены результатами подготовки в аспирантуре только 44% украинских молодых ученых. Лишь 42% молодых ученых отметили повышение социального статуса – трудоустройства в университете. Еще реже (в 14%), связывают обучение в аспирантуре с возможностью роста экономического положения. Не удивительно, что 69 % молодых ученых считают необходимым реформирование системы подготовки научных кадров. По мнению аспирантов, пересмотра требуют критерии отбора и условия конкурса при поступлении в аспирантуру, программа, содержание и формы обучения, материально-техническое обеспечение и уровень презентации научных данных. Понятно, мнения «субъектов» и «продукта» действующей в университете системы обучения в аспирантуре во многом отражают проблемы украинской науки в целом.

Результаты проведенного анализа выявили наиболее уязвимые звенья действующей в Украине системы подготовки научно-педагогических кадров и позволяют наметить «мишени» для коррекции этой формы последиplomного образования. Необходимость и возможность такой коррекции очевидны и актуальны, поскольку эффективная программа подготовки научных кадров является ключевым фактором реализации декларируемых в Украине устремлений к научно-техническому процессу и евроинтеграции.

Большая часть зафиксированных в анкетах молодых ученых проблем обучения в аспирантуре проистекает от несовершенства основного нормативного документа – Положения о подготовке научно-педагогических и научных кадров (постановление КМУ № 309). Следует заметить, что имеющаяся даже сегодня в распоряжении университетов автономия позволяет им существенно нивелировать недостатки этого Положения. Через утверждение учеными советами внутриуниверситетского норматива, детально регламентирующего всю после-

дипломную подготовку кадров через систему аспирантуры. Такой внутренний норматив с 2010 года разрабатывается в Донецком национальном медицинском университете им. М. Горького; с его последней версией можно ознакомиться на сайте университета: <http://www.dsmu.edu.ua>. Не претендуя на совершенство, авторы убеждены в его эффективности и полезности. В пользу этого свидетельствует и опыт исполнения внутреннего норматива в 2012 году.

Таким образом, одним из механизмов повышения эффективности подготовки научных кадров в аспирантуре является использование декларируемого законами права вузов на разработку и внедрении программ обучения. Дело за малым – за инициативой вузов и за готовностью собственников вузов (вышестоящих инстанций) поддержать эти реформы.

E-mail: barinoff@dsmu.edu.ua

УДК 37

Золотова С. Г., Дядечко А.М.
Сумський державний університет
Суми, Україна

ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ВИКЛАДАЧІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТІВ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ

В статті йдеться про методичні засади процесу навчання іноземної мови викладачів різних предметів університету для роботи з іноземними студентами. Визначені основні аспекти, необхідні для формування іншомовної комунікативної компетенції. Набуття слухачами навичок публічних виступів визначається як принциповий момент у процесі підготовки викладачів до вільного спілкування з іноземними студентами англійською мовою. Приводяться приклади основних моментів у організації навчального процесу для досягнення оптимального результату.

Ключові слова: презентація предметної інформації, комунікативна компетенція, навички публічного говоріння, професійне спілкування.

Золотова С. Г., Дядечко А.Н. Об организации процесса обучения иностранному языку преподавателей неязыковых специальностей для преподавания предметов иностранным студентам. В статье идет речь о методических принципах процесса обучения иностранному языку преподавателей разных дисциплин в университете для работы с иностранными студентами. Определены основные аспекты, необходимые для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Приобретение слушателями

навыков публичных выступлений определяется как принципиальный момент в процессе подготовки преподавателей к свободному общению с иностранными студентами на английском языке. Приводятся примеры основных моментов в организации учебного процесса для достижения оптимального результата.

Ключевые слова: презентация предметной информации, коммуникативная компетенция, навыки публичного говора, профессиональное общение.

Zolotova S.G., Dyadchko A.M. On the organization of the process of foreign language training of teachers of non-linguistic specialties for teaching foreign students. The main idea of the article is to present the methodological principles of teaching foreign language to teachers working with foreign students. The main aspects necessary to form communicative competence are described. Much attention is paid to the development of public speaking skills. The examples of some aspects of the teaching process necessary to achieve better results are given.

Key words: presentation of subject information, communicative competence, public speaking skills, professional communication.

В умовах реформування вищої освіти особливої актуальності набуває розширення міжнаціональних зв'язків та збільшення мобільності студентів. В результаті серед студентів українських університетів з'являється все більше і більше представників інших країн. У Національній програмі АМПС (англійська мова професійного спілкування) задекларовано пріоритетність вивчення англійської мови професійного спілкування [3, с. 1-3]. На сьогодні це стосується не лише студентів, а й певною мірою викладачів немовних спеціальностей. Навчити викладачів академічному спілкуванню з іноземними студентами, допомогти оволодіти необхідним запасом професійної лексики, дати основи презентації предметної інформації англійською мовою – основні напрямки організації роботи в групах, де слухачами є викладачі різних кафедр університету. Чітко визначені цілі та специфічна аудиторія, де студентами курсу є колеги викладача іноземної мови, спонукають до пошуку нових шляхів трансформації знань викладачу інших спеціальностей з виходом у подальшому на результати високих показників комунікативних здібностей у професійній сфері, які б відповідали європейським рівням володіння іноземною мовою [4, с. 8-10]. Система набуття комунікативної компетенції майбутніми фахівцями являє собою складний і багатогранний процес. Оволодіння англійською мовою повинно проходити активно, з чітким розумінням того, що набуті навички являтимуть собою інструмент, з допомогою якого викладачі будуть організовувати навчальний процес з іноземними студентами, де важливо не лише вміти викладати свій предмет (будь то математика,

інформаційні технології, фінанси та кредит чи макроекономіка та інші предмети) англійською мовою, а й вміти спілкуватися зі студентами у найрізноманітніших ситуаціях, починаючи зі свого першого кроку до аудиторії, привітання, описання курсу і до проведення практичних і лабораторних робіт, тестування з подальшим аналізом студентських робіт, швидкого реагування на їх запити та вміння зорієнтуватися у часом непростих ситуаціях, адже викладач має справу з представниками іншого культурного середовища. Тож розглядаючи процес навчання іноземної мови викладачів предметників як тісний взаємозв'язок між викладачем іноземної мови та слухачем, можна дійти висновку, що, організовуючи спеціальний курс для зазначеного контингенту слухачів, потрібно враховувати основні аспекти, необхідні для формування іншомовної комунікативної компетенції:

- задоволення потреб аудиторії, чітке визначення мети курсу;
- рівень мотивації слухачів, підвищення їх зацікавленості у вивченні іноземної мови підвищеного рівня складності;
- зміщення акценту володіння ініціативою говоріння та особистої активності у бік слухача під час ведення заняття;
- розуміння необхідності високої фахової підготовки викладача та володіння новітніми методиками навчання іноземної мови професійного спілкування;
- вміння викладача орієнтуватися у величезній кількості навчально-методичних комплексів зарубіжних видань та широко використовувати матеріали комп'ютерної підтримки та інших технічних засобів.

Враховуючи вищезазначені компоненти, викладач має змогу добитися високого рівня готовності своїх слухачів до професійної діяльності та ефективного спілкування в іншомовному середовищі, як то викладання свого предмету англійською мовою для студентів іноземців, участь у міжнародних конференціях, розробка спільних проектів із зарубіжними партнерами, проведення наукових досліджень і т. ін. За короткий інтенсивний курс в один рік для слухачів з достатнім рівнем володіння англійською мовою і в два роки для слухачів з елементарним рівнем володіння мовою викладач університету мобілізує всі свої знання передових сучасних методик навчання іноземної мови на досягнення кінцевого результату – забезпечення слухачів знаннями високої якості, що певною мірою створює імідж університету. Засоби досягнення

кінцевої мети у різних викладачів різні, але є декілька напрямків, спільних для цілого ряду методик:

- удосконалення власних методів викладання мови та пошук нових засобів та більш ефективних форм роботи, які б відрізнялися від раніше відпрацьованих, традиційних;

- розробка та укладання нових програм, націлених на максимальне задоволення потреб визначеної аудиторії слухачів;

- значне збільшення частки проведення отримання зворотної інформації від слухачів у різноманітних формах;

- визначення пріоритетним напрямком організації занять створення ситуацій, максимально наближених до реальних моментів, прогнозованих для навчального процесу із іноземними студентами, де слухачі почували б себе головною дійовою особою, готовою до співпраці з іноземною аудиторією.

Навчаючи діловому спілкуванню англійською мовою, викладачі кафедри іноземних мов Сумського державного університету особливо велику увагу приділяють оволодінню слухачами навичками міжкультурної ділової комунікації, адже культурні розбіжності між ними та студентами, що прибули на навчання із Африки чи Азії можуть спричинити непорозуміння і негативно вплинути на навчальний процес. Пропонується тематика занять, моделі поведінки та використання мовних засобів для подолання студентами – іноземцями культурного шоку. Слухачі – викладачі намагаються створити такий запас розмовної ділової лексики, щоб можна було досягти взаєморозуміння з іноземними студентами, створити для них доброзичливу, комфортну для вивчення різних предметів атмосферу в аудиторії. Якість знання іноземної мови в повній мірі визначає наявність чи відсутність мовного бар'єру між викладачем та його іноземними студентами [1, с. 26].

Принциповим моментом у процесі навчання викладачів англійської мови є набуття ними навичок публічного говоріння англійською мовою (в міжнародній лінгвістичній термінології – *public speaking skills*). Забезпечуючи постійний тренінг на заняттях, навчаючи вмінню триматися невимушено перед іноземною аудиторією, викладачі іноземної мови використовують спеціальні форми занять та завдань для самостійного опрацювання. Навички говоріння перед аудиторією необхідні не лише для презентацій на конференціях і для інтерв'ю мас-медіа, але також і для того, щоб створити професійний взаємозв'язок партнерства (в даному випадку це викладач-предметник та іноземний

студент) як ще один важіль до успіху у організації навчального процесу [1, с. 30]. Викладач–предметник звертається до аудиторії усно, покладаючись на вживання автентичної іноземної мови. Володіння навичками виступу перед широкою аудиторією надає певні переваги викладачам, які збираються навчати іноземних студентів своєму предмету – вони одночасно використовують всі чотири мовленнєві навички: говоріння, аудіювання, читання та письмо. Йдеться про пріоритети усного мовлення, у той же час не варто забувати про необхідність оволодіння навичками письма, адже Болонський процес з його акцентом на соціальну мобільність також визначає важливість навчання письму англійською мовою [2, с. 136]. У свою чергу викладач іноземної мови навчає їх також критичному мисленню. Навички якісного говоріння є необхідними для чіткого формування власної думки та її передачі іноземному студенту. Особливого значення набуває вміння уважно слухати та розуміти іноземного студента, через інтонацію відчувати його емоції та потреби. Під час підготовки до занять викладач–предметник вдосконалює власні вміння читати та писати іноземною мовою. Ось чому для такої групи слухачів необхідно підбирати матеріали з акцентом на розвиток академічних навичок і вмінь. При цьому варто постійно мати на увазі той факт, що слухачі в таких групах зорієнтовані на задоволення власних професійних потреб: вони прагнуть навчитися досліджувати інформацію, аналізувати, аргументувати свою точку зору, переконувати, пояснювати, порівнювати, протиставляти факти – і все це навчити свого колегу, викладача–предметника набутти впевненості та легкості у звертанні до аудиторії і не залежати повністю від конспекту. Але як подолати, припустимо викладачу економічних наук, страх забути все перед іноземними студентами та до того ж не розуміти англійської з яскраво вираженим акцентом і специфічною вимовою певного регіону Африки чи арабських країн? Викладачі кафедри іноземних мов Сумського державного університету розробили цілу низку методів та рекомендацій для ефективної підготовки слухачів до говоріння перед широкою іноземною аудиторією. Нові підходи знаходять своє втілення у плануванні та побудові кожного заняття. Вони насичені високим рівнем емоційності, розпочинаються із обговорення яскравих подій. Обов'язковим елементом кожного заняття є окремий епізод з використанням лексики класного вжитку (знайомство, робота з підручником, проведення тестів, пояснення незрозумілих моментів, робота у комп'ютерному класі, прохання допомогти, моменти занять, коли треба призвати аудиторію до порядку і т. ін.), який проходить у

формі рольової гри, при чому кожен слухач повинен бути готовий робити короткі повідомлення англійською на кожному занятті. Широко практикується проведення окремих епізодів заняття самими слухачами. Наприклад, викладач іноземної мови запрошує слухача замінити його і провести аудіювання. Слухач при цьому повністю входить в роль і, використовуючи виключно англійську мову, запрошує присутніх перейти до іншого виду діяльності, дає інструкції, готує обладнання для прослуховування англійського тексту, коментуючи при цьому, що власне вони збираються прослуховувати, ставить запитання, робить зауваження, заохочує студентів, робить перевірку, виправляє помилки та ін. Таким чином, слухачі перебувають у близькій до реальної ситуації процедури проведення занять англійською мовою, маючи шанс добре оволодіти лексикою класного вжитку і протягом цілого курсу відшліфувати навички публічного говоріння.

Готуючи слухачів до проведення занять з іноземними студентами, потрібно постійно мати на увазі, що слухачі у таких групах це ваші колеги, представники різних кафедр університету. Складність полягає в тому, що індивідуальний підхід до слухачів опосередкований особливостями кожного слухача: вікові відмінності, здатність реагувати на подачу нового матеріалу, вміння сприймати та засвоювати певний об'єм матеріалу, запам'ятовувати і вживати нові лексичні одиниці, а також психологічні особливості, сором'язливість. Викладачу іноземної мови необхідно з перших кроків визначити слабкі сторони кожного слухача і на кожному занятті давати йому відчуття, що він поступово позбувається небажаних комплексів. Через створення високого рівня емоційного компоненту, насичення кожного елементу заняття позитивним забарвленням вдається досягти особливої атмосфери партнерства, доброзичливості та підтримки, що має бути присутнім між колегами – викладачами та слухачами.

Висока результативність курсу значною мірою залежить від організації самостійної роботи слухачів. Практика показує, що перевірка кожного завдання, виконаного самостійно, є особливим видом заохочення, стимулом до посилення активності у вивченні іноземної мови, прагнення виділитися серед інших. Дух змагання на заняттях з використанням гумору сприяє прискоренню досягнення поставлених цілей.

Вибір форми контролю отримання кінцевого продукту є кульмінаційним моментом у процесі навчання викладачів - предметників іноземної мови. Слухачі готують презентації своїх перших лекцій,

проводяться дискусії, конференції, “круглі столи”, під час яких вони і демонструють усі свої вміння і навички спілкування іноземною мовою.

Отже, для успішного проведення курсу підготовки викладачів – предметників до викладання іноземною мовою викладач іноземної мови повинен враховувати попередні програми і розробити свої власні з урахуванням специфіки аудиторії. Пріоритетним має бути розвиток комунікативних здібностей та навичок публічного говоріння. Запорукою успіху є грамотний підбір навчально методичних комплексів, необхідних для забезпечення ефективності навчального процесу. Викладач виступає в ролі партнера, створюючи оптимально позитивну атмосферу для досягнення високого кінцевого результату.

Література

1. Василець Т. Public speaking tasks // Проблеми викладання іноземних мов у немовному вищому навчальному закладі: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Київ: Видавництво Національного авіаційного університету «НАУ- друк», 2011 – 30с.
2. Yakhontova T. A “Middle ground” university unit as a site of innovation and internationalization// Інтернаціоналізація пострадянського університету: Матеріали міжнародної наукової конференції. – Київ, 2011 – 136с.
3. English for Specific Purposes (ESP). National Curriculum for Universities [національна програма] – К.: Ленвіт, 2005. – 107 с.
4. Marsh, D. CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, Trends and Foresight Potential. UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyvaskyla, Finland, 2002 – 204 p.

E-mail: Lsmc_05@hotmail.com

UDC 378.14

Irović Stanislava

University of J. J. Strossmayer in Osijek
Osijek, Croatia

ETHICS OF SCIENTIFIC RESEARCH AS A COMPONENT OF STUDENTS' METHODOLOGICAL COMPETENCY

This paper questions the approaches to prevention of academic dishonesty and strategies of teaching ethics of scientific research to students. It is necessary to base the construction of academic integrity on students' sensibilization for ethical issues and on the development of moral reasoning and acting abilities as a stronghold of autonomy and responsibility, and not just on formal knowledge about scientific ethics as a discipline.

Key words: academic integrity, methodological competency, scientific ethics.

Ирвич Станислава. **Этика научных исследований как компонент методологической компетентности студентов.** В статье рассматриваются подходы к профилактике академической нечестности и стратегиям преподавания этики научных исследований студентам. В качестве основы для формирования академической честности необходимо использовать восприимчивость студентов в вопросах этики, а также развитие моральных суждений и актерские способности как оплот автономии и ответственности, а не просто формальное знание о научной этике как дисциплине.

Ключевые слова: академическая честность, методологическая компетентность, научная этика.

Ирвич Станіслава. **Етика наукових досліджень як компонент методологічної компетентності студентів.** У статті розглядаються підходи до профілактики академічної нечесності та стратегій викладання етики наукових досліджень студентам. У якості основи для формування академічної чесності необхідно застосовувати сприйнятливість студентів у питаннях етики, а також розвиток моральних суджень та акторські здатності як оплот автономії і відповідальності, а не просто формальне знання про научну етику як дисципліну.

Ключові слова: академічна чесність, методологічна компетентність, наукова етика.

The ethics of scientific research

Scientific ethics is a set of values – truth, knowledge, integrity, responsibility, morality – on which the scientific research practice is based. These values also form the core of academic integrity¹.

Ethical standards in the form of declarations and ethical codices were created with the purpose of protecting science and society from scientific dishonesty. The creators of these documents are universities, academies, scientific associations. Despite their differences in considerations, the base of all these documents is the tendency to promote scientific integrity and regulation of scientific research. On an international level, UNESCO, in its documents², proclaims scientists' responsible and ethical behaviour and indicates the changes in the contemporary 'scientific landscape' which open new opportunities, but also new challenges. The scientific knowledge is a common possession of the mankind, and the accumulated scientific

¹ According to Prpić (1997), distinguished Croatian scientists consider the 'core' of scientific ethics to be comprised of: the devotion to seeking the truth, responsibility for the results and effects of research, scientific rigidity of applied and developmental research, avoidance of fast generalizations, support of scientific institution quality and introduction of gifted students into scientific work.

² Declaration on science and the use of scientific knowledge and the Science agenda - Framework for action, 1999, Science for the twenty-first century; a new commitment, 1999, Code of conduct social science research, 2006.

knowledge, thanks to the development of information technologies, is rapidly disseminating, making the science a global good. In the contemporary era of global science, the necessity of creating and implementing universal values and codes of behaviour on which national legislatures³ will rely, becomes an imperative.

On teaching ethics of scientific research

Considering that scientific and academic communities are inseparable, the teaching about scientific ethics is a constituent part of students' academic education. Scientists who alongside with researching, also teach professionally, have a duty to teach scientific ethics to students, acquaint them with the principles and moral behaviours through which the ethics of scientific research practice is accomplished. It is necessary to direct the teaching about scientific research towards incorporation with students' value system, and base students' behaviour on comprehension of theoretical foundations, consideration of values and grasp of the essence of scientific ethics in accordance with scientific integrity.

Procedures such as instructing students about the rules of citing and paraphrasing, alongside with practicing the applications of norms of proper literature references and analysis of examples of correct and incorrect citations and paraphrases, follow the approach in which teaching about ethics is not reduced to memorizing rules, but includes development of skills and construction of beliefs. The procedures in which students analyse scenarios in which the actors are faced with ethical dilemmas or in which scientists or students violate scientific ethics are also useful, because in this way they deepen their sensitivity for ethical issues and develop critical reasoning. These scenarios are shaped as stories whose 'heroes' violate ethics of scientific research in various ways, and the subjects assess the (un)justification of these procedures, position themselves as actors and estimate what kind of sanctions the violators should receive. The analysis of these properly chosen and representative fictional and real situations and examples of unethical behaviour, identification of the type of 'violation', consideration of the motives, consequences and appropriate sanctions with active and argumented discussion about these issues and dilemmas deepens understanding, develops critical thinking and helps students see the 'abstract' ethical

³ In Croatia, the issues related to ethics of scientific behaviour are regulated by the Law on scientific activity and higher education, universities' ethical codices and specific professions.

norms in a real-life context. Including students into conducting a research through their research projects enables them to go through all research phases with the guidance of their mentor, from selecting a problem to writing a report about the conducted research. In this way, students actively apply acquired knowledge and question various ethical issues of conducting a scientific research (methodologically and ethically proper use and referencing of literature, ethical treatment of subjects, processing and interpretation of research results, writing the research report). In addition, in case the research is conducted in pairs or in teams, it provides an opportunity to question ethical issues related to authorship. Coherent monitoring over ethical compliance in students' seminar, bachelor's-degree diploma papers or master's-degree diploma papers, alongside with an example of ethical behaviour of the teacher in his/her own scientific research, are also a worthy contribution to construction of students' scientific integrity.

Students need to get acquainted with ethical codices and sanctions against violation of scientific ethics; however, the ethics of their behaviour will be based on comprehension of ethical principles, and not on fear of punishment. The analysis of standards and prescribed sanctions in various ethical codices and a discussion about them, application to concrete and fictional cases, is an active way of introducing these documents.

In case the teaching of ethics of scientific research is based on a problem approach and active participation of students, and not just a verbal presentation about scientific ethics, valuable learning outcomes are to be expected. In this case, thanks to the instruction, students will be able to clearly define scientists' ethical rules and ethical procedures, understand their essence and value, differ ethics from scientific dishonesty, understand ethical problems a scientist is faced with while conducting a research, develop skills of ethically and methodologically proper use of references, citing and paraphrasing, be able to critically analyse and consider read reports about scientific research and follow scientific ethics in their own research.

Students' plagiarism and how to prevent it

Plagiarism is a complex ethical problem, 'a phenomenon with many faces'. Alongside with literally taking over another person's text without naming the reference, plagiarism also includes 'stealing' other people's ideas and thoughts, paraphrasing without referencing and self-plagiarism, and in the context of students' plagiarism it also includes 'purchasing' or presenting other people's complete papers as their own. In addition, some

authors emphasize the distinction between complete and partial plagiarism, and between deliberate plagiarism and negligent and inexperienced reference use caused by methodological illiteracy. Results from a research on academic dishonesty among students, along with ethics violation such as cheating on exams, stealing, purchasing and giving away authorship of seminar and other papers, using references without naming it, point to a pandemic of plagiarism on universities around the world. Empirical data of various research⁴, despite variations in representations of plagiarism, indicate students' plagiarism as a serious problem. Plagiarism is a cultural construct that can be completely comprehended only by placing it into a social and cultural context. In societies in which individuality is less appreciated, individual intellectual property is more often considered 'a common good', therefore the sensitivity towards plagiarism is lower, and in environments in which individualism is more appreciated, the sensitivity for recognizing plagiarism is larger. In addition, the shift of higher education from an elitist position to a massive scale, along with a shift from individual to group learning tasks can also be considered environmental factors increasing the phenomenon of students' plagiarism. Peterson, Haviland, Mullin (2009) point out how group tasks and common students' projects can, as a by-product, create a 'fruitful context' for forms of plagiarism, as 'giving away authorship', as well as, accepting the beliefs of the group, that plagiarism is something 'everyone does', and is therefore acceptable.

Despite cultural and environmental differences, the tendency of plagiarism increase among students is noticeable as a ubiquitous phenomenon, and, in addition to that, it has lately been expanding. For example, Ercegovac, Richardson (2004) present data according to which plagiarism among American students has tripled since the 80s and 90s. This tendency can for the most part be attributed to the digital era, as agreed by numerous authors (Bilić-Zulle, 2007; Børsen, 2006; Hayes, Inrona, 2012). Easily accessible internet sources expose students to the 'copy-paste' temptation, and the numeracy of the internet sources supports their belief that their plagiarism will remain undetected. Furthermore, plagiarizing students are becoming more and more refined by replacing the 'copy-paste' plagiarism with less obvious and more disguised forms of 'cyber-cheating'. The 'patchwriting' or 'pastiche' procedure is more refined than the 'copy-paste' procedure, in which a person's text is taken over without naming the reference with 'cosmetic changes' in the

⁴ In the Jones, Reid, Bartlett (2005) study, between 63% and 87% students of American universities (depending on the academic discipline) have, according to their own admission, committed a plagiarism during their study. In the Pupovac, Bilić-Zulle, Petrovečki (2008) study, conducted at four European universities, 66% Spanish students, 35% British students, 47% Bulgarian students and 80% Croatian students admit to plagiarism during their study.

formulation which are an attempt to conceal the plagiarism. More complex and difficult to detect are also cases in which the plagiarist combines different ways of plagiarism – e.g. a complete and partial plagiarism so that changes i.e. fragments of texts ‘stolen’ from various other sources are incorporated into the text that is ‘entirely stolen’. Also, ‘unattributed’ paraphrases are more difficult to detect than ‘unattributed’ citations. However, the technology making plagiarism easier also makes the detection of plagiarism easier. Computer programs detecting ‘internet’ plagiarism are becoming more common and more sophisticated, and are no longer limited to the English language area⁵. Despite the more and more sophisticated computer programs for detection of plagiarisms, the human remains an irreplaceable factor. Above all, what is crucial in detecting students’ plagiarism is the resolution and consistence of the professor valorising students’ papers, who is able to recognize even the more refined forms of plagiarism. Plagiarism can also be detected even with the ‘naked eye’, based on numerous indicators – from passages that differ from the main text in style or quality of contents, to inconsistency in text formation.

Even though computer programs detecting plagiarisms are useful instruments in the ‘fight’ against students’ plagiarism, they are only a tool. If those educating students do no deal with uncovering the reason students plagiarize, if they reduce teaching about the ethics of scientific research to verbal presentation of principles and rules, to ‘flaunting’ ethical codices and threatening with sanctions, a step ‘forward’ will not be undertaken. There will also be no progress without a change in the wider social and academic climate in which the cases of scientific dishonesty are relativized, in which the educator himself is sometimes a plagiarist (although more skilfully than the students), a climate in which the educators rather choose ‘to turn a blind eye when they encounter students’ plagiarism (at least when it is not too obvious) in order to avoid the time and the effort necessary to ‘prove’ the plagiarism. Devlin (2008, 8) elaborates the reasons why the academic community is not sufficiently persistent and consistent in the struggle against students’ violation of scientific ethics: „ (...) a fear by some staff of risking collegial relationships with students by seeming or becoming authoritarian through a

⁵ The most well-known network services for detecting plagiarism by determining correspondence of the paper in question with the network texts, and which are often used in an academic environment are Turnitin® and EVE - Essay Verification Engine, CaNexus.com and Glatt Plagiarism Screening Program (this program for detection of plagiarisms is supplemented with a tutorial Glatt Plagiarism Teaching Program which teaches the user about plagiarism and the ways to avoid plagiarism and self-plagiarism).

highly visible focus on minimising plagiarism; a reluctance by some staff to become the one who 'dares to differ' where it has been somewhat common cultural practice to 'turn blind eye' to some relatively minor cases of plagiarism; a reluctance by some staff to process a case of suspected plagiarism due to the time and workload involved in 'proving' the plagiarism; a belief by some staff that the University may be reluctant to act on some cases of suspected plagiarism and that therefore the effort expended in bringing a case may be fruitless in terms of dissuading or punishing plagiarism; a concern by some senior staff that following through with cases of repeated plagiarism that may lead to students' expulsion might damage the international reputation of the faculty or university; and a further concern by some senior staff that such damage to reputation may result in reduced international enrolments."

Hinman (according to Olasehinde-Williams, 2009) names three approaches to suppression of academic dishonesty: 'Police', 'Virtues' and 'Prevention' approaches. The 'Police' approach leans on detection and punishment of violations of scientific ethics, 'Virtues' approach focuses on the construction of moral and ethical values, and the 'Prevention' approach builds upon the creation of conditions that discourage students' attempts to violate the norms of scientific ethics. McInnis, Devlin (2002) suggest four strategies of prevention of students' scientific ethics violation: (1) joined efforts of academic institutions in recognizing and sanctioning 'academic misconducts'; (2) thorough education of students about copyright and rules of citing and paraphrasing; (3) creation of environment that discourages violation of academic integrity through a consistent monitoring of students' papers; (4) improvement of procedures to detect plagiarism. Devlin (2006) criticises reducing the action against students' violation of scientific ethics to 'catch and punish' policy in which the environment and the reasons of violation are not questioned, and instead advocates a proactive agency of the academic community directed towards improvement of students' methodological literacy and construction of moral values.

We estimate that the construction of academic integrity and students' methodological competency should not only be based on formal knowledge about scientific ethics as a discipline, but also on students' sensibilization over ethical issues and towards developing the ability of moral reasoning and acting as a stronghold of autonomy and responsibility of students', future scientists. The basic steps in this process are affirmation of basic values of truth, knowledge and integrity; encouragement and reinforcement of motivation for learning through meaningful and adequately challenging and interesting

contents and tasks; promoting an environment of trust and a gradual transfer of responsibility from the professor onto the students; determination of clear and transparent rules of behaviour, high, but realistic expectations and standards.

References:

1. Bilic-Zulle L. Scientific integrity – the basis of existence and development of science. *Znanstvena čestitost – temelj postojanja i razvoja znanosti // Biochem. Med.*, 2007, 17:143-50.

2. Børsen T. Academic and social responsibility of scientists. – *Journal on Science and World Affairs*. – 2006. - Vol. 2, No. 2. – P. 71-92.

3. Devlin M. Policy, preparation, and prevention: Proactive minimization of student plagiarism // *Journal of Higher Education Policy and Management*. – 2006. – 28 (1). – P. 45-58.

4. Ercegovic Z., Richardson J. V. Academic Dishonesty, Plagiaris Included, in the Digital Age: A Literature Review (2004) [cited 2012 April 20]. - Available from: <http://www.baruch.cuny.edu/facultyhandbook/documents/PlagiarismLiteratureReview.pdf>

5. Hayes N., Introna L. Cultural Values, Plagiarism and Fairness: When plagiarism gets in the way of learning, Centre for the Study of Technology and Organisation // Lancaster University Management School, 2012. - Available from: <http://www.lums.lancs.ac.uk/files/sdaw/5706.pdf> [cited 2012 April 20].

6. Jones, K. O., Reid, J., Bartlett, R., (2008) Cyber Cheating in an Information Technology Age, *Digithum, The e-journal produced by the UOC's Languages and Cultures, and Humanities Departments*, Iss. 10 I December 2008, 19-29. [cited 2012 April 20]. - Available from:

http://www.uoc.edu/digithum/10/dt/eng/comas_sureda.pdf

7. McInnis, C. & Devlin, M. (2002). *Assessing Learning in Australian Universities*. Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne. [29 Dec 2002, verified 23 Oct 2004] <http://www.cshe.unimelb.edu.au/assessinglearning/>

8. Olasehinde-Williams, O. (2008) Lecturer and student sensitivity to academic dishonesty intervention approaches in the University of Ilorin, Nigeria, *Educational Research and Review* Vol. 3 (11), [cited 2012 April 20]. - Available online at <http://www.academicjournals.org/ERR>

9. Peterson Haviland, C., Mullin, J. A. (2009) Connecting Plagiarism, Intellectual Property, and Disciplinary Habits, In : *Why owns this text?*, (Ed) Peterson Haviland, and Mullin, Utah State University Press, [cited 2012 April 20]. - Available from: http://www.usu.edu/usupress/books/pdf/728-5_WhoOwnsIntro.pdf

10. Prpić K. Profesionalna etika znanstvenika. - Zagreb: Institut za društvena istraživanja, 1997.

11. Pupovac V., Bilić-Zule L., Petrovečki M. (2008) On academic plagiarism in Europe. An analytical approach based on four studies, *Digithum, The e-journal produced by the UOC's Languages and Cultures, and Humanities Departments.*, Iss.

УДК 37.013.74: 929

Исаева С.Д.

Київський національний університет
імені Тараса Шевченка
Київ, Україна

БІОГРАФІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ АМЕРИКАНСЬКОГО ВЧЕНОГО - ГУМАНІСТА ТОМАСА ГОРДОНА

У статті розглядається життєвий шлях американського вченого Томаса Гордона. Досліджується розвиток його поглядів на певні обставини, які виникали в житті та змушували змінити світогляд.

Ключові слова: біографічне дослідження, Томас Гордон.

Исаева С.Д. Биографическое исследование жизненного пути американского ученого - гуманиста Томаса Гордона. В статье рассматривается жизненный путь американского ученого Томаса Гордона. Исследуется развитие его взглядов на определенные обстоятельства, которые возникали в жизни и вынуждали изменить мировоззрение.

Ключевые слова: биографическое исследование, Томас Гордон.

Isayeva S.D. Biographic research of the life way of the American scientist - humanist Thomas Gordon. The paper studies the life way of the American scientist Thomas Gordon. The author studies the development of the scientist's views on certain circumstances which occurred in his life and forced to change his outlook.

Key words: biographical study, Thomas Gordon.

Актуальність. Спілкування відіграє величезну роль в житті кожної людини. Через сучасні труднощі, які виникають в економіці та політиці України, міжособистісні стосунки та міжособистісне спілкування зазнають багато різних випробувань. Всі існуючі проблеми в суспільстві особливо відображаються на взаємовідношеннях людей. Тому міжособистісні стосунки та міжособистісне спілкування в наш час, як ніколи раніше, окрім досконалого вивчення, потребують розробки спеціальних програм або методик для подальшого їх розвитку та підтримки. Однак, успішне їх впровадження, головним чином, залежить від вивчення та врахування як вітчизняного, так і світового досвіду.

Аналіз наукової літератури свідчить про наполегливі пошуки вченими умов і механізмів формування навичок спілкування, включаючи спілкування між батьками і дітьми, вчителями і учнями, керівниками і підлеглими, і т.п. Значний внесок у пошуки таких умов зробили такі вітчизняні вчені, як О. Духнович, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Дослідженню проблем становлення та розвитку сім'ї, батьківства, педагогічної культури батьків, а також просвітницької роботи з батьками, зокрема з молодими сім'ями, присвятили свої роботи Т. Алексеєнко, І. Гребенніков, З. Зайцева, М. Лещенко, Р. Овчарова, О. Песоцька, І. Трубавіна та ін.[5, 6, 8]. Проблема теорії та практики сімейного виховання в зарубіжних країнах знайшла відображення в ряді дисертаційних і монографічних робіт вітчизняних науковців (О. Демченко, М. Тадєєва, Г. Фінчук, Т. Швець) [7].

На жаль, поза увагою вчених залишилася педагогічна спадщина Томаса Гордона (1918 – 2002), відомого американського вченого, педагога, психолога, творця власної методики, засновника фонду «Гордон Тренінг Інтернешнл», який багато часу приділив саме дослідженню взаємовідношень між людьми.

Слід відмітити, що період ХІХ – ХХ століть в історії педагогічної думки багатьох зарубіжних країн, зокрема Сполучених Штатів Америки, представлений різноманітними педагогічними течіями, серед яких особливе місце займала комунікативна педагогіка. Досвід Сполучених Штатів Америки з питань педагогічних досліджень у галузі навчання й виховання, практична спрямованість її системи виховання та освіти набувають актуальності на сучасному етапі розвитку української педагогічної думки.

Поява комунікативної педагогіки була зумовлена соціальними причинами. Необхідність подолати «кризу спілкування» та потреба в поновленні системи виховання й освіти ставали дедалі гострішими.

Визначним представником комунікативної педагогіки в Сполучених Штатах Америки був педагог-дослідник, педагог-гуманіст Томас Гордон (Thomas Gordon), наукова спадщина якого значна й багатопланова.

Мета статті полягає у дослідженні життєвого шляху Томаса Гордона, людини, яка належить до плеяди видатних американських учених в галузі гуманістичної педагогіки і психології.

Томас Гордон народився 11 березня 1918 року у маленькому містечку Парижі штату Іллінойс. Томасу Гордону не виповнилося ще

і двох років, коли його сім'я переїхала до Данвіллу у тому ж самому штаті. Мама Томаса Гордона за фахом була шкільним вчителем, але їй не довелося займатися викладацькою роботою. Відразу після одруження з батьком Томаса Гордона, вона стала прийомною мамою його старшого сина Джона, чотирирічного хлопчика, чия рідна мама померла під час пологів. [1]

Спогади про дитинство у Томаса Гордона були дуже приємними. Він відчув на собі справжню любов батька, який ніколи не застосовував покарань та часто грався з ним і Джоном. Батько Томаса Гордона любив жартувати. Він жартував з дітьми аналогічно до того, як жартував з друзями, офіціантами, перукарями, власниками крамниць, тощо. Хоча від жартів батька Томасу Гордону іноді було навіть ніяково, подібна поведінка стала його чільною рисою: починаючи зі школи, вона тривала протягом всього його життя. Вплив мами на Томаса Гордона помітно відрізнявся від впливу батька. Навіть іноді жартуючи, вона все ж таки залишалася досить серйозною та інтелектуально цікавою людиною. Стосунки Томаса Гордона з мамою були тіснішими і ближчими, ніж стосунки з батьком. Відповідно, вплив мами на Томаса Гордона також був більшим за вплив батька.

Коли Томасу Гордону виповнилося чотири роки, батьки віддали його до дитячого садочку, де він набув свій перший досвід спілкування з чуйними і добрими вихователями.

Перше розуміння того, наскільки величезними можуть бути відмінності у інтелекті між людьми, з'явилося у Томаса Гордона, коли він бачив як його власний брат Джон погано вчився та поведився у школі. Батьки робили все від них залежне, щоб допомогти Джону у навчанні: наймали репетиторів, залишали в одному і тому ж класі, відправляли до військової школи, а згодом і в одну з академій у передмісті Чикаго. Томас Гордон часто плакав, прохаючи батьків забрати брата додому. Він не мав сумніву, що перебування Джона далеко від дому було трагічною помилкою, так як у ті роки він найбільше потребував любові своєї сім'ї. Можливо, тоді така думка спала Томасу Гордону випадково, але з часом він вже свідомо розумів, що найбільше дітям потрібно середовище, яке включає батьківське прийняття і любов. [1; 2-7]

Закінчивши школу, Томас Гордон ніяк не міг визначитися яку професію обрати. Врешті він вступив до університету де-Поу у Грінкасл штату Індіана і отримав фах психолога. Пізніше Томас

Гордон був зарахований до аспірантури в університеті штату Огайо. У той час факультет психології там вважався одним з найкращих у країні. Згодом, озируючись назад, Томас Гордон усвідомив, що то був особливий період його особистісного зростання та соціального розвитку. У нього з'явилося декілька нових друзів, які старанно вчилися, володіли чудовим почуттям гумору, були добрими і справедливими по відношенню до інших та вважалися лідерами кампуса. Це допомогло Томасу Гордону підвищити впевненість у собі і виявити нові здібності до лідерства.

Слід відмітити, що під час навчання Томас Гордон інколи відчував розчарування від деяких предметів, пов'язаних з психологією. Інколи він навіть збирався припинити вивчення психології та розпочати вивчення медицини. Однак це відбувалося до тих пір, поки несподівано до них в університет не прийшов працювати молодий клінічний психолог Карл Роджерс, заняття з яким були ковтком свіжого повітря для Томаса Гордона, оскільки він розвіяв будь-які його сумніви. З часом Томас Гордон навіть визнав у Карлі Роджерсі свого наставника, так як він був призначений його науковим керівником під час написання наукової роботи. Крім цього Карл Роджерс залишався його другом та колегою протягом тривалого періоду життя.

Під час навчання в аспірантурі Томас Гордон зустрівся і закохався у красиву молоду жінку Марту Анну, яка пізніше стала його дружиною.

На другому курсі аспірантури Томас Гордон почав самостійно викладати психологію аспірантам. Він займався дослідженнями, збираючи інформацію для доктора Гарольда Едгертона, який працював за програмою підготовки цивільних пілотів у the Civil Aeronautics Authority (CAA). Для того, щоб отримати таку роботу, Томасу Гордону знадобилося пройти спеціальну підготовку і отримати ліцензію. Під час проходження цієї підготовки Томас Гордон допомагав викладачу з психології розробляти навчальні програми і навіть викладати по ним, що поклало початок його довічній професійній діяльності.

Перейшовши працювати до Рендольф Поле у штаті Техас, Томас Гордон продовжував викладати цей курс, навчаючи при цьому інших інструкторів як треба його викладати. Почуваючись більш самовпевненим та знаючим, Томас Гордон вирішив отримати науковий ступінь. Оскільки на той момент Карл Роджерс переїхав працювати в університет Чикаго, Томас Гордон прийняв рішення поїхати слідом за

ним. Карл Роджерс запропонував Томасу Гордону розглянути варіант написання наукової роботи у новому міждисциплінарному відділі з розвитку людини, який очолював Роберт Гавігхерст. За програмою Томас Гордон мав пройти курси з психології, генетики, фізіології, соціології і антропології самих відомих видатних вчених, таких як Аллісон Девіс, Ллойд Варнер, Роберт Редфілд, Роберт Гавігхерст, Натаніель Клейтмен та інші. [1; 8-15]

В Чикаго Томас Гордон набув свій перший досвід роботи у кооперативній навчальній групі, яку він створив разом з іншими трьома аспірантами. Вони допомагали один одному у навчанні і упевнилися, що результат від цього є вражаючим. Такий досвід став для Томаса Гордона початком серйозного переконання у перевазі кооперативного навчання перед традиційним індивідуальним.

У той же час Джон Фланаган, голова програми з авіаційної психології у військовій авіації, запропонував Томасу Гордону посаду керівника авіаційним дослідженням в новій досліджувальній організації, яку він заснував у Пітсбурзі. Томас Гордон погодився. Однак, поступово він зрозумів, що проведення досліджень було не його справою.

Пізніше Томас Гордон залишив Американський інститут досліджень і повернувся до Чиказького університету на посаду доцента, помічника професора при кафедрі психології.

Незабаром після повернення Томаса Гордона запросили прийняти участь у літній програмі Національної навчальної лабораторії у Бет-Елі штату Мен у якості помічника доктора Герберта Теленя. Хоча Томас Гордон критично відгукувався відносно стиля керівництва, який спостерігався у Бет-Елі, він був вражений його терапевтичним потенціалом. Томас Гордон вирішив самостійно організувати семінар для керівників, що з часом спонукало його написати першу книгу "Керівництво зосереджене на групі: спосіб виявлення творчого потенціалу групи" (Group-Centered Leadership: a way of releasing the creative potential of group). У цій книзі Томас Гордон намагався побудувати модель групового керівництва, яка достатньо відрізнялася від стилю Національної навчальної лабораторії, оскільки була більш демократичною та зосередженою на самій групі.

Що стосується особистого життя Томаса Гордона, то його шлюб з Мартою Анною залишався взаємно задовольняючим. Особливо їх з'єднувало прийняття за свою доньку десятиденну дівчинку, яку вони назвали Джуді.

Протягом наступних декількох років Томас Гордон працював психологом-консультантом у різноманітних організаціях. Також його запросили до консалтингової фірми у Пасадену штату Каліфорнія. Ця організація використовувала спеціальну формулу для встановлення взаємовідношень з новими клієнтами, а саме – здійснювала психологічну оцінку керівників. Однак, минуло зовсім небагато часу, перш ніж Томас Гордон почав ненавидіти те оцінювання: розумовий тест не мав сили, тест на заповнення правильними варіантами відповідей був дуже складним для інтерпретування, а оцінювальну доповідь було важко написати, не зіштовхуючись з опором і обороною клієнтів. Незважаючи на те, що Томас Гордон не сумнівався, що це був не кращий шлях розпочинати відношення з клієнтами, Едвард Глейзер не дозволяв використовувати інший спосіб налаштування позитивних взаємовідношень.

Пізніше Томас Гордон залишив цю організацію і почав працювати у своєму власному офісі як у якості психотерапевта у приватній практиці, так і консультанта для різноманітних організацій, викладаючи те, у що вірив.

На жаль, ті роки принесли Томасу Гордону ще страждання і горе. Тато і мама померли, а його шлюб з Мартою Анною розпався. Через деякий час Томас Гордон одружився з Елейн, динамічною, легкою у спілкуванні жінкою, яка працювала професійним лікарем-терапевтом у "Гудвіл індастріз". Незабаром вони взяли опіку над донькою Томаса Гордона Джуді, оскільки та була серйозно знехтувана і підпала під емоційне насильство у домашньому оточенні через алкогольні проблеми у Марти Анни. Джуді жила з Томасом Гордоном і Елейн протягом навчання у середній школі і у коледжі при Каліфорнійському університеті в Девісі. У той час Томас Гордон активно працював в Американській психологічній асоціації та в Каліфорнійській психологічній асоціації. [1; 16-20]

Абсолютно свідомо, користуючись набутим власним досвідом, Томас Гордон розробив курс для батьків "Ефективна підготовка батьків", який спочатку приваблював, головним чином, батьків, чії взаємовідношення з дітьми вже почали погіршуватися і створювали проблеми. З часом програму до цього курсу визнали як таку, яка допомагала батькам оволодіти навичками запобігання проблемі. [3]

Незабаром декілька шкільних округів захотіли аналогічну підготовчу програму для своїх вчителів, в результаті чого з'явилася "Ефективна підготовка вчителя". В 1974 році Томас Гордон попросив

Ноеля Берча, інструктора курсів, співпрацювати з ним у написанні підручника для курсу "Ефективна підготовка вчителя". [4] Так само як і "Ефективна підготовка батьків", ця книга стала бестселером і була опублікована на багатьох іноземних мовах. Вона знайомила вчителів з прийомами, необхідними для більш ефективного спілкування з учнями, новими методами підтримки дисципліни, які не керувалися руйнівним впливом сили та влади вчителів, та новими практичними методами розробки правил поведінки у класі, проведення групових обговорень і т.п.

В особистому житті Томас Гордон на той час хворів і відношення з Елейн почали погіршуватися. Незважаючи на те, що йому було дуже боляче, в результаті він сам попросив розлучення. [1; 21-30]

У 1976 році Томас Гордон одружився з Ліндою Адамс і прийняв її доньку Мішель за свою. Лінда отримала ступінь магістра з соціології з акцентом на вивчення жінок як раз саме у той час, коли розпочинався жіночий рух. Вона підготувала курс "Ефективна підготовка жінок", в основі якого знаходилася процвітаюча програма Томаса Гордона.

На той час Джуді закінчила коледж та вийшла заміж. Переїхавши на південь, вона оселилася неподалік від Томаса Гордона і народила доньку Ерін. Трохи пізніше Джуді також приєдналася до роботи на курсах з "Ефективної підготовки батьків" і стала співавтором книги "Ефективна підготовка батьків у дії".

Протягом наступних років були розроблені курси для молодих людей, продавців, духовенства та шкільних адміністраторів. Крім того Томас Гордон написав книгу "Ефективна підготовка лідера", яка стала підручником для однойменних курсів, в якому акцент робився на взаємовідношеннях між керівником та його підлеглими (boss-subordinate relationship). [2]

Часто Томаса Гордона і його дружину Лінду Адамс запрошували до зарубіжних країн з метою запровадження там курсів за допомогою доповідей і теле- та радіо- виступів. Це надавало їм можливість багато подорожувати та розвивати дружні стосунки з зарубіжними інструкторами. Вони завжди пам'ятали свої поїздки до Ісландії, Бермудських островів, Ірландії, Нідерландів, Франції, Німеччини, Швеції, Фінляндії, Тайваню, Японії, Південної Кореї, Австралії та Угорщини. [1; 31-37]

Висновок. В Сполучених Штатах Америки, де родився, жив і працював Томас Гордон (Thomas Gordon), функціонує й розвивається

сформована система підтримки міжособистісних взаємовідношень. Функціонують спеціально розроблені проекти й програми, серед яких чільне місце займає комунікативна педагогіка Томаса Гордона. Вивчення життєвого шляху та досвіду Томаса Гордона заслуговує на особливу увагу, так як може значно збагатити сучасну українську педагогічну теорію й практику. Водночас дана стаття не претендує на вичерпне дослідження цього питання, а тому потребує подальшого вивчення.

Список літератури:

1. Gordon Th. The Autobiography of Dr. Thomas Gordon. / Th. Gordon. – Dr. Thomas Gordon and Gordon Training International, 2004. – 37 p.
2. Gordon Th. L.E.T. Leader effectiveness training. / Th. Gordon. – New York: A Perigee Book, 2001. – 306p.
3. Gordon Th. P.E.T. Parent effectiveness training / Th. Gordon. – New York: Three Rivers Press, 2000. – 365 p.
4. Gordon Th. T.E.T. Teacher effectiveness training / Th. Gordon. – New York: Three Rivers Press, 2003. – 365 p.
5. Лещенко М. Як допомогти дітям знайти себе: оповіді для батьків. / М. Лещенко. – К.: СМП «Аверс», 2007. – 116 с.
6. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.
7. Тадеєва І.М. Формування гуманних якостей особистості як педагогічна проблема / І.М. Тадеєва. – Наука і освіта. – 2001. – №2. – С.22-24.
8. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з сім'єю в Україні: теорія і методика. / І. М. Трубавіна. – Х.: Нове слово, 2007. – 395 с.

E-mail: Lana.isv@mail.ru

УДК 37.018.7

Києнко-Романюк Л.А.

Вінницький обласний інститут
післядипломної освіти педагогічних працівників
Вінниця, Україна

ДЕБАТНА МЕТОДИКА ЯК ІМПЕРАТИВ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ТА ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДІ

У статті розглядаються проблеми формування критичного мислення за допомогою методики програми „Дебати» як імперативу соціальної адаптації молоді в аспекті формування активної життєвої позиції. Здійснений аналіз вищезазначеної методики розвитку критичного мислення з погляду збереження

морально-етичних цінностей цивільного суспільства. Визначені педагогічні умови розвитку критичного мислення у молоді.

Ключові слова: соціальна адаптація, дебатна методика, критичне мислення, цивільне суспільство, морально-етичні цінності.

Киенко-Романюк Л.А. Дебатная методика как императив социальной адаптации и способ развития критического мышления молодежи. В статье рассматриваются проблемы формирования критического мышления посредством методики программы „Дебаты», как императива социальной адаптации молодежи в аспекте формирования активной жизненной позиции. Осуществлен анализ вышеупомянутой методики развития критического мышления с точки зрения сохранения морально-этических ценностей гражданского общества. Определены педагогические условия развития критического мышления у молодежи.

Ключевые слова: социальная адаптация, дебатная методика, критическое мышление, гражданское общество, морально-этические ценности.

Kyenko-Romanyuk L.A. Debate method as an imperative of social adaptation and method of development of critical thinking of young people. In article problems of formation of critical thinking by means of a technique of the Debate program, as imperative of social adaptation of youth in aspect of formation of an active living position are considered. The analysis of an aforementioned technique of development of critical thinking from the point of view of preservation of moral and ethical values of civil society is carried out. Pedagogical conditions of development of critical thinking at youth are defined.

Key words: social adaptation, debatny technique, critical thinking, civil society, moral and ethical values.

Постановка проблеми. За нинішніх умов підвищення вимог до тривалості і якості освіти, практична орієнтація на розвиток критичного мислення розглядаються як необхідне джерело інновацій, вдосконалення політико-правового простору. В сучасних умовах не тільки зростає значення гуманітарної освіти, а й змінюються її зміст, форми та методи. Освіта стає безперервним процесом, що супроводжує людину упродовж усього життя, забезпечує постійне оновлення та поповнення знань і умінь.

Освітня практика розвинених країн презентує, що необхідно здійснювати науковий та раціональний підхід до впровадження і використання критичного мислення. Це сприятиме усуненню можливої загрози невинного знецінення, відкидання й відмови від подальшого використання знань, накопичених точними науками.

90-ті роки ХХ століття та початок ХХІ в українській освіті багатьом запам'ятались активним впровадженням різноманітних програм, спрямованих на розвиток критичного мислення у дітей та

молоді. У своїх попередніх працях ми розглядали проблему розвитку критичного мислення на засадах морально-ціннісних установок громадянського суспільства [5, 6, 7].

Це зумовило продовження дослідження методик розвитку критичного мислення молоді, що дозволило б обґрунтувати цей процес з точки зору формування та збереження морально-ціннісних установок.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Американські учені вважають, що після усвідомлення багатьма науковцями і педагогами факту початку переходу до суспільства знань, сформульованого у працях Белла, Тоффлера, Ліотара та інших учених, упродовж останньої декади ХХ ст., відбулося поширення ідеї перетворення критичного мислення з бажаного елементу навчання у значно важливіший його результат. Це спонукало багатьох педагогів до інновацій та експериментів щодо винайдення нових засобів – графічно-діаграмних, комп'ютерних тощо, автори яких розшукували нові засоби для диференціації складових критичного мислення і формування їх в учнів специфічними засобами у відповідні моменти. У цей період проф. М. Ліпман став пропагувати ідею перенесення у якомога нижчі рівні освітньої системи уявлення про поняття і закони філософії – проект „Філософія для школярів”, відлуння якого докотилося і до України, але не знайшло сприятливого ґрунту для свого масового поширення.

У США з другої половини 1980-х років з'явилося чимало підручників і посібників з критичного мислення, зокрема, книга Д. Халперн [1] є типовим представником подібних творів. Корисно вказати, як саме науковці США у той момент розглядали „мислення” в його різноманітних „вимірах” (Роберт Марзано та ін.).

В Україні значну кількість публікацій на дану тематику містять наукові часописи („Духовність особистості: методологія, теорія і практика”, „Вчені записки ХГУ „Народна українська академія” та інші видання вищих навчальних закладів). Також не обминули своєю увагою тему розвитку критичного мислення відомі українські науковці та педагоги. Великий теоретичний та практичний здобуток ми знайшли в працях О.В. Тягла, Ю. Стежка, Т.О. Олійника, В. Кушніра, О. Лабенка, П.В. Лушина та інших.

Мета дослідження: детальний аналіз дебатній методики як стратегії розвитку критичного мислення.

Виклад основного матеріалу. „Дебати” в Україні – це молодіжний рух, який використовує дебатну методику для

заохочення молоді брати активну участь у житті своєї країни, допомагає сформулювати власні думки щодо подій сьогодення. Появу дебатного руху в Україні фінансував Джордж Сорос через Міжнародний фонд „Відродження”. Мета визначалась наступним чином: навчати молодь *критично мислити* (курсив Л. К-Р.); заохочувати до спілкування на актуальні теми сьогодення; виховувати покоління обізнаних громадян, здатних жити у відкритому суспільстві; оволодівати навичками публічного виступу; проводити інтелектуальні ігри. (З матеріалу буклету „Програма “Дебати” в Україні”) [1, 2].

З метою реалізації поставлених завдань, ми вели спостереження за роботою *Вінницького міського молодіжного клубу „Діалог”* (ВММІК „Діалог”), мета якого – сприяння самореалізації учнівської та студентської молоді шляхом їх інтелектуального розвитку, зокрема, одне із завдань – розвиток критичного мислення.

Клуб було засновано у 1999 році. Основою для створення „Діалогу” стали кілька студентських дебатних клубів, які діяли на той час у Вінниці. Центральною ланкою був Дебатний клуб „*Червоної папки*” історичного факультету Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Консультантом при клубі була громадянка Сполучених Штатів Америки, волонтерка корпусу миру США. Очолював клуб „Червоної папки”, а пізніше і клуб „Діалог” студент історичного факультету. Членами клубу могли стати переможці фінальних шкільних дебатних турнірів для старшокласників та студенти вищих навчальних закладів віком від 16 до 24 років.

Щоб дати розуміння початкової софістичної направленості роботи клубу „Червоної папки” наведемо один приклад, який поклав початок назві клубу. У керівника була *чорна* папка з емблемою „Apple computer” – червоним надкушеним яблучком – у правому нижньому кутку. Інтелектуально розважаючись на одному із перших засідань клубу, учасники практикувались у „доведенні того, що суперечить очевидному”: доводили, що папка *червона*. Серед способів доведення, наприклад, було твердження, що частинка має у собі властивості цілого, а за контрольну частину брали саме шматочок, на якому розташовувалось червоне яблучко. Далі переносили властивість на всю папку і стверджували, що вона червоного кольору. Інший варіант доведення: абсолютно чорного тіла не існує в реальному житті. А папка є річчю цілком реальною і

матеріальною. Тому чорний колір не абсолютно чорний. І найбільше в ньому червоного, оскільки в одному місці (там, де яблучко) він зібрався у згусток і виступив на поверхню. Таких, і подібних, доказів назбиралось більше десятка. Після цього постановили, що новим членом клубу може бути лише людина, що зможе довести, наче папка голови клубу є червоною. А клуб назвали „Червона папка”.

Таким чином, відбір учасників клубу здійснювався з поміж молодих людей, яким було притаманне нестандартне мислення та критичне ставлення до всіх об’єктивно існуючих фактів.

Основним заняттям Клубу „Червоної папки” була підготовка гравців у „Дебати” за форматами „Карла Поппера”, „Парламентські”, „Президентські” (їх ще називають „Ціннісними дебатами”, оскільки учасники гри, накреслюючи шляхи вирішення проблеми, апелюють до цінностей, важливих для даного суспільства). Юнаки і дівчата досить глибоко розуміли цінність дебатів у підготовці до своєї подальшої кар’єри. Як сказав з приводу дебатів один із керівників клубу: „Пропонуючи програму “Дебати”, ми виходимо з того, що кожен, хто хоче чогось досягти у житті повинен навчитися чітко висловлювати свої думки, переконувати в своїй правоті партнерів та опонентів, вміти вислухати думки інших людей. Слово у суспільному житті, в економіці, політиці значить дуже багато. <...> Хто працює над собою і прагне вдосконалення своїх знань, той повинен займати ключові посади в громаді та державі” [3, 4].

„Дебати” – змагання команд, які захищають протилежні позиції щодо однієї теми (наприклад, „В Україні повинна бути професійна армія”, „Міжнародні організації є ефективним засобом попередження локальних конфліктів”). Дебати оцінюються судьями, які вислуховують представлені аргументи і вирішують, яка команда була найбільш переконливою у своїх виступах. На початку 2000-х років гра „Дебати” стала найбільш популярною інтелектуальною грою в місті та області. Лідерів клубу запрошували до обласного Інституту післядипломної освіти педагогічних працівників для навчання вчителів області дебатній методиці, до Центру підвищення кваліфікації державних службовців для проведення дебатів зі слухачами та студентами Школи кадрового резерву облдержадміністрації, у школи і технікуми міста. Членами клубу ставали старшокласники та студенти різних вищих навчальних закладів міста.

Зупинимось на формуванні у членів клубу критичного мислення за дебатною методикою. Найважливішим постулатом в „Дебатах” виступає думка, що “будь-яка тема та судження мають право на

існування, а всі думки можуть не тільки обговорюватись, а й мати сильні і слабкі сторони. Вони допомагають дивитися на речі з різних сторін; ставити запитання до розв'язання суті справи або проблеми; знаходити факти і розвивати кмітливість, логіку та аргументацію, що допоможе переконати інших людей у правильності власної позиції. Людина, яка пройшла школу дебатів, має беззаперечну перевагу перед іншими громадянами, бо на її боці буде сила знання" [3, 9.]. Світ не є чорним або білим. Навіть, якщо припустити, що він не кольоровий, то, все ж він має різні відтінки від темнішого до світлішого. В кожному сіруватому напівтоні ми зможемо знайти і біле, і чорне. Тому, кожна теза може мати аргументи і „за” і „проти”.

Як бачимо, учасники навчального процесу за дебатною методикою отримують певні імперативи: по-перше, все можна піддавати сумніву і необхідно активно шукати докази на підтвердження або спростування цих сумнівів, по-друге, до таких дій вдаватися потрібно і це робити корисно з метою більш віртуозного оволодіння прийомами мислення і словом, аби отримати перевагу над опонентами. У дебатах, як і в інших змаганнях, перемагає лише одна команда.

Серед ціннісних імперативів дебатної техніки можемо відзначити декларативний заклик до толерантності (попередньо окреслені позитури її, на жаль, частково або повністю перекреслюють). Створюється ситуація, коли гравці мають досить чітку мету – довести власну спроможність перемогти опонентів, захистити свою позицію, з іншого боку – володіти словом, прийомами презентації, щоб розвінчуючи позицію суперника, підтримувати маску толерантного ставлення до нього. Тому, даний ціннісний імператив на практиці перетворюється в інший – лицемірного поведіння і оволодіння маніпулятивними техніками.

Маніпулятивні техніки у даному випадку заслуговують окремого слова. При підведенні підсумків участі у „Дебатах” єдине і остаточне слово належить судді (суддям). Тому, ключовим об'єктом впливу промовців є суддя турніру. Оскільки, „Дебати” проводяться з командою гравців-опонентів, то перед учасниками постає задача „використати” аргументи опонентів так, щоб справити належне враження на суддів, які спостерігають за грою. Тут одразу знаходить своє застосування імітація толерантного ставлення до протилежної точки зору (це оцінюється), удавання певних емоційних станів, уміння бути таким, яким тебе хочуть бачити. Ми бачимо цілий набір мотивацій до оволодіння маніпулятивними техніками і технічного

вдосконалення і, у той же час, жодного чинника, який мотивує до прийняття цінностей відкритості, співпраці, демократії тощо.

Оскільки, подібне навчання не могло бути впроваджене у державі з тоталітарним режимом, то на межі ХХ–ХХІ століть сформувався дефіцит людей, які могли критично мислити і доступно доносити власні думки до оточуючих, на відміну від західних суспільств, де навичкам критичного мислення та публічного мовлення навчаються всі, чия робота так чи інакше пов'язана і залежить від результатів спілкування з людьми [4, с. 123]. Тому, в учасників дебатної програми склалася репутація не по роках розвинених представників сучасної активної й освіченої студентської молоді.

Програма „Дебати” згодом стала лише одним із елементів підготовки молодих людей у інтелектуальному клубі „Діалог”. У рамках однієї програми було неможливо реалізувати цілий комплекс завдань, який почав утворюватися із розвитком організації.

Таблиця

Тематичний план навчальної програми ВММІК „Діалог”

Теми	Питання для обговорення
Законодавство України (в т.ч. щодо неповнолітніх)	Історичні корені походження права. Загальна декларація прав людини. Конвенція ООН про права дитини. Законодавство України (в т.ч. щодо неповнолітніх). Основи ювенальної юстиції. Національні та міжнародні механізми захисту прав людини. Використання законно-давства у бізнесі і соціальній сфері.
Успішне, ефективне, продуктивне спілкування. Розв'язання конфліктів. Маніпулятивні техніки в конфліктах	Сторони спілкування. Активне слухання. «Я – висловлювання». Перефразування. Аргументація. Контроль і самоконтроль в конфліктних ситуаціях. Компроміс. Управління ситуацією. Стереотипи, робота зі стереотипами.
Ефективна співпраця	Створення команди. Лідерство. Розподіл ролей. Керування собою. Керування іншими.
Ефективна промова, виступ	Публічний виступ – демонстрація власної компетентності перед аудиторією слухачів, виступ по радіо, телебаченню. Як підготувати виступ, промову. Заповіді оратора.
Public Relation (зв'язки з громадськістю) – суспільно-ділові стосунки між людьми	Створення та збереження взаєморозуміння у ділових стосунках. Формування суспільної думки. Створення НУМО (неурядової молодіжної організації). Партнерство. Контакти зі ЗМІ. Підготовка прес-релізу. Інтерв'ю. Етикет ділового та електронного листування, телефонних розмов.

Аналізуючи програму діяльності молодіжного інтелектуального клубу „Діалог” з позицій формування критичного мислення, варто зауважити, що лідери (тренери) клубу лише почасти звертали увагу на моральні цінності. Насправді, вони формували прагматичне мислення для соціальної та побутової сфер життя, засноване на високому рівні інтелекту і вмінні критично мислити, щоб оцінювати ситуації і події з точки зору можливості і доцільності власної участі в них. Толерантність, як одна із цінностей громадянського суспільства, ставилася не метою, а засобом досягнення успіху. Ставлення молоді до цінностей формувалось як до інструменту. Тоді, як саме критичне мислення є інструментом, володіння котрим допоможе бути успішним, а наявність моральних характеристик – то не навичка, а частина характеру, збережена власними зусиллями. Поєднання цих двох складових характеризує людину не лише успішною, але й відповідальною.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У результаті узагальнення педагогічного досвіду з розвитку критичного мислення (дебатна методика) ряду вищих навчальних закладів виявлено такі педагогічні умови розвитку критичного мислення молоді: сформовані суб’єкт-суб’єктні виховуючі відносини на рівні співробітництва, врахування психолого-педагогічних особливостей цільової групи, наявність у викладача критичного мислення. На основі включеного спостереження дійшли висновку, що дебатна методика не передбачає розвитку критичного мислення на засадах морально-ціннісних установок громадянського суспільства.

Вдумливе і виправдане звернення до критичного мислення має базуватись на найновіших наукових знаннях про закони діяльності мозку людини, механізми і правила сприйняття і осмислення інформації, алгоритмів прийняття рішень, формування висновків та ін. Розглядаючи критичне мислення у такому розрізі, його можна вважати вищою формою науково-практичного і творчо-креативного мислення (особливо, якщо воно буде нерозривно пов’язане з використанням оновленої системи цінностей і цивілізаційних пріоритетів).

Література

1. Халперн Д. Психология критического мышления [Текст] / Д. Халперн // СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
2. Програма “Дебати” в Україні [Текст] – без місця, без року. – 6 с.

3. Навчальний посібник “Дебати” [Текст]: методичні рекомендації щодо ведення дебатів. – Вінниця, 2001. – 68 с.
4. Ананишев В.М., Сергейчик С.И., Денисова Т.Н. Актуальные проблемы и опыт гражданской социализации учащейся молодежи в условиях рыночной экономики [Текст] / В. М. Ананишев, С. И. Сергейчик, Т. Н. Денисова // Инновации в образовании. – 2003. – № 2. – 186 с.
5. Киенко-Романюк Л.А. Учителю про розвиток критичного мислення в учнів і студентів: теорія і практика [Текст] // Рідна школа. – 2006. – № 7. – С. 68-70.
6. Киенко-Романюк Л.А. Роль гуманітарної освіти та критичного мислення у формуванні ціннісних орієнтирів підростаючого покоління [Текст] // Инновационные технологии в образовании: Материалы III междунар. научно-практ. конф. (Симферополь, 22-24 сентября 2006 г.). – Симферополь, 2006. – С. 88-91.
7. Киенко-Романюк Л.А. Компетентнісний підхід у формуванні критичного мислення підлітків [Текст] // Науковий часопис. – Миколаїв: Вересень, 2011. – Спецвипуск. Том 1. – 174 с. – С. 118-124.

E-mail: krlesya@ukr.net

УДК 37(4): «312».001.12

Кнодель Л.В.

Национальная академия внутренних дел
Киев, Украина

БУДУЩИЕ ВЫЗОВЫ В ЕВРОПЕЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье речь идет о проблемах реформирования европейских систем высшего образования в период глобализации. Ключевая идея этих проблем – профессиональное обучение молодежи для работы в информационном обществе, в котором происходят основательные изменения профессиональной и квалификационной структуры населения. Политические реалии очень часто мешают проведению инноваций, направленных на повышение качества образования. Проблема в том, что при нынешних политических тенденциях европейская система образования и профессиональной подготовки вряд ли достигнет важнейших целей своего развития, намеченных на 2020 год.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, высшее образование, глобализация, информационное общество.

Кнодель Л.В. Майбутні виклики у європейському освітньому просторі.

У статті йдеться про проблеми реформування європейських систем вищої освіти у період глобалізації. Ключова ідея цих проблем – професійне навчання молоді для роботи в інформаційному суспільстві, у якому відбуваються серйозні зміни професійної та кваліфікаційної структури населення. Політичні

реалії дуже часто заважають проведенню інновацій, спрямованих на підвищення якості освіти. Проблема полягає в тому, що за нинішніх політичних тенденції Європейська система освіти та професійної підготовки навряд чи досягне найважливіших цілей свого розвитку, намічених на 2020 рік.

Ключові слова: професійна підготовка, вища освіта, глобалізація, інформаційне суспільство.

Knodel L.V. Future challenges in European educational space. The paper views the problems of reformation of the European systems of higher education in the era of globalization. The key idea of these problems is training young people for work in the Information Society where there are profound changes in professional and qualification structure of the population. Political realities often hinder innovation aimed at improving the quality of education. The problem is that under the current political trends European system of education and training is unlikely to reach important goals of development, scheduled for 2020.

Key words: professional training, higher education, globalization, information society.

Актуальность проблемы заключается в том, что XXI век принес целый комплекс сложных задач, связанных с дезорганизацией научной и технической деятельности человека и ее глобальными последствиями.

«Первая глобальная революция» – таково было название отчетов Римского клуба, опубликованных в 1991 году. В них говорилось, что человечество разрушает планету и подготавливает разрушения все больше и больше, получая материальную выгоду от эксплуатации природы.

Подобное беспокойство пронизывает воззвание «Предостережение человечеству», подписанное 18 ноября 1992 года 1500 учеными из 68 стран и адресованное главам государств всего мира.

XX век передал особое наследство веку XXI: противоречивые и запутанные проблемы, решение которых требует новых подходов, разрешение концептуальных идей в различных сферах человеческой жизнедеятельности.

Цель статьи состоит в том, чтобы ознакомить общественность с теми вызовами, которые готовит обществу глобализация в XXI веке.

Ключевая идея этих проблем – профессиональное обучение молодежи для работы в информационном обществе, в котором происходят основательные изменения профессиональной и квалификационной структуры населения.

В качестве основной цели Болонского процесса с момента его создания в 1999 году является сближение, гармонизация и последовательность систем высшего образования в Европе. Между 1999-2010 гг. все усилия членов Болонского процесса были направлены на создание Европейского пространства высшего

образования, что стало реальностью после подписания декларации на конференции в Будапеште – Вене в марте 2010 года, одновременно с десятилетним юбилеем Болонского процесса.

Во многих отношениях Болонский процесс стал революционным в области европейского высшего образования.

Его начало можно отнести ещё к середине 1970-х годов, когда Советом министров ЕС была принята Резолюция о первой программе сотрудничества в сфере образования. Затем несколько министров образования, участвовавших в праздновании 800-летия парижского университета «Сорбонна» в 1998 году сошлись во мнении о том, что сегментация европейского высшего образования в Европе мешает развитию науки и образования. Ими была подписана Сорбоннская декларация.

Решение участвовать в добровольном процессе создания Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) было оформлено через год в Болонье представителями 29 стран (Болонская декларация, 1999). В настоящее время очевидно, что это было уникальное соглашение, так как сегодня процесс включает в себя 47 стран-участниц из 49 стран, которые ратифицировали Европейскую культурную конвенцию Совета Европы (1954).

Цели Сорбоннской декларации были подтверждены в 1999 году, при подписании Болонской декларации, которая призвала повысить конкурентоспособность европейского пространства высшего образования, подчеркивая необходимость сохранения независимости и самостоятельности всех высших учебных учреждений. Все положения Болонской декларации были определены как меры добровольного процесса согласования, а не как жесткие юридические обязательства.

В рамках Болонской декларации, раз в два года проводятся конференции министров, министры выражают свою волю посредством коммюнике.

В Пражском коммюнике 2001 года число стран-членов было увеличено до 33, и там же произошло расширение целей в условиях непрерывного образования, со студентами в качестве активных участников повышения привлекательности и конкурентоспособности европейского пространства высшего образования.

Следующая конференция на уровне министров состоялась в Берлине в 2003 году. Берлинское коммюнике увеличило число стран, участвующих в Болонском процессе, до 40. Основные положения этого коммюнике рассматривают расширение целей с точки зрения

поощрения связей Европейского пространства высшего образования в европейском научном пространстве, а также меры содействия обеспечению качественного обучения.

В 2005 году состоялась конференция министров в Бергене. Итоговое коммюнике подчеркнуло важность обеспечения более доступного высшего образования, а также повышения привлекательности Европейского пространства высшего образования в других частях мира. В Лондонском коммюнике 2007 года число участвующих стран было расширена до 46.

В 2009 году конференция состоялась в бельгийском городе Лёвен.

Основные рабочие вопросы, описанные в итоговом коммюнике, касались планов на следующее десятилетие, показывая новое направление Болонского процесса – более глубокое реформирование систем высшего образования, которое обеспечит завершение процесса реализации Болонского процесса.

Следующая конференция министров состоялась всего через год после вышеупомянутого, а точнее, в марте 2010 года. Место проведения – Будапешт-Вена. Конференция совпала с юбилеем – десятилетием Болонского процесса.

В честь юбилея, состоялось официальное объявление о создании европейского пространства высшего образования, что означает, что цель, поставленная в Болонской декларации, была выполнена. Кроме того, начиная с этой конференции, Европейское пространство высшего образования было расширено до 47 стран. Цель Болонского процесса – расширение доступа к высшему образованию, дальнейшее повышение качества и привлекательности европейского высшего образования, расширение мобильности студентов и преподавателей, а также обеспечение успешного трудоустройства выпускников вузов за счет того, что все академические степени и другие квалификации должны быть ориентированы на рынок труда [3].

Присоединение Украины к Болонскому процессу дает новый импульс модернизации высшего профессионального образования, открывает дополнительные возможности для участия украинских вузов в проектах, финансируемых Европейской Комиссией, а студентам и преподавателям высших учебных заведений – в академических обменах с университетами европейских стран. Поэтому присоединение Украины к Болонскому процессу, которое состоялось в 2003 году, необходимо рассматривать как инструмент развития высшего профессионального образования. Создание единого европейского образовательного

пространства было основной целью Болонского соглашения, и эта цель была достигнута в 2010 году.

Европейский Союз, возникнув первоначально, как политическая организация, в своем дальнейшем развитии много сделал для инновационных и интеграционных процессов в образовании, для повышения профессиональных умений и навыков работоспособного населения европейских стран.

В марте 2000 года в Лиссабоне главы правительств ряда европейских стран разработали стратегически новую линию на превращение Европейского Союза в конкурентоспособное экономическое пространство в мире, в связи с чем, роль образования значительно возрастет не только в политическом плане, но и в экономическом. Страны-участники пришли к общему выводу, что политика в образовании, ориентированная на будущее, не может развиваться, не учитывая общие европейские и мировые тенденции. Все больше предприятий нуждаются в квалифицированной рабочей силе, которая может функционировать в международных проектах.

А для этого необходимо усилить компетенцию в сфере иностранных языков и культур. В результате длительных и глубоких дебатов возникла убежденность в необходимости глубоких структурных и содержательных изменений в общей совместной деятельности в этой сфере в Европе. На повестке дня стоят процессы гармонизации политики в профессиональном образовании европейских стран, конструирование системы международной открытости европейской системы образования и создание многоязычных европейских специфических банков и обще-европейского информационного банка данных.

В Ницце в 2000 году было продолжено обсуждение вопросов мобильности в профессиональном образовании с целью создания квалификационной хартии мобильности, признания зарубежных сертификатов образования и формирования информационного банка данных мобильности. Было принято несколько основных критериев для высшего образования.

- Содержание образования должно носить комплексный характер.
- Глубоко изменить формы основного образования: наряду с традиционными курсами повышения квалификации должны быть разработаны теоретические и практические курсы, непосредственно относящиеся к той или иной сфере.

- Усовершенствовать структуру курсов при предприятиях, которые особенно необходимы для ликвидации безработицы.
- Строительство системы основного образования должно стать мотором для продвижения инноваций в конкурентной борьбе.
- Усиление индивидуальных профессиональных навыков (способности трудиться, гибкость, предприимчивость).
- Развитие стратегии на познание культурных и стратегических путей в обучении в таких странах, как Франция, Швеция, Канада и США, где особенно развивается осознанное отношение к неофициальному, негосударственному и экспериментальному обучению [4].

С создания Комиссии по Профессиональному Образованию Европейского Совета – ETF (European Training Foundation) и разделением полномочий в Совете в Турине с 1995 года, эта комиссия проводит работу со странами-участниками Средней и Восточной Европы, с Монголией с 1998 года, а также со странами Средиземноморья.

С момента кризиса в Косово обращается особое внимание на государства Южной Европы по вопросам экономического и социального возрождения.

Основная цель подразделения по профессиональному образованию: содействовать, реконструировать и модернизировать его в странах данных регионов. На протяжении многих лет эта фондация:

- создавала в своих ведущих странах передовые технологии профессионального образования;
- усовершенствовала подготовку и переподготовку обучающего персонала;
- распространяла на профессиональное образование альтернативные формы финансирования;
- способствовала самостоятельной деятельности по приему на обучение;
- внесла существенный вклад в разрешение острых вопросов, связанных с профессиональным образованием на указанных территориях [4].

Международная информационная сеть фондации осуществляет аналитический отбор информации, что способствует фундаментальной поддержке реформ в профессиональном образовании в новых и развивающихся странах. Эта организация внесла неоценимый вклад в дело стабильности в Европе.

С принятием Лиссабонской стратегии, вопросы образования и профессиональной подготовки заняли одно из центральных мест в европейской политике. А основное место в Лиссабонской стратегии заняла проблема обучения на протяжении всей жизни, как ключ к решению проблемы безработицы, обеспечению экономического роста, инноваций, конкурентоспособности и устойчивого развития. Сегодня пришло время подумать о том, как может выглядеть европейская система образования в перспективе, и разработать базис для реализации Лиссабонской стратегии после 2011 года.

В качестве основы для дальнейшего обсуждения Европейская Комиссия предлагает первые идеи о перспективах европейской системы образования, полученные путем «мозгового штурма» множества экспертов сети «EENEE» (Европейской экспертной сети экономики образования). Было установлено четыре ключевые проблемы системы образования:

1. Демографические изменения.
2. Новые силы глобальной конкуренции.
3. Долгосрочная проблема целостности общества.
4. Внедрение инноваций в существующих политических реалиях.

Эти ключевые вызовы в наибольшей степени будут влиять на работу европейской системы образования в 2020 году. Каждый из них оказывает существенное влияние на европейскую политику. Для каждого из этих вызовов были установлены важные сферы, где они будут проявляться сильнее всего. От решения этих критически важных проблем зависит все будущее европейской системы образования. Рассмотрим эти вызовы более конкретно.

Во-первых, старение населения является заметным во всех европейских странах и будет усиливаться и в ближайшие десять лет. Расширение Евросоюза не изменит эту тенденцию, поскольку в новых странах-членах наблюдаются те же тенденции. По данным Евростата, к 2015 году число детей в возрасте до 14 лет уменьшится на 15 миллионов. В то же время, количество людей в возрасте от 55 до 64 лет увеличится на 4 миллиона человек. К 2050 году количество людей в возрасте старше 80 лет достигнет 51 миллиона человек, вдвое превысив их численность в 2005 году. Процент пожилых в Европе будет существенно превышать другие регионы мира, особенно Азию и Африку. Таким образом, это приведет к сокращению населения в трудоспособном возрасте и большему проценту пенсионеров [3].

Преодоление социальных и экономических последствий этого процесса является ключевой задачей европейской политики ближайшего десятилетия, причем не в последнюю очередь – задачей системы образования.

Кроме этого, рост процента пожилых может привести к ослаблению желания тратить деньги на образование. Поскольку учителя являются крайне важным звеном в получении высококачественного образования, главной проблемой будет обеспечение высокого качества преподавания и одновременно – набора новых талантов для этой работы.

Уже сейчас в странах ОЭСР 26% учителей начальных классов и 31% учителей средней школы старше 50 лет. Особенно остра эта проблема в Германии, где 47% учителей старше 50 лет, в Дании – 45% и Швеции – 43%. Постарение учителей заметно во Франции, Нидерландах и Великобритании. В Италии младше 40 лет всего 5% учителей [4].

Во-вторых, старение населения это только одна сторона проблемы изменения структуры населения. Кроме того, для Европы характерен приток большого количества мигрантов. С одной стороны, если в Европу будут приезжать молодые высококвалифицированные работники, это поможет смягчить остроту ситуации. С другой стороны, Европа может потерять высококвалифицированных работников из-за так называемой «утечки мозгов». Эмиграция высококлассных специалистов за рубеж, особенно в Соединенные Штаты заметна во всей Европе. Людей привлекает более высокая зарплата и лучшие условия труда. Но что их гонит из Европы? Установить этот «выталкивающий фактор» – трудная задача.

Заметно, что в Европе меньше возможностей для профессионального роста. Однако мало просто удержать специалистов, важно вернуть тех, кто уже выехал. Для этого потребуется создавать «центры отличия», научные центры, где будут разрабатываться новые технологии и инновации, что позволило бы привлечь таланты из других стран мира. Все это требует быстрого приспособления системы образования к меняющимся обстоятельствам.

Сокращение рождаемости в первую очередь заденет систему дошкольной подготовки и начального образования. Учителей станет требоваться меньше. С другой стороны, закрытие школ в селе и укрупнение их может привести к безработице среди учителей в некоторых

городах. Придется перенаправить часть ресурсов системы образования на профессиональную переподготовку людей старшего возраста.

В-третьих, сейчас в мире заметны значительные изменения в распределении экономического потенциала. Во второй половине XX века самыми важными силами в мировой экономике были Европа, Северная Америка и Япония, сегодня стали заметны страны БРИК (Бразилия, Россия, Индия и Китай), которые могут стать движущей силой в глобальной экономике. В то же время, звучат прогнозы упадка Европейского Союза от нынешних 21% от мирового ВВП до 5% к 2040 году (прогноз нобелевского лауреата Роберта Фогеля).

По прогнозам, через 40-50 лет совокупный ВВП стран БРИК будет превышать совокупный ВВП стран ЕС, США и Японии. Сегодня страны БРИК являются одним из самых важных торговых и инвестиционных партнеров ЕС. Более того, инвестиции в эти страны наиболее выгодные из всех, что делает Евросоюз. Очевидно, что эти факты говорят о растущей конкуренции между ЕС и новыми экономическими игроками. Для стран ЕС эта перспектива представляет собой проблему, поскольку их экономика вынуждена перестраиваться и открывать свой потенциал, открытый глобализацией. Это, в свою очередь, ставит новые задачи перед системой образования и профессиональной подготовки.

Прежде всего, продолжающийся оффшоринг и инвестирование европейских фирм в страны БРИК создает преимущества для этих стран, что приводит к выведению из Европы рабочих мест, не требующих высокой квалификации. Если в системе образования не будет изменений, среди низкоквалифицированных работников расширится безработица и снизятся зарплаты. Поэтому будущая политика Европы в сфере образования должна укрепить преимущества Европы в обладании высококвалифицированной рабочей силой. Такие страны как Индия и Китай начинают поставлять и высоко-квалифицированных работников, что еще более обостряет необходимость в повышении качества образования и подготовки рабочей силы в Европе.

В-четвертых, ключевой момент в поддержании конкурентоспособности образования и профобучения в Европе это качество учителей. Для этого должна измениться сама структура управления сферой образования в Европе. Учителя должны получить новую систему стимулов, чтобы успехи в учебе их учеников вознаграждались, а плохая успеваемость наказывалась [2].

Это потребует уже глубоких институциональных изменений в системе управления. Необходимо создать такой аппарат управления, который будет способен провести необходимые изменения и оценить полученный результат. Если Европа желает и далее оставаться одной из глобальных экономических сил и находиться на переднем крае технологического развития, ее система образования сама должна генерировать новые знания и технологии.

Для передовой экономики совершенно необходимо сосредоточить свои усилия на завершающих стадиях образования. Это особенно справедливо для Евросоюза. Относительно отстающие экономики могут развиваться, используя чужие технологии и занимаясь подражанием, однако передовая экономика может двигаться вперед только благодаря своим собственным разработкам и инновациям. Это объясняет, почему темпы экономического развития ЕС снижаются по мере приближения к переднему краю развития технологий.

Как следствие, ЕС сталкивается с проблемами в изменении своей системы образования таким образом, чтобы она способствовала технологическому прогрессу. Это требует увеличения расходов на исследования и разработки и в высшее образование в целом, а также реформирования всей образовательной системы.

В частности, это требует ответа на вопрос, что лучше способствует технологическому прогрессу – развивать небольшую группу элитарных вузов или более широкий ряд вузов средней руки.

Задача устойчивого развития на переднем крае науки и технологий требует фундаментальных изменений в управлении высшими учебными заведениями Европы, для чего им нужно дать больше автономии, государству – меньше вмешиваться в их дела, и заставить их конкурировать. Наконец, чтобы технологические разработки превращались в успешные инновации, нужно научить людей быть предпринимателями, и доводить свои идеи до реализации на практике.

Новые силы глобальной конкуренции оказывают усиливающееся давление на целостность общества в Европе. Поскольку от распределения образования в огромной степени зависит социальное неравенство в обществе, работа системы образования в этом плане крайне важна. Поскольку спрос на мало-квалифицированный труд в Европе будет снижаться, важность получения образования для сглаживания социального неравенства возрастает.

Феномен, известный как «ни работы, ни учебы» становится все заметнее в Европе. В одной лишь Британии таких людей насчитывается 1,1 миллиона. Эта прослойка населения становится все большей обузой общества. В странах ЕС около 20% детей в возрасте до 15 лет, по данным исследования PISA, едва умеют читать и писать. Повышение уровня образования самых бедных слоев населения, создание равных возможностей являются самыми важными задачами образовательной политики в XXI веке [1].

Различия в доходах, статусе и связях родителей являются ключевыми факторами, определяющими, с какими знаниями ребенок приходит в школу, и как он учится. Более того, есть свидетельства того, что лучше всего закрепляются знания, полученные еще в раннем детстве, причем наибольшую пользу дополнительное внимание и забота приносит детям из неблагополучных семей. Поэтому более раннее начало учебы становится важным делом в обеспечении равных возможностей и повышении эффективности обучения.

Правильным политическим решением будет укрепление дошкольного образования. Это создаст равные возможности для всех детей и принесет наибольшую пользу. Важно прочно закрепить дошкольное образование, чтобы оно было доступным, особенно для наиболее уязвимых слоев населения.

Это должно сопровождаться и созданием эффективной системы контроля за качеством такого образования.

Кроме создания раннего старта с равными возможностями, нужно создать стимулы для нормального завершения образования, чтобы дети не бросали школу еще в раннем детстве. Поскольку требования к работникам растут, то дети, не закончившие школу, столкнутся с опасностями безработицы. Чтобы разработать такие стимулы, нужно изучить саму проблему, поскольку о причинах того, что дети бросают школу, известно слишком мало.

Это особенно важно для социально незащищенных групп, в особенности для детей из семей мигрантов. Сегодня в Европе живет примерно 18,5 миллионов эмигрантов. Поскольку ожидается, что количество мигрантов в Европу и далее будет возрастать, интеграция в общество этой группы населения станет еще более важной проблемой [3].

Таким образом, предыдущие вызовы четко показывают крайнюю необходимость проведения инноваций и реформ в европейской системе образования.

Список литературы

1. Anweiler O. Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesen in zehn Landern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Ruthland, Schweden, Turkei. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2006. – 345 S.
2. Berger K. Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildungspraxis – Aktuelle Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen und Fördervorhaben // Berichte zur beruflichen Bildung. – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2000. – 241 S.
3. The Right to Education: Towards Education for all Throughout Life / World Education Report 2000. – Paris: UNESCO, Apr. 2010. – P. 56-78.
4. World guide to higher education. A comparative Survey of systems, degrees and qualifications. – London: UNESCO publishing, 2008. – P. 516-523.

E-mail: knodel@ukr.net

УДК 378.147

Кобзева Н.А.

Томский политехнический университет
Томск, Россия

О ТЕНДЕНЦИЯХ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В работе анализируются методические аспекты в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе, базирующиеся на идеях когнитивного, коммуникативно-деятельностного и компетентностного подходов в качестве теоретической основы организации учебного процесса.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, технический вуз, обучение иностранному языку.

Кобзева Н.О. Про тенденції в навчанні іноземній мові в технічному вузі. У роботі аналізуються методичні аспекти процесу навчання іноземній мові в технічному вузі, що базуються на ідеях когнітивного, комунікативно-діяльнісного і компетентностного підходів як теоретична основа організації навчального процесу.

Ключові слова: професійна підготовка, технічний вуз, навчання іноземній мові.

Kobzeva N.A. *On the trends in foreign language teaching in technical higher educational institution.* The paper analyses methodical aspects in the process of foreign language teaching in technical higher educational institutions. It views the aspects as the ones based on the ideas of cognitive, communicative and competence-based approaches as a theoretical basis for the organization of the educational process.

Key words: training, technical university, foreign language teaching.

Формирование единого образовательного пространства в рамках Болонского процесса и переход на федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения (ФГОС-3) обуславливает необходимость актуализации и пересмотра тенденций и подходов к вопросам профессиональной подготовки студентов российских неязыковых вузов в условиях развития современного поликультурного мира [2].

На современном этапе развития российского общества, который характеризуется изменениями в социально-экономической и политической жизни, имеются все предпосылки для пересмотра значимости учебного предмета “Иностранный язык” (ИЯ). Иноязычная подготовка в системе высшего профессионального технического образования должна способствовать развитию у выпускников таких способностей, которые дадут им возможность использовать иностранный язык в качестве инструмента общения в диалоге культур, а также средства научно-технического сотрудничества.

Инновационная деятельность преподавателей иностранного языка Томского политехнического университета (ТПУ) направлена на организацию процесса обучения ИЯ с целью подготовки специалистов-профессионалов технического направления мирового уровня. В настоящее время цель обучения иностранному языку формулируется с ориентацией на коммуникацию – практическое владение иностранным языком. К числу приоритетных универсальных компетенций выпускников университета относится способность владеть иностранным языком на уровне, обеспечивающем возможность работать в интернациональной среде.

Достижение указанной цели требует совершенствования конструирования и организации учебного процесса, а именно: широкого использования методов и приёмов активного обучения: кейс-стади, учебной дискуссии, дидактических игр, коммуникативных игр, приёмов развития критического мышления, работы в команде, методов проектов, методов проблемного обучения, методов мозгового штурма и др. Современные тенденции языковой подготовки в ТПУ базируются на основных подходах к обучению языку, являющихся теоретической основой иноязычной подготовки студентов технического вуза.

Целью данной работы является обзор **основных подходов** к обучению иностранному языку, как базисной категории методики.

Как компоненты системы обучения **подходы** являются самой общей методологической основой обучения, характеризующие существующие

точки зрения на предмет обучения, на возможности им овладения в процессе обучения, несмотря на отсутствие их единой классификации.

Наиболее важные подходы к обучению иностранным языкам отражены в работах И.А. Зимней, Г.С. Сухобской (лично ориентированный); И.Л. Бим, Г.А. Китайгородской, Е.И. Пассова (коммуникативный); С.Г. Тер-Минасовой, А.Н. Шамова (когнитивный), В.В. Сафоновой, И.И. Халеева, Н.Д. Гальсковой (социокультурный); П.П. Блонского, Д.Н. Богоявленского, Н.Ф. Талызина (деятельностный), А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, Т.С. Табаченко, П.Я. Гальперина, Я.А. Пономарева, С.Л. Рубинштейна.

В соответствии с закономерностями развития методики обучения иностранному языку, большинством учёных признаются следующие основные методологические подходы, а именно: когнитивный, системный, лично-деятельностный, социокультурный, компетентностный. Рассмотрим данные подходы, их доминирующие идеи и способы реализации.

Когнитивный подход предполагает сознательное усвоение единиц языка и знаний, необходимых для формирования на их основе речевых навыков и умений в процессе коммуникации. Средства, способы осуществления данного подхода в процессе обучения ИЯ: выполнение контрольно-тренировочных грамматико-орфографических заданий и упражнений, творческих заданий, самостоятельная подготовка презентаций, докладов.

Системный подход включает систематическую совокупность взаимосвязанных компонентов: цели образования; субъекты образовательного процесса (педагог и учащийся), содержание образования, методы, формы, средства образовательного процесса. Средства, способы осуществления данного подхода в процессе обучения ИЯ: дифференцированное использование упражнений, заданий на определенных этапах обучения, конкретных модулей; формирование адекватных уровню усвоения материала структур и содержание упражнений и методических приемов; целенаправленная и планомерная организация деятельности студентов, формирование индивидуальных и групповых траекторий и признание решающей роли учебного сотрудничества в достижении целей обучения.

Личностно-деятельностный подход рассматривает деятельность как движущую силу развития личности; действия речевого и неречевого характера, имеющие свои мотивы как способ выполнения и результат. Кроме того, предполагается смещение акцента на обучающегося,

активизация особенностей его личности. Средства, способы осуществления подхода в процессе обучения ИЯ: игры, с помощью которых организуется общение, проблемные ситуации для решения заданий на основе критических решений, рассуждений, на предположении, догадке, свободное (спонтанное) общение.

С позиции **социокультурного** подхода общество рассматривается как единство культуры и социальности. Формирование, развитие коммуникативной социокультурной компетенции является значимой идеей данного подхода. Средства, способы осуществления подхода в процессе обучения ИЯ: ситуации имитационного или реального общения.

Компетентностный подход предполагает моделирование результатов обучения (знания, понимание, навыки, умения) как норм качества образования для каждого модуля программы и для программы по дисциплине “Иностранный язык” в целом. Компетентностный подход включает в качестве значимых следующие компетенции: инвариантные (социально-личностные, общенаучные, общепрофессиональные экономические и организационно-управленческие); специальные (применительно к области деятельности для конкретных направлений и специальностей). Средства, способы осуществления подхода в процессе обучения ИЯ: определение целей, отбор содержания, организация процесса, учёт критериев, оценка результатов формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Современная методика обучения иностранным языкам основана на **компетентностном** подходе, который в системе высшего образования становится **приоритетной** тенденцией модернизации систем обучения в мировом образовательном пространстве. Как общепризнанное средство повышения качества образования такой подход включает новую образовательную парадигму в качестве альтернативы односторонне-когнитивному, предметно-знаниевому обучению [1].

Таким образом, тенденции в обучении иностранному языку в техническом вузе базируются на идеях **когнитивного, коммуникативно-деятельностного и компетентностного подходов в качестве** теоретической основы организации учебного процесса.

Литература

1. Гончарова Н.Л. К вопросу об иноязычных компетенциях / Н.Л.Гончарова // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия "Гуманитарные науки". – 2006. – № 3 // Северо-Кавказский государственный технический университет.

2. Министерство образования и науки Российской Федерации. Приказ от 8 декабря 2009 г. N 710. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://umu.vstu.ru/umu-fgos/orders>, свободный.

E-mail: nadiatom@mail.ru

УДК 378.12.015.3

Куимова М.В.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет
Томск, Россия

О СИНДРОМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

В настоящей статье исследуется синдром эмоционального выгорания педагогов, под которым понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой; определяются причины, симптомы данного явления; даются рекомендации для преодоления эмоционального выгорания.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, профессиональная деятельность, профилактика, учитель.

Куїмова М.В. Про синдром емоційного вигорання в професійній діяльності педагога. У статті досліджується синдром емоційного вигорання педагогів, під яким розуміється відчуття емоційної спустошеності і втоми, викликане власною роботою; визначаються причини, симптоми даного явища; надаються рекомендації для подолання емоційного вигорання.

Ключові слова: емоційне вигорання, професійна діяльність, профілактика, вчитель.

Kuimova M.V. On the burnout syndrome of professional educator. The paper studies teachers' burnout syndrome which is viewed as a sense of emotional emptiness and fatigue caused by work. The author defines the causes and symptoms of this phenomenon and gives recommendations for overcoming burnout.

Key words: burnout syndrome, professional activities, prevention, teacher.

Эмоциональное выгорание педагогов является одной из серьезных проблем современной высшей школы. Люди старше 35–40 лет входят в группу «риска» и чаще всего подвержены выгоранию. К сожалению, многие отмечают, что в данный период жизни вместо подъема в профессиональной сфере происходит спад профессиональной активности. У людей заметно снижается энтузиазм в работе, пропадает блеск в глазах, нарастает негативизм и усталость [8].

О высокой стрессогенности преподавательской работы говорят как отечественные, так и зарубежные исследователи [2-5, 9-13]. Экстремальность условий и требований, предъявляемых к эмоционально-волевой, познавательной сферам преподавателя, определяют высокую вероятность срывов, спадов, нарушений, кризисов и дистрессов в жизни и профессиональной деятельности педагога. Большинство исследователей утверждают, что с увеличением количества педагогов, чей педагогический стаж составляет более 15 лет, значительно увеличивается число работников, подверженных синдрому эмоционального выгорания [5-7, 13].

Цель работы: обоснование системы профилактики эмоционального сгорания педагогов в системе высшей школы.

Синдром эмоционального выгорания – это реакция организма, возникающая вследствие продолжительного воздействия профессиональных стрессов средней интенсивности. Американский психиатр Х. Дж. Фрейденберг ввел термин «выгорание» (burnout) для характеристики состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном эмоциональном общении с клиентами при оказании профессиональной помощи [10]. Выгорание усугубляется (но не определяется) любыми другими негативными обстоятельствами: недостаточная зарплата, нехватка признания окружающих, плохие условия труда, переутомление, и т.д.

Ученые отмечают, что главная причина эмоционального выгорания – это физическая и душевная усталость, которая накапливается при неправильно организованной работе за длительный срок [1, 5, 6, 7, 9]. Следовательно, если организовать хорошие условия работы для преподавателя, синдром эмоционального выгорания не будет развиваться или, по крайней мере, степень его выраженности будет значительно слабее. Зачастую человек не понимает, что с ним происходит и начинает искать причину в себе, считая себя непрофессиональным и бездушным, что еще больше усугубляет его состояние. Самодиагностика первых признаков эмоционального выгорания является важной составляющей системы профилактики.

Выделяют 5 ключевых групп симптомов, характерных для синдрома эмоционального выгорания:

- физические симптомы (усталость, физическое утомление, истощение; изменение веса; недостаточный сон, бессонница; плохое общее состояние здоровья);

- эмоциональные симптомы (недостаток эмоций; пессимизм, цинизм и черствость в работе и личной жизни; безразличие, усталость; ощущение беспомощности и безнадежности; агрессивность, раздражительность; тревога, усиление иррационального беспокойства, неспособность сосредоточиться; депрессия, чувство вины; истерики, душевные страдания; потеря идеалов, надежд или профессиональных перспектив);

- поведенческие симптомы (рабочее время более 45 часов в неделю; во время работы появляется усталость и желание отдохнуть; безразличие к еде);

- интеллектуальное состояние (падение интереса к новым теориям и идеям в работе, к альтернативным подходам в решении проблем; скука, тоска, апатия, падение вкуса и интереса к жизни; большее предпочтение стандартным шаблонам, рутине, нежели творческому подходу; цинизм или безразличие к новшествам);

- социальные симптомы (низкая социальная активность; падение интереса к досугу, увлечениям; социальные контакты ограничиваются работой; скудные отношения на работе и дома; ощущение изоляции, непонимания других и другими; ощущение недостатка поддержки со стороны семьи, друзей, коллег) [6].

Таким образом, синдром эмоционального выгорания характеризуется выраженным сочетанием симптомов нарушения в психической, соматической и социальной сферах жизни. Самодиагностика синдрома эмоционального выгорания позволяет обратиться за профессиональной помощью на ранней стадии его развития.

Разработаны рекомендации для осуществления ранней профилактики эмоционального выгорания. В целях профилактики синдрома эмоционального выгорания педагогов следует:

- стараться рассчитывать и обдуманно распределять свои нагрузки;

- учиться переключаться с одного вида деятельности на другой;

- проще относиться к конфликтам на работе;

- не пытаться быть лучшим всегда и во всем [6 - 9].

На основании вышесказанного необходимо отметить актуальность формирования определенных личностных качеств специалиста. Для профилактики профессионального эмоционального выгорания специалисту нужно обладать высокой самооценкой,

уверенностью в себе и своих силах; коммуникабельностью; постоянно повышать свою профессиональную квалификацию; целенаправленно заботиться о своем физическом состоянии; выделять достаточно времени для сна и отдыха; обладать способностью конструктивно меняться и решать конкретные проблемы; не стараться делать вид, что нравится то, что на самом деле неприятно; поддерживать и развивать в себе позитивные, оптимистические установки и ценности.

Создание благоприятной психологической атмосферы и грамотной, рациональной организации рабочих мест; структурирование работы; эффективная практика поощрений; применение методов психологической разгрузки и релаксации прямо на рабочем месте, – все те методы профилактики эмоционального выгорания, которые должны обеспечиваться администрацией, также значительно снижают развитие синдрома эмоционального выгорания.

Таким образом, профилактика эмоционального выгорания у преподавателей высшей школы является актуальной проблемой педагогической теории и практики.

Литература

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.
2. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1988. – 560 с.
3. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 216 с.
4. Митина Л.М. Эмоциональная гибкость учителя / Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец. – М.: Флинта, 2001. – 192 с.
5. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – № 1. – С. 90–101.
6. Сидоров П.И. Синдром эмоционального выгорания // Медицинская газета, 2005, № 43 (8 июня). – С. 3-4.
7. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 54-67.
8. Хухлаева О.В. Эмоциональное выгорание учителей / О.В. Хухлаева // Школьный психолог. – 2006. – № 04.
9. Arthur N. M. The assessment of burnout: a review of three inventories useful for research and counseling / Arthur N. M. // Journal of Counseling and Development. – 1990. – Vol. 69. – P. 186–189.
10. Freudenberger, H. Staff burnout / H. Freudenberger // Social Issues. – 1974. – 30 (1). – P. 159-166.

11. Horny K. Our inner conflicts. A constructive theory of neurosis / K. Horny. – N.Y.: Norton, 1966. – P. 23 – 27.

12. Leiter M.P. Banishing burnout: six strategies for improving your relationship with work / M.P. Leiter, C. Maslach. – Jossey-Bass, A Wiley Imprint, 2005. – 193 p.

13. Shconfeld I.S. Psychological distress in a sample of teachers / I.S. Shconfeld // Psychol., – 1990. – № 3. – P. 321-338.

E-mail: mkuimova@mail.ru

УДК [327:37] : 061

Кульчицька О. В.

Чорноморський державний університет ім. Петра Могили

Миколаїв, Україна

МІЖНАРОДНА СПІВПРАЦЯ УКРАЇНИ З ЮНЕСКО У СФЕРІ ОСВІТИ: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ РІШЕНЬ

Здійснюється огляд міжнародної співпраці України з ЮНЕСКО. Приділяється особлива увага окремим аспектам взаємовідносин української держави з Організацією Об'єднаних Націй з питань утворення науки і культури.

Ключові слова: Україна, ЮНЕСКО, освіта, асоційовані школи ЮНЕСКО, кафедри ЮНЕСКО.

Кульчицькая Е. В. Международное сотрудничество Украины с ЮНЕСКО в сфере образования: опыт, проблемы, поиски решений. Осуществляется обзор международного сотрудничества Украины с ЮНЕСКО. Уделяется особое внимание отдельным аспектам взаимоотношений украинского государства с Организацией Объединенных Наций по вопросам образования науки и культуры.

Ключевые слова: Украина, ЮНЕСКО, образование, ассоциируемые школы ЮНЕСКО, кафедры ЮНЕСКО.

Kulchitska E.V. International cooperation between Ukraine and UNESCO in education: experience, problems, finding solutions. The review of international cooperation of Ukraine comes true with UNESCO. Separate attention to the separate aspects of mutual relations of the Ukrainian state is spared with United Nations on questions of formation of science and culture, to the problems in the field of national community and the ways of their decision are offered.

Key words: Ukraine, UNESCO, education, associated schools of UNESCO, departments of UNESCO.

В умовах глобалізації країни світу, в тому числі і Україна, прагнуть до порозуміння через участь у міжнародних організаціях. Вагому роль у цьому напрямку відіграє ЮНЕСКО (Організація

Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури), основною метою якої є підтримка миру через зміцнення інтелектуальної співпраці між державами в царині освіти, науки, культури та комунікацій. Свою діяльність вона спрямовує в напрямку сприяння розвитку освіти від початкової до вищої, зменшенні неписьменності, оскільки ця проблема остаточно не вирішена навіть на сучасному етапі. ЮНЕСКО залучає країни-учасниці до міжнародної співпраці в галузі біосфери, геології, океанографії, гідрології, загострює увагу на небезпеках, що загрожують довкіллю, сприяє поширенню досвіду в сфері науки і культури, стоїть на сторожі охорони прав людини і демократії, зберігає культурну та природну спадщину, спонукає міжнародну спільноту до пошановування книги, мистецтва, захищає авторські права, виступає за вільний комунікативний простір.

На сучасному етапі до вирішення нагальних освітніх проблем залучається вся міжнародна спільнота. Тому дана проблема є надзвичайно актуальною. Окремі її аспекти розглядаються науковцями різноманітних країн. Серед українських фахівців до етичних і моральних вимірів, що мають бути у вищій освіті та науці, звертає свої погляди С.І. Сидоренко [1, с. 5-16]. На оновленні підходів до забезпечення якості вищої освіти наголошує С. Одерій [2, с. 5-7].

Проблемам недосконалості системи освіти приділяє увагу російський дослідник М.М. Марфенін [3, с. 9-17]. М. Тимофєєв аналізує дослідження ЮНЕСКО щодо перспектив наукової діяльності у світі [4, с. 68-69], а Ю. Ульяновський намагається розповісти про проблеми розповсюдження грамотності, базуючись на дослідженнях ЮНЕСКО [5, с. 72-75].

Однак вказані автори лише частково окреслюють вищезазначену проблему, тому авторка статті поставила на меті здійснити огляд розвитку освіти в контексті співпраці України з ЮНЕСКО. У зв'язку з цим висуваються такі завдання: показати напрямки роботи України з ЮНЕСКО в освітній сфері, з'ясувати проблемні питання та позначити шляхи їх розв'язання.

Україна, ставши членом цієї організації у травні 1954 р., взяла на себе зобов'язання не тільки дотримуватись її програмових настанов, а й прагнути до міжнародних стандартів, визначених цією організацією. Відзначимо, що Україна завжди поділяла ідеї ЮНЕСКО, тому, починаючи з другої половини 50-х рр. ХХ ст. і до сьогодні, бере участь у міжнародних конференціях і нарадах, організованих по лінії ЮНЕСКО, регіональних конференціях

національних комісій при ЮНЕСКО, сесіях Виконавчої Ради цієї організації, різноманітних нарадах з окремих питань науки, культури і освіти. Україна завжди демонструвала прагнення до відкритого діалогу зі світовим співтовариством, могла і поділитися досвідом, і виступити з власними пропозиціями.

Так, ще на IX Генеральній конференції ЮНЕСКО, що відбулася 5 листопада – 5 грудня 1956 р. в Індії (м. Нью-Делі), представники делегацій ряду країн, особливо Африки та Азії, зверталися до української делегації з проханням розповісти про розвиток освіти, роботу культурних установ, та бібліотек з метою запозичення нашого досвіду [6, арк. 12].

З 6 жовтня по 3 листопада 2007 р. у Парижі проходила 34-та сесія Генеральної конференції ЮНЕСКО. До порядку денного було внесено обговорення широкого кола питань, пов'язаних із подальшим розвитком міжнародного співробітництва в галузях освіти, науки, культури та інформаційних комунікацій, питання Середньострокової стратегії ЮНЕСКО на 2008-2013 рр. У ході Генеральної конференції були проведені галузеві засідання, зокрема, засідання на рівні міністрів з питань освіти та базових наук (у форматі «Круглого столу»). До складу делегації України було включено проректора з міжнародних зв'язків НТУУ «КПІ» члена-кореспондента НАНУ, професора С.І. Сидоренка, який виступив з доповіддю про концепцію сталого розвитку, що розробляється в Україні (силами наукової групи акад. М.З. Згуровського) і базується на умові обов'язкового узгодження економічного, екологічного і соціального вимірів з пріоритетом саме третього – людського виміру. В Україні розроблено нову методику кількісного та якісного оцінювання складного процесу сталого розвитку з використанням методів прикладної математики та системного аналізу на основі близько 300 глобальних індексів та індикаторів, що представляються авторитетними міжнародними організаціями.

Отже, освіта залишається одним із головних напрямків співпраці України з ЮНЕСКО. Діяльність ЮНЕСКО в цій області покликана протягом життя дати освіту всім і на усіх рівнях, тому що освіта відіграє головну роль у становленні та розвитку особистості, економічному зростанні та зміцненні соціальних зв'язків. На Всесвітньому форумі з освіти, проведеному в Дакарі (Сенегал) у 2000 р., були сформульовані такі цілі: розширення та вдосконалення комплексних заходів щодо догляду за дітьми молодшого віку та їх виховання; забезпечення безкоштовної та обов'язкової початкової освіти; задоволення освітніх

потреб молоді та дорослих, підвищення на 50 % рівня освіченості дорослих; підвищення якості освіти у всіх її аспектах.

Деякі із перерахованих цілей входять до списку цілей розвитку ООН на межі тисячоліття: безкоштовна і обов'язкова початкова освіта та рівність статей у початковій та середній школах; сприяння в освіті в якості одного з основних прав людини; підвищення якості освіти шляхом диверсифікації її змісту та методів; сприяння експериментам, новаторству, публікаціям та обміну даними передовим досвідом, а також розвитку діалогу з питань політики в сфері освіти.

Слід наголосити, що ще у 1967 р. Україна приєдналася до проекту асоційованих шкіл ЮНЕСКО. На сьогодні функціонування 58 таких шкіл спрямоване на створення культурного діалогу між представниками різних народів, приділяється вагома увага інформації про ООН та ЮНЕСКО, навчання в області екології та охорони навколишнього середовища, здійснюється вивчення культурної та природної спадщини, права і свободи людини. При цьому ЮНЕСКО виділяє 4 головні аспекти в процесі навчання: вчитись, щоб знати; вчитись, щоб вміти; вчитися жити і вчитися жити разом.

Так, з нагоди проголошення Генеральною Асамблеєю ООН 2010 року Міжнародним роком біорізноманітності та Міжнародним роком зближення культур, 25-27 вересня 2010 р. відбулася XII Всеукраїнська конференція учнів асоційованих шкіл ЮНЕСКО «Земля – наша спільна домівка: на шляху до збереження біорізноманітності та зближення культур. Досвід ЮНЕСКО, міжнародна практика, українські реалії».

Конференція відбулася в дитячому санаторно-оздоровчому центрі «Ласпі» (м. Севастополь) під егідою Національної комісії України у справах ЮНЕСКО, а також за сприяння Міжуніверситетської мережі кафедр ЮНЕСКО та їхніх партнерів «Культура миру через комунікацію» у форматі пілотної рольової гри «Національна модель ЮНЕСКО».

Практична діяльність асоційованих шкіл ЮНЕСКО має важливе значення, оскільки формує в учнівській молоді активну громадську позицію, спонукає до прийняття самостійних рішень. Розмаїття конкурсів, круглих столів, конференцій дозволяють учням не тільки проявляти творчість, самореалізовуватися, а й формувати у них такі якості, як рівноправність, людяність, толерантність, виховувати повагу до власної та світових культур.

Відповідно до державної національної програми Про Державну національну програму "Освіта" ("Україна ХХІ століття") могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу, відтворенням продуктивних сил України повинна стати вища освіта, спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу, впливати на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства [7].

Сучасні глобалізаційні процеси спонукають українське суспільство йти в ногу зі світовими тенденціями. Тому, велику роль не тільки у формуванні власної еліти, а й сприянні укріпленню міжнародних стосунків та інтеграції вітчизняної вищої освіти у світові освітні і наукові процеси відіграють вузи України, в стінах яких формується наука. Вона залишається тим потужним чинником, який рухає прогрес і дозволяє знайти однодумців щодо реалізації важливих міжнародних проектів. У зв'язку з цим на сучасному етапі актуальними залишаються слова І Генерального секретаря ЮНЕСКО Джуліана Хакслі, який відзначив, що потужним фактором, який переконує людей у можливості й необхідності повної міжнародної єдності слугує наука. [8, с. 42].

Наявність розгалуженої системи ЮНЕСКО втілилась у проект, який створив власну інформаційну мережу та мережу партнерів під назвою ЮНІТВІН (кафедри ЮНЕСКО). Програма була заснована у 1992 р. і мала на меті зміцнення співробітництва між вузами різних країн світу для ефективного обміну знаннями. Вона покликана сприяти міжвузівській співпраці з метою передачі знань, розвитку та удосконалення підготовки спеціалістів і науковців у вищій школі, а також інтернаціоналізації вищої освіти. На сучасному етапі в окремих вищих навчальних закладах та наукових установах України діє 14 кафедр ЮНЕСКО. Проекти, над якими вони працюють, стосуються глобальних проблем сучасності: сталого розвитку, довкілля, новітніх технологій, проблем народонаселення, прав людини, демократії тощо.

Кафедри спрямовують свою діяльність на розвиток лінгвістики, філософію людського спілкування, застосування інформаційних і комунікаційних технологій в освіті, техногенних регіонів, кріобіології, екології, клітинної і молекулярної нейробіології, превентивної освіти і соціальної політики.

Цікавим прикладом поєднання зусиль різних підструктур ЮНЕСКО є досить молодий проект "Електронного навчання" (E-learning), створений спільними зусиллями Сектора освіти і Сектора комунікації та інформації. Основним завданням даного проекту є сприяння доступу до інформаційних ресурсів освіти в різних регіонах світу на різних мовах з метою співпраці професіоналів задля забезпечення якості освіти [9, с. 199-204].

Не зважаючи на здобутки у царині співпраці України з ЮНЕСКО та прагнення української спільноти наблизитись до світових стандартів, водночас слід виділити ряд проблем, якими охоплена освітня сфера.

У той час, коли у світі спостерігається тенденція до зменшення неосвіченості, в Україні близько 300 тисяч дітей молодшого шкільного віку не мають доступу до освіти. Про це йдеться в представлений у Нью-Йорку шостій доповіді ЮНЕСКО, присвяченій оглядові ситуації з освітою у світі.

У ній аналізуються досягнення і недоліки 129 країн світу з виконання шести цілей у цій сфері, поставлених у 2000 році в Дакарі. Найкращі показники із забезпечення доступу до освіти і її якості в Норвегії. За нею йдуть Великобританія, Словенія, Швеція, Республіка Корея й Італія. У цілому по світу кількість дітей, що не відвідують школу, знизилася з 96 мільйонів у 1999 році до 72 мільйонів у 2005 році. При цьому Росія, Україна і Туреччина "лідують" у регіоні за кількістю дітей молодшого шкільного віку, які опинилися поза системою освіти. При цьому автори доповіді наголосили на тому, що охопленню до 2015 року всіх дітей відповідного віку освітою заважають, серед іншого, такі фактори, як низька якість освіти, високі витрати на навчання і високий рівень неграмотності, що зберігається серед дорослих [10].

Відзначимо, що сучасна освітня система отримує чимало нарікань з боку пересічних українців, які хочуть дати своїм дітям якісну освіту, проте реалії життя свідчать, що сіяти розумне добре і вічне стає все складніше, оскільки кількість науковців в Європі протягом 2002-2007 рр. знизилася з 31,9 % до 28,4 %. Проблема дефіциту кадрів спостерігається і в Україні. Адже з 1991 р. кількість учених в Україні за даними Держкомстату скоротилася втричі – з 295 до 94 тис. осіб.

Сюди ж додається проблема неналежного фінансування. Якщо на дослідження і наукові розробки в Австрії, Данії, Франції,

Німеччині, Ісландії, Швейцарії виділяється від 2 до 3 % ВВП, то в Україні на всю освітню сферу – лише 0,3 % .

Отже, все вище наведене переконує у тому, що Україна має достатній досвід співпраці з ЮНЕСКО в освітній сфері, приймаючи участь у міжнародних форумах та конференціях, залучаючи учнівську молодь до участі в асоційованих школах, налагоджуючи контакти з науковим співтовариством через проекти, що реалізуються вищими навчальними закладами України та кафедрами ЮНЕСКО при них.

Зауважимо при цьому, що ЮНЕСКО покликана відігравати роль каталізатора. Вона допомагає Україні та іншим державам розібратися у виникненні проблем, намітити шляхи подальшого розвитку, дотримуючись при цьому чітких рамок своєї компетенції, не втручаючись у справи національних інстанцій, оскільки її завдання полягає у стимулюванні, роз'ясненні та наданні технічної допомоги.

У свою чергу, Україна, намагаючись відповідати міжнародним освітянським стандартам, повинна зберігати власне національне обличчя і прагнути розв'язати існуючі проблеми насамперед на державному та регіональному рівні. Крім того, виховуючи молоде покоління, готуючи нові кадри у вищих навчальних закладах України, освітяни всіх ланок повинні керуватися принципами гуманізму, який протягом багатьох років виступає основою філософії ЮНЕСКО, а за висловлюванням Генерального директора Ірини Бокової окрім теорії гуманістичні цінності повинні обов'язково втілюватися на практиці у всіх сферах людської діяльності [11, с. 5].

Оскільки життєво важливу роль в успішній національній освіті грає наявність достатнього контингенту якісно підготовлених освітян, то:

- по-перше, повинні бути змінені пріоритети державної політики стосовно освіти загалом та її базових ступенів зокрема;

- по-друге, належне державне фінансування освітян стане не тільки гарною мотивацією до повернення престижу вчителя, викладача, науковця, а й сприятиме появі нових наукових досліджень;

- по-третє, вже діючі асоційовані школи ЮНЕСКО та кафедри ЮНЕСКО повинні активізувати свою діяльність, розширюючи власну мережу. При цьому слід пам'ятати, що шляхи розв'язання зазначених проблем є особливо актуальними. Лише в тісній співпраці державних структур, органів місцевого самоврядування, громадських організацій та власних зусиль освітян, Україна зможе зійти на якісно нову сходинку в освітній сфері і бути гідним учасником міжнародних програм, ініційованих міжнародною спільнотою.

Література

1. Сидоренко С. І. Нова ініціатива ЮНЕСКО: етичні й моральні виміри для вищої освіти і науки / С.І. Сидоренко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 2. – С. 5-16.
2. Одерій С. ЮНЕСКО та оновлення підходів до забезпечення якості вищої освіти / С. Одерій // Рідна школа. – 2006. – № 10. – С. 5-7.
3. Марфенин М. М. Чему и как учить в современном мире? / М.М. Марфенин // XV международная конференция "Образование в интересах устойчивого развития" (Москва, 27-28 июля, 2009 г.) : тезисы докладов и презентаций XV международной конференции "Образование в интересах устойчивого развития". – Санкт- Петербург, 2009. – С. 9-17.
4. Тимофеев М. Исследование ЮНЕСКО о перспективах научной деятельности в мире / Михаил Тимофеев // Компас. – 2010. – № 4. – С. 68– 69.
5. Ульяновський Ю. Доклад ЮНЕСКО по проблеме распространения грамотности / Юрий Ульяновський // Компас. – 2008. – № 46. – С. 72-75.
6. Архів МЗС України, ф. 7, оп. 11, спр. 432, арк. 12.
7. Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття") [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>.
8. Хакслі Д. Планетарная утопия // Курьер ЮНЕСКО. – 1991. – № 43. – С. 42-43.
9. Гриценчук О. О. Досвід і напрями діяльності інформаційної освітнянської мережі ЮНЕСКО для розвитку освітніх процесів України/ О.О. Гриценчук // Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору: Зб. наук. праць. – К.: Атіка, 2004. – С. 199-204.
10. В Україні 300 тисяч дітей не мають доступу до освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.civica.org/news/view.html?q=1015314>.
11. Бокова И. Передовая статья / И. Бокова // Курьер ЮНЕСКО. – 2011. – октябрь-декабрь. – С. 5.

E-mail: olena zima @yandex.ua

УДК 372.881.1.

Левчик І. Ю.

Тернопільський національний педагогічний університет
ім. Володимира Гнатюка,
Тернопіль, Україна.

ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

У статті розглянуто особливості діалогічної форми мовлення, зокрема використання кліше під час розвитку в майбутніх психологів компетенції у діалогічному мовленні, яка визначає процес опанування студентами певних

видів діалогічних єдностей відповідно до функціональних типів діалогу, характерних для професійного спілкування медіаторів.

Ключові слова: компетенція у діалогічному мовленні, кліше, діалогічні єдності, функціональні типи діалогу, рольові ігри.

Левчик І.Ю. Формирование у будущих психологов компетенции в диалогической речи. В статті розглядаються особливості диалогічної форми мови, зокрема використання кліше в процесі розвитку у майбутніх психологів компетенції в диалогічній мові, яка визначає процес оволодіння студентами певними видами диалогічних єдностей в відповідності з функціональними типами діалогу, характерними для професійного спілкування медіаторів.

Ключевые слова: компетенция в диалогической речи, клише, диалогические единства, функциональные типы диалога, ролевые игры.

Levchuk I.Yu. The formation of the future psychologists' competence in dialogical speech. The article deals with the peculiarities of the dialogue speech form, especially cliché in the process of development in future psychologists the competence in dialogue speech, defining the process of mastering by students certain types of the dialogue units in correspondence with the functional types of the dialogues, characterizing mediators' professional communication.

Key words: competence in dialogue speech, cliché, dialogue units, functional types of the dialogues, role plays.

У сучасному українському суспільстві зростає потреба у кваліфікованих фахівцях з таким рівнем володіння іноземною мовою, який би дозволив їм використовувати здобуті знання, уміння не лише у певній галузі, але й забезпечив основу для самостійного опанування обраними видами професійної діяльності. З огляду на сказане, **актуальність досліджуваної проблеми** зумовлена недостатнім розробленням методики формування мовленнєвих компетенцій професійно орієнтованої англійськомовної особистості майбутнього психолога.

Практичний аспект реалізації окресленої проблематики відповідає змісту програми АМПС [8] та спрямований на формування професійної комунікативної компетенції, яку розглядають як специфічну для академічного та професійного середовища мовну поведінку. Крім цього, зауважимо, що „мовна поведінка вимагає набуття лінгвістичної компетенції (мовленнєвих умінь та мовних знань), соціолінгвістичної та прагматичної компетенцій, що є необхідними для виконання завдань, пов'язаних з навчанням та роботою. Розвиток комунікативної компетенції відбувається відповідно до здатності студентів навчатися, їх предметних знань та попереднього досвіду, і здійснюється в межах ситуативного контексту, пов'язаного з навчанням і спеціалізацією” [8, с. 7]. Звісно,

це отримало своє відображення у виборі професійно орієнтованого вивчення іноземних мов як одного з основних об'єктів сучасних методичних досліджень.

Метою статті є дослідження процесу формування в майбутніх психологів компетенції у професійно орієнтованому англомовному діалогічному мовленні. Для досягнення зазначеної мети необхідно вирішити таке важливе **завдання** – визначити специфіку методики формування в майбутніх психологів компетенції професійно орієнтованого англомовного діалогічного мовлення на основі загальнодидактичних концепцій.

Окреслені мета та завдання зумовили використання таких **методів дослідження**: 1) когнітивно-узагальнювальні методи (теоретичний аналіз наукової літератури в галузі лінгводидактики, теорії навчання іноземних мов, педагогіки, психології; вивчення й аналіз навчально-програмної і нормативної документації (ДЕРЖ ВПО, кваліфікаційних характеристик, навчальних планів та програм); контент-аналіз існуючих навчальних матеріалів (підручників, посібників, методичних рекомендацій з англійської мови для психологів); 2) діагностичні методи (спостереження за мовленнєвою поведінкою фахівців, анкетування, інтерв'ю, аналіз протоколів, групові та індивідуальні бесіди).

Виклад основного матеріалу. Огляд останніх методичних джерел та публікацій вітчизняних науковців, зокрема В.Л. Скалкіна, Р.Ю. Мартинової, О.Б. Тарнопольського, Л.І. Морської, І.П. Задорожної, З.К. Гутної, Л.В. Калініної, Т.С. Дученко та ін., засвідчив, що проблеми вивчення особливостей професійно орієнтованого ділового діалогічного мовлення набули широкого розгляду та представлені в різновекторних аспектах для фахівців усіх галузей знань, проте особливості методики формування в майбутніх психологів англомовної професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні не були предметом спеціального дослідження і все ще залишаються актуальними в сучасній педагогічній науці.

Відомо, що основними характеристиками діалогічного мовлення є ситуативність і економність, розгорнутість і експресивність, емоційність і зверненість до співбесідника чи співбесідників, що в такий спосіб визначає потребу володіти мовним матеріалом на високому рівні за умови відповідного високого ступеня автоматизованості мовлення, коли в комунікантів є мінімум часу для відбору мовних засобів [1, с. 71]. Щодо мовного оформлення

діалогічного мовлення ми, погоджуючись з думкою Л.В. Калініної, відзначимо часте вживання еліпсів, тобто структур, у яких опущено один чи кілька елементів, що можуть бути синтагматично та (або) парадигматично відновлені; переважання безсполучникового зв'язку; наявність великої кількості наказових, окличних, питальних речень, перепитувань [4, с. 35–37] і, звичайно, використання в мовленні кліше [9, с. 276].

Під час добору мовних кліше (усталених мовних одиниць) у процесі навчання студентів-психологів пропонуємо дотримуватися типології Т.С. Дученко [2], у якій виділено означені одиниці комунікативної та основної інформації. До першої групи належать такі мовні кліше: 1) на позначення процесу встановлення мовленнєвого контакту: а) звертання (наприклад, *Madam!*); б) мовні оклики (наприклад, *Excuse me! Just a minute!*); 2) мовні кліше на позначення управління контактом, за допомогою яких відбувається процес між тим, хто говорить, і між тим, хто слухає: а) перепитування (наприклад, *Pardon? Say it again please.*); б) попередні висловлювання чи мовленнєві звороти (наприклад, *Well..., let me see..., just a minute...*); 3) формули ввічливості: а) вітання/прощання (наприклад, *Good buy! See you soon.*); б) вибачення (наприклад, *I'm so sorry. Excuse me!*); в) вдячності (наприклад, *Thank you. It's awfully good of you.*); г) побажання (наприклад, *My best wishes to you. I wish you luck.*). Друга група, а саме мовні кліше основної інформації, складається з таких компонентів: 1) запиту інформації (наприклад, *What's the matter?*); 2) повідомлення інформації: а) підтвердження/заперечення, згода/незгода (наприклад, *Fine. It's true.*); б) пояснення/коментарі (наприклад, *It's late. Everything is going to be all right.*); 3) спонукання до дії (наприклад, *Come on!*); 4) вираження почуттів та емоцій (наприклад, *Good! Fine! Well!*) [3, с. 224–225].

Окрім кліше, як зазначає І.П. Задорожна, діалогічне мовлення на лексичному рівні характеризується вживанням фразеологізмів, полісемією, омонімією, діалектизмами [3, с. 225], вивчення яких забезпечить майбутнім психологам ефективно діалогічне спілкування англійською мовою із співбесідниками під час виконання своєї професійної діяльності в конфліктних ситуаціях.

Оволодіння діалогічним мовленням передбачає опанування студентами різних видів діалогічних єдностей, які функціонують у найпоширеніших типах діалогу. Варто зауважити, що за врахуванням особливостей перебігу діалогу, його форми і ступеня підготовленості,

цільової спрямованості і кількості учасників, характеру реакції на першу вихідну репліку діалогу та багатьох інших чинників в межах нашого дослідження класифікацію діалогів визначатимуть також характерні риси професійного спілкування психологів-посередників. Однак, зважаючи на те, що неможливо навчити майбутніх психологів всіх названих типів професійно орієнтованого діалогічного мовлення, слід визначити основні функціональні типи діалогів, вивчення яких було б доцільним в умовах вищої освіти.

На основі спостереження та ретельного вивчення протоколів 16 медіативних бесід в Українському Центрі Медіації, участі в тренінговій програмі «Базові навички медіатора», поглибленому курсі з навчання ефективного спілкування в конфліктній ситуації, інтерв'ювання фахівців у сфері медіації ми провели аналіз діалогічного мовлення з точки зору його функціональності. Описана методико-аналітична робота дозволила виокремити основні функціональні типи діалогів, характерні для професійного спілкування психологів-посередників, а саме – діалог-розпитування, діалог-уточнення, діалог-переконання та діалог-планування спільних дій. Відповідно до кожного з названих типів діалогу виділяють певний набір діалогічних єдностей. Зважаючи на слушну заувагу Л.І. Морської [7, с. 60] про доцільність використання класифікації діалогічних єдностей на основі комунікативно-логічного принципу, ми поділяємо діалогічні єдності на три групи залежно від характеру ініціативної репліки: 1) повідомлення-повідомлення, повідомлення-запитання, повідомлення-спонукання; 2) спонукання-згода, спонукання-відмова, спонукання-запитання; 3) запитання-відповідь, запитання-контрзапитання.

Під час навчання студентів-психологів професійно орієнтованого англomовного говоріння варто зацентувати увагу на розвитку навичок реплікування, складанні спочатку мікродіалогів, а згодом роботі з діалогами відповідно до функціональних типів, які ми визначили і які є характерними для професійного спілкування медіаторів у конфліктних ситуаціях.

Поряд із опрацюванням діалогів з штучно створеними та природними опорами для оволодіння компетенцією у діалогічному мовленні можна використовувати відеофонограму та усний чи письмовий текст, який може бути джерелом варіантів мовленнєвої поведінки психолога в різних конфліктних ситуаціях, здебільшого з фаховою спрямованістю, а також „зразком діалогів різних типів,

кліше, невербальних та вербальних засобів спілкування – лексичних, граматичних, фонетичних” [3, с. 229]. З-поміж переваг застосування відеофонограми доцільно виокремити можливість навчити майбутніх психологів „виділяти невербальні засоби спілкування, особливо жести, оскільки найбільша кількість культурно специфічних знаків характерна саме для жестів, значення яких відповідають пропозитивному рівню мовних знаків” [3, с. 229]. Крім цього, для психологів володіння невербальними засобами спілкування складає особливу цінність, оскільки дозволяє посереднику виявити приховані емоції сторін конфліктної ситуації, перевірити правдивість їхніх тверджень та створити комфортну для співбесідників атмосферу довіри і взаємної поваги, що сприятиме залагодженню суперечки.

Безперечно, знання невербальних засобів спілкування та вміння їх використовувати в умовах англomовного професійно орієнтованого спілкування у конфліктній ситуації забезпечить майбутнім психологам успішне досягнення комунікативної мети. Саме тому для покращення цього типу знань у межах розвитку компетенції діалогічного мовлення І.П. Задорожна пропонує студентам під час самостійного перегляду відеофільму озвучувати діалоги з відтворенням окремих невербальних засобів, а також озвучувати діалоги з вимкненим аудіорядом, озвучувати окремі репліки з вимкненим аудіорядом (на відповідну репліку аудіоряд вимикають і в такий спосіб відбувається своєрідний діалог між студентом та героями фільму) [3, с. 230].

Ефективним на продуктивному етапі навчання, поряд із умовно-комунікативними вправами, комунікативними рецептивно-продуктивними вправами без опори чи з природними опорами, є використання рольової гри, яка сприяє розвитку в студентів-психологів вміння цілісного, а не фрагментарного спілкування в діалогічній формі. Поняття „рольова гра”, услід за О.Б. Гарнопольським [6, с. 13], ми витлумачуємо як моделювання конфліктної ситуації в аудиторії англomовного спілкування, у якому студенти по черзі беруть на себе ролі опонентів та посередників. Досліджуючи сфери використання рольових ігор, ми погоджуємося з дослідником у тому, що насамперед вони мають використовуватися для навчання говорінню поряд із паралельним розвитком навичок та умінь аудіювання, тому що учасники не лише говорять, але й слухають один одного. Незважаючи на те, що основною сферою використання залишається усне мовлення, такі ігри мають

позитивний вплив на розвиток навичок та вмінь читання і письма. Обґрунтовуючи таке твердження, О.Б. Тарнопольський називає низку причин [6, с. 15], на основі яких ми побудуємо свій ряд аргументів щодо користі застосування названого виду навчальної діяльності під час розвитку в студентів-психологів професійно орієнтованої англійської мовної компетенції у діалогічному мовленні. По-перше, тексти, що були прочитані або прослухані, можуть слугувати джерелом інформації, своєрідним стимулом для проведення рольових ігор. Наприклад, було опрацьовано фрагмент тексту, у якому описано модель мовленнєвої поведінки посередника в конфліктній ситуації. На його основі дуже вдалою може бути ідея організувати проведення рольової гри, у якій студенти розігрують, фантазуючи, діалоги персонажів, вигадують подальші дії, про які вони ще не дізналися з тексту. По-друге, паралельне читання чи аудіювання може бути джерелом інформації для довготривалої рольової гри. По-третє, письмо може слугувати засобом підведення підсумків рольової гри у формі відгуків, реферативного викладу висловлених думок; накопичення матеріалів для її проведення, наприклад, конспект презентації як складової частини рольової гри. Таким чином, використання рольової гри забезпечує гармонійний розвиток не лише говоріння та аудіювання, але й допоміжних видів мовленнєвої діяльності – читання та письма, які можуть бути засобами проведення рольової гри в процесі навчання студентів англійської мовної професійно орієнтованого спілкування в конфліктних ситуаціях.

Висновки. Отже, крім врахування особливостей діалогічної форми мовлення, зокрема кліше, під час розвитку в майбутніх психологів компетенції у діалогічному мовленні релевантним є опанування студентами різних видів діалогічних єдностей відповідно до тих функціональних типів діалогу, які ми визначили як характерні для професійного спілкування медіаторів. Використання як основи усних та письмових текстів, відеофонограми для розвитку мовних навичок, професійних та мовленнєвих умінь доцільно чергувати із проведенням рольових ігор у контексті фахової тематики на продуктивному етапі навчання.

На нашу думку, формування в майбутніх психологів компетенцій у монологічному та діалогічному мовленні забезпечить їм розвиток професійно орієнтованої англійської мовної компетентності в говорінні. Основною ознакою її сформованості є розвиток у студентів-психологів низки необхідних мовленнєвих умінь,

оволодіння якими сприятиме здійсненню ефективного англомовного професійно орієнтованого спілкування у сфері їхньої фахової діяльності, а саме – посередництві в конфліктних ситуаціях.

Оскільки одним з найефективніших способів навчання іншомовної мовленнєвої діяльності за умови врахування її специфіки є лінгводидактичне моделювання, визначення цих мовленнєвих умінь для реалізації комунікативної функції спілкування майбутніх фахівців у галузі психології в процесі посередництва в конфліктних ситуаціях дозволить нам здійснити відбір елементів предмету навчання як ланки відповідної лінгводидактичної моделі. Як стверджує Р.Ю. Мартинова [5] у своєму масштабному дослідженні, присвяченому розробленню і доведенню ефективності та технологічності загальнодидактичної моделі змісту навчання іноземних мов за принципами особистісно-орієнтованої педагогіки, раціональна, науково обґрунтована структуризація змісту навчання іншомовної мовленнєвої діяльності сприяє удосконаленню процесу навчання іноземних мов.

Серед перспектив подальших досліджень перед нами поставлено завдання визначити усі компоненти процесу навчання майбутніх психологів англійської мови для спілкування в конфліктних ситуаціях, укласти лінгводидактичну модель, на основі якої розробити відповідну систему вправ для поетапного формування в студентів мовних навичок та мовленнєвих умінь аудіювання, говоріння, читання та письма англійською мовою для успішного виконання в майбутньому їхньої професійної діяльності.

Література

1. Гутнова З. К. Методика обучения идиоматической диалогической речи на продвинутых этапах обучения английскому языку в лингвистическом вузе: дис. кандидата пед. наук : 13.00.08 / Гутнова Залина Казбековна. – М., 2000. – 209 с.
2. Дученко Т. С. Обучение квалифицированной диалогической речи на основе ситуативно-математического минимума на I курсе языкового вуза (Английский язык): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Дученко Тамара Сергеевна. – Одесса, 1984. – 233 с.
3. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки: монографія / Ірина Павлівна Задорожна. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2011. – 414 с.
4. Калинина Л. В. Использование звукозаписи при обучении диалогической устной речи в аудиторной работе на старшем этапе языкового вуза: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Калинина Лариса Вадимовна. – К., 1985. – 197 с.

5. Мартинова Р.Ю. Цілісна загально дидактична модель змісту навчання іноземних мов : [монографія] / Раїса Юріївна Мартинова. – К. : Вища школа, 2004. – 454 с.

6. Методика навчання англійської мови студентів-психологів: монографія / О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, Ю.В. Дегтярьова, М.Р. Кабанова, Н. В.Беспалова; [за заг. та наук. ред. О.Б. Тарнопольського]. – Д. : Дніпропетр. ун-т ім.і Альфреда Нобеля, 2011. – 264 с.

7. Морська Л. І. Формування вмінь професійного спілкування англійською мовою у студентів факультету фізичного виховання: дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Морська Лілія Іванівна. — К., 2001. – 183 с.

8. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [колектив авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок, та ін.]. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.

9. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / Владимир Львович Скалкин. – М. : Русский язык, 1981. – 248 с.

E-mail: iralevchyk@gmail.com

UDC 378.14 : 37.02

Leonas L., Vitkus A., Valančiūtė A.
Lithuanian University Of Health Sciences

**INNOVATIONS IN MEDICAL CURRICULUM IN LITHUANIAN
UNIVERSITY OF HEALTH SCIENCES: INTRODUCTION OF PROBLEM
BASED LEARNING**

Article discusses theoretical background and main characteristics of problem based learning (PBL), its objectives and methods. An example of application of this educational system in Lithuanian University of Health Sciences is given, principles of curriculum structure and PBL process described.

Леонас Л., Виткус А., Валансиуте А. Инновации в медицинской программе в Литовском университете медицинских наук: введение в проблему проблемно-ориентированного обучения. В статье обсуждаются теоретические основы и главные характеристики проблемно-ориентированного обучения, его цели и методы, приведен пример применения подобной образовательной системы в Литовском университете медицинских наук, описаны принципы структуры учебной программы и процесса проблемно-ориентированного обучения.

Леонас Л., Виткус А., Валансиуте А. Інновації в медичній програмі в Литовському університеті медичних наук: вступ у проблему проблемно-орієнтованого навчання. У статті обговорюються теоретичні основи та головні характеристики проблемно-орієнтованого навчання, його цілі та методи, наведений приклад застосування подібної освітньої системи в Литовському університеті медичних наук, описані принципи структури навчальної програми і процесу проблемно-орієнтованого навчання.

RATIONALE OF PROBLEM BASED LEARNING IMPLEMENTATION

Concept of problem based learning (PBL) started with works of John Dewey, USA pedagogue, psychologist and philosopher. Philosophically roots of PBL could be traced back to Socrates' didactic method of question and answer and Hegel thesis-antithesis-synthesis dialectics. Theoretical and methodological basis for the system was created with the development of cognitive sciences in XX century. The first medical faculty with PBL curriculum was founded in Canada, McMaster university, 1969. The first university in Europe to introduce PBL was Maastricht in 1974, later the method spread and is now widely used in USA, Australia, Holland, Switzerland, Great Britain etc. With funding from European Structural Funds, in 2007 PBL system was introduced in Lithuanian University of Health Sciences (formerly Kaunas University of Medicine).

PBL objectives and functions

As a pioneer of PBL in medicine H.S. Barrows (McMaster university) stated, main **objective of PBL** – to encourage development of student clinical thinking and problem solving skills. Another objective is improvement of acquisition, retention and reuse of information (knowledge).

PBL is also called exploratory learning, because students explore, research and independently “discover” scientific truths. PBL improves students' mental capacities, encourages cognitive activities and independence. Knowledge is acquired consciously, learning becomes more attractive and motivating because of challenging nature and orientation to complex utilisation of knowledge. It fosters development of creative personality. Each creative personality is characterised by productive, original thinking, creativity, ability to see and define the problem, and intuition. These features characterise creative, i.e. productive, original, non-algorithmic thinking.

Three main **functions of PBL** are described as:

- 1) giving students possibility to acquire strong knowledge and ability to apply them;
- 2) teaching cognitive methods and scientific thinking;
- 3) helping to acquire experience of creative thinking.

Problematic situation creates confrontation between present and needed knowledge. Problem or problematic situation is a central element of PBL system. Problems define contents of study system, directs self-study process in desired direction, forms need for students to formulate and fulfil personal learning objectives.

Starting point in PBL system is a problem (or problematic situation), which has to be solved. Possibility to solve the problem is also a possibility to learn, and solution is impulse to self-directed learning. PBL process is depicted as an ever-repeating cycle, when application of knowledge to solve a problem in practical situation raises new problems, which makes the “wheel of learning” spin. In this process students acquire independent learning skills, ability to analyse problems, creatively and effectively operate with present knowledge as well as acquire new.

Problem is a situation, or assignment, solution of which is not *a priori* known, but student has starting knowledge or skills to search for solution. This problematic situation, accepted by a student, and acted upon, becomes learning material.

Settings, which create problematic situations, may be different:

- ⤴ problematic situation arises when student realises insufficiency of prior knowledge to explain new facts;
- ⤴ problematic situation is created by the need to apply known information in new settings and situations;
- ⤴ problematic situation may arise because of impossibility to apply theoretical solution in practice;
- ⤴ problematic situation can be caused by a student's inability to theoretically explain successful practical solution.

Components of problematic situation

Each educational problem has:

- ⤴ elements of knowledge, that students already have;
- ⤴ elements of lacking knowledge, that students have to learn;
- ⤴ conditions, defining relations between known and unknown knowledge.

Problem has no standard solution, scheme, algorithm or example. It is, first of all, an exploratory assignment, encouraging search for new knowledge.

Ways to construct problems

Starting points for problem construction might be various, examples could be:

- ⤴ application of scientific methods to get results under question;
- ⤴ confrontation of scientific ideas, theories, concepts;
- ⤴ questions, assignments or situations with multiple possible answers or solutions;
- ⤴ search for practical applicability;
- ⤴ conflict between real life facts and scientific concepts;

- ⤴ raising of hypotheses, formulating conclusions and their verification by experiments;
- ⤴ encouragement to compare, confront facts, phenomena, rules, actions;
- ⤴ making interdisciplinary connections.

Combining PBL and traditional learning

In classical study system the most common is explanatory teaching method, where teacher transfers beforehand prepared and unquestionable scientific truths or cultural values. This creates confrontation between explanatory and problem based teaching. To solve this confrontation in educational process a method of double spiral is suggested. One layer of such spiral is classical “prepared” knowledge, the other – knowledge, acquired by solving problems.

Links between knowledge acquisition in classical way and by problem solving is achieved by adequately constructing educational assignments. All students acquire systematic basic knowledge, while solving problems this basic knowledge differentiates, and each student is confronted with his own problem circle.

Main differences of PBL, when compared to traditional teaching, are:

- ⤴ the problem acts as stimulus to learn, not limited as illustration;
- ⤴ teaching itself is educational method, not isolated instructional technique;
- ⤴ the process is not teacher-, but student-oriented.

Student learning is greatly influenced by active information processing, activation of prior knowledge, meaningful contents and knowledge organising.

PBL features

Several features are attributed to PBL system. Social tension, arising between group members is thought to encourage greater and consistent learning efforts. Regular group work and discussions develop social skills – abilities to lead, explain, generalize, accept different opinions and use them in discussions, at the same time keeping independent and critical thinking.

Traditional discipline-oriented learning starts, when teacher assigns learning objectives, students fulfil objectives and use problem as an example of acquired knowledge application.

PBL starts with problem definition; students decide learning objectives, critically evaluate acquired knowledge and apply it to solve the problem; students assess their own learning process.

PBL IMPLEMENTATION IN MEDICINE STUDY PROGRAMME OF LITHUANIAN UNIVERSITY OF HEALTH SCIENCES

PBL curriculum structure

PBL may be applied in any setting, yet integrated curriculum is necessary to utilize maximal advantage of interdisciplinary approach to problem solving. The need to find balance between different disciplines and scientific methods encourages deeper problem analysis, superposition of basic, practical (clinical) and social science concepts, knowledge contextualisation and adoption of wider point of view, inclusion of ethical and moral values. The whole medical curriculum in Lithuanian University of Health Sciences can be conditionally divided into two parts. Preparatory, or preclinical years of studies in Lithuanian University of Health Sciences integrate from 5 to 11 different disciplines in each module, main emphasis is put on biomedical basic and preclinical sciences, clinical and social disciplines complementing and directing process towards final professional competences and serving as motivation boosters. Clinical, or speciality years, focus on practical knowledge application and skill acquisition in professional settings, modules comprise of 3 to 7 disciplines, reduction in numbers being caused by the fact, that speciality disciplines, due to their practice-oriented nature, are able to supply realistic and educationally valid problem scenarios, although some basic and social disciplines still are needed to complete full set of competences.

PBL process

PBL process has several defined stages, or “steps”, number of which differ depending on theoretical model, applied in educational institution. In Lithuanian University of Health Sciences a **nine step problem solving process** is used:

I. “Educational scenario”. Students get problematic situation, read the text, analyse new concepts and terms.

II. “Analysis of situation”. Students explore the situation, recognise main features of the given problem and point out facts, given in description.

III. “Definition of hypotheses”. In this stage problem solving hypotheses are defined. Students operate on prior knowledge, define questions, that need discussing.

IV. “Brainstorming”. Each member of the groups presents his opinion and ideas. All statements are written down, assessed and grouped together.

V. “Problem synthesis”. Student group rearranges and integrates hypotheses, interconnects them, use all aggregated information and ideas to define the problem.

VI. “Learning objectives”. Students explore shortage of knowledge or competences and formulate learning objectives and ways to reach those objectives.

VII. “Independent studies”. During self-directed learning students gather information and search for answers and ways to reach learning objectives, and, ultimately, solve the problem.

VIII. “Discussions and information refinement”. This stage is considered as one of collective work stages. Students share new knowledge and information, analyse, integrate and systematize it.

IX. “Application of knowledge to solve the problem”. Acquired knowledge is applied in practice to solve the problem.

During any stage, assessment of the process may be carried out.

Peculiarities of PBL process

Problem based learning is cyclical process, where group discussions serve as generalisation of what is learned. In PBL cycle students act as consultants, their activities influence/define quality of learning. Student group is made of 8 to 12 persons and is stable during the whole learning cycle. Each group discussion is lead by a student-leader, one student acts as secretary, and one – assistant secretary. The role of the leader is to organise systematic process of discussions and correct group dynamics. Secretary has responsibility to put down group discussions and organised ideas on whiteboard. Assistant secretary transfers notes from whiteboard to paper for later use by group, makes notes of interesting or important ideas, that are not put on whiteboard. The roles are rotating; each subsequent discussion different students assume higher mentioned positions.

PBL process is supervised by tutor, who encourages students to think, discuss, makes sure group adheres to PBL methodology, corrects group dynamics and helps groups leader when need arises.

The main function of group discussions is development of analysis, problem solving, communication and leadership skills, raising of internal motivation, development of self-discipline. Good group learning process is defined by full use of group resources, well used time and motivation of all group members to implement decisions. Effective PBL process requires sufficient information resources to be available: textbooks, scientific literature, practical learning means and equipment, information sharing and presenting media.

Closing words

Advantages and disadvantages of problem based learning are discussed quite widely. It is nearly universally agreed, that this system is more expensive, requires more resources and competences, yet it is adopted more and more widely. One of the reasons for this might be the “informational explosion” of the last few decades. The traditional model, attempting to teach all useful and newly emerging information, is becoming more and more difficult to implement. Alternative to encyclopaedic knowledge “stuffing” is teaching self-directed learning and life-long-learning skills. Another reason – increasing need for intra- and inter-disciplinary cooperation and integration. Problem solving allows to acquire skills of collective working, communication, leadership, responsibility and creative thinking, which are essential in modern world. Integrated and modular structure of the curriculum, in par with innovative teaching methods allow for more dynamic preparation of students, greater flexibility and adaptability of the programme itself.

E-mail: alekvitk@med.kmu.lt

УДК: 371.14 + 378.147

Макаричева Г.О.

Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського
Сімферополь, Україна

ОЦІНКА ІНДИВІДУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ БЕЗПЕЧНОГО ТИПУ

Отримано дані про достовірні відмінності вираженості особистісних якостей, що визначають поведінку в екстремальній ситуації і сприяють безпечній професійній діяльності (раціональність, готовність до ризику, екстраверсія-інтроверсія) у студентів-першокурсників різних факультетів. На підставі отриманих результатів обґрунтовується необхідність введення у програму з БЖД практичного заняття по визначенню психологічної надійності студентів, що буде сприяти формуванню у них особистості безпечного типу.

Ключові слова: безпека життєдіяльності, особистісні якості, студенти, ризик.

Макаричева А.А. Оценка индивидуально-личностных качеств студентов на практических занятиях по БЖД как фактор формирования личности безопасного типа. Получены данные о достоверных различиях выраженности личностных качеств, определяющих поведение в экстремальной ситуации и способствующих безопасной профессиональной деятельности

(раціональність, готовність к риску, екстраверсія-інтроверсія) у студентів-первокурсників різних факультетів. На основі отриманих результатів обґрунтовується необхідність введення в програму по БЖД практичного заняття по визначенню психологічної надійності студентів, що буде сприяти формуванню у них особистості безпечної типу.

Ключеві слова: безпека життєдіяльності, особистісні якості, студенти, ризик.

Makarycheva A.A. Assessment of students individual features on the practicals on “Vital activity safety” as a factor of save personality type forming. Information is obtained about reliable distinctions in expression of personality features that determine a behavior in an extreme situation and promote safe professional activity (rationality, readiness to the risk, ekstroversion-introversion) for the freshmen of different faculties. On the basis of the obtained results the necessity of implementation into the program on “Vital activity safety” is grounded for the practicals aimed to define psychological reliability of students. It is supposed to promote the forming of save personality type for students.

Keywords: vital activity safety, personality features, students, risk.

Постановка проблеми. Важливою складовою професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах є вивчення дисциплін, спрямованих на збереження здоров'я та безпеки, зокрема, курсу "Безпека життєдіяльності". Згідно з новою Типовою програмою (МОН, 2011), мета вивчення дисципліни БЖД полягає в придбанні студентом компетенцій, знань, умінь і навичок для здійснення професійної діяльності за фахом з урахуванням ризику виникнення техногенних аварій і природних небезпек, які можуть спричинити надзвичайні ситуації та привести до несприятливих наслідків на об'єктах господарювання [6, с. 4]. Оскільки особистісні та психофізіологічні якості тих, хто навчається, визначають особливості професійної діяльності [4, с. 62; 5, с. 289], майбутній фахівець повинен уміти визначати індивідуально-особистісні особливості свого організму, можливих психофізіологічних реакцій в екстремальній ситуації, усвідомлювати рівень своєї психічної надійності. Саме ці знання і уміння дозволять сформувати у випускника ВНЗ особистість безпечної типу, що характеризується здатністю аналізувати ризики, передбачати небезпеки та загрози, уникати їх, а у разі потреби діяти грамотно, раціонально, з усією відповідальністю і розумінням того, що відбувається.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Зміст, форми та методи навчання, категоріальний апарат безпеки життєдіяльності як навчальної дисципліни досліджували Д.В. Балічієва, В.В. Бегун,

В.В. Березуцький, О.Ю. Буров, О.И. Волощук, Л.П. Жовниренко, Е.П. Желібо, О.П. Жижченко, Н.М. Заверуха, В.М. Заплатинський, В.В. Зацарний, Б.Т. Канунніков, О.В. Кобилянський, Н.В. Кропотова, В.Г. Мазур, В.М. Мостовий, В.В. Мухін, В.И. Русін, Л.З. Пакушина, В.К. Підгорний, В.И. Применко, Н.М. Семенець, Б.М. Степанов, П.А. Цандеков, С.А. Шкребець та ін. Роботи Т.В. Рогачової, М.М. Старостиної, І.Т. Кавецького присвячені вивченню особистісних характеристик студентів, що навчаються у вищих навчальних закладах в галузі безпеки життєдіяльності – майбутніх співробітників МНС, професійних рятувальників, пожежників. Проте проблема врахування індивідуально-особистісних якостей та включення психологічної складової в практику підготовки з БЖД студентів класичних університетів, не була предметом окремого дослідження.

Метою статті є аналіз деяких індивідуально-особистісних якостей студентів класичного університету, що навчаються в напрямках підготовки, пов'язаних з ризиконебезпечними професіями в майбутньому.

Методика дослідження. До проведення дослідження були залучені студенти перших курсів Таврійського національного університету імені В.И. Вернадського: 30 студентів факультету слов'янської філології та журналістики і 29 студентів хімічного факультету. Вік обстежуваних складав 16-18 років, в групах було 52 дівчини і 7 юнаків. Дослідження проводили в другому семестрі, після завершення періоду адаптації до нового соціального середовища.

Оцінку показників особистісних якостей студентів здійснювали з використанням теста-опитувача "Особові чинники ухвалення рішень" Т.В. Корнилової (ЛФР-25) [2] і теста-опитувача для діагностики властивостей і типу темпераменту Г. Айзенка (Eysenck Personality Questionnaire, EPQ) [1, с. 482]. Числові дані обробляли із застосуванням програмного пакету "STATISTICA - 6.0". Статистичну обробку матеріалу проводили шляхом обчислення середнього значення досліджуваних величин (\bar{x}) і помилки середнього ($S\bar{x}$). Для перевірки змінних на нормальність розподілу використовували критерій Колмогорова-Смирнова. Для оцінки достовірності відмінностей між показниками в обох групах використовували непараметричний критерій Манна-Уїтні [3]. Статистично значимими вважали показники з рівнем значущості $p < 0,05$.

Викладення основного матеріалу. Вибір груп студентів, залучених до обстеження, був пов'язаний із специфікою їх майбутньої

професійної діяльності. Випускники хімічного факультету ТНУ працюють на потенційно небезпечних виробництвах Криму, в системі Міністерства надзвичайних ситуацій, викладають хімію в навчальних закладах, що припускає високий рівень готовності до дій в нестандартних ситуаціях. Майбутні журналісти, студенти факультету слов'янської філології та журналістики, також мають бути готові до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях, адже в силу умов, в яких здійснюється журналістська творчість, журналістика входить до числа найбільш ризикованих видів діяльності.

Результати порівняльного аналізу даних, отриманих за допомогою тесту Айзенка, виявили відмінності показників між обстеженими групами студентів (табл. 1). Встановлено, що середній рівень екстраверсії-інтроверсії у студентів-журналістів склав $15,93 \pm 0,56$ балів, що з високою мірою статистичної значущості ($p = 0,001$) перевищує середній рівень студентів-хіміків ($12,78 \pm 0,69$ балів). Статистично значимих відмінностей в показниках рівня нейротизма студентів обстежених груп відмічено не було (табл. 1).

Типовими поведінковими проявами екстраверта є висока товариськість, оптимістичність, а також прагнення до розваг, схильність до ризику, імпульсивність і недостатній самоконтроль. Для інтровертів, навпаки, характерно поведінка нетовариська, спокійна, розсудлива. Інтроверти часто занурені у себе, у більшості випадків спокійні, врівноважені, їхні дії є продуманими та раціональними [7].

Таблиця 1

Показники студентів хімічного та філологічного факультетів ($\bar{x} \pm S \bar{x}$) за шкалами «екстраверсія-інтроверсія» та «нейротизм» тесту EPQ (в балах)

Характеристики особистості	Студенти хімічного факультету	Студенти факультету слов'янської філології та журналістики
Екстраверсія	$12,78 \pm 0,69$	$15,93 \pm 0,56^{***}$
Нейротизм	$15,26 \pm 0,76$	$15,48 \pm 1,03$

Примітка: *** – відмінності є статистично значимими при $p \leq 0,001$

Раціональність та готовність до ризику багато в чому визначають успішність дій фахівця в умовах екстремальних дій. Тому ці показники повинні враховуватися в процесі навчання студентів дисципліні "Безпека життєдіяльності". Готовність до ризику

розуміється як особистісна схильність: готовність до самоконтролю дій при явній неповноті або недоступності необхідних орієнтирів, а також готовність покладатися на свій потенціал. Раціональність – це особистісна властивість, що розуміється як готовність обмірковувати свої рішення і діяти при можливо повнішому орієнтуванні в ситуації.

Результати статистичного аналізу показали достовірні відмінності показників готовності до ризику і раціональності у студентів хімічного факультету і факультету слов'янської філології та журналістики. Так, середній показник раціональності, оцінений за допомогою опитувача ЛФР-25, в групі студентів-хіміків значимо ($p = 0,02$) перевищував аналогічний показник в групі студентів-журналістів майже в два рази (табл. 2). В той же час середні значення за шкалою "готовність до ризику" були статистично значимо ($p = 0,04$) вище у журналістів в порівнянні з хіміками (табл. 3).

Таблиця 2

Показники студентів хімічного та філологічного факультетів за шкалою «раціональність» тесту ЛФР-25 (в балах)

Група	Середнє значення ($\bar{x} \pm S\bar{x}$)	Мінімальне значення	Максимальне значення
Студенти факультету слов'янської філології та журналістики	1,17 \pm 0,73	– 7,0	9,0
Студенти хімічного факультету	3,21 \pm 0,70	– 6,0	11,0

Таблиця 3

Показники студентів хімічного та філологічного факультетів за шкалою «готовність до ризику» тесту ЛФР-25 (в балах)

Група	Середнє значення ($\bar{x} \pm S\bar{x}$)	Мінімальне значення	Максимальне значення
Студенти факультету слов'янської філології та журналістики	4,77 \pm 0,68	– 2,0	13,0
Студенти хімічного факультету	3,11 \pm 0,63	– 6,0	8,0

Відмінності відзначали не лише для середніх значень в групі, але і для мінімальних і максимальних значень обох показників. Так, студенти факультету слов'янської філології та журналістики характеризувалися меншими мінімальними і максимальними значеннями за шкалою "раціональність" в порівнянні із студентами хімічного факультету (див. табл. 2), тоді як аналогічні показники за шкалою "готовність до ризику" у них були набагато вищі, досягаючи максимально можливого значення (табл. 3).

Таким чином, результати дослідження показали, що студенти хімічного факультету характеризувалися більшою раціональністю і меншою готовністю до ризику, а також відносною інтровертованістю. У групі студентів-журналістів, навпаки, відмічали в цілому значно менший рівень раціональності і більшу готовність до ризику, а також екстравертованість. У групі студентів-журналістів, навпаки, відмічали в цілому значно менший рівень раціональності і більшу готовність до ризику, а також екстравертованість. З цих позицій отримані результати є логічним підтвердженням того факту, що студенти природничонаукових факультетів, як правило, відрізняються підвищеною серйозністю і здатністю доволіно управляти власними розумовими процесами, тобто швидко і активно зосереджуватися на об'єкті, що їх цікавить, повністю відволікаючись від усього іншого. В той же час їм властивий відносно нижчий рівень соціабельності, тобто недостатньо розвинене вміння спілкуватися з людьми.

З вищесказаного виходить, що відносно більш висока екстравертованість, товариськість, готовність ризикувати і діяти в умовах певної неповноти інформації у журналістів, так само, як і відносно більша раціональність, серйозність і інтровертированість хіміків, можуть розглядатися як професійно важливі якості для майбутніх фахівців. Несприятливими є лише крайні значення вираженості раціональності або готовності до ризику. Високі оцінки за шкалою "готовність до ризику" і низькі оцінки за шкалою "раціональність" призводять до того, що діяльність детермінується потребами емоційного плану; для таких особистостей є типовою недооцінка вимог ситуації і переоцінка власних можливостей. Низькі оцінки за шкалою "готовність до ризику" і високі оцінки за шкалою "раціональність" пов'язані з боязню ухвалення рішень, повільністю і пасивністю. У обох випадках порушено імовірнісне прогнозування в діяльності. Результат – істотне зниження загальної ефективності і безпеки життєдіяльності [8].

Дані, отримані в результаті обстеження, дозволяють виділити групу студентів, у яких виявлено низькі оцінки за шкалою "готовність до ризику" та високі оцінки за шкалою "раціональність", тобто для них характерні боязнь ухвалення рішень, повільність і пасивність. Такі студенти потребують розвитку особових якостей, сприятливих для вирішення завдань забезпечення безпеки життєдіяльності.

Висновки. Отримані результати дозволяють зробити висновки, що студенти, які навчаються на різних факультетах, характеризуються різним рівнем вираженості особових властивостей, що визначають схильність до ризикованої та імпульсивної поведінки. Цей факт необхідно враховувати в процесі вивчення дисципліни "Безпека життєдіяльності". Доцільним може бути введення в програму практичного або лабораторного зайняття, що включає тестування студентів з використанням тесту "Особистісні чинники ухвалення рішень" Т.В. Корнилової та тесту Г. Айзенка і детальним подальшим аналізом отриманих результатів спільно з викладачем. Особливо актуальним це є для студентів, що навчаються по напрямках підготовки, пов'язаних з ризиконебезпечними професіями в майбутньому.

Індивідуально-особистісні якості, що визначають поведінку в екстремальних умовах, також можуть бути основою для диференціації студентів в навчанні дисциплінам, спрямованим на збереження здоров'я та безпеки, що дозволяє повніше використати їх потенціал для формування у майбутніх фахівців особистості безпечного типу.

Література:

1. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин . – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
2. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений / Т.В. Корнилова. – М.: Аспект-Пресс, 2003. – 286 с.
3. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учебное пособие / А.Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.
4. Рогачева Т.В. Формирование личности студента рискоопасных профессий как профилактика сохранности здоровья // Успехи современного естествознания. – 2011. – № 6 – С. 62-64.
5. Старостина, М.М. Риск в деятельности будущих сотрудников МЧС / М.М. Старостина, И.Т. Кавецкий // Управление в социальных и экономических системах: материалы XVIII междунар. науч.-практ. конф., Минск, 30-31 мая 2009 г. – Минск : Изд-во МИУ, 2009. – С. 288-289.
6. Типова навчальна програма нормативної дисципліни «Безпека життєдіяльності» для вищих навчальних закладів для всіх спеціальностей за

освітньо-кваліфікаційними рівнями «молодший спеціаліст», «бакалавр». – Київ: МОН, 2011. – 18 с.

7. Eysenck H. J. The biological basis of personality / Eysenck H. J. – Springfield, IL: Thomas, 1967. – 399 p.

E-mail: valeo.tnu@gmail.com

УДК 378

Митник М.Н.

Южноукраинский национальный педагогический университет
имени К.Д.Ушинского
Тернополь, Украина

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ АСПЕКТ ИНОЯЗЫЧНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ ТУРИСТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ

В данной статье рассматривается профессионально-деятельностный аспект иноязычных презентаций туристического содержания. Автором предлагается детальный анализ одного из трех направлений изучения презентации как вида иноязычной профессиональной деятельности. Исходя из определений туристического продукта, называются знания и умения, необходимы при его создании и представлении.

Ключевые слова: специалисты туризма, языковая подготовка, иноязычные презентации.

Митник М.М. Професійно-діяльнісний аспект іншомовних презентацій туристичного змісту. У даній статті розглядається професійно-діяльнісний аспект іншомовних презентацій туристичного змісту. Автором пропонується детальний аналіз одного з трьох напрямів вивчення презентації як виду іншомовної професійної діяльності. Виходячи з визначень туристичного продукту, визначаються знання та вміння, необхідні для його створення і уявлення.

Ключові слова: фахівці з туризму, мовна підготовка, іншомовні презентації.

Summary: Mitnik M.N. Professionally-pragmatic aspect of the foreign-language presentations of tourist content. The article views the professionally-pragmatic aspect of the foreign-language presentations of tourist content. The author provides detail analysis of one of the three areas of presentations study viewed as foreign language professional activities. Based on the definitions of the tourist product, the paper outlines the knowledge and skills necessary for the creation and presentation of such products.

Key words: specialists in the sphere of tourism, vocational training, foreign language presentations.

В условиях возрастающей конкуренции туристических фирм, в том числе и на международном рынке, особенно актуализировалась

необходимость подготовки специалистов, владеющих навыками и умениями проведения иноязычных профессиональных презентаций.

Целью данного исследования является изучение профессионально-деятельностного аспекта иноязычных презентаций туристического содержания.

Исходя из установленных нами методологических основ презентации, которыми являются информация и убеждение, мы предлагаем рассматривать этот вид иноязычной профессиональной деятельности в ее трех направлениях:

- 1) реализация профессиональных знаний сути самого продукта и условий его представления на рынке товаров и услуг;
- 2) предъявление туристического продукта в форме публичной речи;
- 3) особенности популяризации созданного продукта средствами иностранного языка.

В данной работе предлагаем детальный анализ первого из названных направлений.

Продукт любой профессиональной деятельности, равно как и туристический продукт, представляет собой как материальное, так и идеальное средство профильного применения. Материальное – выражается в каком-то конкретном предмете: в техническом или бытовом приборе, в специальном оборудовании, а также в буклетах, брошюрах, инструкциях по их применению. Идеальное – представляет собой устно-письменную форму выражения способов применения материальных средств. Из сказанного вытекает, что туристический продукт в его материальном выражении – это рекламные буклеты, маршрутно-дорожные карты, справочники для туристов, перечень предлагаемых услуг и т.д., а в идеальном – это устно-письменные способы предъявления названных материальных средств.

Приблизительно такой же точки зрения в определении туристического продукта придерживается В.А. Квартальнов. Автор определяет туристический продукт как совокупность материальных (предметы пользования) и нематериальных ценностей, необходимых для удовлетворения потребностей туристов, которые возникают во время путешествия [4].

В целом, поддерживая его мнение, считаем необходимым уточнить, что услуги, представленные в предметах или действиях, целесообразно отнести к материальным средствам выражения туристического продукта, а те, которые выражаются в любой форме речи (рекомендации по соблюдению правил дорожного движения,

разъяснение последовательности в проведении экскурсионных мероприятий) относятся к нематериальным, то есть – идеальным средствам выражения туристического продукта.

Наша позиция основуется на том, что мы соотносим средства выражения туристического продукта со средствами обучения.

На первый взгляд кажется, что между этими явлениями нет ничего общего. Но при их детальном рассмотрении оказывается, что средства выражения туристического продукта направлены на информирование их потребителей в необходимых для них сведениях (куда поехать, как приобрести проездные документы, что собой представляет выбранный маршрут, как соблюдать правила международного этикета и т.д.).

Средства обучения также направлены на информирование тех, кто их избрал в новых знаниях, и уточнения деталей ряда известных фактов (что изучать, как изучать, как пользоваться техническими средствами для обучения, какие применять схемы, диаграммы, рисунки, чертежи и т.д.).

Названная общность между средствами выражения туристического продукта и средствами обучения обуславливает правомерность делить их на материальные и идеальные ценности. При этом как «материальные и идеальные средства обучения используются вместе, дополняя и поддерживая друг друга» [5], так и материальные и идеальные средства формирования и реализации туристического продукта находятся во взаимной зависимости. Эта зависимость в первом случае проявляется в том, что «учитель не может обучать ребенка только словом, не используя при этом разнообразный наглядный материал, компьютеры и другое техническое оборудование» равно как и не может проводить лабораторные работы с применением технических средств обучения без устно-письменного пояснения, правил обращения с ними. Во втором случае, никакая туристическая документация не сможет быть максимально полезной и доступной для туристов без устно-письменного объяснения по ее использованию. Полагаем, что представленное сравнение средств обучения и средств формирования туристического продукта еще в большей степени подчеркивают их общность, а отсюда и правомерность классификации последней на материальное и идеальное ценностное образование.

Наша позиция в значительной степени совпадает с мнением зарубежных ученых (В. Мидлтон, М. Монро, Ф. Котлер, Дж. Боуэн,

Дж. Майкенз), которые хотя и не сравнивают средства обучения со средствами формирования туристического продукта, но также определяют последние как совокупность двух взаимосвязанных компонентов: материальных и идеальных. К первым они относят те, которые можно ощутить физически, а ко вторым – те, которые разъясняют способы использования предыдущих. Так, в частности, В. Мидлтон говорит, что «туристический продукт – это набор или пакет осязаемых и неосязаемых компонентов, состав которых предопределяется деятельностью людей, работающих в туристических фирмах» [1]. Французский ученый М. Монро тоже считает, что «туристический продукт – это совокупность осязаемых и символических характеристик, которые в себя включают гарантированное обслуживание» [7]. Мы хотим отметить, что если эта деятельность связана с физическими действиями, такими как: организация поездки, размещение туристов в гостинице, услуг по их питанию и проживанию, приобретение ими сувенирной продукции, то такой компонент считается материальным. Если же деятельность работников туристической фирмы связана с убеждением людей в избрании того или иного маршрута, с описанием его преимуществ достопримечательностей мест, запланированных для посещения, а также других развлекательных мероприятий, то такая составляющая считается идеальной.

Проанализированные нами другие характеристики туристического продукта, возможно и более детализированные, но недостаточно научно обусловлены и содержат экономический компонент. Не уменьшая его значимости в формировании туристического продукта, мы, тем не менее, в рамках данного исследования не будем уделять его вычислению существенного внимания.

В подтверждение наших слов приведем несколько примеров определения туристического продукта другими исследователями. Так, например, О. Бейдик называет «туристическим продуктом» набор услуг, которые входят в стоимость туристической поездки по определенному маршруту с комплексным обслуживанием [2]. Еще более обобщенное определение дает В. Богалдин-Малых. Он говорит, что туристический продукт – это комплекс туристических услуг, необходимых для туриста во время его путешествия [3].

Возможно, последние два определения имеют право на существование, но разработать методику обучения по созданию и продвижению туристического продукта на их основе не

представляется возможным из-за отсутствия в них большинства характеристик, описывающих его сущность. Мы склонны к более детальному и всестороннему определению туристического продукта, на основании которого будут вырисовываться те профессиональные знания, которыми должен овладеть студент для создания такого продукта. В этом отношении может подойти Закон Украины о туризме. В нем, в частности, говорится, что туристический продукт – это предварительно разработанный комплекс туристических услуг, включающих не меньше двух видов услуг, которые реализуются или предлагаются для использования по определенной цене, в состав которой входят оплата за поездки, размещение, курортные услуги, а также услуги по организации посещения объектов культуры, отдыха, развлечений, продажи сувенирной продукции [6].

Исходя из всех представленных определений туристического продукта, назовем знания и умения, какими должен овладеть студент для создания его материальной (1) и идеальной (2) составляющих:

1) знать как:

а) - избрать страну для туризма;

б) - сгруппировать людей в туристическую группу;

в) - определить способы доставки туристов в избранную страну и разместить их в гостинице или на базе отдыха для проживания и питания;

г) - спланировать экскурсионные поездки на каждый день с учетом возрастных и интеллектуальных потребностей людей сформированной группы;

д) - устранить любые возникшие в дороге конфликтные ситуации, как между членами туристической группы, так и между обслуживаемым персоналом и туристами;

е) - оказать при необходимости первую медицинскую помощь;

ж) - удовлетворить индивидуальные потребности в посещении желаемых ими мест;

з) - предотвратить случаи нарушения общественного порядка и международного этикета;

и) - организовать выставки и ярмарки туристических продуктов в виде представленных сувениров, буклетов, каталогов, справочников.

2) уметь словесно (вербально):

а) - убеждать клиента в приобретении путевки или другого туристического продукта;

б) - мотивировать его стоимость;

- в) - описывать предстоящие маршруты;
- г) - знакомить с возможными вариантами выбора транспортных средств;
- д) - разъяснять правила проживания и поведения в гостинице или на базе отдыха, а также нормами международного этикета;
- е) - проводить экскурсии по запланированным маршрутам и излагать материал доступно, аргументировано и последовательно;
- ж) - проводить беседу с экскурсантами в процессе проведения экскурсии;
- з) - адекватно реагировать на любые спонтанно возникшие в процессе экскурсии вопросы, а также на все непредвиденные физические действия экскурсантов;
- и) - стимулировать их к активному изложению прослушанной и увиденной информации;
- к) - рекламировать туристические продукты в виде сувениров, каталогов, справочников, дорожных карт.

На основании вышеописанных профессиональных знаний и умений презентуются все виды продуктов, в том числе и туристических. Изложенная информация не вызывает сомнения в ее достоверности, однако представленная форма реализации профессиональных речевых умений носит энциклопедический характер и поэтому не может заинтересовать слушателей в полной мере своего содержания.

Таким образом, полагаем, что туристический продукт, в отличие от всего того, что было сказано выше, в своей идеальной части должен включать эмоциональный компонент, а также элементы публичной речи. В противном случае его презентация окажется недостаточно эффективной. Сказанное подтверждается тем фактом, что наша страна изобилует шедеврами мировой значимости, среди которых Софиевский собор, Мариинский палац, Львовский и Одесский оперные театры, Уманский парк, Тернопольские замки, но сухая форма их презентации в сувенирах, открытках и картах не вызывает желания у туристов ознакомиться с ними. Поэтому для того, чтобы знать, как и уметь презентовать эти и любые другие объекты туристического характера, чтобы привлечь к их посещению широкие массы населения пойдет речь в наших следующих исследованиях.

Литература:

1. Александрова А.Ю. Международный туризм. Учебник / А.Ю. Александрова. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 470 с.

2. Бейдик О.О. Словник-довідник з географії туризму, рекреології та рекреаційної географії. – К.: Палітра, 1998. – 130 с.

3. Богалдин-Малых В.В. Маркетинг и управление в сфере туризма и социально-культурного сервиса: Учебн. пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2001. – 156 с.

4. Квартальнов В.А. Туризм: Учебник для образоват. учреждений турист. профиля / В.А.Квартальнов; Рос. междунар. акад. туризма. – М.: Финансы и статистика, 2002. – 315 с.

5. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: [учебн. для высш. и сред. учеб. заведений по пед. спец. и направлениям / И.Б.Котова [и др.]; под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2003. – 509 с.

6. Про внесення змін до Закону України «Про туризм»: Закон України № 1282-IV від 18.11.03 // Відомості Верховної Ради України. – 2004. – № 13.

7. Michel Monereau. Management des organisations touristiques : 1^{re} et 2^e années. / Monereau M. – Rosny-sous-Bois : Bréal, 2008. – 244 p.

E-mail: mille@ukr.net

УДК 371. 123:37.046. “71”(410:71:73)

Н.В. Муқан

Національний університет «Львівська політехніка»

Львів, Україна

**ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ У СИСТЕМАХ НЕПЕРЕРВНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ, КАНАДИ, США:
МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

Стаття присвячена висвітленню методологічного аспекту дослідження професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США. Здійснено аналіз досліджень, присвячених проблемі професійного розвитку вчителів у міжнародному освітньому просторі. Представлено науково-пошукову модель компаративно-педагогічного дослідження професійного розвитку вчителів, охарактеризовано її компоненти та алгоритм реалізації дослідження.

Ключові слова: професійний розвиток, учитель загальноосвітньої школи, Велика Британія, Канада, США, дослідження, методологія

Муқан Н.В. Исследование профессионального развития учителей общеобразовательных школ в системах непрерывного педагогического образования Великой Британии, Канады, США: методологический аспект. Статья посвящена высветлению методологического аспекта исследования профессионального развития учителей общеобразовательных школ в системах непрерывного педагогического образования Великой Британии, Канады,

США. Осуществлен анализ исследований, посвященных проблеме профессионального развития учителей в международном образовательном пространстве. Представлена научно-посковая модель компаративно-педагогического исследования профессионального развития учителей, дана характеристика ее компонентов и алгоритм реализации исследования.

Ключевые слова: профессиональное развитие, учитель общеобразовательной школы, Великобритания, Канада, США, исследование, методология.

Mukan N.V. The research of public school teachers' professional development in the systems of continuing pedagogical education of Great Britain, Canada, the USA: the methodological aspect. The article is dedicated to the methodological aspect of the research of public school teachers' professional development in the systems of continuing pedagogical education of Great Britain, Canada, the USA. The analysis of researches which highlight the problem of teachers' professional development in the international educational space has been conducted. The scientific-searching model of comparative pedagogical research of teachers' professional development, its components, and the algorithm of research realization has been presented.

Key words: professional development public school teacher, Great Britain, Canada, the USA, research, methodology.

У розвинутих країнах світу розробляються стандарти шкільної освіти, спрямовані на підвищення якості навчального процесу, що передбачає запровадження змін у змісті навчання й учіння, шкільництва загалом. Особлива увага приділяється професійній компетентності вчителів, діяльність яких є одним із найважливіших факторів, що сприяють підвищенню успішності учнів. Акцентується необхідність їхнього неперервного професійного розвитку задля забезпечення високоякісних освітніх послуг та удосконалення роботи загальноосвітньої школи.

В Україні модернізується зміст загальної середньої освіти, оновлюються дидактичні системи, методики, педагогічні технології, досліджуються можливості застосування інноваційних форм організації навчального процесу, розробляються критерії оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Це зумовлює необхідність неперервного професійного розвитку вчителів, його модернізації з урахуванням сучасних змін у суспільному розвитку, новизни особистісних та соціальних вимог, розробки методичних рекомендацій щодо його організації.

Важливим джерелом для визначення стратегічних напрямів розвитку системи неперервної педагогічної освіти в Україні, в умовах якої реалізується професійний розвиток учителів загальноосвітніх

шкіл, є вивчення й аналіз досвіду організації професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл за кордоном. Велика Британія, Канада та США є тими країнами, які відіграють провідну роль у міжнародному освітньому просторі. Науковці в галузі освіти цих країн входять до основного складу корпусу експертів міжнародних освітніх організацій, якими напрацьовано низку документів та рекомендацій щодо головних принципів і якості педагогічної освіти, професійного розвитку вчителів зокрема. Велика Британія, Канада та США мають вагомі педагогічні досягнення та розвинену систему неперервної педагогічної освіти, в контексті якої реалізується професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл, а його теорія і практика детермінується історичним розвитком, соціальним поступом, національними традиціями і врахуванням особливостей міжнародного освітнього простору.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що вивчаються різноманітні аспекти неперервної освіти педагогів: політичний, соціальний, культурний та економічний аспекти неперервного професійного розвитку вчителів (Л. Дерлінг-Хаммонд (L. Darling-Hammond), М. Тайт (M. Tight); розвиток навчальних програм професійного розвитку (К. Претт (C. Pratt); зміст професійного розвитку педагогів (Н. Дене Фічтмен (N. Dana Fichtman), С. Зепеде (S. Zepeda); моделі, методи і форми професійного розвитку (П. Гріммет (P. Grimmet), К. Дуїнлен (K. Duinlan); впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у неперервний професійний розвиток учителів (М. Месер (M. Mather), Дж. Фальк (J. Falk) тощо.

Українські науковці вивчали особливості професійної підготовки вчителів: неперервна професійна освіта (Я. Бельмаз, О. Кузнєцова), післядипломна освіта (І. Губенко, А. Кузьмінський), професійна освіта (Р. Гуревич, Н. Ничкало), професійно-педагогічна підготовка вчителя (М. Євтух, Т. Кошманова), технології підготовки вчителя (В. Крижко, О. Пехота), стратегії формування професіоналізму вчителя (С. Сисоєва, Л. Хомич), педагогіка вищої школи (О. Дубасенюк, В. Коновалова), педагогічна майстерність (І. Зязюн, М. Лещенко), підвищення кваліфікації вчителів (В. Биков, Т. Олійник), а також здійснювали компаративно-педагогічні розвідки (Н. Бідюк, Н. Лавриченко, О. Матвієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва). Г. Воронка, Ю. Кіщенко, Т. Кошманова, О. Локшина, С. Синенко розглядали окремі аспекти неперервної педагогічної освіти у міжнародному освітньому просторі.

Однак, проблема методології проведення компаративних досліджень у галузі професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл ще не вивчалась. Тому метою цієї статті є висвітлення особливостей проведення компаративно-педагогічного дослідження професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл на прикладі систем неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США.

Узагальнення положень методології наукових досліджень дало можливість встановити, що, під час дослідження професійного розвитку вчителів необхідно враховувати три перспективи: людина, як суб'єкт, що навчається на постійній основі; навчальні програми, що ґрунтуються на принципі неперервності освітньої діяльності вчителів з метою забезпечення потреб та інтересів на різних етапах їхньої життєдіяльності; структурно-функціональна організація професійного розвитку у системі неперервної педагогічної освіти, що охоплює мережу навчальних інституцій та їхню співпрацю, спрямовану на створення комплексу освітніх послуг, оснований на принципах системності, систематичності, наступності тощо.

Для реалізації завдань компаративного педагогічного дослідження потрібно розробити модель, відповідно до якої здійснюватиметься порівняння професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США. Запропонована науково-пошукова модель компаративно-педагогічного дослідження професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США ґрунтується на важливій семантичній інформації про системи неперервної педагогічної освіти, в умовах яких реалізується професійний розвиток педагогів досліджуваних країн, і призначена для логічного подання її компонентів у контексті їх взаємозв'язку, а також визначення спільних характеристик і виокремлення специфіки професійного розвитку вчителів у кожній країні. Авторська модель дослідження складається з таких компонентів: параметрично-детермінуючий, концептуально-аналітичний, інтеграційно-аналітичний, диференційно-аналітичний, прогностичний (див. рис. 1).

Відповідно до параметрично-детермінуючого компоненту у ході дослідження вивчається, визначається та конкретизується: понятійний апарат дослідження; соціально-історичні умови розвитку системи неперервної педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів; результати сучасних досліджень особливостей професійного розвитку педагогів; джерельна база, на основі якої

вивчається проблема професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у Великій Британії, Канаді, США.

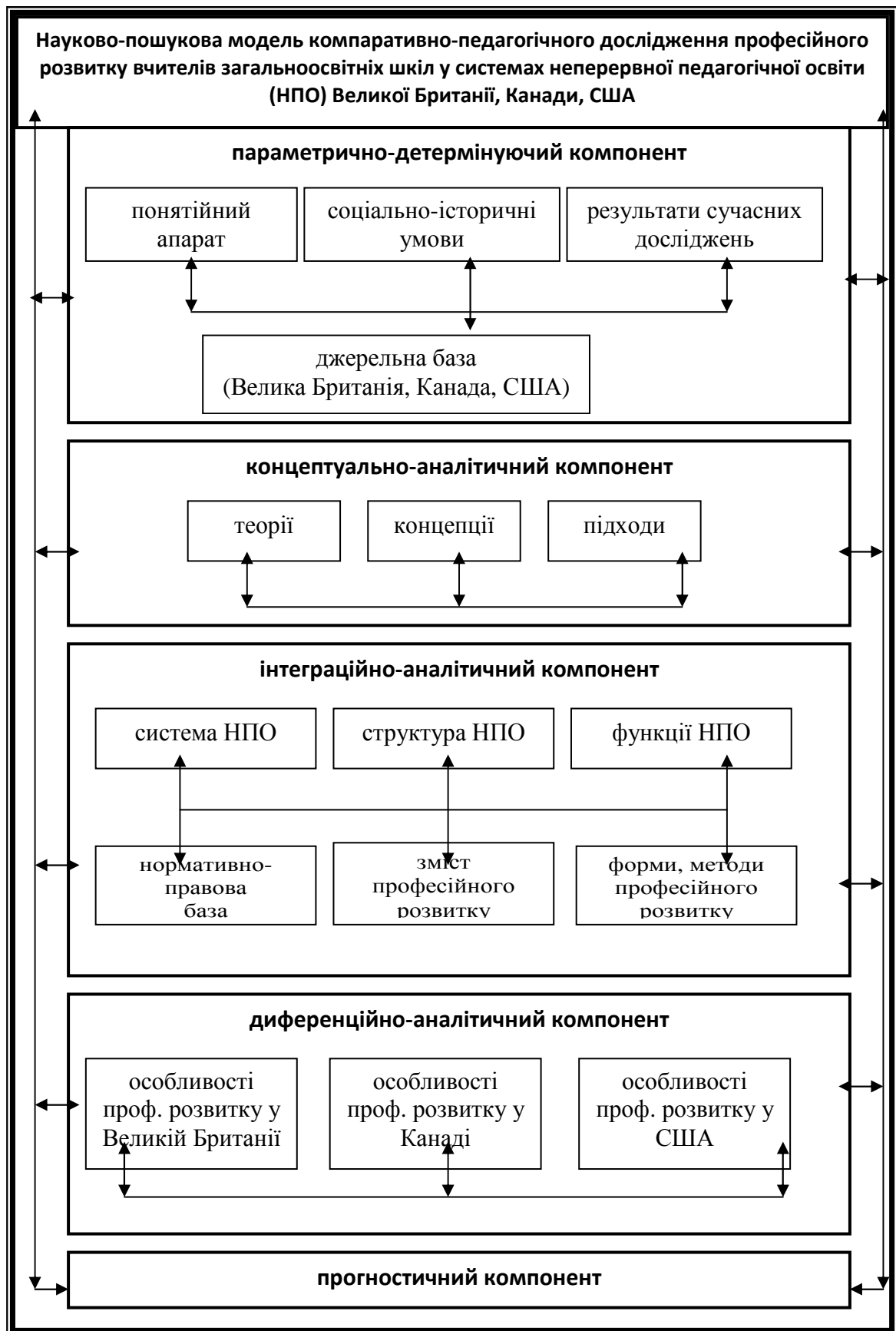


Рис. 1. Науково-пошукова модель компаративно-педагогічного дослідження професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США

Згідно із концептуально-аналітичним компонентом науково-пошукової моделі дослідження феномен професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у досліджуваних країнах вивчається з урахуванням філософських, психологічних та педагогічних теорій, концепцій, підходів (теорії системи, концепцій акмеології, конструктивізму, педагогічної компетентності, андрагогічного, антропологічного, аксіологічного, інтеркультурного, структурно-функціонального підходів).

У контексті інтеграційно-аналітичного та диференційно-аналітичного компонентів науково-пошукової моделі компаративно-педагогічного дослідження встановлюються й означаються спільні і своєрідні характеристики феномену професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США на основі аналізу таких складових: система неперервної педагогічної освіти досліджуваних країн; структурна характеристика системи неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США; функції системи неперервної педагогічної освіти; нормативно-правова база Великої Британії, Канади, США щодо професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл; зміст професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл; моделі, методи й форми професійного розвитку педагогів у системі неперервної педагогічної освіти; сукупні й специфічні особливості професійного розвитку вчителів Великої Британії, Канади, США.

Прогностичний компонент науково-пошукової моделі компаративно-педагогічного дослідження професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США охоплює прогностику щодо професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл в Україні на основі використання американського, британського, канадського досвіду.

Алгоритм реалізації дослідження передбачає функціонально-консеквентне вивчення феномену професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл на основі застосування компонентної структури науково-пошукової моделі: етап I – визначення параметрично-детермінуючого компоненту; етап II – детермінація концептуально-теоретичного компоненту; етап III – реалізація інтеграційно-аналітичного компоненту дослідження з метою

встановлення спільних ознак досліджуваного феномену у Великій Британії, Канаді, США; етап IV – імплементація диференційно-аналітичного компонента задля формулювання специфіки феномену у кожній із досліджуваних країн; етап V – виконання прогностичного компонента моделі дослідження: розробка прогностики щодо професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл в Україні.

Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл, ґрунтуючись на специфічній методології пізнання людиною самої себе та людини у контексті навколишнього світу, послуговується комплексом філософських, психологічних та педагогічних теорій, концепцій, підходів.

Відповідно до теорії системи та в контексті структурно-функціонального підходу професійний розвиток розглядають як систему, що охоплює взаємопов'язані структурно-функціональні компоненти: структуру та підсистеми, мету й основні завдання, функції, суб'єкти, зміст і способи діяльності, цілісність розвитку, динаміку системи, сутність та особливості, умови й фактори тощо. Метою системи неперервної педагогічної освіти у Великій Британії, Канаді та США є забезпечення умов для неперервного професійного розвитку освітян.

Досліджуючи професійний розвиток, необхідно брати до уваги суб'єктів діяльності у системі неперервної педагогічної освіти, якими є освітяни, що працюють у цій системі, та вчителі загальноосвітніх шкіл, що реалізують власний професійний розвиток у системі неперервної педагогічної освіти. Особлива увага зосереджується на аналізі змісту діяльності у системі неперервної педагогічної освіти, яка ґрунтується на потребах педагогічної практики та інтересах педагогів, а також визначає способи діяльності – методи та форми професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США.

За допомогою аксіологічного підходу до аналізу феномену професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у Великій Британії, Канаді та США необхідно вивчати особливості змістового наповнення професійного розвитку вчителів, яке охоплює не тільки знання, навички і вміння педагога, але й основні цінності цивілізації загалом та педагогічної професії зокрема, формування відповідального ставлення та відданості педагогічній діяльності.

Використання андрагогічного, антропологічного підходів та концепції акмеології для вивчення професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у досліджуваних країнах дає можливість

розглядати вчителя як індивіда та фахівця, що навчається упродовж усього життя, а відтак проходить певні етапи становлення й розвитку, досягаючи педагогічної майстерності.

Розвиток дорослої людини є важливою концепцією в педагогічній освіті, оскільки вона покладена в основу усвідомлення зв'язків між майбутніми вчителями, вчителями, що працюють в загальноосвітніх школах, викладачами системи професійної педагогічної освіти. Передусім, очевидно, що доросла особа вдосконалюється, долаючи ієрархічно вибудовані етапи мислення та розвитку. Тому, щоб забезпечити успішність академічної програми, треба зважати на те, який етап домінує у розвитку молодшої людини. По-друге, важливість розвитку молодшої людини в процесі здобуття педагогічної освіти є менш очевидною, але вагомішою. У будь-якій школі можна зустріти вчителів на різних етапах розвитку мислення. Деякі мислять конкретними категоріями, інші ж – абстрактнішими. Тому одним із ключів до успіху професійного розвитку є здатність програм адаптуватися до різноманітних характеристик, притаманних вчителям.

Існує необхідність у застосуванні інтеркультурного підходу, що передбачає реалізацію ідеї інтерактивного функціонування різноманітних культур. Серед охоплених країн саме Канада та США є полікультурними країнами, в яких живуть представники різних культур та націй, громадяни з різними філософсько-релігійними поглядами, етнічного, культурного, соціального та економічного походження тощо. Глобалізаційні тенденції сучасного світу зумовлюють імміграційні процеси. Тому професійний розвиток учителів необхідно розглядати як потужний ресурс, що застосовується у процесі формування готовності педагога до роботи у полікультурному середовищі.

У контексті концепції педагогічної компетентності, неперервну педагогічну освіту слід розглядати як систему, що забезпечує реалізацію професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл досліджуваних країн, спрямованого на формування професійної компетентності, необхідної для виконання функціональних обов'язків педагога.

Професійний розвиток учителів Великої Британії, Канади, США ґрунтується на використанні концепції конструктивізму, відповідно до якої він є активним процесом конструювання знань на основі власного досвіду педагога. Аналіз свідчить про спільність застосування нової перспективи професійного розвитку педагогів в англійських країнах, що визначає його основні принципи.

Відповідно до конструктивістської парадигми вчителя розглядають як активного учасника навчального процесу [8], [9], що має змогу практично використовувати сформовані навички і вміння викладання предмета, оцінювання, спостереження та критичного аналізу (М. Деддз) (M. Dadds) [3], (Л. Дарлінг-Хаммонд) (L. Darling-Hammond) [4], (М. Кінг) (M. King) [7]. Професійний розвиток трактують як довготривалий процес, у результаті якого попередні знання пов'язуються з новим досвідом, що передбачає цілий цикл навчання (Д. Коген) (D. Cohen) [2], (М. Дудзінські) (M. Dudzinski) [5], (Т. Генсе) (T. Ganser) [6], (А. Ліберман) (A. Lieberman) [8], а систематичну підтримку вважають «обов'язковим каталізатором процесу змін» [10: 30].

Використавши функціональний та методологічний підходи, ми дійшли висновку, що система неперервної педагогічної освіти забезпечує реалізацію професійного розвитку педагогів і потрібна вчителям без сертифікації, що мають недостатній кваліфікаційний рівень, потребують оновлення чи поглиблення знань, оскільки сучасні ринкові відносини зумовлюють необхідність підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців у всіх галузях життєдіяльності суспільства. Відповідно, система початкової педагогічної освіти та післядипломної педагогічної освіти мають ґрунтуватись на впровадженні новітніх технологій професійного навчання, максимальному наближенні його до сучасних реалій, які динамічно оновлюються. Поряд з цим, зростає необхідність у формуванні у майбутніх фахівців освітньої галузі не лише конкретних умінь, навичок, знань, але й особистісних якостей, які дадуть їм змогу упродовж професійної діяльності інтенсивно освоювати новітню техніку, інформаційно-комунікаційні технології, а в разі необхідності – оволодівати новою професією.

Набувають нового значення та важливості новітні технології професійного навчання і професійного розвитку фахівців педагогічної сфери, теоретичне обґрунтування й розроблення теоретичних, методичних засад інноваційної діяльності в системі неперервної педагогічної освіти. Поширеною є тенденція узгодження професійного розвитку вчителів із проблемами та потребами школи і педагогічної спільноти. У Великій Британії, Канаді та США розроблено програми професійного розвитку, що пропонуються на базі школи, в якій працюють учителі, і які мають право самостійно узгоджувати питання їхнього змісту [1].

Отже, у статті відображено методологію проведення компаративно-педагогічного дослідження професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США. Відтворено авторську науково-пошукову модель дослідження професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл, яка охоплює такі компоненти: параметрично-детермінуючий, концептуально-аналітичний, інтеграційно-аналітичний, диференційно-аналітичний, прогностичний, а також показано алгоритм реалізації дослідження на основі застосування компонентної структури науково-пошукової моделі дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Benejam P. Spain / P. Benejam, M. Espinet // *Issues and Problems in Teacher Education : An international Handbook* ; ed. H. Leavitt. – New York : Greenwood, 1992. – 312 p.
 2. Cohen D. A revolution in one classroom : the case of Mrs. Oublier / D. Cohen // *Educational Evaluation and Policy Analysis*. – 1990. – № 12 (3). – P. 311-329.
 3. Dadds M. Continuing professional development : nurturing the expert within / M. Dadds // *Teacher development : exploring our own practice* ; eds. J. Soler, A. Craft, H. Burgess. – London : Paul Chapman Publishing and The Open University, 2001. – P. 50-56.
 4. Darling-Hammond L. Policies that support professional development in an area of reform / L. Darling-Hammond, M. McLaughlin // *Phi Delta Kappan*, 1995. – № 76 (8). – P. 597-604.
 5. Dudzinski M. Continuing professional development for special educators : reforms and implications for university programs / M. Dudzinski, M. Roszmann-Millican, K. Shank // *Teacher Education and Special Education*. – 2000. – № 23 (2). – P. 109-124.
 6. Ganser T. An ambitious vision of professional development for teachers / T. Ganser // *NASSP Bulletin*. – 2000. – № 84 (618). – P. 6-12.
 7. King M. Will teacher learning advance school goals? / M. King, F. Newmann // *Phi Delta Kappan*. – April, 2000. – P. 576-580.
 8. Lieberman A. Teacher development : commitment and challenge / A. Lieberman // *Teacher development and the struggle for authenticity : professional growth and restructuring in the context of change* ; ed. P. Grimmet, J. Neufeld. – New York : Teachers College Press. – 1994. – P. 15-30.
 9. McLaughlin M. Teachers engages in evidence-based reform : trajectories of teachers' inquiry, analysis and action / M. McLaughlin, J. Zarrow // *Teachers caught in the action : professional development that matters* ; eds. A. Lieberman, L. Miller. – New York : Teachers College Press, 2001. – P. 79-101.
 10. Schifter D. Teaching to the big ideas / D. Schifter, S. Russell, V. Bastable // *The diagnostic teacher : constructing new approaches to professional development* ; ed. M. Solomon. – New York : Teachers College Press, 1999. – 336 p.
- E-mail: nmukan@polynet.lviv.ua

Ніколаї Г.Ю.
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Суми, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕРКУЛЬТУРНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР

Розкрито сутність інтеркультурної мистецької освіти, висвітлено концептуальні ідеї мультикультуралізму, педагогіки культури, естетичного та поліестетичного виховання, розглянуто проблему розбудови спільного культурного простору Європи.

Ключові слова: інтеркультурна мистецька освіта, естетичне виховання, мультикультуралізм, педагогіка культури.

Галина Николаи. Теоретические основы интеркультурного художественного образования: европейское измерение. Раскрыта сущность интеркультурного художественного образования, освещены концептуальные идеи мультикультурализма, педагогики культуры, эстетического и полиэстетического воспитания, рассмотрена проблема обустройства общего культурного пространства Европы.

Ключевые слова: интеркультурное художественное образование, эстетическое воспитание, мультикультурализм, педагогика культуры.

Halyna Nikolai. Theoretical basis of intercultural arts education: European dimension. The author reveals the essence of intercultural arts education, touches upon the conceptual ideas of multiculturalism, culture pedagogy, aesthetic and poli-aesthetic education, considers the problem of establishment of common European cultural area.

Key words: intercultural arts education, aesthetic education, multiculturalism, culture pedagogy.

Постановка проблеми. Наприкінці ХХ ст. інтеркультурна освіта швидко стала моделлю, згідно з якою потрібно розуміти значення різномірних культур релятивно, без упередження, вміти аргументувати і бути толерантним, а також не зациклюватися на власній культурній тотожності. Найбільш ефективно інтеркультурне виховання здійснюється засобами мистецтва. Українська педагогічна спільнота недостатньо інформована сьогодні щодо можливостей використання мистецької освіти у сфері інтеркультурного виховання, а також практично не знайома із західною науковою думкою та відповідними інноваційними технологіями, що розробляються у

країнах Євросоюзу. Тому вивчення проблем інтеркультурної мистецької, особливо музичної, освіти саме на часі.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми інтеркультурної освіти засобами мистецтва активно вивчаються німецькими й австрійськими дослідниками (Н. Байлер, Р. Кафурке, Д. Клебе, К. Кітль, Г. Кляйнен, В. Стрех, З. Хелмс), польськими науковцями (А. Єремус, М. Качмаркевич, Д. Кубіновський, Я. Хачіньський), а також дискутуються на міжнародних наукових конференціях в Слупську (2005 рр.), Кельцях (2006) та Кракові (2008). Ідеї музикантів-педагогів реалізуються у сумісних польсько-німецьких дослідницьких проектах, серед яких «*Musik und Musikpädagogik zwischen den Kulturen*» (2003).

Віднедавна проблематика міжкультурного виховання актуалізується і в українському науково-педагогічному просторі (В. Борисов, Л. Пуховська, О. Фельдман, Г. Філіпчук, Н. Яцишин). Проте питанням інтеркультурного виховання молоді засобами мистецтва у сфері шкільної та університетської освіти належна увага майже не приділялася.

Метою статті стала спроба окреслити теоретичні основи інтеркультурної мистецької освіти.

Виклад основного матеріалу. У 80-х і 90-х роках минулого століття проблема інтеркультурності зумовлює один із найважливіших напрямів дебатів у сфері європейської мистецької педагогіки та здійснює значний впливає на наукову думку інших країн: Канади, Південної Америки (переважно Аргентини), Африки (переважно Намібії, Нігерії, Замбії, ПАР), Азії (Малайзії та Індонезії), а також Австралії. Зокрема, обґрунтовується теза про необхідність накопичення у слухачів досвіду сприймання музики різних континентів. Сутність проблеми визначає висловлювання П.Кракауера про те, що «європейсько-американська культура змушує нас ігнорувати духовне багатство багатьох позаєвропейських культур, коли ми з ними стикаємося» [4, 37].

Зазначимо, що традиційно для європейської наукової думки, в першу чергу німецькомовної, більш характерним було використання терміна *інтеркультурна освіта*, а для американської – *мультикультурна*. Нині в Європі популярна концепція Певний погляд на американську концепцію мультикультурної музичної освіти, запропонована Д. Еліотом, який виокремив шість ступенів мультикультуралізму.

Асиміляція – вивчається тільки західноєвропейська класична музика різних історичних епох. Ця модель культивує добрий смак, естетику витончених мистецтв, а також стверджує вищість класичної музики над усіма іншими проявами музики.

Фузія (поглинання) – допускає обмежену кількість етнічної музики, в основному в тому вигляді, в якому вона була занотована західними композиторами.

Відкрите суспільство – музика аналізується в контексті великих соціальних груп і трактується як індивідуальний засіб виразу. Культурна спадщина та музичні традиції не мають тут великого значення.

Обмежений мультикультуралізм – до навчальної програми, яка спирається на західну музику, додається музика однієї чи двох культур, звичайно, з локальної соціальної верстви даного суспільства. Проте це принципово не змінює базової програми навчання.

Модифікований мультикультуралізм – у навчальну програму включається кілька видів музики, що вибрані на підставі географічних кордонів, національних або релігійних ознак. Музика різних народів презентується в порівнянні та протиставленні підходів до трактування її окремих елементів або соціальних ролей, проте музичні твори вивчаються крізь призму методичних підходів, що прийняті в західноєвропейській педагогіці.

Динамічний мультикультуралізм – використовується світова перспектива щодо широкого обсягу видів музики. У цій моделі прихо-вано багато елементів модифікованих мультикультурних підходів, причому загальноприйняті на Заході естетичні підходи до музичного мистецтва замінюються на розуміння музики з позицій, що характерні для певних культур.

Д. Еліот рекомендує вчителям використовувати у своїй практиці шостий підхід. У своїй відомій праці *Music Matters: A New Philosophy of Music Education* він пропонує практичну філософію музичної освіти, виведену з ідеї мультикультуралізму. Д. Еліот розрізняє МУЗИКУ як компонент культури – узагальнюючий термін, що пишеться великими літерами, та її складові – “практики” (музики), причому поняття “практики” охоплює всі види та гатунки музики (західна артистична музика різних епох, музика різних народів, джаз тощо). Оскільки МУЗИКА складається з різних музичних культур, то природа музики є багатокультурною, отже музична освіта повинна бути також у самій своїй суті багатокультурною. Мультикультурна освіта трактується Д.Еліотом передусім як гуманістичне виховання,

яке дає особистості шанс привласнити цінності культури (в тому числі й МУЗИКИ), а також неповторну можливість більш глибокого пізнання себе через розуміння інших [2, с.11-18].

Проблема *інтеркультурної освіти* стає сьогодні однією з основних на теренах Західної Європи у зв'язку з глобалізацією, інтернаціоналізацією освіти та навалою емігрантів з колишніх домініонів. Слід наголосити що ідеї інтеркультурної освіти співзвучні постулатам теорії *естетичного виховання*, яка активно розвивається на теренах Європи у ХХ ст., у т.ч. у працях видатних польських філософів Р.Інгардена та І.Войнар. На думку останньої естетична освіта входить до складу сучасного гуманістичного дискурсу про людину, людські взаємини, діалог етнічних груп і народів і «охоплює мистецтво, що інтерпретує світ, здобутки культури, а також внутрішній світ людини, який висвітлюється в перетвореній формі у художніх творах» [6, 811]. Натомість інтеркультурна освіта інспірує «пізнання і розуміння себе, власної культури, свого коріння, приватної батьківщини (індивід з локально-родинним культурним стрижнем, почуттям цінності й гідності в стані зрозуміти інших людей, зрозуміти складність явищ, переборення тенденції замикання у сфері власних цінностей, власного культурного кола на користь відкриття і розуміння інших, шанування відмінностей і трактування їх як чинника розвитку» [5, 47]. Врешті решт для інтеркультурної освіти є важливим «прищеплення поваги і спрямованості на пізнання Іншого, формування вразливості й уміння співпрацювати, пересторога перед спрощеним і деформованим образом Іншого [5, 48].

У деяких концепціях естетичного виховання можна знайти певні ідеї, які через їх відкриту й багатоаспектну спрямованість можуть стати джерелом пізнання художньої діяльності в контексті інтеркультурності. Такі достоїнства можна приписати теорії та практиці *поліестетичного виховання*, деякі аспекти якого експонують сфери діяльності, важливі й для інтеркультурної освіти. Коментуючи цю галузь, німецький науковець Крістоф Кітль стверджує, що поліестетичне виховання відкривається на інтеркультурну освіту через реалізовані в ньому процеси чуттєвого дослідження феноменів інших культур і епох. Йдеться також про те, аби феномени (твори мистецтва), які сучасному споживачу видаються віддаленими в часі і просторі, бо належать екзотичним або давнім культурам, привести в розмаїтих актах освіти до ситуації «тут і зараз». Таке мистецтво не слід відправляти в музейні запасники, скоріше належить його

«аналізувати, реконструювати, формувати відносно сьогодення» [3, 204-206].

У цьому сенсі соціально-комунікативні достоїнства поліестетичного виховання полягають в інтерпретації його як процесу, що завжди реалізується в певній спільноті з опорою на діяльність у групі, в якій окремі її члени бажають комунікувати, причому не тільки в групі, а й поза нею. Через розвиток своїх можливостей перцепції (gr. *aisthesis*), яка є ключовим поняттям цього процесу, особистість звертається до «інших», людей, вихованих в іншій естетичній культурі. Розширення потенціалу власного *aisthesis*, креація його на інші, не знані до цього часу феномени чи явища, з якими особистість зустрічається у своєму середовищі або поза власним культурним колом, є одним з важливих завдань такого виховання [3, 206].

Полілог різних культур у сфері естетичного виховання й мистецької освіти молоді визначається як необхідна складова єдиного освітнього простору Євросоюзу [1]. Інтеркультурна освіта базується на ідеях *педагогіки культури*. Нині цивілізація споживання становить загрозу людству, оскільки творить нову ментальність і визначає нові пріоритети. У минулому столітті влада псевдо цінностей, що звужує культурний горизонт людини, семантично закріплюється у назвах знакових публікацій: «Одновимірна людина», «Самотній натовп», «Забавити до смерті». У технократичному світі людина втрачає внутрішню автономію й керується із зовні. На початку XXI ст. актуалізується інша загроза – однобічність креативної особистості, якій не вистачає кровних зв'язків із соціальним оточенням, із спільнотою. Культ індивідуальності призводить до втрати соціальних зв'язків, тому потрібно навчитися врівноважувати індивідуалізм вмінням самовиражатися у співзвучності із соціумом.

Сьогодні, коли соціальна рухливість об'єднала світ, пріоритетними стають категорії самототожності – самоідентифікація особистості з найближчим оточенням (локальні традиції), а також її національна самоідентифікація. Європейська самоідентифікація під гаслом «знати Європу і бути європейцем» породжує такі явища, як туризм, інтернаціоналізація освіти, розширення естетичної свідомості.

У своєму виступі на «IV Люблінському Форумі «Мистецтво – освіта» (Польща, 2007) Ірена Войнар запропонувала формулу самототожності – «Ми та інші Я», пояснюючи, що людина як істота людська є понад культурами. Науковець зазначила, що «третій світ» – Схід – критикує діалог культур, і наголосила, що нині потрібно

вибудувати *спільний культурний простір*, а крім цього, бути здатним вибудувати самого себе і будувати спільне – через співпереживання. У цьому зв'язку І. Войнар нагадала, що японські дослідники пропонують надати преференцію таким загальнолюдським цінностям, як емпатія та альтруїзм, а також мистецтво.

Висновки. Теоретичними основами інтеркультурної мистецької освіти слід вважати ідеї мультикультуралізму та педагогіки культури, концепти естетичного та поліестетичного виховання щодо мистецтва, яке інтерпретує світ, здобутки культури і внутрішній світ людини, а також дослідження педагогів-науковців у сфері мистецької педагогіки.

Сутність інтеркультурної мистецької освіти полягає у знайомстві зі здобутками світової культури та стимулюванні особистості засобами різних видів мистецтва до пізнання і розуміння себе, рідної культури, свого коріння в органічному поєднанні з умінням не замикатись у сфері власних цінностей, а прагнути відкрити і зрозуміти Іншого в контексті культурних традицій його народу.

Формування у молоді готовності до міжкультурного діалогу засобами мистецтва дозволяє вирішувати низку складних соціальних проблем, пов'язаних із міжнаціональним розбратом. Молодь, озброєна інтеркультурними компетенціями, здатна подолати суперечності шляхом переговорів, спроможна побудувати суспільство, в якому економічний і соціальний поступ не буде гальмуватися війнами, етнічними та соціальними конфліктами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Böhle R.C. Generelle Aspekte einer Interkulturellen Ästhetischen Erziehung. Aufgaben und Konzepte der Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft. // Möglichkeiten der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis. – Frankfurt/M., 1993. – S. 12–28.
2. Elliott D.J. Key Concepts in Multicultural Music Education // International Journal of Music Education, 1989. – № 13. – P. 11-18
3. Khittl Ch. Polyästhetische Erziehung/Integrative Musikpädagogik // Lexikon der Musikpädagogik. – Kassel 2005.– S. 204-206.
4. Krakauer P.M. Das dialogische Prinzip als Chance einer interkulturellen Integration. Zur „polyaisthesis“ in der Erziehung // Möglichkeiten der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis. – Frankfurt/M., 1993. – S. 29–46.
5. Nikitorowicz J. Kreowanie tożsamości dziecka: Wyzwania edukacji międzykulturowej. – Gdańsk, 2005. – 248 s.
6. Wojnar I. Sztuka i wychowanie// Encyklopedia pedagogiczna/ Pod red. W. Pomykało. – Warszawa, 1997. – S. 804-811.

E-mail: galanikolayi@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 17-ЛЕТНИХ ДЕВУШЕК В ОДЕССКОМ РЕГИОНЕ

Получены новые антропометрические данные 17-летних девушек, жительниц Одесского региона, и определены некоторые особенности физического развития у городских и сельских девушек.

Ключевые слова: девушки, антропометрия, физическое развитие, Одесский регион.

Пеленчук О. С. **Особливості фізичного розвитку 17-річних дівчаток в Одеському регіоні.** Отримані нові антропометричні дані 17-річних дівчат, мешканок Одеського регіону, і визначені деякі особливості фізичного розвитку міських та сільських дівчаток.

Ключові слова: дівчата, антропометрія, фізичний розвиток, Одеський регіон.

Pelepchuk O.S. **The Particularities of the Physical Development of the Girls of Seventeen in Odessa Region.** The new anthropometrical results of the girls of seventeen years old of Odessa Region were received. Some peculiarities of the physical development of the city girls and country girls were determined.

Keywords: girls, anthropometry, physical development, Odessa Region.

Актуальность. Физическое развитие является одним из важнейших показателей, свидетельствующих о гармоничности развития организма и, косвенно, о состоянии его здоровья. Стандарты физического развития и физического здоровья на каждом этапе социально-экономических условий развития общества меняются и, как правило, не остаются стабильными на длительный период времени. Более того, эти стандарты могут весьма существенно различаться даже в пределах одной страны.

Исследования, проводимые нами ранее (1-4), показали, что, сравнительно с данными массивов исследований Г.М. Мелимед, Н.А. Басалкиной, Л.Ф. Тышкул, М.В. Калуевой и Л.О. Пилипеевой 1996 г. (5), которые были приняты за стандартные показатели, в последние годы в Одесском регионе налицо признаки ретардации девушек 16-17 лет по показателю длины тела. Кроме того, прослеживается различие в физическом развитии городских и сельских девушек – наблюдается тенденция наличия более высоких и стройных городских девушек, в то же время имеющих больший объем жизненной емкости легких (ЖЕЛ).

Было сделано предположение, что больший объем ЖЕЛ может быть результатом адаптации к условиям повышенной загрязненности городской среды обитания.

Однако, тот факт, что работа проводилась на небольшой выборке, требовал дополнительных исследований, что и было выполнено в течение последних лет.

Целью данного этапа исследований было получение новых данных о физическом развитии 17-летних девушек, студенток 1-го курса Южноукраинского национального педагогического университета имени К.Д. Ушинского, и определение особенностей физического развития городских и сельских жителей.

Методы и организация исследования. Оценку антропометрических данных проводили, используя в качестве возрастной градации календарный год, т. е. период рождения от 01.01. по 31.12 включительно, по стандартным методикам. Измерение длины тела выполнялось с помощью ростомера с точностью до 0,5 см. Определение массы тела осуществлялось взвешиванием на медицинских весах с точностью до 0,1 кг. Измерение окружности грудной клетки проводили в состоянии покоя. Жизненная емкость легких измерялась с помощью сухого спирографа с соблюдением норм гигиены. Все измерения проводились в первой половине дня.

Для оценки антропометрических данных использовались региональные таблицы стандартов (табл. 1).

Таблица 1

Физическое развитие 17-летней молодежи Одесского региона Украины по данным Г.М. Мелимед и соавт. (1996 г.)

Антропометрические параметры		Девушки
Длина тела, стоя, см	n	130
	$M \pm m$	169,53±0,50
	δ	5,72
	cv	3,37%
Масса тела, кг	n	130
	$M \pm m$	61,17±0,57
	δ	6,49
	cv	10,61%
Окружность грудной клетки, см	n	130
	$M \pm m$	83,40±0,30
	δ	3,47
	cv	4,16%

Результаты исследования и их обсуждение. Всего в исследовании приняло участие 195 студенток 1-х курсов ЮНПУ имени К.Д. Ушинского, среднестатистические данные физического развития которых представлены в таблице 2.

Таблица 2

Физическое развитие 17-летних студенток 1-го курса ПНПУ имени К.Д. Ушинского

Показатели	n	M	m	δ	cv(%)
Длина тела (см)	195	164,24	0,46	6,39	3,89
Масса тела (кг)	192	55,80	0,82	11,42	20,46
Окружность грудной клетки (см)	195	80,67	0,57	7,91	20,92
Жизненная емкость легких (мл)	195	3190,36	37,81	527,86	16,54

Таблица 3

Физическое развитие девушек одесского региона 1991-1994 г. р.

Показатели	n	M	m	δ	cv(%)
Суммарные результаты					
Длина тела (см)	187	164,20	0,46	6,32	3,85
Масса тела (кг)	182	56,60	0,63	8,56	15,12
Окружность грудной клетки (см)	187	80,68	0,58	7,92	9,82
Жизненная емкость легких (мл)	187	3183,42	38,88	531,50	16,69

Из таблицы 2 видно, что ростовые показатели девушек весьма однородны, что говорит о достоверности полученных данных. Все остальные, даже учитывая то, что в медико-биологических исследованиях разброс в 10-15% считается однородной группой, являются недостоверными.

Поэтому следующим этапом исследования был отбор данных 17-летних девушек, рожденных в период с 1991-1994 гг. в Одесском регионе (табл. 3).

Полученные данные гораздо более однородны, разброс большинства показателей находится в достоверно значимом интервале, что, соответственно, позволяет делать более достоверно значимые выводы.

Анализ данных таблицы 3 и сравнение их с данными Г.М. Мелимед и соавторов 1996 года, позволяет отметить, что физическое развитие современной 17-летней молодежи Одесского региона Украины по параметрам длины тела, массы и окружности грудной клетки достоверно меньше, чем в 1996 г. ($p < 0,001$).

Это говорит о том, что наблюдается ретардация в параметрах физического развития.

Таблица 4

Физическое развитие девушек одесского региона 1991-1994 г. р.

Показатели	n	M	m	δ	cv(%)
1991 г. р.					
Длина тела (см)	13	161,77	2,14	7,72	4,77
Масса тела (кг)	11	58,90	1,55	5,14	8,73
Окружность грудной клетки (см)	12	78,50	2,08	7,19	9,16
Жизненная емкость легких (мл)	11	3118,18	105,05	348,76	11,18
1992 г. р.					
Длина тела (см)	37	163,99	0,95	5,77	3,52
Масса тела (кг)	35	55,10	0,98	5,81	10,54
Окружность грудной клетки (см)	35	78,10	0,96	5,70	7,30
Жизненная емкость легких (мл)	35	3168,57	65,52	387,88	12,24
1993 г. р.					
Длина тела (см)	80	163,89	0,72	6,46	3,94
Масса тела (кг)	77	56,20	0,94	8,25	14,68
Окружность грудной клетки (см)	80	80,44	0,91	8,13	10,11
Жизненная емкость легких (мл)	78	3206,41	57,35	506,41	15,79
1994 г. р.					
Длина тела (см)	27	165,28	0,93	4,83	2,92
Масса тела (кг)	24	55,70	1,44	7,08	12,71
Окружность грудной клетки (см)	24	82,85	0,95	4,64	5,60
Жизненная емкость легких (мл)	27	3120,37	83,66	435,06	13,94

Исходя из этого, было интересно посмотреть, какова динамика в параметрах физического развития нынешних 17-летних девушек в зависимости от года рождения (необходимо учитывать экономическое состояние государства, которое сказалось на экономических условиях жизни большинства населения, а, следовательно, и на качестве питания детей) (табл. 4).

Как видно из таблицы 4, статистически достоверных различий в изученных параметрах физического развития девушек в зависимости от года рождения не наблюдается (во всех случаях $p > 0,1$). Эти результаты позволили проводить дальнейшую статистическую обработку полученных данных суммарно.

Следующей задачей было рассмотрение в сравнительном аспекте физического развития девушек, живущих в г. Одессе (табл. 5) и в населенных пунктах Одесской области (табл. 6).

Таблица 5

Физическое развитие девушек г. Одессы 1991-1994 года рождения

Показатели	n	M	m	δ	cv(%)
Длина тела (см)	45	165,01	0,91	6,12	3,71
Масса тела (кг)	44	54,70	1,14	7,57	4,59
Окружность грудной клетки (см)	45	72,22	1,20	8,08	11,19
Жизненная емкость легких (мл)	45	3171,11	82,47	553,35	17,44

Таблица 6

Физическое развитие девушек Одесской области 1991-1994 года рождения

Показатели	n	M	m	δ	cv(%)
Длина тела (см)	112	163,56	0,58	6,16	3,77
Масса тела (кг)	111	57,5	0,96	10,11	17,58
Окружность грудной клетки (см)	112	81,25	0,73	7,69	9,46
Жизненная емкость легких (мл)	112	3176,34	51,05	540,11	17,00

Сравнивая результаты таблиц 5 и 6, можно отметить, что внешне прослеживается тенденция к более низким показателям роста и более высоким показателям массы тела, окружности грудной клетки и жизненной емкости легких у жительниц области. Однако на практике это не так, т. к. достоверно однородные показатели для городских девушек получены для показателей роста, массы тела и окружности грудной клетки, для жителей Одесской области – в параметрах роста и окружности грудной клетки.

Данные, касающиеся жизненной емкости легких, недостоверны в обеих группах (cv превышают допустимый уровень разброса данных в 15%). Кроме того, недостоверные данные получены для показателей массы тела сельских девушек.

Сравнение парных показателей в этих группах показывает, что достоверно статистическая разница наблюдается только по показателям окружности грудной клетки, где $p < 0,001$; по всем остальным параметрам $p > 0,1$. Можно предположить, что возможны региональные отличия: для одесситок – в зависимости от места жительства, для жительниц области – в зависимости от района проживания.

Необходимо иметь в виду, что все полученные результаты – это показатели для нормального распределения признаков. Однако растущие организмы (а 17-летние девушки – это еще растущие организмы) не имеют нормального распределения. Поэтому имеет смысл рассмотреть полученные данные в сравнении с таблицами

стандартов центильного типа, которые в настоящее время применяются более широко.

Выводы.

1. Сравнение показателей физического развития девушек 17-летнего возраста в Одесском регионе по параметрам длины и массы тела, и окружности грудной клетки в настоящее время и в 1996 г. свидетельствует о ретардации в параметрах физического развития.

2. Статистически достоверных различий в изученных параметрах физического развития девушек в зависимости от года рождения не наблюдается.

3. Достоверная статистическая разница в физическом развитии девушек, живущих в г. Одессе и в населенных пунктах Одесской области наблюдается лишь по показателям окружности грудной клетки.

Литература

1. Пелепчук О.С. Изучение взаимосвязи физического развития девочек 10-11 лет и экологических особенностей г. Одессы / Пелепчук О.С., Долинская Т.В. // В зб. „Актуальні проблеми екологічної освіти і виховання”. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2005. – С.23-26.

2. Босенко А.И. Экологические особенности г. Одессы и физическое развитие девочек 10-11 лет / Босенко А.И., Пелепчук О.С., Долинская Т.В. // Культура здоров'я: зб. наук. праць. – Херсон, 2006. – С. 152-154.

3. Пелепчук О.С. Связь качества атмосферного воздуха с развитием детского организма / Пелепчук О.С., Долинская Т.В. // Матер. міжнар. заоч. наук.-метод. конф. (листопад 2006 р.) „Еколого-біологічні питання освіти і виховання”. – Одеса: Інвац, 2006. – С.54-62.

4. Пелепчук О.С. Связь качества атмосферного воздуха с развитием детского организма // Матер. міжнар. наук.-практ. конф. «Адаптаційні можливості дітей та молоді». Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2008. – С. 362-367.

5. Фізичний розвиток дітей різних регіонів України / Під ред. Бориляка І.Р., Польки Н.С. – Тернопіль: Укрмедкнига, 2000. – 208 с.

6. Баранов А.А. Оценка здоровья детей и подростков при профилактических медицинских осмотрах (руководство для врачей) / А.А.Баранов, В.Р.Кучма, Л.М.Сухарева. – М.: Издательский Дом «Династия», 2004. – 168 с.

7. Доскин В.А. Морфофункциональные константы детского организма: Справочник / Доскин В.А., Келлер Х., Мураенко Н.М., Тонкова-Ямпольская Р.В.. – М.: Медицина, 1997. – 288 с.

8. Каширская Н. Методы исследования физического статуса детей: Методические рекомендации научного центра РАМН / Каширская Н., Капранов Н. – М., 2001. – 24 с.

E-mail: olgaspele@gmail.com

НАУКОВИЙ ПРОСТІР ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

У статті висвітлюється становлення наукової думки у галузі хореографічної освіти в Польщі; з'ясовуються основні проблеми, розглянуті на I Конгресі танцю та I Міжнародній конференції «Танцювальна освіта в Польщі – реалії та виклики» у Варшаві; аналізується тематика регіональних досліджень.

Ключові слова: хореографічна освіта, наукова думка, регіональні дослідження.

Повалій Т.Л. Научное пространство хореографического образования в Республике Польша. В статье освещается становление научной мысли в области хореографического образования в Польше; выясняются основные проблемы, рассмотренные на I Конгрессе танца и I Международной конференции «Танцевальное образование в Польше – реалии и вызовы» в Варшаве; анализируется тематика региональных исследований.

Ключевые слова: хореографическое образование, научная мысль, региональные исследования.

Rovalii T. L. Scientific area of choreographic education in the Republic of Poland. The author traces back the establishment of scientific thought in the sphere of choreographic education in Poland, outlines the basic problems that were discussed at the 1st Congress of Dance and 1st International Conference “Dance education in Poland – reality and challenges” in Warsaw, analyzes the topics of regional research.

Key words: choreographic education, scientific thought, regional research.

Постановка проблеми. На сучасному етапі в європейському науковому просторі актуалізуються проблеми розвитку хореографічної освіти та вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців-танцівників. Реформаційні процеси в хореографічній галузі, що відбуваються останніми роками в Польщі, здійснюються за такими основними напрямками: збереження національних танцювальних традицій, розвиток сучасної хореографії, дослідження хореографії в контексті мистецької освіти.

Хореографічна освіта найчастіше розглядається польськими науковцями як багаторівневий процес, що може активно впливати на формування духовних якостей людини через цілеспрямовану передачу молоді соціально-історичного досвіду засобами мистецтва (Romana Agnel, Roman Arndt, Karol Urbański). Дослідники вивчають естетичні

аспекти функціонування хореографічного мистецтва (Agata Siwiak, Edyta Kozak), його історію, умови формування виконавської майстерності (Jacek Przybyłowicz, Elwira Piorun, Grzegorz Chełmecki, Anna Królicka) тощо. Сьогодні напрями досліджень в галузі хореографічної освіти Польщі досить умовно можна поділити за декількома групами: філософські, педагогічні, мистецтвознавчі, історичні.

Мета статті – узагальнення наукової думки у сфері хореографічної освіти Республіці Польща; – конкретизована у таких завданнях:

- висвітлити процес становлення галузевої наукової думки в Польщі;

- розглянути основні проблеми, що дискутувалися на I Конгресі танцю та I Міжнародній хореографічній конференції у Варшаві;

- проаналізувати та систематизувати наукові рапорти щодо хореографічної освіти в польських регіонах.

Для розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс *теоретичних методів*, зокрема: аналіз, систематизація та узагальнення польської наукової думки у сфері хореографічної освіти. Для вивчення реалій хореографічного наукового простору використовувалися *емпіричні методи*: бесіда, спостереження та обговорення.

Виклад основного матеріалу. Розвиток мистецької освіти в Польщі є зумовлений потребами суспільства у створенні багатоманітного культурного простору, в якому особливе місце належить хореографічній культурі, особливо її новітнім проявам. Хореографічна освіта як самостійна галузь знаходиться в Польщі на стадії становлення. Однак, слід наголосити, що цілий ряд наукових праць складають золотий фонд польської наукової думки у цій сфері.

Становленню наукової думки в Польщі сприяла низка подій, за допомогою яких спостерігається пошук досліджень з питань професійної підготовки майбутніх фахівців танцювального мистецтва. У науковому просторі хореографічної освіти вирізняють розвідки у сфері сучасного танцю, здійснені Ядвігою Маєвською (Jadwiga Majewska) та Йоанною Шимайдою (Joanna Szymajda). Їх автори наголошують на тому, що реальний розвиток сучасного танцю в Польщі не можливий без повстання спеціального науково-дослідного осередку, а також плану підтримки галузі.

Вирішальною подією стало створення у 2010 році Інституту Музики і танцю як дослідницького центру. Його діяльність спрямована на розвиток музичної культури і танцю в Польщі,

поліпшення якості освіти, на підтримку існуючих культурних установ. Інститут також бере участь в обміні інформацією та досвідом між національними та міжнародними професійними організаціями, організовує семінари та науково-дослідні комісії. Серед найбільш важливої діяльності Інституту є організація I Конгресу танцю (квітень 2011 р., Варшава), який викликав великий інтерес серед широкої наукової та педагогічної громадськості [3].

За три дні роботи Конгресу у секціях виступило 37 науковців. Систематизація проблем, порушених у доповідях, дозволила виділити наступні секції: етапи професійного розвитку танцівників та пов'язані з цим проблеми; інфраструктура хореографічної галузі, її сучасний стан і стратегічне планування розвитку; вищі навчальні заклади та їх роль у підготовці педагогів-хореографів; професійна хореографічна освіта за кордоном; розвиток сучасного танцю в Польщі; народний та фольклорний танець та ін. [5].

Враховуючи актуальність, науково-практичну й методичну значущість пропозицій, висловлених доповідачами на I Конгресі танцю, було розроблено завдання на майбутнє [3]:

- запроваджувати реформи професійної освіти в галузі танцю;
- наполягати на збільшенні фінансування хореографічної освіти;
- створити умови в галузі танцювальної освіти для співробітництва з іншими країнами Європи;
- посилити позиції балету в оперних театрах;
- адаптуватися до потреб існуючої інфраструктури хореографічної галузі й побудувати нову;
- активізувати комплексні й компаративні дослідження проблем танцювальної освіти;
- модернізувати навчальний процес мультимедійними засобами;
- реалізувати рішення Конгресу.

Другим етапом становлення наукової думки стала I Міжнародна наукова конференція «Танцювальна освіта в Польщі – реалії та виклики», яка була підготовлена і проведена у червні 2012 року Інститутом Музики і Танцю у Варшаві. У роботі конференції взяли активну участь представники Департаменту освіти в галузі мистецтва і культури, представники Міністерства культури і національної спадщини, наукові співробітники Центру художньої освіти, викладачі закладів освіти та культури, у тому числі професура Державної Вищої Театральної Школи імені Людвика Сольського в Кракові, Університету Музики імені Фредеріка Шопена у Варшаві, науковці

Музичної Академії імені Г. та К. Бацевичів в Лодзі, Інституту Музики і Танцю в Варшаві, Відділу Театру Танцю в Битомі, а також директори загальноосвітніх балетних шкіл. Представницькими були також делегації з Франції та Швейцарії, члени яких під час обговорення висвітлили проблеми танцювальної освіти та підготовки педагогів-хореографів у своїх країнах. Нам випала честь презентувати Україну на цій конференції.

На конференції дискутувалися такі питання: хореологія як самостійна наука, розвиток хореографічної освіти в різних регіонах Польщі, професійна освіта в балетних школах, системні рішення на рівні національної політики та міжнародного співробітництва, зміни в шкільній артистичній справі та ін. Питання функціонування інструкторських курсів підвищення кваліфікації були розкриті у доповіді керівника театру танцю в Кельцях Ельжбети Шлуфік-Паньтак (Elżbieta Szlufik-Pańtak). Своєю оригінальністю привернув увагу виступ Ядвиги Маєвської (Jadwiga Majewska), присвячений підготовці критиків і теоретиків танцю. Особливо нас зацікавила доповідь Анни Ахімович (Anna Achimowicz) «Медицина танцю». У бесіді з нею ми з'ясували основні завдання танцювально-рухової терапії, соціально-реабілітаційний потенціал хореотерапії в педагогічній роботі з вихованцями, принципи використання техніки руху, що підвищує фізичний, розумовий і духовний розвиток людини.

Під час обговорення проблем на конференції ми з'ясували, що питаннями змісту навчання в балетних школах займається доктор філософських наук та викладач Університету Музики імені Фредеріка Шопена Олександра Дзюрош (Aleksandra Dziurosz). На її думку хореографічні навчальні програми повинні складатися з 4-х загальних розділів: музично-ритмічні вправи, розвиток танцювальних навичок, теоретичні відомості, формування творчої активності вихованців.

Напружену роботу конференції доповнювали мистецькі заходи, які залишили в її учасників багато цікавих і приємних спогадів. Перший день конференції було завершено урочистим святковим концертом, здійсненим силами вихованців Відділу Театру Танцю в Битомі.

Спостерігаючи за учасниками I Міжнародної конференції «Танцювальна освіта в Польщі – реалії та виклики», ми відзначили, що в останні роки значно розширилися можливості фахівців з хореографічного мистецтва щодо оприлюднення власного наукового доробку. Йоанна Шимайда зазначила, що поступово підвищується науковий рівень праць хореографічної тематики, більш активно

залучаються науковці-педагоги, докторанти та аспіранти до розвідки актуальних питань неперервної хореографічної освіти. Результати систематизації науково-дослідної роботи вчених у галузі хореографічної освіти свідчать, що необхідно більш активно спрямовувати педагогів-хореографів на розробку змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх фахівців танцювального мистецтва, на спілкування з науковцями із країн близького та далекого зарубіжжя.

Узагальнюючи наукову думку вчених, відзначимо, що в останнє десятиліття в Польщі відчутно збільшилася кількість захищених дисертацій на хореографічну тематику. В них досліджуються переважно педагогічні (Sylvia Hefczyńska-Lewandowska, Jacek Łumiński, Julia Hoczyk та ін.), історико-мистецтвознавчі (Romana Agnel, Roman Arndt та ін.), філософські (Aleksandra Dziurosz, Karol Urbański та ін.) та психологічні (Joanna Szymajda) проблеми танцювальної культури Польщі.

У галузі хореографічної освіти було проаналізовано низку рапортів, які розкривають стан польського танцю в різних регіонах країни. Представниками цих досліджень є Соня Нієспіаловська-Овчарек (Sonia Niespialowska-Owczarek) – Лодзь; Ядвіга Грабовська (Jadwiga Grabowska) – Краков; Анна Круліца (Anna Królica) – Белосток, Калиш, Кельце; Ришард Каліновські (Ryszard Kalinowski) – Люблін; Марчін Мацкевіч (Marcin Mackiewicz) – Познань; Вітольд Мрозек (Witold Mrozek) – Верхня Сілезія; Юлія Хочик (Julia Hoczyk) – Варшава; Дорота Радванська (Dorota Radwanska) – Вроцлав. В рапортах було висвітлено стан класичного, народного та історичного танцю; стан інфраструктури хореографічної галузі кожного регіону; наданий короткий аналіз динаміки змін; представлено роботу державних та приватних театрів балету, центрів культури, шкіл та університетів; окреслено рекомендації для регіонального розвитку та ін.

Стан сучасного танцю розкрито у «Рапорті о сучасному танці в Польщі в 1989 – 2009 рр.» представленому Ядвігою Маєвською (Jadwiga Majewska) та Йоанною Шимайдою (Joanna Szymajda). Ними вивчені питання еволюції сучасного танцю та хореографічної освіти в Республіці Польща протягом останніх двадцяти років. Дослідниці доходять висновку, що «високий рівень і творчий потенціал польського танцю обмежується слабкістю інституціональних і освітніх установ, відсутністю єдиних програм і субсидій на розвиток танців» [2]. На думку Ядвіги Маєвської та Йоанни Шимайди, в Польщі не вистачає

«інтелектуальної бази, необхідної для удосконалення мистецтва танцю – кураторів, критиків, менеджерів» [2].

Питанням розвитку та виникнення нових форм театрального мистецтва присвячена наукова праця Анни Круліци (Anna Królca) «Театр танцю: генезис нових форм театрального мистецтва». Авторка висвітлює зміни та відродження в мистецтві танцю на початку ХХ століття, пояснює Європейські спроби створити сучасний танець, розкриває структуру театру танцю. На прикінці дослідження Анна Круліца описує та аналізує виступи відомих балетмейстерів Піни Бауш (Pina Bausch) та Йоганна Кресніка (Johann Kresnik) [4].

Висновки. Узагальнення наукової думки у сфері хореографічної освіти в Польщі дає підстави для таких висновків.

1. Вузловими моментами становлення наукової хореографічної думки стали перші наукові дослідження Ядвіги Маєвської (Jadwiga Majewska) та Йоанни Шимайди (Joanna Szymajda) у сфері сучасного професійного танцю, створення Інституту Музики і танцю, проведення I Конгресу Танцю та I Міжнародної хореографічної конференції.

2. Виокремлено основні проблеми, що дискутувалися на I Конгресі Танцю та I Міжнародній хореографічній конференції у Варшаві: вищі навчальні заклади та їх роль у підготовці педагогів-хореографів, професійна хореографічна освіта за кордоном, інфраструктура хореографічної галузі, професійна освіта на рівні балетних шкіл тощо.

3. Проаналізовано низку рапортів різних регіонів країни в яких: висвітлено стан класичного, народного та історичного танцю; представлено роботу державних та приватних театрів балету, центрів культури, шкіл та університетів; окреслено рекомендації для регіонального розвитку.

Зазначимо, що у статті розглянуто окремі аспекти становлення наукової думки у галузі хореографічної освіти в Польщі. Результати комплексного дослідження будуть висвітлені в наших наступних публікаціях.

Список використаної літератури

1. Bender Ewa. Raport o stanie dostepnosci infrastruktury tanca w Polsce / Ewa Bender, Malgorzata Nowak, Anna Wojcik, Iwona Wyzga. – Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca, 2011. – 41 s.

2. Grabowska Jadwiga. Raport o tancu wspolczesnym w Polsce w latach 1989-2009 / Jadwiga Grabowska, Joanna Szymajda. – Kraków – Łódź, 2009. – 88 s.

3. Hoczyk Julia. I Kongres Tańca: raport / Julia Hoczyk, Joanna Szymajda. – Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca, 2011. – 201 s.

4. Królicza Anna. Teatr tanca: geneza nowej formy sztuki teatralnej / Anna Królicza. – Kraków, 2006. – 140 s.

5. Losakiewicz Jan. Raport o tancu ludowym i tanecznym ruchu folklorystycznym w Polsce / Jan Losakiewicz, Ryszard Teperek. – Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca, 2011. – 29 s.

E-mail: tatianapovaliy@gmail.com

UDK 378.1

Pustelnyk Lyudmyla

Western Michigan University School of Communication, USA

MEDIA COMPETENCE IN AMERICAN HIGHER EDUCATION

Contemporary scholarship views media literacy as a response to the increasing role of media in every-day life within the recent decade. Media literacy is seen as an instrument of educating citizens about the intertwined nature of media-ownership and political influences and thus enabling their knowledgeable choice during elections. While the mentioned aspect of media competence can be seen as potent in building up active citizenship, other facets of media-awareness are still underestimated in the U.S. higher education. This paper discusses the need of media literacy as the independent discipline in schooling students.

Пустельник Л. Медиа компетентность в американской высшей школе. В современной науке медиа грамотность рассматривается как ответная реакция на все возрастающую роль медиа в повседневной жизни в течение последних десяти лет. Медиа грамотность рассматривают как инструмент информирования граждан о двойственной природе медиа собственности и политического влияния с целью создания условий для осознанного выбора во время избирательной кампании. Обозначенный аспект медиа компетентности может быть мощным инструментом формирования активной гражданской позиции. Однако другие стороны медиа осведомленности все еще серьезно недооценивают в американском высшем образовании. В статье обсуждается необходимость выделения медиа грамотности в отдельную дисциплину в высшей школе.

Ключевые слова: медиа грамотность, медиа компетентность, медиа осведомленность, американская высшая школа, активная гражданская позиция.

Пустельник Л. Медіа компетентність в американській вищій школі. У сучасній науці медіа грамотність розглядають як відповідну реакцію на все більшу роль медіа у повсякденному житті протягом останніх десяти років. Медіа грамотність розглядають як інструмент інформування громадян про подвійну природу медіа власності та політичного впливу з метою створення умов для усвідомленого вибору під час виборчої кампанії. Означений аспект

медіа компетентності може бути потужним інструментом формування громадянської позиції. Однак інші сторони медіа обізнаності все ще недооцінюють в американській вищій освіті. У статті йдеться про необхідність виділення медіа грамотності в окрему дисципліну у вищій школі.

Ключові слова: медіа грамотність, медіа компетентність, медіа обізнаність, американська вища школа, активна громадянська позиція.

What is Media Literacy.

In today's information society, media literacy entails the concepts of access to the media, understanding and critical evaluation of media contents, as well as creating various contexts for effective communication (Norman, 2006; Hobbs and Jensen, 2009). The key point is that media users not only consume the information flow from the Internet, TV, radio, print papers, film, and other sources, yet while doing so approach the media products critically and competently. Thus, media literacy promotes skills, knowledge and understanding to make full and effective use of the opportunities presented by both traditional and new communications services. In addition, media literacy also helps to manage content and communications and protect people and their families from the potential risks affiliated with using these services.

The notion of media literacy emerged as the response to the increasing influence of media in the every-day life. Modern young people and adults watch literally thousands of hours of television, which is incomparably more time than they spend with their relatives and friends. Moreover, “live” communication is often substituted with the online correspondence via social media, like Facebook or Twitter. If to add hours given to playing video games, watching videos and DVDs, listening to the radio, and attending movies, the media’s effect becomes even clearer (Tisdell, 2008; Al-Sharekh, 2011). On the one hand, such an exposure to the information flow means the variety of sources of information. Yet on the other the same exposure also complicates distinguishing between the reflective and opinionated journalism, as well as between socially important and soft news (Altschul, 1996; Curran, 2000).

For instance, one will have to spend a long time to find the well-researched story on Yahoo!, America Online, or even Huffington Post. Most probably, s/he will find a little or nothing, since investigation does not seem to be compatible with the Internet journalism. We need to recognize: What we often read on the website, is not always a news. When on February 27, 2010, America Online (www.aol.com) posted the story featuring how the US figure skaters used the latest beauty products during

Olympics (<http://www.stylelist.com/2010/02/25/olympic-figure-skating-teams-beauty-secrets>), this text certainly could not qualify as a news, if we mean an impact of the information in the society. Along with the mentioned story that opened the website, its visitor could also read about the earthquake in Chile and Barack Obama's health-care plans written in tiny letters somewhere in the bottom of the page. Clearly, the huge mosaic of diverse information together with provided links to other sources of information is an advantage of dotcom media; diversity allows users a better choice. Yet one also has to admit that only educated user is capable of making this choice and still be interested in Barack Obama's health-care reform rather than in women-skaters' lip-sticks, given that the information about the beauty-products is prioritized by the web-site over the socially important news. Eventually, the educated choice in this case could mean not only distinguishing between less and more important pieces of information but also comprehending that the opening text at America Online should be perceived as a hidden advertisement of some cosmetic products rather than an the journalism product.

Aspects of Media Literacy.

Protecting information consumers from pressures of advertising is just one among the numerous tasks of media-literacy (Norman, 2006). Among its other goals are fair evaluations of media and media ownerships, distinguishing between the mainstream and alternative outlets, considering multiple interpretations of media messages, improving media use habits (for instance, changing ritualistic viewing behaviors), building communication skills, and, finally, promoting active citizenship through the knowledgeable voter's choice, as well as political activism. Scholarship views the listed tasks as a counter-balance to media-manipulations and keeping a perspective on the images and messages that are a part of the modern media culture (DiMaggio and Hargittai, 2001; Hobbs and Jensen, 2009). Not surprisingly, Kahne et al found that "digital media education is associated with increased online political engagement and increase exposure to diverse perspectives" (2012, 48).

The U.S. higher education has an established tradition of media literacy discourse. In 2007, the Core Principles of Media Literacy Education in the United States was created by a team of scholars and practitioners (Hobbs and Jensen, 2009). However, unlike it is in Australia, Great Britain, New Zealand and Canada, media education does not form a part of schools' curricula in the USA (Kellner and Share, 2005). Media literacy is not taught as an independent discipline; instead, it is related to

some courses in social sciences, like those exploring media's political, social, or cultural impacts (Political Science, Sociology, Communication Studies, Education). According to Hobbs and Jensen, media literacy education in the United States is concentrated "on the instructional methods and pedagogy of media literacy, integrating theoretical and critical frameworks rising from constructivist learning theory, media studies and cultural studies scholarship" (2009, 1). Nevertheless, the mentioned instructional methods are mainly focused on the issues of media ownership and thus answering questions about whose interests are served by print- and Internet papers, as well as TV. Such a focus is explained first of all with a diversity of the information outlets in the U.S., the increased concentration of ownership in the media industries, and that "most people now have no idea what a broadcast station is and how it is different from a cable network" (Potter, 2004, p.22).

Justification of the Need of Media Literacy as a Separate Discipline in American Higher Education

The existing phenomenon of the actual ignorance of the most of American public about media is also rooted in the concentrated ownership of news and entertainment producing companies in the hands of the single owner. The Walt Disney Studios is one of the most prominent examples of the concentrated ownership: Besides motion pictures, The Walt Disney also controls ABC television, ESPN, Inc, a bunch of the Internet resources, as well as a list of consumer products and other assets.

Eventually, media literacy at American institutions of higher education considers explaining who owns and/or influences what in media industry as a core of educating audiences (Norman, 2006), since the concentrated media ownership leads to the decrease of informational plurality. However, media literacy scholarship rarely elaborates on its other facets, such as the dominance of infotainment and soft news, as well as promoting consumerism in the information outlets. In this respect the example of Fox News political coverage is often used as a classic instance in American college classroom. In particular, the Fox channel's support for political right and the Republican Party at the expense of neutrality is highlighted, yet the declining standard of both print and broadcast U.S. journalism in favor of celebrities' lives coverage is not given an adequate scholarly consideration.

Consequently, the dominant interest of media literacy studies in the U.S. is mainly in the exploration of an interface between the interpretative activities of ordinary people and the powerful institutions, texts and technologies they

engage with (DiMaggio and Hargitai, 2001). From this prospective, media literacy scholars not only theorize knowledge on emancipation and democratization but also view this knowledge as a tool of empowering people with political decision-making (Kellner and Share, 2005).

Despite the significant advancement of the U.S. in the field of media literacy, particularly, if compared with countries that are less developed economically, media education in the USA is still reaching only a small percentage of educational institutions. Most teachers and students in the USA are not aware of issues involved in media literacy education (Kellner and Share, 2005), which leads to narrowing the scope of students' and instructors' competence in societal and political issues (Jensen and Hobbs, 2009). Therefore, based on the principles of critical analysis media literacy should be recommended as a separate subject in the U.S. higher schooling.

References

- Al-Sharekh, A. (2011). Reform and rebirth in the Middle East. *Survival: Global Politics and Strategy*, 53, (2), 51-60.
- Altschul, H. (1996). A crisis of conscience: is community journalism the answer? // *Journal of Mass Media Ethics*, 11, P. 166-172.
- Baran, J.B., Davis, D.K. (2006). *Mass communication theory. Foundation, ferment, and future.* Thomson Wadworth.
- Curran, J. (2000). *Mass media and society.* Thousand Oaks: Sage Publications.
- DiMaggio, P. & E. Hargitai (2001): From the 'Digital Divide' to Digital Inequality: Studying Internet Use as Penetration Increases. Working Paper, Center for Arts and Cultural Policy Studies, Princeton: Princeton University.
- Ettema, J.C. and Glasser, T.L. (1998). *Custodians of Conscience: Investigative Journalism and Public Virtue.* Columbia University Press.
- Hobbs, R. & A. Jensen, (2009). The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 1, (1-11).
- Kellner D. & J. Share (2005). *Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy.* *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26, (3), 369-386.
- Nanabhay, M. & R. Farmanfarmanian (2011). From spectacle to spectacular: How physical space, social media and mainstream broadcast amplified the public sphere in Egypt's 'Revolution'. *The Journal of North African Studies*, 16, 573-603.
- Norman, C. (2006). Health literacy: essential skills for consumer health in a networked world. *Journal of Medical Internet Research*, www.jmle.org
- Overholster, G., Hall, K. (Eds.). (2000). *The Press.* Oxford University Press.
- Potter, W. (2004). Theory of media literacy: A cognitive approach. Routledge Publishers.
- Protess, D., Cook, F.M., Curtin T.R., Gordon, M.T., Leff, D.R., McCombs, M.E., and Miller, P. (1987). The impact of investigative reporting on public opinion and policymaking targeting toxic waste. *Public Opinion Quarterly*, 51, 166-185.

Schultz, J. (1988). Reviving the fourth estate: democracy, accountability, and the media. Cambridge University Press.

Tisdell, E. (2008). Drawing on Pop Culture and Entertainment Media in Teaching for Diversity in Adult Higher Education. E-mail: lpustelnyk@yahoo.com

УДК 378.22:001.817

І.Ю. Регейло

Національна академія педагогічних наук України
Київ, Україна

ПСИХОСОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО НАГЛЯДУ ЗА ДОКТОРСЬКИМИ ПРОГРАМАМИ

У статті розглядаються психосоціальні аспекти європейського нагляду та основні підходи у здійсненні наукового керівництва, типи взаєностосунків наукового керівника і докторанта та проблеми, які виникають у цьому процесі. Вирішальною складовою, яка детермінує поведінку взаєностосунків, визначено комунікацію.

Ключові слова: наукове керівництво, взаєностосунки наукового керівника і докторанта, докторська підготовка.

Регейло І.Ю. Психосоциальные аспекты европейского руководства за докторскими программами. В статье рассматриваются психосоциальные аспекты европейского научного руководства и основные подходы в его осуществлении, а также проблемы, возникающие в этом процессе. Решающей составляющей, которая детерминирует поведение взаимоотношений, определена коммуникация.

Ключевые слова: научное руководство, взаимоотношения научного руководителя и докторанта, докторская подготовка.

Iryna Reheilo. Psychosocial aspects of European supervision of doctoral programs. The article reviews the psychosocial aspects of European supervision and basic approaches in the implementation of scientific supervisor, the types of relations supervisor and doctoral student and problems that arise in the process. The deciding factor that determines the behavior of relationship, communication is defined.

Key words: scientific supervision, relationship between scientific supervisor and doctorate student, doctoral training.

Постановка проблеми. Прийняття стратегічних документів у Європейському просторі вищої освіти послужило основою для вивчення питання про стан докторської освіти і, зокрема здійснення наукового керівництва. Наукове керівництво (нагляд) докторськими програмами (supervision doctoral studies) є невід'ємною складовою підготовки здобувачів третього циклу. Згідно з положеннями

Зальцбургських рекомендацій (Зальцбург II, 2010 р.) наукове керівництво визначено як ключове в інституційній політиці докторської підготовки, що ґрунтується на дослідницькій стратегії і чітко окресленій збалансованій відповідальності сторін: докторант – науковий керівник – навчальний заклад [7]. Доречно нагадати, що підвищення якості дисертаційної роботи, відбувається за умов ефективного менеджменту з боку досвідченого наукового керівника та одержання молодим ученим кваліфікованої допомоги. У нашому суспільстві не прийнято обговорювати методи, стиль, досвід наукового керівництва аспірантами і докторантами, однак недооцінювати це не слід. Саме тому виключно важливим є вивчення зарубіжного європейського досвіду щодо здійснення наглядку докторськими програмами в теорії і на практиці та пошуку шляхів актуального випереджувального реагування на виклики часу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз наукових робіт дає підстави констатувати, що у зарубіжній літературі проблемі здійснення наукового керівництва здобувачами третього (докторського) циклу приділяється особлива увага. Зазначене питання розглядається з точки зору особистого досвіду (А. Барлетт, Г. Мерсер); надаються практичні поради щодо методів керівництва та встановлення стосунків на засадах взаєморозуміння та взаємодопомоги між керівником і здобувачем (В. Льюїс, С. Хабешав, Г. Уїскер) та підготовки докторантів на основі підписання угоди (С. Фелтон); вивчаються психологічні особливості з реляційними і транзакційними елементами спілкування між учасниками комунікаційного процесу (А. Армітаж), визначається роль когнітивного стилю і, зокрема, аналітичного (С. Армстронг); проведення дисертаційного дослідження під керівництвом декількох осіб (Дж. Томассон); пропонується застосування маркетингових послуг в частині проектування, надання гарантії якості дослідження та їх віддзеркалення в керівництві (С. Данн).

У вітчизняній літературі питання реалізації наукового керівництва здобувачами третього циклу висвітлюється в площині функціонування наукових шкіл (Н.М. Дем'яненко, Н.Г. Ничкало, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєва та ін.), інституційної структури (Л. Архипова), впровадження реальних змін щодо процесу підготовки молодого науковця (В. Моренець). Водночас практично відсутні аналітичні публікації, які б висвітлювали стан, проблеми здійснення наукового керівництва як самостійного педагогічного дослідження.

Мета статті полягає у висвітленні основних підходів до наукового керівництва докторськими програмами у європейському освітньому просторі шляхом здійснення теоретичного аналізу, визначення особливостей організації наукового керівництва в університетах і вирішального чинника, який детермінує поведінку взаєностосунків наукового керівника та аспіранта.

Виклад основного матеріалу. Для об'єктивного висвітлення окресленої проблеми, передусім заслуговують на увагу результати моніторингу, який проводився за участю аспірантів наукових установ НАПН України з метою підвищення якості докторської освіти, визначення основних чинників, що впливають на результативність підготовки дисертаційного дослідження, та з'ясування важливих проблем організації роботи. У ньому взяли участь 385 респондентів, що навчаються в аспірантурі восьми установ системи академії. Із опитаних осіб 138 респондентів або 35,8% навчаються за державним замовленням, 247 осіб або 64,2% – за кошти юридичних або фізичних осіб. На особливу увагу заслуговують відповіді учасників, в яких відображено питання щодо реалізації наукового керівництва дисертаційним дослідженням. Зокрема, використовуючи метод рейтингу, здобувачі зазначили фактори, які, на їх думку, впливають на ефективність аспірантури. Першу позицію посідає відповідь “професійна компетентність наукового керівника”, другу – “спілкування з науковим керівником”, третю – “організація роботи аспірантури”. У 82% аспірантів очікування щодо керівництва науковою роботою повністю відповідають їх запитам. 75,8% аспірантів задоволені організацією роботи аспірантури, втім 16,4% – лише частково. Отже, в умовах, коли більшість аспірантів задоволені здійсненням керівництва, постає запитання: чому лише близько 25-30 % здобувачів своєчасно захищають дисертаційні роботи.

Розглядаючи зазначену проблему з точки зору ефективності підготовки дисертаційних досліджень, все ж науковий керівник повинен мати чітку уяву про взаєностосунки із аспірантом. Виключно важливим, на нашу думку, є комунікація, оскільки вона не тільки передає інформацію, але й детермінує поведінку і визначає в цьому процесі взаєностосунки між науковим керівником і докторантом. Саме від того, наскільки якісний їх рівень комунікації (сприятиме або перешкоджатиме), буде залежати успішне становлення вченого-початківця.

Ідея комунікативного підходу в здійсненні керівництва докторськими програмами знайшла відображення у багатьох наукових працях зарубіжних дослідників протягом двох останніх десятиліть. Нагадаємо, що в кінці ХХ – початку ХХІ століття здійснення наукового керівництва в європейській теорії і на практиці розглядалося в площині традиційного нагляду: керівник – докторант, де здобувач мав лише одного керівника. Так, А. Лі вивчала досвід керівництва в університетах Великобританії і в Гарвардському університеті [4]. На її думку, вплив керівництва віддзеркалюється на ставленні аспіранта до навчання та проведенні дисертаційного дослідження, а також на особистісному розвитку самого аспіранта. Така система дає можливість вивчити різноманітні цінності, переконання і поняття. Зважаючи на це, А. Лі виділяє п'ять підходів: функціональний, інкультурації, критичного мислення, самовизначення та спілкування [там само].

Функціональний підхід у реалізації керівництва є дуже важливим для своєчасного подання аспірантом дисертації до захисту. Керівники, які здійснюють нагляд згідно з цим підходом, передбачають план проекту дисертаційного дослідження та його моніторингу; в них є чітке уявлення про критерії оцінки, вони володіють науковим етичним підходом до навчання, і керівництво за таких умов відповідатиме вимогам відомчих, інституційних та європейських норм і правил.

Другий підхід – це інкультурація, яка відноситься до процесу соціалізації, і є долучення індивіда до культури, засвоєння ним існуючих звичок, норм і патернів поведінки, властивих певній культурі, в результаті чого у нього формується когнітивна, емоційна та поведінкова подібність з членами даної культури та відмінності від членів іншої культури. Це потребує тривалого навчання і здатності набувати певних знань.

Критичне мислення має чотири аспекти: розуміння різних уявлень і здібність оцінювати висловлювання згідно з цими переконаннями; здатність визначити й оцінити аргументи в межах певних дисциплін; здатність вирішувати проблеми в логічному порядку; відображення метапізнання на продуктивність, тобто володіти знаннями про те, коли і як використовувати конкретні стратегії для навчання або для вирішення проблем.

Самовизначення реалізовується через пошук власного напрямку та цінностей аспіранта і застосування їх у дисертаційних

дослідженнях. Керівник пропонує свою підтримку та виявляє обережність, щоб не нав'язати своєї думки. У разі негативного результату керівник допомагає аспіранту здійснити аналіз та зробити висновок із набутого досвіду.

Спілкування передбачається як вияв дружніх стосунків, із запобіганням конфліктів. Проблеми вирішуватимуться за наявності доброї волі і відкритого спілкування кожного із учасників процесу навчання. Аспірант і керівник може вводити один одного в коло друзів і родини із дотриманням певних меж [4, с. 8-10].

Зазначені вище підходи доповнюють один одного і мають чітку систему взаємозв'язків.

Новий виток у вивченні розвивального потенціалу керівництва докторськими програмами пов'язаний із науковими дослідженнями Т. Мейнхарда, Р. Райса, Я. Тартвіка і Т. Вуббелса, які здійснюють аналіз моделі керівництва з погляду докторанта [11]. Вони пропонують взяти за основу системний комунікативний підхід і модель відносин поведінки керівника. На думку вчених, коли люди взаємодіють упродовж тривалого часу, взаємні очікування будуть розвиватися і створюватимуться певні моделі спілкування та розглядатимуться як міжособистісні стилі в стосунках. Т. Мейнхард, Р. Райс, Я. Тартвік і Т. Вуббелс використовують модель аналізу поведінки вчителя, в основі якої здійснюється динаміка від "покірності" до "керівництва" [10], та модель міжособистісних відносин між керівником і здобувачем крізь призму психологічних поглядів від "опозиції співпраці" через вимір "близькості" спілкування до "співпраці" [3]. Накладаючи дві моделі, утворюється нова ціркумплексна модель (восьмикутник) міжособистісних стосунків з двома ортогональними осями: вертикальна вісь, яка визначає певний статус, домінування, владу чи контроль, та горизонтальна вісь, яка символізує солідарність, зручність, теплі стосунки та любов. Ураховуючи це, можна простежити вісім типів поведінки: керівництво (лідерство), товариська допомога, розуміння, надання здобувачам свободи і відповідальності, невпевненість (незадоволеність), переконливість, строгість і вимогливість. Проведення анкетування з-поміж докторантів згідно зазначеної моделі може бути використана як інструмент зворотного зв'язку, та сприяти вирішенню проблем, зокрема, у спростуванні напруженості щодо відносин між керівництвом та оцінкою в наглядovому процесі, в узгодженості кандидатур здобувачів і керівників. Учені вважають,

що оцінка досвіду докторанта про здійснення керівництва має стати звичайною практикою.

Отож стійкі міжособистісні стосунки між науковим керівником і докторантом передбачаються як гарантія прогресивного розвитку дисертаційного дослідження та успішного становлення молодого науковця. Однак і між такими відносинами можуть виникати проблеми.

По-перше, це конфлікт між роллю керівника, його обов'язками, покладеними на нього в межах навчального закладу, і необхідністю надавати особисту допомогу та підтримку докторанту [2]. Тобто, з одного боку, керівник повинен гарантувати якість дисертаційної роботи відповідно до конкретних наукових і навчальних цілей, з іншого – забезпечувати підтримку докторанту, зважаючи на його вибір і незалежність.

По-друге, розбіжність стилю наукового керівництва, необхідного для докторанта, з індивідуальним стилем керівника, який сформований з урахуванням його особистісних якостей. Зокрема, деяка частина наукових керівників демонструє стиль взаємодії, активно бере участь у вирішенні проблем щодо написання дисертаційної роботи, тримаючи, за словами М. Синклера, “все під контролем”, інша – повна протилежність: відсторонений стиль керівництва за принципом “працюй, як хочеш”. Отже проблема розбіжності “темпераменту” керівника, на думку вченого, проявляється в площині “орієнтації на завдання” або “орієнтації на особистість” [8].

Прагнення удосконалити процес здійснення наукового керівництва та запобігти виникненню зазначених вище проблем мотивувало вчених запровадити концептуально новий підхід, який нині є особливо актуальним. Це підготовка дисертаційної роботи в межах дослідницької групи, до якої входить докторант, під керівництвом наглядової команди. У Зальцбургських рекомендаціях II (2010 р.) містяться конкретні поради про вдосконалення докторської підготовки та нагляд визначається як колективна робота з чітко визначеними обов'язками головного керівника, контролюючого органу, докторанта, докторської школи, науково-дослідної групи та установи [7].

На виконання завдань, поставлених Болонським процесом, в університеті Лідса та інших університетах Великої Британії кожний докторант має, як мінімум одного наукового керівника, який є членом цілої групи керівників наукової роботи [5; 6; 9]. У виконанні науково-експериментальної теми командний підхід є природним, але у

докторанта завжди має бути чітко визначений консультант. Зокрема, докторант може мати керівника і співкерівника, або керівника і радника, який, можливо, не матиме спеціалізованих знань, потрібних саме для цих досліджень, але він буде спроможний підказати необхідне в усіх інших аспектах підготовки докторанта. Заклади призначають керівників, які мають необхідні навички і предметні знання, що дозволяє їм ефективно підтримувати та заохочувати докторантів, а також стежити за їхнім науковим становленням [5]. Університети відповідають за те, щоб обов'язки наукових керівників були доведені до відома усіх докторантів та керівників у формі письмових настанов.

Про позитивний досвід здійснення наукового керівництва в університеті Лідса (Великобританія) підкреслюється в “Докторських програмах” Європейської асоціації університетів (European University Association) і наголошується на доцільність проведення спільного нагляду та визначається як спосіб підвищення прозорості й ефективності підготовки докторських програм [1; 5].

Заслуговує на увагу висвітлення переваг у діяльності такої наглядової команди, а саме: докторант має доступ до багатьох консультантів; молоді керівники можуть спостерігати практику нагляду і набувати свого досвіду; у разі відсутності керівника докторант не буде позбавлений систематичного консультування; проблеми дисертаційного дослідження можуть обговорюватися з різних поглядів, що посилюватиме креативність докторанта; головний науковий керівник може делегувати деякі свої функції іншим консультантам; простежується зменшення ризику щодо проблемного спілкування між докторантом і керівником; робота кожного з членів наглядової команди підвищує власні дослідження, а також глобальна конкуренція для докторантів щодо залучення кращих керівників; систематичне підвищення фахового рівня наукових керівників і готовність оволодівати новими знаннями відповідно до умов на ринку праці [4; 7]. З-поміж недоліків слід назвати наявність суперечливих порад щодо виконання дисертаційної роботи; покладання відповідальності на кожного члена наглядової команди тощо.

Висновки. Таким чином, освітні стандарти Болонського процесу вимагають від керівників докторськими програмами постійного і систематичного аналізу власної діяльності, забезпечення безперервного розвитку компетентностей, запровадження в практику сумісного кураторства кількох наукових керівників. Ключова роль у

здійсненні наукового керівництва належить комунікації, яка визначає відносини між керівником і докторантом, є інтегруючою складовою й об'єднує ролі управління та ролі спілкування.

Список використаних джерел

1. European University Association: Doctoral programmes for the European knowledge society: Report on the EUA doctoral programmes project, Brussels, EUA. - http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_Report.1129278878120.pdf.
2. Holligan C. Fact and fiction: A case history of doctoral supervision // Education Research, 2005. – № 47(3). – P.267-278.
3. Leary T. An interpersonal diagnoses of personality. New York, NY: The Ronald Press Company. - <http://www.springerlink.com/content/c5j1777230g35076/>.
4. Lee A. Some implications of European initiatives for doctoral supervision. Implementing Bologna in your institution. С 4.4-6. - <http://epubs.surrey.ac.uk/485/1/fulltext.pdf>. How are doctoral students supervised? Concepts of research supervision, in Studies in Higher Education, 2008, ol. 33, no. 4 267-281. - <http://epubs.surrey.ac.uk/485/1/fulltext.pdf>. Supervision Teams: making them work, London, Society for Research into Higher Education, 2008. - <http://epubs.surrey.ac.uk/485/1/fulltext.pdf>.
5. QAA Code of Practice for postgraduate research programmes. - <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeOfPractice/section1/post-grad2004.pdf>.
6. Salinger D. The PhD in England / 3rd Cycle Studies Principles in Ukraine: h Implementation of European Higher Education Area (EHEA). – Kyiv, Pulsary. – University publishing house, 2007. – P.25-37.
7. Salzburg II Recommendations. – http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Salzburg_II_Recommendations.sflb.ashx.
8. Sinclair M. The pedagogy of “good” PhD supervision: A national cross-disciplinary investigation of PhD supervision. Canberra: Australian Government, Department of Education, Science and Training, 2004. – P.133.
9. University of Leeds Guide for Research Degree Supervisors <http://www.leeds.ac.uk/rsa/assets/pdfs/handbooks/supervisorsguide10-web.pdf>.
10. Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues (pp. 1161–1191). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. – <http://www.springerlink.com/content/c5j1777230g35076/>.
11. Mainhard T, Roeland van der Rijst, Jan van Tartwijk, Theo Wubbels. A model for the supervisor–doctoral student relationship. – <http://www.springerlink.com/content/c5j1777230g35076/>.

E-mail: 240615@ ukr.net

УДК 006.015.5/32:378.11(477+73)

Н. Рідей, С. Паламарчук, Д. Шофолов
Національний університет біоресурсів
і природокористування України
Київ, Україна

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ У СФЕРІ ОСВІТИ: МІЖНАРОДНІ СТАНДАРТИ УКРАЇНИ І США

В статті проаналізовано структуру та зміст стандартів України та США у сфері забезпечення й управління якістю освіти.

Ключові слова: міжнародні стандарти якості освіти, якість освіти.

Рідей Н., Паламарчук С., Шофолов Д. **Управление качеством в сфере образования: международные стандарты Украины и США.** В статье проанализирована структура и содержание стандартов Украины и США в сфере обеспечения и управления качеством образования.

Ключевые слова: международные стандарты качества образования, качество образования.

Ridey N., Palamarchuk S., Shofolov D. Quality management in education: international standards of Ukraine and the USA. The article analyses the structure and content of the standards of Ukraine and the United States in the field of quality management and education.

Keywords: international standards of quality of education, quality of education.

Актуальність проблеми. Україна активно підтримує політику інтеграції в міжнародні та європейські структури, із 1993 року стала членом Міжнародної організації ISO. Якісна освіта розглядається світовим співтовариством як інструмент соціальної та культурної злагоди й економічного зростання. Потреби інтеграції України до світового освітнього простору зумовлюють необхідність розв'язання ряду проблем щодо модернізації професійної підготовки кадрів та нормативно-технічного регулювання у сфері освіти.

Європейська асоціація забезпечення якості у вищій освіті (з англ. European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA) розробила Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти в європейському просторі (з англ. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area). Цей стандарт є однією з умов до включення і участі Болонського руху та надає рекомендації вищим навчальним закладам щодо підвищення якості освітніх послуг [1]. Другим за вагомістю у світі є американський стандарт ASQ Z1.11-2002 Стандарти забезпечення якості – Керівні вказівки щодо використання ANSI/ISO/ASQ Q9001-

2000 в освітніх і навчальних організаціях (з англ. Quality assurance standards – Guidelines for the application of ANSI/ISO/ASQ Q9001-2000 to education and training institutions). Стандарт містить пояснення і рекомендації з виконання вимог Q9001-2000 (американського аналогу міжнародного стандарту ISO 9001:2000) в освітніх установах. З метою удосконалення національної системи стандартизації, розробили стандарти у сфері надання якісних освітніх послуг наказом Держспоживстандарту України у 2008 році створено Технічний комітет стандартизації "Якість освітніх послуг" у сфері його діяльності віднесено об'єкти стандартизації: керування якістю освітніх послуг та забезпечення якості освітніх послуг, сертифікація систем якості освітніх послуг, критерії оцінки якості освітніх послуг, формування системи управління якістю у вищих навчальних закладах.

Мета статті - структурно-порівняльний аналіз стандартів України і США у сфері забезпечення й управління якістю освіти. **Завдання статті:** проаналізувати зміст, структуру стандартів України та США в сфері забезпечення і управління якістю освіти та надати дати їм порівняльну характеристику; встановити діючу нормативно-технічну та організаційну базу регулювання забезпечення освіти на надання освітніх послуг в Україні та США. При розв'язанні завдання та досягнення мети було використано комплекс взаємодоповнюючих методів, а саме: структурно-порівняльного аналізу для проведення характеристики щодо співвідношення дотичності та розбіжностей у структурі й змісті стандартів.

Виклад основного матеріалу. Питанням стандартизації у сфері освіти займалися такі вчені як: І.П. Анненкова, М.В. Кісіль, О.М. Ельбрехт, С.О. Терепищій, В.П. Андрущенко, В.І. Байденко, В.П. Беспалько, І.Ф. Бех, І.А. Зязюн, В.С. Лутай, Н.Г. Ничкало, В.Л. Петренко, Н.А. Фоменко. Зокрема в публікаціях розглядалися домінуючі сьогодні підходи до встановлення та розуміння стандартів у галузі вищої освіти [2], визначені різні підходи до проблеми стандартизації освіти в Україні та за кордоном [3], а також основні вимоги їх вирішення: збереження і примноження національних освітніх традицій; підпорядкування суспільним, економічним, політичним законам сьогодення у контексті розвитку світових освітніх систем; здатність або спроба забезпечувати рух на випередження, прогнозування й моделювання, розвитку інноваційності [4, 5].

Американська асоціація якості (з англ. – American Society for Quality), (далі – ASQ) – це світова спільнота фахівців з якості у всіх галузях, яка об'єднує усіх бажаючих з їх власними професійними ідеями та пропозиціями покращення світової якості. ASQ є чемпіоном у розробці та впровадженні американських стандартів з якості. Найбільш широко відомі з них: ISO 9001, ISO 26000 та ISO 14001, а також багато інших, які поширюють основні принципи менеджменту якості. Це глобальна організація, членами якої є більш ніж 140 країнах світу з сервісними центрами – стратегічними альянсами для сприяння навчанню і просвітництву всіх бажаючих. Вона також включає: Національну акредитаційну раду (з англ. – ANSI-ASQ), яка приєдналася в березні 2012 року і відіграє важливу роль у забезпеченні безпеки і якості товарів та послуг в області захисту навколишнього середовища; головну акредитаційну систему управління (з англ. – ANAB) ISO/IEC 17021 для органів з сертифікації ISO:9001 Системи менеджменту якості, 14001 Системи екологічного менеджменту, 22000 Системи менеджменту харчової безпеки, ISO/IEC 27001 Системи менеджменту інформаційної безпеки, ISO/IEC 20000-1 Інформаційні технології з управління послугами системи. Сертифікація ASQ не є ліцензією або реєстрацією це визнання серед колег, що людина або установа продемонструє знання та розуміння тієї чи іншої галузі якості в певний момент часу.

Структурно-порівняльний аналіз змісту стандартів України та США з забезпечення та управління якістю у сфері освіти, а саме американського стандарту ASQ Z1 11 -2002 Забезпечення якості. Керівництво по застосуванню ANSI/ISO/ASQ Q9001-2000 до освіти і навчальних закладів (далі ASQ Z1 11 -2002) та національного стандарту ДСТУ-П IWA 2:2007 Системи управління якістю. Настанови щодо застосування ISO 9001:2000 у сфері освіти {прийнятий 28.09.2009 р./вступив в дію з 1.07.2011 р. (далі ДСТУ-П IWA 2:2007)}.

Наведемо порівняльний аналіз згідно їх структури та змісту.

Сфера застосування. Вступ та сфера застосування мають тотожне ціле покладання в стандартах. Детальніше розписані загальні положення і принципи управління якістю в українському стандарті щодо системи управління якістю в системі освіти. Також вказано етапи технічного перегляду відповідним технічним комітетом уповноваженим в Україні, в тому числі розробки вітчизняного стандарту.

Нормативні посилання. ASQ Z1 11 -2002 має лише одне посилання на стандарт-словник, тоді як ДСТУ П-ІWA 2:2007 керується двома. *Терміни та визначення.* Терміни та визначення американського стандарту більш розширенні та включають: зацікавлені сторони, цільові групи населення, спеціальні інструкції для потенційних клієнтів.

Система управління якістю. Американський стандарт більш обґрунтовано розкриває розділ у підпунктах: управління системами та процесами; загальні вимоги до документації; використання принципів менеджменту якості; тоді як національний – включає загальні настанови та документацію. Загалом інформація подається на одному рівні, проте ASQ Z1 11 -2002 має більш чіткі вимоги до документації, а саме, що повинна містити документація, від чого залежить її обсяг. Він в порівнянні з українським доступно трактує основні вимоги до моніторингу діловодства та до документації, акцентує увагу на принципах менеджменту якості у цій сфері. Їх важливими особливостями є орієнтація на споживача та зацікавлених сторін, залучення до прийняття рішень окрім керівників, адміністрації, усіх учасників навчально-виховного процесу на всіх рівнях. Також, слід звернути увагу на системний та процесний підходи у проведенні моніторингу ефективності систем управління якістю у сфері освіти. Поряд з цим в українському стандарті значна увага приділяється контролю за документообігом без розгляду ефективності прийняття управлінських рішень в сфері якості.

Відповідальність керівництва. Стандарт ASQ Z1 11 -2002 ґрунтовніше розглядає головні аспекти адміністративної відповідальності і включає підпункти – введення і питання, що підлягають розгляду. Вони формулюють зобов'язання керівництва, принципи та підходи їх дотримання, допоміжні процеси, тоді як український стандарт на ряду із зобов'язаннями розглядає тільки деякі стратегії без акценту на необхідність визначення критеріїв оцінки та розробки процедури встановлення ефективності системи управління якістю у сфері освіти. У українському стандарті дещо нівелюється вагомість участі всіх учасників навчально-виховного процесу, а саме- адміністраторів, викладачів, керівників середньої ланки у відповідальності щодо якості управління та управління якістю при наданні освітянських послуг. Що до політики у сфері якості, то вона є схожою в обох стандартах та розглядає вимоги очікувані результати її поліпшення, визначення відповідальних осіб.

Проте американський регламент передбачає необхідність прогнозування вищим керівництвом очікуваних результатів для задоволення клієнтів, а також узгодження політики у сфері якості з майбутніми пріоритетами перспективного розвитку організації і при цьому найвищим керівництвом враховується колегіальність управлінської стратегії щодо прийняття рішень. Поряд з цим підтримку політики у сфері якості в українському стандарті має забезпечувати найвища повноважна особа. Американський стандарт акцентує увагу на цілях в сфері якості, які окрім того, що мають бути невід'ємною частиною завдань навчального закладу, повинні отримувати підтримку та містити індикатори їх дієвості. Український стандарт звертає увагу на необхідність встановлення відповідності цілей у сфері якості вимогам акредитації, проте мусимо зазначити, що вони є необхідним мінімумом для кожного закладу в державі і не виражають стратегічних переваг навчальних закладів щодо самовдосконалення і подальшого розвитку. Крім цих пунктів українського стандарту - відповідальність та повноваження; представник керівництва та внутрішнє інформування, стандарт ASQ Z1 11-2002, включає додатково підпункти - загальні відомості, документація і записи. Ці доповнення надають інформацію про характер, обсяг, доступність широкому загалу і вимоги до змісту та оформлення документації. Також більш ґрунтовно розкрито відповідальність і повноваження представників усіх рівнів організації, викладачів, обслуговуючого персоналу, адміністраторів, а не лише найвищого керівництва навчального закладу. Щодо поінформованості громадськості, замовників, усіх учасників та зацікавлених сторін, американський стандарт передбачає наявність комунікацій як засобу поліпшення участі громадськості у досягненні ефективності системи управління якістю у сфері освіти. На противагу, український передбачає лише внутрішнє інформування. Розповсюдження інформації в американському стандарті має на меті не лише внутрішнє оприлюднення, а й зовнішнє поінформування усіх зацікавлених. Навчально-методичне і наукове забезпечення та їх видання є частиною стратегічного планування та менеджменту в освітній діяльності. На відміну від американського, вітчизняний стандарт має розширені додатки, в яких представлені приклади освітянських процесів, критеріїв, записів і засобів.

Американський стандарт регламентує дані – фінансові, соціальні та екологічні умови та необхідні вимоги при плануванні у

навчальному закладі, тоді як національний стандарт пропонує тільки перелік основних вхідних даних критичного оцінювання без такої диференції процесів. До аналізу результатів ефективності системи управління якістю згідно вимог ASQ Z1 11-2002 залучається керівництво, на противагу український стандарт передбачає критичне аналізування, саме з боку найвищого керівництва. Різниця полягає в тому, що найвище керівництво доводить до відома усього персоналу навчального закладу ці результати, а не залучає його до прийняття обґрунтованих управлінських рішень.

Керування ресурсами. Слід акцентувати на тому, що американський стандарт приділяє увагу питанням щодо інноваційних ресурсів та механізмів поліпшення організаційної структури, інформаційному та освітньому менеджменту, а також враховує потреби в природних та інших ресурсах необхідних для досягнення цілей стратегії установи щодо удосконалення менеджменту якості. Дещо відрізняється підпункт (Людські ресурси) розділу національного стандарту, який доволі стисло описує його, на відмінну від американського, в якому додатково приділяється увага необхідності навчання та компетентності викладачів, а також пов'язанні з цим обов'язки керівництва. У ASQ Z1 11-2002 враховуються потреби зацікавлених сторін для забезпечення відповідності навчального персоналу навчальним потребам, звертається увага на повноваження інструкторів, які встановлюють відповідність працівника або необхідність підвищення його кваліфікації, стажування. Важливим є те, що установа визначає навички, необхідні для кожного виду продуктивної діяльності та розробляє плани тренувань й професійного зростання персоналу. Продуктивність та ефективність інфраструктури організації враховує в американському стандарті важливі критерії, а саме – доступність технічного обслуговування, гарантування задоволення оперативних потреб, періодичну перевірку роботи кожного її елемента для задоволення потреб усіх зацікавлених сторін. Також він вигідно відрізняється від національного розглядом екологічних проблем, а не лише ризиків захисту, безпеки та гігієни людей, тому що враховує, і стан навколишнього середовища. У вітчизняному стандарті наголошується, що інфраструктура не обмежується навчальними потребами, і враховує також соціальні. Американський стандарт додатково розкриває таке: потреби щодо керування інформацією, покращення можливостей та отримання вигоди від співпраці з

постачальниками та партнерами, розгляд потенційних ресурсів, що впливають на продуктивність навчальної діяльності можливостей контролю та планування фінансових процесів. Більш ґрунтовно розкрито підходи визначення джерел, доступність адекватної інформації, необхідність безпечного її використання та поширення, а також враховано конфіденційні вимоги для реалізації власних стратегій якості. Заслуговує на увагу обґрунтування в американському стандарті переваг співпраці з партнерами та постачальниками, що збільшують потенційні можливості організації, спільного моніторингу й оцінки щодо її подальшого розвитку прибуткових перспектив взаємовигідного партнерства та спільного винагородження зусиль. Також виокремлено роль природних ресурсів у можливому ефективному зростанні чи гальмуванні розвитку організації. Наголошено про важливість їх врахування і передбачення розробки аварійних, антикризових планів для мінімізації можливої прогнозованої шкоди або навпаки забезпечення доступності до сприятливого впливу природних ресурсів. Важливим є питання взаємовпливу фінансових ресурсів на ефективність системи менеджменту якості та досягнення цілей організації. Фінансові потреби, шляхи поновлення, контроль за витратами та заходи запобігання непередбачуваним статтям, стимулювання механізмів залучення додаткових коштів є обов'язковими характеристиками фінансової управлінської звітності, а також результативності запровадженої системи управління якості в регламентах ASQ Z1 11-2002.

Надання освітянської послуги. Спільною є інформація у підпункті стандартів з планування надання послуги, проте у американському розглядається необхідність підтримки завдяки врегульованій процедурі документообігу, ролі працівників та їх оцінюванню планування для управління процесами, наведенні приклади процедур внутрішніх операцій, правила виробництва та сервісного обслуговування. Кожний наступний підрозділ є місткішим за національний, що не свідчить про його переваги.

Важливою відмінністю національного стандарту є відповідальність навчального закладу у визначенні, впровадженні і підтримці процесів адекватного розуміння бажаних сподівань зацікавлених сторін, а також спільний аналіз інформаційних даних із залученням їх та споживачів навчальних послуг. Підкреслено, що останні надають інформацію щодо результативності процесів і видів діяльності, а отже приймають безпосередню участь у її аналізі та

корегуванні ефективності. Окремо розглянуто важливість визначення вимог замовника при врахуванні потреб у доступності результатів навчання споживачів, що вказує на можливе прогнозування відповідності його кон'юктурі передбачуваного працевлаштування при дотриманні навчальним закладом нормативно-правових зобов'язань щодо випускника. У національному стандарті конкретизовані вимоги особи, яка навчається, до освітянських послуг навчального закладу, наголошено на необхідності критичного аналізування і корегування при інформаційному взаємообміні з метою їх задоволення. Проте американський стандарт приділяє увагу взаємозв'язку з замовниками, включаючи не лише потреби задоволення споживачів послуги, а й замовлень клієнтів, як то технологічні вимоги замовника або інших зацікавлених сторін, які мають бути взаємоузгодженими при наданні освітянських послуг навчальними закладами. Порівнюючи особливості стандартів з питань проектування, розробляння та розвитку слід відмітити, що в американській версії вимоги до вищезазначених процесів розглядають в постійній динаміці та передбачають їх майбутній перспективний розвиток. У проектуванні та розробці процесів навчальний заклад враховує циклічність, ресурсу ощадність, уніфікованість, витривалість – безвідходність – природо ощадність – передбачуваність – запобіжність та безпечність. Вагомим у ASQ Z1 11-2002 вказано, що під час розробки проекту є спонукання проектувальника враховувати ціле покладання різних груп населення і усі потреби студентів, нормативні регламенти, вимоги, інструкції, рекомендації та невідповідності, які слід врахувати для запобігання та усунення недоліків, забезпечення й сервісу, планування та оцінки навчання з метою задоволення потреб користувачів, споживачів, замовників, зацікавлених сторін, а також затребуваності продукції (майбутніх фахівців, навчальної, науково-методичної інформації). Проте, ДСТУ П-ІВА 2:2007 додатково обґрунтовує питання з критичного аналізування, перевіряння, затвердження та контролю розробкою та за змінами проекту. Розглядається процес критичного аналізування, його критерії, стадії перевіряння проекту, процес виконання, визначення змін у проекті. Також, на відміну від американського, національний має додаток «Приклади освітянських записів» - документація, атестування, звіти, плани, іспити, тощо.

Окрема увага у ASQ Z1 11-2002 приділяється відповідальності незалежних учасників, співробітників, розробників проекту за його

відповідність вимогам якості бажаних результатів для переконання в майбутньому застосуванні у перспективі, а також можливого удосконаленню при врахуванні даних оцінки критичного аналізу на етапах його реалізації. На противагу ASQ Z1 11-2002, ДСТУ П-ІВА 2:2007 конкретизує процес критичного аналізування та розробки у навчальному проектуванні, плануванні та їх затвердженні, акцентує на необхідності поточного контролю за змінами у навчальних планах і програмах, які мають вплив на заплановані результати їх якості. При аналізі вимог до процесу закупівлі встановлено, що ДСТУ П-ІВА 2:2007 не враховує необхідність контролю з боку навчального закладу за виконанням постачальниками договорів поставки, невідповідності закупівель потребам якості навчального процесу, а також за виявленням та оцінками можливих ризиків, пов'язаних з придбаннями.

В обох стандартах достатньо описаний процес закупівлі та подана інформація стосовно виявлення потенційних постачальників для адекватного задоволення потреб. Інформація з закупівлі більш аргументовано тлумачиться в ASQ Z1 11-2002, а саме документування, перевірка, оцінювання ефективності, результативність процесу.

Наступний підпункт щодо надання освітянської послуги має розбіжності, оскільки американський регламент розглядає його як виробництво та сервіс операцій, а саме експлуатація та реалізація продукції або послуг організації для задоволення потреб усіх зацікавлених, в першу чергу, студентів та їх індивідуальних особливостей не зважаючи чи визначенні вони при вступі, чи в результаті навчання. А національний стандарт обґрунтовує вимоги до надання освітніх послуг, і підкреслюючи роль найвищого керівництва та надавачів цих послуг у визначенні змісту, цілей, методів, заходів, у процесі навчання, а також необхідності контролю з боку навчального закладу. Ідентифікація та відслідковування певної умовної продукції на стадіях виробництва та сервісу згідно ASQ Z1 11-2002 вимагає документування розробленого процесу для контролю виробів та забезпечення потреб споживачів та усіх зацікавлених. В порівнянні, ДСТУ П-ІВА 2:2007 формалізує вимоги до навчального закладу щодо контролю, аудиту, класифікаційних ознак освітянських послуг. Національний стандарт описує їх надання, обґрунтовуючи необхідність затвердження процесів надання, проте цей підпункт не описаний, а містить лише посилання на ISO 9001:2000.

Вимірювання, аналізування та поліпшування. Американський регламент у загальному трактує необхідність контролю і поліпшення

певної організації, а національний розглядає дані спостереження та вимірювання для встановлення шляхів оптимізації саме системи управління якістю освіти. У порівнянні ASQ Z1 11 - 2002 регламентує вартісне встановлення вимірів та формує гарантії їх доступності, результативності для демонстрування здобутих досягнень, визначення причинно-наслідкових зв'язків амплітуди змін та статистичної обробки даних перевірки процесів і продукції з метою обрання пріоритетів організації, що постійно уточнюються та актуалізуються при поліпшенні інструментарію та задоволенні запитів клієнтів, споживачів і поширенні досвіду. Моніторинг і вимірювання в ДСТУ П-ІВА 2:2007 передбачає: аргументоване задоволення замовника зі сторони навчального закладу, яке має підтвердження і обумовлюється з тими, хто навчається; впровадження внутрішніх аудитів згідно програми з перевіркою вибраних методів задля діагностики дієвості системи управління якістю та її освітянських процесів; протоколювання результатів аудиту в звіті для передбачення і планування запобіжних заходів; поетапне встановлення ефективності освітніх процесів для регулювання їхніх послуг при наданні; перевірку послуг та їх статичних результатів для визначення задоволеності встановленим плановим нормативно-правовим вимогам, а також потребам акредитаційної експертизи; діагностування типів освіти для оцінки поступового руху у досягненні успіхів при засвоєнні навчальних програм тими, хто їх здобуває, включаючи ефективну діяльність тих, хто їх надає з метою визначення відповідності систем управління якістю освіти і її процесів запланованим цілям.

Вимірювання та моніторинг ефективності системи в ASQ Z1 11-2002 наголошує на потребі визначати методологію ідентифікації її складових, яку необхідно удосконалювати з метою результативності системи управління якістю. Звертається увага на розробку і інструкції зі збору та аналізу, накопичення й узагальнення інформації щодо задоволення клієнтів і замовників. Також щодо моніторингу і вимірювання передбачено проведення внутрішнього аудиту згідно з інструкцією, що забезпечує перевірку ефективності методів навчання для визначення якості процесів системи. Дана методологія має узгоджуватися з фінансовими умовами та можливостями організації, а фінансове обґрунтування з системою менеджменту якості, яка створюється і оцінюється за результатами економічної діяльності організації. Окрім цього, установа має проводити самооцінку власної

ефективності на основі відповідності запланованим її цілям та пріоритетам. Загалом вимірювання та моніторинг згідно американського стандарту передбачає їх застосування до навчальних процесів, продуктів, включаючи процедури, тести, оцінки ефективності навчання та відповідності визначеним вимогам задоволеності потреб зацікавлених сторін на етапах життєвого циклу продукції. Підсумовуючи зауважимо, що стандарт ASQ Z1 11-2002 щодо загального керівництва вимірювання та моніторингу передбачає оцінювання вимірів за доданою вартістю, а ефективність системи менеджменту якості перевіряється згідно до фінансових підходів й умов організації після проведеного внутрішнього аудиту і до процесу самооцінки, що вирізняє його у порівнянні з ДСТУ П-ІWA 2:2007, який не вимагає фінансової оцінки та само оцінювання. Проте, він більш аргументовано тлумачить процедуру з урахуванням внутрішнього аудитування системи управління якістю освітянських процесів та послуг, їх моніторингу і вимірювання, безпосередньо демонструючи сферу застосування для різних типів освіти.

У підрозділі ASQ Z1 11-2002 з управління не відповідно стямине обмежено сферу виявлення дислокації невідповідностей, а також регламентовано діагностику і у органах управління навчальних закладів, і у процедурах їх документообігу. Перевірка та ідентифікація невідповідностей оформлені у звіті, окрім адміністративних коректуючих заходів обумовлює застосування академічних (вочевидь науково-дослідницьких, проектно-пошукових, міжнародних, технічних, інноваційних, культурологічних), в тому числі встановлення причин, тенденцій, масштабів виникнення невідповідностей, що є його перевагами. Проте в ДСТУ П-ІWA 2:2007 наголошено на необхідності мати методику для перевірки результативності освітянських послуг та відповідності нормативно-правовим вимогам, але при цьому не враховано необхідність виявлення причинно-наслідкових зв'язків у різних сферах, в яких можуть бути встановлені невідповідності. Недостатній спектр можливих заходів їх корегування, в основному регулювання зводиться до контролю за навчальною роботою.

Аналізування даних у американському регламенті враховує окрім статистичного аналізу даних контролю процесів, що є складовими системи якості, ще й поліпшення показників для ефективності навчання, яка включає якісні та кількісні, як внутрішні, так і зовнішні параметри. У національному стандарті передбачено використання планів постійного

поліпшування, вдосконалення при запобіганні ризикам, а також результативного контролю над процесами у системі управління якістю, дані кожної складової якої постійно статистично аналізуються протягом навчання. Проте відсутня виважена позиція щодо ефективності навчання, а результативність може мати як позитивні, так і негативні аспекти. В національному стандарті представлені приклади освітянських засобів, зокрема, контрольні графіки, аналізи, блок-схеми, діа- та гістограми. Процедура поліпшення у ASQZ1 11-2002 вигідно відрізняється наявністю системи моніторингу, коригувальних дій та врахування їх при проектуванні та плануванні для прийняття ефективних управлінських рішень.

Висновки. В ході проведеного структурно-порівняльного аналізу стандартів України та США у сфері управління якістю освіти встановлено, що:

- стандарти мають спільну мету, сферу застосування та розроблені на базі європейського регламенту; американський стандарт більш обґрунтовано розкриває особливості, принципи системи управління якістю, вимоги до моніторингу у діловодстві, системний та процесний підходи при встановленні ефективності управління якістю в сфері освіти, вимоги та участі у всіх зацікавлених у навчально-виховному процесі на різних рівнях у прийнятті управлінських рішень; український стандарт ніяк не веде до вагомості легальної управлінської стратегії при реалізації політики у сфері якості освіти, адміністративну відповідальність за яку несе найвища посадова особа;

- американський стандарт передбачає встановлення критеріїв оцінки і процедуру визначення ефективності системи управління освітою, орієнтацію на замовників із числа усіх зацікавлених сторін, врахування очікуваних ними результатів для задоволення клієнтів при наданні освітніх послуг (які регламентуються нормативно-правовими нормами), а також необхідність узгодження політики якості з перспективами розвитку навчального закладу, дієвість якої діагностується за визначеними індикаторами; забезпечення доступу громадськості з числа замовників, учасників до досягнутих результатів ефективності системи управління в сфері освіти у американському стандарті передбачено засоби комунікацій, які забезпечують внутрішній і зовнішній доступ усіх зацікавлених сторін, у порівнянні український стандарт обумовлює лише внутрішню поінформованість у організації;

- до аналізування результатів ефективності системи управління якістю в американському навчальному закладі залучаються усі працівники, а не лише найвище керівництво, як у вітчизняних закладах освіти; керування ресурсами та їх передбачення при плануванні змін у навчальному закладі в американському стандарті враховує їх цільове призначення й диференціацію для використання і застосування механізмів поліпшення організаційної структури згідно визначених вимог (фінансових, соціальних, екологічних); особливу увагу в американському стандарті приділено обов'язковій атестації компетентності викладачів та необхідності її постійного покращення в ході додаткового навчання й підвищення кваліфікації для забезпечення відповідності персоналу вимогам навчально-виховного процесу;

- український стандарт обумовлює преференції захисту, безпеки і гігієни людей та соціальних гарантій для них, проте не враховує необхідність вирішення екологічних проблем та забезпечення екологічно комфортного стану навколишнього середовища, антикризового та аварійного планування; у американському регламенті виокремлена корпоративна співпраця з партнерами та постачальниками, що дає можливість стратегічного фінансового планування та подальшого взаємовигідного поступового розвитку; відмінністю національного стандарту є відповідальність навчального закладу у визначенні, впровадженні і підтримці процесів адекватного розуміння бажаних сподівань зацікавлених сторін, а також спільний аналіз інформаційних даних із залученням їх та споживачів навчальних послуг, що вказує на можливе прогнозування відповідно стійкого кон'юктурі передбачуваного працевлаштування;

- особливістю стандартів з питань проектування, розроблення та розвитку є те, що в американській версії вимоги до вище зазначених процесів розглядають в постійній динаміці; український стандарт додатково обґрунтовує питання критичне аналізування, перевіряння, затвердження та контроль змін проекту та розробки; про те він не враховує необхідність контролю з боку навчального закладу за виконанням постачальниками договорів поставки, невідповідності закупівель потребам якості навчального процесу, а також за виявленням та оцінками можливих ризиків, пов'язаних з придбаннями;

- американський регламент розглядає надання освітянських послуг, як виробництво та сервіс операцій, а саме експлуатація та реалізація продукції або послуг організації для задоволення потреб усіх зацікавлених, в першу чергу, студентів; національний стандарт

вимагає при їх наданні враховувати рішення найвищого керівництва та надавачів цих послуг що до визначення змісту, цілей, методів, заходів у процесі навчання, а також контроль з боку навчального закладу; технічне регулювання питань власності у національному регламенті більш чітко формулює власність замовника, до якої віднесено особисті документи та засоби надані особою, яка прагне здобувати освіту або забезпечення надане організацією яка сплатила навчання співробітників;

- значною відмінністю стандартів є контроль засобів моніторингу та вимірювання у національному на противагу, саме управлінню контрольовано-вимірювальними пристроями у американському; американський регламент трактує у загальному необхідність контролю і поліпшення певної організації, а національний розглядає дані спостереження та вимірювання для встановлення шляхів оптимізації саме системи управління якістю освіти; вимірювання та моніторинг ефективності системи управління якістю американський стандарт вимагає передбачити методологію діагностики її складових, передбачено проведення внутрішнього аудиту для перевірки ефективності методів навчання для визначення якості процесів системи, що має узгоджуватися з фінансовими умовами та можливостями організації; український стандарт не вимагає фінансової оцінки та само оцінювання, а враховує внутрішнє аудитування системи управління якістю освітянських процесів та послуг безпосередньо демонструючи сферу застосування для різних типів освіти;

- при встановленні причин, тенденцій, масштабів виникнення, дислокації не відповідностей у американському стандарті не передбачається виявлення, їх причинно-наслідкових зв'язків, в порівнянні з українським стандартом; статистичний аналіз даних контролю за процесами системи якості в американському стандарті передбачає прогнозування і моделювання процедури поліпшення показників ефективності навчання на противагу контролю результатів у українському стандарті, адже результативність не завжди є позитивною.

Таким чином, стандарти України та США мають певні особливості, які відображають нормативно-правове забезпечення функціонування систем освіти цих країн, інтенсивністю соціально-економічного розвитку та його пріоритетами, кон'юктурою ринку праці для випускників, сформовану запитами роботодавців та соціальним замовленням суспільства, інституційною організацією

державотворення. Проте, ці особливості не повинні гальмувати міжнародні інтеграційні процеси гармонізації освітнього простору, академічних досліджень, мобільності учасників навчального процесу при здобутті освіти міжнародного рівня.

Література

1. Рідей Н.М. Ступенева підготовка майбутніх екологів: теорія і практика. Монографія / Н.М. Рідей. – К.: Олді Плюс, 2011. – 522 с.
2. Кісіль М.В. До питання філософії стандартів у галузі вищої освіти / М.В. Кісіль // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: Зб. наукових праць. – Випуск 12(25) – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – С. 207-214.
3. Ельбрехт С.О. Стандартизація вищої освіти як засіб удосконалення професійної підготовки фахівців / С.О. Ельбрехт // Педагогіка і психологія. – Краматорськ: Краматорський економіко-гуманітарний інститут, 2011. – С. 38-42.
4. Авшенюк Н.М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2005. – 21 с.
5. Фоменко Н.А. Педагогіка вищої школи: методологія, стандартизація туристської освіти: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.А. Фоменко. – К.: Видавничий Дім "Слово". – 216 с.

E-mail: spal@i.ua

УДК 37.014.3Холт(73)

Рубан Л. М.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Київ, Україна

ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ АМЕРИКАНСЬКОГО ПЕДАГОГА-РЕФОРМАТОРА ДЖОНА ХОЛТА (1923-1985 рр.) У ВИМІРАХ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

У статті здійснено біографічне дослідження життєвого шляху видатного американського педагога-реформатора Джона Холта у вимірах гуманістичної педагогіки і психології, окреслено основні періоди його життєдіяльності.

Ключові слова: гуманістична педагогіка і психологія, американський педагог і реформатор, Джон Холт.

Ruban L.M. The life story of the American teacher and reformer John Holt (1923-1985) within the Humanistic Pedagogy and Psychology. The paper provides the biographical research of the life of the American teacher and reformer John Holt within the Humanistic Pedagogy and Psychology. It outlines the main periods of his life.

Key words: Humanistic Pedagogy and Psychology, the American teacher and reformer, John Holt.

Рубан Л.Н. Жизненный путь американского педагога-реформатора Джона Холта (1923-1985 гг.) в измерениях гуманистической педагогики и психологии. В статье осуществлено биографическое исследование жизненного пути выдающегося американского педагога-реформатора Джона Холта в измерениях гуманистической педагогики и психологии, очерчены основные периоды его жизнедеятельности.

Ключевые слова: гуманистическая педагогика и психология, американский педагог и реформатор, Джон Холт.

Актуальність проблеми. У сучасному українському освітньому просторі значне місце посідає біографічний метод дослідження, використання якого дає можливість визначити виникнення та походження психічних властивостей досліджуваної постаті і таким чином визначити вплив її професійної та життєвої діяльності, духовного розвитку, рис характеру, особистісної обдарованості на ті досягнення, які їй вдалося втілити у власних наукових розробках [1, с. 41].

На основі аналізу праць вітчизняних і зарубіжних учених, пов'язаних з іменем видатного американського-педагога реформатора, нами була розроблена методика біографічного дослідження життєвого шляху Джона Холта.

Мета статті – дослідити життєвий шлях американського педагога-реформатора Джона Холта у вимірах гуманістичної педагогіки і психології.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі педагогічна спадщина Дж. Холта є надзвичайно актуальною і популярною. Популярність ідей Дж. Холта у світовому педагогічному просторі певною мірою пояснюється активною й наполегливою діяльністю американської наукової школи гуманістичної педагогіки і психології [7].

Детальний аналіз життєвого шляху Дж. Холта дозволив визначити хронологію життя педагога та основні періоди його життєдіяльності. В основу періодизації покладено вікові особливості й специфіку трудової діяльності Дж. Холта. Так, період дошкільного дитинства (1923-1929 рр.) тривав з моменту народження і до вступу в школу. Період навчання розпочинався з моменту вступу до школи і завершувався датою випуску з університету (1929-1943 рр.). Період служби у збройних силах і роботи в урядових структурах (1943-1952 рр.) обмежується роками мобілізації до збройних сил США і датою

завершення його служби на уряд. Початок періоду професійно-педагогічного становлення (1953-1963 рр.) визначено роком, в якому Дж. Холт розпочав роботу шкільним учителем – спочатку на громадських засадах, а потім в основному штаті. Верхня межа цього періоду (1963 р.) знаменує поступовий перехід Дж. Холта від роботи шкільного учителя до активної просвітницько-громадської діяльності. Наступний життєвий період визначено такими межами: нижня межа – 1964 рік, опублікування книжки «Як діти зазнають провалу в школі»; верхня межа – 1976 рік, що завершив період активної співпраці Дж. Холта з освітніми управлінцями, педагогічними працівниками щодо реформування загальноосвітньої середньої школи. Період з 1977 до 1982 року характеризує активну участь Дж. Холта в русі на підтримку домашньої освіти. Нижня межа цього періоду – 1977 рік, відповідає року, коли Дж. Холт започаткував і почав видавати журнал «Особистісний ріст без шкільної освіти», а верхня межа – 1981 рік, вказує на стан професійної перевтоми і, навіть, деякого професійного вигорання, про що Дж. Холт згадував у своїх листах. Останній період життєдіяльності Дж. Холта обмежується двома трагічно сумними датами: 1982 рік – початок захворювання на рак і 1985 рік – смерть Дж. Холта, яка наступила в результаті тяжкої хвороби.

Дж. Холт народився 14 квітня 1923 року у м. Нью-Йорк у заможній американській сім'ї Генрі й Елізабет Холт. Батьки Дж. Холта приділяли багато часу професійній, громадській діяльності, світському життю, і, на жаль, не мали можливості задовольнити потреби Джона у спілкуванні з ними, про що він пізніше з сумом згадував у автобіографічній повісті «Ніколи не пізно». Виховання Дж. Холта у достатньо вільній, без застосування авторитаризму атмосфері в період дошкільного дитинства зумовило розвиток надзвичайно важливої здатності до самонавчання, яка в подальшому стала сприятливою передумовою для самостійного здобуття Дж. Холтом педагогічної освіти.

Намагаючись дати сину якісну освіту, батьки відправили Джона на навчання до елітної приватної школи. Навчальні досягнення Дж. Холта були досить високі, про що свідчить те, що після закінчення школи він був зарахований до одного з найпрестижніших університетів США – Єльського [8]. Проте популярністю серед учнів Дж. Холт не користувався, хоча вони часто зверталися до нього по допомогу в розв'язанні складного навчального матеріалу. Про нього

ходила в школі слава як про такого, який може краще пояснити математику та інші предмети, ніж учителі [6].

Дослідження автобіографії Дж. Холта дало можливість з'ясувати, що дефіцит спілкування з батьками, однолітками ще з перших років свого шкільного життя він компенсував захопленням музикою. Дж. Холт захопився музикою вперше ще у шкільні роки (1936-1938 рр.) [6, с. 20].

На нашу думку, музичне мистецтво мало терапевтичний, компенсаторний вплив на Дж. Холта в період шкільного й університетського життя. Високі академічні успіхи у навчанні на фізико-математичному факультеті в Єльському університеті не рятували його від самотності. Хоча він так само, як і в школі, безкорисливо допомагав студентам-невдахам, роз'яснюючи складний матеріал.

Після закінчення університету в 1943 році (установа, яку пізніше Дж. Холт не вказуватиме через переконання, що «освіта людини є частиною її особистого життя, як і політичні чи релігійні переконання, і є результатом не тільки навчання у вищому навчальному закладі, але й набувається упродовж життя») і отримання ступеня бакалавра з інженерного адміністрування, Дж. Холт три роки служив лейтенантом на підводному човні Барберо (*Barbero*) в роки Другої світової війни [5]. Пізніше Дж. Холт описав службу на підводному човні як час, де він отримав перший справжній і важливий життєвий досвід у своєму житті [3].

До того як підводний човен Барберо був пошкоджений бомбою, він затопив два ворожих кораблі у Яванському морі. Після ремонту човна по дорозі до Перл Харбору надійшла інформація про те, що місто Хіросіма було зруйноване атомною бомбою. Дж. Холт, колишній студент-фізик, дійшов висновку, що спустошення світу – це лише питання часу. На думку Дж. Холта, вирішити цю проблему міг світовий уряд, і тому після демобілізації він почав працювати в організації, яка намагалася створити світовий уряд – Світовій організації федералістів (*The United World Federalists*) упродовж 1946-1952 років у Нью-Йорку [2].

Зазначимо, що в ці роки Дж. Холт неодноразово виступає з лекціями перед широкою громадськістю, пропагуючи ідеї створення світового уряду. Його кар'єрний ріст є очевидним, оскільки він стає виконавчим директором Нью-Йоркського відділення Світової організації федералістів [4].

Рішення Дж. Холта служити на уряд було результатом духовного пориву захистити й зберегти світ. Проте робота в організації федералістів не принесла йому задоволення. Розраду Дж. Холт знаходить у музиці – перевіреному засобі втечі до віртуальної реальності, сповненої мрій і фантазій, яка не раз рятувала Дж. Холта у школі й університеті.

Саме у період розмірковувань про власне життя, про правильність зробленого професійного вибору Дж. Холт дійшов висновку, що для самореалізації він має змінити фах, і визначає як один із можливих варіантів – учителювання. Єдину перешкоду Дж. Холт вбачав у відсутності педагогічної освіти. Не бажаючи знову навчатися в умовах формальної освіти – коледжі, Дж. Холт розглядає можливість працювати у початковій школі. Таким чином, на кінець служби у Світовій організації федералістів, Дж. Холт мав цілком сформований намір стати учителем початкової школи.

У 1953 році після завершення роботи у Світовій організації федералістів і десятимісячної відпустки, яку Дж. Холт провів у Європі, він повертається до США і зупиняється у родині сестри Джейн, яка мешкала у штаті Колорадо. Сестра гаряче підтримала бажання Дж. Холта спробувати вчителювати, оскільки бачила як він майстерно і з великим задоволенням спілкується з дітьми. Саме Джейн рекомендувала Дж. Холту спробувати знайти роботу у школі Рокі Маунтін (*Rocky Mountain*), Колорадо [4].

Саме досвід роботи в школі Рокі Маунтін мав позитивний вплив на Дж. Холта щодо прийняття ним остаточного рішення присвятити своє життя педагогічній діяльності. Підкреслимо, що Дж. Холт не мав формальної педагогічної освіти. Його педагогічні знання та ідеї є результатом кропіткої самоосвітньої діяльності й практичної навчально-виховної роботи. Дж. Холт почав вчителювати лише тому, що це була для нього, в той момент, найцікавіша справа. Пізніше педагог стверджував, що відсутність педагогічної освіти була його найбільшою перевагою.

Причини такого, здавалося б не зовсім логічного висновку, полягали у догматичності тогочасної американської педагогічної освіти, а в результаті у занадто детермінізованій, однозначно визначеній педагогічній діяльності вчителів, які головну мету навчання вбачали у насиченні учнів знаннями, наявність яких детермінували правильними відповідями. Поза увагою вчителів залишався процес пізнання учнів, їх мислення, почуття, уява,

фантазія. Причини неуспішності учнів вчителі покладали на нерозвиненість інтелекту школярів, навіть, і не підозрюючи, що самі створили не розвивальний, а гальмівний навчальний процес, який не сприяв всебічному розвитку учнів.

Оскільки Дж. Холт не мав традиційно сформованого погляду на причини шкільних невдач учнів, він розпочав свою педагогічну діяльність як науковець, детально спостерігаючи за навчанням учнів, занотовуючи свої спостереження у щоденнику. Аналізуючи свої записи і набутий досвід, він робить висновок про те, що: «Учителювання – це дуже сильні ліки, і як сильні ліки вони можуть швидко й легко перетворитися на отруту. У правильний момент учителювання може допомогти пізнанню, а може й знищити його» [6, с. 100].

У 1957 році, завершивши роботу у школі Рокі Маунтін, Дж. Холт на основі своїх щоденникових записів починає писати книгу «Як діти зазнають провалу в школі». Але досить скоро він відчуває, що потребує подальших досліджень і продовжує свою роботу в школах. Школа Рокі Маунтін була першою, в якій педагог працював з 1953 до 1957 року. Потім Дж. Холт працював ще у трьох приватних школах (Шейді Хілл (*Shady Hill*), м. Кембридж, Леслі Елліс (*Lesley Ellis*), м. Кембридж, Коммонвелс (*Commonwealth*), м. Бостон) [9].

На цьому етапі його педагогічного становлення мало значення тісне професійне спілкування з Біллом Халлом (*Bill Hull*), який навчав учнів п'ятого класу і заняття якого почав відвідувати на початку 1958 року Дж. Холт [4].

Підкреслимо, що Білл Халл, так само як і Дж. Холт, був незадоволений низькою успішністю учнів у школі й хотів з'ясувати причини такого невтішного стану. Педагоги ділилися своїми поглядами на причини дитячих невдач у школі. Дж. Холт писав довгі листи Біллу Халлу, розповідаючи про своє бачення розв'язання цієї проблеми. Більшість з цих листів стали частиною першої книги Дж. Холта «Як діти зазнають провалу в школі» [6, с. 58].

Визначивши причини шкільних невдач учнів, педагог намагається зрозуміти, яким чином покращити ситуацію в школі. На той час він учив десятирічних дітей у престижній школі. Також він проводив час із малюками й немовлятами сестри Джейн і друзів. Перед педагогом постала різниця між десятирічними дітьми і малюками. Не дивлячись на знання та високий рівень розумових здібностей, діти у класі були наляканими, сором'язливими, а малюки

були сміливими авантюристами, справжніми дослідниками. У цих дітях він вбачав енергію, мужність, терпимість до двозначності і до того, що дорослі називають «невдачею», справжні навички до навчання – все, що фактично повністю було відсутнє в учнів п'ятого класу, з якими Дж. Холт працював. Педагог почав цікавитися тим, що змушувало цих активних і допитливих молодих людей перетворюватися на наляканих, сором'язливих, малих конформістів, яких педагог зустрів у школі [9, с. 2].

Після видання книги «Як діти зазнають провалу в школі» у 1964 році Дж. Холт так написав про себе Джорджу Деннісону: «Катапультований у громадське життя», тихий шкільний учитель став освітнім критиком, точки зору і поради якого шукали батьки і вчителі усю країну. Протягом цього періоду Дж. Холт проводив чотири дні із п'яти в дорозі: він їздив з лекціями, відвідував школи, зустрічався зі своїми однодумцями і друзями [9].

Мільйони читачів книги «Як діти зазнають провалу в школі» знайшли на її сторінках підтвердження свого власного шкільного досвіду, і для них Дж. Холт був одним із перших, хто написав про те, яким насправді для учнів і вчителів було життя у школі.

У 1971 році педагог започаткував «Асоціацію Джона Холта». Асоціація спочатку мала на меті поширення ідей та інформації про те, як діти навчаються і про те, як можна перетворити школи на місця, які заохочують незалежне навчання дітей і які значною мірою відрізняються від традиційного «режиму» навчання і тестування [8]. Пізніше діяльність Асоціації була пов'язана з домашнім навчанням.

Якщо проблема неефективного навчання і розвитку дітей полягала у поганих школах, то, здавалося б, створення кращих шкіл повинно було вирішити її. У кінці 60-х років ХХ століття декілька вчителів та вчителів-пенсіонерів – Джордж Деннісон, Джеймс Херндон, Герберт Коль (Дж. Холт не раз згадує цих педагогів у своїх працях) – опублікували книги про свій досвід роботи у школах і внесли пропозиції для змін. Засоби масової інформації почали говорити про них як про «реформаторів шкільної системи». Дж. Холт почав знаходити схожі погляди на систему освіти у ідеях своїх однодумців. Але неправильно було б сказати, що їхні праці визначили педагогічний світогляд ученого. Для Дж. Холта першорядне значення мав власний досвід, власні спостереження за дітьми. Інколи праці інших педагогів проливали світло на ці спостереження, інколи допомагали Дж. Холту тлумачити їх по-новому. Після смерті педагога Дж. Деннісон написав про нього: «Він

ніколи не відділяв теорію від практики, а також стояв якомога ближче до досвіду як такого. Вся його кар'єра базувалася на наступному – зрозуміти суть досвіду» [9].

На переконання С. Шеффер, педагогічні ідеї Дж. Холта поставили його в один ряд з такими освітніми філософами і видатними педагогами як: Жан-Жак Руссо, Лев Толстой, Джон Дьюї, А. С. Нейл, Йоганн Генріх Песталоцці, Фрідріх Фребель, Йоган Фрідріх Герbart, Герберт Спенсер через типологічну спорідненість поглядів на освітній розвиток особистості. Водночас вона наголошувала, що ідеї Дж. Холта не були запозичені з праць видатних науковців, а стали результатом його наукових досліджень, педагогічного досвіду. Питання, що хвилювали Дж. Холта, полягали в тому, як оберегти й підтримати закладені від природи пізнавальні здібності дітей, як перетворити школи на місця, що навчають й підтримують дітей, а не залякують й принижують їх [9, с. 3].

Напружена праця на покращення шкільної освіти, яку здійснював Дж. Холт упродовж чотирнадцяти років, не дала очікуваних результатів. Поступово Дж. Холт починав зневірюватися у можливості й ефективності реформування шкільної освіти і тоді він розглядає інші освітні форми, зокрема, феномен домашнього навчання.

Отже, припущення і мрії Дж. Холта про те, щоб школи стали місцем творчого розвитку особистості, не виправдалися. За влучним висловленням М. Л. Стівенса – професора Принстонського університету, який десять років досліджував явище домашньої освіти в США і опублікував свої наукові результати у монографії «Королівство дітей: культура і суперечності руху на підтримку домашнього навчання»: «З 1964 до 1976 року відбулося перетворення Дж. Холта з харизматичного освітнього критика і реформатора на ключову фігуру в альтернативному шкільному русі домашнього навчання» [10, с. 24].

Відкриття у 1977 році журналу «Особистісний ріст без шкільної освіти» знаменував новий період у житті Дж. Холта – підтримку й обґрунтування доцільності домашньої освіти. Журнал «Особистісний ріст без шкільної освіти» був дослідницьким проектом, який існував у останні вісім років життя Дж. Холта. На сторінках журналу публікувалися уривки з книг Дж. Холта, його листування з батьками [9].

Саме на сторінках журналу «Особистісний ріст без шкільного навчання» Дж. Холт вперше ввів термін «*unschooling*» – «безшкільна освіта» і визначив її «навчанням удома без класів і учителів».

Робота над журналом «Особистісний ріст без шкільної освіти» була кропіткою, і тому педагог був змушений проводити багато часу

у своєму офісі у Бостоні. У останні роки свого життя Дж. Холт відчував постійне напруження від перевантаження роботою над журналом, рухом у підтримку домашнього навчання, зростаючого бажання присвячувати музиці декілька годин на день. І це відчуття напруження так і не зникло до кінця його життя. Але завдяки журналу Дж. Холт зміг перетворити своє розчарування у зв'язку з провалом шкільної реформи на задоволення від конструктивної діяльності, завдяки якій він зміг у останні роки життя оточити себе люблячими батьками та їхніми дітьми [9, с. 141].

У 1982 році лікарі виявили пухлину на лівому стегні Дж. Холта. Педагог скептично відносився до традиційних медичних закладів, лікарів й хірургів, а тому вирішив лікувати пухлину великими дозами вітаміну С. Декілька наступних років він продовжував приймати вітамін і перевіряти ріст пухлини. Весною 1984 року пухлина почала обтяжувати Дж. Холта, і він почав шукати хірурга, якому міг би довіритися. У вересні того ж року педагог відправився до Нью-Хейвена на хірургічну операцію. На жаль, весною 1985 року хвороба повернулася, і цього разу Дж. Холт не зміг її побороти. Педагог помер 14 вересня 1985 року у м. Бостон, штат Массачусетс, майже через рік після операції [8, 9].

Висновки. Таким чином, біографічне дослідження показало, що ще в дитинстві, а пізніше в період навчання в школі й університеті Дж. Холт виявляв здібності, які зумовили успішність педагогічної діяльності, а саме, здатність учитися й учити інших. Відсутність у Дж. Холта формальної педагогічної освіти загострила неупереджений науковий погляд на педагогічну практику, а результати наукового дослідження показали, що причина шкільних невдач учнів полягає у низькій педагогічній майстерності вчителів, їх спрямованості, перш за все, на результативність навчання. Свій науково-педагогічний досвід Дж. Холт висвітлив на сторінках книжок, і спочатку був переконаний, що його дослідження допоможуть покращити якість шкільної освіти. Зрозумівши, що уряд не сприяє реформуванню шкільної освітньої системи, Дж. Холт присвятив останні вісім років свого життя обґрунтуванню доцільності альтернативної форми – домашнього навчання. Підкреслимо, що хоча Дж. Холт реалізувався на педагогічному полі, проте він вважав свою педагогічну місію незавершеною, оскільки прагнув перетворити школи у активно-креативні пізнавальні середовища. Незважаючи на те, що Дж. Холт є представником школи гуманістичної педагогіки і психології, його ідеї є

оригінальними, оскільки він їх викристалізував на основі емпіричних даних, власного професійного і життєвого досвіду.

Отже, Дж. Холт був високообдарованою особистістю, щонай-менше у трьох сферах (освітній, креативній і художній), які стали підґрунтям для розвитку й реалізації педагогічного таланту високого потенціалу.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Biography of John C. Holt [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.facebook.com/note.php?note_id=71050468828. – Назва з екрана.
3. Education encyclopedia : John Holt [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.answer.com/topic/johm-holt>. – Назва з екрана.
4. Farenga P. Homeschooling and John Holt's vision [Електронний ресурс] / P. Farenga // – Режим доступу : http://spinninglobe.net/spinninglobe_html/hs%26jholt.htm. – Назва з екрана.
5. Hoffman B. Who is John Holt? [Електронний ресурс] / B. Hoffman. – Режим доступу : <http://hubpages.com/hub/whoisjohnholt>. – Назва з екрана.
6. Holt J. Never too late [Електронний ресурс] / John Holt. – Режим доступу : <http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/nevertoolate>. – Назва з екрана.
7. Humanistic Psychology Overview [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ahpweb.org/aboutahp/whatis.html>. – Назва з екрана.
8. John Holt [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.answer.com/topic/johm-holt>. – Назва з екрана.
9. Sheffer S. A Life worth living (selected letters of John Holt) [Електронний ресурс] / S. Sheffer. – Режим доступу : <http://gyanpedia.in/tft/Resources/books/holtletters.pdf>. – Назва з екрана.
10. Stevens M. L. Kingdom of children: culture and controversy in the homeschooling movement / M. L. Stevens. – Princeton University Press, 2001. – 228 p.
E-mail: mlarissa2010@mail.ru

УДК 378.17:376.352

Самойлова Н. В., Шигимага О. А.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
Харків, Україна

ПРОГРАМА СЕМІНАРІВ З ПИТАНЬ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ДЛЯ СТУДЕНТІВ З ВАДАМИ ЗОРУ

В роботі порушено питання щодо формування здоров'я студентів з вадами зору та визначено її актуальність. Представлено програму семінарів щодо формування культури здоров'я та здоров'язбережувальної компетентності

студентів з вадами зору. Обґрунтовано необхідність застосування тренінгових форм роботи, враховуючи передовий досвід педагогіки та психології.

Ключові слова: здоров'язбереження, культура здоров'я, програма семінарів, студенти з вадами зору, тренінг.

Самойлова Н. В., Шигимага О. А. Програма семінарів по вопросам здоров'єсбереження для студентів с нарушениями зрения. В роботі поднят вопрос об актуальности формирования здоровья студентов с нарушениями зрения. Представлена программа семинаров по вопросам формирования культуры здоровья и здоров'єсберегающей компетентности студентов с нарушениями зрения. Обоснована необходимость использования тренинговых форм работы, используя передовой опыт педагогической и психологии.

Ключевые слова: здоров'єсбережение, культура здоровья, программа семинаров, студенты с нарушениями зрения, тренинг.

Samoilova N. V., Shyгимага O.A. The program of seminars on health improving for students with visual impairments. The work raises the question of health formation of students' with visual impairments. It presents a program of seminars on the development of health culture and health-competence of students with visual impairments. It justifies the need for using training forms of work based on the best pedagogy and psychology practices.

Keywords: health protection, health culture, a program of seminars, students with visual impairments, training.

Актуальність проблеми. За даними МОЗ України станом на 2011 рік провідне місце серед захворюваності учнівської молоді посіли захворювання зорової системи. Тому актуалізація проблеми здоров'я студентів з вадами зору на сьогоднішній день вимагає якісно нового підходу до виховання і навчання в освітніх установах, враховуючи те, що вищий навчальний заклад є ідеальним центром для просування ідей здорового способу життя і виховання культури здоров'я. Дослідження педагогів доводять, що сучасний освітній процес не вдовольняє вимогам молоді, учні не здобувають в необхідній кількості знання, які можуть знайти практичне застосування в подальшому житті [7]. До того ж, в багатьох студентів під час процесу навчання погіршується загальний рівень здоров'я. Серед основних причин погіршення здоров'я можна виділити перенавантаження (в тому числі зорового апарату), постійні стреси (які призводять до виснаження організму) та нехтування чи незнання правил гігієни й основних принципів здорового способу життя. Виходячи з цього, можна зазначити, що розробка навчальних програм, семінарів тощо, з питань здоров'язбереження для студентів з вадами зору є досить актуальною, важливою для сьогодення.

Формування цілей, завдань та методів дослідження. Мета роботи – розробити та обґрунтувати програму семінарів з питань здоров'язбереження для студентів з вадами зору.

Відповідно до мети дослідження визначено наступні завдання:

1) проаналізувати рівень розробленості досліджуваної проблеми у галузі педагогіки, валеології та психології;

2) враховуючи досвід попередніх досліджень у галузі педагогіки, валеології та психології, розробити та теоретично обґрунтувати програму семінарів щодо формування здоров'я та здорового способу життя для студентів з вадами зору.

Викладення основного матеріалу. У педагогічній та психологічній науці є чимало досліджень, присвячених проблемі формування ціннісного ставлення до здоров'я, профілактики органів зору, але аналіз теоретичних напрацювань учених і практичного досвіду свідчить про те, що розробці здоров'язбережувальних психолого-педагогічних семінарів, тренінгів тощо для осіб з вадами зору приділяється недостатньо уваги.

Враховуючи те, що навчально-виховний процес є доволі перевантаженим для студентів по кількості аудиторної та самостійної роботи, слід розробляти такі заходи та засоби, що будуть сприяти ефективному формуванню їх здоров'язбережувальної компетентності без зайвого перевантаження. Задля вирішення завдання щодо розробки та обґрунтування програми семінарів, ми спирались на накопичений у галузі педагогіки та психології досвід [2, 3, 4, 7].

По-перше, попередніми дослідженнями встановлено, що студенти є доволі обізнаними у питаннях здоров'язбереження, зокрема, мають достатній рівень знань про здоров'я та мотивації на здоровий спосіб життя, але при цьому мають недостатній рівень поведінкового (вольового) компоненту здоров'язбережувальної компетентності [4].

По-друге, нашими науковими дослідженнями встановлено, що студенти з ослабленим зором мають низький рівень соціально-духовного здоров'я, незадовільні показники психічної саморегуляції, тому стає необхідним розроблення психолого-педагогічних технологій, які будуть забезпечувати процес формування, збереження та зміцнення здоров'я осіб з вадами зору [1].

Таким чином, при розробці програм формування та збереження здоров'я студентів з вадами зору слід використовувати педагогічні засоби, які будуть формувати саме здоров'язбережувальну

компетентність, тобто будуть спрямовані на розвиток здатності у студентів запроваджувати у життя отримані ними знання та навички. Останнє можливо за умов придбання студентами практичних навичок та отримання власного досвіду на заняттях, чому може сприяти проведення семінарів із застосуванням не тільки лекційних форм навчання, але й тренінгових та ігрових. Адже відомо, що тренінг – це запланований процес модифікації (зміни) ставлення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду, щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі [5]. Особливістю тренінгових занять є те, що не менш ніж 50% заходу має складати практична діяльність [6]. Тобто більшу частину тренінгу активно діяти мають саме учасники.

Отже, враховуючи наш попередній досвід було розроблено семінари, метою яких є профілактика психосоматичних захворювань та забезпечення процесу формування та збереження здоров'я осіб з вадами зору, покращення їх психологічного стану та функціональних можливостей органів зору.

Програма розроблених семінарів складалася з 5 занять. Загальною метою цих занять було підвищення рівня культури здоров'я та здоров'язбережувальної компетентності учасників, актуалізація знань студентів про здоровий спосіб життя, зняття напруги зорового апарату, зняття психологічної напруги.

Далі наведемо план проведення семінарів.

1. Семінар за темою «Здоровий день» (вступний). Мета – формування мотивації у учасників щодо прийняття активної участі на заняттях, регулярного їх відвідування та використання набутих знань.

Основні завдання семінару: а) познайомитися з учасниками; б) визначитися з поняттями «здоров'я», «здоровий спосіб життя» та зрозуміти, що його творить регулярність виконання простих процедур гігієни та вправ; в) моделювання ідеального «здорового» дня (з урахуванням основних правил та потреб).

Програма занять містить наступні теми:

1. Як правильно прокидатися (чи одразу можна вставати; з якими думками корисніше прокидатися, вправи на прискорення та збільшення ефективності пробудження тощо). Форми роботи – бесіда та дискусія.

2. Ранкова гімнастика та фізична активність протягом дня та її значення для організму. Форма роботи – розповідь, бесіда, практичне виконання вправ.

3. Основні правила харчування (важливо не лише *що*, але і *як* їсти). Форма роботи – розповідь, бесіда.

4. Правила роботи за комп'ютером та з Інтернетом (бесіда, розповідь).

5. Значення сну для організму та правила відходження до сну (бесіда, розповідь).

6. Зворотній зв'язок. Запитання до учасників про їх враження та побажання. Запитання до тренерів.

2. *Семінар «Релаксаційні методики як засіб боротьби з негативними наслідками стресу»*. Мета семінару – актуалізувати знання учасників про стрес, його наслідки та профілактику небажаних наслідків, а також навчити використовувати релаксаційні методики в повсякденному житті.

Програму семінару складала наступні теми:

1. Бесіда про стрес, його значення та негативні наслідки.

2. Обговорення шляхів подолання негативних наслідків стресу (мозковий штурм).

3. Практичне проведення релаксаційних вправ: дихальні вправи, методика «Промінь», методика «Водоспад», методика «Медитації на стихії», методика «Янгол», методика «Дерево».

4. Домашнє завдання: щоденник стресу.

5. Зворотній зв'язок. Запитання до учасників про їх враження та побажання. Запитання до тренерів.

3. *Тренінг «Гармонізація чоловічого та жіночого в людині»*. Мета семінару – допомогти учасникам усвідомити себе як цілісну особистість.

Основне завдання для учасників – візуалізація поєднання чоловічої та жіночої частин душі через архетипічні образи.

Програма семінару:

1. Бесіда про двоїчність та єдність людини.

2. Розповідь про походження техніки «Аніма-Анімус».

3. Практичне проведення методики з обговоренням.

4. Зворотній зв'язок. Запитання до учасників про їх враження та побажання. Запитання до тренерів.

4. *Тренінг «Арт-терапія та творчість як засоби психоемоційної гармонізації»*. Даний семінар складався з двох частин по 2 години кожна.

Мета семінару – використання учасниками акту творчого процесу як методу психологічної гармонізації та розкриття їх творчого потенціалу та розвитку навичок самоприйняття.

Програма семінару:

1. Бесіда про творчість та її сутність.
2. Розповідь про напрямок танцю фламенко та заучування елементарних рухів.
3. Проведення вправ з основ сценічної мови та акторського мистецтва (в тому числі ігри на довіру, комунікацію, самоприйняття).
4. Малювання позитивних образів.
5. Малюнкові методи, направлені на роботу в команді та відчуття партнера. Практичне застосування.
6. Зворотній зв'язок щодо вражень від цього заняття та всіх занять в цілому. Запитання до учасників про те, чи дізнались вони щось нове та корисне та чи використовуватимуть набуті знання та навички в повсякденному житті.

Під час проведення занять учасники разом з тренерами сиділи в колі або стоячи виконували вправи. Перед проведенням кожного семінару учасники ділилися своїми очікуваннями, після – враженнями та побажаннями (як в письмовій, так і в усній формі). Семінари проводилися раз на тиждень по 2 академічні години за власним бажанням студентів.

Висновки. В роботі було представлено та обґрунтовано програму семінарів з питань здоров'язбереження для студентів з вадами зору. Відмінною особливістю цих семінарів є те, що їх можна використовувати не лише для профілактики та корекції порушень зору, але й в якості підвищення загального рівня здоров'я.

В подальшому планується експериментально перевірити ефективність розробленої програми семінарів для студентів з вадами зору.

Література:

1) Гончаренко М.С Розробка науково-методичних засад та валеологічного супроводу навчання студентів з особливими освітніми потребами (слабкозорих) за напрямом «Здоров'я людини / М. С. Гончаренко, Т. П. Камнева, Н. Г. Кучук // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: Тези доповідей. – К.: Університет «Україна», 2011. – С. 46-47.

2) Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: [навчальний посібник] / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 351 с.

3) Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі / [О.В. Аксьонова, І.А. Балягіна, М.А. Богорад та ін.]. – К.:КНЕУ, 2007. – 527 с.

4) Самойлова Н. В. Розвиток валеологічної компетентності студентів у процесі навчання безпеки життєдіяльності: дис... кандидата пед. наук: 13.00.02 “Теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров’я)” / Самойлова Н. В. . – Харків, 2011. – 215 с.

5) Самоукіна Н.В. Психологічний тренінг для вчителів / Н.В. Самоукіна. – 2-е вид., випр. – М.: Психотерапія, 2006. – 192с.

6) Сидоренко Е.В. Мотиваційний тренінг / Е.В. Сидоренко – СПб.: Речь, 2001. – 234с.

7) Хуторской А.В. Педагогічна інноватика: [навч. посібник] / А. В. Хуторской. – М.: Академия, 2008. – 256с.

E-mail: samoilovanatawa@yandex.ru

УДК 374.31

Святохо Е.А.

Крымское республиканское внешкольное учебное заведение
«Центр эколого-натуралистического творчества учащейся
молодёжи»

Симферополь, Украина

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ КАК ОТКРЫТАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

В статье рассматривается исследовательская деятельность учащихся как образовательная микросреда, главной функциональной характеристикой которой является её открытость в единстве своего внешнего и внутреннего проявлений.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность студентов, открытая образовательная среда, образовательная микро-среда.

Святохо Е.А. Дослідницька діяльність учнів як відкрите освітнє середовище. У статті розглядається дослідницька діяльність учнів як освітнє мікросередовище, головною функціональною характеристикою якого є його відкритість у єдності свого зовнішнього і внутрішнього проявів.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність студентів, відкрите освітнє середовище, освітнє мікро-середовище.

Svyatoho E.A. Students' research activity as an open educational environment. The author views students' research activity as an educational micro-environment whose main feature is openness in the unity of its internal and external manifestations.

Key words: students' research activity, open educational environment, educational micro-environment.

Информационный уровень развития современного мирового сообщества, наряду с его глубокими экономическими и социальными трансформациями, диктует необходимость пересмотра существующей образовательной парадигмы. Сегодня в педагогической теории и практике всё отчетливее намечается переход от линейно заданного, жёстко структурированного образовательного процесса с его универсальной методологией к многовариантному открытому образовательному пространству, ориентированному на субъектный приоритет получаемых знаний и актуализацию интеллектуального, социального, творческого, ценностного, духовного потенциалов личности.

Моделью вариативной учебно-познавательной деятельности, обеспечивающей творческое саморазвитие учащихся и формирование многофункциональных личностных и социальных компетентностей, может служить *исследовательская деятельность учащихся* (ИДУ), осуществляемая на основе личностно-ориентированного подхода.

Анализ проблематики и содержания психолого-педагогических исследований последних лет свидетельствует об устойчивом интересе к ИДУ как на практическом, так и на теоретическом уровнях. Достаточно полно раскрыты вопросы организации и психолого-педагогического сопровождения исследовательской деятельности учащихся разных возрастных групп; охарактеризованы этапы развития ряда личностных характеристик посредством включения учащихся в данный вид деятельности, а также методика профессиональной подготовки педагогов к осуществлению данной деятельности в различных типах образовательных учреждений (В.И. Андреев, Н.В. Беспярых, Т.В. Бондарчук, Т.Е. Веденева, В.А. Вединяпина, Э.З. Генишер, Е.И. Ильин, Л.А. Казанцева, Е.Н. Кикоть, М.В. Кларин, А.Н. Ксенофонтова, В.С. Кузнецов, Л.В. Кузьмина, А.В. Леонтович, И.Г. Машечкова, Е.В. Мещерова, Н.М. Новичкова, В.П. Панько, А.И. Савенков, Н.Л. Селиванова, А.П. Тряпицына, И.Д. Чечель, Л.Д. Шабашова, Л.М. Федорьяк, М.М. Фирсова, Л.Ф. Фомина, А.В. Хуторской и др.).

В процессе формирования личности особая роль принадлежит образовательной среде, относительно которой учреждения образования разных типов (среднего школьного, внешкольного, среднего специального и т.п.) выступают её структурными компонентами.

На сегодняшний день в теории и практике образования ИДУ рассматривается как процесс, требующий отдельной самостоятельной организации, хотя по сути является одним из исследовательских методов (Л.А. Казанцева) [1]. Она выносится за пределы учебного процесса в средней школе (работа научных обществ учащихся, Малой академии наук (МАН) как отдельной организации, занимающейся этим направлением, разработка и внедрение элективных учебных курсов, специальная подготовка педагогов и т.п.), превращаясь из деятельности *исследования* в деятельность по *организации* исследования, тем самым получая статус отдельной значимой деятельности. Именно в таком понимании нами будет использоваться определение ИДУ в контексте данной статьи.

Таким образом, являясь самостоятельной образовательной единицей и приобретая собственное социальное значение, ИДУ может быть рассмотрена как *образовательная микросреда* с присущими ей характеристиками.

Ещё одним аргументом в пользу возможности такого определения является тот факт, что большинство учащихся, включённых в исследовательскую деятельность, осуществляют её в рамках работы Малой академии наук Украины, которая, являясь учебно-воспитательной системой, выступает в качестве креативного внешкольного микросоциума (Л.В. Тихенко) [3, с. 8-9].

Целью данной статьи является теоретический анализ понятия «открытая образовательная среда» по отношению к ИДУ.

За основу нами были приняты основные характеристики образовательной среды, представленные в диссертационном исследовании М.И. Катилиной, а именно: открытость, целостность, гибкость, интегративность, насыщенность, структурированность, мультикультурность, развитие, соуправляемость, где *открытость* признаётся главной функциональной характеристикой и подразумевает использование для достижения образовательных целей как внутренних ресурсов, так и возможностей социокультурного окружения [2, с. 10-12]. В таком определении открытость образовательной среды понимается, прежде всего, как открытость внешней социальной среде с целью её использования для собственного содержательного обогащения и достижения образовательных целей.

Однако немаловажным остаётся вопрос открытости по отношению к участникам образовательного процесса для предоставления им возможности максимально полно реализовать свой потенциал с учётом

индивидуальных целей и мотивов. Таким образом, необходимо обратить внимание на внутреннюю *готовность* образовательной среды стать открытой к субъектному воздействию со стороны участников образовательного процесса. Такого рода открытость предполагает активное совместное деятельностное участие учащихся, педагогов, родителей, администрации учреждения образования в построении образовательного пространства и определении индивидуальной траектории развития каждого из его участников. Реальная образовательная практика, несмотря на теоретико-методологическое обоснование необходимости и возможности реализации гуманистического, лично-ориентированного, индивидуально-дифференцированного подходов в обучении и воспитании учащихся, остаётся ориентированной на массовость и универсальность подготовки специалистов в конкретных областях знаний, присущей индустриальной эпохе. Отчасти это объясняется противоречием между наделением учащегося качествами субъекта познания в теории и его практической неготовностью занять субъектную позицию в силу своих индивидуальных, возрастных особенностей и образовательного уровня. Также не всегда внутренний потенциал развития учащегося может проявиться и реализоваться в реальной практике обучения в силу её методической и организационной неготовности к такому взаимодействию.

С нашей точки зрения, ИДУ, в том виде, в котором она существует на сегодняшний день, а именно как отдельный значимый вид образовательной деятельности в рамках учебно-воспитательной системы МАН Украины, максимально соответствует определению открытой образовательной среды с учётом как внешней, так и внутренней составляющих.

Со стороны внешнего проявления качества открытости образовательной среды, различные виды социальных институтов (научные лаборатории, исследовательские центры, общественные организации и т.п.) как социокультурные образования изначально включены в процесс организации и осуществления ИДУ, что позволяет обогатить содержание ИДУ в собственно исследовательской части, и вывести её на научный, творческий уровень. Учащиеся более полно включаются в широкий социально-научный контекст, формируя научно-исследовательский потенциал государства.

С другой стороны, ИДУ может осуществляться только на основе субъект-субъектного взаимодействия учащегося и преподавателя,

поскольку первоначально ориентирована на индивидуальные цели и мотивы её участников. Что касается учащихся, исследовательская деятельность, исходя из своего внутреннего содержания, изначально предполагает наличие их активной познавательной позиции, связанной с осмысленной и творческой переработкой информации научного характера на основе аналитического и критического мышления. Весь процесс исследования сопровождается личностными открытиями, превращая его в личностно ориентированную познавательную деятельность, в ходе которой каждому предоставляется возможность реализации интеллектуальных и творческих способностей. Также учащиеся оказываются включёнными в новую для них ситуацию социального развития за счёт возможности вынесения результатов своего исследования на внешнюю оценку. В этом случае, исследовательская деятельность носит характер социальной практики, способствующей реализации внутренних социальных потребностей и мотивов.

Немаловажной является и роль педагога в его субъектном проявлении. Поскольку только учитель, находящийся в постоянном творческом поиске, готовый к активному взаимодействию со своими воспитанниками, проявляющий не только профессиональную компетентность, но и готовность постоянного самообразования, способен «сопровождать» личностно значимый исследовательский поиск учащихся. В своём субъектном взаимодействии учащийся и педагог выстраивают ту траекторию движения к намеченной цели, которая является наиболее приемлемой и продуктивной, и учитывающей индивидуальные возможности и запросы учащегося, с одной стороны, и методическую и организационную готовность педагога с другой стороны.

Являясь, по сути, более гибкой и быстро реагирующей на изменение требований к целям и содержанию образования системой, ИДУ в процессе своей реализации может легко адаптироваться под социальный и личностный заказ участников образовательного процесса, проявляя качества адаптивности и гибкости.

Существенным также является тот факт, что принципы организации ИДУ позволяют уйти от оценки и контроля знаний, ставя во главу угла создание ситуации успеха и признавая ценность не только результата, но и процесса познания. С другой стороны учащиеся могут получить оценку результатов своей работы, приняв участие в различного уровня конкурсных программах. Однако это

будет их самостоятельное осмысленное решение, а не диктуемая внешними обстоятельствами необходимость.

Всё вышеперечисленное характеризует внутреннюю открытость исследовательской деятельности учащихся как образовательной среды.

Таким образом, по нашему мнению, исследовательская деятельность учащихся как отдельная социально значимая деятельность, осуществляемая в рамках Малой академии наук, может быть охарактеризована как *открытая* образовательная среда в единстве внешнего и внутреннего проявления этого качества.

Список литературы:

1. Казанцева Л.А. Дидактические основы применения исследовательского метода в условиях гуманизации образования: автор. дис. на соискание науч. степени док. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Л.А. Казанцева. – Казань, 1999. – 42 с.

2. Катилина М.И. Образовательная среда как фактор социализации личности: автор. дис. на соискание науч. степени канд. философ. наук: спец. 09.00.11 «Социальная философия»/ М.И. Катилина. – М., 2009. – 23 с.

3. Тихенко Л.В. Формування творчих здібностей старшокласників у процесі дослідницької діяльності в Малій академії наук України: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Л.В. Тихенко. – Київ, 2008. – 20 с.

E-mail: elena_svyatokho@mail.ru

УДК 378.14

Скоромная Н.Н.

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

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В статье анализируется опыт применения ролевых игр в преподавании дисциплин, обеспечивающих медико-гигиеническую подготовку будущего учителя.

Ключевые слова: ролевая игра, медико-гигиеническая подготовка, будущий учитель.

Скоромна Н.М. Рольова гра як засіб підвищення якості навчання студентів. У статті проаналізовано досвід застосування ролевих ігор у викладанні дисциплін, що забезпечують медико-гігієнічну підготовку майбутнього учителя.

Ключові слова: рольова гра, медико-гігієнічна підготовка, майбутній учитель.

Skoromnaya N.N. Role playing as a means of improving the quality of students' learning. The article analyses the experience of using role playing in teaching disciplines providing medical and hygienic preparation of future teachers.

Keywords: role playing, health and hygiene training, future teachers.

Постановка проблемы. В современном обществе особый интерес представляют различные инновационные формы обучения, позволяющие решать образовательные задачи более эффективно, нежели это возможно при традиционном обучении. К основным недостаткам традиционной системы обучения можно отнести информационный, экстенсивный характер, превращающий студента в пассивный объект обучения [2]. По данным литературы, усваивается только 10% материала, изложенного вслух [1]. Однако при подготовке будущих специалистов стоит задача повышения качества практических навыков, что особенно актуально для восприятия цикла «Оказание помощи в неотложных состояниях». Определенный уровень медицинской подготовки будущего учителя является обязательным элементом его профессиональной компетентности, поскольку учитель должен уметь оказать первую неотложную помощь и правильно идентифицировать состояние пострадавшего в экстремальных ситуациях [4]. Следовательно, при обучении необходимо создавать условия для формирования у студентов не просто практических навыков, а профессиональных медико-гигиенических компетенций, что является актуальной задачей подготовки будущего учителя.

Анализ исследований и публикаций. К инновационным методам относятся ролевые игры, как разновидность игрового, деятельностного подхода в обучении. Деловая игра – форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирование систем отношений, характерных для данного вида практики [3]. Главное достоинство ролевой, деловой игры в том, что она в высокой степени мотивирует студентов и обеспечивает им простую, непосредственную и быструю обратную связь относительно последствий их действий. Этот метод обучения позволяет на занятиях создавать различные проблемные ситуации, а студентам выступать в различных профессиональных ролях [1].

Кроме того, для обеспечения высокого качества практической подготовки специалистов необходимо обеспечить преемственность формирования и совершенствования практических навыков,

полученных по таким дисциплинам как безопасность жизнедеятельности человека, охрана труда и др. В ходе ролевой игры студент оказывается в ситуации, которая включает те же ограничения и мотивацию, какие существуют в жизни, но это не становится реальной трагедией, а даёт возможность понять, достаточна ли подготовка или что-то осталось упущенным в ходе обучения. Поэтому более широкое использование на практических занятиях ситуационно-ролевых игр является актуальным и необходимым.

В качестве примера проведения ролевой игры на тему «Оказание помощи при кровотечении» можно привести следующую ситуационную задачу:

во время перемены вы стали свидетелем того, как столкнулись два ученика. Один прыгал с парашюта, высотой 1,5 метра, а второй внизу пробегал. В результате столкновения один ученик получил удар в лицо, а второй при падении ударился животом о край парашюта.

При осмотре у первого пострадавшего наблюдается выделение крови из полости носа, над областью переносицы ссадина. Ученик жалуется на боль в области носа.

При осмотре у второго пострадавшего целостность кожных покровов передней брюшной стенки не нарушена. Кожные покровы бледные. Ученик жалуется на умеренную боль в области живота, больше слева.

На первом этапе ролевой игры – подготовительном – обоснуется актуальность темы, определяются цель и задачи.

Цель занятия: усвоение практических умений и навыков оценки общего состояния пострадавших, организация и оказание им первой неотложной помощи, транспортировка пострадавших при нарушении жизненно важных функций организма.

Учебно-игровая задача:

- определить вид кровотечения по клиническим признакам;
- определить предположительный источник кровотечения;
- оказать помощь пострадавшему по остановке кровотечения;
- определить необходимость госпитализации пострадавших.

На втором этапе – распределение ролей:

- перед студентами раскладываются карточки с заданной ролью (1-й пострадавший, 2-й пострадавший, учитель украинского языка и литературы, учитель английского языка, завуч школы, родители);

- каждый по очереди вытягивает карточку и знакомится со своей ролью;

- на карточке «1-й пострадавший» будет указан диагноз (носовое кровотечение), по которому должны быть сформулированы жалобы. В анамнезе у «1-го пострадавшего» – перенесенный гепатит В.

- на карточке «2-й пострадавший» будет указан диагноз (внутреннее кровотечение в результате разрыва селезёнки). Эти студенты не имеют права показывать свои карточки никому из участников. От них зависит ход всей ролевой игры, так как именно они должны точно сформулировать жалобы и передать свои ощущения согласно заданному на карточке диагнозу;

- роль «учителя» позволяет студенту задавать вопросы, имитировать обследование (вслух комментировать результаты). Делать выводы о состоянии «пострадавшего» и оказывать необходимый объём первой помощи.

У одного из учителей на руке есть небольшой порез (сегодня утром, когда открывал учебный класс, ключом поранил палец).

Игрокам будет предложено следующее оборудование: кровоостанавливающие жгуты, бинты, вата, палки, перчатки, перекись водорода 3%, нафтизин, 5% спиртовой р-р йода, косыночные повязки, пузырь для льда. Всё раскладывается на середине стола и каждый игрок решает сам, что ему необходимо;

- «родители» задают вопросы о причине произошедшего, об ответственности, о страховке;

- роль «завуча школы» предусматривает составление акта;

- каждый участник вступает в игру по очереди (номер указан на карточке).

На третьем этапе – этапе собственно ролевой игры – согласно «роли», каждый студент определяет своё поведение, вопросы и ответы. Преподаватель при необходимости корректирует траекторию поведения каждого участника ролевой игры.

На заключительном этапе преподаватель делает обобщение – насколько вопросы были раскрыты и даны точные и полные ответы; оценивает правильность и последовательность выполнения практических навыков и определяет кто из студентов подготовлен отлично, хорошо, а кто имеет пробелы в знаниях.

Таким образом, проведение во время практического занятия ситуационно-ролевых игр позволяет оценить уровень знания студентами учебного материала, умение применять исследовательские методы в диагностике, способствует формированию медико-гигиенических компетенций будущих учителей. Ролевые игры в изучении курса

«Оказание помощи в неотложных состояниях» стали важным средством для развития личностных качеств студентов, формирования ценностного отношения к здоровью учащихся. Наш опыт свидетельствует о том, что ролевая игра как инновационная форма формирования медико-гигиенической компетентности студентов может быть внедрена в систему подготовки будущих учителей.

Литература:

1. Ахияров К.Ш. Формирование ценностных ориентаций будущих учителей / К.Ш. Ахияров, А.Ф. Амиров // Педагогика. – 2002. – №3. – С.50-54.
2. Козлова Н.М. Ролевые игры как инновационный метод обучения студентов / Н.М. Козлова, Л.П. Ковалева, М.Ю. Кузьмин // Сибирский медицинский журнал. – 2010. – №7. – С.31-33.
3. Педагогический энциклопедический словарь / Под редакцией Б.М. Бим-Бад. – М.: Бол.Рос. энцикл., 2008. – 528с.
4. Степанов А.В. Ролевые игры при обучении студентов медицинского вуза / А.В. Степанов, О.А. Тарасова, А.В. Любин // Гуманитарный вектор. – 2009. – №4. – С.20-22.

E-mail: natalyscorommay@mail.ru

УДК 378.17

О.М. Собченко

Мукачівський державний університет,
Мукачево, Україна

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ДІАГНОСТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТРЕСУ В СИСТЕМІ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті автор визначає що система сучасної шкільної освіти недостатньо приділяє уваги вихованню особистості, яка здатна творчо, самостійно мислити, має чіткі моральні установки, життєві орієнтири, світогляд. У теорії учбової діяльності та теорії розвивального навчання (система Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова) набуто певного досвіду, певну роль у розв'язанні завдань реадaptaції і реабілітації учасників виховного процесу, які могли б відіграти так звані активні методи групової роботи, або психологічний тренінг “Стрес-менеджменту” як свідомо активізація ефективності професійної діяльності у навчальній або іншій групі, залежно від змісту поставлених навчально-пізнавальних, творчих або психокорекційних завдань.

Собченко А.М. **Организационно-методические рекомендации для диагностики и коррекции психического стресса в системе развивающего**

обучения. В статье автор определяет, что система современного школьного образования недостаточно уделяет внимание воспитанию личности, которая способна творчески, самостоятельно мыслить, имеет четкие моральные установки, жизненные ориентиры, мировоззрение. В теории учебной деятельности и теории развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова) имеет определенный опыт, уверенную роль в решении задач реабилитации, и реабилитации участников воспитательного процесса, которые могли бы использовать известные активные методы групповой работы, или психологический тренинг «Стресс-менеджмент» как известная активизация эффективности профессиональной деятельности в учебной или другой группе, зависимости от содержания поставленных учебно-познавательных, творческих или психокоррекционных задач.

Sobchenko O.M. Organizational-methodical recommendations on diagnostics and correction of psychological stress in the system of developmental education. The author determines that the system of modern schooling is not focused on the education of an individual, who is capable to think creatively and independently, has clear moral values, life orientation, and outlook. In the theory of educational activities and theory of developmental learning (D.B. Elkonin, V.V. Davydov) there is some experience, assertive role in solving the problems of rehabilitation, and rehabilitation of participants of the educational process, who could use the known active methods of group work, or psychological training on "Stress management" as a well-known activation of the effectiveness of professional activity in educational or other group, depending on the content of teaching, learning, artistic and psycho-corrective problems.

Постановка проблеми дослідження. Усі методи психологічного тренінгу характеризуються, **по-перше**, орієнтацією на широке використання навчального ефекту групової взаємодії. **По-друге**, ці методи реалізують принцип активності членів тренінгової групи, через використання у навчанні елементів дослідження. Якщо традиційні методи орієнтовані, в основному, на те, щоб донести готові знання, то у тренінгу учасники-дослідники самі повинні прийти до них. **По-третє**, зазначені методи припускають своєрідний варіант навчання з використанням моделей.

Предметом дослідження виступають чинники групової форми роботи, які спрямовані на основний зміст комунікації в групі тренінгу де є сфера мотивів людини, коло її потреб. **Метою** – розкриття феноменології з'являється можливість усвідомити справжній сенс своїх дій, побачити себе збоку, проаналізувати власні переживання, суб'єктивні уявлення. **Завдання**, які стоять у цій статті можна визначити так: 1) подолання посттравматичного стресового розладу, 2) виокремити основний релаксуючий метод.

Результати теоретичного аналізу проблеми дослідження.

Активне соціально-психологічне навчання можна розглядати як новий напрям у професійній підготовці особистості у виховному процесі. Ефективність такого процесу забезпечується груповим феноменом. Перш за все – це можливість отримати зворотній зв'язок і підтримку від людей, які мають спільні проблеми і переживання. У такій групі люди відчувають себе прийнятими й активно приймають інших, користуються довірою групи і довіряють самі. В умовах групи учасник може експериментувати, засвоювати і відпрацьовувати різні навички взаємодії, відчуваючи психологічний комфорт і захищеність. Отже, відчуваючи підтримку, контроль, учасник тренінгової групи отримує можливість оволодіти прийнятним для себе стилем відносин серед різних партнерів.

У наш час практика активного соціального навчання набула другого народження. Адже інтенсивні методи соціально-психологічної підготовки (ділові, рольові ігри та інші), проводились багато років тому. Так, ще в 30-х роках на окремих підприємствах використовувалось близько 15-20 варіантів ділових ігор. Те, чому таку роботу в нашій країні було припинено, пояснюється, перш за все, недостатньою методичною базою і слабким зв'язком теорії із завданнями практики.

Прошло майже півстоліття з того часу, як мала група почала використовуватись з теоретичною метою. Використання групових процесів і явищ виявилось одним із найбільш ефективних шляхів пізнання індивідуальної поведінки у нормі та у патології. Результати досліджень багатьох авторів доводять, що навчання в тренінгових групах сприяє зміні життєвої позиції, установок, розвитку сенситивності, самосвідомості, підвищенню ефективності праці.

Ідея тренінгу вперше зародилась серед психологів, які займались підготовкою вчителів і працівників соціальної сфери в 1946 році. Головним завданням було розв'язання проблем, пов'язаних із викладанням і роботою в соціальних групах. Засновниками тренінгу є К. Левін, Л. Брандфорт і К. Бенс. Через рік виникли перші лабораторії тренінгу, в яких було створено групи соціально-психологічного навчання. Пізніше було створено організацію під назвою “національна лабораторія тренінгу”, під егідою якої працювали всі тренінгові групи, що виникли і вже діяли. Американський вчений-психолог гуманістичного напрямку К. Роджерс назвав груповий тренінг великим відкриттям нашого століття .

Груповий тренінг у разі гуманістичної його спрямованості забезпечує значний ефект, а в залежності від типу групи, акцент може бути зроблений на певній якості учасників. Основна мета соціально-психологічного тренінгу – підвищення компетентності у спілкуванні – може бути конкретизована в завданнях з різним формулюванням, але обов'язково пов'язаних із засвоєнням знань, формуванням вмінь, навичок, розвитком установок, які визначають поведінку у спілкуванні, перцептивних здібностей людини, корекцією і розвитком системи відносин особистості, оскільки особистісна своєрідність є тим фоном, який забарвлює дії людини, всі її вербальні та невербальні прояви.

Вважається, що перші тренінгові групи, спрямовані на підвищення компетентності у спілкуванні, були проведені учнями К. Левіна в Бетеле (США) і отримали назву Т-груп. В їх основі була така ідея: більшість людей живе і працює у групах, але в основній своїй масі вони не замислюються про те, як вони себе почувають у групі, якими їх бачать інші, яку поведінку вони викликають своїми реакціями у інших людей.

К. Левін стверджував, що більшість ефективних змін в установках і поведінці людей відбувається в груповому, а не в індивідуальному контексті, тому, щоб виявити і змінити свої установки, виробити нові форми поведінки, людина повинна подолати свою автентичність і навчитися бачити себе так, як її бачать інші. Успішна робота учнів К. Левіна у майстерні міжгрупових відносин призвела до заснування у США Національної лабораторії тренінгу. У цій лабораторії було створено групу тренінгу базових умінь. Пізніше результати її роботи враховувалися у практиці Т-груп. Скорочення Т-група введено в американській літературі для позначення терміну “тренінгова група у сфері міжособистісних стосунків”. Т-група, лабораторна група тренінгу, своєю метою має корекцію комунікативних вмінь спілкування, а також оптимізацію спілкування людини з людьми, які її оточують. У таких групах увага акцентується на розвитку вмінь і навичок контактів з партнерами, а також навичок професійного спілкування. Головне при цьому – навчання через досвід, якого набувають у групі “тут і тепер”, часто при цьому апробують нові форми поведінки. У Т-групах навчали управлінський персонал, менеджерів, політичних лідерів колективній міжособистісній взаємодії, вмінню керувати, вирішувати конфлікти в організаціях, зміцнювати групову згуртованість.

У 60-і роки ХХ ст. виникає рух тренінгу соціальних і життєвих умінь, який спирався на традиції гуманістичної психології К. Роджерса, його використовували для підготовки вчителів, консультантів, менеджерів, з метою психологічної підтримки і розвитку. У тренінгу життєвих умінь використовувалися три основні моделі, які визначали своєрідний підхід і розвиток.

Перша модель спирається на сім категорій життєвих умінь: вирішення проблем, спілкування, наполегливості, впевненості в собі, критичності мислення, вміння самоуправління та розвитку Я-концепції. Друга модель класифікує життєві вміння, які є метою тренінгу, на чотири категорії: міжособистісне спілкування, підтримка здоров'я, розвиток ідентичності, вирішення проблем і прийняття рішення. Третя модель містить тренінг емоційного самоконтролю, міжособистісних стосунків, саморозуміння, фінансового самозахисту, самопідтримки та концептуалізації досвіду.

Існують відмінності між окремими Т-групами. Це залежить від індивідуальності і теоретичної орієнтації керівника. На початкових стадіях розвитку лабораторного тренінгу роль тренера полягала в тому, щоб допомогти учасникам розширити свої знання у сфері міжособистісних стосунків. Але, починаючи з 1949 року, у зв'язку з проникненням у тренінгову роботу психоаналітичної орієнтації, роль тренера як об'єкта проєкції мотивів учасників, а також аналітика, який допомагає членам групи здійснити інтерпретацію причин порушень соціальної орієнтації, значно зросла.

Головну мету Т-груп було сформульовано після майже 15 років їхнього існування. Це – краще розуміння самого себе, а також дослідження вмінь щодо розуміння інших людей і взаємодії з ними. Змістом навчання є досвід, який отримують в групі “тут і тепер” у процесі майже виключно вербальних спонтанних дискусій. Навчання у Т-групі може здійснюватись і специфічним чином, тобто, коли кожен учасник бере на себе (почергово) певну функцію: спостерігача-учасника, діагностика-актора, керівника-виконавця, теоретика-практика, того, хто надає допомогу в разі потреби.

Цікавою щодо цього є діяльність Тевістокського інституту у Великобританії. Теоретична робота його традиція складалась під впливом психоаналітичної концепції В. Байона. В. Байон поділяв учасників на дві групи – робоча і та, в уникають роботи, за допомогою одного з декількох механізмів, наприклад, таких як “боротьба-відхід”, “залежність”, “створення угруповань”. Захисна

діяльність групи “ті, що уникають роботи” полягає в тому, що вона має власне приховане життя, в якому проявляються “захисні” стратегії. Навчання членів цієї групи осмисленню такого типу тенденції може мати для них великий терапевтичний ефект. Теорію В. Байона ще називають теорією групового функціонування.

У 50-60 роках ХХ ст. одночасно з розвитком гуманістичної психології у західній частині США почали розвиватись методи тренінгу, спрямовані на індивідуальний розвиток суб'єкта. Особливо значними були роботи А. Маслоу, в яких концентрувалась увага на можливостях повноцінного функціонування людини. З Т-груп виділились групи “тренінгу вразливості”, “тренінгу сенситивності”. Для їх розвитку велике значення мали результати, отримані у тих Т-групах, які демонстрували переваги групової психотерапії над індивідуальною і цим підтвердили доцільність використання групових методів для стимулювання індивідуального розвитку.

У групах “тренінгу сенситивності” займаються як проблемами особистості, так і міжособовими контактами. Усю їх роботу спрямовано на розвиток потенційних можливостей учасників. Особливої уваги надають розвитку чутливості до комунікативних стимулів такі вчені, як М.П. Анікеєва і Р.Д. Каверіна.

Паралельно із ”групами вразливості” виник новий напрямок у груповому процесі, а саме “групи зустрічей”. Основними завданнями цього напрямку є: надання допомоги щодо індивідуального розвитку: зміцнення індивідуальних цінностей, посилення чутливості в міжособистісних контактах, стимулювання самоактуалізації і відчуття радості життя. Таким чином “групи зустрічей”, або як їх ще називає К. Роджерс –“групи особистісного зростання і розвитку”, дають можливість спрямувати груповий досвід на надання допомоги здоровим, нормальним людям з метою реалізації їх потенційних можливостей. Більшість людей входить до груп особистісного зростання і розвитку, прагненням випробувати власні переживання до інших людей і дослідити різні аспекти своєї особистості.

Якщо в Т-групах переважають вербальні методи, то у “групах зустрічей” для стимулювання взаємодії застосовуються невербальні прийоми, мета яких – залучити учасників до дії з подальшим описом переживань словами (вербалізація). Отже, різниця у формулюванні мети між лабораторними Т-групами і “групами зустрічей” полягає в тому, що, по-перше, відбувається корекція соціальної поведінки, а по-друге, має місце особистісний розвиток індивіда, “вивільнення” його

потенційних можливостей для досягнення радості життя через упорядкування почуттів, соціальної перцепції та діяльності.

На Заході існує багато різновидів групової психокорекційної роботи. Це – групове консультування, групи без керівника та інші. Тривалість занять від 1,5 до 4 годин, або два рази на тиждень. Якщо заняття триває більше 12 годин, таку групу називають “марафоном”. Групи з незмінним складом учасників називаються закритими, а з оновленням – відкритими. Однорідні за статтю, професійним чи віковим критерієм – гомогенними, різнорідні – гетерогенними.

Метод групової терапії успішно застосовується у практиці психологічної допомоги, а також для професійної підготовки персоналу, який зазнає інтенсивного спілкування: керівники, педагоги, лікарі, журналісти. З цією метою соціально-психологічний тренінг останнім часом застосовується і в нашій країні.

Тренінговий процес складається з циклів, що повторюються; кожен з них містить у собі три фази: діагностичну, в якій учасники вивчають чергову ситуацію і породжують проблему; конструктивну, в якій члени групи шукають новий спосіб поведінки в цій ситуації, використовуючи групову дискусію, рольову гру, спонтанний діалог і процес інкубації; рефлексивну, в якій дослідження своєї пошуково-перетворювальної активності дає учасникам можливість усвідомити її структуру та особливості.

У повсякденному спілкуванні з оточуючими людьми, індивід чинить на них певний вплив. Враження про цей вплив накопичується в оточуючих і, поступово узагальнюючись, переростає в певне уявлення про характер та інші особливості цієї людини. За умов групової роботи здійснюється стимулювання до обміну такими уявленнями. Це є “зворотній зв’язок”. Термін був упроваджений Н. Вінером. У найбільш загальному вигляді – це інформація, яка виходить від об’єкта впливу, сприймається носієм впливу і об’єднує в собі характеристику результатів такого впливу. Об’єкт впливу в такому випадку виконує роль джерела зворотнього зв’язку (або комунікатора), а носій впливу – роль одержувача зворотнього зв’язку (реципієнта). К. Левін стверджував, що для виявлення і зміни своїх неадекватних установок і вироблення нових форм поведінки люди мають вчитися бачити себе такими, якими їх бачать інші.

Поняття “соціальний зворотній зв’язок” запровадив О.О. Бодальов. У книзі “Особистість і спілкування” він пише: “Однією з необхідних умов взаємодії людей, що відповідає

сформованим уявленням про нормальний перебіг цього процесу і про досягнення під час нього бажаного наслідку, є постійне стримання людиною інформації про результати власних дій у цьому процесі. Таке управління людиною своєю власною поведінкою досягається через механізм зворотнього зв'язку”.

Робота тренінгової групи відрізняється низкою специфічних принципів, чітке дотримання яких є обов'язковою запорукою успішності роботи групи. По-перше, це принцип активності. Активність учасника тренінгової групи значно відрізняється від активності людини, яка читає книжку чи слухає лекцію. Учасник тренінгових занять постійно бере участь у розігруванні певної ситуації, виконанні вправи, спостерігає за поведінкою інших учасників. Учасник тренінгу в будь-який момент може бути задіяний у певні дії, що відбуваються в групі. Одночасно брати участь у тренінгу і спостерігати за тим, що відбувається в групі, для учасників є одним з найважчих завдань. На початкових етапах функціонування групи вони спроможні або брати участь у ситуації, або залишатися наодинці із собою. Це можна пояснити тим, що в повсякденній міжособистісній взаємодії “світ дій” і “світ пізнання” розмежовані. Ефективними у досягненні мети тренінгу через усвідомлення, апробацію і тренування прийомів, способів поведінки, ідей, які пропонує тренер, є ті ситуації і вправи, які дають можливість брати активну участь у них усім членам групи одночасно.

По-друге, це принцип дослідницької творчої позиції. Під час тренінгу учасники групи усвідомлюють, відкривають ідеї, закономірності, уже відомі в психології, а також, що особливо важливо, свої особисті ресурси, можливості, особливості. Отже, в програмі тренінгових занять мають бути наявні такі ситуації, які б дали можливість членам групи усвідомити, випробувати і тренувати нові способи поведінки, експериментувати з ними.

По-третє, – принцип об'єктивізації (усвідомлення) поведінки. Універсальним засобом об'єктивізації поведінки є зворотній зв'язок. У тих видах тренінгу, які спрямовані на формування вмінь, навичок, установок, використовуються додаткові засоби об'єктивізації поведінки. Це можуть бути аудіозапис, відеозапис роботи групи з подальшим прослуховуванням або переглядом.

Принцип конфіденційності зводиться до рекомендації не афішувати стороннім зміст спілкування, який розвивається в процесі

роботи. Це сприяє створенню атмосфери довіри, запобігає можливим моральним збиткам, а накопичений досвід стає надбанням групи.

У роботі тренінгової групи завжди наявні два плани: змістовний і особистісний. Змістовний план відповідає основній змістовній меті тренінгу. Він змінюється залежно від того, що є об'єктом впливу: установки, вміння, когнітивні структури, а також – від програми тренінгу: наприклад, у тренінгу креативності, тренінгу партнерського спілкування або ведення ділових переговорів зміст буде різним, хоча рівень об'єктів впливу один і той самий – установки та вміння. Особистісний план – це групова атмосфера, на тлі якої розгортаються події змістовного плану, а також стан кожного учасника зокрема (у деяких видах тренінгу ці стани і відношення учасників стають змістом роботи групи).

Аналіз тренінгової процедури у Т-групі показує, що в ній суттєву роль відіграє спільна креативна діяльність її учасників. Відповідно до методики Т-групи, весь процес тренінгу складається з фрагментів, кожен з яких, у свою чергу, поділяється на три частини: уявлення про себе, зворотній зв'язок та експериментування. У процесі експериментування здійснюється пошук нових способів поведінки.

Зазначимо, що перші два етапи є не лише джерелом матеріалу для роботи третього, а й перевіркою його розробки. Така тренінгова технологія сприяє розвитку в учасників компетентності у сфері групової динаміки. Суттєвим є те, що в цьому процесі особливу роль відіграє групова креативність. Це витікає з того, що нові способи поведінки учасники набувають не у вигляді готових рекомендацій, а самостійно відпрацьовують у процесі пошуково-перетворюючої активності, а саме при: постановці проблеми, конструюванні нового продукту і його апробації вже тут, під час групової взаємодії. Ця спільна творча діяльність, що зумовлює групову компетентність, стає основною для позитивних особистісних змін в учасників: а це зростання самоповаги, самоідентифікація, розвивається дослідницьке ставлення до ситуації.

Таким чином можна стверджувати, що тренінгова процедура у Т-групі відтворює структуру пошуково-перетворюючої активності і, як додатковий ефект, призводить до розвитку креативності учасників. Зазначимо, що це стосується також інших видів тренінгу: групи зустрічі (К. Роджерс, У. Шутц), перцептивно-орієнтованого тренінгу (Л.А. Петровська), активного соціально-психологічного навчання педагогічному спілкуванню (Т.С. Яценко), рефлексивного

практикуму (Г.Ф. Похмелкіна, Т.Ю. Колошина). Посилаючись на вище зазначене, можна припустити, що основна технологія групового тренінгового процесу може бути використана для розвитку креативності керівника у спілкуванні.

Отже, вивчення сформульованих у літературі умов, за яких тренінговий процес призводить до очікуваних позитивних змін в учасників уможливило розробку спеціальної авторської програми психологічного тренінгу з оптимізації індивідуально-особистісних особливостей особистості. *Застосовані під час реалізації зазначеної програми психологічні механізми базуються на таких принципах.*

1. Принцип проблемності: учасникам тренінгу пропонуються ускладнені ситуації професійної діяльності особистості, в яких їх способи поведінки виявляють свою дезадаптивність.

2. Принцип центрованості на особистості: тренінг, спрямований на розвиток творчих потенціалів, які вже є в людини. Протилежний підхід реалізується в поведінкових видах тренінгу, завдання яких – навчити загальноприйнятими способами конструювання творчих рішень.

3. Принцип рефлексивності: розвиток індивідуально-особистісних особливостей особистості здійснюється за рахунок постійного дослідження учасниками своїх пошукових і конструктивних дій, що сприяє усвідомленню їх структури і, тим самим, їх нарощуванню.

4. Принцип міжрівневих переходів: розвиток індивідуально-особистісних особливостей особистості здійснюється за рахунок усвідомлення учасниками продуктивності міжрівневих переходів від особистісно-рефлексивного до предметно-операціонального і навпаки, що допомагає їм оптимально використовувати саморегуляцію творчої активності.

Висновок. Для подолання посттравматичного стресового розладу в особистості, нами застосовано психологічний тренінг “Стрес-менеджменту”, який був основним релаксуючим методом. Основною метою тренінгу було сприяти усвідомленню особистості здатності переоцінки травматичного досвіду і створенню в нього установки власної значущості, потреби в його діяльності для суспільства і здатності повноцінно жити і працювати в майбутньому.

Використання зазначених психотренінгових процедур показало, що прояв виявлених посттравматичних стресових розладів у обстежених осіб можна послабити, загальмувати і коректувати,

застосовуючи тренінг “Стрес-менеджменту” і здійснюючи заходи посттравматичної реабілітації.

Література

1. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. Современная психология: Справочное руководство / Под ред. В.Н. Дружинина. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 688 с.
3. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Академии пед. наук, 1960. – 500 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
5. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1979. – 253 с.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
7. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) : монография / С.Д. Максименко. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. – 320 с.

E-mail: Sochenko1963@mail.ru

УДК 378.09:63(438)

Соколович-Алтунина Ю. О.

Сумський національний аграрний університет
Суми, Україна

МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ-АГРАРІЇВ У ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

У статті розкрито проблему модернізації змісту підготовки фахівців-аграріїв у Польщі та Україні, з'ясовано можливості його модифікації на національному та інституційному рівнях, проаналізовано освітню пропозицію польських аграрних вишів і виокремлено позитивні аспекти польського досвіду.

Соколович-Алтунина Ю. А. Модернизация содержания подготовки специалистов-аграриев в Польше и Украине: сравнительный анализ. В статье раскрыта проблема модернизации содержания подготовки специалистов-аграриев в Польше и Украине, выяснены возможности его модификации на национальном и институциональном уровнях, проанализировано образовательное предложение польских аграрных вузов и выделены позитивные аспекты польского опыта.

Sokolovych-Altunina Y. O. Modernization of the content of training specialists for agriculture in Poland and Ukraine: comparative analysis. The author reveals the problem of modernization of content of training specialists for agriculture in Poland and Ukraine, explores the possibilities of its modification on

national and institutional levels, analyzes the educational offer of some Polish agricultural universities, singles out positive aspects of Polish experience.

На сучасному етапі ключову роль у модернізації агропромислового комплексу (АПК) України відіграють не лише природний потенціал, інвестиції і сприятливий режим оподаткування, а й кваліфіковані кадри, здатні ефективно працювати в умовах технологізації сільсько-господарського виробництва, втілювати в життя принципи сталого розвитку й оперативно реагувати на зміни на регіональному, національному, європейському і глобальному аграрних ринках. Отже, для забезпечення конкурентоспроможності вітчизняного АПК необхідно модернізувати систему вищої аграрної освіти, зокрема, привести зміст підготовки фахівців-аграріїв у відповідність до вимог сучасного ринку праці. Значний інтерес в означеному контексті становить вивчення досвіду зарубіжних країн, зокрема, Польщі, яка, пройшовши шлях від кризи соціалістичного ладу до повноправного членства в ЄС, досягла значних успіхів у модернізації сільського господарства, включаючи систему підготовки кадрів.

Окремі аспекти розвитку вищої освіти в Республіці Польща (РП) у межах українського педагогічного дискурсу висвітлено в дисертаційних дослідженнях О. Бондаренко, А. Василюк, С. Деркач, І. Ковчиної, С. Когут, О. Кучая, В. Майбороди, Г. Ніколаї, В. Пасічника, Л. Смірної, Й. Шемпрух. Метою даної статті є розкриття у порівняльному аспекті проблеми модернізації змісту підготовки фахівців-аграріїв у Польщі, яка донині не входила до сфери наукових інтересів вітчизняних педагогів-компаративістів. Досягнення мети стало можливим завдяки вирішенню таких завдань, як з'ясування порядку визначення змісту підготовки майбутніх фахівців сільського господарства в Польщі та Україні, вивчення освітньої пропозиції аграрних вишів РП і виокремлення позитивних аспектів польського досвіду, вартих наслідування.

Згідно з чинним законодавством зміст підготовки фахівців в Україні визначається стандартами освіти, причому перелік напрямів і спеціальностей, за якими навчаються у вишах майбутні аграрії, затверджується Кабінетом Міністрів і не може модифікуватися на інституційному рівні. Натомість польські виші у разі виконання встановлених законом кваліфікаційних вимог мають право запроваджувати авторські спеціальності на основі переліку напрямів, затвердженого міністром.

З метою виокремлення напрямів, за якими здійснюється підготовка майбутніх фахівців-аграріїв у Польщі, ми звернулися до інформації, розміщеної на сайті акредитаційної комісії. Отже, станом на кінець 2008 р. у компетенції відділу сільськогосподарських, лісових і ветеринарних напрямів навчання комісії знаходилися 13 напрямів: *ландшафтна архітектура, біотехнологія, лісництво, охорона навколишнього середовища, садівництво, рільництво, рибництво, сільськогосподарська та лісова техніка, технологія обробки деревини, харчові технології і харчування людини, ветеринарія, зоотехніка, товарознавство* [4].

Згідно з Постановою «Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями», яка була чинною в Україні до 2010 р., до галузі знань «сільське господарство, лісництво і рибництво» входили такі напрями, розгалужені на спеціальності: *агрономія (агрономія, агрохімія і ґрунтознавство, плодоовочівництво і виноградарство, захист рослин, промислове квітництво, організація і технологія ведення фермерського господарства, селекція і генетика сільськогосподарських культур), зооінженерія (технологія виробництва і переробки продукції тваринництва, звірівництво, бджільництво), водні біоресурси (водні біоресурси, рибництво і аквакультура, експлуатація техніки промислового рибальства і аквакультури), лісове і садово-паркове господарство (лісове господарство, садово-паркове господарство, агролісомеліорація, мисливське господарство, зелене будівництво і садово-паркове господарство, лісова меліорація), ветеринарна медицина* [1].

Постановою Кабінету Міністрів України «Про перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра» від 27 серпня 2010 р. у галузі «сільське господарство, лісництво» введено такі нові спеціальності, як: *експертна оцінка ґрунтів, технології закритого ґрунту, насінництво та насіннезнавство, технології зберігання та доробки продукції рослинництва, годівля тварин і технологія кормів, розведення та селекція тварин, птахівництво, конярство та кіннозаводство, промислові технології лісоочисних і лісоскладських робіт, захист рослин, карантин рослин. До галузі «рибне господарство і аквакультура» входять такі спеціальності: *аквакультура, охорона, відтворення та раціональне використання гідроресурсів, промислове рибальство* [2].*

Відповідно до Постанови 1997 р. напрям *механізація та електрифікація сільського господарства* входив до галузі знань «Інженерія» й розгалужувався на такі спеціальності, як: *енергетика сільськогосподарського виробництва, механізація сільського господарства, електрифікація і автоматизація сільського господарства, механізація меліоративних робіт сільського господарства*. У Постанові 2010 р. до окремої галузі «Техніка та енергетика аграрного виробництва» було включено спеціальності: *електротехнічні системи та технології в агропромисловому виробництві, електрифікація та автоматизація сільського господарства, енергетичний менеджмент та аудит в агропромисловому виробництві, процеси, машини та обладнання агропромислових підприємств, транспортні технології та засоби в агропромисловому комплексі, механізація сільського господарства*. Крім того, у Постанові 2010 р., на відміну від попереднього документа, на кілька спеціальностей розгалужується напрям *ветеринарія* [1; 2].

Показовим є той факт, що автономія вишів задекларована в польській Конституції й не згадується в українській. У той час, як вітчизняним політичним елітам не вдається знайти спільної мови з академічною спільнотою, студентством і роботодавцями щодо схвалення нового закону «Про вищу освіту», нормативно-правова база вищої освіти РП постійно модифікується, розширюються академічні права і свободи навчальних закладів, відбувається гармонізація національної освітньої системи з європейськими [6–8].

Зокрема, згідно з Законом РП «Про вищу освіту» 1990 р. виші, у штаті яких було принаймні 60 професорів, а половина їх структурних підрозділів мала право присвоювати науковий ступінь доктора хабілітованого, могли відкривати нові напрями без санкції міністра і Державної акредитаційної комісії [6, 894]. Із 2001 р., після внесення змін та доповнень до нормативно-правового акту, таким вишам було дозволено за погодженням із Державною акредитаційною комісією відкривати авторські напрями і спеціальності, що уможливило диверсифікацію освітньої пропозиції навчальних закладів.

Санкціоновані законом зміни можна проілюструвати на прикладі вишу, що має найдавніші традиції вищої аграрної освіти – Аграрного університету ім. Гуго Коллонтая у Кракові. У 2002 р. усі факультети Рільничої академії у Кракові мали право присвоювати науковий ступінь доктора хабілітованого, а у штаті працювали 107

викладачів із професорським званням. У 2003–2004 н. р. за напрямом *рільництво* у цьому виші можна було навчатися за спеціальностями *агроекономіка, агробіологія і охорона навколишнього середовища в рільництві*, за напрямом *зоотехніка* – за спеціальностями *тваринництво і біологія розведення тварин*, за напрямом *лісництво* – за спеціальностями *лісове господарство і охорона лісових ресурсів*, за напрямом *садівництво* – за спеціальностями *агроекологія і захист рослин, садівництво з маркетингом і мистецтво садівництва*, за напрямом *сільськогосподарська і лісова техніка* – за спеціальностями *сільськогосподарська техніка, комп'ютерне обладнання у харчовій промисловості та інфраструктура і логістика сільських територій*, за напрямом *харчові технології і харчування людини* – за спеціальностями *харчові технології і харчування людини*.

У 2011–2012 н. р. перелік спеціальностей, за якими здійснювалася підготовка фахівців у навчальному закладі, що отримав статус університету, був більш широким і, крім означених, включав такі спеціальності, як: *агротуризм, розведення та експлуатація коней, екологічне розведення і охорона тварин, превентивна ветеринарія і охорона здоров'я тварин, тваринництво та експлуатація тварин, біоінженерія розведення тварин, дієтологія тварин, рибництво і охорона водного середовища, лікарські рослини, техніка і енергетика, ІКТ у харчовому виробництві, сільськогосподарська і споживча інженерія, екоенергетика, харчування людини і дієтологія, якість і безпека продовольства, загальна дієтологія* [5].

Закон РП «Про вищу освіту» 2005 р. остаточно мінімізував повноваження держави щодо визначення змісту підготовки фахівців, надавши право на здійснення навчання за новими напрямками вишам, що можуть присвоювати ступінь доктора принаймні з 4-х спеціальностей [8, 9981]. Крім того, цим Законом вишам було дозволено за згоди міністра науки і вищої освіти, отриманої за результатами позитивного висновку Державної акредитаційної комісії, здійснювати підготовку фахівців у межах не лише напрямів, а й макронаправів підготовки, а також надавати міжнапрямову вищу освіту [8, 9967–9968].

Так, після набуття законом чинності у Західнопоморському технологічному університеті було запроваджено міжнаправове навчання за спеціальностями: *біоінформатика*, яке здійснюється факультетом біотехнології і тваринництва і факультетом спільно з факультетом інформатики; *управління відходами і рекультивация*

деградованих територій, яке здійснюється факультетом формування навколишнього середовища і рільництва; аналітика продуктів харчування і водного середовища, а також біоінженерія продуктів харчування і водного середовища, яке здійснюється факультетом наук про продовольство і рибальства. У тому ж навчальному закладі запроваджено макронапрями: фермерство (підготовка здійснюється факультетом формування навколишнього середовища і рільництва й факультетом біотехнології і тваринництва); експлуатація морів і океанів (підготовка здійснюється факультетом морської техніки і транспорту й факультетом наук про продовольство і рибальства) [9].

У контексті досліджуваної проблеми заслуговує на увагу проект, що реалізується в Польщі на національному рівні й сприяє коригуванню освітньої пропозиції вишів відповідно до потреб економіки. Спільний проект фонду «Людський капітал» і Міністерства науки і вищої освіти РП «Замовлення підготовки за технічними, математичними й природничими напрямками», покликаний забезпечити наповнення ринку праці кваліфікованими фахівцями, що користуються попитом в умовах розбудови економіки знань, стартував у 2008 р. Підтримка полягає у виділенні вишам, що на конкурсній основі вибороли право здійснювати підготовку за пріоритетними для держави напрямками, коштів, які можуть використовуватися на виплату стипендій, вирівнювальні заняття дня невстигаючих студентів, оснащення лабораторій, розроблення підручників, запрошення іноземних науковців і викладачів та ін.

Серед вишів-переможців конкурсів різних років були й аграрні навчальні заклади. Так, у 2009–2010 н. р. Підляська академія отримала додаткове фінансування для здійснення підготовки за напрямом *математика*, Природничий університет у Вроцлаві – за напрямками *біотехнологія, будівництво, інженерія навколишнього середовища, охорона навколишнього середовища*, Західнопоморський технологічний університет у Щецині – за напрямками *автоматика і робототехніка, інженерія матеріалів, механіка і будова машин, мехатроніка, інформатика*. У 2010–2011 н. р. для напрямку *біотехнологія* фінансування отримали: Природничий університет у Познані і Вармінсько-Мазурський університет в Ольштині, для напрямку *хімія* – Підляська академія, для напрямів *механіка і будова машин і енергетика* – Західнопоморський технологічний університет у Щецині.

У 2011–2012 н. р. кошти для здійснення підготовки за напрямками *біотехнологія, технічна фізика, інженерія матеріалів, інженерія*

навколишнього середовища, механіка і будова машин і охорона навколишнього середовища були виділені Технологічно-природничому університету в Бидгощі, за напрямками *біотехнологія, інженерія і водне господарств, охорона навколишнього середовища* – Природничому університету у Вроцлаві, за напрямками *охорона навколишнього середовища, інформатика, мехатроніка* – Вармінсько-Мазурському університету в Ольштині, за напрямками *біотехнологія, інженерія навколишнього середовища* – Аграрному університету у Кракові, за напрямком *інформатика* – Природничо-гуманітарному університету в Седльці [3].

Висновки. Таким чином, порівняльний аналіз переліку відкритих на інституційному рівні напрямів, спеціальностей і спеціалізацій, за якими здійснювалася підготовка фахівців-аграріїв у польських вишах у 2011-2012 н. р, і переліку спеціальностей, затвердженому на національному рівні в Україні, засвідчив, що вітчизняна система вищої аграрної освіти є менш гнучкою й чутливою до потреб ринку праці з огляду на зосередження регуляторних і контролюючих функцій на національному й практичною відсутністю повноважень на інституційному рівні. Політика польської влади, покликана забезпечити аграрну галузь фахівцями, здатними ефективно працювати в умовах розбудови економік знань, варта наслідування в межах вітчизняної системи вищої аграрної освіти так само, як і практика залучення коштів європейських фондів.

Література

1. Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, затверджений постановою КМУ від 24 травня 1997 р. №507 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/507-97-%D0%BF/ed20110610>.

2. Перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра, затверджений постановою КМУ від 27 серпня 2010 р. № 787 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.zakon2.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-%D0%BF/card7?info=1>.

3. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nauka.gov.pl>.

4. Polska Komisja Akredytacyjna [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pka.edu.pl>.

5. Uniwersytet Rolniczy im. Hugona Kołłątaja w Krakowie [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ur.krakow.pl>.

6. Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym // Internetowy System Aktów Prawnych [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19900650385+2001%2409%2401&min=1>.

7. Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw // Dziennik Ustaw z dnia 21 kwietnia 2011 r. – 2011. – № 84. – Poz. 455. – S. 5110–5168.

8. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym // Dziennik Ustaw z dnia 30 sierpnia 2005 r.– 2005. – № 164. – Poz. 1365. – S. 9965–10029.

9. Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.zut.edu.pl>.

E-mail: galanikolayi@gmail.com

УДК 37.022

Терьохіна Наталія

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

РОЗВИТОК НАРОДНОЇ ОСВІТИ В США В КІНЦІ ХІХ СТОЛІТТЯ

У статті визначаються провідні тенденції у розвитку народної освіти у США у кінці ХІХ століття, розкривається її зміст та досліджуються етапи розвитку.

Ключові слова: освіта, народна освіта, освіта дорослих.

Терёхина Н. Развитие народного образования в США в конце XIX столетия. В статье определяются основные тенденции в развитии народного образования в США в конце XIX столетия, раскрывается их содержание и исследуются этапы развития.

Ключевые слова: образование, народное образование, образование взрослых.

Terekhina N. The development of public education in the United States at the end of the XIX century. In the article the basic tendencies in the development of public education are defined, the features of the development of public education are investigated.

Keywords: education, public education, adult education.

Постановка проблеми. Для розвинених країн світу освіта дорослих є характерною тенденцією розвитку суспільства. Соціокультурні, технологічні та соціально-економічні зміни в

суспільстві суттєво вплинули на місце та значення освіти у житті суспільства та зумовили перехід від концепції «Освіта на все життя» до концепції «Освіта впродовж життя». Освіта дорослих еволюціонувала та замість якогось додатку до традиційної освіти стала розглядатися як самостійна галузь освітньої діяльності, а потім як підсистема системи неперервної освіти.

Вивчення історії розвитку освіти дорослих у США досить складна справа, водночас, це є актуальним питанням. На думку багатьох міжнародних експертів та дослідників, однією з найдемократичніших у світі є американська система освіти. Вивчення досвіду США з розбудови освіти дорослих викликає значний інтерес і може стати важливим джерелом всебічного осмислення й творчого використання його позитивних ідей. Як свідчать дослідження, розвинена система освіти дорослих у Сполучених Штатах ґрунтується на давніх історичних традиціях. Звідси актуальним стає врахування результатів прогресивних ідей зарубіжного досвіду. На початку ХІХ століття все частіше починає застосовуватися термін «народна освіта». У кінці ХІХ – на початку ХХ століття у якості синоніма «народна освіта» все частіше починає використовуватися термін «освіта дорослих» [2].

Аналіз праць з зазначеної проблеми свідчить, що нею опікувалися багато дослідників, серед них датський філософ, педагог та історик Ніколай Фредерик Северін Грундтвіг, Л. Брайсон, Дж. Дьюї, Б. Йекслі, В. Ленц, Е. Ліндеман, Ш. Мерріам, Дж. Новруп, Ф. Пеггелер, А. Сміт, З. Улиц. Вітчизняні та російські вчені лише частково розкривали дану проблему у контексті вивчення розвитку неперервної освіти у зарубіжних країнах (Н.В. Абашкіна, Б.Л. Вульфсон, О.М. Джуринський, Н.Г. Ничкало, О.І. Огієнко, А.А. Сбруєва, О.В. Сухомлинська та ін.). Проте, необхідно зазначити, що системного дослідження проблеми розвитку народної освіти дорослих у США проведено не було.

Метою нашої статті є спроба вирішення цієї проблеми. Відповідно до цього автором вирішуються такі завдання: визначити основні тенденції у розвитку народної освіти дорослих у кінці ХІХ століття; дослідити напрямки розвитку освіти дорослих у даний період.

Виклад основного матеріалу. Народна освіта охоплювала освіту для нижчих верст населення, включаючи дітей, молодь та дорослих.

Під терміном «Розповсюдження університету» розуміють курси лекцій, пов'язані з системою письмових робіт, співбесід з лектором та

іспити. Метою такого руху було задоволення наукових стремлінь тих членів суспільства, які не могли зробити це в іншій формі [1]. Причиною виникнення цього явища було положення робочого класу, сила якого швидко росла і вимоги ставали більш конкретними. Потяг робочого класу до освіти, могутньої зброї сучасності, ставав все сильнішим. Поряд з робочим класом стояла менш забезпечена частина «середнього класу», до якої можна зачислити фермерів, лавошників, агентів, мілких чиновників та людей, яких рано відірвали від школи, але у яких не поменшав або з'явився потяг до науки.

Розповсюджений рух задовольняв потреби ще одного класу англійського суспільства, т. зв. «членів» (fellows) університетів: людей, які були матеріально забезпечені і могли займатися наукою. Те ж саме можна сказати про людей, які закінчили університет (graduates). Вони ділилися з народом знаннями, стежили за розумовими нахилами народу. Таким чином, у народному осередку з'явилися носії знань. Їх робота серед народних мас продовжила велике діло зближення університетської науки з життям, – рух, який розпочався в Англії у кінці XVIII ст., коли університети почали залишати латинську мову, яка відділяла їх від населення.

Аналіз наукової літератури доводить, що у Сполучених Штатах розповсюджений рух почав діяти після запозичення англійської системи і методів. Професор Адамс у своїй статті «університетське розповсюдження та його попередники» вказує на осіб та заклади, які сприяли росту руху у Сполучених Штатах. Перші популярні лекції читалися професором Силлиманом ще з 1808р. Велике значення мали вищі навчальні заклади, доступні для будь-якого віку, наприклад, Куперовський інститут у Нью-Йорку, «інститути» вчителів, Чотокське зібрання та об'єднані з ним гуртки і союзи, які були широко розповсюджені по всій країні. Крім того, в тому ж напрямку працювали такі заклади, як фермерські клуби та університети, де університетські професори та вчені спілкувалися з фермерами та їх сім'ями. Сюди відносяться, так звані, Літні школи. Велика заслуга в цій справі належить професору Агассису, який у 1873 р. відкрив літню школу зоології на острові Пенікіз. На початку 80-х років була заснована низка загальнодоступних приморських лабораторій. Виникли і потім існували школи, в яких на протязі літа читалися курси по психології, педагогіці, історії, латинській мові, англійській літературі, фізіології, зоології, ботаніці, хімії та фізиці. (Взагалі,

подібних літніх шкіл було так багато, що, по словам Адамса, важко було їх системно дослідити) [1].

Підкреслимо, що незважаючи на всі ці позитивні події, у Штатах не виникало свідомого розповсюдженого руху до 1887 року. Зимою того ж року, шляхом власних зусиль, почався розвиток двох видів викладання – місцевого і «мандруючого». Місцева робота проводилася з церковними товариствами, виховними закладами, робочими гільдіями і робочими союзами; таке «прилипання» до діючих організацій було характерною рисою Розповсюдженого Руху. Вагомим союзником нового руху стали громадські бібліотеки: вони давали дві важливі речі – приміщення та книги. У 1887 році відбувся мітинг Американської бібліотечної асоціації, на якому було визнано важливе значення бібліотек у розповсюдженні руху, при умові, якщо ті погодяться побудувати класи для занять (крім лекцій) і доставлятимуть потрібні книги. Ларнед обладнав у бібліотеці м. Буффало кімнату для занять, де потім почалися лекції професора Беміса, який читав курс (12 лекцій) з «Економічних питань дня». У бібліотеці протягом 12 тижнів бажаючі мали можливість кожного дня поспілкуватися з Бемісом і отримати необхідні роз'яснення. Участь бібліотек у русі стала ще вагомішою після того, як до неї приєднався М. Дьюї, завідувачий бібліотекою штата в Олбані.

У лютому 1890 року виникає Філадельфійське Товариство Розповсюдження Університетської Освіти. Справи його йшли дуже гарно, на протязі того ж року ним було організовано 40 курсів систематичного викладання, в яких були задіяні 50000 слухачів [1].

Ми вважаємо, що причини, які призвели до виникнення розповсюдженого Руху у Сполучених Штатах майже такі, як і в Європі: дорога вища освіта, необхідність рано продавати свою фізичну працю, відсутність достатньої кількості установ, де дорослі могли б займатися науковою роботою без відриву від професії. До суто американських умов слід додати читання газет та відвідування великою кількістю населення початкових шкіл.

Мольтон (Moulton) досвідчений і блискучий лектор, видний діяч руху, визначає його як «університетська освіта для всього народу, організована на мандруючий лад» [5]. Різниця між цією освітою і тією, яку отримують у звичайній школі криється у наступному: остання надається у молодому віці, ця ж – дорослим людям; шкільна освіта – примусова, розповсюджена – добровільна; шкільна обмежена певним періодом часу, розповсюджена – не має

межі (вона може стати справою всього життя), відрізняючись від звичайних занять в університеті, де людина, провчившись 3 роки, отримує диплом і потім поринає у практичне життя, назавжди прощаючись з науковими заняттями.

Розповсюджений рух ставив своїм завданням виводити талановиті особистості з народу і сприяти їх розвитку.

Курси Розповсюдження зазвичай влаштовувалися наступним чином: за почином ініціаторів (нерідко жінок) ззивався мітинг, привертав увагу місцевої влади, вибирався місцевий комітет і секретар, складався список осіб, готових надати матеріальну підтримку (*guarantos*). Комітет вибирав предмет читання лекцій і лекторів. Секретар потім формально звертався до одного з центральних бюро руху, за згодою з яким встановлювалися строки, випускалися реклами, починалися розповсюджуватися вхідні білети на читання. Проходив певний час перед початком лекцій: на думку кембриджських та оксфордських лекторів, підготовка до курсу займає у них не менш 20 тижнів. Курс лекцій складається з 6-12 лекцій. До початку читання лекцій лектором видається конспект лекцій і програми робіт, які можуть бути виконані вдома.

Коли курси влаштовані, для їх успішного існування видаються «поради», в яких вказуються розміри приміщення, вентиляція, освітлення, необхідність зустрічати слухачів на лекцію, знаходити їм вільні місця, підбадьорювати тих, у кого є сумніви [4].

Проведене дослідження свідчить, що відмінною рисою Розповсюдженого Руху було те, що лекції обов'язково повинні були супроводжуватися іншими заняттями: лектор видавав свій *syllabus* (конспект лекцій з вказівкою літератури по кожному предмету). Потім кожна лекція супроводжувалася «class» – класом, або бесідою... Студенти задавали питання лектору. Таке особисте зближення мало позитивні наслідки, тому що давало лектору можливість краще зрозуміти потреби своїх слухачів.

Кожного тижня лектор збирав письмові роботи «*papers*» по темам, вказаним у силабусі лектора. Ці роботи потім обговорювалися у класі, причому при виправленні помилок ніколи не згадувалося ім'я автора роботи, про помилки з кожним говорилося окремо.

Письмові роботи мали ще одне важливе значення. При їх написанні допускалося вільне користування літературою. Слухачеві надавалася можливість і почитати і подискутувати з іншими.

П'ятим «фактором» було читання під керівництвом лектора, шостим – «клуби», де студенти сходилися без лектора, сьомим фактором вважався іспит (не у лектора). Після іспиту видавалося посвідчення. Курс звичайно складався з 6 чи 12 лекцій, з перервами у 1 чи 2 тижні.

Програми занять були досить різноманітні. Загальною ознакою було те, що не викладалися предмети, які вивчалися в початкових школах та релігія [5].

У 1893 р. у штаті Род-Айленді читалася історія, література, політична економія, загальні науки. У липні і серпні 1893 р. у Філадельфії були лекції з історії, літератури, санітарній справи та гігієни, педагогіці та музиці. У штаті Мічиган взимку 1893р. читався курс з мистецтва.

При університеті міста Цинциннаті взимку 92-93рр. читалися курси для 209 читачів з латині, єврейської мови, археології, англійської літератури, історії, хімії, геометрії, астрономії, геології, конхіології [1].

Розповсюджений Рух Чикагського університету охопив 5 штатів; у осінній семестр 1894 р. було прочитано 64 курси лекцій. У самому місті Чикаго працювало 18 лекторів. На першому місті серед предметів, що викладалися була соціологія, на другому – історія, на третьому – англійська мова і література, на останньому – мистецтво та геологія.

Американський рух розповсюдження університетської освіти у Філадельфії пропонував на 1893 – 1894 роки 86 місцевих центри у Пенсільванії, де викладали 71 лектор. Число курсів, прочитаних у Філадельфії і її місцевостях, дорівнювалося у 1891-92 р. більше 40; їх слухало близько 50000 чоловік. Взимку 1891-92 р. число курсів під керівництвом Американського Руху Університетської Освіти збільшилося втриє. Рухом були засновані курси навіть у селах; аудиторія слухачів складалася головним чином з фермерів, які приходили за декілька миль щоб прослухати лекції.

У 1894 р. існувало 9 Рухів Розповсюдження, число слухачів, які відвідували лекції, дорівнювало близько 60000 чоловік [6]. Загальні цифрові результати поширення університетської освіти найважливішими центрами Англії та Америки видно з наступної таблиці (цифри відносяться до 1892-93 рр..).

Результати поширення університетської освіти

	Кількість курсів	Середня кількість відвідувачів	Загальна кількість слухачів	Кількість здавших письмові роботи	Кількість здавших іспит
Оксфорд	238	98	23051	2714 (11,8%)	1295 (5,6%)
Кембридж	233	68	15824	2565 (16,2%)	1730 (10,9%)
Лондон	136	98	13374	1958 (14,6%)	1231 (9%)
Вікторія	59	83	4900	472 (9,6%)	
Філадельфія	108	174	18822	429 (2,3%)	388 (2%)
Чикаго	122	203	24822	725 (2,9%)	486 (1,9%)
Нью-Йорк	34	108	3667	223 (6%)	142 (3,9%)
Всього	930	112	104460	9086 (8,7%)	5272 (5%)

Як бачимо, в середньому, з 20 слухачів тільки один доходить до кінця, тобто до задачі іспиту з прослуханого курсу. У Кембриджі, при найбільш серйозній постановці University Extension, це співвідношення піднімається до одного «студента» на 10 слухачів; в Америці, при системі більш широкої популяризації, воно падає до одного з 50. Чисельність аудиторії найбільш велика в американських лекторів, найменш – при кембриджській системі спеціальних довгих курсів. У найближчі роки після 1893 р. в Англії цифри однозначно впали; в Америці, навпаки, вони росли у зв'язку з діяльністю нових університетів [3].

Підкреслимо, що Розповсюджений рух, без сумніву, натикався на ряд проблем; серйозних результатів не можна очікувати від занять наукою, які здійснювалися уривками. Цим видом діяльності важко замінити дійсну університетську освіту, справжнє університетське життя з його атмосферою спокійного університетського дослідження, з усіма його характерними особливостями. Кращим розумовим силам народу треба надати можливість отримувати вищу освіту в університетах. Для цього слід було реорганізувати не лише університети, а й провести ряд реформ щодо положення робочого та середнього класу. Перешкодами правильного росту руху були, перш за все, кількість годин роботи на фабриках, у майстернях, у конторах.

Робота змінами також не давала можливості відвідувати лекції. Низька заробітна плата та страйки також часто перешкоджали користуватися курсами.

Висновки і перспективи. Таким чином, здійснений нами аналіз розвитку народної освіти у Сполучених Штатах у кінці XIX століття свідчить, що вона розглядалася як непрофесійна освіта, яка спрямовувалася на загальнокультурний розвиток особистості та усунення прогалин у базовій освіті дорослої людини. Це відповідало історичним тенденціям її становлення та розвитку. Набуття знань та навичок до роботи не входило до пріоритетів народної освіти, хоча організовувалися курси, метою яких було подолання неграмотності дорослої людини. Проаналізувавши розвиток народної освіти, слід підкреслити значущість неформальної освіти у житті дорослої людини, необхідність створювати якомога більше громадських центрів для її здійснення, оскільки це дає можливість дорослим людям набувати освіти.

Важливою характеристикою цього періоду стало те, що практика передувала теорії. Було накопичено та описано практичний досвід організації освіти дорослих, але не було ще розроблено концепцій та теорій освіти дорослих.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути розгляд освіти дорослих США з позицій системного підходу, дослідження неформальної та інформальної освіти дорослих.

ЛІТЕРАТУРА

1. Некоторые черты народного образования в Соединенных Штатах. - С.-Петербург: Типо-литография И.А. Фролова. – Екатеринбургский канал, дом №17, 1895. – С.170-182.
2. Огієнко О.І. Генезис дефініції «освіта дорослих» у зарубіжних дослідженнях / О.І. Огієнко // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. наук. праць Кримського гуманіт. ун-ту. Сер. Педагогіка і психологія – Ялта, 2008. – Вип. 19, ч. 2. – С. 113–120.
3. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И. А. Ефрона.[изд.: Ф. А. Брокгауз (Лейпцигъ), И.А. Ефронъ(С.-Петербургъ)]. – С. Петербургъ, 1890-1907. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://vehi.net/brokgauz/index>
4. *Draper W. H. University Extension (1893-1923)*: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://books.google.com/books/about/Univer...>

5. University Extension: Its Definition, History, System of Teaching and Organization. - Philadelphia, 1891. - p.2-9. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://archive.org/details/universityexten...>

E-mail: nataly_terehina@mail.ru

УДК 37.026.9 : 378.14

Толок І.В.

Департамент військової освіти та науки
Міністерства оборони України
Київ, Україна

**ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ
В АРМІЯХ ПРОВІДНИХ КРАЇН СВІТУ**

У статті проаналізовано й узагальнено досвід формування психолого-педагогічної компетентності військових фахівців зарубіжних армій та визначено його позитиви, що можуть слугувати орієнтирами для удосконалення військової освіти в Україні.

Ключові слова: психолого-педагогічна компетентність військових фахівців, армії провідних країн світу, військова освіта.

Толок І.В. Опыт формирования психолого-педагогической компетентности военных специалистов в армиях ведущих стран мира. В статье проанализирован и обобщен опыт формирования психолого-педагогической компетентности военных специалистов зарубежных армий, определены его позитивы, которые могут служить ориентирами для усовершенствования военного образования в Украине.

Ключевые слова: психолого-педагогическая компетентность военных специалистов, армии ведущих стран мира, военное образование.

Tolok I.V. The experience of shaping psychological and pedagogical competences of military officers of leading countries of the world. The author analyzes and sums up the experience of shaping foreign military officers' psychological and pedagogical competence and singles out its positive features that can be used as guidelines for improvement of military education in Ukraine.

Key words: military officers' psychological and pedagogical competence, armies of the leading countries, military education.

Ефективність діяльності офіцерів значною мірою визначається їх умінням творчо використовувати як вітчизняний, так і світовий

досвід підготовки військ. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах розвитку Збройних Сил України на сучасному етапі.

Результати порівняльного аналізу засвідчують, що системи підготовки військових фахівців в провідних арміях світу мають багато спільного, оскільки співпадає їх головна мета, яка пронизує всі елементи цих систем, додаючи їм цілісності та автономності. Головна мета полягає в тому, щоби сформувати і розвинути особистість військовослужбовця як громадянина-патріота своєї країни і як воїна-професіонала, що постійно прагне до самовдосконалення.

Базою військової освіти провідних країн світу є “концепція самореалізації особистості” [1-7] у процесі підготовки офіцерських кадрів. Безпосереднім її втіленням є практика підготовки військових фахівців за індивідуалізованими навчальними планами (у межах визначених освітніх стандартів).

Головною умовою ефективності підготовки офіцерів є її націленість на розвиток творчого мислення. “У нинішній час, – відзначає військовий теоретик У.Р.Річардсон, – професорсько-викладацький склад прагне підтримувати таку атмосферу, що сприяє тому, щоб слухачі постійно думали, висловлювали свої думки, вільно викладали свої ідеї та застосовували встановлені принципи і концепції під час спеціальних навчань” [5, с. 21].

Як така дефініція “психолого-педагогічна компетентність” в різних країнах не використовується. А під готовністю до управління, навчання й виховання розуміють: в США – високий рівень лідерських якостей та цінностей, в Німеччині – внутрішнє керівництво, в Росії – акме-педагогічну підготовку.

Метою нашої статті є узагальнення досвіду формування психолого-педагогічної компетентності військових фахівців в арміях провідних країн світу.

Формування психолого-педагогічної компетентності проходить в загальній системі формування військово-професійних якостей офіцера. Вимоги до них закріплені в системі показників військової кваліфікації, що розглядається військовим командуванням як інструмент, котрий сприяє зростанню професійної майстерності офіцерів.

На думку фахівців Міністерства оборони США, військові дисципліни у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) не повинні перевищувати 15% від загального обсягу навчальних годин. Вважається, що випускник ВВНЗ повинен бути, в першу чергу, високоінтелектуальним, високоосвіченим офіцером, за багатьма

параметрами переважати випускника будь-якого з престижних цивільних університетів. Такий офіцер здатний швидко освоїти обрану військово-облікову спеціальність, прибувши у війська. Тому на гуманітарні дисципліни у ВВНЗ США відводиться до 50% навчального часу на першому курсі і до 60% – на другому. Офіцери поглиблено вивчають політику, історію, психологію, правознавство, соціологію, світову культуру, основи військового керівництва, політекономію, логіку, філософію, расову теорію, теорію лідерства, літературу, теологію, мистецтво, іноземні мови та ін. Вивчення широкого кола питань суспільно-гуманітарних дисциплін передбачає статус офіцера професійної армії як основного “вихователя й організатора”.

У ВВНЗ провідних армій світу навчальні дисципліни гуманітарного блоку відносяться до основних навчальних дисциплін, вивчення яких дозволяє оволодіти необхідними знаннями й уміннями, що підвищують рівень психолого-педагогічної компетентності командного складу.

Досвід формування психолого-педагогічної компетентності військових фахівців в армії США ґрунтується на індивідуалізації навчання слухачів. Основними формами і методами індивідуальної професійної підготовки у Збройних Силах США виступають:

- вивчення альтернативних (вибраних за бажанням) предметів, обсяг яких складає 30-40 % від обов’язкових дисциплін;
- виконання індивідуальних завдань, розроблення проектів;
- т’юторство в малих групах (на т’ютора-наставника, в ролі якого може бути викладач, аспірант або старшокурсник, покладається надання допомоги тим, хто навчається, в засвоєнні матеріалу і розвитку індивідуального стилю мислення;
- впровадження в педагогічний процес активних форм і методів навчання (аналіз конкретних ситуацій, ділові ігри, симпозіуми), що реалізуються з опорою на діалогічність і зі значною перевагою практичних занять;
- періодичне перекомплектування груп з метою збереження однорідного навчального показника;
- активне використання у ВВНЗ США рейтингової системи оцінювання знань, навичок і вмінь тих, хто навчається.

Стосовно періодичного перекомплектування груп зауважимо, що сучасна концепція підготовки офіцерів США, Великої Британії, Німеччини, Росії та інших країн ґрунтується на навчанні слухачів (курсантів) в малих групах. Оптимальною вважається навчальна

група у кількості 10-12 чоловік. Критерії її підбору – здібності тих, хто навчається. На думку фахівців постійне переміщення з однієї групи в іншу з метою збереження однорідного навчального показника надає більше можливостей для підвищення рівня знань курсантів і слухачів та дострокового закінчення ВВНЗ тим, хто входить у найбільш сильні за успішністю навчальні групи. У той же час, вони відзначають, що такий підхід до організації педагогічного процесу часто формує у тих, хто навчається, індивідуалізм та завдає певної шкоди корпоративному духу [5, с. 25];

Стосовно активного використання у ВВНЗ США рейтингової системи оцінювання знань, навичок і вмінь зауважимо, що в кожній військово-обліковій спеціальності за допомогою методів хронометражу та експертної оцінки виділені базові навички, які складають дві основні групи: 1) суспільні навички; 2) навички по спеціальності. Всередині груп навички поділяються по “рівням кваліфікації” [7, с. 10].

Чітким за змістом є блок, спрямований на формування психолого-педагогічної компетентності. Вивчаються: “Поведінка офіцера”, “Військовий професіоналізм та етика”, “Офіцерські традиції та державні цінності”, “Загальнолюдський етикет”. На думку експертів, близько 18-20 відсотків навчального часу приділяється в тому чи іншому вигляді спрямованості безпосередньо на формування лідерських якостей та цінностей. Це значно вище, ніж у ВВНЗ Збройних Сил України.

Офіційні документи вимагають від командирів та науково-педагогічних працівників, щоби зміст підготовки офіцерів забезпечував формування офіцера-лідера, який був би здатний своїми знаннями й уміннями спонукати й направляти підлеглих на виконання поставлених перед ними завдань. У процесі навчання слухачів ВВНЗ особлива увага приділяється вивченню ораторського мистецтва, набуття навичок чітко, впевнено й коротко виражати свої думки.

В системі військової освіти традиційні уявлення про переваги готових знання та незмінність системи оцінювання втрачають свою актуальність. У сучасних умовах для ефективного використання інформації майбутнім офіцерам необхідні навички критичного мислення. Незважаючи на деякі суперечності в підходах, науковці США визначають три основні компоненти в компетентнісній освіті: це знання, вміння і цінності.

Підготовка офіцерських кадрів у ВВНЗ Німеччини до професійної діяльності спрямована на набуття досвіду, який би

сприяв формуванню у слухачів умінь аналізувати сам процес навчання і усвідомлювати власну поведінку згідно концепції “внутрішнього керівництва”.

У ВВНЗ Німеччини існує певна практика організації професійної підготовки:

- ключові проблеми професійної діяльності офіцерів у військах і підготовки до неї у ВВНЗ закріплені в спеціальній концепції “внутрішнього керівництва”;

- навчання і виховання військовослужбовців, а також підготовка офіцерського корпусу до виконання цих функцій визначені як пріоритетні цілі;

- серйозна увага надається вивченню поведінкових і суспільних дисциплін, зокрема професійному навчанню і психології, причому вони тісно пов’язані з військовою практикою.

Крім того, теорія і практика виховної роботи офіцерів і військово-професійна підготовка у ВВНЗ має тенденцію постійного наукового осмислення у зв’язку з новими реаліями [6].

У подальшому у низці ВВНЗ Бундесверу як експеримент були введені новітні досягнення щодо вивчення поведінкових і суспільних навчальних дисциплін. Так, на першому році навчання створювалися такі педагогічні ситуації, коли слухачі повинні були виступати по черзі в ролі тих, хто навчає та в ролі тих, кого навчають для того, щоб у процесі служби вироблялось уміння аналізувати свій статус як начальника і керівника з позиції командира, а також контролювати свою поведінку.

У сучасних умовах у ВВНЗ Бундесверу організатори навчально-виховного процесу однакові в тому, що об’єктом професійної підготовки офіцера повинно бути його майбутнє поле діяльності, а поведінкові і суспільні дисципліни, зокрема професійне навчання і психологія, повинні здійснювати при цьому вирішальну професійну мотивацію на користь служби в збройних силах. Тому вивченню означених предметів приділяється досить суттєва увага. Вони відносяться до блоку фундаментальних навчальних дисциплін, вивчення яких дозволяє оволодіти необхідними знаннями і вміннями діяти, що підвищують рівень професійної компетентності. Після попередньої фази навчання слухачів (знайомства з основами цих дисциплін) відбувається їх спеціалізація у процесі опанування таких курсів, як соціальна підготовка і професійне навчання. Таким чином, програми підготовки кадрових офіцерів у ВВНЗ спрямовані на те,

щоб їх випускники могли виконувати посадові обов'язки в якості командира, вихователя і наставника.

У Російській Федерації в ході реформування військової освіти перед збройними силами постали нові завдання, пов'язані з їх майбутнім переведенням на контрактну систему комплектування та необхідністю забезпечення підготовки відповідного кадрового потенціалу. Підвищення рівня професійної підготовки у ЗС Російської Федерації носить випереджальний характер стосовно проведеної у країні військової реформи. Вважається, що структура, чисельність і завдання збройних сил, що змінюються, повинні бути вчасно забезпечені відповідним кадровим потенціалом, науковими дослідженнями й відповідними експериментами, на підставі яких має бути сформована інноваційна система військової освіти [3].

Метою реформування чинної системи військової освіти в Російській Федерації є приведення її кількісних і якісних параметрів відповідно до структури, чисельності й завдань ЗС Російської Федерації, інших військ, військових формувань та органів, підвищення якості військової освіти, приведення рівня професійної підготовленості офіцерів відповідно до вимог військово-професійної діяльності, яка визначається стандартами компетентностей.

Слід зазначити, що вищим рівнем підготовки офіцерів є акме-педагогічна підготовка, яка спрямована на досягнення психолого-педагогічної компетентності, що відповідає стандарту. Вона характеризує готовність і здатність вирішувати завдання військової служби, спираючись на принципи педагогіки і психології, а також безпосередньо брати участь в навчально-виховному процесі і надавати педагогічну спрямованість всім сторонам військової праці. Акме-педагогічна підготовленість, поряд з такими характеристиками, як знання проблеми, що вирішується і сформованість позицій, відрізняється здатністю військового керівника творчо підходити до моделювання, алгоритмізації, а також уміло використовувати психолого-педагогічні технології в практичній діяльності [1].

Отже, відповідна акме-педагогічна підготовленість офіцера включає такі сформовані і успішно реалізовані особливості, як цілісно-концептуальний підхід до військової служби, аксіологічний підхід до керівництва підлеглими (визнання їх цінності), оптимальну технологічність при виконанні посадових функцій, службову етичність, володіння прийомами психофізіологічної саморегуляції, самоорганізації, самокорекції її саморозвитку.

У ЗС Великобританії за оцінками фахівців сучасна система підготовки професійної британської армії достатньо ефективна. Ефективність її досягається за рахунок комплексного рішення декількох завдань:

- проведення ретельного і професійного поетапного відбору військовослужбовців, зокрема майбутніх офіцерів, для служби в армії з урахуванням їх загальноосвітньої підготовленості, рівня початкової військової підготовки, морально-психологічних якостей і інших характеристик, система відсіву у процесі навчання непридатних до військової служби;

- єдина схема організації навчання – початкова військова підготовка, підготовка за фахом, періодичне вдосконалення підготовки та перепідготовка (у військах, військових школах, коледжах тощо);

- навчання британських офіцерів у військових коледжах країн НАТО;

- навчання у військових навчальних закладах Великобританії військовослужбовців країн НАТО;

- продумана і добре спланована педагогічна підготовка військових кадрів, здійснювана у ВВНЗ. У програму загальної підготовки офіцерського складу включене вивчення курсу військового адміністрування, що передбачає засвоєння системи військової дисципліни і конкретних обов'язків офіцерів відносно підлеглих. У цей же блок включений курс лідерства як основи управління і керівництва особовим складом, який підкріплюється практикою керівництва і суспільними дисциплінами [4].

Фахівці з дослідження системи професійної підготовки особового складу Збройних Сил Великобританії відзначають, що така побудова програм підготовки офіцерського складу забезпечує, по-перше, практичну спрямованість, по-друге, достатньо високий рівень військово-професійної підготовленості в сучасних сферах знань. Воно відображає і професійну спрямованість підготовки командних кадрів як суб'єктів дії на особовий склад, їх навчання і виховання.

Отже, зміст психолого-педагогічної компетентності в арміях провідних країн орієнтований на оптимальне співвідношення гуманітарної, професійно-орієнтованої та спеціальної складових у підготовці військових фахівців. За оцінками фахівців результат досягається за рахунок комплексного рішення декількох завдань:

1) проведення ретельного й професійного поетапного добору військовослужбовців, у тому числі офіцерів, для служби в армії з урахуванням їхньої загальноосвітньої підготовленості, рівня початкової військової підготовки, морально-психологічних якостей та інших характеристик;

2) планування психолого-педагогічної підготовки військових кадрів, яка здійснюється безпосередньо у ВВНЗ;

3) перепідготовка військовослужбовців на основі курсу морального лідерства офіцерів;

4) вплив всієї системи навчання і виховання у сполученні з результативними заходами матеріального стимулювання психолого-педагогічної діяльності й підготовки до неї.

Проведений аналіз підготовки військових фахівців у військових навчальних закладах низки країн дозволяє зробити висновок про те, що незважаючи на потужний розвиток інформаційних технологій, тотальну комп'ютеризацію, головним елементом усієї системи залишається людина. Відповідно, найбільш важливою складовою підготовки військових фахівців є формування психолого-педагогічної компетентності, а ефективна реалізація функціонального призначення збройних сил неможлива без урахування психолого-педагогічних аспектів управління.

Результати вивчення та узагальнення досвіду формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів у ВВНЗ зарубіжних армій дозволяють визначити його позитиви та виділити деякі найзагальніші тенденції, які можуть слугувати орієнтирами удосконалення військової освіти в Україні. До них, зокрема, відносяться:

- закріплення в базових документах (статутах, інструкціях, концепціях, програмах і інших) нормативних вимог до цілей і задач педагогічної діяльності офіцерських кадрів у військах, а також необхідності і значущості підготовки офіцерів до успішного навчання, виховання і керівництва військовослужбовцями;

- зосередження основної уваги науково-практичних працівників ВВНЗ у методичному аспекті на індивідуалізації навчання, педагогічній роботі з невеликими групами офіцерів, на широкому використанні індивідуальних завдань, самостійного пошуку інформації, вирішенні проблемних ситуацій;

- організація військово-педагогічної підготовки офіцерів передбачає як навчально-планові аудиторні форми і види занять, так і стажування на командних посадах, самостійну діяльність з

формування і розвитку педагогічних умінь і навичок уже під час навчання у вищій військовій школі;

- прагнення командування і професорсько-викладацького складу створити у ВВНЗ атмосферу, що найбільшою мірою сприяє розвитку активності, самостійності і відповідальності слухачів за свою підготовку до навчання і виховання підлеглих, а також за формування у офіцерів творчого мислення;

- зміст психолого-педагогічної підготовки офіцерських кадрів у ВВНЗ включає, насамперед, оволодіння вміннями й навичками навчання й виховання особового складу шляхом вивчення психолого-педагогічної теорії, розуміння внутрішніх психологічних закономірностей педагогічних явищ і процесів, рішення реальних проблем керівництва військовослужбовцями;

- застосування у процесі військово-педагогічної підготовки сучасних інформаційних і педагогічних технологій, технічних засобів навчання і виховання, оцінки результатів і контролю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Корчемный П.А. Военная психология и педагогика: Учеб. пособие / П.А. Корчемный, Л.Г. Лаптева, В.Г. Михайловский. – М.: Совершенство, 1998 – 384 с.
2. Нецадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: Монографія / М.І. Нецадим. – К.: Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2003. – 852 с.
3. Програма “Реформирование системы военного образования в Российской федерации на период до 2010 года.”– М., 2006. – 42 с. // http://www.programs-gov.ru/9_1.php
4. Фіногенов Ю.С. Методика організації бойової підготовки командос королівської піхоти Великобританії / Ю.С. Фіногенов, Л.Я. Іващенко // Імідж сучасного педагога. – 2003. – № 1. – С. 25-29.
5. Eanes G. Does the Gode of Conduct still apply? / G.Eanes // Army. – 1985. – № 6. – P. 39-48.
6. Gerhard Maier Das Assessment-Center 2003 an der TherMilAk // TRUPPENDIENST. – 2004. – № 4. – P. 365-368.
7. Knowiton W. Military gualification Standarts / W.Knowiton // Military review. – 1991. – May. – P. 5-17.

МОДЕЛЬ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Обґрунтовано модель технології підготовки майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності. Досліджено проблему вдосконалення підготовки майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності.

Ключові слова: технологія підготовки, використання комп'ютерних технологій, майбутній учитель музики.

Топоривская Я.В. Модель технологии подготовки будущего учителя музыки к применению. Компьютерных технологий в профессиональной деятельности. Обоснована модель технологии подготовки будущего учителя музыки к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности. Исследована проблема совершенствования подготовки будущего учителя музыки к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: технология подготовки, использование компьютерных технологий, будущий учитель музыки.

Toporivska Ya. V. The model of technology of training future music teachers for the use of computer technologies in professional activities. The paper substantiates the model of technology of training future music teachers for the use of computer technologies in professional activities. The author studies the problem of improving the preparation of future music teachers to use computer technology in their professional activities.

Key words: *technology* of preparation, use of computer technologies, future music teacher.

Актуальність проблеми. Актуальною педагогічною проблемою у сфері вищої освіти є підготовка майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності, що повинна відображати сучасні тенденції розвитку інформаційних педагогічних технологій. Сучасний учитель повинен бути достатньо компетентним, створювати сприятливі умови для ефективного навчання учнів. Інформаційна компетентність є компонентом професійної компетентності та необхідною умовою ефективності

професійно-педагогічної діяльності вчителя музики в сучасних умовах. Від рівня готовності вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності залежить його уміння: застосовувати сучасні принципи, методи, засоби і форми організації навчання музики з використанням КТ; проектувати й проводити уроки музики з використанням КТ; створювати навчально-методичне електронне забезпечення відповідно до поставленої педагогічної мети; вміння використовувати основні компоненти КТ відповідно до психолого-педагогічних особливостей учнів, правил експлуатації та техніки безпеки. Використання основних компонентів комп'ютерних технологій у педагогічній діяльності вчителя музики, зокрема навчального, прикладного програмного забезпечення та Інтернет-технології, дасть можливість інтенсифікувати навчально-виховний процес ЗНЗ.

Проблему підготовки майбутнього вчителя музики до використання КТ у професійній діяльності порушують у своїх дослідженнях Л. Варнавська, В. Луценко, Ю. Олійник та ін. Теоретичні засади становлення системи професійної підготовки педагога розроблені у працях З. Курлянд, А. Ліненко, Л. Хомич, О. Кондратюка, О. Пехоти, С. Сисоевої, В. Чайки та ін. Професійне та особистісне становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін розглядається в наукових працях Л. Коваль, Л. Кондрацької, Л. Масол, О. Рудницької, Т. Танько, О. Чайковської, О. Щолокової та ін. Інтеграцію змісту освіти у контексті її інформатизації досліджено в працях В. Бикова, Р. Гуревича, К. Зуєва, А. Єршова, І. Маркова, Е. Машбіца, В. Монахова, А. Ротаєнко, В. Руденко, Є. Рябчинської, В. Сумського та інших.

Результати аналізу психолого-педагогічної й методичної літератури з проблеми дослідження свідчать, що незважаючи на вагомий результат дослідження проблеми підготовки вчителя музики, поза увагою дослідників залишаються важливі питання підготовки до використання КТ у педагогічній діяльності.

Мета статті – обґрунтувати модель технології підготовки майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності порушує чимало педагогічних і психологічних проблем для розв'язання яких розроблено та теоретично обґрунтовано модель

технології підготовки майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності.

Метою підготовки майбутніх учителів музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності є формування знань у галузі МКТ (музичних комп'ютерних технологій); формування вмій і навичок використання основних компонентів комп'ютерних технологій для вирішення навчальних і творчих завдань на уроках музики. Мета реалізується через комплекс завдань. Результати аналізу наукових праць з проблем професійної підготовки вчителів музики, даних емпіричного дослідження свідчать про те, що виходячи з уявлення про основну мету і концептуальні положення теорії підготовки до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності, можна умовно виділити такі завдання:

- ознайомити студентів з основними компонентами комп'ютерних технологій для забезпечення педагогічної діяльності вчителя музики;
- мотивувати потребу студентів використовувати комп'ютерні технології у навчальній та власній творчій діяльності;
- забезпечити можливість студентам використовувати основні компоненти комп'ютерних технологій під час вивчення фахових навчальних дисциплін та проходження педагогічної практики у ЗНЗ.

Основними складовими моделі технології підготовки майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності є:

✓ основні компоненти технології підготовки майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності: діагностико-цільовий, змістовий, процесуальний;

✓ зміст підготовки, основу якого становить підсистема теоретико-методологічних, технічних, психолого-педагогічних, методичних знань і гностичних, конструктивних, психомоторних та науково-педагогічних умінь та вузівські дисципліни, зокрема навчальна дисципліна «Музична інформатика»;

✓ етапи підготовки: пропедевтичний; навчально-моделювальний, результативно-корекційний;

✓ психолого-педагогічні умови: формування потреби у використанні сучасних комп'ютерних технологій; створення

навчального інформаційного середовища; залучення до навчально-пізнавальної діяльності з використанням КТ;

✓ структурні компоненти (мотиваційний, когнітивний та практичний), критерії (мотиваційно-ціннісний, інформаційно-змістовий, діяльнісний), показники та рівні готовності майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності;

✓ система навчальних завдань з навчальної дисципліни «Музична інформатика»: тестові завдання, що дають можливість об'єктивно і змістовно виміряти рівень теоретичної готовності майбутніх учителів музики до використання КТ у професійній діяльності; практичні завдання і модульні контрольні роботи, що дають можливість об'єктивно та змістовно виміряти рівень практичної готовності майбутніх учителів музики до використання КТ у професійній діяльності;

✓ принципи підготовки: науковості; цілеспрямованості; системності й послідовності навчання; доступності; зв'язку теорії з практикою; свідомості й активності у навчанні; наочності; міцності засвоєння знань, умінь і навичок; ґрунтовності; індивідуального і диференційованого підходу та емоційності навчання, зокрема специфічні (інформатизації, технічної та технологічної забезпеченості навчального процесу; раціонального застосування сучасних методів та засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців; відповідності змісту вищої освіти сучасним та прогнозованим тенденціям розвитку науки (техніки) і виробництва (технологій); відповідності результатів підготовки фахівців вимогам, що висуваються конкретною сферою їхньої професійної діяльності, забезпечення їх конкурентоздатності) [1, с. 92];

✓ форми і методи підготовки: лекції, практичні заняття, ІНДЗ, самостійна робота, індивідуальна робота, педагогічна практика, та специфічні форми навчання: практикум, навчальні екскурсії до студій звукозапису та музичних магазинів (рис. 1).

Методи: організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності; стимулювання; контролю та самоконтролю, та специфічні методи: творчих завдань, відеометод, частково-пошуковий метод, робота з електронним підручником, дидактична гра, презентація, аналіз професійних ситуацій, педагогічна практика, пізнавальні ділові ігри, метод музичного узагальнення, розвитку емпатії (рис. 1).

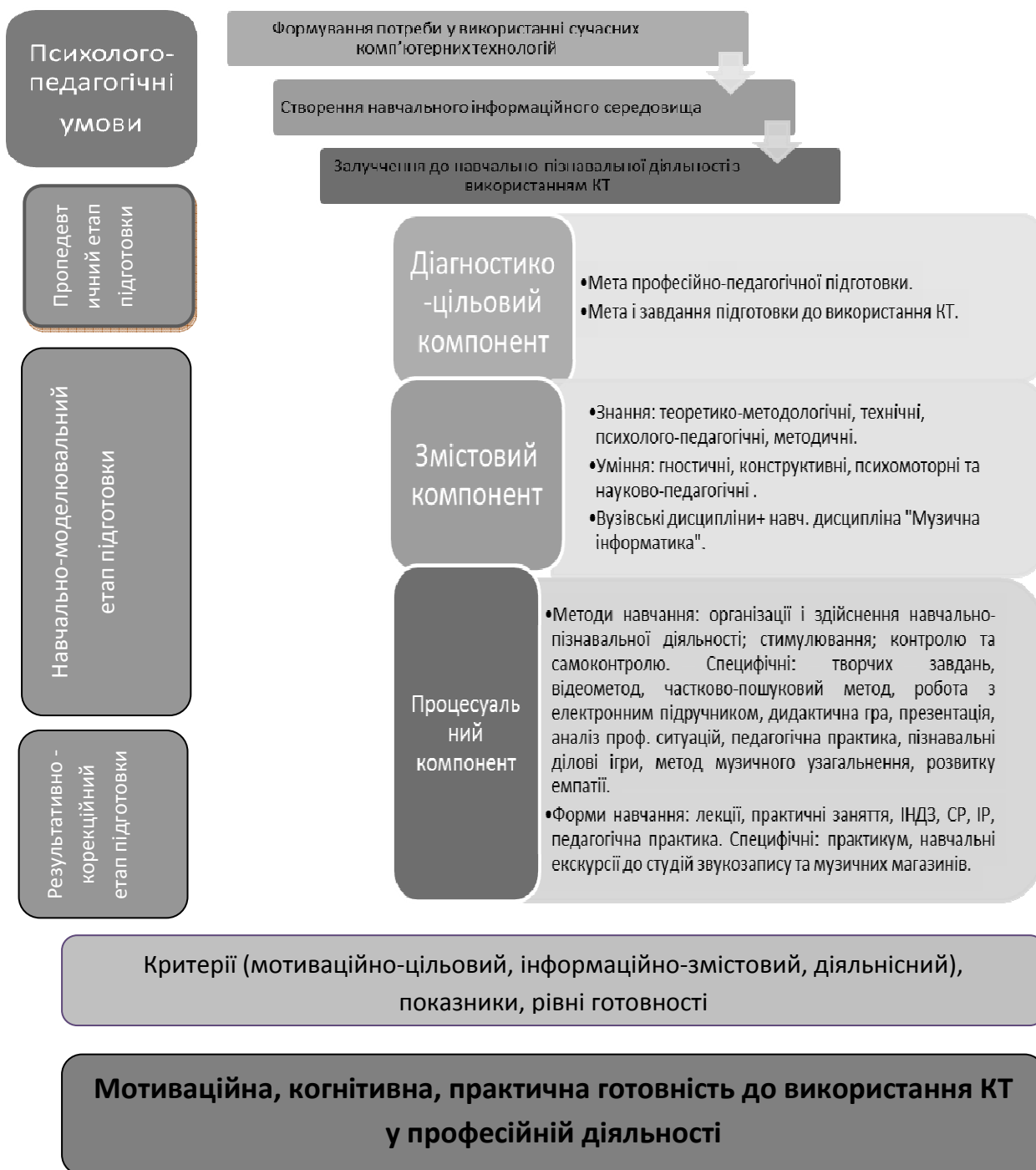


Рис. 1. Модель технології підготовки майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності

Модель технології підготовки майбутнього вчителя музики до використання КТ у професійній діяльності включає три етапи підготовки: пропедевтичний, навчально-моделювальний, результативно-корекційний. Детально розглянемо етапи запропонованої моделі технології підготовки майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності.

Перший етап підготовки – пропедевтичний – передбачає ознайомлення з можливостями використання КТ у педагогічній діяльності вчителя музики, історією розвитку інформаційних технологій в музичному мистецтві, орієнтовною класифікацією музично-комп'ютерних програм, програмних педагогічних засобів та формування позитивної мотивації до використання КТ у професійній діяльності вчителя музики.

Другий етап підготовки – навчально-моделювальний – передбачає формування стійкого інтересу до використання КТ, усвідомлення цілей і мотивів навчальної і професійної діяльності з використанням КТ, набуття знань, умінь і навичок використання основних компонентів КТ у педагогічній діяльності, застосування відповідних форм і методів навчання під час вивчення навчальної дисципліни «Музична інформатика». Третій етап підготовки – результативно-корекційний – передбачає використання КТ навчальній діяльності майбутнього вчителя музики, зокрема у різних формах навчання курсу «Музична інформатика»: практичні завдання, самостійна та індивідуальна робота, творчі завдання, ІНДЗ; використання КТ у під час вивчення фахових дисциплін та використання КТ під час проходження педагогічної практики.

Аналіз наукових досліджень вітчизняних науковців з проблеми підготовки майбутнього вчителя музики до використання КТ у професійній діяльності дає можливість виокремити групи педагогічних умов, зокрема, Л. Варнавська у дослідженні проблеми формування готовності майбутніх учителів музики до аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій виокремлює наступні педагогічні умови: формування позитивної мотивації та потреби у використанні сучасних комп'ютерних технологій; реалізація міжпредметних знань, умінь, навичок; методичне та матеріально-технічне забезпечення процесу формування готовності [2, с. 122]. Ю. Олійник досліджуючи проблему формування творчої особистості студентів мистецьких спеціальностей засобами комп'ютерних технологій виокремлює групу педагогічних умов: стимуляція мотивації до вивчення і використання ІКТ; підтримка адекватного сучасним вимогам рівня комп'ютерного апаратно-програмного забезпечення профільних мистецьких навчальних дисциплін та курсів; системне застосування творчих вправ у навчально-виховному процесі підготовки; системне застосування творчих вправ у навчально-виховному процесі підготовки фахівців

мистецьких спеціальностей; налагодження рівноправних колегіальних партнерських відносин між усіма учасниками навчально-виховного процесу [6, с. 148]. В. Луценко досліджуючи проблему формування творчої активності майбутніх учителів музики засобами комп'ютерних технологій виокремлює наступні педагогічні умови: створення навчального інноваційного середовища, набуття розвитку суб'єктної позиції й особистісного змісту власної творчої діяльності студента; розвиток спеціальних інтелектуальних умінь; актуалізація саморозвивального сходження, самонавчання, самоосвіти; сформованість інформаційної культури; сформованість інформаційної культури [4, с. 111].

Отже, залежно від постановки мети та завдань конкретних досліджень, цілей підготовки спостерігається різноманітність зазначених педагогічних умов. Узагальнення результатів згаданих вище досліджень та врахування результатів аналізу констатувального експерименту дає можливість визначити психолого-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музики до використання КТ у професійній діяльності, а саме: формування потреби у використанні сучасних комп'ютерних технологій; створення навчального інформаційного середовища; залучення до навчально-пізнавальної діяльності з використанням КТ.

Технологія підготовки майбутнього вчителя музики до використання КТ у професійній діяльності містить наступні компоненти: діагностико-цільовий, змістовий та процесуальний. Діагностико-цільовий компонент включає мету професійно-педагогічної підготовки, мету та завдання підготовки майбутнього вчителя музики до використання КТ у професійній діяльності.

Вивчення соціально-економічних вимог до вчителя музики, виражених у нормативно-правових документах[3; 5] та аналіз досвіду підготовки майбутнього вчителя музики до використання КТ у професійній діяльності[2; 4; 6], результати аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем професійної підготовки вчителя музики забезпечили можливість виділити основні складові змістового компоненту технології підготовки майбутніх учителів музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності, до яких належать: засвоєння системи теоретико-методологічних, технічних, психолого-педагогічних, методичних знань; оволодіння гностичними (вміння швидко й точно розпізнавати предмет чи явища, аналізувати їх, успішно оперуючи відтвореними в пам'яті

образами)[7, с. 333]; конструктивними (вміння проектувати майбутнє вихованців, передбачати результати своєї праці) [7, с. 349], психомоторними (уміння які забезпечують рухові навички, здатність у роботі "поєднувати голову з руками") [7, с. 298] та науково-педагогічними (уміння педагога виконувати науково-дослідну роботу. Саме вони забезпечують постійне прагнення його до нового, викликають бажання працювати творчо, експериментувати, критично оцінювати свій досвід і досвід колег) [7, с. 123] уміннями; окремі дисципліни, які у певній мірі можуть сприяти формуванню знань, умінь і відповідної мотивації, необхідних майбутньому вчителю музики для здійснення професійної діяльності з використанням КТ.

Для розробки змістового компонента підготовки студентів до досліджуваної діяльності велике значення має систематизація знань про комп'ютерні технології, їх компоненти. Основою для розробки змісту підготовки майбутнього вчителя музики до використання КТ у професійній діяльності були вимоги до вчителя, а також особливості його педагогічної діяльності. Відповідно до основних компонентів комп'ютерних технологій для забезпечення професійної підготовки вчителя музики в умінні використовувати КТ у професійній діяльності повинні бути відображені всі його компоненти на такому рівні, щоб унаслідок їх взаємодії у майбутніх фахівців формувалась готовність до використання КТ у професійній діяльності.

До основних складових процесуального компонента технології підготовки майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності належать: принципи навчання, методи і засоби навчання, форми організації навчання.

В. Чайка визначає «принципи навчання» як систему вихідних, основних вимог до навчання, виконання яких забезпечує ефективне вирішення завдань учіння і розвитку особистості. В. Чайка зазначає, що принципи визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу відповідно до загальних цілей і закономірностей, а основне в принципах – це вимоги до організації пізнавальної діяльності учнів та зауважує, що результативне навчання є наслідком творчої реалізації вчителем вимог, які органічно впливають із самої сутності дидактичних принципів[9, с. 81 – 82].

Ефективності процесу підготовки майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності сприяють принципи навчання, що визначенні на основі узагальнення підходів до обґрунтування системи принципів навчання і виховання,

урахування особливостей навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі, вивчення практики професійної підготовки майбутнього вчителя музики, зокрема: науковості; цілеспрямованості; системності й послідовності навчання; доступності; зв'язку теорії з практикою; свідомості й активності у навчанні; наочності; міцності засвоєння знань, умінь і навичок; ґрунтовності; індивідуального і диференційованого підходу та емоційності навчання[8; 9]. До специфічних принципів підготовки майбутнього вчителя музики до використання КТ у професійній діяльності належать принципи: інформатизації, технічної та технологічної забезпеченості навчального процесу; раціонального застосування сучасних методів та засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців; відповідності змісту вищої освіти сучасним та прогнозованим тенденціям розвитку науки (техніки) і виробництва (технологій); відповідності результатів підготовки фахівців вимогам, що висуваються конкретною сферою їхньої професійної діяльності, забезпечення їх конкурентоздатності[1, с. 92].

Процесуальний компонент технології підготовки майбутнього вчителя музики до використання КТ у професійній діяльності містить загально-дидактичні та специфічні методи навчання.

В. Чайка визначає метод навчання як спосіб упорядкованої діяльності викладачів та студентів, спрямований на досягнення поставлених вищою школою цілей [9, с. 337]. Існують різноманітні підходи до класифікації методів навчання. В. Чайка досліджуючи проблему класифікації методів навчання визначає наступні класифікації: класифікація на основі зовнішніх форм прояву методів навчання; класифікація методів навчання за типом пізнавальної діяльності учнів (внутрішня психологічна сторона); класифікація методів навчання на основі внутрішнього логічного шляху засвоєння знань; класифікація методів навчання за ступенем самостійності учнів у здійсненні навчальної діяльності; класифікація методів за дидактичними цілями; класифікація за основними етапами процесу навчання; бінарні і полінарні класифікації методів навчання; класифікації за системним підходом[9].

У класифікації Ю. Бабанського методи навчання розподілено на три групи: методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності; методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності; методи контролю та самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності.

Вибір методів навчання для підготовки майбутнього вчителя музики до використання КТ у професійній діяльності здійснювався у тісному зв'язку з вибором завдань, змісту, форм і засобів. Для формування готовності майбутнього вчителя музики до використання КТ у професійній діяльності використано методи: організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності; стимулювання; контролю та самоконтролю, та специфічні методи: творчих завдань, відео метод, частково-пошуковий метод, робота з електронним підручником, дидактична гра, презентація, аналіз проф. ситуацій, педагогічна практика, пізнавальні ділові ігри, метод музичного узагальнення, розвитку емпатії.

Складовою процесуального компонента підготовки майбутнього вчителя музики до використання КТ у професійній діяльності є форми навчання. «У дидактиці форми навчання трактуються як способи керування навчально-пізнавальною діяльністю для розв'язання визначених дидактичних завдань» [8, с. 116]. Форми навчання, такі як лекції, практичні заняття, ІНДЗ, самостійна робота, індивідуальна робота, педагогічна практика властиві як для здійснення підготовки вчителя музики, так і для підготовки вчителів різного фаху. Специфічні форми навчання підібрано з урахуванням мети та завдань підготовки майбутнього вчителя музики до використання КТ у професійній діяльності, до яких належать: практикум, навчальні екскурсії до студій звукозапису та музичних магазинів.

Висновки. Отже розроблено і теоретично обґрунтовано модель технології підготовки майбутнього вчителя музики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності, впровадження якої у навчально-виховний процес ВНЗ уможливорює якісну зміну і поглиблення дидактичних принципів, форм та методів навчання, відкриває нові можливості та перспективи розвитку творчої особистості студента. Під технологією підготовки майбутнього вчителя музики до використання КТ у професійній діяльності в умовах навчання у вищому навчальному закладі розуміємо комплекс взаємопов'язаних компонентів(діагностико-цільового, змістового та процесуального), які забезпечують цілеспрямований і послідовний вплив на студентів змісту, форм, методів, психолого-педагогічних умов навчально-виховної роботи.

Серед перспектив подальших досліджень – практична реалізація моделі технології підготовки майбутнього вчителя музики до

використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Список використаної літератури:

1. Бартенева І. О., Богданова І. М., Бужина І. М., Дідусь Н. І., Дмитрієва М. С. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. — О. : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2002. — 344 с.
2. Варнавська Л. І. Формування готовності майбутніх учителів музики до аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Варнавська Лариса Іванівна. – Кривий Ріг, 2010. – 233 с.
3. Державна програма «Вчитель»: Затверджена постановою Кабінету Міністрів України № 379 від 28 березня 2002 року // Освіта України. – 2002. – № 27. – С. 2 - 7.
4. Луценко В. В. Формування творчої активності майбутніх учителів музики засобами комп'ютерних технологій: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Луценко Віктор Васильович. – Житомир, 2009. – 252 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Указ Президента України № 347 від 17 квітня 2002 року.
6. Олійник Ю. І. Формування творчої особистості майбутніх учителів мистецьких спеціальностей засобами комп'ютерних технологій: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – Херсон. – 2010. – 237 с.
7. Станкин М. И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. Академия пед. и соц. наук. — М.: Флинта, 1998. – 386 с.
8. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
9. Чайка В. М. Основи дидактики: Тексти лекцій і завдання для самоконтролю: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В.М.Чайка. – Тернопіль: ТНПУ, 2008. – 350 с.

E-mail: toporivochka@gmail.com

УДК 37.022

Федчишин Надія

Тернопільський національний економічний університет
Тернопіль, Україна

ЦІННІСТЬ ГЕРБАРТІАНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ У СПЕКТРІ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕОРІЙ

Парадигма гербартіанства представила велику кількість педагогічних теорій та практичних вказівок і в історії розвитку педагогіки сприяла вирішенню наступних проблем:

1. Збережений гербартіанцями релігійний компонент, який впливав, по-перше, із вимоги самовизначення, та, по-друге, із свободи релігії, не можна було відмітити ні у «наївній дитячій вірі», ні в догматичних релігійних правилах, а в загальних релігійно-філософських принципах. Саме такі закони передбачають певні «межі чистого інтелекту» та сприяють самовідповідальності. У зв'язку з цим спрямована проти догматичної практики гербартіанська педагогіка має емансипативно-релігійно-критичні риси, якими пронизана німецька філософія Просвітництва, починаючи працею Канта «*Die Religion innerhalb der Grenzen der reinen Vernunft*» «Релігія в межах чистого розуму»(1793).

2. На питання філософськи обґрунтованих педагогічних цілей «*Що таке людина?*» гербартіанці дали таку відповідь: з появою нових вражень у людській душі відбуваються внутрішні процеси перетворень відповідно до законів розуму. Вони орієнтувалися на метафізику Й.-Ф. Гербарта: *повний позитив – найпростіші враження – якісний показник*. Квінтесенція цього як для Й.-Ф. Гербарта, так і гербартіанців була *душа*, яка поширювалася як нематеріальна сутність над загальним фізичним людським організмом й тим самим наповнювала зміст невід'ємністю субстанції «*Я*».

3. При дослідженні генези і впливу людського розуму гербартіанці представили, відповідно до Й.-Ф. Гербарта, свою точку зору, що всі процеси свідомості не повертаються у зворотному напрямку, а зміщуються із різноманітними уявленнями й утворюють єдине ціле. Гербартіанці не вбачали у відчуттях *бажання* чи *небажання* щось первинне, а як певну формацію уявлень у свідомості й надали, тим самим, своєму підходу яскраво виражену спрямованість.

4. Й.-Ф. Гербарт і його школа були переконані, що здібності дитини залежать від її природи, а їх реалізація залежить від зовнішнього впливу. Гербартіанська педагогіка була індивідуально зорієнтованою, виховання було спрямоване на індивідуальність вихованця, і, відповідно, розкривався педагогічний зв'язок *учитель – учень*. У різносторонності інтересів гербартіанці вбачали ідеал, який може розкрити з окремого всю повноту розумового і духовного життя.

5. Гербартіанці визначили виховні цілі, спираючись на практичну філософію Й.-Ф. Гербарта, котра не досліджує реалі, як теоретична філософія, а що являє собою ідеал. Вона встановлює принципи і норми, які абсолютно співвідносяться й не повинна

зважати на уставлені погляди і твердження. Тому до цих пір гербартианство представляє внормовану науку про виховання.

6. Формування морального характеру, яке підняте гербартианцями до головної мети виховання, ґрунтується не лише на практичній філософії Й.-Ф. Гербарта, але й разом із християнсько-релігійним світосприйняттям також і на формуванні гуманістичного ідеалу.

7. Як і Й.-Ф. Гербарт, гербартианці розуміли під «різносторонністю інтересів» рушійну силу, котра спонукає до розумового й духовного життя. Запропонованим школою Т. Ціллера формальним ступеням (аналіз – синтез – асоціація – метод – функція) відповідають виокремлені Й.-Ф. Гербартом чотири фази навчання (*спокійне заглиблення – поступове заглиблення – спокійне опанування – поступове опанування*).

8. Розвинена Й.-Ф. Гербартом концепція педагогічного управління були не просто запозичені гербартианцями, а по-новому опрацьовані й модернізовані. Управління, дисципліна та виховання мають свою власну мету, а тому, на переконання гербартианців, стиль управління в жодному разі не повинен бути авторитарним, а *педагогічним* в класичному розумінні.

9. До «класичних» чи іманентно педагогічних понять належить «такт», що поєднує теорію і практику, який вдосконалювався Т. Ціллером, К.-Ф. Стоєм та В. Райном в університетських семінаріях.

10. Гербартианська педагогіка створила передумови для шкільної освіти, практики, де пануватимуть креативне навчання, належний відпочинок, релігійне осмислення.

E-mail: orestivna@rambler.ru

УДК 371.134

Г.А.Чередніченко, О.С.Ковальчук
Національний університет харчових технологій
Київ, Україна

ФОРУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІА

Наближення України до ЄС та зміцнення наших політичних, економічних і соціально-культурних зв'язків, ставить нові завдання перед системою вищої освіти. Виявляється недостатнім дати студенту певний обсяг знань, котрі

закладені в загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, навчальні програми, тощо. Необхідно розвивати у студента самостійне, гнучке, варіативне, критичне мислення. Мультимедійні технології – це потужніше джерело пізнавальної активності студентів, розвитку їх творчих здібностей, інтересів, умінь і навичок.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетенція, мультимедійні технології, іноземна мова.

Чередниченко Г.А., Ковальчук О.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции средствами мультимедиа. Приближение Украины к ЕС и укрепление наших политических, экономических и социально-культурных связей, ставит новые задачи перед системой высшего образования. Оказывается недостаточным дать студенту определенный объем знаний, которые заложены в общеевропейских рекомендациях по языковому образованию, учебных программах и т.д. Необходимо развивать у студента самостоятельное, гибкое, вариативное, критическое мышление. Мультимедийные технологии – это мощный источник познавательной активности студентов, развития их творческих способностей, интересов, умений и навыков.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, мультимедийные технологии, иностранный язык.

G.Cherednichenko, O.Kovalchuk. Formation of foreign language communicative competence using multimedia. Bringing Ukraine closer to the EU and strengthening of our political, economic and socio-cultural relations, poses new challenges for higher education. It is insufficient to give a student a certain amount of knowledge that is embedded in the Recommendations on language learning in the European Union, training programs, and etc. It is necessary to develop independent, flexible, variant, critical thinking of a student. Multimedia technologies are the powerful source of cognitive activity of students; they can develop their creative capabilities, interests, abilities and skills.

Key words: foreign language communicative competence, multimedia, foreign language.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Важливе завдання, котре постало нині перед системою вищої освіти України, полягає в підвищенні рівня ефективності навчання студентів. Впроваджуючи нові знання, педагоги потребують забезпечення їх новими технологіями. Без знань мультимедійних технологій, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією неможливо стати сучасним спеціалістом, котрий володіє своєю професією. Впровадження мультимедійних технологій у навчальний процес вищих навчальних закладів дозволяє підвищити якість знань, посилити мотиваційний аспект, а на цій основі і пізнавальний інтерес у студентів до підвищення рівня фахової підготовки.

Інноваційні технології в освіті – це, насамперед, інформаційні й комунікаційні технології, нерозривно пов'язані із застосуванням комп'ютеризованого навчання.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблемами інноваційних технологій займаються такі дослідники, як Н. Басова, С. Ветров, М. Кларін, І. Підласий, Ж. Поплавська, Д. Стетченко, В. Тинний, В. Шукшунов. Застосування у педагогіці нових інформаційних технологій розглядали у своїх дослідженнях В. Безпалько, А. Нісімчук, І. Підласий, О. Шиян та інші. Однак, недостатньо уваги приділяється застосуванню комп'ютерів у вивченні іноземної мови з метою формування іншомовної комунікативної компетенції.

Мета цієї статті – розглянути процес формування іншомовної комунікативної компетенції засобами мультимедіа.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перші дослідження змісту і структури комунікативної компетенції з'явилися в 70-ті роки ХХ століття у працях зарубіжних дослідників, серед котрих Р. Кемібелл, М. Кенел, Р. Уелс, Д. Хаймз, Н. Хомський та інші.

Р. Кемібелл і Р. Уелс вперше згадали термін комунікативної компетенції та вперше протиставили «граматичну» компетенцію «комунікативній», зробивши акцент на тому, що відповідність створених і осмислених висловлювань учасників мовного акту згідно контексту, ситуації набагато важливіше, ніж граматична коректність цих висловлювань [9, с. 250].

М. Кенел пізніше вводить термін дискурсивної компетентності для позначення так званої «компетентності висловлювання» (здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, дискурс) і доповнює цю модель таким компонентом, як «стратегічна» компетентність (здатність використовувати вербальні та невербальні засоби у випадку загрози зриву комунікації) [10, с. 11].

З точки зору О.Ю. Іскандарової, яка користується терміном «іншомовна компетентність» для позначення даного феномена, це є не що інше, як «комплекс властивостей особистості, і прагнення набути його створює найкращі умови мотивації навчально-пізнавального процесу, оскільки забезпечує оптимальну психологічно рівноцінну взаємодію у процесі професійного спілкування іноземною мовою» [4, с. 97].

З позиції О.В. Герасименко іншомовна компетентність – це «володіння цілою системою знань, умінь і навичок, як у професійній

діяльності, так і для самоосвіти і саморозвитку особистості студента» [3, с. 46].

Спираючись на праці вищеназваних вчених, аналіз літератури з проблеми дослідження, ми дійшли до висновку, що іншомовна комунікативна компетенція студента ВНЗ є не що інше, як готовність до міжкультурної комунікації та вміння орієнтуватися у різних ситуаціях спілкування іноземною мовою, що ґрунтується на знаннях мови, соціально-культурних реалій країни, яка говорить на цій мові, і здібностях вести ефективне спілкування іноземною мовою, що вивчається з представниками своєї культури та культури країни мови, якої вивчається.

На нашу думку, найбільш ефективно процес формування іншомовної комунікативної компетенції студентів ВНЗ відбувається засобами мультимедіа. У ВНЗ України постійно поширюється використання автоматизованих навчальних курсів (АНК) вивчення іноземних мов (ІМ).

Методика використання комп'ютерів у навчанні ІМ є нині перспективним напрямком [1, 2, 5, 6]. Традиційні форми контролю навчальної діяльності – письмова контрольна робота, усне опитування, диктант, твір, переказ та іспит – недостатньо об'єктивні, точні та оперативні. Комп'ютеризоване навчання ІМ дозволяє контролювати навчальну діяльність студента з високою точністю і об'єктивністю, здійснюючи постійний зворотний зв'язок.

Нові мультимедійні засоби, в яких використовується аудіо-візуальний формат, надають такі можливості, які традиційні підручники надати не можуть.

Комп'ютеризоване навчання іноземних мов (КНІМ) має цілий ряд переваг [5]:

- варіативність застосування на різних етапах навчання;
- можливість застосування на будь-якому етапі роботи на практичному занятті;
- навчальний матеріал краще сприймається і легше запам'ятовується студентами;
- економне використання навчального часу;
- індивідуалізація навчання, визначення глибини і послідовності засвоєння, темпу роботи;
- реєстрація даних про студента;

- збір та обробка статистичних даних про індивідуальну навчальну діяльність студентів;
- скорочення видів роботи, що втомлюють студента;
- використання різних аудіовізуальних засобів навчання (графіки, звуку) для збагачення і мотивації навчання, наочного та динамічного подання матеріалу;
- розгалуження послідовності навчання на основі аналізу помилок студента;
- адаптація існуючих навчальних матеріалів до комп'ютеризованих умов навчання;
- створення комфортного середовища навчання;
- впровадження експериментальних досліджень;
- активізація навчальної діяльності студента;
- інтенсифікація навчання та підвищення рівня мотивації;
- формування самооцінки студентів та створення умов для самостійної роботи.

Усі перелічені переваги комп'ютерної форми навчання допомагають вирішити основне завдання мовної освіти – формування в студентів мовної компетенції.

Сучасні АНК ІМ можуть широко використовуватися для ознайомлення студентів з новим мовним матеріалом, новими зразками, на етапі тренування та застосування знань, навичок і вмінь. За їх допомогою студенти мають можливість виконувати такі види навчальної діяльності: тренувати правопис; вивчати лексичний матеріал; удосконалювати розуміння аудіотексту; розвивати техніку читання; вивчати граматику; навчатися писемного мовлення; тренувати вимову.

Комп'ютер дозволяє моделювати умови комунікативної діяльності, реалізовувати їх у різноманітних тренувальних вправах ситуативного характеру.

Мультимедійні засоби дозволяють задіяти майже всі органи чуття студентів, поєднуючи друкований текст, графічне зображення, рухоме відео, статичні фотографії та аудіозапис, створюючи «віртуальну реальність» справжнього спілкування. Доведено, що застосування мультимедійних матеріалів та комп'ютерних мереж скорочує час навчання майже втричі, а рівень запам'ятовування через одночасне використання зображень, звуку, тексту зростає на 30-40 відсотків. Однак М. Варшауер [8, с. 1-14] зазначає, що не дивлячись

на всі переваги, гіпермедійні засоби значно не вплинули на викладання іноземних мов. Дійсно, більшість мультимедійних програмних засобів створюються комерційними розробниками, які не завжди створюють програми, що базуються на існуючій термінології оволодіння другою мовою. Гарний програмний засіб повинен реагувати на «слабкі місця» користувача і обирати стратегію, яка б дозволила подолати цю «слабкість», включаючи повторення, перефразування, уповільнення темпу, виправлення чи посилення студента до довідкової інформації.

Іншим інтегративним КНІМ є Інтернет, який дає студентам доступ до інформації, включаючи аудіювання, читання і письмо. Студенти можуть працювати в комунікативному середовищі в реальному часі або вибирати засоби, які дадуть їм змогу створити і перевірити повідомлення; зайти на форум і поспілкуватись з одним або декількома співбесідниками. Електронна пошта дозволяє студентам підтримувати зв'язки з носіями мови, спонукає їх до діалогу з ними. Усе існуюче програмне забезпечення можна поділити на такі види:

1. Комп'ютерні словники.
2. Електронні енциклопедії.
3. Програми комп'ютерного перекладу.
4. Автоматизовані навчальні курси з англійської мови.
5. Комп'ютерні мовні ігри.
6. Автоматизовані тестові системи.

Оскільки існуючі наукові літературні джерела розглядають застосування інформаційно-педагогічних технологій як такі, які застосовуються в основному в електронно-дидактичному виді, то відповідно слід визначити наступні основні електронно-дидактичними функції АНК ІМ:

- наочність (забезпечення формування уявлень і понять),
- інформативність (засоби освіти є безпосередніми джерелами знань, тобто носіями певної інформації),
- компенсаторність (забезпечення досягнення мети з найменшими витратами сил та часу),
- адаптивність (підтримування сприятливих умов протікання процесу навчання, послідовність знань),
- інтегративність (можливість розглядати об'єкт чи явище як частину і як ціле),

- інструментальність (забезпечення певних видів діяльності, дій та операцій і досягнення методичної цілі),
- мотиваційність (формування зовнішньої стійкої мотивації учбової діяльності).

Виходячи з вищеназваного, можна сформулювати основні методичні та дидактичні вимоги до АНК ІМ для навчання англійської мови [5]:

- структура навчальних комп'ютерних програм;
- відповідність основним дидактичним принципам навчання: свідомості, активності, комунікативності, індивідуалізації та інтенсифікації;
- довговічність (порівняно з іншими носіями аудіо- та відео інформації);
- використання техніко-дидактичних можливостей комп'ютера: кольору, графіки, звуку, анімації, функціональних шумів, ін.;
- використання мовних ігор;
- організація постійного розгалуженого зворотнього зв'язку зі студентом у процесі виконання комп'ютерних вправ;
- спрямованість на ліквідацію та запобігання типових помилок;
- використання явного та наявного оцінювання результатів роботи студента з курсом;
- використання лексико-граматичного коментаря, граматичних та фонетичних довідників, автоматизованих словників та чітких інструкцій;
- оформлення курсу, доступність, цікавість, ефективність.

Нові засоби навчання і нові інформаційні технології вимагають високу ступінь підготовленості, навченості і готовності викладачів застосовувати різні досягнення інформаційних технологій в процесі навчання. Викладачам слід усвідомити, що без удосконалення і розширення своїх знань і навичок в сфері використання інформаційних технологій вони можуть далеко відстати від своїх учнів і тим самим втратити авторитет викладача. Сучасний викладач – це генератор ідей, організатор, режисер, який визначає ролі і процес навчання, поєднуючи традиційні і новітні методики, прийоми і засоби. Сучасний викладач повинен знайти мотивацію для студента і побудувати його діяльність так, щоб у останнього виникло бажання пізнавати і відкривати нове.

Висновки. Отже, КНІМ з використанням мультимедійних програм значно розширює та урізноманітнює програму вивчення

іноземних мов у ВНЗі, надає доступ до різноманітних автентичних матеріалів (комп'ютерне подання мовного матеріалу на основі художньої літератури, статей, матеріалів інформаційних сайтів; робота зі словником, ін.), зацікавлює студентів до вивчення іноземних мов, розширює мотивацію студентів до навчання, надаючи їм можливість працювати над мовою у зручному для них темпі, сприяючи, таким чином, індивідуалізації навчання та ефективному оволодінню іноземною мовою.

Застосування засобів мультимедія до навчального процесу неминуче потребує створення й використання нових педагогічних технологій навчання, які повинні будуватися на основі психолого-педагогічних і дидактичних принципів, тому **актуальними напрямками подальшої розробки даної проблеми є визначення цих принципів та їх теоретичне обґрунтування.** В іншому випадку важко розраховувати на ефективне використання мультимедійних технологій у навчальному процесі.

Список використаних джерел:

1. Аскоянц П.Г. Основи методики створення та застосування комп'ютерних програм у навчанні іноземних мов / П.Г. Аскоянц, Г.С. Чекаль, П.І. Сердюков. – К: КДППМ, 2004. – 108с.
2. Гаевский А. Справочник по программным продуктам / А. Гаевский, О. Леонтьев – К: Дия Тайп, 1998. – с.187-192.
3. Герасименко, О. В. Иноязычная компетентность как фактор развития коммуникационной культуры студентов : дис. ... канд. пед. наук / О.В. Герасименко. - Оренбург, 2001. – 155 с.
4. Искандарова, О. Ю. Проблемно-коммуникативный подход как фактор активизации познавательной деятельности студентов (на материале изучения ин. языка): дис. .канд. пед. наук / О. Ю. Искандарова ; Уфим. гос. ун-т. – Уфа, 1997. – 197 с.
5. Кужель О.М. Використання персонального комп'ютера у вивченні іноземних мов / О.М. Кужель, Т.І. Коваль // Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України: Науково-методичний збірник, вип. 8: Педагогіка/Редкол.: І.І. Мархель (гол.ред.) та ін. – Одеса: Друк, 2001. – 242 с.
6. Сердюков П.І. Технологія розробки комп'ютерних програм з іноземних мов / П.І. Сердюков. – К: Ленвіт, 2006. – 111 с.
8. Warshauer M. Computer Learning Networks and Student Empowerment.//System, №24, 1996. – P. 1-14.
9. Campbell, R., Wales, R. The Study of Language Acquisition // Lyons J., (ed.) New Horizons in Linguistics. – Harmondsworth : Penguin Books, 1970. – P. 242-260.

10. Canal, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy U Richard J. and Schmidt R., (ed.) Language and Communication. – London : Longman, 1983. – P. 2-27.

E-mail: gala-office2006@ukr.net

УДК 373.091(438)

Філіппенко Н.А.

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

ІДЕЇ ІНТЕГРАЦІЇ В РАННЬОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ В ПОЛЬЩІ

У статті розглянуто концептуальні підходи до застосування ідей інтеграції в ранньошкільній освіті; презентовано сучасну наукову думку польських дослідників стосовно впливів інтегрованого навчання на всебічний розвиток дитини, формування у свідомості цілісної картини світу. Висвітлено проблеми впровадження ідей інтеграції на практиці.

Филиппенко Н. А. Идеи интеграции в раннем школьном образовании в Польше. *В статье рассмотрено концептуальные подходы использования идей интеграции в раннем школьном образовании; презентовано современный научный взгляд польских исследователей, касательно влияния интегрированного обучения на всестороннее развитие ребёнка, формирование в сознании целостной картины мира; освещены проблемы внедрения идей интеграции на практике.*

Filippenko N. A. Integration ideas in early school education in Poland. *The author considers conceptual approaches to implementation of integration ideas in early school education, presents the viewpoints of contemporary Polish researchers concerning the influence of integrated learning on child's comprehensive development, on shaping his holistic world outlook, touches upon the problem of practical implementation of integration.*

За реформою загальної освіти, яка у 1999 р. розпочалася в Польщі, навчання у початковій школі відбувається в інтегрованій формі. У «Навчальних загальноосвітніх програмах для шестирічних основних шкіл та гімназій» підкреслюється, що «вчитель повинен сприяти особистісному розвитку дитини, співпрацювати з учнями з метою створення в їх свідомості цілісної картини знань, вмінь та навичок», надавати знання в інтегрованій формі, відмовитись від надмірного енциклопедизму в навчанні, стимулювати в учнях творчий підхід до пізнання оточуючого середовища та розуміння існуючих причинно-наслідкових зв'язків, сприяти кращій адаптації до

сучасних умов життя через надбання універсальних *вмінь*, а не як раніше *знань*, підвищувати педагогічну та професійну самопідготовку, творчо співпрацювати зі шкільними вчителями для створення авторських програм навчання, здійснювати інтеграцію школи з локальним середовищем [8, 27].

На сучасному етапі розвитку педагогіки в Україні особливої актуальності набуває проблема навчання та виховання у початковій школі. В цьому сенсі досвід Польщі є для України актуальним. Тому *метою статті* є висвітлення позитивного польського досвіду використання ідей інтеграції в ранньошкільній освіті.

Інтеграційні ідеї у початковій освіті, взагалі, не були новими. Так, Й. Пестолоцці наголошував на гармонійному поєднанні виховання та навчання, головною метою яких повинен стати всебічний розвиток дитини. Інтеграційні ідеї були покладені в основу теорії холізму (від лат. – цілий, увесь). За формулюванням В.Г. Кременя – напрям у сучасній західній європейській філософії, який розглядає цілісність світу як наслідок творчої еволюції, що спрямовується нематеріальним і непізнаваним «фактором цілісності». Поняття *інтеграція* (лат. *integratio* – «поповнення», «відновлення», від *integer* – «цілий») зазвичай тлумачиться як об'єднання в ціле раніше ізольованих частин. На думку Г.Ю. Ніколаї, інтеграція та протилежна їй диференціація зумовлюють наявність у процесі навчання двох протилежних тенденцій – поділу на окремі дисципліни і необхідність пошуку взаємозв'язків між ними, які б допомагали учням інтегрувати окремі знання, отримані на різних навчальних предметах, у цілісну картину світу [1, 349].

Ідеї інтеграції в освіті з'явилися в результаті критики синтетичних концепцій навчання і були розвинуті у першій половині ХХ століття в межах теорій та концепцій реформаторської педагогіки. Ідеї цілісного навчання зустрічаємо у творців прагматичної педагогіки, які декларують принцип «навчання через діяльність» (Д. Дьюї); представників «теорії вільного виховання», що керуються принципом педоцентризму (М. Монтесорі, Е. Кей); у «вальдорфській школі» Р. Штейнера, у «Школі для життя, школі через життя» О. Декролі; а також у педагогічній системі С. Френе. У Польщі інтеграційні ідеї були представлені творчою школою Г. Ровіда, авторською методичною концепцією Яніни та Антонео Мацковяків, науково-методичною концепцією початкової освіти (під керівництвом Б. Суходольського), інтегрованим навчанням та вихованням (під керівництвом Г. Мушинського).

Переваги інтегрованого навчання були добре відомі польським науковцям, які ще у 1978 р. створили попередню науково-методичну концепцію початкової освіти, яка, на жаль, не була реалізована. Наприкінці ХХ ст. були створені умови для проведення реформи освіти, зокрема початкової. Оскільки навчання у початковій школі (1 – 3 класи) здійснює один учитель, стає можливою «еластична» організація часу навчання учнів. Таким чином, предметно-урочна система замінюється на навчання у формі дня праці, де робота та відпочинок дітей самостійно регулює один вчитель, спостерігаючи за активністю учнів.

У Польщі вчителі початкової школи отримують ґрунтовну теоретико-методичну підтримку у вигляді різноманітних видань для початкової школи. Теоретичним підґрунтям цих видань стали роботи відомих польських науковців Марії Цацковської, Йозефа Галанта, Гражини Грабовської, Еви Зволінської, Йоланти Новак, а також Галини Совіньської та Мірослава Селатицького.

У своєму дослідженні Марія Цацковська пропонує створити обов'язкові нульові класи (*klasa zerowa*), в яких почнуть навчатися 6-ти річні діти. За пропозицією авторки весь цикл початкової школи буде охоплювати чотири роки (0-3 класи). Процес навчання повинен, спочатку, проводитись в інтегрованій формі (0-1 класи), а потім – у предметно-урочній (2-3 класи). Але на практиці ідеї М. Цацковської були реалізовані не повністю. За реформою освіти обов'язковим стає навчання 6-ти річних дітей у 0 класах, а навчання у 1 - 3 класах має відбуватися в інтегрованій спосіб. Науковець вважає, що основною формою інтеграції у початковому навчанні є інтеграція за принципом тематизму, тобто зміст різних предметів повинен об'єднуватись темою. Такий тип інтеграції здобув назву *скорельоване* навчання (*nauczanie skorelowane*). У межах цього навчання кореляція здійснюється між предметами або у межах одного предмету; синхронно (одночасно) або асинхронно; реактивно (стосовно викладення матеріалу) або активно (за власною пропозицією вчителя) [2, 95]. М. Цацковська підкреслює, що на практиці вчителя ранньошкільної освіти для розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів найчастіше використовують скорельовану інтеграцію, в наслідок чого дитина отримує знання з різних сфер наук. Але бажано застосовувати інші види інтеграції, а саме – *змістову, інтеграцію навчання і виховання, методичну та організаційну*, які, на її думку, повинні бути зрозумілими вчителям, оскільки у межах педагогічних студій майбутні вчителі отримують належні знання [2, 96].

Дуже схожі ідеї інтеграції презентує М. Ковалік-Олубіньська. Авторка вважає, що *змістова* інтеграція «має вплив на різні сфери особистості учня», спонукає до інтелектуального розвитку та самопізнання. У процесі *інтеграції навчання і виховання* в свідомості учнів мають бути сформовані суспільно-моральні якості особистості. *Методичний* вид інтеграції, на думку авторки, повинен спиратись на самостійність навчання та мислення учня. Інтеграція на площині *організаційній* обмежується психофізичними особливостями дітей молодшого шкільного віку, які формують ті чи інші інтегративні форми навчання [4, 46-48].

У своєму дослідженні інтегративних процесів у ранньошкільній освіті Йоланта Новак наголошує, що пріоритетним завданням початкового навчання має бути розвиток пізнавальних інтересів молодшого школяра, а також його підготовка до подальшого навчання і виховання в школі. У процесі інтегрованого навчання, науковець вирізняє такі форми інтеграції, як однопредметна, багатопредметна та міжпредметна, які мають реалізовуватися на підставі поставлених завдань [5, 49].

Використання інтеграційних форм навчання у початковій освіті, на думку Йозефа Галанта, буде допомагати найліпшому розв'язанню проблем та сприяти підвищенню ефективності на початковому етапі навчання. Автор вважає, що метою початкової освіти має стати всебічний розвиток дитини на засадах єдності навчання та виховання. Саме тому він наголошує на необхідності використання різних видів інтеграції, а саме: *змістової, функціональної, та розширеної*. *Змістова* інтеграція, вважає Й Галант, полягає у з'єднанні спільною тематикою різних предметів одночасно, що буде сприяти розвитку пізнавальних інтересів та підвищенню мотивації до праці. *Функціональна* інтеграція відбувається завдяки перенесенню знань, характерних для певного предмета на інший, що спонукає учнів до креативності. *Розширена* інтеграція передбачає використання методу проекту у шкільній та позашкільній діяльності [3, 29-30].

На думку Ришарда Венцковського, інтеграція у початковій освіті має організаційно-змістовий характер. До змістового елементу інтеграції науковець відносить процес формування мови дитини, а до організаційного – планування різнорідних форм діяльності дітей. Автор, як і Й Галант, наголошує на тому, що початкова освіта перш за все повинна слугувати всебічному розвитку дитини, підкреслюючи при цьому однакову важливість засвоєння різних предметів, які, на його

думку повинні складати ціле, тобто єдину систему ранньошкільної освіти та формувати підґрунтя для подальшого навчання в школі [10].

У своєму дослідженні музичних компетенцій дітей молодшого шкільного віку Агнешка Вейнер пропонує розглядати процес інтеграції всебічно. Вона розуміє його як інтеграцію навчання дітей повносправних та дітей з особливими потребами; міжпредметну інтеграцію змісту, методів навчання; інтеграцію школи з родиною та іншими суспільними осередками [9, 157].

Отже, термін “інтеграція” використовується дослідниками ранньошкільної освіти в широкому контексті різних явищ і як релятивне поняття належить до всіх процесів гармонізації, об’єднання окремих компонентів. Показовим є його визначення у польській науковій літературі через слово *scalanie*, тобто перетворення на єдине ціле. На думку Галини Совіньської, *scalanie* (злиття, з’єднання) реалізується на практиці у двох сенсах: як міжпредметні зв’язки та як проекцію предметного навчання на тематичні блоки. Авторка надає великого значення завданням, які виконують учні. На її думку, це є «ключовим моментом в теорії та практиці інтегрованого навчання» [7, 28-30].

Життєздатність інтегрованої форми навчання у зреформованій ранньошкільній освіті Польщі перевіряється на практиці вже більше десяти років. Слід зауважити, що навчання у такий спосіб дійсно має низку переваг порівняно з традиційним, але практичне впровадження нових ідей зіштовхнулося з деякими проблемами.

По-перше – проведення інтегрованих занять у початковій школі вимагає від учителів дуже високого рівня професійної підготовки, володіння крім педагогічних компетенцій і компетенціями спеціальними, на що зауважують А Вейнер, М. Сушвілло, А. Раковські, А. Вільк, Р. Лавровська, Є. Дилонг та ін. Вчителі не завжди готові до проведення інтегрованих занять, хоча з реформою освіти в Польщі з’явилося дуже багато методичної літератури, але, як стверджують вчителі, в ній іноді бракує суто практичних рекомендацій.

По-друге – на думку Войцеха Янковського, існує також проблема проведення занять у вільній формі (день праці). Науковець вважає, що заняття таким чином можуть спрощуватись, а порядок може перетворитися на безлад.

По-третє – за реформою освіти кожен учитель має право на створення і затвердження авторської програми. Таким чином, діти одного віку вчать за різними програмами, які не узгоджені між

собою у часових та тематичних вимірах, на що часто із незадоволенням скаржаться батьки.

По-четверте – оцінювання учнів у початковій школі відбувається у вигляді описової оцінки, або у вигляді малюнків (сонечко, смайлик, квітка), що, на думку Марії Собешчик, не завжди мотивує учнів до навчання, а також не дає можливості батькам адекватно оцінити успіхи своїх дітей [6, 562].

Висновки. Розгляд наукової думки щодо проблем інтеграції в ранньошкільній освіті дозволяє визнати, що на рівні теорії в Польщі існує велика кількість досліджень, які потребують практичної верифікації. Саме впровадження цих ідей на практиці буде сприяти створенню цілісної, ефективної системи інтегрованого навчання. Незважаючи на деякі проблеми практичного застосування, ідеї інтеграції сприяють кращому приготуванню учнів до активної творчої діяльності в сучасному суспільстві, закладають підґрунтя подальших успіхів у навчанні в основній та старшій школі. Такий підхід збагачує сприймання, мислення і почуття учнів за рахунок залучення цікавого матеріалу, що дає змогу дитині різнобічного пізнання явищ і понять, уможливорює формування в її свідомості цілісної картини світу.

Література

1. Ніколаї Г.Ю. Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття): дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук 13.00.01 / Ніколаї Галина Юріївна. – К., 2008. – 473 с.
2. Cackowska M. Integralny system nauczania początkowego / M. Cackowska. – Kielce, 1992. – 210 s.
3. Galant J. Problem integracji w edukacji wczesnoszkolnej / J. Galant // Integracja międzyprzedmiotowa w klasach początkowych / [pod red. J. Galanta]. – Przemyśl, 1994. – 401 s.
4. Kowalik-Olubińska M., Świętek W. Uczymy inaczej. Nauczanie zintegrowane w klasach niższych / M. Kowalik-Olubińska, W. Świętek. – Toruń, 1998. – 96 s.
5. Nowak J. Kształcenie integralne w edukacji wczesnoszkolnej / J. Nowak // Muzyka w nauczaniu zintegrowanym / [pod red. E. Zwolińskiej]. – Bydgoszcz, 2002. – S. 27 - 42.
6. Sobieszczyk M. Refleksje na temat realizacji w praktyce szkolnej nauczania zintegrowanego / M. Sobieszczyk // Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego / [pod red. H. Kosętki, J. Kuźmy]. – Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, 2000. – S. 561-564.

7. Sowińska H. Teoretyczne podstawy koncepcji integracji w nauczaniu / H. Sowińska // Konteksty edukacji zintegrowanej / [pod red. H. Sowińskiej, E. Misiornej, R. Michalak]. – Poznań: Eruditus, 1992. – S. 28-30.
8. Program Nowa Szkoła // Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych. Pakiet: Integracja międzyprzedmiotowa / pod red. K. Knaufel, E. Żłobecki. – Warszawa: CODN, 1999. – 748 s.
9. Weiner A. Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym / A. Weiner. – Lublin: UMCS, 2010. – 431 s.
10. Więckowski R. Pedagogika wczesnoszkolna / R. Więckowski. – Warszawa: WSIP, 1993. – 339 s.

E-mail: natafil@ukr.net

УДК 377/378:374.7

Чугай О.Ю.

Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України
Київ, Україна

КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДЛЯ ДОРΟΣЛИХ У США

У статті розглядаються ключові компетентності педагогів для дорослих у США; досліджується тлумачення основних понять; аналізуються особливості формування ключових компетентностей, розкрито їх сутність; визначено етапи підготовки педагогів для дорослих у США.

Ключові слова: педагог для дорослих, фасилітатор, ключові компетентності, професійна компетентність, освіта дорослих.

Чугай Оксана. Ключевые компетентности педагогов для взрослых в США. В статье рассматриваются ключевые компетентности педагогов для взрослых в США; исследуется толкование основных понятий; анализируются особенности формирования ключевых компетентностей, раскрывается их сущность; определяются этапы подготовки педагогов для взрослых в США.

Ключевые слова: педагог для взрослых, фасилитатор, ключевые компетентности, профессиональная компетентность, образование взрослых.

Chugai Oksana. The key competencies of adult educators in the USA. In the article the key competencies of adult educators in the USA are considered; the meaning of the main concepts is investigated; the peculiarities of the key competencies formation are analyzed, their essence is explained; the stages of adult educators' preparation in the USA are highlighted.

Key Words: adult educator, facilitator, key competencies, professional competence; adult education.

В результаті процесів глобалізації соціально-культурного середовища, прискорення науково-технічних та соціально-економічних змін зростають вимоги до освіти дорослих. Саме освіта дорослих покликана забезпечити суспільство висококваліфікованими педагогічними кадрами, які реалізовуватимуть державну політику, спрямовану на розкриття інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки, техніки і культури. Інтеграція української системи в європейський і світовий освітній простір пов'язана з переосмисленням вітчизняного досвіду, пошуком механізмів адаптації позитивного зарубіжного досвіду до сучасних реалій.

Проте аналіз практики освіти дорослих в Україні свідчить, що реформування у цій сфері здійснюється занадто повільними темпами. Зокрема, недостатня увага приділяється питанням підготовки висококваліфікованих педагогів для дорослих, формуванню і розвитку у них професійної компетентності. У цьому контексті особливо цінним є досвід США. Відомо, що ще на початку становлення цієї країни більшість дорослих громадян отримувала таку освіту, що була ще недоступною в Європі. Адже в американському суспільстві існує думка, що майбутнє нації залежить від кількісних та якісних показників освіченості його громадян. Тому вивчення та осмислення досвіду цієї країни для української системи дорослих є особливо актуальним.

Останнім часом значно підвищився інтерес учених до проблем професійної підготовки педагогів, що нерозривно пов'язана з питаннями модернізації системи освіти дорослих. Вивченням питань педагогічного професіоналізму, компетентності та педагогічної майстерності займалися Є. Барбіна, Н. Гузій, І. Зязюн, Л. Кондрашова, А. Маркова, та ін. Вчені у рамках власних психолого–педагогічних досліджень окреслювали особистісні якості, необхідні педагогу та обґрунтовували їх значущість для педагогічної діяльності. Систематичний аналіз з питань вивчення проблеми розвитку освіти дорослих у зарубіжних країнах проводили І.О. Беюл, В.Д. Давидова, С.М. Коваленко, О.М. Котлякова, Т.С. Кошманова, О.І. Огієнко, О.Г. Савіних, О.С. Соколова, О.В. Сухомлинська, О.Ю. Хахубія та ін., проте питанням змісту професійної компетентності педагогів для дорослих у США не приділялось належної уваги. Саме це зумовило вибір теми нашого дослідження.

Метою нашого дослідження є розкриття змісту ключових компетентностей педагогів для дорослих у США. Досягненню означеної мети будуть сприяти такі завдання:

- проаналізувати визначення професійної компетентності педагогів для дорослих;
- розкрити сутність формування ключових компетентностей на різних етапах підготовки педагогів для дорослих у США.

Для розв'язання завдань дослідження важливо з'ясувати зміст поняття «компетентність». Найчастіше його тлумачення пов'язується з певними навичками діяльності, передусім професійної. На думку багатьох зарубіжних вчених, компетентності є тими індикаторами, які дають змогу визначити готовність педагога до виконання професійних обов'язків, подальший професійний розвиток і рівень затребуваності на ринку освітніх послуг [10, с.303]. Важливо зазначити, що поняття «компетентність» та «компетенція» вживаються по-різному - вони або ототожнюються, або диференціюються. [3, с. 4].

Професійну компетентність можна визначити як сукупність доступних для вимірювання чи оцінювання знань, умінь та навичок, набутих у закладах освіти чи поза ними і необхідних на робочому місці на рівні встановлених вимог (стандартів) до даної праці; також здібності відповідально виконувати обов'язки та знаходити рішення у нестандартних ситуаціях, використовувати знання та вміння в нових умовах. Єдиної структури стандартів професійної компетентності не існує, однак виокремлюють такі важливі складові: інформацію щодо того, що особа повинна знати або вміти робити, критерії ефективності виконаної роботи та ситуації, в яких повинна бути продемонстрована ефективність роботи.

Розрізняють чотири основні види компетентностей:

- предметна компетентність (subject-matter competence), що можлива у контексті передачі знань та їх незалежному оперуванні;
- особиста компетентність (personal competence), що складається з індивідуальних здібностей та талантів, а також здатності до самоаналізу;
- соціальна компетентність (social competence) – це здатність брати на себе відповідальність, проявляти ініціативу, вміння працювати в команді, успішно спілкуватись;

- методологічна компетентність (methodological competence) є передумовою розвитку предметної компетентності, це здатність до розв'язання проблем, проявляється у самоспрямованому навчанні, гнучкості [2, с. 22-23].

Для досліджень у сфері освіти дорослих особливий інтерес представляє андрагогічна компетентність як сукупність взаємопов'язаних цінностно-змістових орієнтацій, психолого-андрагогічних знань, вмінь, досвіду, професійно-особистісних якостей андрагога, або педагога для дорослих, що дозволяють ефективно здійснювати андрологічну взаємодію з дорослими з метою їх особистісного та професійного розвитку [1, с. 8].

Міжнародний комітет стандартів для навчання, виконання та управління (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction, IBSTPI) визначає компетентність як спроможність задовольняти індивідуальні або соціальні вимоги та успішно виконувати певні завдання. Компетентності проявляються тільки тоді, коли особа виконує діяльність відповідно до ситуації, що змінюється. Важливо, що набуття та розвиток компетентностей відбувається шляхом включення людини в діяльність у формальному або неформальному середовищі і може тривати протягом всього життя. Поняття ключових компетентностей вживається для виокремлення таких компетентностей, що є особливо важливими для успішної діяльності людини у мінливому сучасному середовищі, що призводить до позитивних змін в суспільстві [6, с. 7-8].

Останнім часом все більшого значення в професійній освіті набуває саме компетентнісний підхід, що зорієнтовано на кінцевий результат освітнього процесу. Він спрямовується на формування готовності ефективно використовувати потенційні можливості (знання, уміння, навички, цінності, психологічні особливості) та зовнішні ресурси (інформаційні, людські, матеріальні) для досягнення поставленої мети. За Зимньою, компетентнісний підхід характеризується посиленням як власне прагматичної, так і гуманістичної спрямованості освітнього процесу [3, с. 6]. Отже, утвердження компетентнісного підходу в професійній освіті означає передусім орієнтацію на результат навчання в його діяльнісному вимірі.

В основі педагогічної моделі формування компетентностей лежать принципи, тобто вихідні положення, ідеї, основні вимоги, які впливають із законів та закономірностей та визначають дії для досягнення поставленої мети. Принципи навчання – це система

вихідних вимог та правил, які відображують дію об'єктивних законів і закономірностей та регулюють процес навчання, а їх дотримання забезпечує ефективний та якісний розвиток навчального процесу [4, с. 316]. Д. Маккі (Maskie D.) визначив 10 педагогічних принципів навчання дорослих, що є актуальними і на сьогоднішній день: дорослий учень повинен бути мотивованим на навчання, формат навчання повинен орієнтуватись на індивідуальні відмінності навчальних можливостей та стилів, навчання новому матеріалу повинно відбуватись на основі попередніх знань та досвіду, зміст навчання повинен ускладнюватись, повинна бути можливість для практичного втілення набутих знань, учень повинен бути активним учасником процесу навчання, матеріал повинен бути організований доступно, методологічні принципи повинні сприяти інтерактивності навчального процесу, нові уміння та знання повинні узагальнюватись, матеріал повинен бути значимим для дорослого учня [8, с. 435]. Успішна підготовка педагогів для дорослих та їхній подальший професійний розвиток можливі при врахуванні цих педагогічних принципів навчання.

Для того, щоб простежити особливості формування ключових компетентностей педагогів для дорослих, необхідно зупинитись на таких поняттях як вчитель та фасилітатор. У зв'язку з тим, що поняття «вчитель» головним чином пов'язано з початковою та середньою школою, перевагу набуває поняття «фасилітатор». Фасилітатори, на відміну від вчителів, перш за все наголошують на демократичному навчанні, центрованому на дорослих учнях. Більш того, фасилітатори не направляють, а швидше допомагають дорослим досягти стану самореалізації, повного розкриття своїх здібностей та можливостей. Саме дорослі учні мають схильність до критичного дослідження, отже їм властиві аналіз та осмислення мінливості світу. Відповідно до цього ствердження, навчання, що ґрунтується на розумінні контекстуальності, мінливості світогляду та моделей поведінки, є виключно навчанням дорослих [5, с. 123-126]. Таким чином, дослідники у сфері освіти дорослих уникають вживати поняття «вчитель», натомість вживаються поняття «педагог для дорослих» або «фасилітатор».

Питання ключових компетентностей педагогів для дорослих було і залишається одним з найважливіших для дослідників. Одним з перших про підготовку вчителів для дорослих писав К. Хоул (Houle C.O.) у 1964, який вказував на відірваність теорії освіти дорослих від

практики. У стандартах для програм освіти дорослих, що з'явилися у 1986 році, зазначалось, що педагоги для дорослих повинні постійно поповнювати знання у сфері теорії освіти дорослих, останніх досліджень та сучасної практики викладання, приділяючи тим самим увагу саме предметній компетентності. К. МакКаллоу (McCullough K.O.) у 1989 році зазначав, що професійна підготовка та подальший розвиток педагога для дорослих залежать від усвідомлення того, які компетенції треба розвивати, тобто він наголошував увагу на особистій компетентності. М. Колінз (Collins M.) у 1991 році, з іншого боку, писав, що підготовка педагогів для дорослих не покращується тільки за рахунок вдосконалення методичних прийомів, що також необхідна обізнаність у критичних, етичних та політичних питаннях, тобто поряд з методологічною він наголошував на важливості особистої компетентності [7, с. 49].

В результаті досліджень Д. Прет (Pratt D.D.) визначив п'ять основних компетентностей педагога для дорослих: вміння установити ділові взаємовідносини між дорослими учнями; усвідомлення відповідальності за процес навчання; уміння підсумовувати досягнення дорослих учнів та намічати подальші цілі; установлення чітко визначених ролей під час навчального процесу; контроль за процесом навчання. А. Вілсон (Wilson A.L.) запропонував модель, що може бути використана для визначення компетентностей, необхідних для успішного виконання функцій педагога для дорослих. Він виокремив такі компетентності: педагог повинен бути консультантом щодо змісту навчання, процесу навчання, розробляти програми, представляти інтереси навчального закладу та володіти мистецтвом вираження емоцій. Вілсон вважав, що цю модель можна використати для подальшого визначення професійних компетентностей педагогів для дорослих [5, с. 131]. Як ми бачимо, дослідники перш за все акцентували увагу на прийомах ефективного менеджменту групи дорослих, якими є створення певної емоційної атмосфери, забезпечення зворотнього зв'язку, заохочення до участі в спільній діяльності, досконале володіння котрими характеризує успішного педагога для дорослих, тоді як сам зміст навчання залишався поза увагою.

В той же час результати досліджень інших вчених показують, що працедавці вважають саме предметну компетентність основною. Вимоги мати досвід викладання або належну підготовку для навчання дорослих при влаштуванні на роботу в багатьох штатах США навіть не висуваються, припускаючи, що знання свого предмету є ключовою

компетентністю педагога для дорослих. Такий підхід приводить до того, що велика частина дорослих вибуває з навчальних програм, що знижує їх ефективність. Безперечно, професійна діяльність педагогів для дорослих пов'язана з високою відповідальністю за результати навчання.

Було зроблено багато спроб визначити, які саме знання та уміння повинні мати педагоги для дорослих. Наприклад, А. Нокс (Кнох А.В.) стверджував, що успішні педагоги для дорослих повинні рухатись за межі звичайної компетентності у напрямку до майстерності, яку він характеризував як бажаний рівень, що дозволяє ефективно виконувати свої обов'язки у певній ситуації. Для підтримки своєї ідеї Нокс визначив такі ознаки майстерності, що є важливими для педагогів для дорослих: об'єктивне сприйняття сфери освіти дорослих, що включає розуміння стратегії провайдерів програм, суспільного впливу; усвідомлення дорослих як учнів, особливостей їхнього розвитку; наявності таких персональних якостей, що уможливають успішне міжособистісне спілкування [9, с. 237].

Саме тому виникла необхідність узагальнити результати досліджень американських педагогів та офіційно дати визначення ключових компетентностей. Документ, що розроблено Комісією Педагогів Освіти Дорослих, або СРАЕ (The Commission of Professors of Adult Education, 1986), визначає ключові компетентності залежно від рівня підготовки – магістр або доктор наук (master's and doctoral preparation). На рівні магістра ключовими компетентностями є: 1. Знання теоретичних засад, функцій та можливостей освіти дорослих; 2. Усвідомлення особливостей навчання та розвитку дорослих [9, с. 135]. 3. Підготовка програм по освіті дорослих – планування, проведення та оцінювання; 4. Знання історичних, філософських та соціологічних основ; 5. Постійне поповнення своїх знань в контексті новітніх досліджень в освіті. Рівень кандидата наук включає всі вищезазначені компетентності рівня магістра та наступні: 1. Проведення перспективних досліджень у сфері освіти дорослих; 2. Глибокий аналіз соціальних, політичних та економічних сил, що сформували історичні та філософські основи освіти дорослих; 3. Дослідження процесу керування, включаючи теорії управління та менеджменту; 4. Вивчення проблем при розробці освітньої політики; 5. Вивчення прогресивних методів навчання з метою проведення досліджень у сфері освіти дорослих [9, с. 136-137].

У цьому контексті виникає необхідність забезпечити таку підготовку педагогів для дорослих, що приводила би до формування

їхньої професійної компетентності. Відомий американський дослідник Д. Хеншке (Henschke J.A.) виділяє п'ять основних складових системи підготовки педагогів для освіти дорослих, а саме:

1. Отримання знань щодо особливостей дорослого учня;
2. Засвоєння поняття про компетентності педагогів для дорослих;
3. Вивчення етапів навчального процесу;
4. Опанування методами та прийомами навчання;
5. Втілення плану підготовки [8, с. 435].

1. Отримання знань щодо особливостей дорослого учня. По-перше, це усвідомлення педагогом для дорослих такого поняття як дорослий. М. Ноулз (M. Knowles) та Ф. Хофман (F. Hoffman) виділяють такі основні характеристики дорослого: уявлення про самого себе як такого, що має потенціал та бажання керувати процесом власного навчання, що взаємопов'язані між собою. По-друге, в процесі навчання, професійного зростання та розвитку, дорослий учень накопичує багатий досвід, що перетворюється на цінний ресурс для навчання інших та для продовження власного навчання. Усвідомлення цінності попереднього досвіду дорослого допомагає педагогу формувати у дорослого позитивне відношення до педагога, до самого себе як учня, до предмета навчання та навчальної ситуації, закріплює очікування успіху; приводить у відповідність цілі навчання та потреби; сприяє формуванню навчальної мотивації; забезпечує активну участь дорослого учня у процесі неперервного навчання.

2. Засвоєння поняття про компетентності педагогів для дорослих. Д. Хеншке особливо виділяє інтерес педагогів до учнів та змісту навчання; вміння успішно спілкуватись; глибокі знання з предмету, що викладають; ретельна підготовка до занять та планування, а також оцінювання отриманих результатів; ентузіазм, що надає дорослим можливість змінити свої погляди на навчальний процес, розширити свої можливості як творчої особистості. Важливими також є почуття гумору, гнучкість, тактовність, терпіння, делікатність та ввічливість.

3. Вивчення етапів навчального процесу. Третьою складовою системи підготовки педагогів для дорослих є вивчення етапів навчального процесу. Необхідно зазначити, що якщо процес навчання сприймається як пасивне засвоєння певних знань, тоді завданням педагога для дорослих є передавання знань. Але коли навчання сприймається як активний цілеспрямований процес з боку дорослого учня, тоді педагог для дорослих виступає справжнім

фасилітатором, що допомагає дорослим знайти свій шлях для досягнення освітньої мети.

4. Опанування методами та прийомами навчання. Четвертою складовою системи підготовки педагогів для освіти дорослих є опанування такими методами та прийомами, що роблять процес навчання ефективним та можуть бути творчо застосовані відповідно до потреб навчальної ситуації.

5. Втілення плану підготовки. Останньою складовою системи підготовки педагогів для освіти дорослих є втілення плану підготовки, що дозволяє застосувати на практиці всі ті знання та уміння, що були засвоєні на попередніх етапах. Д. Хеншке зазначає, що на цьому етапі відбувається розвиток інтуїції педагога для дорослих, що дозволяє приймати правильні рішення на різних етапах навчального процесу [8, с. 415-419].

Необхідно зазначити, що найкращий результат можна отримати шляхом вдосконалення кожної складової цієї системи відповідно до конкретної навчальної ситуації, і кожен крок на цьому шляху буде вести до формування професійної компетентності педагогів для дорослих та підвищення ефективності навчання [8, с. 435].

Наше дослідження дозволило зробити такі висновки:

- Успішна підготовка педагогів для дорослих та їхній подальший професійний розвиток можливі при врахуванні основних принципів навчання дорослих та використання компетентнісного підходу, що зорієнтовано на кінцевий результат освітнього процесу;
- Питання ключових компетентностей педагогів для дорослих було і залишається одним з найважливіших, причому для працедавців це перш за все предметна компетентність, в той час як дослідники підкреслюють важливість таких компетентностей як методологічна, особиста та соціальна;
- Формування професійної компетентності педагогів для дорослих відбувається завдяки поєднанню таких складових змісту освіти: отримання знань щодо особливостей дорослого учня; засвоєння поняття про компетентності педагогів для дорослих; вивчення етапів навчального процесу; опанування методами та прийомами навчання; втілення плану підготовки.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути подальше вивчення змісту

професійної компетентності педагогів для дорослих у різних штатах та проведення порівняльного аналізу.

Список літератури

1. Вавилова Л.Н. Формирование андрагогической компетентности методиста в процессе повышения квалификации: автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л.Н. Вавилова. – Кемерово, 2005. – 25 с.
2. Василюк А.В. Педагогічний словник-лексикон. Англо-український. Українсько-англійський. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2004. – 154 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
4. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: Монографія / О.І. Огієнко / За ред. Н.Г. Ничкало; АПН України. – Суми: Еллада, 2008. – 444 с.
5. Brookfield S.D. Understanding and facilitating adult learning / Brookfield S.D. – San Francisco: Jossey-Bass, 1986. – 375с.
6. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO): Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Revised Draft). EAEA General Assembly, Work groups on Active Citizenship // Background Paper. – 2003. – 24 p.
7. Henschke J.A. Theory and Practice on Training and Professional Development in Adult and Continuing Education / Training and Professional Development in Adult and Continuing Education. – UK: EXETER, - 1994. – 132 p.
8. Henschke J.A. Training Teachers of Adults / Materials and Methods in Adult and Continuing Education: International—Illiteracy, 4th Edition, Ed. Klevins, C. Ed. Los Angeles: Klevens Publications, - 1987. – 423 p.
9. Merriam S.B. The Profession and Practice of Adult Education / Sharan Marriam, Ralph Brockett. – San Francisco: Jossey-Bass, 2007. – 375 p.
10. Parrish B. How to Enhance Teaching Effectiveness. Teaching Adult ESL. A Practical Introduction / Betsy Parrish. – NY. McGraw-Hill, 2004. – 319 p.

E-mail: OChugai@meta.ua

Шеверун Надія
лабораторія порівняльної педагогіки
Інститут педагогіки НАПН України
Київ, Україна

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА УРЯДУ ФРН ІЗ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізована освітня політика уряду ФРН із забезпечення якості загальної середньої освіти у Німеччині.

Ключові слова: якість освіти, якість шкільної освіти, загальна середня освіта Німеччини.

Шеверун Надежда. Образовательная политика правительства ФРГ по обеспечению качества общего среднего образования. В статье проанализирована политика правительства ФРГ по обеспечению качества общего среднего образования в Германии.

Ключевые слова: качество образования, качество школьного образования, общее среднее образование Германии.

Sheverun Nadiya. The educational policy of the government of the Federal Republic of Germany to ensure the quality of General secondary education. The education policy of German government concerning the quality of general secondary education ensuring has been analyzed by the author.

Key words: quality of education, quality of school education, general secondary education in Germany.

Постановка проблеми. Досягнення високої якості освіти – одна з найактуальніших проблем у країнах Євросоюзу. Освітня якість асоціюється з економічними досягненнями, конкурентоспроможністю країн, а відтак – лідерством ЄС у вимірі світового розвитку.

Крім того, сьогодні Європа сприймає якість освіти як об'єкт суспільного єднання. Зокрема, в Угоді про ЄС зазначено, що європейська спільнота сприятиме розвитку якісної освіти, заохочуючи співпрацю між країнами-членами ЄС і, якщо треба, підтримуючи й доповнюючи їхні дії, поважаючи одночасно їхню відповідальність за зміст навчання й організацію освітніх систем, культурну й мовну різноманітність задля досягнення суспільної злагоди [14, с. 8]. Отже, забезпечення високоякісної освіти на всіх її етапах і рівнях, оцінювання її результативності й управління якістю – одне з основних завдань сьогодення, яке має не лише педагогічний чи суто науковий, але й соціальний, політичний та управлінський сенси.

У Німеччині, як і в інших країнах ЄС, освітня якість завжди була пов'язана з перспективами розвитку цивілізації та рефлексією соціально-суспільних змін. Під якістю освіти німецькі дослідники розуміють системну характеристику освіти, що відображена в критеріях оцінювання процесу і результату освітньої діяльності у порівнянні з ідеальною моделлю чи освітнім стандартом [2; 8; 11; 13; 16]. Іншими словами, якість освіти можна визначити як міру відповідності її педагогічній ефективності соціальним потребам, потребам розвитку учасників навчально-пізнавальної діяльності та освітнім стандартам. Більшість німецьких науковців [2; 4; 5; 7; 12; 13] дотримується думки, що якість шкільної освіти досягається шляхом ідентифікації та задоволення освітніх потреб школярів в умовах розвитку та удосконалення освітнього процесу.

Розуміння необхідності покращення показників якості знайшло своє відображення в нормативних документах та в освітніх реформаційних перетвореннях, спрямованих на процес навчання і виховання в інтересах особистості, суспільства і держави, що супроводжується констатацією досягнень учасниками навчально-пізнавального процесу певних освітніх рівнів. З метою підвищення рівня загальної середньої освіти у Німеччині був здійснений перехід від авторитарної освіти до освіти в контексті диференціації та індивідуалізації навчання. При цьому питання оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності та дотримання необхідних наукових критеріїв якості перебувало у центрі уваги уряду, який через призму педагогічної діагностики сприяв оптимізації освіти, відслідковуючи результативність освітньої системи [10, с. 18–26].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі проблеми забезпечення якості освіти у Німеччині знайшли відображення у науковій літературі вітчизняних та німецьких авторів. Певну дослідницьку роботу з вивчення проблеми якості шкільної освіти Німеччини провели українські вчені. Заслужують на увагу праці таких українських компаративістів, як Н. Абашкіної, І. Трилінського (становлення і розвиток школи в НДР); Н. Боріної, Г. Века (система перевірки та особливості оцінювання знань учнів загальноосвітніх шкіл НДР); Г. Віцлака (оцінювання поведінки та характеристики учнів у школах НДР); О. Кашуби (організація та оцінювання навчального процесу в початкових школах Німеччини); М. Кольчугіної, Л. Писаревої, Т. Яркіної (розвиток освіти у ФРН);

Х. Даурової, М. Овсянникової (інтеграція системи освіти колишньої НДР в загальну німецьку освіту); Н. Іванової, Т. Полуянової (становлення і розвиток системи шкільної освіти об'єднаної Німеччини); І. Шимків (моніторинг якості освіти в школах Німеччини другої половини ХХ ст.) та ін.

З-поміж німецьких дослідників, які займалися питаннями забезпечення якості загальної середньої освіти у Німеччині, слід відзначити відомих німецьких дидактів К. Арнольд (K. Arnold), Х. Бамбах (H. Bambah), С. Бойтель (S. Beutel), Ф. Вінтер (F. Winter), В. Захер (W. Sacher), К. Інгенкамп (K. Ingenkamp), Г. Ленерт (G. Lienert), К. Тіллманн (K. Tillmann), Й. Цігеншпек (J. Ziegenspek), А. Юргенс (E. Jürgens) та ін., які здійснювали фундаментальні дослідження проблеми контролю успішності.

Метою статті є аналіз освітньої політики уряду ФРН із забезпечення якості загальної середньої освіти у Німеччині.

Виклад основного матеріалу. Одним із пріоритетних завдань сучасної німецької школи є входження в європейський простір водночас зі збереженням кращих національних традицій. У зв'язку з цим в Німеччині здійснюється перегляд цілей і завдань середньої освіти, модернізація її змісту.

Основні труднощі переходу в єдиний освітній простір полягають, перш за все, в істотній економічній різниці між старими і новими землями (враховуючи той факт, що до об'єднання Німеччини у 1990 році країна була поділена на дві держави з Німецькою Демократичною Республікою (НДР) на сході та Федеративною Республікою Німеччини (ФРН) на заході). У зв'язку з цим було збільшено фінансування освіти, як найбільш пріоритетної для федерального уряду галузі, що надало більше можливостей для необхідних інвестицій і проведення докорінних шкільних реформ, зокрема:

- перехід від традиційної трьохетапної до двохетапної системи;
- зниження тривалості навчання у гімназіях зі збереженням високого рівня загальноосвітньої підготовки;
- встановлення тіснішого зв'язку між загальноосвітньою та професійною освітою;
- використання ресурсів самих шкіл та творчий підхід вчителів до покращення шкільного життя, надання школам більшої автономії [17].

Основні результати аналізу найважливіших міжнародних досліджень якості освіти у 1990-х роках ХХ ст. (TIMSS і PISA) вплинули на здійснення в об'єднаній Німеччині перегляду цілей та

завдань середньої освіти, модернізації її змісту з метою входження у “єдину європейську школу”. Результати програм TIMSS і PISA засвідчили, що запровадження чітких орієнтирів у німецькому освітньому просторі, спрямованих на розвиток актуальних компетенцій, є передумовою досягнення вимог міжнародного стандарту якісної освіти [6, с. 63–67].

Необхідно зазначити, що в процесі реформування середньої освіти у ФРН визначальною рисою була не радикальна зміна її структури, а так звана “внутрішня модернізація” усіх навчальних закладів. Зокрема, після набрання чинності “Договору про відновлення єдності” з 3.10.1990 р. всі дипломи і сертифікати про закінчення загальноосвітніх закладів НДР були визнані в умовах об’єднаної Німеччини [10, с. 26–31]. З 1991/92 н.р. існуюча в НДР п’ятиступенева шкала оцінок була замінена на систему оцінок від 1 (дуже добре) до 6 (незадовільно), що затверджена КМК ФРН (КМК – міжземельний орган, який виконує функції надання рекомендацій та координує роботу усіх земель) від 3.10.1968 р. Прийняття загальнонімецької системи оцінок за письмові, усні і практичні роботи дало змогу створити єдині стартові умови для абітурієнтів усіх земель Німеччини [10, с. 34–38].

Отже, у 1999-х–2000 рр. пріоритетним завданням німецької шкільної освіти став пошук нових технологій підвищення її якості в контексті інтеграції єдиного європейського освітнього простору. Особливої уваги набуває формування навичок, необхідних для успішної адаптації у високотехнологічному інформаційному просторі. Водночас, забезпечення якісної освіти розглядається у контексті реалізації принципу всебічного та гармонійного розвитку особистості. У цьому руслі особливого значення набували: проблема запобігання неуспішності учнів; сприяння обдарованим учням; створення умов для позитивної мотивації навчання [9, с. 17–19].

Особливо активна робота з покращення якості освіти в Німеччині здійснюється з кінця 90-х рр., що підтверджується прийняттям Національної програми “Покращення якості в шкільній освіті 1999–2004” (“Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen 1999–2004” та розробкою проекту “Запровадження освітніх стандартів” (2003). У 2004 р. було прийнято новий “Закон про освіту” (2004) (Bildungsgesetz), у якому передбачена відповідальність муніципалітетів за створення належної системи забезпечення якості

освіти шляхом оцінювання результатів шкільного навчання, а також забезпечення моніторингу якості освіти [3].

Водночас було розроблено спільні для всіх земель (16 Länder) стандарти початкової освіти (2004) (Vereinbarung über Bildungsstandards für den Primarbereich) та стандарти навчання німецької мови і математики в початковій школі (2004) (Bildungsstandards im Fach Deutsch und Mathematik für den Primarbereich). У 2009 р. було прийнято стандарти старшої школи (Vereinbarung über Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss) та стандарти навчання німецької мови, математики і першої іноземної мови (англійської/французької) (Bildungsstandards im Fach Deutsch, Mathematik und für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss). У 2010 р. затверджено стандарти середньої школи (Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss) та стандарти навчання німецької мови, математики і першої іноземної мови (англійської/французької), а також навчання хімії, фізики і біології (Bildungsstandards im Fach Deutsch, Mathematik und für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss; Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss für die Fächer Biologie, Chemie, Physik).

Запровадження стандартів стало ще одним кроком на шляху реформ, спрямованих на підвищення якості загальної середньої освіти шляхом запровадження навчання, базованого на результаті.

Сьогодні на загальнодержавному рівні у Німеччині освітою опікується Федеральне міністерство освіти, науки, досліджень і технологій (Bundesministerium für Bildung und Forschung), але регіональне управління в землях належить місцевим міністерствам. Зокрема, вони відповідають і за загальноосвітні школи та професійну освіту. За традицією, освітня політика федерації та земель спрямована на ефективне поєднання теорії та практики, розвиток досліджень, забезпечення наступності в розробленні й упровадженні інновацій для утримування рівня німецької освіти на міжнародному ринку освітніх послуг [15]. Місцеві органи влади здійснюють державне управління школами та підпорядковані земельному Міністерству освіти, молоді та спорту. До їх компетенції належить формування та реалізація місцевої освітньої політики (розвиток та підвищення якості освіти), а також структурне формування та кадрові призначення (директорів, розподілення вчителів та психологів). Представники районних відомств у справах школи входять до складу

шкільних рад та мають авторитетний вплив на формування їх рішень. Оскільки у Німеччині на законодавчому рівні кожному громадянину країни гарантовано одержання обов'язкової середньої освіти, то й більшість освітніх установ мають державну форму власності (98 %), де навчання проводиться безкоштовно. Загалом у федеральних землях Німеччини існує чотири основні типи шкіл, серед яких:

– початкові школи (Grundschule) – навчання дітей починається з 5–6 річного віку та проходить з 1 по 4 класи. Заняття проводяться за єдиної державної програми. По закінченню учень отримує рекомендаційний лист початкової школи щодо вибору наступного закладу середньої освіти (гімназії, основної чи реальної школи);

– базові школи (Hauptschule) – навчання підлітків проводиться протягом 5–9(10) класів та спрямовано на формування професійної зрілості, особливий акцент робиться на практичному спрямуванні (профорієнтація, практика на підприємствах). Заняття проводяться для учнів із середніми здібностями, які отримують атестат про неповну середню освіту, який дає можливість продовжити навчання в старших класах гімназії або вступити у професійно-технічну школу (Berufsschule);

– реальні школи (Realschule) – навчання підлітків проводиться протягом 5–10 класів. Учні отримують розширену базову освіту за науково-технічним, економічним або суспільствознавчим напрямками. Після успішного завершення вони мають право навчатись на курсах професійної підготовки публічних службовців середнього рівня або продовжити навчання у вищих професійних школах, середніх спеціальних навчальних закладах або старших класах гімназії;

– гімназії (Gymnasium) – навчання проводиться у залежності від профілю та місця розташування (приналежності до тієї чи іншої федеральної землі) протягом 5–12(13) класів. Учні разом із загальноосвітньою програмою, поглиблено опановують ще 2–3 обрані ними дисципліни. По закінченню отримують атестат, який дає право навчатись у будь-якому вищому навчальному закладі країни [1].

Оцінки загальних досягнень з предметів відповідних років навчання (починаючи з третього класу) виставляються в кінці навчального року і вносяться в сертифікат про закінчення школи відповідного рівня. Учні також отримують оцінки за дисципліну та поведінку. Передбачається, що оцінки досягнень учнів, отримані протягом навчання, та екзаменаційні оцінки використовуватимуться для інформування суспільства, потенційних роботодавців та освітніх установ [3].

У Німеччині функціонує розвинена система шкільних іспитів по закінченню початкової, загальної, середньої та вищої гімназійної школи, яка включає екзамени на центральному та місцевому рівнях. Курикулум з кожного предмета визначає, на якому етапі навчання учень повинен скласти іспит з цього предмета, а також тип іспиту, та на якому рівні (місцевому чи центральному) він має складатися. Директорат з освіти та підготовки відповідає за укладання так званих централізованих іспитів та інструктуванні учнів на національному рівні.

Для перевірки рівня забезпечення якості освіти у загальноосвітніх навчальних закладах Німеччини у грудні 2004 р. було створено у Берліні Інститут забезпечення якості освіти (Institut zur Qualitätsentwicklung in Bildungswesen – IQB), який окрім роботи над стандартами освіти та перевіркою рівня забезпечення якості освіти також здійснює дослідницьку роботу з психолого-педагогічних питань.

Німеччина бере активну участь у міжнародних порівняльних дослідженнях з метою забезпечення моніторингу якості досягнень учнів, які проводяться ОЕСР (PISA, TALIS) та IEA (TIMSS, PIRLS, ICCS, TIMSS Advanced). Зокрема, підтвердженням високого рівня якості освіти у Німеччині є результати міжнародного дослідження якості математичної та природничої освіти TIMSS 2007, в якому Німеччина посіла п'яте місце з 17-ти країн ЄС, та міжнародної програми з оцінювання навчальних досягнень учнів PISA 2006, в якій німецькі школярі продемонстрували результати вище середнього.

Висновки. Таким чином питання якості завжди було в центрі освітянської політики уряду Німеччини, який прагнув внаормувати всі сторони оцінювальної діяльності і спрямувати освітню діяльність на підвищення якості загальної середньої освіти. Це підтверджується розробленням законодавчої бази, затвердженням єдиних стандартів для різних рівнів навчання, участь німецьких загальноосвітніх навчальних закладів у міжнародних порівняльних дослідженнях, створенням Інституту забезпечення якості освіти.

Список використаних джерел

1. Allgemein bildende Schulen [Electronic resource]: Schularten-infos – Access Modus: <http://www.schularten-infos.de/allgemein-bildende-schulen.html>. – Titel vom Bildschirm.
2. Baumert J. Die Rolle standardisierter Vergleichsuntersuchungen in einem System der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung / J. Baumert // Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Problemanalyse Lösungsansätze in Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik : Dokumentaation eines internationalen Workshops Blumenau / Steiermark. – Graz : Zentrum für Schukenentwicklung, 1999. – S. 72–79.

3. Bildungsgesetz über Schule und Bildung. – Berlin, 2004. – 28 s.
4. Bos W. Internationale Schulleistungsforschung / Bos W., T.N. Postlethwaite // Leistungsmessungen in Schulen / F.E. Weinert. – Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2002. – S. 251–267.
5. Criblez L. Beurteilen als Grundlage von Promotion, Selektion und Berechtigung im Bildungswesen / L. Criblez // Beurteilung macht schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule / H. Rhyn. – Bern, Stuttgart, Wien : Verlag Paul Haupt, 2002. – S. 83–93.
6. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel Bildung in Deutschland. – Berlin, 2010. – 352 s.
7. Fend H. Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen / H. Fend // Zeitschrift für Pädagogik. – 2000. – № 41, Beiheft. – S. 69.
8. Gonon Ph. Beurteilung durch Qualitätssicherung als tückenreiche Neubestimmung der Institution Schule / Ph. Gonon // Beurteilung macht schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule / H. Rhyn. – Bern, Stuttgart, Wien : Verlag Paul Haupt, 2002. – S. 69–79.
9. Gutachten zu Bildung in Deutschland. – Bonn : BMBF Publik, 2001. – 97 s.
10. Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“: Grundlagen, Ergebnisse, Perspektiven. – Bonn : BMBF Publik, 2010. – 200 s.
11. Kempfert G. Pädagogische Qualitätsentwicklung : ein Arbeitsbuch [für Schule und Unterricht] / G. Kempfert, H.-G. Rollf. – Weinheim : Beltz, 1999. – 175 S.
12. Köller O. Schulqualität und Schülerleistung / O Köller, U. Trautwein. – Weinheim, München : Juventa, 2003. – 240 S.
13. Peek R. Die Bedeutung vergleichender Schulleistungsmessungen für die Qualitätskontrolle und Qualitätsentwicklung von Schulen und Schulsystemen / R. Peek // Leistungsmessungen in Schulen / F. E. Weinert. – Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2002. – S. 323–335.
14. Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen Gutachten zum Programm von Prof. Dr. Rainer Brockmeyer Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 17, 1999. – 51 s.
15. Schulreform [Electronic resource]: Bessere Bildungschancen für alle durch individuelle Förderung und gemeinsames Lernen / Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. – Access Modus: <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungspolitik/schulreform/>. – Letztes Access: 2010. – Titel vom Bildschirm.
16. Strittmatter A. Qualitätsmanagement und Evaluation an Schulen / A. Strittmatter // Effektive Schulführung: Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen / N. Tohm, A. Ritz, R. Steiner. – Bern : Haupt, 2002. – S. 89–112.
17. Weiterentwicklung des Kapazitätsrechts - Ausgestaltung der Kapazitätsermittlung und – festsetzung durch die Länder – Bericht des Ausschusses für Hochschule, Forschung und Weiterbildung an die Kultusministerkonferenz (von der Kultusministerkonferenz am 17.11.2005 zustimmend zur Kenntnis genommen). – Berlin, 2005. – 10 s.

E-mail: she-nina@mail.ru

ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ ГЛОБАЛІЗОВАНОГО СВІТУ

У статті проведено аналіз поняття "інтеграція" в педагогіці, розглянуто підходи до цього поняття з боку філософії, соціології, психології та педагогіки, надано визначення сутності та структури поняття "інтеграція" на основі проведеного аналізу.

Ключові слова: інтеграція, інтеграційні процеси, освіта, глобалізація.

Шмалей С.В. Интеграционные процессы в образовании глобализированного мира. В статье проведен анализ понятия "интеграция" в педагогике, рассмотрены подходы к данному понятию с точки зрения философии, социологии, психологии и педагогики, приведено определение сущности и структуры понятия "интеграция" на основе проведенного анализа.

Ключевые слова: интеграция, интеграционные процессы, образование, глобализация.

Shmaley S.V. Integration processes in the education of the globalized world. The article analyses the notion of "integration" in pedagogy; it considers the existing approaches to the notion in philosophy, sociology, psychology and pedagogy; on the basis of the conducted analysis the author denotes the essence and structure of the notion of "integration".

Key words: integration, integration processes, education, globalization.

Найважливішою ознакою сучасної світової спільноти є мобільність та компетентність кадрів, які неможливі без навичок інтеграції знань, практичних умінь та досвіду діяльності. В зв'язку з цим перед системою професійної підготовки виникає низка проблем, а саме: забезпечення знання фахівцями іноземних мов; узагальнення стандартів освіти для різних країн світу; забезпечення знання культури та правових норм іншої країни тощо [6].

Поняття "інтеграція" вперше з'являється у 80-ті роки ХХ століття, приходячи на зміну поняттю "міжпредметні зв'язки". Педагогічне визначення інтеграції можна знайти у роботах І.Д. Зверєва та В.М. Максимової, які вважають, що інтеграція – це процес створення нерозривно зв'язаного, єдиного, цілого. На їх думку, у навчанні інтеграція здійснюється шляхом злиття в єдиному синтезованому курсі (темі, розділі програми) елементів різних навчальних дисциплін, наукових понять, методів, комплексування

основ наук у розкритті міжпредметних проблем. Введення в педагогіку на початку 80-х років ХХ століття понять "інтеграція" та "інтегрований навчальний курс" стає важливим моментом розвитку інтеграційних процесів в освіті [3]. Розпочалася активна робота із створення інтегрованих програм, курсів тощо. Інтеграція сприяла створенню у тих, хто навчається, глибинних зв'язків між різними знаннями, розширювала їх потенційні можливості. У 80-х роках ХХ століття відбувається узагальнення і осмислення досвіду інтеграції в педагогіці, про її об'єктивну необхідність, про форми і механізми реалізації, про вплив на структуру педагогічного знання і освіти. Особливий інтерес до проблеми інтеграції в цей час не випадковий: соціально-економічні зміни в суспільстві потребують істотної зміни змісту і методів навчання. Ці процеси викликані процесами розвитку наук – їх синтезом і диференціацією.

Найважливішим явищем 90-х років є створення навчально-наукових комплексів, що ґрунтуються на інтеграції науки та освіти в системі неперервної освіти. Вони сприяли розширенню освітніх послуг (у середніх школах), сполученню фундаментальної освіти з гнучкою системою факультативів, дослідною діяльністю. Разом це сприяло формуванню "надпредметних" навичок тих, хто навчався, розвитку критичного мислення, а також вихованню майбутніх молодих дослідників та вчених. Отже, міжпредметні зв'язки поступово витісняються інтегрованими навчальними курсами, які одержують концептуальне обґрунтування в роботах В.Т. Фоменко та його учнів. Також у 90-ті роки в педагогічних і методичних дослідженнях розвивається тенденція до більш тісних взаємозв'язків суміжних наук у процесі навчання, виникають спроби обґрунтувати поняття "дидактична інтеграція". Наприклад, І. Козловська та Я. Собко вважають, що центральна ідея концепції дидактичної інтеграції – можливість побудови моделі навчання на базі одного з профільних загальноосвітніх предметів.

Як зазначає І.М. Козловська, з 90-х років теорія інтеграції в дидактичному аспекті почала активно розвиватися і в Україні за такими напрямками: методологічні проблеми інтеграції (С.У. Гончаренко, О.В. Сергеев), особливості інтегративних процесів у професійно-технічній школі (Р.С. Гуревич), взаємозв'язки інтеграції та диференціації (В.Ф. Моргун), психологічні аспекти інтеграції (Т.І. Яценко, В.А. Семиченко), структурування інтегрованих знань та цілісність змісту природничо-наукової освіти (В.Р. Ільченко,

А.В. Степанюк, Б.Є. Будний), професійна орієнтація (Б.О. Федоришин), проблеми розробки інтегрованих курсів (К.Ж. Гуз, В.К. Сидоренко, Я.М. Собко, Н.О. Талалуєва, Л.Б. Лук'янова), інтеграція у ступеневій освіті (Ю.Ц. Жидецький), формування системи знань інтегративними методами (О.І. Джулик), імовірнісно-статистичні аспекти інтеграції (В.Й. Якиляшек), інтеграція елементів контролю у навчанні (Л.І. Джулай), інтеграція теоретичного та виробничого навчання (Т.Д. Якимович), інтегративне навчання з використанням комп'ютерної техніки у початковій професійній підготовці (Р.М. Собко), формування дидактичних комплексів у професійно-технічній освіті інтегративними засобами (Б.Т. Камінський), інтеграція загальнотехнічних та гуманітарних знань (Л.В. Сліпчишин), використання інтегративно-диференційного підходу до структурування змісту знань (Л.В. Дольнікова) та ін. [5]. Отже, на початок ХХІ століття педагогічна наука накопичила певний досвід щодо вивчення явища інтеграції, її значущості для освіти та практики використання у навчальному процесі.

Визначимо, що інтеграція має два значення. По-перше, це поняття, що позначає стан зв'язності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле. По-друге, це процес зближення і зв'язку яких-небудь частин, елементів, об'єднання їх в єдине ціле, що відбувається разом з процесами їх диференціації. Відповідно інтеграція все більшою мірою визначає інтенсифікацію розвитку тих феноменів, в яких вона здійснюється.

С.О. Шаронова, досліджуючи проблему вимірювання інтеграції, звертається до її математичного трактування й розуміє під інтеграцією математичну конструкцію, яка простирає інтеграл на широкий клас функцій; він також простирає область, в якій ці функції можуть бути виявлені. За умов такого підходу теорія інтеграції складається з двох частин: 1) теорія вимірювального набору та величина вимірювання для цих наборів; 2) теорія вимірюваних функцій та інтеграли для цих функцій.

Відзначимо, що *філософія* надає інтеграції статус внутрішнього резерву, потенціалу розвитку якоїсь цілісності.

Інтеграція як явище, не могла залишитись поза увагою соціологів. З точки зору соціології інтеграція – це:

- структури та процеси, за допомогою яких відносини між частинами соціальної системи впорядковуються способом, що забезпечує їхнє гармонійне функціонування в системі (Т. Парсонс);

- одночасно процес і стан, які мають тенденцію замінити роздроблені міжнародні відносини, що складаються із незалежних одиниць, новими, більш або менш широкими об'єднаннями (П. Гонідек і Р. Шарвен);
- стан пов'язаності окремих диференційованих частин в ціле, як процес, у результаті якого такий стан досягається, а також як процес входження в систему окремого елемента; завжди свідома взаємодія (іпегасіоп) елементів, а не одnobічні дії (асііоп), тобто злиття (А.Р. Ерліх).

В історичному аспекті первинними були процеси внутрішньої інтеграції (консолідації) спільнот (Л. Угрін), які стали передумовою для зовнішньої (міжнародної та міждержавної) інтеграції. На думку А. Етзоні, поняття "інтеграція" стосовно суспільства включає в себе цілу низку необхідних та суттєвих елементів, а саме: наявність ефективного контролю за використанням примусових мір впливу; існування єдиного центру, який відповідає за прийняття та виконання рішень; наявність домінуючого центру політичної єдності основної маси політично активного населення [1].

Отже, *соціологи* розглядають інтеграцію стосовно людських спільнот та суспільств; виділяють внутрішню та зовнішню інтеграцію; відзначають, що інтеграція – це *свідома* взаємодія елементів, що суттєво відрізняє підхід до поняття "інтеграція" науковців галузі соціологічних наук від вищерозглянутих. Також у своїх дослідженнях соціологи піднімають проблему збереження національної ідентичності у процесі міжнародної та міждержавної інтеграції. Розв'язання цієї проблеми суттєво залежить від людського потенціалу держави, а людський фактор загалом залежить від стану освіти.

В контексті педагогіки і психології термін "інтеграція" набуває інших сутнісних ознак. Підґрунтя інтеграції міститься у психологічній схильності людини сприймати світ, як цілісне утворення. Той, хто навчається, – людина цілісна, носій духовного витоку, вільний у своїх виборах пізнання та діяльності. Спрямованість на зовнішній світ знаходиться на високому рівні. Особливо це стосується молодших школярів, у свідомості яких факти, події, деталі залишають сильні враження, тому інтенсивно збагачується життєвий досвід дитини: досвід знань, досвід переживань, досвід відповідної оцінки. С. Гончаренко та Ю. Мальований зазначають, що у дітей досить рано виникає цілісний "образ світу". Саме в школі цей образ руйнується, розвалюється, цілісність губиться, тому сама предметна система породжує необхідність об'єднання, інтеграції, синтезу [2]. Дослідження

психологів В.В. Заботіна, О. Кульчицького, Є. Мілеряна, В.О. Моляко, Ю. Самаріна, А.І. Раєва, Т. Яценко свідчать, що в процесі обробки інформації в мозку утворюються нервові зв'язки-асоціації (нове поняття – нова асоціація), які постійно розширюються і ускладнюються, внаслідок чого формується міжсистемна база понять, створюється міжпредметна структура узагальнених знань [2].

Визначення інтеграції з боку психології вдало сформульовано М.Г. Іванчук. Дослідниця вважає, що інтеграція – це процес такого усвідомлення суб'єктом будь-яких предметів чи явищ, за якого він не лише констатує на емпіричному рівні їх певні властивості, але й встановлює з одного боку, породжувальну ієрархію між ними, з іншого – типи взаємозв'язків, які при цьому виникають, що дозволяє йому універсально предметно-перетворювально діяти на основі такого мислеосягнення [4].

Таким чином, *психологи* акцентують увагу на наступних моментах: інтеграція природно впливає зі схильності людини сприймати світ цілісно; інтеграція важлива на початковій стадії навчання, тому що природно накладається на життєвий досвід дитини; інтеграція сприяє запам'ятовуванню і відтворенню в пам'яті предметів та явищ у взаємозв'язку один з одним.

Педагогічна інтеграція (за М.Г. Іванчук) – це доцільно організований зв'язок однотипних частин і елементів змісту, форм і методів навчання в рамках освітньої системи, що веде до саморозвитку особистості [4]. Зауважимо, що педагогічну інтеграцію доцільно розглядати в аспектах навчання та виховання [7].

За останні роки посилилась увага до двох взаємозворотніх тенденцій навчання -диференціації та інтеграції. Під диференціацією розуміється розчленовування, розділення цілого на складові його елементи. Під інтеграцією розуміється процес зближення і зв'язку наук, стан зв'язності окремих частин системи в ціле, а також процес, що веде до такого стану. Вивчення диференційованих навчальних курсів призвело до розрізнених знань, внаслідок чого ті, хто навчається, не сприймають навчальний матеріал цілісно. В результаті цього виникла потреба до поєднання на всіх ступенях освіти двох взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих процесів – інтеграції і диференціації. Слід зауважити, що диференціація виступає специфічним механізмом інтеграції: як не парадоксально це звучить, але для того, щоб створити надійну міцну консолідовану цілісність, кожен майбутній елемент цієї цілісності повинен досягти стану

зрілості, самоствердитись. Інтеграція навчання не тільки не заперечує проявів тенденцій диференціації, а навпаки, загострює їх.

П. Сікорський розуміє дидактичну інтеграцію як комплекс взаємопов'язаних із диференціацією процесів, які спрямовані на діалектико-методологічне вирішення суперечностей між диференціацією й інтеграцією в освіті; включає в себе погоджену інтеграцію змістових компонентів (внутрішньопредметна і міждисциплінарна інтеграція, взаємозв'язок між циклами диференційованих та інтегрованих дисциплін навчального плану), прийомів, методів і форм навчальної роботи, споріднених професій [9].

Якщо дотримуватися теорії, що до початку нового століття всі предмети будуть інтегрованими, то, на думку Б.П. Ерднієва, це призведе до зниження загального рівня знань, до неможливості користуватися конкретними методами для вирішення актуальних питань. Це говорить про те, що надмірне застосування інтеграції знань також може мати небажані наслідки. Таким чином, встановлено, що процеси диференціації та інтеграції навчання тісно пов'язані між собою. Жодним із названих процесів не можна знехтувати при створенні системи професійної освіти, більш за це, обидва процеси мають узгоджуватися між собою, щоб не перейти від однієї крайності до іншої.

Інтеграційні процеси охоплюють всі сфери людської діяльності, але для освіти особливо впливовими є інтеграційні процеси у сфері наукової діяльності, оскільки саме рівень розвитку науки визначає зміст освіти та методи досягнення результатів навчання. Проблеми інтеграції наук і наукових знань досліджували багато вчених (Б.А. Ахлібінський, М.Г. Іванчук, В.Г. Левін, Е.С. Маркарян, А.Д. Урсул, М.Г. Чепіков та ін.). До проблеми інтеграції наук у своїх дослідженнях звертається М.Г. Іванчук. Під інтеграцією наук авторка розуміє процес і результат побудови такої цілісності, яка створюється синтезуванням наукових знань на основі фундаментальних закономірностей природи й зумовлена відображенням природних зв'язків [4]. Проте, М.Г. Іванчук вважає, що не будь-яке зближення наук, що визначається міжнауковими зв'язками й синтезом знань, приводить до інтеграції, а тільки таке, яке в решті решт формує цілісну систему знань. М.Г. Чепіков під інтеграцією наук і наукових знань розуміє взаємозв'язок, взаємодію, засіб широкого використання спільних ідей, прийомів роботи, дослідження навколишньої дійсності. За спрямованістю процесів автор виділяє інтеграцію

вертикальну (взаємодія кількох наук, що різнопланово вивчають один і той самий об'єкт) й горизонтальну (зв'язок наукових галузей всередині великих комплексів наук), зовнішню (єдність, взаємозв'язок окремих галузей науки) і внутрішню (взаємопроникнення напрямків, яке відбувається в кожній науці). Вагомий внесок у розвиток інтеграції наук зробив Б.М. Кедров, розробивши рівні ускладнених форм інтеграції наук та виділивши чотири рівні: I – "цементация"; II – "перетин"; III – "серцевинний"; IV – "комплексування".

Отже, інтеграція наук і наукових знань має важливе значення для розвитку освіти у світі, який зазнає глобалізації. Вчені, які вивчали інтеграцію наук та наукових знань, окрім розробки поняття "інтеграція", схарактеризували рівні інтеграції, що має важливе значення для подальших досліджень.

Інтеграцію, що здійснюється у навчальному процесі, трактують по-різному, а саме: – взаємозв'язок змісту, методів та видів навчання (С.І. Архангельський); міра впорядкованості, організованості, цілісної освіти; здійснення учнем під керівництвом учителя послідовного переводу повідомлень з однієї навчальної мови на іншу, в процесі якого відбувається засвоєння знань, формування понять, зародження особистих та культурних якостей (О.Я. Данилюк); перехід від узгодженого викладання знань до їх глибокої взаємодії (М.М. Берулава, М.І. Махмутов); взаємопроникнення, взаємовплив, взаємозв'язок змісту різних навчальних предметів з метою формування у студентів комплексної, діалектично взаємозв'язаної системи наукових знань про навколишній світ або суспільне життя (П.І. Самойленко, А.В. Сергєєв); процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, який проявляється завдяки єдності з процесом диференціації, процес, який об'єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів і компонентів матеріально-виробничої й суспільно-політичної діяльності людей (І.М. Козловська); пріоритетна форма організації змісту освіти, тому що елементи однієї дисципліни взаємопроникають в структуру іншої, внаслідок чого виникає не додавання, не поліпшення якості двох дисциплін, а повністю нова дисципліна зі своїми властивостями (Н.В. Щубелка); важлива методологічна категорія, яка спрямована на забезпечення цілісності освітнього процесу, освітніх систем та всієї системи освіти (В.М. Максимова).

Інтеграція стає домінуючою тенденцією завдяки тому, що окремі науки у своєму монодисциплінарному розвитку підіймаються до такого теоретичного рівня, де зв'язки між ними стають внутрішніми необхідними для їх подальшого вдосконалення. Тим самим інтегративні процеси перетворюються на форму реалізації синтезу наукових знань. Якщо інтеграцію можна визначити як системоутворюючу взаємодію різноманітних компонентів наукової діяльності, то процес синтезу охоплює тільки результати наукових досліджень [10].

П. Сікорський виділяє функції дидактичної інтеграції у вищій школі, а саме: формування цілісних знаннєвих структур у взаємодії загальноосвітніх і професійно орієнтованих навчальних дисциплін; зменшення навчального навантаження студентів у зв'язку з інтеграцією загальнокультурних та суспільних, споріднених професійно орієнтованих дисциплін, економія навчального часу; розвиток абстрактного мислення, узагальнених навичок і вмінь; формування основ наукового світогляду, інтегрованих знань з напряду підготовки [9]. Аналізуючи такий вплив, варто зауважити, що інтеграційні процеси несуть в собі певний гуманістичний потенціал, який полягає у множинності шляхів здобуття освіти. Мається на увазі, що в освітньому просторі відбувається варіатизація можливостей і умов для становлення і самореалізації особистості.

Інтеграція впливає на всі процеси, що відбуваються в системі освіти, зокрема, і на становлення особистості. Отже, ми наблизились до виховного аспекту педагогічної інтеграції.

Тлумачення інтеграції з позиції виховання надає Г.І. Батуріна, яка розуміє під інтеграцією створення цілісного навчально-виховного процесу та науково обґрунтованої системи цілеспрямованого керування процесом формування особистості. На прикладі виховного процесу добре простежуються взаємозворотні тенденції освіти – диференціація та інтеграція. Диференціація виявляється у вигляді індивідуалізації виховного процесу, тобто у врахуванні рівнів фізичного, психічного, соціального, духовного та інтелектуального розвитку студентів, стимулювання активності, розкриття творчої індивідуальності кожного. Інтеграція, в свою чергу, виявляється у безперервності та наступності виховання, тобто перетворенні його на процес, що триває впродовж всього життя, а також у нероздільності навчання та виховання, що полягає в їх поєднанні та підпорядкуванні формуванню гармонійної особистості з цілісними уявленнями про своє місце у світі та суспільстві. Також інтеграція виявляється у

зв'язках виховання з життям, трудовою діяльністю, продуктивною працею. Виховний аспект педагогічної інтеграції є однією із складових соціокультурної інтеграції, яка набула сьогодні особливої актуальності у зв'язку з явищами європейської та євроатлантичної інтеграції. Виховний процес має бути спрямований на формування космополітичної особистості, яка відкрита для світової культури, і, разом з тим, зберігає свою національну ідентичність в умовах глобалізації світової економіки, політики та культури.

Таким чином, навчальний аспект інтеграції створює базу освітнього середовища для професійного зростання, інтелектуального розвитку, а виховний аспект дозволяє емоційно, науково, креативно насичити це середовище, що сукупно буде сприяти формуванню інтелектуальної еліти країни – гармонійно розвинених цілісних особистостей, справжніх професіоналів.

В сучасному глобалізованому світі процес інтеграції освіти характеризується розвитком єдиного світового інформаційно-освітнього простору. В цих умовах на міжнародному рівні підписуються угоди про співпрацю в галузі освітніх технологій, розробляються правові аспекти навчання громадян різних країн, розвиваються нетрадиційні форми освіти, виробляються її єдині стандарти тощо. Отже, з одного боку, в освіті інтеграція виявляється процесом і результатом міжкультурної взаємодії фахівців, а з іншого, сконцентрована на розгортанні інтеграційних процесів.

Інтеграції у сфері вищої освіти сприяє Болонська декларація, до якої Україна приєдналась у 2005 році. Декларація заявляє про формування європейського простору вищої освіти, тобто стандартизованої та єдиної системи навчання для підвищення мобільності громадян країн-учасниць, більшої привабливості та конкурентоспроможності загальноєвропейської вищої освіти для студентів та викладачів із інших країн.

На думку О.М. Семенов в умовах постіндустріального суспільства стає очевидним, що тільки консолідація потенціалу світової освіти і науки здатна забезпечити реальний пріоритет знань як головного ресурсу розвитку людства. Отже, на початку третього тисячоліття, коли процес накопичення знань набуває неперервного характеру, актуалізується *інтеграція*, суть якої – через поглиблення співробітництва у сфері освіти сприяти загальному соціально-економічному прогресу, об'єднанню потенціалів національних освітніх систем, вихованню особистості, яка усвідомлює не лише

свою національну і культурну ідентичність, а й сприймає світ у всій його цілісності, розуміє власну відповідальність за його долю і готова конструктивно діяти для його збереження й розвитку [8].

В останні роки набула поширення концепція стійкого розвитку освіти, підґрунтям якої є інтеграція науки, культури й освіти. Так, російська дослідниця М.С. Якушкіна зазначає, що синтез науки та освіти в контексті культури призводить до нової якості освіти. Таким чином, інтеграція в освіті є відображенням загальної тенденції до синтезу та інтеграції у політиці, економіці, суспільстві. Поряд з традиційними видами інтеграції (міжпредметна інтеграція; інтеграція теоретичного та виробничого навчання; інтеграція "студент-викладач-адміністрація-батьки") з'являються нові види інтеграції, а саме: інтеграція наукових знань; інтеграція різних наукових шкіл щодо навчання фахівців; інтеграція знань, практичних умінь і навичок; інтеграція інноваційних та інформаційних технологій в освіту майбутніх фахівців; інтеграція "безкоштовної" освіти для всіх та платної освіти; соціокультурна інтеграція; територіальна інтеграція.

Отже, сучасний стан проблеми пов'язаний з історією її розвитку, яка послідовно проходила етапи комплексного навчання, міжпредметних зв'язків, системи інтегрованих курсів, підіймається на рівень інтеграції у системі вищої професійної освіти задля забезпечення формування в майбутнього фахівця цілісної картини світу в усьому різноманітті його зв'язків, входження молодого людини до світової спільноти зі збереженням її національної ідентичності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В.П. Освіта в пошуку нових стратегій мислення / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 5–21.
2. Гончаренко С, Мальований Ю. Інтегроване навчання. За і проти / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Освіта. – 1994. – 16 лютого. – С. 5.
3. Зверев И.Д., Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе / И.Д. Зверев, В.Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
4. Іванчук М.Г. Психолого-педагогічні основи виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Іванчук Марія Георгіївна. – К., 2005. – 473 с.
5. Козловська І.М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Козловська Ірина Михайлівна. – К., 2001. – 464 с.
6. Олех Н.А. Поняття, стадії та чинники міжнародної інтеграції / Н.А. Олех // Нова парадигма. – 2007. – Вип. 65, Ч. 1. – С. 205–210.
7. Самойленко П.И. Интегративная функция обучения основам наук /

П.И. Самойленко, А.В. Сергеев // Специалист. – 1995. – № 5-6. – С. 35–41.

8. Семенов О.М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Семенов Олена Миколаївна. – К., 2006. – 560 с.

9. Сікорський П. Наступність модульно-рейтингової і кредитно-модульної технології навчання / П. Сікорський // Вища школа. – 2005. – № 5. – С. 59–70.

10. Урсул А.Д. Интегративно-общенаучные тенденции познания и философия / А.Д. Урсул // Вопросы философии. – 1997. – № 1. – С. 15.

E-mail: Zavernaeva@ksu.ks.ua

UDC 378.126+005.95/96

Stompel G.A.

University of Educational Management

POSTGRADUATE COMPARATIVE EDUCATION THEORY UNDER GLOBALIZATION

Stompel G.A. Postgraduate comparative education theory under globalization.

The article expounds research findings on the changing nature of postgraduate comparative education practice and theory for the knowledge-based society within the globalization process. The diversity of international exchanges and their sizable strength ask for quality research qualifications in magisterial, doctoral and postdoctorate education. It requires adhocacy in governance and standards in management of masters, PhDs and higher doctorate agents' professionalism development.

The innovative model of society's development requires functioning of the knowledge triangle (education – research – innovation). The number of companies implementing innovations in Ukraine is now officially 12-14% of all enterprises. It is 3-4 times less than in the developed economies. The experience gained in the implementation of the Russian Federation Act of Law № ФЗ-217 dated 02.08.2009 suggests that positive assessment of higher educational institutions should take into account the number of faculty simultaneously working in the innovative companies as a criterion. The innovation side of the triangle sinks deeply as a result of many driving factors: lack of entrepreneurial orientation in postgraduate education, its poor national quality assurance and research as for dynamic pace of regional and global integration, challenges and controversies of postmodern reality, theoretical and conceptual inconsistencies of the comparative postgraduate practice in consequence of *methodological nationalism* and *highereducationism* (Riyad A. Shahjahan), and so forth.

A set of factors relevant to success of the knowledge triangle functioning may be changing and depends on the specific situation analysis. Kerim Edinsel, Prof. Dr. phil. Dipl.-Ing., is sure that „a significant amount of postgraduate students have serious professional and personal shortcomings resulting from previous studies. But the same shortcomings can also be observed amongst the supervisors because they have gone through the same study programmes about which we complain“ [5, p. 68]. Nathalie Costes, *Quality Assurance in Postgraduate Education* Project Manager, finalises: “The organisation and provision of postgraduate research education differ around the world. Compared with Bachelor’s and Master’s programmes, PhD programmes greatly vary in terms of demand, structure, form of organisation and funding. This explains why specific evaluation procedures and standards need to be established for doctoral education” [5, p. 69]. In Michael Crossley and Keith Watson, worldwide illustrious comparativists’ opinion, “the tensions that are emerging between the ideas and development that underpin globalization, on the one hand, and the theoretical perspectives that prioritise difference on the other, generate what may be the most fundamental of all intellectual challenges of the present day” [7, p. X].

In view of the prevailing *methodological nationalism* and *highereducationism* the comparative postgraduate theory is one of such fundamental challenges for the innovative model of society’s development under globalization. The experience of the European Innovation and Technology Institute, *Skolkovo* Innovation Centre of the Russian Federation, Institute of Electric Welding named after Eu.Paton of the Ukrainian Academy of Sciences and the National Technical University of Ukraine “Kyiv Polytechnic Institute“ provides hints, ideas and some technologies for the consolidation of the postgraduate comparative theory that overlaps higher education and research contingent approaches. The purpose of this paper is to suggest the ways to reorient postgraduate comparative theory beyond post-soviet national and scholastic constraints to the pragmatic concerns of the knowledge society formation under globalization in the context of the economic downturn and the need for educational reforms.

The comparative education theorists in Ukraine and Russia [В.Б. Бєдняя, А.В. Василюк, О.І. Локшина, А.А. Сбруєва, В.А. Титов et al.] argumentatively enough distinguish in what is researched a wider spectrum of reality (об’єкт) and a narrower one (предмет). For instance, the former for comparative pedagogy is the process of social and cultural

reproduction of the human being in the modern world as well as a social institution at a global, regional and national scale. The latter is trends, principles and condition of the development of foreign and national educational experience and culture. Other theorists similarly attribute differing substance to what is researched in a wider and narrower sense. It contradicts the traditional approach of comparativists as well as other scholars that the latter is the way a researcher sees the researched. The problem may be also interpreted in the terms of the philosophical approach towards the relationship between the matter and the spirit.

The roots of poor conceptual arrangement within the comparative postgraduate theory are accounted for historically recent (the end of the 19th century) appearance of the educational theory and prevalence of the application of Philosophy of Education methods based on the eclectic mixture of idealism, neothomism, naturalism, marxism, pragmatism, behaviourism and existentialism within the influential principles of perennialism, progressivism, essentialism, critical pedagogy and democratic education. There are also some barriers in the understanding of the fundamentals of the comparative theory of education.

The radical alternative at the beginning of the 21st century is put forward by A. Androushchenko and V. Loutaj to consider Philosophy as theory and methodology for educational development (arch philosophical approach). Nevertheless “the prevailing image of educational theory remains that of something that informs practice without itself being a form of practice, as something that releases educational practice from its dependence on contingent norms and constraints without itself being dependent on contingent norms and constraints, as something that can infuse educational practice with the rationality it so patently lacks” [6, p. 11].

Unfortunately seldom attempts to conceptualize research results in higher and postgraduate education remain incomplete [1, pp. 7, 47, 57, 183; 5, pp. 21, 34, 42, 46, 54, 62]. Gregory P. Fairbrother draws attention “not only to challenges brought about by globalization and socio-economic change” but also attends to comparative education scholars’ call for more dialogue on the contribution of theory towards meeting the challenges [8, p. 5]. The postgraduate training and education seems not to be properly biased towards strategic priorities of research and innovation for knowledge society as well as the comparative postgraduate theory. It looks true for European comparative and international education [10].

Thus the land-marking experience of the European Institute of Innovation and Technology as for the knowledge and innovation

communities (businesses, universities and research institutions) elaborating new pragmatic actions towards climate change, ICT, and sustainable energy remain poorly accepted in some countries and in the theory of comparative postgraduate education. The innovations in Ukrainian enterprises are not thriving and the in-service training of the faculty lacks entrepreneurial orientation.

In addition the postgraduate education in Ukraine and other former Soviet and socialist republics is theoretically perceived and named differently due to “methodological nationalism” (післядипломна освіта, *podplomowe studia*, *послевузовское профессиональное и дополнительное образование*, аспирантура и докторантура etc). It cannot be justified by controversial understanding of the essence of postgraduate education. In the latest British report on it the *postgraduate* is clarified in such a way: “There is no single definition of the term ‘postgraduate’ although it is often used to describe further study undertaken by those who already have a first degree. It is frequently used to refer to master or doctoral studies, but it also includes certificates and diplomas which are taught to a more academically demanding standard than undergraduate certificates and diplomas” [9, p. 3].

The postgraduate education theory in the Commonwealth of Independent States is primarily oriented at the development of professionalism of all those who work. Since Soviet times the dividing line between professions and occupations has not been drawn. In the long run, that equates professionalism and professionalism with occupational training significantly lowering the standards. In contrast to the post-Soviet interpretation of postgraduate education as commencing with the initiation of employment life, within the European Higher Education Area (EHEA) and many other countries the postgraduate education starts after the bachelor’s degree is awarded and continues lifelong and lifewide along the trajectories suggested by recently adopted or still being elaborated National Qualifications Frameworks.

Therefore the globalised understanding of postgraduate education envisages magisterial, doctoral and postdoctoral education including postgraduate non-degree training. The postgraduate education theory suffers greatly from its intersection with principles of higher education [5 et al.]. They are directly and bluntly applied ignoring pragmatic orientation of postgraduate education towards burning issues of the survival of humankind in the 21st century. This approach is named by R. Shahjhan *highereducationism*.

The scientists and scholars in research institutions, universities and companies are a major driving force for the functioning of the knowledge triangle. However the underestimation of the faculty role, especially those who participate in the operation of business centres, industrial parks, technology towns, venture foundations etc., makes a negative impact on the innovative development of the country.

The professional activities of masters, PhDs and agents of higher doctorates differ depending on the posts occupied and sector of economic or any other industry it is applied to. The success of knowledge triangle functioning for the knowledge-based economy and society, in particular, at its information-communicative technology stage, relies both on scientists and scholars because they mainly produce new original ideas and technologies. The faculty embraces a wider spectrum of responsibilities than scientists and scholars. The underestimation of that breadth makes civil society and governments overlook the potential of more gifted and better prepared faculty members in making of the knowledge triangle functioning successful. The entrepreneurial orientation of the faculty postgraduate education might have led to more efficient and effective innovative activities, if the interaction of the knowledge triangle components interaction had been explored within the theory of comparative postgraduate education.

The theoretical recognition of the duplicate role of the faculty (*entrepreneurial-innovational and ennectent-generative*) is held back due to the underdevelopment of higher and comparative postgraduate theory even within the Bologna process [3, 4 et al.]. A faculty member generates some research with possible innovative ideas and technologies under the accelerating speed of regional and global integration. The faculty's generative role may be supplemented with the orientation of students' learning. That may be defined as ennectent assignment for the knowledge triangle functioning. If the entrepreneurial aspect of the discovered ideas or technology implementation comes to light, then the faculty's role in the knowledge triangle functioning is enhanced. Thus faculty's performance is understood through the lenses of entrepreneurial-innovational and ennectent-generative functions.

In spite of all its shades and nuances the professional activities of faculty members is originally educational and research [1, 5 et al.]. It is reflected in Ukrainian legislation. The faculty qualifications correspond to the 7-8th levels of the International Standard Classification of Education (ISCE-2011), revised at the 36th UNESCO General Assembly session in 2011 (Paris), as well as to

the second and third cycles of the EHEA. According to the International Labour Organization Classification of Occupations of 2008 the faculty members are qualified for professionals and managers. Any professional may advance in its career to the position of a manager.

As a professional the faculty member increases the available knowledge, applies concepts and theories, systematically teaches or combines any of these activities. The faculty member as a manager develops organization's policy, establishes standards, distributes resources and bears responsibility for professional development of the personnel in an organization and so on. The invariant content of the faculty's professional activities is mirrored in ISCE-2011, Framework Qualifications for the EHEA, European Qualifications Framework for Lifelong Learning and respective national documents for the qualifications system. All of these give ground for the elaboration of the faculty standards.

The Tentative Framework Standards for the Faculty alongside with the Experimental Standards of Faculty Members' Professional Development are being tested in Ukraine. The former foresees 5 provisions for masters, 8 for PhDs and 9 for higher doctorates. The latter comprises 7 indicators and 3 levels of their attainment by masters, doctors and postdoctors. Both types of standards are interrelated and need approval by professional associations after testing and some improvement.

The exploitation of Standards incurs some risks and poses some challenges. The excessive exploitation and subjective interpretation of the provisions in the Standards may provoke some bureaucratization resulting in elimination of faculty's entrepreneurial-innovational and ennetent-generative assignment for the knowledge triangle functioning. Another risk is in the application of the Performance Professional Development Standards. The holistic outcomes of the faculty's research and educational activities may be reduced to some of its products and services.

The application of Standards requires respond to the challenge of violation of professional autonomy and identity. The introduction of Standards is needful of collective defence from the imbalance of centralization and decentralization of governance in the system of higher and postgraduate education as well as that of management within an educational organization. Pityingly enough, authoritarian leadership is widespread on the post-Soviet terrains and professional associations are customarily non-extant. The striving for adhocracy with its changeability as "the most characteristic feature" (Bob Travica) may assist in implementation of democratic rule in the progression towards knowledge society.

The management accompaniment within an educational organization facilitates faculty's entrepreneurial-innovational and ennectent-generative assignment for the functioning of knowledge triangle. These functions of the faculty complement the leading role of scientists and scholars in the interaction of research, education and innovation. The invariant content of professionalism acquisition and development of professionalism constituting the Faculty Standards may play its global integration part in the second decade of the 21st century if the theory of comparative postgraduate education takes up globalization challenges.

References

1. Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки: науковий журнал. – № 1. / Гол. ред. Є.І. Коваленко. [Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя]. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – 192 с.
2. Титов В.А. Сравнительная педагогика (конспект лекций). – М.: А-Приор, 2008. – 156 с.
3. Штомпель Г. О. Сучасні світові тенденції розвитку вищої школи / Г.О. Штомпель // Основи організації праці керівних кадрів вищої школи : [навч. посібник для слухачів очно-дистанц. курсів підвищ. кваліфікації кер. кадрів вищої шк.] / В.А. Семиченко, О.С. Снісаренко, Л.П. Сніцар, Г.О. Штомпель. – К. : Педагог. думка, 2010. – С. 31-82.
4. Штомпель Г.О. Удосконалення фахівця як проблема теорії й управлінського супроводу в системі післядипломної освіти / Г.О. Штомпель // Вісник післядипломної освіти. 2011. – № 3 (16). – С. 173-180.
5. Bitusikova A. Quality Assurance in Postgraduate Education / Alexandra Bitusikova, Janet Bohrer, Ivana Borošić et al. – Helsinki : European Association for Quality Assurance in Higher Education. 2010. - 74 p.
6. Carr W. Education without Theory / Wilfred Carr. – 2006. – 14 p. – Режим доступу: <http://www.philosophy-of-education.org/pdfs/Saturday/Carr.pdf>.
7. Crossley M. Comparative and International Research in Education. Globalization, context and diffetrence. / Michael Crossley, Keith Watson. – London and New York: RoutledgePalmer, 2003. – 192 p.
8. Fairbrother G.P. Comparison to what end? Maximizing the potential of comparative education research / Gregory P. Fairbrother. // Comparative Education. – 2005. -Vol.41. #1 (February). – P. 5-24.
9. Postgraduate Education in the United Kingdom [Higher Education Policy Institute, The British Library]. – London : Ginevra House, 2010. – 70 p.
10. Silova I. The Changing Frontiers of Comparative Education: A Forty-Year Retrospective on “European Education” / Iveta Silova. – European Education. – 2009. – Vol.41. - #1 (Spring). – P.17-31.

E-mail: georgstompel@i.ua, oscaryesenin@yahoo.com

МІЖНАРОДНИЙ КОНТИНГЕНТ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ ЯК СЕРЕДОВИЩНИЙ ФАКТОР ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Міжнародний контингент студентів університету сприятиме формуванню готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах етнокультурного розмаїття сучасного суспільства за умови його використання для створення в ВНЗ полікультурного освітнього середовища. Принциповою вимогою є педагогічно доцільна організація спілкування студентів – представників різних культур, у тому числі в форматі інтерактивних заходів.

Ключові слова: полікультурне освітнє середовище, готовність до професійної діяльності, етнокультурне розмаїття, «Жива Бібліотека».

Юрєва К.А. Международный контингент студентов университета как средовой фактор личностно-профессионального развития будущих учителей. Международный контингент студентов университета будет способствовать формированию готовности будущих учителей к профессиональной деятельности в условиях этнокультурного разнообразия современного общества при условии его использования для создания в вузе поликультурной образовательной среды. Принципиальным требованием является педагогически целесообразная организация общения студентов – представителей различных культур, в том числе в формате интерактивных мероприятий.

Ключевые слова: поликультурная образовательная среда, готовность к профессиональной деятельности, этнокультурное разнообразие, «Живая Библиотека».

Yuryeva K.A. The international contingent of university students as an environmental factor of future teachers' personal and professional development. The international contingent of university students will contribute to the formation of future teachers' readiness to the professional activities in the conditions of ethno-cultural diversity of modern society if the international contingent is used for the creation of University multicultural educational environment. The fundamental requirement is pedagogically appropriate organization of communication between the students representing different cultures. The emphasis is placed on interactive events.

Key words: multicultural educational environment, readiness to the professional activities, ethno-cultural diversity, "Living Library".

Актуальність проблеми. Сучасне строкате в етнокультурному відношенні суспільство ставить перед системою освіти завдання готувати молоде покоління до ефективної співпраці з представниками різноманітних етнічних культур. Оскільки більшість навчальних

зкладів нині є по суті поліетнічними, виконати це актуальне соціальне замовлення спроможний лише вчитель, який сам здатен до професійної діяльності в умовах етнокультурного розмаїття контингенту учнів.

Кожній освітній парадигмі притаманні специфічні системотвірні ідеї і ціннісні орієнтири, що визначають роль учителя в освітньому процесі, вимоги до його професіоналізму та особистісних якостей. При цьому одним із найбільш цінних у контексті нашого дослідження положень парадигмального підходу є твердження про те, що *стиль професійної діяльності педагогів визначається парадигмальними основами їхньої професійної підготовки*. Тобто вчителя, спроможного до ефективної професійної діяльності в інноваційному навчальному закладі, можна підготувати лише за умов його навчання за інноваційною парадигмою, для роботи в умовах особистісно орієнтованої освіти – за персоналізованою парадигмою тощо [7, с. 29]. Дане положення було покладено нами в основу обґрунтування теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах етнокультурного розмаїття сучасного суспільства.

Згідно з зазначеною вище закономірністю ефективність формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах сучасного строкатого в етнокультурному відношенні соціуму залежить від ступеня реалізації основних положень полікультурної освітньої парадигми. Ми виходимо з припущення, що створення в педагогічному ВНЗ полікультурного освітнього середовища сприятиме реалізації основних положень полікультурної освітньої парадигми і забезпечить ефективність формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах етнокультурного розмаїття суспільства.

Метою статті є розкриття можливостей створення в педагогічному ВНЗ полікультурного освітнього середовища на основі використання потенціалу міжнародного контингенту студентів.

Виклад основного матеріалу. Теоретично значущими для нашого дослідження є розроблені Д. Бенксом моделі формування змісту освіти в руслі ідей полікультурності. Концепція Д. Бенкса передбачає чотири рівні втілення ідей полікультурності [10].

Перший рівень або модель «А» – навчальні курси, що відображають погляди лише англійських чи американських (у нашому випадку – українських) дослідників. У навчальному матеріалі

зустрічаються лише згадки про окремі особистості, культурні події чи досягнення, що мають відношення до тих чи інших меншин.

Другий рівень або, за Д. Бенксом, модель «В» базується на адитивному (доповнювальному) підході. Етнічний компонент (курси вивчення історії і культури афроамериканців, мексикано-американців, спеціальні теми й уроки, присвячені етнічним групам тощо) доповнює основний зміст, який залишається у своїй основі англо-американським.

Третій рівень або модель «С» – трансформаційний підхід. Передбачає перебудову навчального курсу з метою надання учням (студентам) можливості ознайомитися з усіма темами і концепціями курсу з позиції різноманітних культурних (етнічних) підходів, а отже, зробити свої власні світоглядні висновки. За переконанням Д. Бенкса, англо-американська точка зору, чи точка зору більшості, є при цьому однопорядковою по відношенню до інших. Вивчення будь-якого періоду, наприклад колоніального, не зводиться до його розгляду лише з точки зору англо-американських істориків та письменників. Навпаки, учні (студенти) знайомляться з тим, як історики – вихідці з індіанських племен, розглядають колоніальний період; аналізують, чи відрізняється значною мірою їх бачення від поглядів англо-американських істориків, чому це відбувається.

Четвертий рівень або модель «D» – формування змісту освіти, що базується на соціальній співучасті. Учні (студенти) у процесі виконання навчальних проєктів можуть брати безпосередню участь у вирішенні проблем, які розглядаються в навчальному курсі. Модель «D» розглядається Д. Бенксом як кінцева мета модернізації змісту освіти. Школярі (студенти) вивчають історію і сучасні події в багатоетнічній перспективі з позицій етнічних груп, що населяють інші держави.

Аналіз освітньої практики вітчизняних загальноосвітніх та вищих педагогічних навчальних закладів свідчить, що, здебільшого у змісті освіти панує модель А, у кращому разі, реалізується модель В [1]. Тож, для вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів до ефективної професійної діяльності в умовах етнокультурної строкатості сучасного суспільства необхідними є модернізаційні зміни змісту професійної педагогічної освіти відповідно до моделей С і D полікультурної освіти. При цьому, як свідчить досвід навчальних закладів розвинених країн Заходу щодо реалізації ідей полікультурності, важливо, щоб етнічний плюралізм поширювався не

лише на процес навчання, але й на позакласну (позааудиторну) роботу, оформлення приміщень, тобто на всю організацію життя навчального закладу.

Логічним продовженням ідей Д. Бенкса та його послідовників має стати звернення до популярної нині в освітянських колах проблеми створення освітнього середовища.

У контексті нашого дослідження під освітнім середовищем ми розуміємо частину соціокультурного простору, зону *взаємодії* [Курсив мій. К.Ю.] освітніх систем, їхніх елементів, освітнього матеріалу та суб'єктів освітніх процесів [4, с. 91]. При цьому поняття «*освітнє середовище*» відображує взаємозв'язок умов, що забезпечують освіту особистості, але, на відміну від, скажімо, поняття «*освітній простір*» (у трактуванні В. Козирева [3]), передбачає обов'язкову присутність суб'єкта, який навчається, взаємовплив, взаємодію оточення з особистістю [5, с. 29].

Тут запрошується паралель з природничо-науковим тлумаченням, згідно з яким певний ґрунт («*простір*») перетворюється на «*субстрат*» чи «*живильне середовище*» лише за умови розміщення в ньому, присутності яких-небудь живих організмів («*суб'єктів*» життя), які *взаємодіють* із цим середовищем, *живляться* ним.

Нами розроблено модельний зразок оцінювання результативності підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах етнокультурного розмаїття сучасного суспільства [9].

Базуючись на результатах досліджень О. Асмолова, Г. Бардієр, Н. Лебедевої, В. Лекторського, О. Луньової, М. Мартинової, Л. Почебут, Б. Рієрдон, В. Семиченко, Г. Солдатової, Т. Стефаненко, В. Тишкова, Л. Шайгерової, О. Шарової та ін., ми прийшли до переконання, що в основі особистісної складової готовності вчителя до професійної діяльності в умовах строкатого в етнокультурному відношенні соціуму мають лежати: толерантність до проявів інокультурності, спрямованість на толерантну взаємодію з представниками інших етнічних культур, прагнення до самовизначення у сфері міжкультурної комунікації.

У свою чергу, толерантність до проявів інокультурності виявляється через: прийняття і повагу представників будь-якої етнічної культури; визнання за представниками будь-якого етносу права на культурну самобутність; визнання цінності культурного розмаїття суспільства; інтерес до проявів культурного розмаїття. Спрямованість на толерантну взаємодію з представниками інших етнічних культур виявляється в: прагненні до рівноправної співпраці

з представниками різноманітних етнічних культур; прагненні до взаємоприйняттого мирного розв'язання конфліктних ситуацій у процесі міжетнічної взаємодії, прийнятті проблем, що виникають у процесі міжетнічної взаємодії, як особистісно значущих.

На нашу думку, прагнення до самовизначення у сфері міжкультурної комунікації знаходить свої прояви в: прагненні самостійно визначати значущі цінності, не піддаючись впливові цінностей окремих культур, груп; відчутті єднання з людьми, людством в цілому, а не з окремою етнічною групою; прагненні робити усвідомлений вибір у життєвих ситуаціях, базуючись при цьому в основному на «голосі сумління», а не на цінностях власної етнічної групи; прагненні встановлювати й зберігати глибокі міжособистісні взаємини з людьми на основі відчуття внутрішньої близькості та незалежно від їхньої етнічної приналежності.

Визнання пріоритетності саме особистісної складової в структурі готовності вчителя до професійної діяльності в умовах поліетнічного суспільства орієнтує на:

– формування в майбутніх учителів адекватного сприйняття складних соціокультурних реалій сучасності та найбільш вірогідних сценаріїв майбутнього;

– подолання у свідомості майбутніх педагогів тенденцій до редукціонізму, етноцентризму, ізоляціонізму, що здатні перешкоджати виконанню вчителем своїх професійних функцій стосовно соціальної адаптації молодого покоління в поліетнічному суспільстві та взаємодії зі строкатим в етнокультурному відношенні соціальним оточенням.

Зазначене спричинює пошук адекватних новим завданням організаційних форм і методів освітньої діяльності.

Насамперед йдеться про форми і методи формування в майбутніх учителів толерантності до проявів інокультурності та спрямованості на толерантну взаємодію з представниками інших етнічних культур, оскільки саме цей аспект підготовки педагогів до професійної діяльності в умовах сучасного поліетнічного соціуму не знайшов вичерпного висвітлення в проаналізованих нами дослідженнях.

Питання сутності та закономірностей формування міжкультурної толерантності досить ретельно досліджені в роботах з соціальної та крос-культурної психології. Так, існує чимало тренінгів толерантності для різноманітних цільових груп: молодших школярів, підлітків, молоді, зрілих людей. При цьому слід відзначити, що здебільшого тренінгові вправи спрямовані на вироблення, так би

мовити, загальної толерантності і досить рідко зачіпають аспекти міжетнічної взаємодії. Утім, ми у своїй роботі з успіхом використовуємо низку інтерактивних вправ та ігор, спрямованих саме на розкриття специфіки толерантних стосунків з представниками інших етнічних культур. Це, зокрема, такі вправи та ігри, як: «Павутиння забобонів», «Діалог цивілізацій», «Подарунки» тощо.

Проте, самі лише навіть найчудовіші інтерактивні методики в замкненому, гомогенному в етнокультурному відношенні студентському середовищі не здатні сформувати справжню міжкультурну толерантність, оскільки не надають можливості набуття досвіду «живого» спілкування з представниками різноманітних культур. Як свідчать результати досліджень Е. Аронсона, Т. Уїлсона, Р. Ейкерта, нейтралізувати етнічні забобони та сприяти формуванню міжкультурної толерантності здатні, серед іншого, такі умови міжгрупових контактів: а) налагоджування дружньої неформальної взаємодії з численними членами груп «чужих». За таких умов носій забобонів починає розуміти, що його уявлення про групи «чужих» помилкові; б) дружня, неформальна обстановка, коли члени груп можуть взаємодіяти, в результаті чого люди краще й глибше пізнають один одного [Див.: 6, с. 90–91]. Зазвичай ніхто навіть не намагається створити подібні умови в навчальному процесі педагогічного ВНЗ, адже для цього необхідно організувати для студентів неформальне спілкування з представниками різних етнічних культур.

У контексті підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах етнокультурного розмаїття сучасного суспільства можемо говорити про необхідність і педагогічну доцільність використання освітньо-виховного потенціалу, утвореного присутністю в контингенті багатьох вітчизняних ВНЗ іноземних студентів [8]. Зокрема, йдеться про виняткову можливість українських студентів таких вишів набути досвід «живого» спілкування з представниками різноманітних культур.

У ХНПУ імені Г.С. Сковороди навчаються студенти й аспіранти з понад 20 країн СНД і далекого зарубіжжя. Проводяться дні культури країн походження студентів-іноземців та країн, мови яких (11 європейських та східних мов) вивчаються в університеті. Для сприяння процесу адаптації студентів-іноземців до інокультурного оточення практикується закріплення за кожним іноземним студентом волонтера з числа українських студентів, який допомагає знайомитися з особливостями вітчизняної культури, побуту, соціальними реаліями.

З метою вироблення в українських студентів умінь спілкуватися з представниками різноманітних етнічних культур, а також подолання в їхній свідомості можливих наявних негативно забарвлених етнічних стереотипів і забобонів нами з успіхом застосовується проведення практичних занять у форматі Живої Бібліотеки. «Жива Бібліотека» – це інтерактивна технологія, що унаочнює мультикультурність сучасного світу та реалізує на практиці ідею міжкультурного діалогу, оскільки сприяє початку живого спілкування між людьми – представниками різних етнічних культур [2]. Захід отримав таку назву внаслідок того, що для опису функцій його учасників використовується бібліотечна термінологія: Живі книги – носії різноманітних культур, у нашому випадку – студенти-іноземці; Читачі – ті, хто прагне дізнатися щось нове для себе про іншу культуру від її носія, в нашому випадку – студенти-українці; «читання Живої Книги» – спілкування студентів – представників різних етнічних культур.

Першу Живу Бібліотеку було «відкрито» 2000 р. в Данії під час музичного фестивалю. З тих пір цей унікальний рух завоював прихильність і підтримку Ради Європи, поширився на Америку та Австралію і значно розширив «асортимент» Живих Книжок. Засновник руху Живих Бібліотек Ронні Ейбеджел так сформулював концепцію цього проекту: «Ми працюємо за принципом, що надмірна жорстокість і агресія виникає між людьми, які не знають одне одного. Жива Бібліотека може зблизити людей, які навряд чи зможуть зустрітися іншим способом» [2].

Нині Живі Бібліотеки активно працюють у Норвегії, Фінляндії, Швеції, Ісландії, Португалії, Великій Британії, Польщі, Угорщині, Чехії. Модель Живої Бібліотеки була модифікована відповідно до українських реалій та люб'язно надана представництвом Міжнародної організації з міграції в Україні, яке також провело тренінг для відібраних на конкурсній основі організаторів подібних заходів.

У ХНПУ імені Г.С. Сковороди в форматі Живої Бібліотеки щорічно проводяться практичні заняття з курсу «Порівняльно-культурологічна етнопедagogіка» для студентів II курсу факультету початкового навчання. Читачами стають студенти-другокурсники, Живими Книжками – іноземці, аспіранти й студенти різних факультетів цього ж університету, представники Азербайджану, Алжиру, Болгарії, Грузії, КНР, Конго, Туркменістану, Російської Федерації.

Сутність заняття в форматі Живої Бібліотеки полягає в десятихвилинному вільному спілкуванні малої групи студентів-Читачів (4-6 осіб) з Живою Книгою. Жива Книга відповідає на найрізноманітніші запитання Читачів щодо культури своєї країни, особливостей системи освіти, звичаїв і традицій догляду за дитиною та її виховання тощо. Принциповим моментом є майже повна відсутність регламентації запитань, які Читачі ставлять Живим Книгам. Читачі можуть запитувати про все, що їх цікавить у культурі іншого народу. Табуються лише запитання, які можуть образити Живу Книгу: якщо Жива Книга вважає якусь тему незручною для себе, вона має право відмовитися відповідати й попросити запитати щось інше. (Втім, ми радимо і Читачам, і Живим Книгам уникати дискусій на теми релігійних відмінностей чи політичної обстановки).

Після закінчення десятихвилинного терміну відбувається ротація Книжок, і група студентів-Читачів продовжує спілкування з іншою Живою Книгою. Одночасно працюють декілька Живих Книжок і відповідна кількість малих груп студентів-Читачів. Упродовж заняття кожен студент встигає поспілкуватися з шістьма-сімома Живими Книжками – представниками різноманітних етнічних культур.

Слід зазначити, що формат Живої Бібліотеки було започатковано як позаосвітній захід, тому адаптація моделі до умов освітнього процесу педагогічного ВНЗ може вважатися безумовною інновацією. Разом із тим постала проблема вимірювання навчальних досягнень студентів під час занять, що проводяться в такому інтерактивному режимі.

Певну інформацію надають підсумкові анкети, що їх заповнюють студенти після заняття. Причому ми дійшли висновку про необхідність трансформації та зіставного аналізу попередніх і підсумкових анкет кожного студента [Приклади анкет див.: 2], що надасть відомості як про знання, що їх отримав студент на занятті, так і про певні особистісні зрушення, зокрема, про зміни в емоційно-ціннісному ставленні особистості до проблем етнокультурного розмаїття суспільства. Це вимагає: 1) відмови від анонімності анкетування, що було принциповим для авторів методики Живих Бібліотек; 2) здійснення контент-аналізу відповідей на питання анкет.

Крім того, важливо перевірити, наскільки вдумливо й ретельно студенти готувалися до заняття в форматі Живої Бібліотеки, складаючи різноманітні змістовні питання для Живих Книжок. Тож ми розробили й застосували процедуру оцінювання роботи студентів-Читачів самими Живими Книжками.

Кожна група студентів-читачів перед початком заняття отримала свій персональний номер. Живі Книги отримали «іменні» бланки оцінювання, які заповнювали одразу після десятихвилинного спілкування з кожною групою Читачів, і здавали Помічникові Бібліотекаря. У підсумку робота кожної групи студентів була оцінена кожною Живою Книгою. Обробка оцінок здійснювалася за принципами узагальнення результатів експертного опитування.

Разом із тим, зафіксовані в процесі інтерв'ювання та анкетування надзвичайно яскраві враження від спілкування, що їх отримують Читачі, Живі Книжки та організатори занять, свідчать про достатньо високу ефективність даної інтерактивної технології. Досвід проведення занять у форматі Живої Бібліотеки свідчить про те, що участь у них стимулює подальше неформальне спілкування студентів з різних країн. Нам відомі приклади дружби колишніх Читачів і Живих Книг, а також тих, хто разом брав участь у заході як Живі Книги. Спілкування студентів – представників різних країн продовжується і в соціальних мережах, де коло друзів ще більше розширюється.

Висновки. Усе зазначене дає підстави сподіватися, що інтерактивна технологія «Жива Бібліотека» посяде належне місце в методичному арсеналі викладачів педагогічних ВНЗ України і сприятиме реалізації середовищного підходу в підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах етнокультурного розмаїття сучасного суспільства.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з удосконаленням наявних та розробкою й апробацією нових шляхів створення в педагогічних ВНЗ розмаїтого в культурному відношенні освітньо-виховного середовища та напрямів використання потенційних можливостей міжнародного контингенту студентів.

Список використаної літератури

1. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України : Аналітичний огляд та рекомендації. / [Електронний ресурс] / За редакцією О. Гриценка. – К. : УЦКД, 2001. – Режим доступу : http://www.irf.kiev.ua/files/ukr/programs_edu_ep_335_ua_mefv.doc.
2. Жива бібліотека «Ініціативи Розмаїття» : посібник для організаторів / Луа Потт'є. – К. : ТОВ «Інжиніринг», 2010. – 40 с.
3. Козырев В. А. Построение модели гуманитарной образовательной среды / В. А. Козырев // Педагогика. – 1999. – №2. – С. 26–32.
4. Новые ценности образования: Культурная и мультикультурная среда школ / Ред. Р. М. Люсиер и др. – М. : Педагогика, 1996. – 184 с.

5. Палаткина Г. В. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Палаткина Галина Владимировна. – Москва, 2003. – 400 с.

6. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межкультурной толерантности : учебное пособие / Л. Г. Почебут. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2005. – 280 с.

7. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Л. П. Пуховська. – Київ : Вища школа, 1997. – 180 с.

8. Україна навчає 44 тисячі іноземних студентів. Найбільше їдуть з Китаю, найчастіше – до Харкова [Електронний ресурс] // Newsru.ua. – 2010. – 11 лютого. – Режим доступу до статті : <http://rus.newsru.ua/ukraine/11feb2010/inostranci.html>

9. Юр'єва К. А. Кваліметрична модель результативності етнопедагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів / К. А. Юр'єва // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : Збірник наукових праць / Ред. колегія: В. І. Бондар (відповідальний ред.) та ін. – Вип. 13. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 237 с. – С. 214–220.

10. Bancs J. A. Multicultural education: characteristics and goals // Bancs J. A., Bancs A. M. Multicultural education: Issues and Perspectives. – Boston : Allyn and Bacon, 1989. – pp. 3–28.

E-mail: yuryeva.ka@mail.ru

УДК 612.821.2. : 613.648.2

Янцев А.В., Кириллова А.В., Панова С.А.

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

РЕАКЦИИ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ СТУДЕНТОВ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С КОМПЬЮТЕРОМ

Исследовались реакции сердечно-сосудистой системы студентов в игровой деятельности с компьютером. Выявлено, что компьютерные игры с элементами агрессии, насилия и жестокости приводят к выраженному и статистически достоверному повышению показателей артериального давления.

Ключевые слова: сердечно-сосудистая система, студенты, компьютерные игры, игровая деятельность с компьютером.

Янцев О.В., Кириллова А.В., Панова С.О. Реакції серцево-судинної системи студентів в ігровій діяльності з комп'ютером. Досліджувалися реакції серцево-судинної системи студентів в ігровій діяльності з комп'ютером. Виявлено, що комп'ютерні ігри з елементами агресії, насильства і жорстокості

приводять до вираженого і статистично достовірного підвищення показників артеріального тиску.

Ключові слова: серцево-судинна система, студенти, комп'ютерні ігри, ігрова діяльність з комп'ютером.

Yantsev A.V., Kirillova A.V., Panova S.A. Students' Cardiovascular Reactions in Computer Gaming Activity. The paper dwells upon the students' cardiovascular reactions in computer gaming activities. It reveals the fact that computer games with elements of aggression, violence and cruelty result in statistically significant increase of arterial pressure.

Key words: cardiovascular system, students, computer games, game activity with the computer.

Задачи, связанные с внедрением новейших достижений науки и техники во все сферы народного хозяйства, совершенствованием форм управления производством, повышением производительности труда, могут быть решены сегодня лишь на основе применения средств вычислительной техники. Широкое использование их, в первую очередь персональных компьютеров, выдвигает целый ряд гигиенических, эргономических и психологических вопросов разработки и организации эксплуатации технических и программных средств [2].

Сегодня в ряды пользователей вовлекается огромное количество людей, не имеющих специального образования и опыта работы, с различным состоянием здоровья и степенью психической устойчивости. Они используют ЭВМ разного назначения: персональные компьютеры, информационные системы, системы компьютерного конструирования, производства и обучения [3].

С развитием компьютерных технологий и расширением рынка игрового программного обеспечения растет число людей, увлекающихся компьютерными играми [8]. На сегодняшний день компьютерная техника достигла такого уровня развития, что позволяет программистам разрабатывать очень реалистичные игры с хорошим графическим и звуковым оформлением, которые в настоящее время получили огромное распространение. Особенно ими увлекается младшее поколение, проводя за экраном монитора многие часы. Кроме того, многие игры, особенно в стиле "Action" имеют ярко выраженную агрессивную направленность, содержат много элементов насилия. Их воздействие на психику еще более усиливается в связи со значительным улучшением качества видеоизображения, увеличением количества 3D игр [9].

Было доказано, что лица, работающие с компьютером, часто находятся в состоянии стресса [3], а источниками стресса могут быть вид деятельности, характерные особенности компьютера, используемое программное обеспечение, организация работы, социальные аспекты. Работа с компьютером имеет специфические стрессовые факторы, такие как время задержки ответа (реакции) компьютера при выполнении команд человека, «обучаемость командам управления» (простота запоминания, похожесть, простота использования и т.п.), способ визуализации информации и т.д. Пребывание человека в состоянии стресса может привести к изменениям настроения человека, повышению агрессивности, фрустрации, депрессии, раздражительности. Зарегистрированы случаи психосоматических расстройств, нарушения функций желудочно-кишечного тракта, мышечное или физическое напряжение, нарушение сна, изменения частоты пульса, менструального цикла [3]. Пребывание человека в условиях длительно действующего стресс-фактора может привести к развитию сердечно-сосудистых заболеваний. Очень часто лица, работающие с компьютером, жалуются на систематическое возникновение мышечных болей в области шеи, плеч, спины, ног, рук, и на общую усталость. Показана зависимость появления болей в области спины от продолжительности непрерывной работы [5, 6].

В работах некоторых авторов уже были осуществлены исследования сердечно-сосудистой системы по показателям частоты сердечного ритма (ЧСР) и артериального давления (АД). Под наблюдением находились студенты, работавшие по 5 дней в неделю по 6 часов с одночасовым обеденным перерывом в середине рабочего дня. Было отмечено снижение ударного (УОК) и минутного объема крови (МОК) по сравнению с исходными данными до работы, что свидетельствовало о неудовлетворительной работе сердца, а следовательно, и нарушений функционального состояния сердечно-сосудистой системы. При трехкратном повторении упражнений для глаз отмечалось увеличение как УОК, так и МОК. Анализ литературных данных позволяет сделать вывод о необходимости дальнейших исследований, так как в последнее время в мире появились более обоснованные оценки влияния вычислительной техники на здоровье человека.

В связи с этим представляется актуальным провести исследование возможного влияния компьютерных игр различного

жанра на состояние сердечно-сосудистой системы студентов. Были поставлены **следующие задачи:**

1. Исследовать влияние игровой деятельности на частоту сердечных сокращений.

2. Проследить реакции показателей артериального давления на выполнение игровых программ разного жанра.

Материал и методы исследования. Исследования проводились на 54 испытуемых обоого пола в возрасте от 18 до 22 лет. До начала работы с компьютером у испытуемых измеряли частоту сердечных сокращений и артериальное давление ртутным манометром. Дальнейший эксперимент осуществлялся по следующей схеме: 30 минут работы с игровой программой, по окончании игры – повторное тестирование и 30-минутный отдых.

В первом цикле использовалась игра, требующая логического мышления (игра Lines). Во втором цикле использовалась игровая программа, требующая быстрой реакции пользователя (игра Теннис). В третьем цикле – игра с ярко выраженной агрессивной направленностью в жанре Экшен (игра Doom). Результаты экспериментов подверглись статистической обработке с использованием пакета прикладных программ “Statistica – 5.5”

Результаты исследования.

Изменения частоты сердечных сокращений при выполнении игровых программ. Показатели сердечного ритма, полученные в ходе экспериментов с использованием компьютерных игр разного жанра, а также результаты общего статистического анализа приводятся в таблице 1.

Таблица 1

Общая статистическая характеристика частоты сердечных сокращений

Игры	n	Среднее значение	Миним. значение	Максим. значение	Дисперсия	Стандарт. отклонение	Ошибка средней
Логические	54	81,5	72	92	25,12	5,01	0,68
На скорость реакции	54	82,8	73	92	21,34	4,62	0,63
В стиле «Экшен»	54	86,9	79	97	20,57	4,53	0,62
Контрольная регистрация							
	54	74,2	64	88	36,61	6,05	0,82

Минимальное среднее значение пульса наблюдалось в контрольных регистрациях, составляя $74,2 \pm 0,82$ циклов в минуту. После выполнения первой, логической игровой программы оно увеличилось до $81,5 \pm 0,68$ циклов в минуту, по завершении второй – до $82,8 \pm 0,63$ циклов в минуту, а по окончании третьего игрового периода возросло до $86,9 \pm 0,62$ циклов в минуту. Во всех случаях по отношению к контрольной регистрации изменения были достоверны (вероятность статистической ошибки не превышала 5%).

Обращают на себя внимание изменения в дисперсии средних арифметических. В контроле дисперсия частоты сердечного ритма составляла 36,61, а в результате выполнения игровых программ уменьшилась до 20,57 то есть, практически в 1,5 раза. Можно полагать, что указанные изменения, отражающие снижение вариабельности частоты пульса, были обусловлены усилением тонуса высших этажей контроля висцеральных функций, что, как известно, наблюдается при стрессовых воздействиях, ведущих к мобилизации ресурсов организма [1].

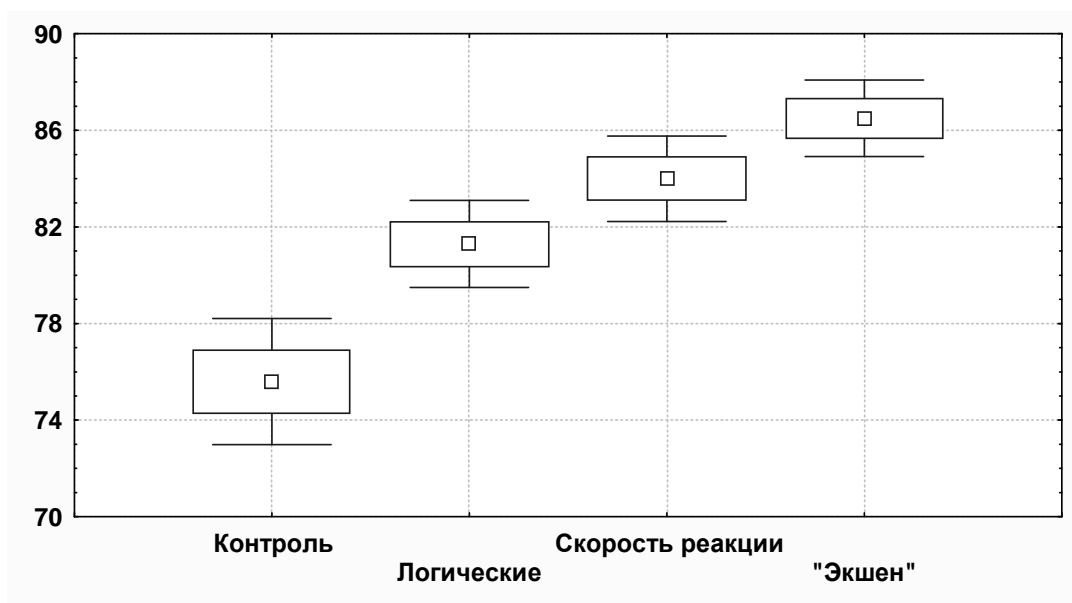


Рис.1. Динамика частоты пульса при выполнении игровых компьютерных программ

По оси ординат: частота сердечных сокращений в циклах в минуту;
 - среднее арифметическое;
 □ - доверительный интервал выборочной средней;
 | - доверительный интервал средней арифметической генеральной совокупности.

Для решения вопроса о достоверности наблюдаемых событий использовали непараметрический аналог дисперсионного анализа – критерий Фридмана для связанных выборок. Результаты анализа иллюстрирует график на рис. 1.

Во всех случаях по отношению к контрольной регистрации изменения были достоверны (вероятность ошибки статистического заключения не превышала 1%). Частота пульса достоверно повышалась в последовательности: логические игры – игры, требующие скорости реакции – игры в стиле «Экшен». Показатели систолического и диастолического давления, полученные в результате экспериментов, а также основные показатели статистики содержатся в таблице 2.

Динамика артериального давления в компьютерных играх.

Таблица 2

Общая статистическая характеристика артериального давления

Игры	n	Среднее значение	Миним. значение	Максим. значение	Дисперсия	Стандарт. отклонение	Ошибка средней
Систолическое артериальное давление							
Логические	54	122,8	107	135	37,97	6,16	0,84
На скорость реакции	54	124,6	113	133	24,54	5,05	0,67
В стиле «Экшен»	54	128,9	118	133	10,64	3,26	0,44
Контрольная регистрация							
	54	122,4	108	134	42,76	6,54	0,89
Диастолическое артериальное давление							
Логические	54	80,1	71	91	25,97	5,10	0,69
На скорость реакции	54	82,8	73	93	28,33	5,32	0,72
В стиле «Экшен»	54	86,2	77	94	12,63	3,55	0,48
Контрольная регистрация							
	54	78,9	70	92	34,64	5,89	0,80

Среднее значение систолического давления в контроле составляло $122,4 \pm 0,89$ мм рт. ст. После выполнения первой игровой программы, требующей логического мышления, систолическое давление несколько уменьшилось, составляя $122,8 \pm 0,84$ мм рт. ст., однако различия незначительны и недостоверны.

Вторая игровая программа, требующая скорости реакции, повысила значения систолического давления до $124,6 \pm 0,67$ мм рт. ст. Тем не менее, вероятность ошибки статистического заключения и в этом случае превышала максимально допустимый уровень в 5%.

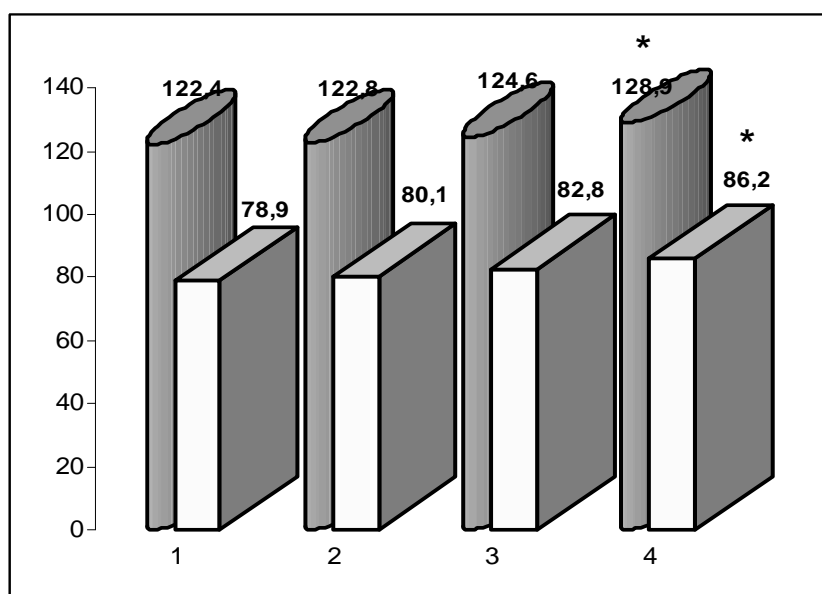


Рис. 2. Изменения артериального давления при выполнении игровых компьютерных программ

По оси ординат – величина артериального давления в мм рт. ст.

Цилиндры – систолическое артериальное давление;

прямоугольники – диастолическое артериальное давление.

1 – контрольная регистрация;

2 – логические игры;

3 – игры, требующие скорости реакции;

4 – игры в стиле «Экшен»

* - уровень значимости ($p < 0,05$).

Игра в жанре «Экшен» еще больше повысила средние значения систолического давления. Величина показателя составила $128,9 \pm 0,44$ мм рт. ст. По отношению к контрольным регистрациям увеличение было статистически достоверным.

Аналогичной динамикой характеризовались значения диастолического давления. В контроле оно имело величину $78,9 \pm 0,80$ мм рт. ст., несколько увеличилось после выполнения игровой логической программы – до $80,1 \pm 0,69$ мм рт. ст., более увеличилось

после игры, требующей скорости реакции ($82,8 \pm 0,72$ мм рт. ст.) и в еще большей степени – после игры в жанре «Экшен». Статистический анализ с использованием критерия Фридмана показал, что лишь в последнем случае изменения были достоверными ($p < 0,05$). Приводимый график на рис. 2 наглядно характеризует наблюдавшиеся изменения.

Таким образом, можно сделать заключение о том, что только компьютерные игры с элементами агрессии, насилия и жестокости приводят к выраженному и статистически достоверному повышению показателей артериального давления.

ВЫВОДЫ

1. Частота пульса достоверно повышалась в последовательности: логические игры – игры, требующие скорости реакции – игры в стиле «Экшен» ($p < 0,01$). В сравнении с контрольными регистрациями частота сокращений сердца увеличилась с $74,2 \pm 0,82$ до $86,9 \pm 0,62$ циклов в минуту.

2. Показатели артериального давления характеризовались аналогичной динамикой. Игры в жанре «Экшен» достоверно повышали как систолическое, так и диастолическое давление ($p < 0,05$). В первом случае давление возрастало до $128,9 \pm 0,44$ мм рт. ст. в сравнении с контрольными значениями – $122,4 \pm 0,89$ мм рт. ст. Во втором – до $82,8 \pm 0,72$ мм рт. ст. при контрольных значениях $78,9 \pm 0,80$ мм рт. ст.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баевский Р.М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии / Р.М. Баевский. – М.: Медицина, 1979. – С.295.
2. Гельтищева Е.А. Гигиеническое основание профилактических мероприятий при работе на видеотерминалах / Е.А. Гельтищева, Г.Н. Селехова // Гигиена и санитария. – 1991. – №4. – С.31.
3. Грицевский М.А. Влияние сложности задач управления на уровень активации физиологических функций оператора, при работе в режиме ожидания / М.А. Грицевский, Ж.И. Зайцева // Физиология человека. – 1985. – Т.11. – N 3. – С.504.
4. Колесов С.А. Физиологическая стоимость операторской работы в режиме ожидания и ее зависимость от личностных свойств человека / С.А. Колесов // Физиология человека. – 1993. – Т. 19. – №2. – С. 91.
5. Романов В.В. К вопросу о специфичности реакций сердечного ритма на некоторые виды умственной нагрузки / В.В. Романов, Н.И. Левинский // Физиология человека. – 1984. – Т.10. – №4. – С.563.

6. Романовский К.М. Влияние средств вычислительной техники и условий труда на состояние здоровья работающих (обзор). / К.М. Романовский, М.В. Сидорова // Гигиена и санитария. – 1991 – №4. – С. 31.

7. Сапова Н.И. Динамика психофизиологических и сердечно-сосудистых показателей при операторской деятельности в режиме ожидания и слежения / Н.И. Сапова, Т.А. Павлова // Физиология человека. – 1981. – Т. 7. – № 1. – С.76.

8. Фомичева Ю.В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми / Ю.В. Фомичев, А.Г. Шмелев, И.В. Бурмистров // Вестник МГУ. Сер 14. Психология. – 1991. – №3. – С.27-39.

9. Шапкин С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований / С.А. Шапкин // Психологический журнал. – 1999. – Том 20, №1. – С.86-102.

E-mail: valeo.tnu@gmail.com

УДК 378.14

Яцкова Л.П.

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

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье обсуждаются вопросы содержания профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере туризма к здоровьесберегающей деятельности.

Ключевые слова: будущие специалисты в сфере туризма, сфера туризма, здоровьесберегающая деятельность.

Яцкова Л.П. Підготовка майбутніх фахівців у галузі туризму до здоров'язбережувальної діяльності. У статті обговорюються питання змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі туризму до здоров'язбережувальної діяльності.

Ключові слова: майбутні фахівці в сфері туризму, сфера туризму, здоров'язбережувальна діяльність.

Yatskova L.P. Preparation of future specialists in the sphere of tourism for health protecting activities. The paper discusses the questions of the content of vocational training of future specialists in the sphere of tourism for health protecting activities.

Key words: future specialists in the sphere of tourism, the sphere of tourism, health protecting activities.

Быстрое развитие международного туризма стало одной из примет начала XXI века. В последние десятилетия спрос на туристические услуги приобрел массовый характер, чему способствовали

определенные объективные факторы, в частности, повышение жизненного уровня жителей многих стран, деятельность международных, региональных и национальных туристских организаций. Украина становится привлекательной страной для международного туризма, а граждане нашей страны все чаще отправляются в другие страны. Рост объема туристических услуг стимулирует потребность в высококвалифицированных специалистах в сфере туризма, а расширение пакета таких услуг требует совершенствования профессиональной подготовки специалистов туристической сферы. Данная динамика отражена на нормативном уровне в законодательных актах Украины: законах “Про туризм” (1995), “Про курорти” (2000), Державній програмі розвитку туризму на 2002–2010 роки (2002) и др.; исследовательских работах и проектах [1, 2, 4]. Однако многие вопросы повышения эффективности данного сектора экономики не получили своего развития. В частности, привлекательность Украины для туристов во многом определяется рекреационной и реабилитационной ценностью курортов страны, что определяет здоровьесберегающую компетентность специалистов в сфере туризма важным элементом профессиональной деятельности. Такая постановка проблемы позволяет считать подготовку будущих специалистов туристического направления к здоровьесберегающей деятельности важным элементом обучения в высшей школе.

К здоровьесберегающей деятельности специалистов в сфере туризма, по нашему мнению, относятся: оказание доврачебной помощи при острых неотложных состояниях; владение информацией о прививках, которые необходимы при выезде в зарубежные страны, правилах поведения путешественника в чрезвычайных ситуациях, стихийных бедствиях; знания преимуществ отечественных курортов в контексте рекреационного и реабилитационного воздействия и т.п.

В контексте данного подхода профессиональная подготовка будущих специалистов в сфере туризма должна быть направлена на освоение главных направлений здоровьесберегающих действий с учетом получаемой специальности, возрастных и психофизиологических особенностей студентов, общественных потребностей в регионе.

К вопросам подготовки к здоровьесберегающей деятельности будущих специалистов в сфере туризма необходимо отнести ряд вопросов, не представленных в курсе БЖД.

Во-первых – это обучение студентов оказанию доврачебной неотложной помощи при острых неотложных состояниях, которые

могут возникнуть во время нахождения человека вдали от медицинского учреждения. 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.

Неумение правильно оказать доврачебную помощь потерпевшим может осложнить последствия травмы. Однако к оказанию доврачебной помощи при серьезных травмах туристы не всегда готовы. Характерными ошибками при оказании помощи являются: транспортировка пострадавшего при переломах конечностей без наложения шин и обезболивания; неправильная транспортировка, которая не соответствует характеру повреждений; наложение жгута 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, положить потерпевшего в удобную позу, согреть, дать отдохнуть, при необходимости подготовить транспортные средства для доставки в лечебное учреждение.

Во-вторых, туризмом могут заниматься люди с разным уровнем физического состояния, однако есть некоторые заболевания, при которых следует воздержаться от туристских походов. Специалист в сфере туризма должен быть ознакомлен об основных противопоказаниях к определенным разновидностям туризма, владеть навыками оказания первой помощи при определенных заболеваниях. Туризм могут заниматься люди с разным уровнем физического развития. 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 в

полевых условиях, где нет возможности оказать квалифицированную 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.

В-третьих, это владение информацией о прививках, которые необходимы при выезде в зарубежные страны. При планировании поездки желательно, чтобы были сделаны все обязательные прививки, соответствующие возрасту. Последнюю прививку желательно сделать не позднее, чем за месяц до предполагаемой поездки. Иногда допустимо провести вакцинацию в более сжатые сроки (сократить интервалы между прививками), чтобы успеть завершить вакцинацию. Некоторые вакцины можно применять несколько раньше рекомендованного возраста (например, это касается прививки против кори). В этом случае впоследствии может потребоваться ревакцинация. Старшим не полностью привитым детям одновременно вводят все недостающие вакцины. Аналогично поступают в отношении детей, усыновляемых иностранцами.

В зависимости от региона, куда собирается путешественник, и сопутствующих обстоятельств, может быть рекомендована вакцинация против следующих болезней:

- **Дифтерия и столбняк** – иммунизация против этих инфекций проводится детям, не завершившим курс первичной вакцинации, при необходимости сократив сроки между прививками или сдвинув их на более ранние сроки (например, начать вакцинацию в 2 месяца, а не в 3, чтобы к 4 месяцам ребенок был уже полностью привит). Вакцинация против дифтерии и столбняка должна проводиться при выезде в любую страну.

- **Полиомиелит** – лица, выезжающие в регионы, где полиомиелит все еще является эндемичным или эпидемическим заболеванием (Афганистан, Нигерия и Пакистан), должны завершить полный курс первичной вакцинации, а если этот курс закончен, то получить бустерную дозу полиомиелитной вакцины (ревакцинацию).

Для детей при необходимости можно сдвинуть сроки и сократить интервал между прививками (как в случае дифтерии и столбняка)

- **Корь и паротит** – все лица, не получившие хотя бы одну дозу соответствующей вакцины и не болевшие, должны быть привиты до выезда, вне зависимости от страны.

- **Туберкулез** – рекомендуется всем лицам (особенно врачам и учителям), выезжающим на длительные сроки для работы среди населения стран с высокими показателями заболеваемости этой инфекцией. Перед поездкой и после возвращения желательна постановка туберкулиновой пробы (Манту), что особенно важно для лиц, работающих в полевых условиях и проживающих с ними детей.

- **Желтая лихорадка** – вакцинация против этой болезни обязательна для въезда в некоторые страны Африки и Южной Америки (Ангола, Бенин, Боливия, Бразилия, Бурунди, Венесуэла, Верхняя Вольта, Габон, Гайана, Гана, Гвинея-Бисау, Гвинея, Гамбия, Гондурас, Заир, Камерун, Кот Д'Ивуар, Нигерия, Никарагуа, Панама, зона Панамского канала, Парагвай, Перу, Руанда, Сан-Томе и Принсипи, Сенегал, Сомали, Суринам, Сьерра-Леоне, Танзания, Того, Тринидад и Тобаго, Уганда, Французская Гвиана, Центрально-Африканская республика, Чад, Эквадор, Экваториальная Гвинея, Эфиопия). О прививке надо позаботиться заранее: за месяц, минимум за 10 дней до отъезда. Сертификат об иммунизации против желтой лихорадки действителен в период от 10 дней до 10 лет после вакцинации.

- **Гепатит В** – вакцинация против гепатита В рекомендуется лицам, выезжающим в эндемичные регионы (Юго-Восточная Азия, Африка, Ближний Восток, Амазония). При этом следует учитывать следующие обстоятельства:

1. поездка будет длиться более 6 месяцев;
2. возможны сексуальные контакты с местным населением;
3. профессиональные факторы – контакт с кровью или выделениями местного населения (особенно важно для медицинского персонала).

Первичный курс следует завершить за 6 месяцев до выезда; если это невозможно, его завершают за рубежом.

- **Гепатит А** – рекомендуется лицам, выезжающим в развивающиеся страны (особенно медикам и учителям). Болезнь более распространена в странах и регионах с теплым климатом.

- **Брюшной тиф** – вакцинируются лица, отправляющимся в развивающиеся страны (Северная Африка, Индия, Средняя Азия и т.д.) на длительный срок (более чем 4 недели).

- **Менингококковая инфекция** – вакцинация показана лицам, выезжающим на длительный срок в страны с высоким риском заражения (район Сахары, Объединенные Арабские Эмираты, Саудовская Аравия).

- **Японский энцефалит** – вакцинация показана лицам, направляющимся в эндемичные районы ряда стран Южной Азии и Дальнего Востока для работы в полевых условиях на срок более месяца поздним летом или ранней осенью. Вакцина может быть получена в стране пребывания.

- **Холера** – поскольку прививка и лекарственные препараты не обеспечивают полной защиты организма и предотвращения заболевания холерой, Всемирная Организация Здравоохранения с 1973 года не требует предъявления сертификата по этому заболеванию при въезде в жаркие страны.

- **Чума** – прививки от чумы эффективны лишь на 70 %, поэтому они не являются обязательными для туристов. Прививаются лишь так называемые группы риска, то есть лица, работающие в зоне возможного появления чумы.

- **Бешенство** – эта болезнь широко распространена в таких странах, как Вьетнам, Индия, Китай, Таиланд, страны Южной Америке. Курс вакцинации желательно провести за месяц до предполагаемой поездки.

- **Клещевой энцефалит** – болезнь актуальна в следующих странах и регионах: Австрия, Чехия, Карелия, Урал, Красноярский, Хабаровский край, Новосибирская область и Поволжье.

Каждая страна имеет свои собственные требования к вакцинации прибывающих в нее или отъезжающих. Всемирная Организация Здравоохранения ежегодно публикует соответствующие требования, касающиеся всех стран.

Любую дополнительную информацию о прививках можно получить в посольстве страны, куда направляется путешественник, но основные знания в этом вопросе должны быть получены студентами, обучающимися по специальности «Туризм» на занятиях по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности человека».

В-четвертых, это знание правил поведения туриста при передвижении на самолете (или на другом виде транспорта),

оформлении в отеле, поведении в общественных местах, при непредвиденных ситуациях, при чрезвычайных ситуациях, стихийных бедствиях, если туристы оказались в заложниках и т.п.

В-пятых, продвижение отечественных курортов на мировом туристическом рынке, в первую очередь, климатических, возможно только при глубоком овладении специалистом в сфере туризма знаниями об особенностях курортов Украины и Крыма, рекомендациями по оптимизации времени и места для отдыха и оздоровления и т.п.

Таким образом, одним из профессионально важных качеств специалиста в сфере туризма является готовность к здоровьесберегающей деятельности. Подготовка к здоровьесберегающей деятельности специалистов в сфере туризма должна включать ряд медицинских, гигиенических, курортологических вопросов и может быть реализована в рамках курса «Безопасности жизнедеятельности». В контексте развития индустрии туризма в Украине подготовка будущих специалистов к здоровьесберегающей деятельности является важным элементом обучения.

Литература

1. Віндюк А.В. Професійна підготовка майбутніх фахівців з готельно-курортної справи в умовах ступеневої освіти: теорія та методика : [монографія] / А.В. Віндюк. – Запоріжжя : КПУ, 2011.– 340 с.
2. 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.
3. Концепция развития курортно-рекреационного и туристического комплекса Крыма / [Л.А. Багрова, Н.И. Богданов, В.А. Боков и др.] // Труды Крымской Академии наук. – Симферополь: Таврия, 2004. – С.12-28.
4. Ярош А.М. Курорты Крыма среди приморских климатических курортов Европы и прилегающих к ней регионов Азии и Африки / А.М. Ярош, В.М. Ефимова, С.С. Солдатченко. – Симферополь: Терра Таврика, Таврия Плюс, 2002. – 72 с.
5. Ярош А.М. Курорты Крыма среди приморских климатических курортов мира / А.М. Ярош, В.М. Ефимова, С.С. Солдатченко. – Симферополь: Антикава, 2010. – 76 с.

E-mail: valeo.tnu@gmail.com

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- БабічНада** професор кафедри педагогіки філософського факультету Університету ім. Й. Ю. Штросмаера в м. Осіек (Хорватія)
- Баринов Едуард Федорович** доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри гістології, цитології й ембріології, Донецький національний медичний університет імені М. Горького (Донецьк, Україна)
- Барсуков Микола Петрович** доктор медичних наук, професор, Кримський державний медичний університет імені С.І. Георгіївського (Сімферополь, Україна)
- Брусиловський Аркадій Ісаакович** доктор медичних наук, професор, Dr. AIB's Private-Histology (California, Los Angeles, USA)
- Бугасова Наталя Вікторівна** аспірантка, Інститут педагогіки НАПН України (Київ, Україна)
- Валансіуте А. (Valančytė A.)** Professor, Lithuanian University of Health Sciences, Kaunas, Lithuania
- Василишина Наталя Максимівна** аспірантка, Інститут міжнародних відношень, Національний авіаційний університет (Київ, Україна)
- Ващенко Лідія Семенівна** кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії оцінювання якості освіти Інституту педагогіки НАПН України (Київ, Україна)
- Віткус А. (Vitkus A.)** Professor, Lithuanian University of Health Sciences, Kaunas, Lithuania
- Гавриленко Юлія Михайлівна** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського (Сімферополь, Україна)
- Гафнер Василь Вікторович** кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана факультету безпеки життєдіяльності з науко-дослідної роботи, Уральський державний педагогічний університет (Єкатеринбург, Росія)
- Георгіаді Олександра Анатоліївна** асистент кафедри англійської філології, Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського (Сімферополь, Україна)

***Герасимова Олена
Володимирівна***

кандидат педагогічних наук, доцент, проректор по науково-педагогічній роботі та міжнародному співробітництву, Вінницький обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників (Вінниця, Україна)

***Геращенко Сергій
Борисович***

доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри гістології, цитології й ембріології, Івано-Франківський національний медичний університет (Івано-Франківськ, Україна)

***Горовец Валерій
Михайлович***

старший викладач кафедри валеології і безпеки життєдіяльності людини, Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського (Сімферополь, Україна)

***Гриньова Марина
Вікторівна***

доктор педагогічних наук, професор, декан природничого факультету, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленко (Полтава, Україна)

***Гулівец Наталя
Олександрівна***

кандидат філологічних наук доцент кафедри теорії і практики перекладу і соціолінгвістики, Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського (Сімферополь, Україна)

***Давидова Валентина
Дмитрівна***

кандидат педагогічних наук, викладач, Бахчисарайський коледж будівництва, архітектури та дизайну (Бахчисарай, Україна)

***Дельцова Олена
Іванівна***

доктор медичних наук, професор, кафедра гістології, цитології й ембріології, Івано-Франківський національний медичний університет (Івано-Франківськ, Україна)

***Долгова Наталія
Олександрівна,***

старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту, Сумський державний університет; аспірантка, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка (Суми, Україна)

***Дигало Олександр
Миколайович***

кандидат технічних наук, полковник служби цивільного захисту, голова Учбово-методичного центру цивільного захисту та безпеки життєдіяльності АР Крим (Сімферополь, Україна)

<i>Дьяченко-Богун Марина Миколаївна</i>	кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра екології, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленко (Полтава, Україна)
<i>Дядечко Алла Миколаївна</i>	кандидат філологічних наук, доцент, Сумський державний університет (Суми, Україна)
<i>Єфімова Валентина Михайлівна</i>	кандидат біологічних наук, доцент, завідувач кафедри валеології та безпеки життєдіяльності людини Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського (Сімферополь, Україна)
<i>Желобецька Тетяна Федорівна</i>	викладач Учбово-методичного центру цивільного захисту та безпеки життєдіяльності АР Крим (Сімферополь, Україна)
<i>Заблоцька Любов Михайлівна</i>	кандидат педагогічних наук, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка (Тернопіль, Україна)
<i>Завгородня Тетяна Костянтинівна,</i>	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника (Івано-Франківськ, Україна)
<i>Заячковський Володимир Михайлович</i>	завідувач відділом інформаційних технологій, Вінницький обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників (Вінниця, Україна)
<i>ЗінковичІгор Іванович</i>	доктор медичних наук, професор, кафедра гістології, цитології й ембріології, Донецький національний медичний університет імені М. Горького (Донецьк, Україна)
<i>Золотова Світлана Григорівна</i>	старший викладач, Сумський державний університет (Суми, Україна)
<i>Іровіч Станіслава</i>	професор кафедри педагогіки філософського факультету Університету ім. Й. Ю. Штросмаєра в м. Осієк (Хорватія)
<i>Ісаєва Світлана Дмитрівна</i>	асистент, Київський національний університет імені Тараса Шевченка (Київ, Україна)
<i>Києнко-Романюк Лариса Анатоліївна</i>	кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра методології керівництва освітою, Вінницький обласний інститут післядипломної освіти

	педагогічних працівників (Вінниця, Україна)
Кирилова Алла Вікторівна	кандидат біологічних наук, доцент, кафедра фізіології людини та тварин, Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського (Сімферополь, Україна)
Кнодель Людмила Володимирівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов, Національна академія внутрішніх справ (Київ, Україна)
Кобзева Надія Олександрівна	старший викладач, Національний дослідницький Томський політехнічний університет (Томськ, Росія)
Ковальчук Ольга Сергіївна	викладач кафедри ділової іноземної мови та міжнародної комунікації, Національний університет харчових технологій (Київ, Україна)
Куїмова Марина Валеріївна	кандидат педагогічних наук, доцент, Томський політехнічний університет (Томськ, Росія)
Кульчицька Олена Василівна	кандидат історичних наук, доцент кафедри історії, Чорноморський державний університет імені Петра Могили (Миколаїв, Україна)
Левчик Ірина Юріївна	асистент кафедри іноземних мов, Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка (Тернопіль, Україна)
Леонас Л. (Leonas L.)	Professor, Lithuanian University of Health Sciences, Kaunas, Lithuania
Макаричева Ганна Олексіївна	кандидат біологічних наук, старший викладач кафедри валеології та безпеки життєдіяльності людини, Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського (Сімферополь, Україна)
Митник Марія Миколаївна	аспірант Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (Одеса, Україна)
Мукан Наталія Василівна	доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» (Львів, Україна)
Николаї Галина Юріївна	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри артистичної педагогіки и хореографії, Сумський державний університет імені А.С. Макаренка (Суми, Україна)

- Паламарчук Світлана
Петрівна*** кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри екології агросфери і екологічного контролю, Національний університет біоресурсів і природокористування України (Київ, Україна)
- Панова Світлана
Олексіївна*** кандидат біологічних наук, доцент, кафедра фізіології людини та тварин, Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського (Сімферополь, Україна)
- Пеленчук Ольга
Сергіївна*** кандидат біологічних наук, доцент кафедри біології, екології та основ здоров'я, Інститут фізичної культури та реабілітації Південно-українського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (Одеса, Україна)
- Повалій Тетяна
Леонідівна*** аспірант, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка (Суми, Україна)
- Пустельник Людмила*** Western Michigan University School of Communication, USA
- Регейло Ірина
Юріївна*** кандидат педагогічних наук, доцент, начальник науково-організаційного відділу Президії НАПН України, Національна академія педагогічних наук України (Київ, Україна)
- Рідей Наталія
Михайлівна*** доктор педагогічних наук, професор кафедри екології агросфери і екологічного контролю, проректор з навчальної і культурно-виховної роботи, Національний університет біоресурсів і природокористування України (Київ, Україна)
- Рубан Лариса
Миколаївна*** асистент, кафедра англійської мови природничих факультетів, Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Київ, Україна)
- Самойлова Наталія
Василівна*** кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (Харків, Україна)
- Святохо Олена
Анатоліївна*** завідувач відділу по роботі з обдарованими дітьми та молоддю Кримського республіканського позашкільного навчального закладу «Центр еколого-натуралістичної творчості молоді» (Сімферополь, Україна)

Скоромна Наталя Миколаївна	кандидат медичних наук, доцент кафедри валеології и безпеки життєдіяльності людини, Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського (Сімферополь, Україна)
Собченко Олександр Михайлович	кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Мукачівський державний університет (Мукачево, Україна)
Соколович-Алтуніна Юлія Олександрівна	викладач, Сумський національний аграрний університет (Суми, Україна)
Сулаєва Оксана Миколаївна	кандидат медичних наук, доцент, Донецький національний медичний університет імені М. Горького (Донецьк, Україна)
Терьохіна Наталія Олексіївна	викладач кафедри іноземних мов, Сумський національний аграрний університет (Суми, Україна)
Толок Ігор Вікторович	директор Департаменту військової освіти та науки Міністерства оборони України (Київ, Україна)
Топорівська Ярослава Володимирівна,	аспірантка кафедри педагогіки та гендерної рівності; асистент кафедри музикознавства, методики музичного виховання та вокально-хорових дисциплін, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Тернопіль, Україна)
Федчишин Надія Орестівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови, Тернопільський національний економічний університет (Тернопіль, Україна)
Филиппенко Наталія Аркадіївна	аспірант, Сумський державний університет імені А.С. Макаренка (Суми, Україна)
Чередніченко Галина Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, Національний університет харчових технологій (Київ, Україна)
Чугай Оксана Юріївна	аспірант відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України, голова методичного об'єднання вчителів іноземної мови, методист з наукової роботи гімназії «Євроленд» Європейського університету (Київ, Україна)
Шаповалова Олена Юріївна	доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри гістології, цитології й ембріології, Кримський державний медичний університет

**Шеверун Надія
Володимирівна**

імені С.І. Георгіївського (Сімферополь, Україна)
науковий співробітник лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (Київ, Україна)

**Шигимага Ольга
Андріївна
Шмалей Світлана
Вікторівна**

магістр, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (Харків, Україна)
доктор педагогічних наук, кандидат біологічних наук, професор, декан факультету природознавства, здоров'я людини, туризму, Херсонський державний університет (Херсон, Україна)

**Шофолов Денис
Леонідович**

асистент кафедри екології агросфери і екологічного контролю, Національний університет біоресурсів і природокористування України (Київ, Україна)

**Штомпель
Георгій Олександрович**

кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник, Науково-дослідний інститут післядипломної освіти Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України (Київ, 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)

**Янцев Олександр
Вікторович**

кандидат біологічних наук, доцент, кафедра фізіології людини та тварин, Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського (Сімферополь, 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 международной научно-практической конференции

Ответственный редактор В.М.Ефимова

Технический редактор О.Н.Колчевская

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

