

**Придніпровський науковий центр  
НАН України і Міністерства освіти і науки України  
Дніпропетровський національний університет  
імені Олеся Гончара**

# **МАТЕРІАЛИ**

**Всеукраїнської  
науково-практичної конференції  
з міжнародною участю  
«Науковий діалог  
«Схід-Захід»**

**(10 липня 2013 р.,  
Хмельницька область,  
м. Кам'янець-Подільський)**

**ЧАСТИНА IV**

Кам'янець-Подільський - Дніпропетровськ 2013

УДК  
ББК  
Д

**Рецензенти:**

д-р політ. наук, проф. Шепелев М. А.  
д-р філос. наук, проф. Шевцов С. В.

**Друкуються за рішенням Вченої ради**  
факультету суспільних наук і міжнародних відносин  
ДНУ ім. Олесь Гончара (Протокол № 11 від 27 червня 2013 р.)

**Редакційна колегія:**

д-р філос. наук, проф. Токовенко О. С. (науковий редактор), членкор. Національної АПН України, д-р філос. наук, проф. Гнатенко П. І., д-р істор. наук, проф. Городяненко В. Г., д-р політ. наук, доц. Тупиця О. Л., д-р філос. наук, проф. Осетрова О. О., к. політ. наук, доц. Пашенко В. І. (відповідальний секретар).

**Н \_\_ Науковий діалог «Схід-Захід». Матер. всеукр. наук. конфер. з міжнар. участю.** (м. Кам'янець-Подільський, 10 липня 2013 р.): у 4-х частинах. – Д.: ТОВ «Інновація», 2013. – ч. 4. – 210 с.

У збірнику подано матеріали Всеукраїнської наукової конференції з міжнародною участю «Науковий діалог «Схід-Захід», яка відбулася липня 2013 р. Коло обговорених проблем: політичні науки в Україні та світі, зовнішня політика України та міжнародні відносини, досягнення філософії та культурологія, проблеми та перспективи історичної науки в Україні, соціологія та соціальна робота, регіонознавство та краєзнавчі дослідження.

Для науковців, викладачів вищих навчальних закладів, а також аспірантів і студентів соціально-гуманітарних факультетів.

**ISBN**

**УДК**

**ББК**

© Дніпропетровський національний  
університет імені Олесь Гончара, 2013  
© Колектив авторів

Секція  
«Сучасна освіта: методологія, теорія і практика»

Секция  
«Современное образование: методология, теория и практика»

Автушенко О. С.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ  
ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ВВНЗ

Розв'язанню психолого-педагогічних проблем ефективного використання комп'ютерів у навчально-виховному процесі присвячені праці В. В. Арестенко [1], В. П. Безпалька [2], Б. С. Гершунського [3], О. С. Ільківої [4], С. В. Каяліної [5], Ю. І. Машбиця [6], Е. С. Полат [7], В. В. Ягупова [8, 9] та ін.

Реформування системи військової освіти пов'язано з необхідністю формування сучасних дидактичних, інформаційних і телекомунікаційних технологій і методик. Гостра потреба у підвищенні якості підготовки військових фахівців, надання їй практичної спрямованості та пов'язана з цим необхідність впровадження у навчальний процес інноваційних технологій потребує наукового обґрунтування теоретичних, методологічних і методичних умов їхнього застосування.

Успішне застосування сучасних інформаційних технологій навчання (СІТН) визначається такими педагогічними умовами:

інтеграцією всіх складових навчально-виховного процесу вищого військового навчального закладу (ВВНЗ), всіх його ланок і підсистем для досягнення основної мети підготовки майбутніх офіцерів – формування культури роботи з сучасними інформаційними засобами;

забезпеченням системного і послідовного використання різноманітних СІТН у військово-навчальному процесі ВВНЗ, наданню йому нового якісного стану на основі комплексного застосування разом із особистісно розвивальними, проблемними і діяльними технологіями і методиками навчання;

визначенням особистісно-діяльнісного підходу до застосування СІТН у процесі вивчення курсантами (студентами) тактичних (тактико-спеціальних) дисциплін як одного із основних принципів реалізації нашої педагогічної системи та забезпечення безпосереднього зв'язку процесу навчання з військовою практикою – специфікою застосування радіотехнічних військ у сучасній війні;

готовністю науково-педагогічних працівників (НПП) до творчого застосування у навчальному процесі ВВНЗ сучасних інформаційних технологій у комплексі з особистісно розвивальними і діяльними методиками і технологіями навчання;

залученням курсантів (студентів) до творчої навчальної діяльності з сучасними інформаційними засобами та формуванням у них культури самостійної навчальної роботи в Інтернеті та з іншими інформаційними і технічними засобами навчання;

широким стимулюванням активності курсантів (студентів) у навчальній діяльності та в процесі розв'язання навчальних і квазіпрофесійних проблем за допомогою СІТН;

активним підтриманням та заохоченням суб'єктності курсантів (студентів) у військово-навчальному процесі.

У зв'язку з цим повинні вирішуватись такі дослідницькі завдання: розробляться критерії перевірки засвоєння знань курсантами (студентами);

підготовлюватися експериментальний матеріал із застосуванням СІТН для використання його в навчальних програмах підготовки військових спеціалістів;

проводитися кількісний та якісний аналіз результатів.

Як відомо, використовуючи традиційні форми організації навчального процесу, НПП не завжди має можливість досягти мети оволодіння курсантами (студентами) знаннями на достатньому рівні. Повноцінне засвоєння змістових, узагальнених понять вимагає такої організації навчальної діяльності курсантів (студентів), у ході якої засвоювалися б не тільки вихідні позиції, а також способи дій у процесі застосування знань і використання виявлених відношень до їх аналізу. Тому створення і використання нових методик з можливістю більш високого ступеня унаочнення, використання навчального матеріалу на базі комп'ютерних технологій, безсумнівно, підвищує рівень засвоєння знань курсантами (студентами).

Слід зазначити, що при традиційній методиці навчання лише близько 70% курсантів (студентів) можуть "своїми руками" розв'язати конкретну задачу, а при методиці з використанням СІТН майже 100% курсантів (студентів) можуть оволодіти навчальним матеріалом на першому рівні, але НПП слід чітко розуміти існування небезпеки підміни усвідомленого сприйняття навчального матеріалу на автоматизоване. Тобто, наявність уміння вирішувати конкретні завдання у рамках СІТН ще не свідчить про глибоке розуміння суті методики вирішення завдань. Описаний рівень деякою мірою відповідає першому рівню усвідомленості дій за класифікацією В. П. Беспалька [1].

Другий рівень засвоєння з використанням СІТН визначає можливість аргументації вибору необхідного компонента, поясненням принципу його роботи, посилання на розуміння певних дефініцій. Саме на цьому рівні майбутній офіцер може не тільки навести необхідні визначення понять, під час вирішення квазіпрофесійних завдань, але й указати на їхні зв'язки.

Саме тут виявляється якісне розходження першого і другого рівнів засвоєння, традиційної і методики із застосуванням СІТН. І дійсно, будь-який практикуючий науково-педагогічний працівник ВВНЗ знає, що ніколи 100% майбутніх офіцерів цілком не проходили весь алгоритм планування та ведення бою чи окремих його складових за традиційної технології навчання.

На третьому рівні курсанти (студенти) здатні застосовувати засвоєний матеріал для вирішення аналогічних задач, тобто застосовувати засвоєні алгоритми та варіанти бойової роботи для вирішення подібних, але інших

квазіпрофесійних завдань. Власне, тут проявляється інтегративний рівень сприйняття навчальної дисципліни. Звичайно, цей рівень відповідає вимогам державних стандартів у навчальній діяльності, але ще не професійну підготовку майбутнього офіцера.

Отже, застосування СІТН дозволить підвищити ефективність навчання та якість підготовки військових фахівців.

#### **Література:**

1. Арестенко В. В. Використання інформаційних технологій в умовах інтеграції навчальних предметів / В. Арестенко, Л. Романишина, О. Романишина // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка / редкол.: М. Вашуленко, А. Вихрущ, Л. Вознюк та ін. – Тернопіль, 2009. – № 3: Спецвипуск. – С. 219-222.

2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 195 с.

3. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы. – М.: Педагогика, 1987. – 264 с.

4. Ільків О. С. Використання комп'ютерних технологій для забезпечення достовірних результатів педагогічних вимірювань / О. С. Ільків, В. І. Матвій, О. О. Пришляк // Молода спортивна наука України. – Львів, 2010. – Т. 2. – С. 87-93.

5. Розвиток пізнавальної самостійності учнів засобами комп'ютерної техніки на уроках хімії: дис. канд. пед. наук: 13. 00. 02 / С. В. Каяліна; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 249 с.

6. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. – М.: Педагогика, 1988. – 191 с.

7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 272 с.

8. Військове виховання: історія, теорія та методика: Навчальний посібник / За ред. В. В. Ягупова. -Ягупов В. В. Теорія і методика військового навчання: Монографія. – К.: Тандем, 2000. – 380 с.

### **Адеєва О. В.**

#### **ЩОДО ПРОБЛЕМИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ФІЗИЧНОГО ФІХОВАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

На сучасному етапі розвитку суспільства гуманітарний напрямок вищої освіти передбачає сприяння максимально повної реалізації особистісного потенціалу людини, виховання її, як унікальної творчої індивідуальності, яка прагне самоактуалізації, здатної здійснювати свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Однією із принципів умов цього є високий рівень фізичного та психічного здоров'я тих, хто навчається. Отже, важливим компонентом сучасної вищої освіти є формування підготовленої до майбутньої професії особистості, яка має відповідний рівень здоров'я, здравотворчих вмінь та навичок.

Відповідно до заявлених стандартів вищої освіти головним завданням фізичного виховання у вищому навчальному закладі є формування здорової, розумово підготовленої, соціально-активної, морально стійкої, фізично вдосконаленої і підготовленої до майбутньої професії особистості. Загально відомим є вплив рухової активності на рівень обмінних процесів,

функції внутрішніх органів, збільшенні життєвої ємності легень, стан серцево-судинної системи організму людини. Фізичні вправи сприяють зміцненню клітинної структури органів і тканин, підвищують стійкість і повноту антистресорних фізіологічних реакцій. Фізичне виховання є невід'ємною складовою всебічного розвитку особистості та важливим засобом спонукання майбутнього фахівця до здорового способу життя.

Однак, за даними досліджень науковців, стан здоров'я студентської молоді України в останні роки характеризується тенденцією к погіршенню, у переважній більшості студентів неформована потреба у руховій активності, фізичному вдосконаленню та підтримки здорового способу життя (Н. Н. Завидівська, В. В. Колбанов, Г. Л. Кривошеева та ін.). Ключовою проблемою в цієї ситуації є низька престижність здоров'я, відсутність у переліку основних цінностей майбутніх фахівців цінності здоров'я, невикористання належним чином всього арсеналу засобів фізичної культури, що сприяє збереженню і зміцненню здоров'я, формуванню здорового способу життя.

Отже, традиційна система фізичного виховання у вищому навчальному закладі не вирішує у повному обсязі завдання, що перед нею поставлено. Основна причина, на думку фахівців, – відсутність диференційованого підходу до вправ і навантажень, що пропонуються студентам. В основному в побудові навчального процесу й у діяльності кафедр фізичного виховання в главу кута ставиться не особистість студента, його здоров'я, цінності, мотиви, інтереси, а чисто зовнішні показники, які характеризуються результатами контрольних іспитів, умінням студента робити лише зовнішні, рухові дії. Фізичні навантаження і контрольні нормативи, що передбачені традиційною програмою «Фізичного виховання» у ВНЗ виконати на високому рівні може лише незначна кількість студентів.

Для визначення стану фізичної підготовки та здоров'я, схильності до оздоровчої діяльності та фізкультурних інтересів студентів нами було проведено опитування та анкетування студентів першого та другого курсів філологічного факультету ОНУ імені І. І. Мечникова.

За даними анкетування зі 120 студентів, що пройшли медичний огляд, умовно здоровими можна назвати не більш ніж 50%. З кожним роком знижується кількість студентів в основній медичній групі, збільшується підготовча і спеціальна групи. Також збільшується кількість студентів, звільнених від занять фізичним вихованням. Студенти утруднюються з відповіддю, який у них пульс у спокої, який артеріальний тиск. Викликають тривогу дані, що свідчать про те, що багато студентів піддаються шкідливим звичкам.

Одним з важливих факторів здорового способу життя є рухова активність, але специфіка навчальної праці у вищій школі пов'язана, як правило, з її обмеженням (дефіцит потреби складає в середньому 50 - 70 % від оптимального рівня). Разом з тим встановлено, що 10 % опитаних не приділяють уваги заняттям фізичною культурою, тому що не вбачають у цьому сенсу, 55 % респондентів займаються фізичною культурою рідко, тому, що у них не вистачає на це часу; 10 % займаються охоче, коли у них є вільний час; і тільки 25 % займаються регулярно (2–3 рази на тиждень). Щодо

причин, які перешкоджають заняттям фізичною культурою і спортом, на першому місці – це дефіцит часу – 45 %, відсутність спортмайданчиків чи місця для проведення занять – 24 %, відсутнє бажання 21%. Як засвідчують відповіді, 64% студентів мають середній рівень знань про здоров'я, 27% - низький і лише 9% студентів мають високий рівень валеологічних знань.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок що студенти які сьогодні навчаються у вищих навчальних закладах не тільки мають низький рівень здоров'я, не підтримують здоровий спосіб життя, але й здебільшого не використовують весь арсенал засобів фізичного виховання для покращення стану власного здоров'я та фізичної підготовки.

Аналіз науково-методичної літератури показав, що для того, щоб домогтися результатів у покращення фізичної підготовленості, підвищення рівня розвитку психофізичних якостей студентської молоді, потрібні принципово нові підходи, засоби та технології, котрі мають відповідати індивідуальним особливостям студентів, сприяти максимально ефективній реалізації їх інтересів, схильностей та здатностей. Навчальна дисципліна «Фізичне виховання» у вищих навчальних закладах повинна передбачати органічне сполучення двох складових: обов'язкової (базової), що пов'язана з фізичним розвитком людини і зміцненням здоров'я, фізичного стану засобами навчання різновидам рухової активності, та варіативної складової, що передбачає можливість спрямування курсу «Фізичне виховання» на усвідомлення засобів створення кожним студентом індивідуальної оздоровчої програми виховання відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих.

В зв'язку з цим перед викладачами кафедр фізичного виховання та спорту постає питання пошуку шляхів та засобів корекції процесу організації фізичного виховання студентів у ВНЗ з тим, щоб він будувався з використанням різних видів і форм фізкультурно-оздоровчих занять з урахуванням особистісного досвіду студентів з підтримки та зміцнення власного здоров'я, рівня їхнього фізичного розвитку та здоров'я, інтересів та потреб, щоб в процесі занять у студентів реально формувалася потреба в руховій активності, мотивація до оздоровчої діяльності, підвищувався рівень психофізичних якостей.

#### **Література:**

1. Завидівська Н. Н. Професійно-прикладні основи формування здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: авторефер. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13. 00. 04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Н. Завидівська. – К., 2002. - 20с.

2. Колбанов В. В. Двигательная активность, образ жизни и здоровье учащихся, студентов, педагогов // Физическое воспитание и современные проблемы формирования и сохранения здоровья молодежи: статьи / В. В. Колбанов – Гродно, 2006. - С. 214-216.

3. Кривошеева Г. Л. Формування культури здоров'я студентів університету: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13. 00. 04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. Л. Кривошеева. — Луцьк, 2001. - 20 с.

«FUUU-КОМИКСЫ» КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕГАТИВНЫХ СТОРОН В ЖИЗНИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Интернет предоставил человеку множество преимуществ, в числе которых анонимность общения, дающая пользователю возможность создавать сетевую личность, не совпадающую с реальной. Анонимность общения (сокрытие возраста, пола, социального статуса, физических и психологических характеристик) приводит к ослаблению контроля за поведением и снижению уровня ответственности за действия в виртуальном коммуникативном пространстве. Все это создает условия для самовыражения, не ограниченного цензурой или ориентацией на социальный статус собеседника, но направленного на поиск сочувствующей аудитории. Так возникают различные явления Интернет-культуры, которые не могли бы получить массового распространения вне Сети. В числе их и так называемые «FFFUUU-комиксы».

Что же это такое? «FFFUUU-комиксы» также известны как «комиксы ненависти» или «мемы ярости», создаваемые в стандартном приложении MSPaint, за счет чего имеют примитивное, по сравнению с классическими комиксами, графическое оформление. Как правило, это комикс, состоящий из 4 или более (до 16) картинок и заканчивающийся изображением, демонстрирующим разочарование или другие негативные чувства персонажей комикса. Герои этих графических произведений представляют собой определенные психологические и социальные типы людей, за которыми закреплены определенные модели поведения и маски-лица.

«FFFUUU-комиксы» как особая разновидность комиксов, сочетающая в себе и особенности комиксов как видеовербальных произведений и специфику креолизованных комических Интернет-текстов (таких, как демотиватор, картинка-мем, картинки типа котоматрица и др.), представляет собой достаточно обширный пласт сетевой культуры.

«FFFUUU-комикс» – это особое направление комикс-культуры, которая «представляет собой специфическую форму мировидения» [1, с. 99]. Сверхзадача комикса – выразить как можно больше в наглядном, зрительном образе и сопроводить его в нужном объеме и в корректной форме репликами героев [2, с. 6]. Основной отличительной характеристикой «мемов ярости» является установка на изображение негативных ситуаций, которые встречаются в жизни большинства представителей какого-либо социума или субкультуры (школьники, солдаты пользователи Сети и другие). Эти комиксы объединяются шаблонностью и примитивностью оформления. «FFFUUU-комикс» не претендует на художественную ценность, он создан для того, чтобы отразить ту негативную ситуацию, реакцией на которую автор комикса хочет поделиться с другими, с теми, кто оценит – критически или сочувственно – происходящее и положение персонажа, на которого автор комикса часто проецирует собственное «Я».

Для понимания специфики «FFFUUU-комиксов» важно наблюдение,



сделанное А. В. Анищенко на материале комиксов других групп: передача эмоциональных параметров изображаемого действия в комиксах является для читателей комикса наиболее привлекательным моментом [3, с. 117]. Как мы видим, в комиксах рассматриваемой группы основной акцент сделан именно на передачу эмоциональных параметров изображенных ситуаций и действий героев, которые являются отражением «Я» автора и читателя. Именно эти эмоциональные параметры и есть предмет изображения в «мемах ярости».

В связи с направленностью нашей статьи, мы проанализируем некоторые особенности «FFFUUU-комиксов» на примере комиксов школьной тематики. Серии рисунков этой тематики очень распространены (к примеру, на сайте <http://www.fffuuu.ru/> таких комиксов более 640). Их тема – взаимодействие героя с учителем, родителями, одноклассниками и друзьями в школе или вне ее. Но вне зависимости от места, где происходит действие отдельного комикса этой тематики, школа все равно остается в поле зрения героя как некий мирообразующий центр, которому подчинена жизнь персонажа-школьника.

Мы можем выделить достаточно большое количество микротем внутри общей школьной тематики: «в школе на уроке», «в школе вне урока» (происшествия в коридоре, в медпункте и др.), «родители и ученик», «вне школы». Любимыми и постоянно воспроизводимыми являются сюжеты «глупый вопрос» (героя спрашивают что-то очевидное, а комикс является фиксацией раздражения героя по этому поводу); «ожидание и реальность» (герой переживает мучительное несовпадение реальности и желаемого); сюжет, условно обозначенный как «неадекватная реакция на привычное» (герой намеренно переводит метафоры, использованные другими персонажами в план реальных, буквальный); изображение типичного класса, сюжет взросления.

Каким же предстает школьный мир этих комиксов? Отрицается все: сам школьный уклад воспринимается как насилие над личностью ученика, а задача школы заставлять и принуждать, образовательный процесс обесмысливается, нет реалий конкретных дисциплин, формулы, теоремы в алгебре заменены мемами «Теорема Гуфа», «Джигурда +100500» подобное. Учитель как представитель порабощающей власти школы предстает антагонистом героя-ученика, антигероем, которого нужно обхитрить, чтобы бездельничать на уроке. Отношение учителя и ученика в «FFFUUU-комиксах» – это всегда противостояние. Персонаж-учитель агрессивен по отношению к ученику, и ученик дает «достойный» отпор своему антагонисту, проявляя свою силу в грубости, ум и сообразительность в хитрости. Лень, прогулы и безделье на уроке мыслятся в таких комиксах как проявление свободы, бунтарство.

Все в мире «FFFUUU-комикса» обесценивается, имеет только свою отрицательную сторону. Судьба и обстоятельства против героя: если он готов к уроку, его не спросят и не оценят, но если не готов, то это будет замечено, а герой наказан. Понятие дружбы теряет свое истинное значение и оказывается равным лишь совместным проделкам, прогулам или безделью вдвоем на уроке. Процесс взросления связан не с приобретением

опыта, с самореализацией, а с утратой общепринятых ценностей: совести, вежливости, уважения к другим.

Внешне мир «FFFUUU-комиксов» школьной тематики пессимистичен. Он и его обитатели лишены логики, жизнь стремится отвесить герою «пинка», и задача героя суметь уклониться, избежать этого пинка и по возможности, ответить происходящему тем же. Главный персонаж этих комиксов зачастую плут и лентяй, но самая главная его черта – это рефлексия различных моментов жизни, несущих негативные последствия для психики. Это герой, остро переживающий несоответствие идеала (ожидаемого) и реальности, глупости окружающих, предательства друзей и подобного.

Но под этим внешним скрыто иное значение этих креолизованных текстов, связанное с народной смеховой культурой, о которой писал М. М. Бахтин и которая в трансформированном виде входит в пространство «FFFUUU-комиксов». Мир этих комиксов пессимистичен, но негативная ситуация переворачивается и порождает смех как способ преодоления негатива. Комиксы, отразившие в себе практически все моменты школьной и околошкольной жизни среднестатистического ученика, пародируют официальную ситуацию процесса обучения, создают гротескное смеховое бытие. Как карнавал давал средневековому человеку «иной, подчеркнуто неофициальный, внецерковный и внесударственный аспект мира, человека и человеческих отношений» и строил второй мир, десакрализованный и деофициализованный [4], так и пространство «FFFUUU-комиксов» создает точно такой же второй, грубый и телесный мир, лишенный неприкосновенности возрастного и социального статусов, наполненный матом, примитивный и шаблонный, который, тем не менее, позволяет пережить и преодолеть негатив реальной жизни. Это бытие, где можно разорвать шаблон привычных действий, «встряхнуть» стертые метафоры и посмотреть, как можно использовать слова в буквальном смысле. В этом виртуальном мире можно поступить по отношению к человеку более высокого статуса так, как нельзя в реальной жизни, всему можно дать отпор.

Это мир, в котором осмеян каждый, герой, его антагонист, и вся ситуация. Учителя и ученики носят нарочито вульгарные или смешные фамилии, оказываются в глупых, а иногда и катастрофических ситуациях, трагичность которых сглаживается смехом. Этот мир груб, а в его центре – переживающее «Я» героя, которое находится в борьбе с миром. Но все персонажи – лишь набор шаблонных реакций и моделей поведения, что усиливает смеховое начало и сводит к минимуму трагичность переживаний.

Подводя некий промежуточный итог – и мы не претендуем на сколько-нибудь полное описание такого Интернет-явления как «FFFUUU-комикс», еще раз отметим, что эти комиксы, изображающие негативную, оборотную сторону жизни, направлены по сути своей на преодоление тех отрицательных последствий для психики, которые несут в себе многие ситуации в жизни молодежи. Поэтому так важно авторам изобразить именно ситуации, имевшие место в реальности и знакомые многим (и

комиксы зачастую ориентируют читателя на реальные события даже названием «Жизненно», «Так было», «Тру стори» и др.). При внешней развлекательной и релаксирующей функции такие комиксы, на наш взгляд, стремятся создать целый смеховой мир, где осмеивается и негативная ситуация и даже сама реакция героя на эту ситуацию, что в конце концов позволяет автору и читателю, подсознательно ассоциирующим себя с героем, выйти за пределы страдающего «Я» персонажа и преодолеть негативные эмоции порожденные переживанием ситуации, обрести эмоциональную разрядку.

#### **Литература:**

1. Сычев И. Ю. Герой комикса и герой комикс-культуры // Челябинский научный гуманитарий. 2011. №4 (17). – С. 99-103.
2. Нефедова Л. А. Когнитивные особенности комикса как креолизованного текста// Вестник ЮрГУ. 2010. №1. – С. 4-9.
3. Анищенко А. В. Комикс как тип видеовербального дискурса // Вестник МГЛУ. Выпуск 559. – С. 116-122.
4. Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. 2-е изд. М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. // <http://philosophy.ru/library/bahтин/rable.html>

**Аниськин В. Н., Замара Е. В.**

### **ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ СФЕРЫ УСЛУГ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

При формировании информационной компетентности менеджеров сферы услуг, в процессе подготовки будущих специалистов данной категории в системе среднего профессионального образования (СПО), преподавателям техникумов и колледжей в их совместной деятельности со студентами необходимо руководствоваться исходными положениями, определяющими общую организацию реализации содержания образования, формы, методы и технологии подготовки востребованных работодателем специалистов. Иными словами, и обучающие, и обучаемые в их совместной деятельности должны соблюдать те педагогические (общедидактические) и специально-профессиональные принципы, которые, по определению, являются руководящими требованиями или предписаниями необходимых действий, определяющих эффективные и рациональные нормы деятельности для достижения определённой цели [1].

Применительно к педагогической деятельности понятие «принцип» определяется как инструментальное, данное в категориях деятельности, выражение педагогической концепции, методическое выражение познанных законов и закономерностей или знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики [2].

По-нашему мнению, основополагающими принципами, на которых базируется формирование информационной компетентности менеджеров

сферы услуг в системе СПО, являются:

1. *Принцип систематичности и системности.* В традиционном плане он содержит очень важное требование логичности, последовательности, и преемственности, когда каждое последующее знание или умение обучающихся базируется на предшествующих или продолжает их. Такое понимание трактуемого принципа остается традиционно актуальным. Однако, необходимо подчеркнуть, что в понимании принципа систематичности в последние годы произошли серьезные изменения. Систематичность стала пониматься не только как последовательность или преемственность, но и как системность [2].

Применение данного принципа в формировании информационной компетентности менеджеров сферы услуг в системе СПО позволяет использовать результаты системного анализа педагогических явлений и факторов при решении задач, возникающих в совместной деятельности педагогов и студентов. Принцип системности представляет собой обобщённый принцип, поэтому он присутствует всегда, когда мы оперируем системами, тем самым он касается также и формирования знаний умений и навыков (иными словами – компетенций) менеджеров сферы услуг в системе СПО, т. е., общедидактического принципа системности знаний [3].

Уровень информационной компетентности менеджеров сферы услуг может быть повышен, если их сформированные знания, умения и навыки будут удовлетворять дидактическому принципу системности знаний как процессу и результату усвоения обучающимися понятий и разделов в их логической связи и преемственности. Оценивая значимость этого принципа, В. В. Щипанов отмечает, что рост системности неизбежно приводит к росту качества подготовки специалистов [4].

Очевидно и то обстоятельство, что преемственность в формировании информационной компетентности менеджеров сферы услуг в процессе их подготовки в системе СПО необходима ещё и потому, что данный процесс происходит поэтапно. Преемственность выступает как закономерное явление, обеспечивающее поступательный характер процесса профессиональной подготовки личности будущих специалистов характеризуемой категории, и рассматривается нами как наиболее эффективная часть принципа системности формирования их информационной компетентности. Следует также отметить, что в подготовке менеджеров сферы услуг преемственность обеспечивает устойчивые межпредметные связи на рубежах среднего и высшего профессионального образования. Это, в конечном итоге, обеспечивает системность знаний и последовательность в их изучении будущими специалистами.

2. *Принцип фундаментальности и профессиональной направленности.* Данный принцип одновременно требует верного соотношения ориентации процесса подготовки будущего специалиста (в нашем случае, менеджера сферы услуг) как на формирование его широкой общекультурной и общепрофессиональной эрудиции, так и на его достаточно узкую специализацию, фундаментальность и технологичность в результатах

обучения, успешное формирование и развитие специальных профессиональных способностей [2].

Фундаментальность в обучении предполагает не только научность, но полноту и глубину знаний. Фундаментальные знания обладают способностью медленнее устаревать, чем знания конкретные, они апеллируют не столько к памяти, сколько к мышлению человека [5]. Принцип фундаментальности и профессиональной направленности является одним из основоопределяющих для формирования информационной компетентности менеджеров сферы услуг, т. к. информационные технологии пронизывают практически все области современной науки, техники и образования, обогащая их мощным средством познания и развития, а также охватывают все сферы человеческой деятельности. Многие открытия в современной науке в последнее время получены именно благодаря стремительному развитию информационных технологий и их масштабному применению в научных исследованиях.

3. *Принцип дополнительности.* Данный принцип отнесён нами к основным и особенно значимым для процесса формирования информационной компетентности менеджеров сферы услуг в системе СПО по причине того, что будущие специалисты в процессе их профессионального освоения информационных технологий особенно нуждаются в постоянном обновлении своих знаний, т. е. в самообразовании и дополнительном образовании, ибо базовое содержание СПО не всегда может обеспечить их полноценное профессионально-личностное развитие. Самостоятельно добываемые знания студентов колледжей и техникумов в области информационных технологий пополняются столь быстрыми темпами, сколь быстро устаревают умения и технологии их получения в условиях научно-технического прогресса. При этом содержание нынешнего СПО просто не успевает трансформироваться в соответствии с современным уровнем развития информационных технологий и требованиями работодателя. Следовательно, возникает высокая вероятность подготовки «специалиста вчерашнего дня», невостребованного социумом. В этих условиях только дополнительное образование студента через его самообразование способно обеспечить формирование информационной компетентности личности будущего специалиста, в т. ч. и менеджера сферы услуг.

О. М. Железнякова, например, считает, что дополнительность обеспечивает на всех уровнях обучения (в т.ч. и в системе СПО) стабильное и эффективное функционирование и дальнейшее развитие теории и практики образования, результатом которого является полнота и целостность категорий, явлений и процессов. Дополнительное образование рассматривается ею как условие, обеспечивающее полноту и целостность образовательной траектории конкретного человека [6].

Известно, что в системе принципов, для её эффективности, всегда должен быть ведущий, системообразующий принцип. Все остальные принципы являются производными от ведущего, конкретизируют и раскрывают условия его воплощения. Систему принципов цементирует взаимная обусловленность и их взаимопроникновение. Принципы в системе не

просто связаны и дополняют друг друга, их взаимодействие выступает как действие каждого из принципов через остальные. В нашей триаде основных принципов формирования информационной компетентности менеджеров сферы услуг в системе СПО системообразующим является *принцип фундаментальности и профессиональной направленности*.

Конечно же, отмеченные принципы формирования информационной компетентности менеджера сферы услуг в системе СПО будут эффективны только в том случае, когда они будут коррелировать с общедидактическими принципами, лежащими в основе общего и профессионального образования.

#### **Литература:**

1. Борытко Н. М. Профессиональное воспитание студентов вуза: учебно-методическое пособие. – Волгоград: ВГИПК ПРО, 2004. – 119с.
2. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие. – 5-е изд. – М.: «Академия», 2008. – 192с.
3. Муравьева Г. Е. Вопросы теории проектирования образовательных процессов // Педагогическое образование и наука. – №4. – 2002. – М.: МАНПО, 2002. – С. 14-21.
4. Щипанов В. В. Проектирование квалитативного образования инженера. – Тольятти: ТолПИ, 1997. – 49с.
5. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2002. – 576с.
6. Железнякова О. М. Феномен дополнительности в научно-педагогическом знании. Автореф. дисс... д-ра пед. наук. – Ульяновск, 2008. – 41с.

**Балькина Е. Н., Бригадина О. В.,  
Макеева Ю. А., Алексеенко Ю. А., Юркевич О. Ю., Королько Ю. М.**

### **ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНЫЕ ИЗДАНИЯ**

Последние десятилетия привнесли в практику современного образовательного процесса множество инновационных технологий обучения [1, с. 17], значительная доля которых представляет собой технологии информационно-коммуникационные. Именно они позволяют развернуть педагогическую деятельность, направленную на достижение целей образования и развития личности учащегося таким образом, чтобы вызвать у учащегося не только устойчивый интерес к обучению и саморазвитию, но и сделать сам процесс обучения активным, занимательным, а за счет этого – более продуктивным. Спроектированное и созданное на историческом факультете Белорусского государственного университета электронное учебное издание (ЭУИ) «Белорусские художники Парижской школы — выходцы из Российской империи» обладает всеми необходимыми чертами инновационной педагогической технологии, понимаемой здесь как проект системы последовательного развертывания педагогической деятельности, направленной на достижение конкретных образовательных, развивающих и воспитательных целей [2, с. 25; 3, с. 126].

Сфера использования данного учебного издания представляется авторам достаточно широкой: оно предназначается для использования

на гуманитарных факультетах высших учебных заведений при изучении курсов культурологии, искусствоведения, истории России, для использования в учебном процессе школ, гимназий, лицеев, учреждений средне-специального образования, а также для самостоятельного изучения всеми, интересующимися темой издания.

Обучающая задача издания состоит в том, чтобы проследить возникновение и упадок направлений в живописи XX в., познакомиться с основными представителями и их работами; развивающая задача предполагает ознакомление с историей возникновения такого направления как «Парижская школа» и формировании навыка на основе наглядного знакомства с произведениями живописи выявлять присущие им стилевые особенности; воспитательная задача издания состоит в формировании художественных и искусствоведческих знаний, развитии эстетического интереса и восприятия; приобщении к мировой и отечественной художественной культуре [4, с. 279].

Электронное учебное издание призвано не только обеспечить наиболее удачный способ ретрансляции готовых знаний, но и стимулировать формирование у учащегося способностей анализировать, сравнивать информацию, самостоятельно ее находить, структурировать и воспроизводить.

Е-издание состоит из 10 глав: «Эмиграция и эмигранты», «Возникновение и развитие «Парижской школы», «Х. Сутин», «М. Шагал», «Л. Бакст», «П. Кремень», «О. Цадкин», «Н. Леже», «М. Кикоин», «Е. Зак». Ознакомление с богатым фактическим и теоретическим содержанием учебного материала происходит посредством использования медиа-технологий, интерактивной flash-карты, gif-анимации (67 объектов), слайд-шоу (9 объектов, 540 изображений), flash-игр (12), 23-х мелодий, видео (16), 3D галереи; 130-ти тестовых заданий. ЭУИ предполагает закрепление материала посредством выполнения игровых заданий (мозаик, интерактивных кроссвордов) и прохождение девяти репетиционных тестов (подача мультимедийных тестовых заданий последовательно, без ограничения времени и с оказанием помощи после неверного ответа). Итоговый тест-контроль предполагает прохождение теста со статистикой правильных ответов без оказания помощи, с распределением заданий случайным образом; наличием временного ограничителя при выполнении заданий.

Тестовые задания, представленные в ЭУИ, имеют следующие формы:

- 1) задания с выбором правильного(-ых) ответа(-ов);
- 2) задания открытой формы, предполагающие ввод с клавиатуры краткого формализованного ответа, даты, цифры, имени;
- 3) задания на соответствие элементов двух множеств с возможным соотносением только одного элемента из одной колонки с одним элементом из другой колонки;
- 4) задания на установления правильной последовательности.

Издание содержит также глоссарий, список литературы, источников и Интернет-ресурсов по изучаемой теме.

Методика работы с ЭУИ довольна проста как для учащегося, так и для

обучающего. Издание обладает развернутой инструкцией по установке и использованию, а также в целом дружелюбным и простым интерфейсом: с главной страницы издания обучаемый может осуществлять переходы в любые главы ЭУИ посредством гиперссылок, в ЭУИ наличествует также кадры навигации и мотивации. Рекомендуемый алгоритм пользования пособием может быть следующим: вначале обучающийся знакомимся с одной из глав, после – кофе-пауза для релаксации, затем – тематический репетиционный тест. Для отработки визуальных материалов предназначаются мозаики, для отработки терминологического аппарата – кроссворды. Окончательная диагностика знаний осуществляется итоговым тестом.

Эффективность ЭУИ достигается через систематически тщательно отобранный материал, последовательность и структурированность его подачи, формирование адекватного воздействия, визуальные и аудиальные возможности и гибкость структуры, методика, которая способствует привлечению внимания индивида в зависимости от уровня знаний и отдельных психофизиологических особенностей (сенсорного восприятия).

При создании электронного учебного издания были использованы монографические материалы, справочники и альбомы по искусству, энциклопедии, Интернет-ресурсы. Широкая источниковая база издания позволила создать оптимальное сочетание фактологического и визуального материала, которое способствует формированию у учащегося наиболее полного, многогранного и достоверного представления об изучаемой теме, а также наиболее качественному запоминанию представленной информации.

ЭУИ разработано с помощью конструктора электронных книг E-book Publicant 3. 01, Macromedia Flash 6, инструментальной тестовой среды ADSoft Tester v2. 8. 1, мастера кроссвордов Crossword forge, Jigsaw Puzzle Creator, Windows Movie Maker 5. 1, пакета MS Office, CorelDRAW Graphics Suite X6, PicturesToExe Deluxe 7. 0. 0 Portable Rus, Photo! 3D ScreenSaver 1. 2.

Электронное учебное издание «Белорусские художники парижской школы – выходцы из Российской империи» внедрено в учебный процесс Белорусского государственного университета и успешно используется в курсах «История русской эмиграции» и «Историческая информатика (педагогический аспект)» исторического факультета, а также «Культурология» юридического факультета. ЭУИ «Белорусские художники...», разработанное по методу проектов совместно преподавателями и студентами, входит также как и [5; 6; 7; 8], и многие другие в состав учебно-методического комплекса по дисциплине (История России и Украины; Университетоведение; Великая Отечественная война в контексте Второй мировой войны) и являются частью информационно-образовательной среды исторического факультета (наприм., <http://www.hist.bsu.by/istinf>) и портала университета в целом.

#### **Литература:**

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат [и др.]; под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр



Академия, 2003. – 272 с.

2. Жук, О. Л. Педагогические технологии в современной теории и практике образования: Учеб. -метод. комплекс для студентов, получающих пед. Специальность / О. Л. Жук. – Мн., 2002. – 128 с.

3. Левина, М. М. Основы технологии профессионального педагогического образования / М. М. Левина. – Мн.: Акад. последиплом. образования, 1998. – 343 с.

4. Жук, О. Л. Педагогика. Учебно-методический комплекс для студентов педагогических специальностей / О. Л. Жук. – Мн.: БГУ, 2003. – 374 с.

5. Бригадина, О. В. Культура России в 1917-2000 гг: компьютерный контроль знаний / О. В. Бригадина, Е. Н. Балыкина, А. А. Максимович, В. С. Левшик // Женщина. Общество. Образование: материалы 11 междунар. Междисциплинар. науч.-практ. конф., Минск, 19-20 дек. 2008 г.: в 2 т. / Женский ин-т ЭНВИЛА; редкол.: Л. А. Черепанова [и др.]. – Минск, 2009. – Т. 1. – С. 217–219.

6. Балыкина, Е. Н. Электронное образовательное издание «Общественное движение в России во второй четверти XIX века» / Е. Н. Балыкина, В. В. Сергеенкова, Н. Н. Карбалевиц, И. М. Авласенко, Е. С. Глинский, Е. Е. Колб // Новые образовательные технологии в вузе: сб. материалов VII междунар. науч.-метод. конф., Екатеринбург, 8—10 фев. 2010 г.: в 2-х частях. / ГОУ ВПО «УГТУ – УПИ»; отв. ред. А. В. Цветков. – Екатеринбург, 2010. – Ч. 2. — С. 15—18.

7. Балыкина, Е. Н. Использование мультимедиа-коллекции линий времени в процессе самостоятельной работы студентов при изучении истории Великой Отечественной войны / Е. Н. Балыкина, О. В. Бригадина, С. М. Блашко // Инновационные подходы в исторических исследованиях: информационные технологии, модели и методы. Инф. бюллетень Ассоциац. «История и компьютер» № 38: [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: <http://www.aik-sng.ru/node/78>. – Дата доступа: 13. 01. 2013.

8. Яновский, О. А. Проектная деятельность студентов в процессе создания электронного приложения к учебно-методическому пособию «Университетоведение» / О. А. Яновский, Е. Н. Балыкина // Инновационные подходы в исторических исследованиях: информационные технологии, модели и методы. Инф. бюллетень Ассоциац. «История и компьютер» № 38: [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: <http://www.aik-sng.ru/node/78>. – Дата доступа: 13. 01. 2013.

## **Барвинский А. А.**

### **МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ В СВЕТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

В сентябре 2004 года в Женеве состоялась 47-я сессия ЮНЕСКО по вопросам образования. Было отмечено, что во многих странах система образования представляет собой унаследованное от прошлого явление. Даже в странах Западной Европы наблюдается отставание как средней, так, и высшей школы от требований сегодняшнего дня. Еще ранее западноевропейские государства предприняли экстренные меры для выхода из той ситуации в которой оказалась образовательная сфера, что нашло отражение в Болонском процессе, предусматривающем создание единого общеевропейского образовательного пространства.

Считается, что высшее образование в Украине всегда было качественно

высоким. Но с этим суждением можно согласиться лишь частично. Да, выпускники украинских вузов, особенно-физико-математического, инженерно-технического, медицинского, авиационного и химико-технологического профилей работают и пользуются авторитетом во многих странах мира. Обучаться в высших учебных заведениях Украины предпочитают молодые люди из многих стран. Однако все вышеперечисленное вряд ли можно отнести только к заслугам высшей школы. Скорее всего, в первом случае – это таланты, которые так или иначе заявили бы о себе (Билл Гейтс и Пол Аллен только год проучились в университете), а во втором – доступность образования. В нашей стране: оно стоит намного дешевле чем в Гарварде или Кембридже. Вот и едут к нам на учебу молодые люди из стран «третьего мира». При этом значительная часть из них приезжает не для того, чтобы получить знания и специальность, а использует свой студенческий статус как фактор легального пребывания на территории Украины. Такие студенты не стремятся к овладению языком, часто пропускают занятия, а некоторые не появляются там вообще.

Начало XXI столетия характеризуется обозначением новых стратегических ориентиров в сфере современного образования. Данная система должна подготовить человека к существованию в мире будущего, к тем реалиям, с которыми он столкнется через 15-20 лет. В связи с этим возникает необходимость в очерчивании контуров этого будущего, того типа социальной организации, к которому уже сегодня надо готовить человека. В этой связи эффективность и успех реформ в сфере образования определяется тем, сможем ли мы смоделировать грядущее, чтобы творить настоящее. Модель обозримого будущего является точкой отсчета для разработки стратегии модернизации образовательной сферы. Как отмечалось на II Всеукраинском съезде работников образования, «сегодня главным измерением качества функционирования образовательной системы должна быть способность молодого поколения полноценно жить и адекватно действовать в новом мире, постоянно самосовершенствоваться, адекватно реагировать на изменения, особенно в периоды технологических и цивилизационных прорывов» [10, с. 45-46].

Исходя из этого, одной из актуальнейших задач современной высшей школы является существенное обновление содержания образования, поиск, создание и применение самых эффективных современных форм и методов обучения, с целью обеспечения высокого качества знаний студентов [7, с. 66].

Современный, а тем более будущий динамизм знаний, информации и технологий означает, что научить даже в самом лучшем университете на всю жизнь невозможно. Поэтому возникает потребность выработки у студентов понимания и умения учиться на протяжении всей жизни [6, с. 36]. Данное обстоятельство ставит на повестку дня задачу пересмотра содержания учебных дисциплин. Среди массы разнообразных теорий по этому вопросу можно условно выделить два основных направления, резко противоположных друг другу. Эти крайние точки зрения, из которых одну можно было бы назвать точкой зрения формального, а другую реального

образования, получили развитие в педагогической науке еще в первой половине XX ст [2, с. 310-381].

Сторонники развития формального образования доказывают свою правоту следующим образом: задачей школы есть развитие ума путем механического заучивания фактического материала. Приверженцы реального образования утверждают, что ум, сформированный в результате формальных знаний оказывается беспомощным в современной жизни, требующей находчивости, критицизма и инициативы. Формальное образование, таким образом, далеко от того, чтобы давать орудие, которым можно самостоятельно добывать нужные знания. Оно, по сути, является воспитанием послушного ума, мыслящего в готовых схемах. Но в информационном обществе, где знания становятся непосредственной производительной силой, специалист должен уметь применять все новые и новые знания, приобретаемые им в течение всей практической деятельности. А это означает, что высшее образование должно приобрести инновационный характер, а его воспитанники – способность к инновационному способу жизни.

В последнее время в словарь современной педагогической науки все активнее входит понятие «опережающее превентивное образование [9, с. 226]. Превентивное образование следует рассматривать как новый тип образования, предполагающий не коррекцию его отдельных сторон, не дополнение образовательных программ, а коренное изменение всех составляющих действующего образования, включая его цели, принципы, содержание, технологии, критерии оценки качества и эффективности, в направлении их соответствия возможностям творческой самореализации выпускников вузов в инновационной деятельности, обеспечивающей социокультурное развитие, гражданскую, культурную и профессионально-личностную идентификацию в глобализированном мире.

В этом смысле пересмотр содержания рабочих программ по предметам должен быть направлен на то, чтобы начиная с первого курса приобщать студентов к науке, к ее новейшим достижениям. Развитой таким способом ум всегда сможет впоследствии приобрести те сведения, которые ему понадобятся в жизни и предусмотреть которые не в состоянии никакое преподавание. Человек, умеющий рассуждать, обладает орудием приобретения знаний, которые всегда будут пригодны, которые нельзя забыть и которые не могут устареть.

Исторический опыт показывает, что образование слаборазвитых в экономическом отношении стран ориентируется преимущественно на гуманитарные области. В промышленно развитых обществах, наоборот, на первые роли выходят прикладные области знания, технические и точные науки. Например, в США ещё во времена президентства Б. Клинтона была принята специальная правительственная программа согласно которой финансирование университетов из средств госбюджета зависит от того, каких специалистов они готовят. Подготовка физика, химика, биолога или инженера оценивается значительно выше (в несколько раз выше), чем историка или филолога. Этим самым правительство Соединенных Штатов пытается сократить так называемые «бесполезные» гуманитарные

предметы и увеличить потоки студентов, изучающих естественные и инженерные науки [8, с. 20].

Автор статьи не до конца разделяет такой подход. Ведь социально-гуманитарные науки являются науками «о процессе, определяющем социальную систему и человеческое мышление и поведение» [3, с. 26]. Традиционной миссией гуманитарных, да и всех социальных наук, является защита с гуманистических позиций человека и его интересов. Знать основы политологии, социологии, психологии должен каждый образованный человек. Но отдавать безоговорочное предпочтение этим предметам в ущерб специальным, на наш взгляд, будет неразумно. Начиная с конца 80-х годов прошлого столетия в обиход вошло мнение о необходимости фундаментальной гуманитарной подготовки в вузе, независимо от избранной специальности. Проводились научно-практические конференции по проблемам «гуманизации» и «гуманитаризации» высшего образования. Чуть ли не война была объявлена так называемому «технократическому мышлению». Вместо того, чтобы учиться предвидеть будущее из настоящего, все духовные и интеллектуальные силы общества направлялись на осуждение недалёкого прошлого а параллельно с этим в стране из года в год резко сокращался выпуск новых образцов технологического оборудования, приборов и средств автоматизации. Украинская экономика начала трансформироваться в сторону увеличения удельного веса низкотехнологической продукции, энерго – и материалоёмких, а также экологически опасных отраслей производства. К 2005 году, по сравнению с 1990 годом доля машиностроения сократилась более чем в два раза, объем товаров лёгкой промышленности – 7,5 раза. Одновременно доля металлургии в общем объёме промышленного производства возросла с 9,4% до 30,4%. Известно, что в нашем экспорте преобладает продукция невысокой степени технологической переработки. Удельный вес такой продукции в объёме валютных поступлений достиг 95%, а средне и высокотехнологической продукции - только 12%. Эти показатели в пять раз ниже, чем в промышленно развитых странах и отвечают структуре экспорта латиноамериканских стран в середине 80-х годов прошлого столетия [1, с. 34].

Понятно, наверстать упущенное в кратчайшие сроки нереально. Основная тяжесть в решении данной задачи ляжет на плечи тех, кто сегодня обучается в вузе. Поэтому необходимо делать всё для того, чтобы система высшего образования в своём развитии опережала те социальные и экономические изменения, которые происходят в стране и в мире.

Общим для образовательных технологий западноевропейских университетов есть то, что они сфокусированы, преимущественно, на студентов. Ударение в таких технологиях ставится на том, что и как они желают изучать. В свою очередь, это формирует ответственное отношение к учёбе.

Особенностями отечественных образовательных технологий было и остаётся то, что они сфокусированы на преподавателях. Студенты работают по жестко установленному рабочему плану и расписанию аудиторных занятий определённых понедельной нагрузкой. Для

преподавателей же введение некоторых принципов самостоятельности, а затем и европейской кредитно-трансферной системы ECTS обернулось увеличением нагрузки. Сейчас она в среднем по стране составляет 900 часов на учебный год для доцента и является самой высокой в Европе. К этому следует добавить написание рабочих программ, регламентов оценивания студентов, составление тестов для контроля успеваемости и многое другое, чего не было в прежние времена, когда годовая нагрузка преподавателя составляла 700 часов.

Ещё одной особенностью нововведений в системе высшего образования стала его экстенсификация, проявившая себя в увеличении общего количества высших учебных заведений и студенческого контингента. Так, количество высших учебных заведений III-IV уровней аккредитации за период с 1991-92 учебного года по 2011-12 учебный год увеличилось из 156 до 345. Если в 1991-92 учебном году в них обучалось 876,2 тысячи студентов, то в 2011-12 учебном году – 1 млн. 954 тыс [4, с. 33; 5, с. 77].

Экстенсивное увеличение высших учебных заведений и студентов происходит за счёт, во-первых, появления частного сектора в области высшего образования, и, во-вторых, внедрения платной формы обучения в государственных университетах. В некотором смысле этот процесс можно характеризовать как расширение возможности в получении высшего образования, но он не гарантирует его качества. Отсюда другой аспект проблемы сети высших учебных заведений – их большое число и небольшая мощность. Средний контингент студентов этих вузов составляет 5,7 тыс., восьмая часть из них имеет контингент до двух тысяч [4,33]. В условиях, когда обостряется борьба за студентов, влияние, деньги престиж некоторые университеты пытаются решить проблему дефицита студентов путём открытия новых специальностей. В одной из информационных передач Радио Эра, посвященной окончанию учебного года в вузах как-то прозвучало, что «страну ожидает нашествие на рынок труда многотысячной армии выпускников с непонятными, выдуманскими в высших учебных заведениях, и освященными министерством науки и образования специальностями». Надо отметить, что необходимость в подготовке таких специалистов вряд ли имеет экономическое обоснование и подавляющее большинство из них или пополняют армию безработных, или же вынуждены работать не по специальности.

Учитывая тенденцию количественной эволюции высшего образования, характеризующую его массовость следует иметь ввиду, что реализация программ подготовки специалистов без снижения качества учебы при ограниченных ресурсах возможна только при условии глубокой модернизации, включающей применение новых технологий с учетом требований и потребностей информационного общества. Исходя из этого, важным моментом реконструкции учебного процесса в высших учебных заведениях должно стать внедрение инновационных образовательных технологий, предусматривающих переход от педагогического традиционализма к новым формам и методам обучения. Главными направлениями в реализации этой задачи могут быть:

- повышение творческой активности студентов во время аудиторных

занятий, путём внедрения деловых и ролевых игр, «кейс-методов», брифинг – семинаров, видеотренингов и т. д.;

- мотивирование студентов к самостоятельной работе с целью углубления знаний, совершенствования умений и навыков;

- обеспечение сквозной компьютеризации учебного процесса и создание компьютерных систем для его поддержки;

- интенсификация учебного процесса с целью сокращения количества аудиторных занятий в присутствии преподавателя с одновременным предоставлением полного объёма знаний и повышением качества учебного процесса;

- сокращение аудиторной нагрузки на преподавателя, создание условий для разработки им интерактивных комплексов научно-методического обеспечения дисциплины;

- разработка и внедрение в практику стандартов высшего образования соответственно требованиям Болонского процесса с учётом политических, социально-экономических условий и традиций страны.

Подводя итог, отметим: в теории и на практике сегодня ведётся поиск путей выхода высшей школы на новый качественный уровень. И можно сказать, генеральной идеей в этом является идея развития студента, умеющего оперировать новыми технологиями и знаниями, которые определяются потребностями информационного общества. Важным сегодня является не только умение оперировать собственными знаниями, но и быть готовыми быстро изменяться и приспосабливаться к новым потребностям рынка труда, оперировать и управлять информацией, активно действовать, оперативно принимать решения, учиться на протяжении всей жизни.

Важной проблемой становится обеспечение высокого качества образования, которое признается определяющим фактором развития и необходимым условием успешного существования любого общества. Качество образования прослеживается с помощью мониторинга, который понимается как систематические процедуры сбора данных, относительно важных аспектов образования на национальном, региональном и местном уровнях с целью непрерывного отслеживания его состояния и прогноза развития. Одной из центральных задач в этом выступает доведение высшего образования до уровня развитых стран и его интеграция в международное научно-образовательное сообщество. Данная задача может быть решена только при условии серьезного пересмотра содержания читаемых дисциплин и коррекции учебного процесса с их ориентацией на Европу, даже скорее всего на Северную Америку, ведь Болонский процесс был вызван осознанием западноевропейских стран своего технического и технологического отставания от США. Идти к стандартам Северной Америки призывал известный учёный, кардиохирург и кибернетик Н. Амосов.

#### **Литература:**

1. Буравльов Є. Науково-технологічна безпека України в контексті глобалізації. / Є. Буравльов, В. Стогній // Вісник НАНУ. – 2005. - № 3. – С. 32-40.

2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. /С. И. Гессен – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.

3. Косова Б. Кризис образования и задача университетов и общественных наук. / Б. Косова // Вища освіта України. – 2012 - № 4. – С. 25-29.
4. Куклін О. Стратегічні пріоритети розвитку вищої освіти України. / О. Куклін Вища школа. – 2012. - № 8. – С. 28-36.
5. Основні показники діяльності ВНЗ України на початок 2011/12 навчального року. // Вища школа. – 2012. - № 5. – С. 65 – 95.
6. Паршакова О. Проблеми організації та контролю самостійної роботи студентів у світлі Болонського процесу. / О. Паршакова // Вища освіта України. – 2010. - № 2 – С. 36-43.
7. Петренко В. Л. Стандарти вищої освіти у контексті Болонського процесу: історія, сучасний стан, перспективи. /В. Л. Петренко//Проблеми освіти. Болонський процес в Україні. – Випуск 45/2005. – С. 66-100.
8. Ударная программа американской науки. // За рубежом. – 1989. - № 33.
9. Цикин В. А. Философский дискурс феномена конвергенции свертехнологий в обществе риска. /В. А. Цикин – Сумы: Изд-во «Мак. Ден. », 2012 – 264с.
10. Ципко В. Інтеграція України до Європейського освітнього простору з позицій філософського виміру освіти. /В. Ципко//Вища школа. - 2012. - № 6. – С. 44-50.

### Бахтіярова Х. Ш.

## СУЧАСНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

**Актуальність дослідження.** Реалії сучасного життя, соціально-економічні умови, глобальні соціальні зміни зумовлюють необхідність підготовки вчителя, відкритого до вимог суспільства, сповненого довіри до своїх можливостей і потенціалу, здатного усвідомлювати залежність результатів його діяльності від власної компетентності, приймати рішення стосовно дії і вчинків.

Головна мета вищої педагогічної освіти – розвиток і формування особистості майбутнього вчителя, його творчої індивідуальності, високого рівня професійної компетентності та загальної культури. Процес професійної підготовки майбутнього педагога є складним і динамічним. На нього впливають як усталені чинники, так і нові, спричинені реаліями сьогодення. Формування фахівця-педагога в умовах оновлення всіх сфер суспільного життя потребує врахування тих змін, яких сьогодні зазнає освіта.

Нові вимоги до професійної освіти виникли у зв'язку з реалізацією Концепції розвитку професійно-технічної освіти, проекту Закону України «Про виховання дітей та молоді», Закону України «Про вищу освіту», Закону України «Про професійно-технічну освіту», основних напрямків реформування професійно-технічної освіти України.

В умовах конкуренції зростає необхідність у підготовці компетентних інженерів-педагогів, які б, поряд з хорошими техніко-технологічними знаннями, добре володіли методикою їх передачі учням та робітникам, розуміли загальну стратегію виховання професіоналізму та професіонала.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В сучасному розумінні

освіта, рівно як і різноманітні освітні моделі – це система, яка складається з множинних елементів, що знаходяться у відношеннях та зв'язках один з одним і створюють визначну цілісність, єдність. Педагогічну систему деякі дослідники визначають як множину взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, підкорених цілям освіти, навчання виконання молодого покоління і дорослих людей [1,2]

Аналізом основних параметрів освітніх систем займалися відомі дослідники А. М. Алексюк, В. С. Безруков, В. П. Беспалько, Н. В. Кузьміна, І. Я. Лернер, А. О. Лігоцький, Н. Г. Ничкало, О. М. Новіков та ін. Вони одногослосно погоджуються, що найважливішим методологічним напрямом у науковому забезпеченні проектування та розробленні нових моделей освітньо-педагогічних систем є застосування методу системного підходу (аналізу), що виникає із уявлення про систему (модель), як цілісну цінність, а не обумовленість тільки аналізом її окремих частин.

Методологічне значення системного підходу орієнтовано на виявлення й аналіз різних типів моделей освітніх систем, внутрішніх зв'язків у їх підсистемах і зовнішніх зв'язків між системами (системами – «виробниками» і системами – «замовниками» інженерно-педагогічних кадрів та іншими соціальними системами). Всебічний науковий аналіз, здійснений з використанням системного підходу, оптимізує рівень та якість проектування багаторівневих педагогічних систем та їх моделей.

**Виклад основного матеріалу.** До головних ознак освітньої, зокрема педагогічної системи відносять:

- 1) наявність і повноту компонентів (структура, підсистема), які призначені до досягнення мети;
- 2) наявність функціональних зв'язків і залежності між компонентами;
- 3) наявність ведучої ланки, чи ідеї, яка необхідна для об'єднання компонентів;
- 4) виникнення у взаємодії компонентів загальних якостей.

Система інженерно-педагогічної освіти унікальна за своєю суттю і сама її природа дає можливість сформулювати такого гармонійного фахівця, який поєднає в собі інженерно-педагогічні вміння, пов'язані зі здатністю розв'язувати технічні завдання, системно мислити, проектувати та конструювати технічні будови, розбиратися у питаннях економіки, охорони праці певної галузі, уміннями працювати з людьми, організувати навчальний процес у професійному навчальному закладі, виховувати молодь, бути керівником та вихователем. Сьогодні Європейські країни йдуть шляхом обов'язкової педагогічної освіти викладачів не тільки гуманітарних, але й технічних дисциплін. В інженерно-педагогічній освіті це закладено на початку в самій суті. В зв'язку з цим для правильної та логічної побудови інженерно-педагогічної освіти слід дотримуватись основних принципів даної галузі освіти, а саме:

- інженерно-педагогічна освіта повинна бути вищою ланкою професійної освіти;
- інженерно-педагогічна освіта повинна мати ступеневу структуру та наскрізну підготовку кадрів, що включає всі освітньо-кваліфікаційні рівні;
- інженерно-педагогічна освіта повинна базуватися на взаємодії законів



педагогіки, психології та законів розвитку виробництва.

Створена конкретна освітня модель має на меті реалізацію відповідної освітньої системи, тому їй притаманні всі загальні ознаки, визначення та закономірності, які діють в освітніх системах. Модель, за якою в сучасних умовах створюється система багаторівневої педагогічної підготовки, не повинна бути занадто складною, нагромадженою і нединамічною, тому що від цього у значній мірі залежить її дієздатність, ефективність, керованість та ін. Якщо вважати педагогічну освіту підсистемою галузі освіти, то інженерно-педагогічна освіта є одним із спеціалізованих напрямків педагогічної освіти і в локальному вигляді повинна мати всі ознаки і властивості самостійної системи.

А. П. Сейтешев у структурі діяльності інженера-педагога виділяє кілька елементів системи: педагогічна інтерпретація соціальних явищ, переклад суспільних цілей на мову педагогічних і професійно-практичних завдань; методичне осмислення, інструментування навчально-трудова і виховних впливів; безпосередня організація цих впливів, використання як навчально-виховні засоби можливостей навчально-трудова, виробничої і позакласної діяльності, різних інформаційних і виховних впливів соціального середовища, аналіз досягнутого результату і співвіднесення його з поставленими цілями, з вивченням впливу багатьох факторів, а також з відомою суб'єктивністю навчально-виховних впливів [3]. Це говорить про те, що функції інженера-педагога не обмежуються передачею професійних і технічних знань, формування трудових і професійних умінь і навичок, організацією навчально-трудова, виробничого і виховного процесів за допомогою наявних засобів навчального закладу.

Тому особливого значення набувають питання проблеми співвідношення інженерної та педагогічної складових у підготовці майбутнього фахівця. Ідея їх інтеграції лягла в основу уявлення про інженера-педагога як монофахівця. В педагогічній діяльності інженеру-педагогу доводиться виконувати і робочі і інженерні функції. Педагогіка тут є засобом використання технічних знань і умінь. Вона повинна бути системоутворюючим початком в підготовці фахівця, а отже, як навчальна дисципліна стати безперервною протягом всього навчання. Отже, інтеграція технічних і педагогічних знань і умінь – це не союз рівних, як довгий час передбачалося.

Що дає такий підхід на практиці?

По-перше, дозволяє ширше, з перспективою поглянути на цілі і завдання інженерно-педагогічної освіти, на професіограму фахівця і, відповідно до цього, по-новому підійти до навчального плану, який повинен забезпечувати поглиблену соціалізацію (гуманітаризацію, екологізацію) особи фахівця і його політехнізацію.

Крім того, такий підхід дозволить по-новому поглянути на всю організацію учбово-виховного процесу, що склалася, у вищому навчальному закладі, покласти край його замкнутості, малорухливості, дозволить значно удосконалити склад, структуру і власне зміст професійної педагогіки і її гілки – педагогіки профтехосвіти.

Таким чином, враховуючи основні Положення Законів України

«Про освіту», «Про вищу освіту», «Про професійно-технічну освіту», висновки наукових досліджень та сучасних досвідів з організації освітньої педагогічної підготовки у розвинених країнах, в основному побудови і діяльності сучасної моделі багаторівневої інженерно-педагогічної освіти повинні бути покладені такі основні методологічні принципи: єдність та наступність, спадкоємність і неперервність; гуманізм і демократизм; відкритість і доступність; інтеграційність та наукова забезпеченість; автономність і керованість; цілісність і цілеспрямованість; гнучкість і прогностичність. Тому для науково-педагогічних працівників професійно-педагогічна діяльність інженера-педагога має особливу структуру, що визначається специфікою професійно-технічної освіти, але підпорядковується загальним закономірностям теорії діяльності.

Специфіка професійно-педагогічної діяльності полягає в тому, що вона вирішує педагогічні задачі за допомогою засобів техніки і технології, а також включенням учнів у практичну роботу з конкретної робочої професії. Особливістю цієї діяльності є наявність у числі її головних складових загальнопедагогічних умінь пошукового характеру, застосовуваних свідомо і чітко в різних ситуаціях. Серед таких умінь А. П. Сейтешев виділяє насамперед конструктивні, організаційні, комунікативні, гностичні, інформаційні, розвиваючі, загальнотрудові, а також уміння керувати практико-пізнавальною діяльністю учнів і процесом їхнього самовиховання, вивчати передовий педагогічний досвід і уміння, необхідні для аналізу педагогічних ситуацій, планування педагогічного впливу визначення нових педагогічних завдань [3, с. 274] Наукові дослідження А. Джантемірова підтверджують висновки про те, що професійно-педагогічна діяльність інженерів-педагогів повинна носити творчий і індивідуальний характер [4]

Окрім принципи більшості освітніх систем стосується і системи багаторівневої інженерно-педагогічної підготовки та їх моделей, мають стислий узагальнюючий та передбачуваний діяльнісний характер і можуть виконувати функції закономірностей (як часткове проявлення законів). Всупереч практиці, яка склалася у визначенні відповідальної групи «освітніх законів», зауважимо, що більшість з них (у порівнянні з іншими соціальними законами) не завжди мають стабільну стійкість, довго тривалість і передбачуваність їхніх дій з причин значної залежності від суспільних, соціальних і навіть економічних змін, тому їх доцільніше класифікувати як закономірності. Погоджуючись з В. П. Беспалько щодо формування принаймні трьох груп головних принципів, за якими будується система багаторівневої підготовки інженерних (у тому числі й інженерно-педагогічних) фахівців, визначимо їх як закономірності, а саме:

- до складу першої групи закономірностей, які підтримують загальну життєздатність системи, можна віднести: працездатність основних (складових) частин системи; наскрізне проходження будь-якої інформації до її робочого органу; узгодження періодичності дій всіх частин системи;
- друга група закономірностей впливає на динаміку розвитку й удосконалення окремих напрямків (частин) педагогічної системи;
- третя група закономірностей відображає динаміку розвитку всієї

системи, рівні її керованості.

### **Висновки.**

Отже, зазначимо, що побудована за наведеними методологічними принципами сучасна модель системи багаторівневої підготовки інженерно-педагогічних кадрів реалізує головні освітні напрямки діяльності:

– розширення можливостей інженерно-педагогічних навчальних закладів для задоволення різноманітних культурно-освітніх та професійно-кадрових потреб системи професійно-технічної освіти, регіону, країни;

– підвищення гнучкості, загальнокультурної, наукової, професійної і педагогічної підготовки фахівців у галузі освіти з урахуванням динамічних змін у потребах ринку праці.

### **Література:**

1. Устеміров К., Даулеталиєва Р. Р. Методология и теория разработки стандартов профессионального образования – Алматы “Гылым”, 2010.

2. В. С. Безрукова Методологические вопросы высшего инженерно-педагогического образования // Методология исследования инженерно-педагогического образования: сб. науч. тр. – Свердловск, 2008. -с. 5-17.

3. А. П. Сейтешев Пути становления учащейся молодежи: Профессиональная педагогика. – М.: ВШ ШК.; 2000. – 336с.

4. А. Джантеміров Історико-соціальні аспекти становлення і розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. - 2008. - №1. – с. 323-337.

## **Бушман І. О.**

### **СОЦІОКУЛЬТУРНА НАПРАВЛЕНІСТЬ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ: БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС**

Формування особистості неможлива без її становлення у соціокультурній сфері. Базою для орієнтування в конгломераті соціальних відносинах є цінності, які сформульовані у культурі. Соціокультурні орієнтири особистості у найзагальнішому вигляді можна розглянути як специфічний рівень засвоєння індивідом основних духовних цінностей світової та національної культурної спадщини, що наділяє здатністю формувати місцезнаходження себе у просторі культури, людини як творця культурної продукції.

Ряд досліджень та наукових публікацій присвячені питанням реалізації стратегії сталого соціально-економічного і духовного розвитку України. Аналіз адаптації вищої освіти займаються вітчизняні вчені: В. П. Андрущенко, М. З. Згуровський, К. В. Корсак, В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало, Г. Г. Півняк, М. Ф. Степко, та інші.

Першоосновою соціокультурного формування особистості є її здатність до духовного розвитку. Людина не може бути зрілою особистістю без духовних якостей, ідеалів. Як стверджують В. П. Андрущенко та М. І. Михальченко, “істинно людська життєдіяльність здійснюється лише на засадах глибокої духовності, головними домінантами якої є віра, надія та любов” [1, с. 188]. Таким чином ідеал являє собою ціннісну характеристику

певного явища як обов'язковий взірець і виконує роль стратегічного орієнтуру.

Слід розуміти, що ми повинні мати особливе, що робить наше життя ідеальним. Це є ідеал, що надає душі світле, прекрасне. Життя без духовності буде приземленим, чисто прагматичним, а отже лімітованим, що свідчатиме про відсутність соціокультурних орієнтирів, вміння жити за законами людяності.

Аналіз системних реформацій та проблем в галузі вищої освіти та основних напрямів її модернізації, які сприяють формуванню в її системі сучасної національної еліти, орієнтованої на соціально-економічне трансформування, розвитку та визначення демократичних засад в Україні, базуючись на національних пріоритетах ХХІ ст.

Освіта є одну з найважливіших підсистем життя суспільства. Світовий історичний досвід показав, що розвинута економіка є необхідною умовою успішного розвитку освітніх підсистем, і навпаки освіта і наука створюють необхідні передумови для суспільного прогресу - економічного, культурного і соціального. Сьогодення потребує розробити нові механізми навчання, засновані на досягненнях вітчизняної системи освіти. Болонський процес, на думку сучасних науковців, дозволить врахувати менталітет учнів, зберегти особливості національної системи навчання і в той же час вирішити проблему інтеграції у світовий освітній простір.

В 2005 р. Україна підписавши Болонську декларацію, почала новий процес інтеграції змінених форм і наповнення навчального процесу вітчизняних вузів в європейський і світовий простір. Однак слід не забути, врахувати не стільки численні аспекти впливу Болонського процесу на вітчизняну освіту, скільки можливі його наслідки для країни в цілому.

Міністерство освіти і науки сформулювало основні напрями реалізації Болонської декларації:

введення загальноєвропейської прозорості і доступної системи порівняння освітніх кваліфікацій (ступенів);

введення двоступеневої системи вищої освіти;

створення єдиної системи загального заліку періодів і обсягів навчання; подолання перешкод мобільності студентів, викладачів та адміністративного персоналу університетів;

налагодження співробітництва у створенні загальноєвропейської системи критеріїв і методів оцінювання якості освіти;

пропаганда європейського виміру вищої освіти, передусім у таких сферах, як навчальні програми, інституціональне співробітництво та розвиток програм, які поєднують навчання, дослідження і практику.

Цілі Болонської угоди полягають у введенні дворівневої системи освіти - бакалавра та магістра, у взаємному визнанні вузівських дипломів, освітніх кредитів і кредитних трансферів, у створенні єдиних європейських стандартів якості викладання в системі вищої освіти.

В багатьох країнах існує традиційна однорівнева система вищої професійної освіти. Це створює дискусії щодо доцільності переходу до дворівневої системи освіти і про наслідки, які можуть виникнути після змін у цій сфері.

Позитивний вплив Болонського процесу на системи навчання вбачаємо у системі оцінювання знань в умовах кредитно-модульної системи підготовки фахівців. Позитивна вона тим, що в її основі — систематична праця. Модуль являє собою певну сукупність освітніх завдань. Ці завдання реалізуються у відповідності з вибором студента. Це сучасний підхід, який дозволяє перейти від системи суб'єкт (педагог) - об'єкт (студент) до реального переходу студента в активного і відповідального суб'єкта навчального процесу.

Адже Болонський процес вийшов за межі Європейського Союзу та Європи і стає частиною процесу глобалізації вищої освіти та глобального ринку праці. Приєднання до Болонського процесу сприятиме утвердженню принципу автономії в університетській освіті України, послабленню, а в перспективі зникненню жорсткого адміністративного та фінансового контролю з боку державних органів за функціонуванням університетів, ефективному залученню та використанню власних ресурсів у навчальному процесі, організації стажування та обмінів для студентів і викладачів [5]

В даний час в Україні сфера освіти перебуває на етапі модернізації, головною метою якої є створення механізму сталого розвитку та забезпечення якісної підготовки фахівців у відповідності до міжнародних стандартів. Для того щоб Україна зайняла гідне місце серед країн міжнародного співтовариства, необхідно вибрати тип розвитку економіки, який забезпечить її процвітання в майбутньому. Таким типом розвитку більшість вчених вважають інноваційний. Для інноваційного типу характерний високий рівень розвитку науки та освіти, особливо прикладний, розвиток науково-дослідних робіт і конструкторських розробок, які мають сприятливе економічне середовище для реалізації. Але в даний час наука не належить до державних пріоритетів в Україні.

Насучасному етапі людина як головний чинник суспільного виробництва посіла пріоритетне місце не лише в наукових дослідженнях, але й в якості об'єкта соціально-економічної політики більшості країн світу. У 90-ті роки ХХ ст. широкого визнання здобула концепція людського розвитку. Головні пріоритети, що закладені у концепції людського розвитку, орієнтують кожну країну на вирішення найважливіших та найгостріших проблем розвитку людського потенціалу.

У сфері людського розвитку Україна має значні проблеми. Це говорить про те, що Україна має значні ризики і загрози щодо людського розвитку, які необхідно усунути та створити сприятливі умови для відтворення людського потенціалу як основи соціально-економічного прогресу країни.

Теоретичне підґрунтя концепції людського розвитку було закладено ще в роботах класиків економічної науки, які вказували не лише на вирішальну роль людини у суспільному виробництві, але й на те, що людина є кінцевою метою виробництва. Формування та розвиток концепцій людського капіталу, соціальної держави, економіки знань ще більшою мірою привернули увагу науковців до проблеми людського розвитку. Теорія людського потенціалу розроблено у працях вітчизняних вчених О. Власюком, Н. Власенко, Е. Лібановою, О. Стефанишин. Проблемами людського розвитку в Україні займаються також В. Антонюк,

О. Білорус, О. Грішнова, В. Лич, І. Миценко, О. Новікова, І. Новак, Л. Семів, В. Семеніхін, та інші.

Державна освітня політика орієнтована на розвиток системи освіти з метою досягнення її суттєвої модернізації але без звернення до історичного підґрунтя реформування вітчизняної освіти це неможливо.

Радянська система освіти, характеризувалася деякими особливостями:

загальна обов'язкова освіта;

безкоштовна освіта;

єдина система освіти зі спадкоємністю ступенів навчання;

відокремлення школи від церкви;

створення системи педагогічної освіти [5, 6]

Особливістю системи, що склалася за тих часів, була наявність єдиної загальноосвітньої школи, яка, з одного боку, виступала певною сходинкою для професійної підготовки, а з іншого – проголошувала своєю кінцевою метою формування всебічно розвиненої, гармонійної людської особистості. Школа була орієнтована на освіту інформаційного типу, що продукує знання, уміння, навички. За допомогою освіти вирішувалися гострі соціальні проблеми: спочатку – навчання всіх громадян грамоти, потім – підвищення рівня освіти населення, підготовка професійних кадрів для всіх галузей виробництва і культурної сфери [6].

Не можна заперечувати, що за роки радянської влади була створена ефективна система освіти й виховання підрастаючого покоління, яка відповідала *тогочасному рівню* розвинених країн світу. Проте вже наприкінці 1980-х років стала очевидною неадекватність радянської системи освіти потребам нового світу з його прискореним розвитком, глобалізаційними процесами, швидким впровадженням у життя нових технологій, передусім телекомунікаційних.

Система освіта це галузь національної економіки, важливий елемент соціокультурного існування людини, що бурхливо розвивається. Для неї характерна - наявність різноманітних форм, типів навчання, напрямів, спеціальностей, які пропонують вищі навчальні заклади (ВНЗ), відмінності у внутрішніх вимогах до підготовки, складання предметів у різних навчальних закладах, також збентежує кількість функціонуючих закладів освіти. Все це обумовлює проблему вибору людини. Вирішенням цієї проблеми – орієнтація людини у колі побажань та намагань самовдосконалитися, спрямувати розвиток здібностей і талантів, стимулювати професіоналізму, працездатності і виступає одним із найважливіших елементів державної політики у сфері освіти, соціального захисту та зайнятості населення. Така діяльність забезпечує ефективне нарощування трудового потенціалу особи, сприяє підвищенню її соціальної та професійної мобільності.

#### **Література:**

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. – К.:Знання України, 2004. – 804 с.

2. Миронов В. Россия в глобальном мире: отечественное образование и Болонский процес // Здравый смысл. – 2007. – № 2 (43). – С. 14-21.

3. Мовчан В. С. Освіта в контексті глобалізаційних процесів: моральні аспекти // Філософсько-антропологічні студії'2008. – К.: Стилос; Д.: ДНУ,2008. –

С. 161-167.

4. Чикаркова М. Ю. Ціннісні орієнтації сучасного інформаційного суспільства та проблеми контркультури / Збірник наукових праць НДІ українознавства. – К.: Рада, 2008. – Т. XIX. – С. 44-57.

5. Шинкарук В. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України // Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. <http://www.mon.gov.ua>

Закон України “Про освіту” (в редакції від 11. 06. 2008) [Електронний ресурс]. – Режим доступу :<http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12>.

**Власенко А. О.**

## ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ВИМОГА ЧИ НЕОБХІДНІСТЬ?

Зміни в сьогоднішній освіті вимагають від сучасного педагога все нових підходів до процесу навчання. В наш час не достатньо лише володіти знаннями, уміннями та навичками, зростає необхідність у їх подальшому розвитку та спроможності використати ці знання у реальному житті під час навчального процесу.

Становлення навчально-виховної діяльності є одним з факторів, що стимулює розвиток молодших школярів. Проектна діяльність є спільною діяльністю учителя та учнів, що спрямована на пошук рішень різноманітних проблем та ситуацій, які відбуваються в процесі навчання. Наукові роздуми дозволяють посилити переконання в тому, що проектна діяльність є вимогою часу, а уміння її використовувати на уроках іноземної мови в початкових класах є значною необхідністю для сучасного учителя іноземної мови [2].

Питання підготовки майбутнього учителя до організації та використання проектної діяльності відображені у дисертаційних дослідженнях Ю. В. Веселової, М. В. Елькіна, М. Л. Пелагейченка, С. С. Ізбаш, Е. В. Кручай, О. В. Ожерельєвої, Н. І. Прокоф'євої, Н. І. Торлопової, Ю. А. Фильчакової. Варіанти та шляхи використання проектної діяльності розглядаються у працях Е. Г. Арванітопуло, В. В. Гузеєва, М. К. Гуревича, О. М. Коберніка, Н. О. Кралі, І. Я. Лернера, Н. В. Матяш, М. Б. Павлової, Є. М. Павлютенкова, Н. Ю. Пахомової, Є. С. Полат, Г. К. Селевка, В. Д. Симоненко, І. А. Сасової, М. Б. Романовської, О. О. Фураєвої, І. Д. Чечель, С. М. Ящука.

Аналізуючи педагогічну літературу, ми можемо зазначити, що проектна діяльність сприяє як професійному зростанню учителя, так і розвитку творчості, самостійності, прагнення до ідеально-перспективного перетворення світу в учнів. Отже, існує два підходи до розуміння та організації проектної діяльності, де головним суб'єктом може бути учитель, та навпаки, може бути – учень в залежності від завдань, цілей та результатів. Оскільки проектну діяльність можна розглядати як складову професійного зростання, то на думку А. Д. Цимбалару вона може входити як до складу професіограми педагога, так як мати такі ознаки: розробка власних освітніх продуктів, багатостадійний динамічний процес, мета якого полягає у створенні й реалізації оптимальних освітніх систем [1].

У системі професійної підготовки майбутніх учителів робота над проектами посідає важливе місце. Зокрема, Г. Селевко визначає вимоги до студентських проектів:

- практична цінність;
- проведення студентами самостійних досліджень;
- непередбачуваність як у процесі роботи над ним, так і на стадії його завершення;
- гнучкість з точки зору швидкості його виконання;
- вирішення актуальних проблем;
- навчання студентів відповідно до їх здібностей;
- сприяння налагодженню взаємодії між суб'єктами навчання [2].

Завданням сучасних учителів іноземної мови у початковій школі є необхідність успішно впроваджувати проектну діяльність на уроках. Проектна діяльність на уроках іноземної мови у початкових класах має бути побудована на взаєморозумінні учителя та учнів-учасників проекту. Змістом проектної діяльності молодших школярів на уроках англійської мови може стати звичайне дитяче запитання «чому?», на яке дорослим часом важко знайти відповіді. В такому разі, виконуючи роботу над проектом, учень отримує можливість разом з учителем знайти відповіді на свої запитання. Важливим є те, що учні повинні самостійно обирати тему свого проекту, виходячи з власних потреб та інтересів. А основною ціллю використання проектної діяльності на уроках іноземної мови у початкових класах є формування у дітей предметних знань та навичок: соціальних, комунікативних, дослідницьких [3].

Ми дійшли висновку, що для того, щоб майбутній учитель іноземної мови успішно використовував проектну діяльність на уроках іноземної мови, він повинен уміти:

- уміло відбирати навчальний матеріал, що відповідає навчальній програмі;
- складати циклограми роботи індивідуальних та групових проектів;
- користуватися методичними рекомендаціями щодо організації проектної діяльності та вносити зміни в них;
- розробляти навчальні проекти для учнів, враховуючи їх вікові та індивідуальні особливості;
- визначати основні етапи проектної діяльності та проводити розподіл часу та матеріалу.

Організуючи проектну діяльність із молодшими школярами або майбутніми вчителями, слід враховувати такі визначені нами відмінності: 1) кількість етапів при організації проектної діяльності молодших школярів менша за своїм змістовим та процесуальним наповненням. Основні етапи проектної діяльності для молодших школярів є спрощеними; 2) майбутній учитель, реалізуючи власну проектну діяльність, на відміну від молодших школярів, оцінює результати навчального проекту та процес його реалізації. Під час проектної діяльності майбутнього учителя іноземної мови важливе значення має самооцінка роботи над проектом [1].

Отже, сучасна початкова освіта потребує якісного навчання майбутніх



учителів іноземної мови, які навчатимуть у початкових класах навичкам використання проектної діяльності на уроках. Володіння проектною діяльністю дозволить майбутнім педагогам навчити молодших школярів виділяти основні проблеми, вести дискусію, ставити цілі, розробляти плани досягнення цих цілей, отримувати результати та уміти їх аналізувати. Майбутній вчитель початкових класів зможе глибоко зрозуміти нові або оновлені дидактичні підходи початкової школи, якщо і сам буде суб'єктом проектної діяльності.

#### **Література:**

1. Цимбалару А. Організація проектної діяльності сучасного вчителя / А. Цимбалару // Початкова освіта. – 2008. – № 32. – С. 16-31.
2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. / Г. К. Селевко - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.
3. Супрун Т. Планування проектно-тематичної діяльності у початковій школі // Проектна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика: наук. -метод. посібник / за ред. С. М. Шевцової, І. Г. Єрмакова, О. В. Батечко, В. О. Жадька. – К.: Департамент, 2008. – 520 с.
4. Остапчук О. Проектування багатовимірною педагогічного процесу: пошуки нових резервів освіти / О. Остапчук // Рідна школа. – 2007. – № 9. – С. 3-6.

### **Воронина М. А.**

#### **ДАЛЬНЯЯ КОМПЛЕКСНАЯ ПРАКТИКА СТУДЕНТОВ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ**

В системе подготовки будущего учителя географии важная роль отводится полевым практикам. Учебные планы педагогических вузов определяют название, содержание, сроки и место проведения учебных полевых практик студентов-географов. Как правило, на младших курсах специалитета это практики по картографии, метеорологии, гидрологии, геоморфологии. Студенты средних курсов, завершив изучение ряда землеведческих и физико-географических дисциплин, проходят ландшафтную практику. Завершает же процесс обучения и «полевой сезон» студентов в вузе комплексная учебная практика по экономической и физической географии, которая проводится после четвертого курса.

Эта практика имеет особое значение, она подытоживает теоретические знания, полученные студентами в процессе обучения, закрепляет навыки наблюдения и объяснения географических явлений и процессов, способствует овладению методикой полевых, на данном этапе – преимущественно экономико-географических, исследований. Таким образом, в отличие от предшествующих полевых практик, на практике 4 курса приоритет отдается изучению хозяйственных и социальных явлений. Природа, население и хозяйство изучаются студентами в их неразрывной связи и взаимодействии. При этом большое внимание уделяется традициям природоохранной деятельности в районе прохождения практики. Отличительной особенностью этой практики является и то, что она имеет четко выраженную профессиональную

направленность, поскольку, наряду с учебными целями, позволяет реализовать воспитательные возможности процесса обучения студентов. Эта составная содержания практики выражается через участие студентов в культурно-досуговых, пропагандистских и спортивных мероприятиях по месту прохождения практики.

Главной задачей практики является изучение одного из территориально-производственных комплексов, расположенных вне пределов района нахождения вуза. По этой причине часто ее именуют дальней. В ее ходе студенты должны изучить природу, население и хозяйство, которые формируются в других, отличных от района местоположения вуза природных и экономических условиях. Программой практики предусматривается знакомство с интересными и не известными ранее студентам природными объектами (отдельными ландшафтами, заповедниками и т. д.). Изучение территориально-производственных комплексов должно включать в себя знакомство с природными условиями и естественными ресурсами изучаемого региона. При этом используются не только личные наблюдения, но и литературные, фондовые и картографические источники. К последним, с учетом запросов времени, можно добавить и разнообразные электронные ресурсы. Специфика и содержание практики определяют основные формы ее проведения: научная или научно-производственная экскурсия; маршрутные наблюдения; сбор информации из публикаций местной печати (официальных веб-сайтов); камеральная обработка собранной информации и материалов наблюдений; составление и оформление отчета [1]

На протяжении ряда последних лет (а точнее – начиная с 2004 года) автор этих строк осуществляет руководство дальней комплексной практикой студентов-географов 4 курса Школы педагогики Дальневосточного федерального университета (до 2011 года – Уссурийского государственного педагогического института) на территории провинций Северо-Восточного Китая. В рамках договоров о международном сотрудничестве, заключенных между Школой педагогикой и рядом вузов провинций Хэйлунцзян и Ляонин, преимущественно в летнее время осуществляется обмен студенческими группами в учебно-образовательных целях. Благодаря установленным рамочным соглашениям уссурийские студенты побывали на практике:

- в 2004, 2005 гг. – в городах Суйфэньхэ, Муданьцзян, Харбин (провинция Хэйлунцзян);

- в 2007, 2008, 2010, 2011 гг. – в городах Дацин, Цицикар, монгольском автономном уезде Дуэрботэ, Харбин (провинция Хэйлунцзян);

- в 2012 г. – в городах Аньшань, Шэньян, Бэньси (провинция Ляонин).

В ходе практики студенты посетили с научно-производственными экскурсиями ряд ведущих промышленных предприятий Северо-Восточного Китая, имели возможность изучить особенности их хозяйственной деятельности, основные производственные показатели. Такими предприятиями были: Аньшаньский металлургический комбинат «Ansteel» - второе по мощности предприятие металлургической отрасли Китая, имеющее почти вековую историю; бумагоделательный комбинат и

пивоваренный завод (г. Муданьцзян), городские очистные сооружения (г. Дацин) и другие объекты.

Сельскохозяйственные предприятия Северо-Восточного Китая в целом отражают основную аграрную специализацию этого района страны. В отличие от многих других провинций Китая здесь меньшее значение имеет рисоводство – главная отрасль национального сельского хозяйства, а повсеместно представлено выращивание сои, кукурузы, разнообразных овощей. На севере провинции Хэйлуцзян широко распространено кормопроизводство. Во время практики студенты имели возможность ознакомиться с хозяйственной деятельностью крупного многопрофильного сельскохозяйственного предприятия «Новый поворот» (г. Муданьцзян). Помимо выращивания овощей, в нем получили развитие разведение КРС, свиней, птицы. Хозяйство имеет собственный, действующий по современным технологиям завод по переработке молока, предприятие по производству стройматериалов, даже собственную туристическую фирму. При этом в собственно аграрном секторе традиционно широко используется ручной труд. В современном Китае набирает оборот не типичное для страны направление – экологическое сельское хозяйство, давно и широко практикуемое в экономически развитых странах. Китай делает только первые шаги в этом направлении, но несколько хозяйств соответствующего профиля уже создано и в этой части страны. Одно из них – образцовое овощеводческое хозяйство (именно так китайцы называют экологические сельхозпредприятия) в г. Дацин смогли посетить студенты.

Во время практики большое внимание уделяется изучению естественных предпосылок развития хозяйства. С этой целью был организован целый ряд маршрутных наблюдений в районах добычи полезных ископаемых: Дацинских нефтепромыслов, Аньшаньском железорудном месторождении, угольном карьере г. Бэньси.

Как было сказано выше, дальняя практика имеет важное общекультурное и образовательное значение. Знакомство с культурными ценностями, посещение исторических, краеведческих и художественных музеев, выставок, осмотр исторических и мемориальных памятников и других достопримечательностей, воспитывает у студентов чувство гражданственности, уважения традиций и обычаев других народов, расширяет их общий и географический кругозор, способствует реализации идеи гуманизации образования. Поэтому в ходе практики в Китае студенты совершают экскурсии в музеи (музей «Железного человека» и Технологический музей (музей нефти) в г. Дацине; Храм нефритового Будды в г. Аньшане, этнографический комплекс в уезде Дуэрботэ, где проживают монголы Китая; музей истории города в храме св. Софии в г. Харбине, геологический музей в г. Бэньси и другие), буддийские храмы и монастыри, выставки народного творчества (они есть во всех городах, где проходила практика); вернисажи работ студентов художественных факультетов Дацинского и Аньшаньского педагогических университетов.

Содержание практики включает и вопросы природоохранной деятельности Китая. Студенты изучают систему ООПТ страны и посещают

памятники природы и другие объекты природоохранной сферы: озеро Цзинбоху в окрестностях г. Муданьцзяна, государственный природный резерват «Чжалун» (г. Цицикар), охраняемую природную территорию горы Цяньшань (г. Аньшань), национальные геопарк г. Бэньси и другие. Интересный опыт Китая по решению природоохранных проблем обсуждался на международном российско-китайском семинаре «Эколого-экономические проблемы провинции Хэйлунцзян», который состоялся в июле 2010 года в Дацинском педагогическом университете. В его работе приняли участие студенты и преподаватели Уссурийска, включая автора этих строк [2]

Материалы полевых практик, проведенных на территории КНР активно используются в учебном процессе, научно-исследовательской деятельности преподавателей, способствуют популяризации географических знаний. Полевые изыскания студентов легли в основу ряда выпускных квалификационных работ, в том числе двух – защищенных в июне 2013 года: «Особенности хозяйственного развития провинции Хэйлунцзян» (автор Кошкин Н. П.) и «Хозяйственное своеобразие провинции Ляонин» (автор Садовский А. В.).

Автором этих строк в соавторстве с коллегой, был разработан и предложен к внедрению в школах юга Дальнего Востока элективный курс «Основы географического китаеведения», в содержании которого достойное место заняли материалы полевых исследований студентов-географов, проведенных на территории Северо-Восточного Китая [3]

#### **Литература:**

1. Программы педагогических институтов. Полевые практики по географическим дисциплинам. – М.: Просвещение, 1980.

2. Воронина, М. А. Российско-китайский семинар «Эколого-экономические проблемы провинции Хэйлунцзян» [Текст] / М. А. Воронина // География и экология в школе XXI века. – 2010. - №9. – С. 77-80.

2. Воронина, М. А. Программа элективного курса «Основы географического китаеведения» (10 класс) [Текст] / М. А. Воронина, К. С. Квиташ // География и экология в школе XXI века. – 2012. – № 7. – С. 58–62.

**Гнезділова К. М.**

## **КОМАНДНА РОБОТА У ФОРМУВАННІ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦЯ**

Професійна підготовка фахівців у вищій школі, зокрема й майбутніх викладачів, вимагає застосування різноманітних інноваційних методів роботи, однією з яких є командна робота. Необхідність упровадження у вищій школі педагогічних технологій, в основу яких покладена групова/командна робота, пояснюється потребою у фахівцях, що здатні до праці в команді, до співробітництва; готові виявляти толерантність, прийняття інших та повагу до колег, керівника; здатні до критики і самокритики; прагнуть вибудовувати ефективну і безконфліктну міжособистісну взаємодію з іншими колегами, керівником; вирішувати конфлікти тощо. По-суті, мова йдеться про формування корпоративної культури фахівця у

процесі набуття ним професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Водночас застосування вищезгаданих методів роботи вимагає від викладачів вищої школи, по-перше, знань про основні положення групової/командної роботи, а по-друге – робота в групах/командах, що організована викладачем, повинна визначатися й спрямованістю студентів на такий вид роботи. Тому вважаємо необхідним звернутися до праць, присвячених саме цій проблематиці, а також узагальнити результати дослідницько-експериментальної роботи з вивчення спрямованості магістрантів до роботи в групі/команді, що визначається індивідуальним характером сприйняття дій групи.

На думку дослідників, командна робота містить у собі три основні складові: задачі або те, що вони збираються робити; процес або те, як вони збираються це робити; взаємовідносини або те, як вони збираються взаємодіяти один з одним [1, с. 119]. Як бачимо, автори орієнтуються на узагальнені компоненти: задача, процес і взаємодія. Зупинимось на декількох основних моментах стосовно сутності команди, ефективності її діяльності, що зазначені Є. Б. Моргуновим:

1. команда є специфічною формою малої формальної групи, хоча деякі з явищ, що притаманні малій групі, не підходять до характеристики команди;

2. учасниками команди виступають професіонали, які можуть бути рівними за своїм статусом в організації (вважаємо, що на це слід орієнтувати майбутніх фахівців);

3. команди утворюються для вирішення суто ділової задачі (ситуації), яка визначає рольовий склад, перелік умінь, якими повинні володіти її учасники, терміни виконання задачі і ступінь контролю за командою з боку керівництва;

4. чинники, що впливають на команду: компетентність членів команди та їх очікування й уподобання; центральність ролі члена в команді; тиск на команду з боку зовнішнього середовища [2].

На відміну від попередніх дослідників, Є. Б. Моргунов більш детально характеризує сутність команди і чинників, що впливають на ефективність її діяльності.

Результати теоретичного аналізу джерел інформації показали, що науковці пропонують різноманітні способи для підвищення ефективності роботи команд. Так, на думку Дж. Каммероу, Н. Баргер, Л. Кірбі, знання про психологічні типи співробітників, які є безпосередніми учасниками команди, дозволяють не лише спрямовувати роботу на вирішення поставленої задачі, але й усувати конфліктні ситуації. Інші дослідники та практики HR-менеджменту (Е. Андерсен, Д. У. Мерріл, Р. Рейд) пропонують поведінкову модель Social Style™, застосування якої у процесі роботи команди дозволяє використовувати переваги того чи іншого співробітника для досягнення результату.

Більш детально зупинимось на описі вищезгаданої моделі, оскільки в процесі проведення дослідницько-експериментальної роботи з проблеми формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи саме її було використано для спостереження за поведінкою магістрантів у

процесі їх роботи в команді/групі. За словами Е. Андерсен, вказана модель – це практичний інструмент, що дозволяє зрозуміти стилі поведінки співробітників і успішно працювати з ними, використовуючи їх сильні сторони, виявляючи їх максимальний потенціал [3, с. 142].

При створенні моделі Social Style™ дослідники орієнтувались на три основні аспекти в поведінці людей: завзятість і наполегливість, швидкість реакції і здатність до адаптації (або гнучкість). Накладання перших двох аспектів (завзятість і швидкість реакції) дозволило авторам моделі виділити чотири стилі поведінки: «драйвер», «експресивний», «доброзичливий» та «аналітичний». Третій аспект поведінки – гнучкість або здатність до адаптації – застосовується відповідно до вказаних стилів поведінки і визначається як рівень, на якому співробітника вважають готовим до зміни звичних для нього форм поведінки заради того, щоб іншим було зручно взаємодіяти з ним [4].

Зазначимо, окрім зазначених способів існують й інші, але всі вони дозволяють налагодити міжособистісну взаємодію між членами групи/команди, що є гарантом успішної роботи команди і здобуття поставлених результатів. Як зазначають дослідники психологічних типів співробітників і, відповідно, стилів роботи: «...у багатьох людей робота в команді викликає утруднення і фрустрацію. Коли діяльність команди неефективна, у майбутньому це викликає фруструвальне згадування – злобу на тих, з ким було важко працювати, відчуття власної некомпетентності» [1, с. 134].

Як вказувалося вище, важливим аспектом проблеми є вивчення спрямованості фахівців, зокрема й майбутніх викладачів вищої школи, до роботи у групі/команді, робочій групі для вирішення задач і ситуацій. Мова йде про міжособистісне сприйняття учасників групи/команди. При цьому має значення те, що міжособистісне сприйняття в групі залежить не лише від таких чинників, як соціальні установки, минулий досвід, особливості сприйняття, характер міжособистісних взаємин, але й ставлення індивіду до групи. Сприйняття індивідом групи є своєрідним фоном, на якому протікає міжособистісне сприйняття [5, с. 507].

З метою вивчення спрямованості магістрантів на командну роботу була використана методика «Дослідження сприйняття індивідом групи» (автор Є. В. Залюбовська). Відповідно до цієї методики визначалися три основні типи сприйняття індивідом групи або спрямованості: індивідуалістична, колективістка та прагматична. В якості показника типу сприйняття виступала роль групи в індивідуальній діяльності особи, що її сприймає.

У дослідницько-експериментальній роботі взяли участь магістранти - майбутні викладачі, яких умовно було об'єднано у дві групи. До першої групи увійшли студенти, які навчаються за магістерською програмою на основі освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» або «спеціаліст». Друга група включала слухачів магістратури на базі освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст», але які вже мають досвід роботи (від 2 років) в навчальних закладах, зокрема й ВНЗ України. Всього у дослідженні взяли участь 259 магістрантів, які навчаються у ВНЗ різних регіонів України. Слід зауважити, що описана методика входила у розроблений опитувальник з дослідження рівня сформованості корпоративної культури магістрантів,

тому для повноцінної статистичної обробки даних враховувалась і відсутність відповідей респондентів. Результати опитування презентовані у табл. 1.

**Таблиця 1.**

Результати опитування магістрантів щодо сприйняття індивідом групи

Типи спрямованості	Частота відповідей	Відповідь у %г
колективна	138	53,3
індивідуальна	62	23,9
прагматична	11	4,2
індивідуально-колективна	23	8,9
колективно-прагматична	12	4,6
індивідуально-прагматична	3	1,2
всього	249	96,1
відсутня відповідь	10	3,9
усього	259	100,0

Як видно з табл. 1, присутні й змішані типи спрямованості такі як: індивідуально-колективна, колективно-прагматична, індивідуально-прагматична. 53,3 % респондентам притаманна колективна спрямованість, вони сприймають групу як самостійну цінність.

З огляду на все зазначене, підсумуємо: для впровадження командної/групової роботи у процес професійної підготовки майбутніх фахівців, викладачам необхідні знання щодо основних положень роботи у команді; успішність діяльності команди залежить від багатьох чинників, зокрема компетентності учасників, створення необхідних умов, а також сприйняття окремого учасника групи.

#### **Література:**

1. Каммероу Дж. Ваш психологический тип и стиль работы / Каммероу Дж., Баргер Н., Кирби Л.; пер. с англ. А. Багрянцевой. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 224 с.
2. Моргунов Е. Б. Лидер и его команда / Е. Б. Моргунов // Управление персоналом. – 2001. – №11-12. – С. 21-23.
3. Андерсен Э. Как вырастить отличных сотрудников и превратить обыкновенных людей в замечательных исполнителей / Э. Андерсен; [пер. с англ.]. – М.: Ексмо, 2008. – 368 с.
4. David W. Merrill. Reid Personal Styles and Effective Performance / David W. Merrill, Roger H. – CRC Press, 1981. – 248 p.
5. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

**Стеценко А. И., Довейко А. Б.**

### **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЯХ И ПРАКТИКЕ**

Проблемой качества образования давно и обстоятельно занимаются многие исследователи. Но до сих пор дискутируется идея содержания понятия. В новом Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» даётся предельно понятное определение «качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень

их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [1]. Однако наличие определения не снимает проблемы разработки различных аспектов теории качества образования и практики регулирования таких, например, вопросов, как соотношение прав на образование студентов с неодинаково развитыми потребностями и способностями к обучению.

По мнению К. В. Павленко, проблема качества образования интересует сегодня самые широкие круги общественности: государственных чиновников, ученых, управленческий аппарат вузов, преподавателей, студентов и даже работодателей. И если вопрос о популярности данной темы не вызывает сомнений ни у кого, то относительно определения данного понятия согласия достичь гораздо сложнее [2]. Отметим, что этот интерес проявляется у данных групп далеко не одинаково, у каждого актора по-своему.

В широком смысле качество образования раскрывается через установление соответствия объекта (который чаще всего определяется как образовательный результат, процесс и образовательная система) некоторым нормам. Результат в виде объекта в конкретной социологии предполагает участников-создателей конечного продукта. Таким создателем оказывается сам студент, а в более совершенном виде – специалист, покидающий учебное заведение. Продуктом коллективной деятельности оказываются способности специалиста, развитые в процессе образования, мышление, память, система знаний. Другими акторами (и «соавторами») процесса создания результата являются: а) студенческий коллектив (еще раньше – школа, семья), б) педагогический коллектив, в) администрация, обеспечившая нормальный процесс развития студента, г) учебно-вспомогательный персонал вуза, и т. д.) сотрудники технических, финансовых служб. В целом проблема качества как проблема соответствия, о котором пишет К. В. Павленко, связана с системой противоречий: между ожиданиями от вклада всех участников процесса образования и результатом, между представлениями участников процесса образовательного взаимодействия о результатах и реальностью.

В данной статье анализируются особенности социологического подхода к количественным данным, полученным в ходе мониторинга качества образования в ВГУ.

Концентрированной формой использования информации студентами, обусловленной многими социальными и социально-психологическими факторами (особенно участием преподавателей в процессе передачи знаний), является работа обучающихся над учебным материалом в сессионный период. Естественно, что в этот период особое место в деятельности студентов и служб, отслеживающих качество образования, занимает система оценок и их критериев. О моральной составляющей получаемой оценки во многом говорит доля студентов, использующих



шпаргалки, и, естественно списывающих нужный материал (табл. 1).

В целом типичные приёмы работы студентов с информацией отражают многообразие возможностей и представлений молодёжи о наиболее эффективных способах познания. Если студенты прочитывают текст несколько раз, чтобы запомнить, читают и пересказывают его, тщательно заучивают, – все эти приёмы представляют собой так называемую «зубрёжку». Другого способа с текстами никто ещё не придумал, если не считать особо одарённых ребят, которым достаточно «пробежать» известное, чтобы его потом легко было воспроизвести. Есть и специальные, «тонкие» методы запоминания данных, тренирующие память.

**Таблица 1.**

Способы подготовки студентов к экзаменам и зачётам в 2012 г.,  
в % по каждому курсу

Способы усвоения знания при подготовке к испытаниям	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Готовят шпаргалки, «бомбы»	15,9	18,1	12,5	10,6
Читают несколько раз, чтобы запомнить	19,5	21,5	22,3	22,2
Читают и пересказывают	24,2	19,0	25,2	21,7
Прочитав материал, делают пометки и выписки	21,1	24,3	22,6	31,6
«Пробегают» всю информацию, чтобы охватить только главное	5,2	5,5	8,5	4,8
Структурируют информацию, а затем тщательно заучивают каждый раздел	14,1	11,3	8,9	9,0

В целом типичные приемы работы студентов с информацией отражают многообразие возможностей и представлений молодёжи о наиболее эффективных способах познания. Если студенты прочитывают текст несколько раз, чтобы запомнить, читают и пересказывают его, тщательно заучивают, – все эти приёмы представляют собой так называемую «зубрёжку». Другого способа с текстами никто ещё не придумал, если не считать особо одарённых ребят, которым достаточно «пробежать» известное, чтобы его потом легко было воспроизвести. Есть и специальные, «тонкие» методы запоминания данных, тренирующие память.

Существенной проблемой на пути к повышению качества знаний считаются способности студентов. Они связаны с состоянием здоровья. Когда университетских студентов в ходе мониторинга качества образования спрашивали о причинах, мешающих им в самостоятельной работе, то на первом курсе в 2012 г. состояние здоровья выбрали в качестве одной из причин 15,2 %, на втором – 15,8%, на третьем курсе – 19,0%, а на четвёртом курсе – 12,5% опрошенных студентов. В 2013 г. соответственно курсам ответы на вопрос распределились следующим образом: 15,5%, 14,2%, 18,8% и 16,7%. Какие выводы можно сделать? Во-первых, в студенческом контингенте существует устойчивая группа молодёжи со слабым здоровьем (каждый седьмой или шестой). Во-вторых, на третьем курсе учебная нагрузка, образ жизни увеличивают долю студентов, которым мешает в организации самостоятельной работы состояние их здоровья.

Наиболее мощным фактором на пути к повышению качества самостоятельной работы, обучения в целом оказывается нехватка воли,

невозможность перебороть себя, заставить заниматься (или лень). В 2012 г. на первом курсе на эту причину указали 46,5% студентов, на втором – 50,9%, на третьем курсе – 44,6% и на четвёртом курсе – 43,8%. В 2013 г. ответы распределились несколько по-другому: 49,9%, 47,4%, 44,4% и 43,9% студентов соответственно курсам. Таким образом, коэффициент полезного действия образовательной социализации в вузе в вопросе преодоления безволия (попросту лениности) для существенной массы студентов оказывается весьма малым.

Надёжным критерием соответствия трудностей и способностей служит динамика ответов студентов на другой пункт вопроса о мешающих факторах в самоподготовке: «многого просто не понимаю». В 2012 г. данные опроса распределились следующим образом: первый курс – 31,1%, второй курс – 25,2%, третий курс – 21,2%, четвёртый курс – 19,6%. В 2013 г. распределение тоже несколько иное: 27,8%, 23,6%, 20,0%, 20,6%. Фактически для каждого пятого студента этот барьер постоянен. Что это за феномен? Перед нами необучаемые молодые люди или на пути совершенствования качества знаний проявляет себя неэффективный способ организации студенческого труда, повседневного контроля и стимулирования? По этим данным можно судить об эффективности вуза, если вуз вынужден набирать определённое число студентов для реализации коммерческого способа выживания в определённых условиях недостаточного бюджетного финансирования. Разумеется, при этом в когорту попадают и не слишком способные студенты. Поскольку их отчисление грозит ухудшением уровня финансирования (скорее, самофинансирования), мы имеем дело с постоянно воспроизводимыми условиями снижения качества образования и знаний студентов. Вузы оказываются заложниками финансовой ситуации, детерминирующей негативное распределение знания и качества образования.

Рассуждая об участии преподавателей в своей судьбе, студенты ВГУ во время мониторинга качества образования при ответе на вопрос: «Кто или что помогает Вам осваивать науку «быть студентом?» отвечали следующим образом (табл. 2):

**Таблица 2.**

Распределение ответов студентов разных курсов ВГУ на вопрос: «Кто или что помогает Вам осваивать науку «быть студентом?» (2012 г.)

Фактор	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Умения и навыки учебы в средней школе (техникуме)	17,1	14,8	14,3	11,3
Опыт старшекурсников	9,3	10,1	9,4	8,8
Помощь родителей, родственников	5,5	4,2	5,1	3,5
Опираются на опыт друзей	6,8	10,0	7,6	7,9
Обращаются к куратору	1,8	2,5	2,5	0,7
Пользуются помощью преподавателей вуза	14,5	15,0	21,0	19,9
Сами себе помогают, рассчитывают на свои силы	46,0	43,4	40,2	47,8

Вузовские преподаватели, традиционно выступавшие в роли носителей, интерпретаторов и оформителей знания, в сегодняшних условиях становятся, очевидно, координаторами и контролёрами образовательной

деятельности студентов, Видимо, обучение усложняется от курса к курсу и потребность студентов во внимании наставников возрастает. Скорее всего, на первом курсе, где 46,0% опрошенных студентов предоставлены самим себе, или полагают, что помогают исключительно сами себе, имеет место самонадеянность, наивность представлений молодёжи о своём потенциале. При этом слабость взаимодействия с кураторами ухудшает положение, прежде всего, первокурсников. Любопытно, что на третьем курсе, когда обычно обостряются проблемы обучения (положение усложняется из-за появления специальных дисциплин на втором и третьем курсе обучения; студенты, пересматривают своё отношение к обучению), в целом несколько возрастает потребность студентов в помощи педагогов, а самостоятельность или надежда на свои силы тает.

Потенциал повышения качества образования кроется в мотивации педагогической деятельности и усилий студентов, в изменении схемы взаимодействия преподавателей и студентов. В каком именно направлении должно произойти это изменение – пока остается проблемой. Разные миры жизненных ценностей педагогов и студентов взаимодействуют не в полной мере.

#### **Литература:**

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» Принят Государственной Думой 21 декабря 2012. года. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года // Российская газета. – 2012. – 29 дек.

2. Павленко К. В. Неоинституциональный подход к оценке качества образования / К. В. Павленко // Журнал социологии и социальной антропологии. - 2010. - Т. 1 – С. 90-99.

**Емельянова Е. Ю., Новичкова Е. П.**

### **АНАЛИТИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

Читатель – «самая дефицитная социальная группа» [1]. Чтение как экзотика – это хорошо, так как придает читателю ощущение некоей избранности, причастности к особой группе, и это часто привлекает молодежь. Но есть проблемы, в частности так называемое «клиповое сознание»: «даешь короче». Отсюда – появление новых жанров, например, short-short fiction.

Один из способов приобщить студентов к чтению – это creative writing. Это способ, которому можно научиться из наблюдений над тем, как это делают другие. Творческие задания весьма разнообразны: написание стихотворений на заданную тему, рассказ по фотографиям, описание картины, описание характера человека по событиям его жизни, визуализация объектов или событий и т. д. и т. п [2].

Тем не менее, наряду с новыми существуют старые, проверенные временем предметы: аналитическое чтение и стилистический анализ текста.

Главная проблема, с которой сталкиваются и преподаватели, и студенты в курсе «Аналитическое чтение», это отсутствие у студентов навыков интеллектуального чтения. Это определяет трудности уже на этапе отбора  
*«Схід-Захід» - I (Кам'янець-Подільський - 2013)*

текстов. Можно было бы пойти по пути подбора таких текстов, в которых познавательная сторона не представляла бы сложностей для анализа. Иными словами, можно было бы предложить студентам «массовую литературу по-английски», как, например, романы Сидни Шелдона. Но, на наш взгляд, такое чтение не помогает развитию интеллектуальных способностей, да и филологических компетенций студентов.

В нашем курсе аналитического чтения мы прибегаем как к традиционным, так и до известной степени инновационным способам преодоления трудностей. В хрестоматию, составленную нашими преподавателями [3], вошли 15 текстов возрастающей трудности – от юмористических текстов с простым линейным содержанием до произведений Моэма и Хемингуэя.

Помимо художественных текстов мы используем тексты не собственно художественные, но имеющие к ним непосредственное отношение: имеются в виду аннотации, рецензии, интервью с писателями. Тексты такого рода широко представлены в Интернете. Языковая (и не только) актуальность этих материалов не подлежит сомнению, хотя нельзя не отметить их чрезвычайную сложность для перевода. Так или иначе, Интернет представляет уникальный источник как для пополнения словарного запаса лексикой, еще не вошедшей в словари, так и приобщения к коммуникативному процессу на качественно новом уровне. Особенно интересны в этом плане интервью. Перед нами зафиксированная письменно, реальная речь современного человека – носителя языка, с сохранением всех личных речевых особенностей, иногда даже оговорок и ошибок. Студент, читающий интервью, находится как бы в процессе общения с невидимым собеседником, но одновременно является читателем текста, который можно интерпретировать, анализировать, наблюдать тенденции развития языка.

Одной из важнейших задач при обучении чтению мы считаем проблему понимания текста (Reading Comprehension). Рамки данной статьи не позволяют глубоко раскрыть теоретические аспекты этого явления, поэтому ограничимся практическими рекомендациями по этому поводу.

Понимание текста является составляющей частью цепочки «чтение – анализ – понимание – перевод». Очевидно, что особую трудность представляют собой художественные тексты, которые всегда имеют многоуровневый характер, их структура сложна, а область интерпретации практически безгранична. Содержание курса должно включать знакомство с основными элементами текста: повествование и описание, стиль, содержание (отношения между персонажами) и диалог. Прежде всего, текст рассматривается как некое связанное понятие, нарратив, который может принимать форму рассказанной истории, описание предмета или процесса, а также развернутого изложения идеи в ее развитии. В дальнейшем мы переходим от такого обобщенного понятия о тексте к рассмотрению его формы, то есть к композиции и стилю.

Мы вводим понятие диалогичности текста. Уже на стадии замысла автор будущего текста каким-то образом представляет себе реципиента, для которого и предназначен данный текст. Подразумеваемый читатель сильно влияет на то, каким получится обращенный к нему текст.

Коммуникативный характер текста проявляется на разных уровнях: ответ, который получает читатель, зависит от вопроса, который он задает. Можно сказать, что на этом этапе работы над текстом как никогда раньше проявляется его подтекст, внутренняя и самая глубокая, философская сторона этого ключевого понятия курса.

На практике это положение выглядит так: мы можем обсуждать нарратив на примере какой-либо профессиональной деятельности. Пусть это будет описание работы менеджера в fiction («Фирма» Гришема) и non-fiction статья по рекрутингу). Студенты, анализируя эти тексты, смогут глубже вникнуть в суть различий между текстами разных типов. Только на первый взгляд эти тексты кажутся контрастными. На самом деле различия между ними куда тоньше. Когда мы вычленим такие параметры, как свободная/ жесткая структура, личная/безличная манера подачи материала, эмоциональность/неэмоциональность, обобщающий/индивидуально-конкретизирующий характер текста, то мы заметим, что эти определения имеют порой не оппозиционный, а комплементарный, дополнительный характер. И публицистические, и научные тексты могут быть эмоциональными и ярко-индивидуальными. Это должны осознавать студенты, приступающие к переводу текста.

Персонаж или character традиционно является предметом анализа в любом курсе аналитического чтения. В этой связи нужен такой выбор текстов, который позволил бы продемонстрировать всю сложность, неоднозначность человеческих отношений на разных уровнях межличностных связей - социальных, возрастных, гендерных, национальных и пр.

К сожалению, студенты часто не способны проникнуть в замысел автора самостоятельно, и только после внимательного прочтения, анализа текста с помощью преподавателя они начинают понимать идею произведения. В этом отношении показательна работа над рассказом “You should have seen the mess” М. Спарк. Прочитав рассказ, который ведется от лица молодой, не очень образованной девушки, студенты пришли к выводу, что главная мысль данного текста состоит в том, что девушка Лорна очень любит чистоту. Им показалось, что это весьма похвальная черта. Они также решили, что Лорну хорошо воспитали родители, она послушная дочь. После наводящих вопросов преподавателя, направленного анализа подтекста и монолога Лорны студенты поняли, что М. Спарк очень тонко и хлестко высмеивает ограниченность и самодовольство среднего класса Англии, к которому как раз и принадлежит Лорна.

Проанализировать характер, выяснить личностную систему ценностей этого персонажа оказалось для студентов заданием совершенно новым и сложным. Часто студентам не хватает фоновых знаний для того, чтобы правильно понять и оценить текст. Так, например, в вышеуказанном рассказе М. Спарк студенты не смогли выявить отношение Лорны к образованию из-за того, что не знали, чем отличается Grammar School от Modern Comprehensive School.

Особое внимание при анализе текста уделяется диалогу. Диалог является, несомненно, важной составляющей художественного и

публицистического текста.

Диалог в хорошем, качественном художественном тексте – не просто обмен сведениями, он индивидуализирован. Анализируя его с лексической или стилистической стороны, мы больше узнаем о ведущих диалог собеседниках. В свою очередь, лучшее понимание характеров героев и их отношений позволяет глубже вникнуть в специфику данного конкретного диалога как инструмента коммуникации.

Если мы хотим добиться, чтобы чтение у студентов носило осознанный характер, мы должны объяснить им, что сумма информации о тексте и анализ его компонентов еще не дает нам представление о тексте в целом. Студенты должны усвоить, насколько сложна природа понимания, и получить представление о принципах анализа текста, о том, как связаны тип текста и тип анализа. Существенное добавление заключается в том, что никакой анализ не будет полон, если студенты не будут учитывать роль читателя в осмыслении текста, не поймут, что чтение представляет собой диалог двух мнений, двух идеологий.

В данной статье мы коснулись лишь некоторых проблем, связанных с курсом аналитического чтения. Многие аспекты этого сложного, но необходимого для студентов-переводчиков предмета еще ждут своего обсуждения. Это обобщающий, эрудиционный курс, который призван служить первой ступенью к продвинутому курсу теории и практики перевода. Данный курс является важной составляющей программы подготовки профессиональных переводчиков, а правильное понимание концепции курса позволит сделать его еще более эффективным и успешно развивать филологические и культурологические компетенции студентов.

#### **Литература:**

1. А. Столяр. The Interview with the Writer. МФ, №10, 2012. – С. 22.
2. A. Maley. A creative Writing for Students and Teachers. YLT Magazine UK, 2012.
3. Е. Новичкова. Аналитическое чтение. Новосибирск, Изд-во СибАГС, 2007.

**Загоруйко Л. П.**

## **ИННОВАЦИОННОЕ ИЗМЕРЕНИЕ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

К одной из главных проблем, решение которых необходимо для понимания основной тенденции развития современного человечества, можно отнести «рассмотрение возможности успешной коммуникации при общении разных культур» [1, с. 7]. Нельзя не согласиться с мнением И. Е. Видт, что целью образования в современном обществе должно стать формирование такой личности, которая будет успешно реализовывать свой жизненный сценарий в условиях «универсализации, гиперкоммуникации и интегративности» [2, с. 144]. Это предполагает существенные изменения «в требованиях к результатам обучения и воспитания современного поколения, о безотлагательной необходимости формировать готовность и способность к жизни в открытом обществе,

где сосуществуют представители разных национальностей и этнических групп, а, следовательно, носители разных культурных традиций» [3, с. 138–139].

Как мы уже отмечали ранее [см.: 4], новой эпистемой глобального мировидения, связанной с пересечением границ, миграциями, культурными, политическими и экономическими взаимодействиями, И. А. Мальковская, М. В. Тлостанова и Х. Гарднер [5; 6; 7, с. 255] рассматривают транскulturацию как процесс проникновения в иную культуру.

М. В. Тлостанова утверждает, что основой транскulturации выступает культурный полилог, в процессе которого не предполагается «полный синтез, слияние, полный культурный перевод, где культуры встречаются, взаимодействуют, но не сливаются» [6, с. 28]. Исходя из этого, задача языкового образования заключается в том, чтобы найти ответ на вопрос «Как обрести способ бытия представителям одной культуры в условиях кросс-культуры, поскольку, как отметил в своём выступлении во время работы многоканальной международной телеконференции «Инновационное образование как фактор развития человеческого капитала в условиях общества знаний» Я. С. Турбовской, именно соотношение культуры и кросс-культуры составляет совокупность проблем в полиэтническом обществе.

Характерной особенностью развития общества в условиях глобализации выступает коммуникация на всех уровнях: личном (международные браки); корпоративном (международные экономические, финансовые, политические корпорации); государственном (межгосударственные проекты по регулированию социально-экономической жизни планетарного пространства), в связи с чем актуальным становится искусство общения на разных уровнях и особая роль отводится таким качествам личности как коммуникабельность, толерантность, социальная адаптивность» [2, с. 171]. Следовательно, социальная мобильность, толерантность и межкультурная компетентность должны быть неотъемлемой принадлежностью системы ценностей образования [см.: 2, с. 185], поскольку «современный поливариантный мир не может конструктивно существовать, если он не будет диалогичным» [2, с. 65].

Опыт взаимодействия с иной культурой приобретает при взаимодействии с конкретным Другим. А. О. Карпов предлагает три варианта взаимодействия с Другим, а именно:

- принять Другого;
- понять Другого;
- жить просто рядом [8, с. 210].

Под вариантом «жить просто рядом» А. О. Карпов понимает «умение терпеть Другого <...>, жить, не оправдывая Другого, но и не отвергая его присутствие» [8, с. 210], что позволяет выбрать правильный способ бытия в условиях кросс-культуры.

Мы опираемся на понимание диалога культур, данное В. В. Мироновым [9], а он пишет, что суть «диалога культур» заключается в том, что понимание собственной культуры может быть осуществлено лишь через познание

другой культуры, в противном случае оно носит неполный характер, так как нет предмета сравнения. Именно познание области несовпадения культур обогащает их новыми смыслами и новыми ценностями, хотя и затрудняет сам факт общения. Таким образом, между знаниями из области родного и неродного языков, родной и неродной культуры существует взаимосвязь, которая на уровне специально организованной интеграции знаний приводит к возникновению интегрального образовательного поля, не просто включающего в себя знания той и другой области, но представляющего собой более высокий уровень развития речевой деятельности. В результате такого взаимодействия рождаются образовательные инновации. Следовательно, «столкновение культур» способствует развитию инновационного мышления.

А. О. Карпов рассматривает инновацию как долгосрочный культурный вызов. Языковое образовательное пространство можно рассматривать как условие и фактор интеркультурного диалога. Инновационность языкового образования можно «измерить» возможностью формирования культуры межнационального общения, что предполагает переход от неприятия инаковости к той или иной степени её восприятия [8, с. 210].

Как утверждает А. Машкевич, «благодаря контактам разных народов накапливается потенциал к инновационному восприятию мира. Контакты с необычным социальным объектом, будь то незнакомая непривычная идея или инакомыслящий человек, способствуют развитию инновационного духа. Возникает конфликт в ценностях, одна из которых инновационная, а другая – традиционная» [10].

Применительно к социальной философии вопрос о том, что «за инновациями всегда стоит образование как таковое, в том числе и языковое образование, составляющее культурное ядро жизни общества с его непреходящими ценностями, традициями, педагогическим опытом» [11], изучен недостаточно. Сейчас возникает совсем другая социальная реальность, в контексте которой необходимо осознать языковое образование как социальное явление, поскольку «институт образования втянут в выстраивание правил существования социально и культурно конфликтной среды» [8].

Давно известно, что «все общества пытаются воспроизвести самих себя и действительно делают это, в значительной степени, с помощью образовательных систем, поэтому за политику этнодиверсификации и сочетаемости культур этносов и метакультуры в целом в большей степени ответственна образовательная институция» [12, с. 152]. Следовательно, практическая роль языкового образования в этом процессе может оказаться значительной.

#### **Литература:**

1. Ключанов И. Э. Коммуникативный универсум. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – 256с.
2. Видт И. Е. Образование как феномен культуры: моногр. Тюмень: Печатник, 2006. – 200 с.
3. Эмих Н. А. Культурная парадигма современного образования: философско-антропологические основания. – М.: Логос, 2012. – 173 с.
4. Загоруйко Л. П. Языковое образование как форма реализации языковой



политики государства // Интеллект. Культура. Образование. – 2012. – № 4; URL: [www.es.rae.ru/ladenko-intellekt/58-284](http://www.es.rae.ru/ladenko-intellekt/58-284) (дата обращения: 07. 07. 2013).

5. Мальковская И. Ф. Глобализация и транскультурный вызов незападного мира // Социологические исследования. – 2005. – № 12. – С. 3–13.

6. Тлостанова М. В. Постсоветская литература и эстетика транскulturации. Жить никогда, писать ниоткуда. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 416 с.

7. Suarez-Orozco M. M., Qin-Hilliard D. B. Globalization: culture and education. – University of California Press Berkeley Los Angeles, London and the Ross Institute, 2004. – 275 p.

8. Карпов А. О. Образовательный институт, власть и общество в эпоху роста культуры знаний. – СПб: Алетейя, 2013. – 260 с.

9. Миронов В. В. Трансформация культуры в пространстве глобальной коммуникации // Медиаскоп. – 2009. – № 2. – URL: <http://www.mediascope.ru/node/356> (дата обращения: 03. 07. 2011).

10. Моргунова Е. Свое иное. Интерес к другим культурам – признак инновационности мышления // Наука. – 2011. – № 3. – URL: <http://novznanija.ru> (дата обращения: 12. 06. 2013).

11. Карпов А. О. Вопросы философии // Коммодификация образования в ракурсе его целей. – URL: [vphil.ru/index.php?option=com\\_content&task=view...](http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view...) (дата обращения: 07. 07. 2013).

12. Winch C., Gingell J. Key Concepts in the Philosophy of Education. – URL: <http://ebookbrowse.com/winch-gingell-key-concepts-in-philosophy-of-education-pdf-d187518264> (дата обращения: 07. 07. 2013).

## **Илакавичус М. Р.**

### **НЕФОРМАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ФАКТОР РАЗНОВОЗРАСТНОСТИ**

Какими бы экстраординарными ни казались нам исторические и социальные перемены, свидетелями которых мы невольно являемся, есть нечто неизменное, что объединяет людей разных эпох. Перед каждым из нас стоит задача войти в социальный мир, осмыслить его и стать звеном в многопоколенческой цепи историко-культурной преемственности. В современных условиях трансформации ценностных оснований образования решение данной задачи, безусловно, осложняется. Значимым фактором данной тенденции является глобализация. В научном дискурсе она осмысливается как «глобализационное давление на образовательную систему» [1], уязвимость которой обусловлена переоценкой «местных» идеалов и ценностей, отнесением их к «пережиткам». Историко-культурная специфика рассматривается в данном контексте в качестве тормоза широкого хода модернизации, понимаемой зачастую как безоговорочное перенесение западных моделей и механизмов в своеобразную социокультурную среду. Признавая необходимость модернизации, необходимо опираться и на хранящиеся в историко-педагогическом опыте наработанные практики, на эффективные формы и механизмы, используемые в них.

Российская история педагогики знает период, характеризующий подъемом педагогического самосознания, сотрудничеством

множества общественных органов, служивших просвещению народа. П. Ф. Каптерев обозначил его как общественно-государственный [2]. В несколько дореволюционных десятилетий вопросы образования осмыслились как чрезвычайно важные и *высоконациональные*; активно развивалось внешкольное образование, разнообразные общественные силы выступали агентами образования широкого спектра предметных областей. В перечне таких агентов традиционно значимым участником были конфессиональные сообщества. Востребованность организуемых ими практик объясняется онтологией внутреннего мира личности.

Смысложизненная область является ядром ценностно-смысловой сферы личности. Кто я? Для чего я родился? Что такое жизнь и смерть? Зачем мне другой человек? Все эти вопросы многие столетия ставила перед человеком церковь, предлагая для размышления и свои ответы. Не одно столетие, во многом благодаря образовательным практикам, организуемым ею, формировалась самоидентификация целых народов. Священнослужители и религиозные педагоги обращались к каждому, говорили на ясном для простого человека языке, освещая сложнейшие экзистенциальные проблемы. Притчевая традиция, ведущая свою историю в христианстве от проповедей Иисуса Христа, нарративная форма агиографии, упрощающая предьявление многовекового опыта жизнестроения, нацеленного на достижение предьявляемых духовно-нравственных идеалов, - вот далеко не полный перечень нарабатанных эффективных форм освоения религиозной культуры. Тысячелетняя история религии сама по себе является мотиватором познания. Вряд ли кого-то оставят равнодушным вопросы: что находят люди разных эпох в этом учении, почему религия так глубоко воздействует на человечество? Общее образование дает возможность осознать: основой всех мировых цивилизаций является система духовных и нравственных ценностей. Дальнейшее знакомство с религиозными учениями полезно любому, поскольку их содержание - кладезь жизненных советов, примеров высоконравственного содержания, они создают условия духовно-нравственного возрастания. Именно этим и отличаются мировые религии, имеющие многовековые культурно-исторические традиции, от сект, рядящихся в их одежды. Способность отличить зерна от плевел формируется в рамках религиозного образования.

История религиозного образования — одна из линий многомерного историко-педагогического процесса. Вслед за периодом главенства традиции, на сцену общественного развития пришла научно-техническая парадигма, сменившаяся упрочением позиций гуманитарных идей [3]. Парадигма традиции включила в сферу ответственности образования проблему обусловленности человеческого бытия трансцендентными законами, аккумулируемыми эзотерическим и религиозным знанием. Освоение этих законов и осмысление миропорядка как подчиненной верховной инстанции архитектоники в разные эпохи было то ведущим знанием, определявшим цели и ценности образования в целом, то лишь одним из рядоположенных элементов целостности накопленного человечеством опыта, подлежащего передаче подрастающим поколениям.

Современная тенденция гуманизации образования позволяет преодолевать абсолютизацию технократического подхода, достигать полноту историко-культурной традиции, предъявляемой в целокупности содержания образования.

Религиозная культура — часть культуры, без которой сложно представить ее аксиосферу. Именно поэтому она рассматривается сегодня как важная часть содержания образования — не только его формального сектора, но и неформального. Однако сегодня еще не преодолена предубежденность в отношении религиозного образования, имеющего потенциал в деле воспитания мировоззренчески, религиозно и национально терпимой личности [4, с. 7].

Остро стоит проблема налаживания взаимодействия институтов государственного и религиозного образования. Эти задачи невозможно решить и в области религиозного обучения (направлено как на подготовку кадров для конфессионального служения, так и на сознательное воцерковление верующих), и в религиозноведческом направлении. Сегодня продолжает существовать предубеждение в отношении его разворачивания. Эталоном образования считается академизм, одним из признаков которого является эмансипированность от религиозных организаций [5, с. 33]. Последняя зачастую интерпретируется как необязательность диалога с религиозными организациями. А между тем предметом диалога может стать согласование усилий, направленных на выработку достаточной нормативной базы, организацию теоретической подготовки преподавателей, формирование основательной методической базы.

Сегодня сложно отрицать наличие стойкого интереса к религиозной культуре. Степень вхождения в предмет освоения может разной. Однако глубина постижения может быть достигнута в области неформального образования расцениваемого сегодня как площадка для апробации инноваций. Одна из них – организация взаимодействия с семьями, людьми разного возраста – являет свою продуктивность. Показателен опыт проведения патронажных курсов для будущих братьев и сестер милосердия при светских и православных медицинских училищах [6]. Возрождение института братьев и сестер милосердия — путь к актуализации наработанного столетиями воспитательного опыта православной церкви. Знаменитая триада — храм, школа, богадельня — являла собой полноту духовно-нравственного развития личности, предполагающего не только познание, осмысление, но и нравственное действие. Сегодня ряды соратников милосердия пополняют люди разных возрастов, отнюдь не детского возраста: от юношества до зрелых, состоявшихся в иных профессиональных областях. Готовя себя к отнюдь не самой благодарной, но такой необходимой работе, эти люди, ведомые желанием выстроить свою жизнь в христианских ориентирах, не только постигают азы сестринского дела, но и осмысливают церковное предание.

Сложность предъявления неофитам религиозного содержания состоит в необходимости использовать адекватные ему методы и формы. Вспоминая слова В. Франкла, сказанные применительно к современному

образованию вообще, понимаешь, что они, как нельзя точно, относятся и к религиозному образованию: «основная задача образования состоит не в том, чтобы довольствоваться передачей традиций и знаний, а в том, чтобы совершенствовать способность, которая дает человеку возможность находить уникальные смыслы» [7, с. 295]. Сообразная сложнейшему процессу нахождения смысла среда — событийное сообщество. Пространство диалога, активизируемого резонансностью для внутреннего мира участников смысложизненного содержания, позволяет раскрыться спектру смысловых аспектов. Специфика каждого из них зависит от жизненного опыта участников. В подобном диалоге голос каждого, благодаря системе «рефлексивных зеркал», становится активатором рефлексии. Именно поэтому так важно участие людей разных поколенческих страт [подробнее о подобной стратегии - 8]. В подобных условиях не только постигается глубина божественного откровения, но и устанавливается межпоколенческая связь, являющаяся гарантом полноценного существования конкретной историко-культурной общности.

Подобная модернизация образовательных методов в деле восстановления воспитательно насыщенной культурной традиции не может быть воспринята как насильственная. Она является механизмом творческого осмысления педагогического наследия предыдущих поколений.

#### **Литература:**

1. Кравцов Д. И. Особенности глобализационного давления на образовательную систему // Философия образования. - 2013. - №1. - С. 17-20.
2. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. - СПб.: Алетейя, 2004.
3. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале междисциплинарной рефлексии. - СПб: СПбГУПМ, 1999.
4. Колодин А. В. Религиоведческое и религиозное образование: сущность, специфика, проблемы реализации в государственных и образовательных учреждениях РФ. - Автореф... канд. филос. н. - СПб.: РАГС.
5. Захарченко М. В. Духовность и академизм — два полюса христианской образованности / Традиционные ценности и современный мир: мат-конф. / под общ. ред. М. В. Захарченко. - СПб АППО, 2013.
6. Нестерова А. Г. Взаимодействие институтов светского и религиозного образования в современной России: опыт социологического анализа. Автореф. на соиск. степ. к. социол. наук. - Волгоград, 2007
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 1999.
8. Илакавичус М. Р. Духовно-нравственное развитие и воспитание старшеклассников в школе при осмыслении идеалов культуры. Автореф. На соиск. степ. к. пед. наук. - СПб., 2011.

**Іглідан С. В.**

## **ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ БЕЗПЕКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

**Постановка проблеми.** Проблема соціокультурної безпеки на зламі ХХ-ХХІ століть входить до числа актуальних на ряду з духовно-

моральними та соціально-правовими питаннями. У соціокультурній сфері знаходять відображення, почуття і настрої людей, усвідомлюються інтереси, суспільна свідомість і його форми — філософія (мистецтво, культура, політика, наука, релігія, правові і моральні норми); суспільні та особистісні відносини (праця, здоров'я, побут, дозвілля) пов'язані з духовною сферою.

Перехід суспільства в фазу «інформаційної революції», підвищення ролі інформаційних технологій та технічного прогресу, з одного боку позначив прагнення до самореалізації інтелектуального, творчого потенціалу людини, а з іншої, спостерігається стрімке розхитування національно-культурних традицій, падіння моралі і засад, зростання деструктивних і асоціальних явищ, все це сприяє тому, що формування соціокультурної безпеки майбутніх учителів набуває щонайбільшої актуальності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В останні десятиріччя, питання соціокультурної безпеки все більш привертають вчених з різних галузей. Означена проблема соціокультурної безпеки досліджувалась: у психології (К. Хорні); у соціології (Л. Антонова, А. Лановенко, О. Полюшкевич та ін.); у педагогіці (Б. Мейснер, А. Линенко, Т. Новікова та ін.).

Великий вклад у розробку теорії соціокультурної динаміки були зроблені вітчизняним соціологом П. Сорокіним, та зарубіжними вченими П. Бергером, Е. Дюркгеймом, Д. Ентонем, С. Хантінгтоном та ін.

**Метою написання статті** є теоретично обґрунтувати педагогічні аспекти формування соціокультурної безпеки майбутніх учителів.

**Виклад основного матеріалу.** У наукових дослідженнях, практичній діяльності, зокрема, у педагогічному процесі та у повсякденному житті широко використовуються поняття «безпека» та «небезпека». Існують різноманітні тлумачення цих феноменів, так у довідковій літературі вони характеризують стан, при якому ніщо ні кому та не чому не загрожує [5]. Безпека у своїй сутності - складне соціально-політичне явище, яке акумулює в собі наслідки багатогранної життєдіяльності, культурної особливості, накопичений історичний досвід, уподобання кожної людини і громадянина, суспільної групи, суспільства, держави, земної цивілізації в загалі.

На сучасному етапі питання безпеки стають актуальними не тільки в Україні, але й у всьому світі. Дослідження наукової літератури з даного конструкту дозволив нам виділити головні характеристики: стабільність; свобода від страху, тривоги; відчуття довіри та неушкодженість.

Формування соціокультурної безпеки майбутніх учителів, як педагогічна проблема є новою та не достатньо досліджуваною, яка не має чіткого структурованого пояснення та науково-теоретичного підґрунтя.

Поняття «соціокультура» є похідним від понять «соціальне» і «культурне», що представляє собою складне, багаторівневе утворення, необхідними умовами розвитку якого можна вважати рух, час і простір, що характеризують соціальне буття культури. Цей феномен можна розглядати як суму всіх культурних, соціальних і політичних інтересів. У теорії соціокультурної динаміки П. Сорокіна, «соціокультура» уявляє у собі

весь суперорганічний світ, який був створений людиною. До компонентів якої він відносить: ідеологічна (система мови, науки, релігії, моралі, етики і музики); матеріальна культура (обладнання, картини, книги); церемонії, ритуали [4].

Т. Новикова розглядає «соціокультуру» як складну гетерогенну систему, яка включає різноманітні за своєю предметною і соціальною природою елементи (матеріально-технічні об'єкти, засоби праці і комунікації, матеріальні та духовні продукти, послуги, ідеологічні, мистецькі цінності, зразки і норми, відносини між людьми) [3]. Б. Мейснер визначає, що соціокультура – це сума усіх культурних, соціальних і політичних інтересів. Іншими словами можна сказати, що у соціокультурі відображена міра володіння культурним надбанням суспільства і застосування його в соціальній діяльності окремого індивіда, конкретної соціально-професійної групи та суспільства в цілому. Отже, соціокультура – це не лише стан культури, але й процес діяльності, через який реалізуються соціальні сили суб'єктів.

Вперше поняття соціокультурна безпека було використано психологом Карен Хорні (1959 р.). Вона вважала його багатограним феноменом, який є головним фактором, що впливає на гармонійне формування особистості (Horney, 1939). Маючи природну багатогранну властивість, даний конструкт виражається в нормах закону, моралі, соціальних інститутів, в економічних можливостях, соціальному становищі людини або суспільства. Не останнє місце в цьому процесі займають і інтелектуальні, інформаційні та комунікаційні можливості особистості, освітній рівень суспільства, наукові та виробничі ресурси, ефективність економічних, культурно-історичних зв'язків.

Так в соціології, під соціокультурною безпекою дослідники (Л. Антонова та О. Полюшкевич), розуміють основу розвитку суспільства, завдяки якій забезпечується стійкий його стан, оптимальне задоволення потреб народу, якість життя, творення умов для розвитку особистості з урахуванням соціокультурних особливостей країни [1]. Натомість, у педагогіці даний феномен не має чіткого структурованого пояснення, а також достатнього науково-теоретичного підґрунтя, і в перше був запропонований А. Линенко. Ми поділяємо її точку зору на цей феномен і під соціокультурною безпекою розуміємо - готовність особистості захистити свій внутрішній світ, систему цінностей, від впливу факторів, які перевищують нормативно допустимі на рівні культури і негативно впливають на розвиток процесів у системі «людина-культура» [2].

В якості компонентів досліджуваного феномену розглядаємо: аксіологічний, інформаційно-процесуальний та особистісний.

*Аксіологічний компонент* уявляє собою світ цінностей, різноманітний і практично неосяжний, як різноманітні потреби й інтереси людства, що прогресивно розвивається. Система цінностей становить фундамент первинних сенсів буття та є найвищим рівнем регуляції соціальних процесів. Вона формує у людині внутрішній стрижень культури, стає «фундаментом» його ставлення до світу. Втрата людством універсальної ціннісної системи, яка спирається на вищі духовні та моральні абсолюти

може привести до загрози самознищення. Однією з вагомих причин духовно-моральної деградації сучасного суспільства є те, що людина без морального стрижня, без сформованих особистісних духовно-моральних ідеалів практично беззахисний перед будь-яким пороком. Тому актуальним питанням стає переоцінка моральних цінностей, ідеалів, у піднесенні планки духовності, особливо в процесі виховання і професійного навчання майбутніх учителів. Так, значними цінностями в формуванні соціокультурної безпеки майбутніх учителів ми виділяємо духовні та моральні.

*Інформаційно процесуальний* компонент включає у себе систему знань та професійних вмій, щодо збереження внутрішнього духовного світу майбутнього вчителя. До нього також відносяться: сформований рівень культури (духовної, моральної, інформаційної), етика поведінки, та професійної толерантності. На наш погляд, сутність *особистісного компоненту* майбутніх учителів складають якості, такі як: здатність до самоосвіти, саморозвитку, самокорекції та самоконтролю. Духовний нігілізм, який охопив суспільство, небезпечний, призводить до обвального падіння значущості інтелектуальної праці, духовних цінностей. Молодь не захищена від низькопробних смаків і пропаганди сумнівних норм поведінки. Ці небезпеки складають: втілення моделі ерзац-культури, низькопробної, аморальної літератури, беззмістовної кінопродукції, сумнівна Інтернет інформація, поп-музика. Відсутність зацікавленості молодим поколінням до знань і освіти породжує ущербність особистості майбутнього фахівця, знижує рівень її загальної культури, веде до занепаду рівня професіоналізму, примітивізуються потреби і духовно-моральні орієнтири.

**Висновок.** Соціокультурна безпека майбутніх учителів складає систему умов, яка забезпечує збереження і захищеність життєво-важливих параметрів (перш за все культурного, етичного та інтелектуального характеру), в межах історичного розвитку. Отже, сформований рівень соціокультурної безпеки майбутніх учителів може розглядатися як категорія, що відображає соціальне здоров'я особистості, духовну та інформаційну захищеність його ціннісної системи.

#### **Література:**

1. Антонова Л. Л., Полюшкевич О. А. Соціокультурная безопасность и консолидация общества // Современные исследования социальных проблем // Электронный научный журнал №12 (20), 2012 [Режим доступа: [www.sisp.nkras.ru](http://www.sisp.nkras.ru)].
2. Линенко А. Ф. Соціокультурная безопасность будущих учителей как педагогическая проблема // сборник статей II открытый международный научный форум, 2012 // А. Ф. Линенко – Одесса, 2012. – С. 48-51.
3. Новикова Т. Л. До проблеми формування соціокультурних цінностей майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення гуманітарних дисциплін [Електронний ресурс]: Наукова бібліотека ім. В. І. Вернадського - Режим доступу до статі [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Znpkhist/2011\\_4/11ntlvgd.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2011_4/11ntlvgd.pdf)
4. Сорокин П. А. Система социологии. – Т. 1-2, М., 1994. 5. Тлумачний словник – мінімум української мови / Уклад. Л. О. Ващенко, О. М. Єфімов. – К.: Довіра, 2000. – 467 с.
5. Тлумачний словник – мінімум української мови / Уклад. Л. О. Ващенко, О. М.

Касаткин С. Ф.

## АВТОРИТЕТ КАК ВНЕШНИЙ КРИТЕРИЙ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

В процессе личностно-профессионального развития педагога важнейшее значение имеет его авторитет, который целесообразно рассматривать как интегративный внешний критерий. При нашем анкетировании практически 100% респондентов (за незначительным исключением недобросовестно заполненных анкет) назвали его важнейшим и убедительным свидетельством профессиональной зрелости педагога.

Эта проблема, на наш взгляд, сильно недооценивается в современном образовании и воспитании. По данным Интернета за последнее десятилетие защищено всего пять диссертаций на эту тему. Такое научное невнимание к проблеме, естественно, не способствует активной практической деятельности в этом направлении. В результате по данным Малярчук Н. Н.: «Отвечая на вопрос, уважаете ли вы учителей, утвердительно ответили 100% младших школьников и 90% пенсионеров в возрасте 71-85 лет. Каждый третий школьник в возрасте от 10 до 17 лет (30-32%) и каждый пятый респондент в возрасте 21-30 лет ответили отрицательно. В основном преобладал ответ «не всех»: в 18-20 лет – в 67% случаев, в 41-50 лет – в 59%, с 10 до 16 лет – в 41-46%, в 61-70 лет – в 46%» [1].

Основным авторитетом педагога является – личностный. Представляется, что целесообразно выделять его **внутреннюю и внешнюю структуры**. Внутренняя – комплекс личностных и личностно-профессиональных качеств, которые, проявляясь внешне, вызывают уважение окружающих и формируют авторитет. И, наоборот, отсутствие каких-либо качеств или обладание негативными по отношению к педагогической деятельности снижают его. Исходя из этого, внутренняя структура личностного авторитета, по нашему мнению, совпадает со структурой профессиональной зрелости педагога, что подтверждается анкетными опросами, интервьюированием и наблюдениями. То есть, **чем ближе личностно-профессиональное развитие педагога к профессиональной зрелости, тем выше его авторитет**. А самым высоким - должны обладать и, как правило, обладают уже состоявшиеся профессионально зрелые педагоги, благодаря чему авторитет как раз и приобретает психологическую возможность выступать в качестве внешнего критерия.

Внешняя структура авторитета педагога – это мнения, оценки, признание и уважение, структурированные по категориям окружающих его людей. Если внутренняя - структурирует авторитет, по сути, потенциальный, то внешняя – подлинный, реальный. Она основывается на вышеприведенном положении, что у каждой категории людей свои ценностные ориентации, а отсюда и различные представления о качествах педагога и их внешних



проявлениях, за которые его можно уважать. Более того, уважение у различных категорий к педагогу по разному проявляется внешне, что позволяет выделить и сформулировать реальные показатели или признаки авторитета. В результате становится возможным предложить для обсуждения следующую таблицу, обобщенно отображающую внешнюю структуру авторитета педагога (см. табл. 1) [2]:

**Таблица 1.**

Внешняя структура авторитета педагога

<b>Категории людей, взаимод. с педагогом</b>	<b>Поступки, достижения и качества, за которые они уважают педагога в соответствии со своими ценностными ориентациями</b>	<b>Внешние признаки проявления уважения к педагогу, как показатели лично-го авторитета</b>
Школьники	Искренняя забота об их обучении и воспитании, высокий профессионализм, увлеченность своим предметом, высокие результаты в обучении и воспитании, моральные качества, соответствующие школьному возрасту, организаторские способности, в старших классах – какие-либо особые достижения, личностная успешность	Предмет у большинства – «любимый», на уроках добросовестнее и прилежнее учатся, ведут себя более дисциплинированно, стремятся к общению, советуются и стараются подражать, поздравляют с праздниками, дарят цветы, часто поддерживают хорошие отношения после окончания школы
Студенты	Высокий профессионализм, научные достижения, статусность, оригинальность, требовательность и справедливость на экзаменах и зачетах	Высокая посещаемость занятий, активность в усвоении и обсуждении учебного материала, интерес к научным исследованиям педагога, стремление посоветоваться и пообщаться
Взрослые обучаемые	Высокий профессионализм, статусность, особые достижения, харизматические качества	Высокая посещаемость занятий, активность в усвоении и обсуждении учебного материала, стремление посоветоваться и пообщаться
Родители школьников	Искренняя забота об обучении и воспитании их ребенка, высокие результаты у ребенка, уважительность к родителям и понимание их проблем, увлеченность своим предметом, моральные качества, соответствующие их представлениям о педагоге, успешность в жизни	В младших классах стремятся определить своего ребенка к этому педагогу, в старших – постоянно советуются и приглашают репетитором, и во всех классах стараются оказывать знаки внимания: дарят цветы, подарки и т. п.

Коллеги-педагоги	Высокий профессионализм, статусность, харизматические качества, коллективизм, возраст, готовность оказать <b>бескорыстную помощь</b>	Советуются, прислушиваются к советам, стараются следовать примеру, перенимают опыт
Администрация	Высокий профессионализм, статусность, особые достижения, повышающие авторитет всего учреждения, дисциплинированность, харизматические качества, возраст, успешное представительство учебного заведения <b>за его пределами</b>	Дает ответственные поручения, советуется, доверяет представлять от учреждения, избирает в коллегиальные органы, предоставляет льготы, поощряет и награждает,
Общественность	За уже имеющийся авторитет, особые достижения, статусность, умение работать в коллегиальных органах и <b>ярко представлять их</b>	Персонально приглашают на общественные мероприятия, просят выступить, избирают в общественные органы, поощряют и награждают

Однако, при отсутствии или неумении раскрывать имеющиеся лично-профессиональные качества педагога, даже профессионально зрелый, остается **безавторитетным** с соответствующим отношением к нему. Попустительство и заискивание перед учениками зачастую приводит к снисканию **ложного, «дешевого» авторитета**. А совершение антипедагогических проступков, обладание антипрофессиональными качествами сразу же начинает размывать, разрушать авторитет педагога и, более того, создает как бы **антиавторитет**, который быстро и довольно устойчиво утверждается в общественном мнении и который потом очень трудно преодолеть. При внешне нормальном проведении занятий качество и эффективность деятельности таких педагогов резко снижается, они с трудом поддерживают дисциплину, для чего все чаще прибегают к наказанию и срываются в случае неподчинения. При этом наблюдается следующая зависимость: **чем больше безавторитетных, ложноавторитетных и антиавторитетных педагогов, тем ниже авторитет педагогического учреждения в целом.**

Внешняя структура антиавторитета, по нашему мнению, обобщенно может быть предложена для обсуждения в следующем виде (см. табл. 2) [2]:

Таблица 2.

## Внешняя структура антиавторитета

Категории людей, взаимодей. с педагогом	Проступки, результаты деятельности и качества, за которые они не уважают педагога в соответствии со своими ценностными ориентациями	Внешние признаки, проявления неуважения к педагогу, как показатели антиавторитета
Школьники	Унижения и оскорбления, неуважительность, несправедливость, равнодушие, корысть, неаккуратность, аморальные поступки, низкие результаты в обучении и воспитании, неумение подчинять и организовывать	Игнорирование, негативные высказывания в глаза и за глаза, недисциплинированность, демонстративное неподчинение, отсутствие интереса к предмету, уход с уроков, жалобы, провоцирующие и агрессивные действия
Студенты	Низкий профессионализм, унижения и оскорбления, корысть, неуважительность, несправедливость, аморальные поступки	Отсутствие интереса к предмету, слабая посещаемость занятий, жалобы, негативные высказывания в глаза и за глаза, вызывающие и провоцирующие действия, демонстративное неподчинение
Взрослые обучаемые	Низкий профессионализм, неуважительность, несправедливость, корысть, неуспешность	Отсутствие интереса к предмету, слабая посещаемость занятий, жалобы, негативные высказывания в глаза и за глаза, демонстративное неподчинение
Родители школьников	Равнодушие и неуважение к их ребенку, неуважение к родителям и непонимание их проблем, нежелание помочь, низкие результаты обучения и воспитания, несправедливость, корысть, неуспешность	Игнорирование, негативные высказывания в глаза и за глаза, жалобы, агрессивные действия
Коллеги-педагоги	Неуважительность, некоммуникабельность, зазнайство, корысть, конфликтность, низкие профессиональные результаты, аморальные проступки, неуспешность	Игнорирование, негативные высказывания в глаза и за глаза, жалобы, агрессивные действия

Адм-ция	Низкие профессиональные результаты, недисциплинированность, конфликтность, неподчинение, аморальные проступки	Разъяснения, замечания, не избрание в общественные органы, наказание, увольнение
Общ-нность	Низкие профессиональные результаты, недисциплинированность, конфликтность, аморальные проступки	Игнорирование

**Выводы:**

- личностно-профессиональное развитие педагога необходимо рассматривать в тесной взаимосвязи с формированием авторитета, как интегративного внешнего критерия;

- социально-психологический анализ педагогических коллективов наряду с анализом по профессиональной зрелости обязательно должен включать в себя выявление авторитетных, безавторитетных и антиавторитетных педагогов;

- практическая работа по этой проблеме должна быть направлена на формирование основного, ведущего ядра коллектива из авторитетных и профессионально зрелых педагогов, установление причин безавторитетности и антиавторитетности остальных и персональную работу психологов, методистов с каждым по формированию его личностного авторитета;

- администрации педагогических коллективов и органам управления системой образования необходимо проявлять постоянную заботу о повышении личностного авторитета каждого педагога, усиления его статусным и должностным авторитетами, а также поднимать авторитет профессии в целом;

- в учреждениях педагогического и постдипломного педагогического образования необходимо дополнять учебные планы и программы по педагогике и педагогическому мастерству курсом лекций и практических занятий для обучения целенаправленному формированию личностного авторитета педагога;

- для реализации этих рекомендаций должна быть разработана методика практического формирования авторитета педагога в учреждениях педагогического и постдипломного образования, других педагогических коллективах.

**Литература:**

1. Малярчук, Н. Н. Культура здоровья педагога / Н. Н. Малярчук – докт. диссерт., Тюмень, 2009.

2. Феноменология образования: от проблем к решениям / А. Г. Бермус, Н. А. Голиков, Н. М. Полетаева [и др.]. – СПб.; УРАО «ИОВ»; ИПЦ «Экспресс», 2011. – 217 с.

## ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНЧЕСТВА

Проблема духовно-нравственного, социально-гуманитарного, личностного развития молодежи всегда была актуальной в социальной науке и практике. В теоретическом аспекте следует отметить вклад в разработку молодежной аксиологии российских ученых С. Григорьева, В. Добренькова, А. Ковалевой, В. Лисовского, В. Лукова, Л. Петровой, В. Чупрова [1] и др. Исследованию проблем духовности и нравственности, ценностных ориентаций молодежи занимаются в настоящее время исследовательские центры и научные лаборатории, профессорско-преподавательский состав ВУЗов в большинстве стран мира. В России сегодня ведутся попытки практической разработки путей стимулирования социальной активности молодежи, развития социальной компетентности, прежде всего в рамках модернизации образования.

На современном этапе развития образования в РФ одной из актуальных задач является формирование социальных компетенций обучающейся молодежи, позволяющих сформировать гражданина, сознательно, активно и конструктивно участвующего в общественной жизни, в решении задач развития общества, освоившего социальные роли современного человека [2].

Понятие компетентностей (компетенций) все шире входит в российскую социальную практику и научную теорию, однако единый подход к интерпретации данных понятий пока не выработан. Так, в ФГОС СПО для характеристики результатов образования применяется понятие компетентности; в ФГОС ВПО – компетенций. Системный анализ понятия компетентности дают российские авторы И. А. Зимняя, С. А. Хазова и другие. И. А. Зимняя, осуществив анализ становления образовательных компетентностных парадигм за рубежом и в России, пришла к выводу, что в свете современных тенденций понятие «компетенция/компетентность» выступило в качестве общего определения интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих, и определила широкий ряд структурных компонентов компетентности, выделяя ключевые компетентности, соотнося их с традиционными для российской образовательной парадигмы знаниями – умениями – навыками [3]. С. А. Хазовой изложены вопросы сущности, структуры и содержания компетентности; она приводит примеры отражения понятия компетентности в материалах ЮНЕСКО: в докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровище» определены глобальные компетентности, на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» и «научиться делать, с тем чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справляться

с различными многочисленными ситуациями и работать в группе (Жак Делор)» [4].

В 2001 г. в документе «Стратегии модернизации содержания общего образования» группой российских ученых были сформулированы основные положения компетентного подхода в образовании [5]. Было подчеркнуто, что понятие компетентности шире понятий знания, умения, навыки, оно включает их в себя не только когнитивную и операциональную составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Для того чтобы упорядочить последующую трактовку компетентностей, разработчики предлагают разграничение ключевых компетентностей по сферам:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности;
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности;
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

Содержание ключевых (базовых) компетенций/компетентностей рассматривалось в модели, разработанной и принятой в рамках программы TUNING («Настройка образовательных структур») [6], участниками которой были более 100 университетов из 16 стран, подписавших Болонскую декларацию. Данная модель включает несколько групп компетенций, объединенных в два блока: общие и специальные (профессиональные) компетенции. Группы общих компетенций содержат следующие подгруппы:

1. Инструментальные компетенции: когнитивные способности, методологические способности, технологические умения, лингвистические умения, коммуникативные компетенции (способность к анализу и синтезу; к организации и планированию; базовые знания в различных областях; письменная и устная коммуникация на родном языке; знание второго языка; элементарные навыки работы с компьютером; навыки управления информацией; способность к решению проблем и принятию решений).

2. Межличностные компетенции: индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике; социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства (способность к критике и самокритике, к работе в команде, навыки межличностных отношений, способность общаться со специалистами из других областей, работать в международной среде, приверженность этическим ценностям).

3. Системные компетенции (способность применять знания на практике,

исследовательские навыки, способность учиться, адаптироваться к новым ситуациям, креативность, лидерство, понимание культур и обычаев других стран, способность к разработке и управлению проектами, инициативность и предпринимательский дух, забота о качестве, стремление к успеху).

Таким образом, понятие компетентности содержательно шире, включает в себя социальный и профессиональный аспекты и конструируется через сложную систему инструментальных, межличностных (социальных) и системных характеристик (компетенций).

Компетентность социальная - сложное образование, под которым понимают: степень адекватности и эффективности реагирования на проблемные жизненные ситуации, достижение реальных целей в особом социальном контексте, использование подходящих для этого методов и позитивное развитие как результат активности, способность участвовать в сложной системе межличностных отношений и успешно использовать и понимать других людей [7]. Главным показателем социальной компетентности является субъектность как интегративное качество личности, готовность выполнять социальные роли, социальная зрелость. Социальная компетентность содержательно представлена совокупностью политической и социально-экономической, социально-коммуникативной, поликультурной, информационно-инструментальной и индивидуально-личностной компетентностей (компетенций) [8]. Социальная компетентность формируется и проявляется в практической деятельности [9].

Однако реальное формирование компетентности, прежде всего в его социальном измерении сталкивается с рядом трудностей. В результате кардинальных социально-экономических и политических трансформаций в России (как и в странах постсоветского пространства) в последние два десятилетия, произошедших в общественном сознании перемен, смены направления государственной политики современное общество оказалось в глубоком духовно-нравственном кризисе. Снижение воспитательного потенциала семьи и учреждений основного и дополнительного образования, практическое исчезновение общественного воспитания и неформального социального контроля, бесконтрольная свобода СМИ и т. п. процессы и явления привели к снижению роли социальных и духовно-нравственных ценностей в среде подростков и молодежи, прагматизации ценностей, снижению морально-волевой саморегуляции, социальной пассивности, инструментализации гуманистических идеалов и норм социального общежития. Современный молодой человек, получивший общее, среднее или высшее образование, в реальной жизни сталкивается с множеством проблем гуманитарного плана. При недостатке знаний, навыков и умений в этой области он часто оказывается не в состоянии решить жизненные, социальные и даже профессиональные задачи. Усиление человеческого, в частности молодежного фактора во всех сферах жизнедеятельности российского общества происходит на фоне негативных социальных процессов – интенсивного сокращения численности населения, снижения репродуктивных установок, кризиса

идентичности молодежи, ее социального расслоения, преобладания асоциальных установок при деструктивном влиянии ценностей преступной и наркотической субкультур на молодежные сообщества, распространения экстремизма и ксенофобии, снижения социального контроля, отсутствия четкой гражданской позиции [10].

Актуальность проблемы развития социально-личностной компетентности молодежи определяет активный поиск критериев, форм и методов ее становления в рамках среднего и высшего профессионального образования. Так, согласно ФГОС СПО результаты личностного и социального развития отражают сформированность (перечень дается в сокращении) [11]: общей культуры, целостного мировоззрения; потребности в самообразовании и самовоспитании; гражданственности, национальной идентичности, патриотизма, интереса к отечественной истории; ответственности за происходящее в обществе и сопричастности к нему; мотивации к служению Отечеству и к его защите; уважения к закону и правопорядку, способности противостоять социально опасным явлениям; потребности в самореализации; мотивации к позитивному взаимодействию с представителями разных поколений в семейной и общественной жизни; стремления к здоровому и безопасному образу жизни; готовности к принятию самостоятельных решений, построению и реализации жизненных планов, осознанному выбору профессии; социальной мобильности и т. д.

На уровне высшего профессионального образования содержание социально-личностных компетенций выпускника значительно шире. Так, согласно сформированной ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет» «Концепции воспитательной работы», выпускник должен обладать следующими социально-личностными и общекультурными компетенциями (СЛК, перечень дан в сокращении) [12]:

– способность и готовность к соблюдению прав и обязанностей гражданина, к выполнению гражданского долга и проявлению патриотизма, к свободному и ответственному поведению (СЛК-1);

– способность и готовность к социальному взаимодействию (СЛК-2); к сотрудничеству и разрешению конфликтов (СЛК-7), к кооперации; способность нахождения решений в нестандартных ситуациях и готовность нести за них ответственность (СЛК-11); способность и готовность быть активным субъектом общественной (СЛК-8), экономической деятельности (СЛК-12), политической (СЛК-13), публичной и частной жизни (СЛК-14);

– готовность уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям (СЛК-3); стремиться к эстетическому развитию и самосовершенствованию (СЛК-22); способность понимать и анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы (СЛК-5); способность понимать нравственные обязанности человека по отношению к природе, обществу (СЛК-6);

– способность и готовность к самосовершенствованию, саморегулированию, самореализации, рефлексии (СЛК-15); к критическому восприятию информации (СЛК-19); к переоценке накопленного опыта, анализу своих возможностей, умение приобретать



новые знания, использовать различные формы обучения, информационные образовательные технологии (СЛК-16);

– способность понимать социальную значимость своей будущей профессии, обладать высокой мотивацией (СЛК-17);

– способность и готовность к творческой адаптации к конкретным условиям выполняемых задач и их инновационным решениям (СЛК-20);

– способность и готовность владеть средствами самостоятельного, правильного использования методов физического самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма (СЛК-21).

Внедрение компетентной образовательной парадигмы в современной России опирается на системную и преемственную разработку нормативных документов всех уровней и отвечает мировым образовательным стандартам. В рамках данных тенденций особая роль отводится высшему профессиональному образованию социально-гуманитарного профиля, которое является условием, формой и связующим звеном в преемственном формировании профессиональной и социальной компетентности. Современный вуз активно использует помимо традиционных методов развития социальной субъектности студенчества ресурсы социального проектирования, добровольчества, студенческого самоуправления, инновационной научно-исследовательской деятельности.

#### **Литература:**

1. Ковалева А. И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная теория. // Социологические исследования. - 2003. - № 1; Лисовский В. Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России - СПб.: «Питер». - 2000; Луков В. А. Молодежное движение в социальном обществе (Методологические аспекты) - М.: Наука. - 1998; Чупров В. И. Молодежь в общественном воспроизводстве. // Социологические исследования. - 1998. - № 4.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования - URL: <http://www.i-russia.ru/all/docs/4300/>

3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования – URL: <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758>

4. Хазова С. А. Компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту. – М.: Издательство «Академия Естественности», 2010 год. – URL: <http://www.monographies.ru/61>

5. Стратегии модернизации содержания общего образования: Материалы для разработчиков документов по модернизации образования. – М.: ООО «Мир книги», 2001. – URL: <http://www.gouo.ru/pinskiy/books/strateg.pdf>

6. Описание проекта «Настройка образовательных программ в российских вузах» – URL: <http://www.hse.ru/org/hse/iori/pr15>

7. Психология общения. Энциклопедический словарь Под ред. А. А. Бодалева. - М. Изд-во «Когито-Центр», 2011 г.

8. Социальная компетентность личности. - URL: <http://www.rae.ru/monographs/61-2394>

9. Хорошко Л. В. Теоретические основы формирования социальных компетенций у воспитанников образовательных учреждений интернатного типа - URL: <http://www.jurnal.org/articles/2011/ped39.html>

10. Молодежь как объект государственной молодежной политики / Д. С. Бабушкина. - URL: <http://www.mivlgu.ru/conf/zvorykin2011/potential/PDF/section32.pdf>

11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования - URL: <http://www.i-russia.ru/all/docs/4300/>

12. Концепция воспитательной работы ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет» / Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Южный федеральный университет», 2011.

**Кириллова А. И.**

## СОЗДАНИЕ РЕГИОНОВЕДЧЕСКИХ ПОСОБИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ И СЛОЖНОСТИ ПОДБОРА МАТЕРИАЛОВ

Объективной тенденцией развития высшего профессионального образования сегодня является его регионализация, проявляющаяся в экономическом и научном аспектах деятельности вуза [2]. Под данным термином понимается как развитие регионального образования, так и реализация регионального компонента в образовании, причем оба эти направления следует разграничивать [1]. В данной статье под термином «регионализация» подразумевается реализация регионального компонента образования в высших учебных заведениях.

Ведущими задачами реализации регионального компонента могут являться [3, с. 5-6]:

— содействие на региональном уровне эффективной реализации общенациональных приоритетов образования;

— знакомство учащихся с культурно-историческим, национально-этническим, экономическо-хозяйственным, территориально-географическим своеобразием региона;

— знакомство учащихся со спецификой технического развития, включая его влияние на поселения и образ жизни (урбанизация, градообразующие производства), с социально-психологическими проблемами инновационной деятельности и информатизации, их влиянием на промышленный потенциал региона;

— соединение интересов региона с интересами личности и всего общества, связать перспективы человека и человечества во всех сферах жизни с творческой инициативой конкретной личности, с разнообразием интересов людей, их возможностей, позиций, форм организации;

— способствовать развитию деловой культуры личности как важнейшего фактора реализации инновационного типа экономического роста региона.

Важную роль в формировании личности студента играет блок дисциплин Б. 1 Гуманитарный, социальный и экономический цикл и его базовая часть, в которую включено обучение иностранному языку. По этой причине в рамках преподавания иностранного языка в высшей школе педагогам не следует забывать о необходимости реализации регионального компонента образования.

Регионализация образования и науки в сочетании с формированием общекультурных компетенций требуют высокой профессиональной

подготовки студентов-бакалавров по иностранному языку, умения использовать его как в бытовой коммуникации, так и научно-исследовательской деятельности и глубокого знания особенностей развития собственного региона. По этим причинам к содержанию регионоведческих пособий по иностранному языку предъявляются следующие требования:

- научность текстов и высокая точность приводимых фактов, верифицируемость информации (это ограничивает количество Интернет-ресурсов, ссылки на которые можно использовать в пособиях);

- актуальность приводимой информации (одной из характерных черт информации на современном этапе развития общества является ее быстрое устаревание);

- комплексность (в силу ограниченного количества часов аудиторной и внеаудиторной нагрузки в программах бакалавриата пособие не может иметь только лексическую направленность, дотекстовые и послетекстовые упражнения должны быть лексико-грамматическими);

- персонафицированность (для активного развития коммуникационных компетенций студенты должны ощущать персональную важность излагаемых в текстах фактов, ответственность за будущее региона и четко видеть свой возможный вклад в его развитие);

- профессиональная ориентированность (тексты и упражнения должны быть насыщены профессиональными лексическими единицами и показывать те сферы жизнедеятельности региона, в которых сможет работать выпускник);

- речевая направленность упражнений (студент должен научиться применять профессиональную лексику в устной (упражнения-диалоги) и письменной (проекты и кейсы) коммуникации);

- патриотическая направленность (при работе с текстами регионоведческой тематики особое место занимает аспект патриотического воспитания и привития положительного отношения студентов к региону, где они живут и обучаются);

- интерактивность (упражнения должны способствовать как классическому аудиторному взаимодействию студент-преподаватель, так и студент-студент);

- разноуровневость (для реализации индивидуальной образовательной стратегии и максимально эффективного применения бально-рейтинговой системы оценивания следует подбирать тексты и упражнения разных уровней сложности: для студентов с низким, средним и высоким уровнем подготовки по иностранному языку);

- наличие мультимедиа-приложений (высокий уровень компьютерной грамотности студенчества и информатизация общества приводят к тому, что информационная поддержка пособий необходима; кроме того при наличии локальной информационной сети в учебном заведении электронные приложения для самостоятельной работы могут способствовать повышению качества обучения: например, преподаватель может проводить мониторинг активности студентов и проверять уровень текущих знаний по предмету путем он-лайн тестирования и т. п.).

Значительное количество требований ведет к тому, что на этапе создания пособий авторы испытывают достаточно много трудностей:

- недостаточность текстового материала (в неанглоязычных странах количество регионоведческих текстов на английском языке невелико; кроме того, необходимость профессиональной направленности текстов еще более сужает круг поиска, поэтому при подготовке текстов для пособия зачастую автор пособия переводит материалы с родного языка на иностранный самостоятельно; иногда подготовленные неспециалистами тексты (например, на сайтах туристических агентств или предприятий региона) могут содержать значительное количество лексических, грамматических или синтаксических ошибок, что ведет к необходимости тщательной переработки текста преподавателем-составителем пособия);

- неverifiedируемость фактов (в силу бурного развития вики-среды информация, приводимая на многих сайтах является неподтвержденной, поэтому количество «надежных источников информации» ограничено, также использование материалов из вики-среды может повлечь за собой проблемы с авторским правом);

- высокая скорость устаревания информации (особенно это касается статистических данных, без которых регионоведческие тексты являются неполными и их актуальность невысока; это приводит к необходимости постоянного обновления и совершенствования текстового материала и мультимедийных приложений).

Таким образом, создание качественных регионоведческих пособий на иностранном языке на современном этапе развития образовательной системы является актуальной задачей, однако, сопряженной с целым рядом трудностей. По этим причинам подготовка и издание таких пособий необходима, как и тщательная экспертиза готовых рукописей на предмет соответствия их базовым требованиям. В то же время именно регионоведческие пособия обладают высоким потенциалом в сфере патриотического воспитания, повышения интереса к изучению иностранных языков, профессиональной ориентации студентов-бакалавров. Подготовка качественных регионоведческих пособий требует от автора высокого уровня развития профессиональных педагогических компетенций и достаточной компетентности в сфере регионоведения, знаний об истории, реалиях и тенденциях развития данного региона. По этим причинам в качестве соавторов или консультантов возможно привлечение историков-краеведов, сотрудников крупных предприятий или муниципальных учреждений.

Работа выполнена при финансовой поддержке Минобрнауки России, в рамках программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга» на 2012-2016 года.

#### **Литература:**

1. Иванищев С. И. К разграничению понятий “региональное образование” и “региональный компонент образования” [электронный ресурс] URL: [http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog\\_6/a08.html](http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_6/a08.html) (последнее обращение 25.02.2013)

2. Молчанов И. Н. Высшее профессиональное образование: государственная политика и модернизация [электронный ресурс] URL: <http://uisrussia.msu.ru/>

docs/nov/sr\_econ/2011/1/6\_2011\_1.pdf (последнее обращение 25. 02. 2013)

3. Рекомендации научно-практической конференции «Региональный компонент гуманитарного образования» (Екатеринбург, 23 мая 2001 г.) // Региональный компонент гуманитарного образования: проблемы реализации: Материалы науч. -практ. конференции: Екатеринбург, 23 мая 2001 г. / Мин-во образования Российской Федерации и др. — Екатеринбург: Издательство: «Банк культурной информации», 2002. — 128 с.

**Козловець М. А.**

## ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

Для подальшого поступу України стратегічне значення має стан справ в освітянській сфері, рівень освіченості наших громадян. Стрижневий посилає модернізаційних процесів фокусується саме навколо питань, які торкаються місії й цілей освіти та науки. На жаль, впродовж усіх років незалежності ми так і не сформулювали узагальненого бачення відповіді на питання «Яка, власне, освіта потрібна українському суспільству?». Незважаючи на те, що якісна освіта була проголошена національним пріоритетом, а в країні розгорнуті реформи освітянської галузі, серйозних зрушень у цій сфері не відбулося.

Основними детермінантами змін освітніх парадигм завжди були процеси, які охоплюють весь спектр економічного, політичного, соціального й культурного життя суспільства. Тому вихідним моментом аналізу освіти має бути розуміння її як похідної цивілізаційного переходу людства до постіндустріального типу організації суспільства, що набуває характеру суспільства знань. Країни, які своєчасно зробили ставку на освіту й науку, нині стали світовими лідерами.

Розглядаючи освіту як чинник суспільного розвитку, можна виділити такі основні напрямки концептуалізації нової філософської парадигми освіти. По-перше, сучасна освіта повинна антропологізуватися в межах глобального процесу її гуманізації та гуманітаризації, тобто поставити в центр проблеми буття людини. По-друге, установка на знання як засіб збереження, відтворення і розвитку культури, а не лише як спосіб задоволення потреб соціально-виробничої практики або чистої науки. Постаючи товаром, що циркулює на ринку, освіта втрачає свої базові інституціональні функції. По-третє, нова парадигма освіти покликана забезпечити успішність і можливість становлення особистості, здатної до діалогу, розуміння інших людей та інших культур, до активного творення і перетворення як зовнішнього, так і свого внутрішнього світу, усвідомлення відповідальності за наслідки своїх дій. По-четверте, безперервність освіти, забезпечення принципу «навчання через дослідження» як основи повноцінної освіти, перетворення освітньої галузі на ресурс оновлення економіки та її розвиток на засадах конкурентоспроможності й гнучкості. По-п'яте, змістовно-ціннісна переорієнтація освітнього процесу в напрямку укорінення індивіда у власній культурі, його національної та культурно-цивілізаційної самоідентифікації. По-шосте, розробка принципово нових світоглядних засад освітньої діяльності, де пріоритетне

місце має посісти глобально-екологічний вимір відносин між людиною та природою. Сучасний технологічно розвинений сегмент генерує такий стиль індивідуальної й колективної буттєвості, який ставить питання про межі людського існування.

Традиційна система освіта дедалі більше запізнюється відносно динамічно змінюваних соціально-культурних умов буття людини, задоволення зростаючого й змістовно мінливого діапазону суспільних потреб. П. Саух слушно зазначає, що за «нинішньої системи освіти, яка балансує між класичною (професійною) і некласичною (ліберальною) моделями, здійснити якісний стрибок неможливо. Потрібно подолати односторонність класичного фундаменталізму і некласичну фрагментарність в освіті, здійснивши перехід до нової постнекласичної моделі, яка спроможна вирішити проблему не лише спеціалізації різних галузей знань (і, відповідно, диференціації освіти), а й, паралельно, їх синтезу в єдиний пізнавально-духовний та культурно-цивілізаційний простір. Ключовою позицією реформування освіти має стати не її уніфікація і не її «схрещення», а широкий доступ до багатоманітності освітніх культурних надбань інших країн» [1, с. 120], її варіативність.

Сьогодні в Україні накопичилося чимало невирішених проблем в освіті, зокрема, недостатній рівень фінансування галузі й кадрове забезпечення науки;

погіршення якості знань як закономірний наслідок інтенсивної комерціалізації освіти; необхідність структурної перебудови, зміни в освітніх пріоритетах, досягнення відповідності світовим стандартам; низький престиж знань у суспільстві і статус науковця, занепад професійно-технічної освіти; занадто велика кількість і недосконалість мережі ВНЗів, відсутність в більшості з них належної науково-технологічної та інноваційної інфраструктури; застаріла структури підготовки спеціалістів, дисбаланс між потребами економіки і підготовкою фахівців; слабка інтеграція вищої освіти і наукових досліджень та ін. Освітня сфера України фактично живе ще успадкованими від СРСР баченнями та інтенціями, коли між собою поєднуються рівень освіти (наприклад, магістр), галузь (скажімо, математика) і професія (наприклад, інженер-дослідник).

Тому конче важливим є вироблення позитивної філософії освіти, проголошення ясних, доступних розумінню більшості населення цілей. Кризовий стан української освіти пов'язаний, на нашу думку, насамперед з відсутністю однозначного і зрозумілого способу включення освіти в сучасне суспільство. Інновації в освіті розуміються не як реалізація антропологічних і філософських концепцій людини й культури, а як відповідь на виклики часу, передусім вимоги ринкової економіки й входження України в європейський освітній простір. Як наслідок реформи в освітній сфері не просто стали перманентними, а й відтворюють той самий хибний підхід, суть якого полягає в тому, що перетворенням піддаються зовнішні організаційні (частково, інституціональні) форми, а мета, смисл і зміст освіти або залишаються незмінними, або повільно еволюціонують під впливом різних, як правило, неконтрольованих

чинників.

Ми погоджуємося з думкою П. Сауха про те, що найважливішим фундаментом реконструкції змісту постнекласичного освітнього простору загалом «має стати перехід від школи знань до школи розуміння... Власне, розуміння – це здатність мислити на рівні розуму, здатність не тільки сприймати і переробляти інформацію, скільки відшукувати смисли цієї інформації, пов'язувати її із смислом подій минулого, теперішнього і майбутнього, робити усе це надбанням індивідуального й колективного досвіду» [1, с. 30-31]. Саме герменевтичний дискурс освітнього простору характеризується як новий спосіб зв'язку між теорією й практикою, що знаходить свій прояв у сучасній стратегії освіти, в основі якої – логіка входження людини у світ знання, узгоджувана з логікою процесу пізнання.

Вітчизняна вища школа потребує заходів щодо оптимізації її структури, створення потужних центральних і регіональних університетів. Укрупнення ВНЗів аж ніяк не означає закриття чи ліквідацію їх. Йдеться про концентрацію ресурсів, фінансів, кадрів, консолідацію зусиль держави, освіти, науки та бізнесу, спрямованих на забезпечення якісної підготовки фахівців. Тоді буде більше можливостей і для входження наших університетів до світового рейтингу.

Потрібна й широка дискусія щодо входження української освіти до Болонського процесу. Не заперечуючи багатьох позитивних і, навіть, привабливих положень, не слід сприймати болонську систему як деякий насаджуваний паліатив, зокрема як комерціалізацію і досить спрощену версію освітнього плюралізму. Дух болонського процесу – це насамперед стратегія входження України в «Європу знань». Якщо керуватися тим, що болонська система у своїй основі має насамперед вільний ринок робочої сили і перетікання її з однієї країни в іншу, то надзвичайно важливим є аналіз соціально-економічних передумов приєднання країни до цього процесу, а не лише його технологічних аспектів.

Надзвичайно гострою є проблема «відпливу мізків» (*brain drain* – виїзд учених і фахівців на роботу й проживання в розвинені країни). Виїжджає, як правило, «мозкове» надбання нації, і процес цей набув масового характеру. Мова йде не про втрату патріотизму у тих громадян-фахівців (від студента вузу, який подає надії, талановитого інженера, програміста до доктора наук), які створюють інтелектуальний фонд нації. Для випереджаючого інноваційного розвитку України й активного включення її науковців в роботу щодо виведення країни з кризи необхідно створити кращі умови для мобілізації інтелектуальних ресурсів, освоєння й використання інтелектуально-творчих технологій.

Розвиток сучасної української освіти тісно пов'язаний з її інтеграцією з наукою, бізнесом і виробництвом. Така інтеграція сьогодні реалізована через модель дослідницького університету, яка добре зарекомендувала себе як у США, європейських країнах, так і в Японії, Південній Кореї та ін. Лише такі університети стають конкурентоспроможними на світовому ринку освітніх послуг. Принципового вдосконалення потребує й підготовка фахівців (особливо науковців) нового типу, яких існуюча система

готувати не здатна. Сьогодні ми досягли такого рівня розвитку науки і суспільства, коли маємо думати не так про збільшення кількості студентів, як про якість підготовки фахівців. Головним результатом освіти має стати її відповідність цілям випереджаючого (а не наздоганяючого!) розвитку. Для забезпечення високої якості вищої освіти потрібно насамперед покращити рівень освіти середньої. Проте за роки незалежності так і не відбулося становлення шкільної освіти нового ґатунку.

Актуальним є й питання планування ринку праці. Попри економічні складнощі держави, стратегічне планування розвитку освіти має ґрунтуватися на розробці й запровадженні нової моделі економічної діяльності вищих навчальних закладів, яка базувалася б на солідарній участі держави, бізнесу, громадян і самих ВНЗів у підготовці необхідної кількості фахівців і відповідних спеціальностей. Високотехнологічна складова економіки має брати активну участь у напрацюваннях вищої школи, у створенні навчальних планів, у забезпеченні практикою студентів, а в після закінчення вузу і роботою.

Однією з проблем вітчизняної системи освіти є втрата ціннісних орієнтирів. Тому усвідомлення освітянських проблем дедалі більше має базуватися на парадигмах, що зосереджують увагу на людині як суб'єктові діяльності, спрямованій на пошук й отримання нею смисложиттєвих орієнтирів. Освітні заклади, які працюють на майбутнє, і по суті, й за змістом повинні бути не предметними, а особистісними, зорієнтованими на людську індивідуальність, на культуру людських взаємин. Призначення освіти полягає в збереженні й трансляції духовного багатства суспільства як механізму його стійкого розвитку. Плануючи й вибудовуючи освітній «ривок», українське суспільство має сформулювати насамперед цілі соціокультурного розвитку, нову культурну парадигму, які й будуть визначати тип освітнього простору.

#### **Література:**

1. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас : монографія / П. Ю. Саух. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с.

**Павлюк Л. В.**

### **ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Враховуючи ідеї розвитку освіти в Україні у XXI ст., варто зазначити, що педагогічна технологія підготовки сучасного фахівця – це, насамперед, реалізація конкретної мети-формування нового типу національної інтелігенції. Соціальне замовлення – це мета вищої школи на соціально-економічному рівні, яка має прояв в постановці професійних завдань навчання. Побудова навчальних курсів та їх реалізація залежать також від прийнятого теоретичного напрямку вітчизняної педагогіки. Навчання, як відомо, є особливою формою пізнання об'єктивної дійсності, яка передбачає прискорене оволодіння людиною суспільно-історичним досвідом, що нагромаджений попередніми поколіннями. Досягнення цієї основної мети навчання сьогодні здебільшого реалізується за допомогою



пізнавальної взаємодії викладача та студента, результатом якої є інтенсивне формування всіх компонентів готовності до дослідницької діяльності.

Традиційна підготовка до дослідницької діяльності базується на відокремленні відношень «суб'єкт-об'єкт» в самостійну лінію керування розвитком особистості і не враховує діалектики цілісного педагогічного процесу, який базується на більш широкій системі відношень «суб'єкт-об'єкт-суб'єкт». Традиційна підготовка передбачає жорстку регуляцію діяльності фахівця як доброго виконавця. При цьому передбачається чисто пасивна його адаптація до дослідницької роботи.

Гуманістичний напрямок виник у 60-і роки ХХ сторіччя і отримав значний розвиток у 80-і як течія, яка протиставила себе технократичній педагогічній системі. Він сформувався під впливом філософії екзистенціалізму і концепцій гуманістичної психології, і виходить з того положення, що відношення «суб'єкт-об'єкт» є складовою частиною більш широкого кола відношень. Прибічники гуманістичного напрямку вважають, що частина форми відношень «студент-навчальний предмет-викладач» повинна перерости в форму відношень «особистість студента – зміст наукових знань – суспільство» [1; 2]. Цим закладається основа для реалізації навчальних і інших інтересів та потреб студента у взаємозв'язку з інтересами і потребами як його ближнього оточення, так і всього суспільства в цілому. Ідея розвитку педагогічної технології у вузі вимагає перегляду ряду теоретичних положень з питань гуманізації та розвитку інтелекту студента.

Реалізація інтересів окремої особистості не може бути відокремлена від реалізації інших членів суспільства. Гармонізація росту і розвитку інтересів можлива лише при врахуванні соціальної природи їх задоволення своїх інтересів і інтересів інших людей, то об'єктивно цей збіг стає силою, що рухає його учбову діяльність. Ми згодні з положенням, що збіг інтересів студента і викладача стає основою формування готовності до професійної діяльності. Прибічники гуманістичної орієнтації Слассьонін В. О., Батишев С. Я., Маслоу А. та ін. стоять на тих позиціях, що підготовка майбутніх студентів до дослідницької діяльності повинна складатися з формування:

- 1) «Я-концепції» фахівця;
- 2) уміння оптимально використовувати можливості своєї особистості в професійній діяльності;
- 3) готовності до досліджень у професійній діяльності.

Традиційний напрямок зорієнтований на нормативну підготовку, гуманістичний напрямок на розвиток творчої активності, але жоден з напрямів не розв'язує внутрішнього протиріччя – «нормативність-творча активність». Завдання педагогіки вищої школи – спрямувати спеціалістів у завтрашній день. Слід звернути увагу на те, що людина, суспільство все більш проявляють свої суттєві, тобто фундаментальні якості. У зв'язку із цим важливо створити таку педагогічну технологію, яка б забезпечила таку підготовку майбутньому фахівцю, при якій він був би спроможний постійно відслідковувати і нести в професійне середовище нові наукові знання про ці фундаментальні якості і закони. Педагогічна технологія передбачає застосування конкретної програми пізнавальної діяльності,

яка визначається метою навчання. Ця закономірність ґрунтується на розвитку логічного мислення студента.

Теоретичним орієнтиром при розробці технології є положення про її залежність від цілей і розуміння механізму процесу засвоєння.

Свідома діяльність завжди спрямована на досягнення визначених цілей. Мета – це запланований результат і опредмечений мотив діяльності за своїм походженням. Зміст цілей визначається умовами їх реалізації.

Цілі навчання – це центральна педагогічна категорія, яка поєднує всі основні компоненти навчально-виховного процесу (зміст, методи, організаційні форми, контроль). Цілі навчання, на жаль, не завжди достатньо чітко формулюються і не всі повністю відповідають сучасним вимогам до навчально-виховного процесу. Головним недоліком у визначенні їх навчання вважають дуже загальне визначення цілей («розвивати творче мислення») і підміну їх змістом, темами навчання, елементами навчальної дисципліни.

Ці та інші недоліки не дозволяють рівнозначно перевіряти результати навчально-виховного процесу.

Цілі освіти повинні визначати загальну спрямованість системи підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності, передбачати формування всебічно розвинутої гармонійної особистості.

Ефективність процесу формування готовності до дослідницької діяльності в процесі навчальних занять забезпечується системою умов і засобів. Це комплексна організація діяльності студентів, взаємозв'язок теоретичного і практичного навчання, змісту, форм і методів навчання.

Педагогічна технологія формування компонентів готовності до дослідницької діяльності, як зазначають С. І. Архангельський, Ю. К. Бабанський та ін [3, с. 330; 4, с. 57], передбачає сполучення навчально-пізнавальної, навчально-практичної і самостійної практичної роботи.

Навчально-пізнавальну діяльність доцільно розглядати як процес розв'язування завдань, які спрямовані на пізнання методів дослідження і формування позитивного відношення до педагогічної дослідницької роботи.

Навчально-практична діяльність – це процес розв'язування практичних завдань, спрямованих на виконання практичних завдань, які вимагають застосування теоретичних знань на практиці.

Самостійна практична діяльність – процес розв'язування практичних завдань з організації дослідницької роботи на основі самостійно обраної теми.

Компоненти готовності до дослідницької діяльності формуються у студентів під час навчально-пізнавальної, навчально-практичної і самостійної практичної роботи. В процесі навчання необхідно, з одного боку, забезпечити тривалість знань і умінь студентів, а з іншого – їх динамічність. Студент повинен не тільки оволодіти певною сумою знань, умінь, але й навчитися тому, що, з якою метою та яким чином пізнавати. Досягти цього можна, лише за допомогою конкретної педагогічної технології, основний зміст якої має становити методика застосування проблемних ситуацій. Це, на наш погляд, зумовлено такими причинами.

По-перше, в педагогічній психології проблемна ситуація розглядається як вихідний момент мислительної діяльності студента, джерело і стимул його активності, а створення викладачем системи проблемних ситуацій та їх розв'язання студентом є одним з найістотніших чинників підвищення розвиваючого навчання.

По-друге, проблемна ситуація в реальному навчальному процесі є не тільки умовою виникнення мислення, а й засобом його функціонування та розвитку.

По-третє, раціональне використання проблемних ситуацій дає змогу студентам досягти високих результатів у творчому оволодінні знаннями й уміннями, основними методами наукового дослідження. Це, мабуть, найвагоміший факт, що засвідчує значні, але здебільшого нереалізовані вищою школою розвиваючі й формуючі впливи на особистість.

Теоретичні розробки проблемного навчання досить різнобічні. Саме поняття «проблемне навчання» вчені відносять до різних категорій, вкладаючи в нього різний зміст. Так, одні з них вважають його принципом дидактики [5], другі – методом навчання [6], треті – типом навчального процесу [7], четверті – психолого-педагогічною системою в організації навчально-пізнавального процесу [8], п'яті – особливим підходом до навчання [9] та ін.

З нашої точки зору всі ці підходи до визначення місця проблемного навчання в теорії і практиці не позбавлені сенсу, проте не самі по собі, а лише в сукупності, гармонійній єдності. Тут насамперед слід розрізнити теоретичний і практичний аспекти.

В науці проблемне навчання – теорія, а в практиці – система психолого-педагогічних засобів організації ефективного навчального пізнання та формування творчої особистості.

Проблемне навчання здійснюється різними методами: монологічним і діалогічним викладом знань, евристичною бесідою й пошуковою самостійною роботою студентів, які при цьому обов'язково більш-менш характеризуються пошуково-продуктивною спрямованістю зустрічної пізнавальної активності між викладачем і студентом. Так, викладач створює на заняттях систему проблемних ситуацій, керує діяльністю студентів під час постановки й розв'язування проблем, а студент – усвідомлює й суб'єктивно приймає проблемну ситуацію, застосовує отримані знання для розв'язування практичних завдань.

Така робота студентського та педагогічного колективів сприяє всебічному розвитку, особистості, виявленню та розвитку талантів і здібностей, науковому мисленню та професійній майстерності.

Головні мотиви участі студентів у пошуковій науково-дослідній роботі полягають у тому, що ця діяльність є одним з напрямів особисто орієнтованого навчання, яка спрямована на розвиток аналітичних здібностей, інтелекту, пам'яті, мови, креативних здібностей, поліпшення засвоєння студентами навчального матеріалу згідно з державними освітніми стандартами.

#### **Література:**

1. Назимов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. – Казань: КГУ, 1975. – 192с.

2. Немов Р. С. Психология : Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1990. – 309 с.
3. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368с.
4. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
5. Махмутов М. И. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975. – 367с.
6. Никоненко С. А. Системный анализ профессиональной готовности будущих учителей к педагогической деятельности: Автореф. дис... канд. пед. наук / Киевский гос. ун – т им. Т. Шевченка. – К., 1985. – 22с.
7. Марквард К. Г. Вопросы научной организации учебного процесса в техническом вузе. – М.: Знание, 1971. – 245с.
8. Камышникова Т. А. Применение исследовательского подхода // Советская педагогика . – 1987. – № 12. – с. 32 - 36.
9. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 159с.

**Мальцева Н. А.**

### К ВОПРОСУ О ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОМ ПОДХОДЕ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Преобразования, происходящие в социальной и экономической сфере в нашей стране, повлекли за собой и глубокие изменения всей системы образования, в том числе и в системе повышения квалификации. Эти преобразования невозможны без реализации идей непрерывного образования, поскольку способности компетентной личности - принимать осознанное решение в ситуации выбора, прогнозировать его возможные последствия, сотрудничество, мобильность, динамизм, конструктивность - нуждаются в систематическом развитии на протяжении всей педагогической деятельности.

С. Г. Вершловский отмечает, что особое значение приобретает анализ того, что делает образование процессом, сопровождающим человека на протяжении всей его жизни. Система социальных стимулов разной степени общности, исходящих от общества, в той или иной мере определяет отношение человека к образованию и побуждает его учиться. Подлинно непрерывным оно становится только тогда, когда приобретает для него личностный смысл, когда оно способно удовлетворить потребности субъектов, т. е. становится ценностью [1, с. 34].

Таким образом, происходит «столкновение» внешней (социальной) и (внутренней) личностной мотивации в реализации идеи непрерывности образования. В связи с этим современная система повышения квалификации педагогических работников сама по себе должна быть гибкой и мобильной. С одной стороны в процессе курсовой подготовки необходимо выявить и развить профессионально важные качества учителя в соответствии с его личными потребностями и возможностями, с другой – реализовать социальный заказ, выражающийся постоянно обновляющимися и усложняющимися социальными требованиями к профессионально значимым компетенциям специалистов.

Л. П. Дуганова определяет следующие сущностные основания процесса повышения квалификации педагогов искусства.

1. Индивидуальный педагогический опыт слушателей как потенциальный источник их обучения, обуславливающий целостность художественно-педагогической деятельности с процессом повышения квалификации.

2. Установление рассогласования уровней «реальной» и «идеальной» педагогической деятельности слушателей, позволяющий мотивировать педагогов к развитию навыков анализа собственной педагогической деятельности.

3. Использование педагогических технологий, в основе которых лежат диалог и рефлексивная образовательная среда, способствующие интенсификации мышления в условиях временных ограничений.

4. Активизация межличностного взаимодействия между всеми участниками курсовой подготовки в процессе групповых форм работы.

5. Моделирование поэтапного овладения каждым субъектом повышения квалификации процессами самоанализа, самоконтроля, самооценки, самокоррекции собственной деятельности, побуждение к систематическому рефлексивно-оценочному анализу [2, с. 4-5].

Одной из ключевых позиций модернизации профессионального образования является компетентностный подход, раскрывающийся в идее перехода от концепции усвоения знаний на практические умения, позволяющие действовать в новых, проблемных ситуациях, для которых заранее нельзя наработать соответствующих средств и методов. Компетентностный подход лежит в основе подготовки будущего педагога искусства. Так, в требованиях к результатам освоения основных образовательных программ будущими педагогами, обозначенных в ФГОС ВПО, сформулированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Ж. Б. Кармазина профессиональную компетентность учителя музыки определяет как интегральную качественную характеристику художественно-творческих компетенций, предполагающую глубокое понимание современных требований к достижению продуктивных результатов. Профессиональная компетентность учителя музыки, по Ж. Б. Кармазинной, включает в себя психолого-педагогический, методико-технологический, мотивационно-исследовательский, профессионально-музыкальный и художественно-творческий компоненты [3, с15]

Учитывая специфику профессиональной художественно-творческой деятельности учителя музыки, нами за основу взят полихудожественный подход, обоснованный в 80-е годы Б. П. Юсовым в системе общего образования детей и подростков. Ученый, говоря о художественном образовании и полихудожественном воспитании школьников, имел в виду такую форму приобщения детей к искусству, которая поможет им понять общие истоки разных видов художественной деятельности и приобрести базовые представления в области каждого вида искусства. Н. П. Шишлянникова так раскрывает содержание понятия «полихудожественность». «Это способность к восприятию различных

видов искусства в их интегрированном взаимодействии, а также способность к художественному творчеству в различных его видах» [4, с. 6]. Это актуализировало появление интегрированных программ по искусству на модульной основе. Данное определение является исходным для формирования полихудожественной компетентности педагогов искусства при прохождении курсовой подготовки в системе повышения квалификации.

Обращение к полихудожественному подходу в системе повышения квалификации учителей музыки и изобразительного искусства обусловлено еще и тем, что, во-первых, в учебном плане школы музыка и изобразительное искусство объединены в образовательную область «Искусство». Это объединение опирается на общие закономерности возникновения и функционирования различных искусств в истории художественной культуры. Во-вторых, по стечению обстоятельств автор статьи – музыкант по образованию, курирует курсовую подготовку учителей музыки и учителей изобразительного искусства.

С целью развития профессиональной компетентности педагогов искусства в ХакИРОиПК реализуется модульная система повышения квалификации. Учебный план состоит из шести модулей. Три из них направлены на совершенствование правовой, информационной, коммуникативной компетентности, и три – профессиональной, предметной компетентности. Соотношение общих и предметно направленных часов составляет 11% и 89% соответственно. При определении содержания модулей для нас важным является соблюдение определенного соотношения между информацией, которая является общей и специфической для обеих категорий учителей.

В профессиональных модулях часть лекционно-практических занятий посвящена общим вопросам преподавания музыки и изобразительного искусства и направлена на развитие методико-технологических компетенций – написание рабочих программ, оценка достижений планируемых результатов. Неотъемлемой частью учебного плана являются занятия, направленные на совершенствование профессионально-музыкальных и художественно-творческих компетенций педагогов. В частности лекционно-практический курс «Взаимодействие и интеграция искусств на уроках» посвящен теоретическим и практическим вопросам реализации полихудожественных технологий в преподавании искусства в школе (Н. П. Шишлянникова).

Опора на полихудожественный подход в системе повышения квалификации педагогов образовательной области «Искусство» позволяет решать проблемы развития профессиональной компетентности комплексно и всесторонне. Модель профессиональной практико-ориентированной полихудожественной компетентности педагога искусства в системе повышения квалификации включает в себя реализацию:

- цикла обучающих семинаров, посвященных формированию отдельных компонентов профессиональных компетентностей педагога искусства;

- практико-ориентированного модуля «Полихудожественный подход на уроках искусства»;
- создание комплекса дидактических и учебно-методических материалов по формированию профессиональных компетенций педагога искусства на основе полихудожественного подхода в системе повышения квалификации;
- использование материалов сайта «Педагогическое сообщество учителей Искусства Республики Хакасия», способствующих обмену опытом работы педагогов и обогащающих их профессиональную компетентность.

Таким образом, в современной системе повышения квалификации педагогов искусства лежат принципы интегрированного взаимодействия содержания образования, активности обучаемых в опоре на групповой опыт, обязательную обратную связь. Эти принципы обладают широким спектром развивающих, воспитательных, рефлексивных функций. Полихудожественный подход в системе повышения квалификации стимулирует творческо-поисковую, когнитивную активность личности педагога, тем самым ориентирует его на саморазвитие и самореализацию.

#### **Литература:**

1. Вершловский, С. Г. Непрерывное образование (историко-теоретический анализ феномена) / С. Г. Вершловский. - М., 2007. - 236 с.
2. Дуганова, Л. П. Модель повышения квалификации педагогов искусства: Учебное пособие / Л. П. Дуганова. - М.: Библиотека журнала «Методист» №10, 2011. - 67 с. С 4-5.
3. Кармазина, Ж. Б. Художественное самообразование учителя музыки как условие развития его профессиональной компетентности [Текст] / Ж. Б. Кармазина: Автореф. дисс. ...к. п. н. - М., 2009. - 25 с.
4. Шишлянникова, Н. П. Взаимодействие искусств и их интеграция в обучении грамоте младших школьников / Н. А. Шишлянникова. - Абакан: Изд-во ГОУ ВПО «Хакасский госуд. ун-т им. Н. Ф. Катанова», 2011. - 127 с.

### **Мачуліна І. І.**

#### **КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКИХ РЕФОРМ**

По мере расширения и углубления Болонского процесса возрастает внимание к качеству высшего образования как ключевому фактору успеха этих преобразований, что становится одной из основных правовых и этических составляющих болонских реформ. В Украине проблемы качества образования приобрели приоритетное значение в связи с расширением доступности, диверсификацией вузов и их программ, появлением большого количества негосударственных вузов и т. п.

Не вызывает сомнений, что именно качество высшего образования находится в центре внимания инициаторов и участников Болонского процесса, главная содержательная задача которого и состоит в сохранении и повышении уровня этого качества, в то время как остальные положения Декларации по существу предписывают основные механизмы ее решения.

Известно, что эффективность и качество являются ключевыми параметрами, по которым судят об общественно-экономической значимости сферы образования. Но если эффективность обычно рассматривается как экономическая или экономико-управленческая категория, то понятие качества, включающее в себя, наряду с экономическими, социальными, познавательными и культурными аспектами образования, воспринимается как всеобъемлющая интегральная характеристика образовательной деятельности, ее результатов [1, с. 92]. Иными словами, главными в оценке эффективности образовательной деятельности вузов становятся результаты образования: полученные знания, компетенции и навыки, которые соответствуют требованиям всех субъектов образовательного процесса.

Таким образом, качество образования можно проанализировать по двум основным показателям: субъективные (собственные представления студентов об уровне образования) и объективные (потребности рынка труда, мнение работодателей, работа по специальности).

На наш взгляд, одна из главных проблем современного образования заключается в ее неспособности отвечать требованиям потребителей образования, в полной мере удовлетворять их образовательные потребности, что проявляется в недовольстве студентов высших учебных заведений качеством получаемого образования.

По результатам социологического исследования проведенного социологами ХНУ им. В. Н. Каразина в 2008-2009 гг. среди студентов 33 вузов Украины по проблемам качества образования было установлено, что лишь для трети (32,2%) получаемые образовательные услуги максимально удовлетворяют их образовательные потребности. Достаточно значительный процент респондентов (14,5%) не смогли определиться с ответом. Интересным является тот факт, что у выпускников бакалаврата существенно ниже оценки качества образования, чем у первокурсников. Среди студентов четвертого курса полное соответствие образования своим запросам отметили 21,3%, тогда как среди первокурсников таких 42,1% [2, с. 56].

Работодатели также неоднозначно оценивают качество подготовки современных выпускников украинских вузов: около четверти (26%) указало на то, что за последние 5 лет качество подготовки выпускников в украинских высших учебных заведениях ухудшилось, по мнению 30% – что не изменилась, и 20% работодателей на протяжении последних лет заметили улучшение качества подготовки молодых специалистов. Первоочередной проблемой является разрыв между теоретическими знаниями и их практическим применением в реальных условиях [4].

В целом, реформы в области образования (или то, что называется реформами), как правило, носят внешний, формальный характер. Вроде бы много новых форм, инициатив, педагогических инноваций, а качественные показатели образования снижаются, качество жизни людей топчется на месте [3, с. 153]. Как трудность расценивается «недовольство» реформами представителей администрации вузов и их преподавателями. Вузы не получают дополнительного финансирования в ответ на возросшую



нагрузку, преобразования вводяться на правительственном уровне без должного понимания их целей на местах [5, с. 139].

Можно предположить, что двигаться нужно в направлении формирования профессиональных сообществ, обсуждающих проблемы качества высшего образования, а для их решения – в сторону активной кооперации между вузами, их структурами, организациями, компетентными в вопросах образования.

#### **Литература:**

1. Болонский процесс и качество образования. Часть 2. Итоговые материалы семинаров и конференций, выступления, статьи. — Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2005. — 108 с.

2. Щудло С. Якість вищої освіти в оцінках студентів / С. Щудло // Український соціологічний журнал. – 2011. - № 1-2. – С. 56-61

3. Качество жизни населения Украины в зеркале социологии / Под общей ред. академика НАН Украины В. М. Воронь, д. филос. наук, проф. Е. И. Суименко. – К.: Институт социологии НАН Украины, 2012. – 211 с., С. 153

4. Випускники ВНЗ очима роботодавців: Звіт соціологічного дослідження. 2012 рік [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://www.yourcompass.org/PDF%20Tables/Employees%20on%20University\\_Graduates.pdf](http://www.yourcompass.org/PDF%20Tables/Employees%20on%20University_Graduates.pdf)

5. Кашлачѐва Т. С. Обеспечение качества высшего образования как вектор болонских реформ / Т. С. Кашлачѐва // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2006. Том IX. - № 4. – С. 130-141.

### **Медведовська Т. П.**

#### **ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Актуальне завдання сучасної системи вищої освіти – це підготовка висококваліфікованого фахівця, здатного не тільки передати знання з певної галузі науки, але й творчо мислити, діяти в нестандартних ситуаціях, працювати в колективі заради спільного результату. Як відомо, сьогодні актуальним є перехід від пасивних форм навчання до активних, творчих. Тому особлива увага звертається на посилення технологічного аспекту підготовки спеціаліста та на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу до організації навчального процесу, де студент виконує активну роль суб'єкта пізнавальної діяльності.

В даному контексті зростає зацікавленість у інноваційних технологіях навчання, серед яких вагоме місце посідають інтерактивні технології. Впровадження даних технологій у практику роботи вищих закладів освіти постійно потребує теоретичних досліджень, коригування й певних уточнень.

Останнім часом зростає зацікавленість науковців і педагогів-практиків інтерактивними технологіями, зокрема їх можливостями для розвитку творчого потенціалу, активізації мислення. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що інтерактивні технології розглядаються в контексті особистісно-орієнтованих технологій. Їх ознаки можна знайти в технології діалогічного навчання, ігрових технологіях, технології

організації групової навчальної діяльності. Даному питанню присвячені дослідження К. Баханова, О. Глотова, К. Нор, О. Пехоти, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун, Г. П'ятакової, О. Ярошенко та ін. Як специфічна категорія інтерактивні технології розглядаються В. Гузеєвим, М. Кларінім, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. П'ятаковою та ін.

Інтерактивне навчання є певним різновидом активного навчання. Як відомо, процес навчання в активній формі сприяє напруженій розумовій роботі суб'єкта навчання, стимулює самостійність, активність, розвиває творче мислення.

Проблема інтерактивного навчання й зараз активно розробляється в теоретичному та методологічному аспектах. Слово «інтерактив» походить від англійського слова «interact», де «inter» – взаємний, «act» – діяти. За визначенням педагогічного енциклопедичного словника Б. Бімбада [4, с. 107] інтерактивне навчання – це навчання, яке побудоване на взаємодії того, хто навчається, з навчальним середовищем, яке є сферою досвіду, що засвоюється.

Українські вчені Л. Пироженко та О. Пометун зазначають, що «суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де і учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання» [5, с. 9].

М. Кларін визначає інтерактивне навчання як переклад англійського терміну «interactive learning», який означає навчання (стихийне або спеціально організоване), засноване на взаємодії, та навчання, побудоване на взаємодії [3, с. 12].

К. Баханов визначає його як навчання, спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності учнів за допомогою організації спілкування між собою, учнів з учителем, між групами, що спрямоване на розв'язання спільної навчальної проблеми [1].

Ми розуміємо інтерактивне навчання як навчання у взаємодії, спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності студентів, що відбувається у формі діалогу між студентами, студентами і викладачем, студентськими міні-групами на засадах співробітництва та співтворчості.

У трактуванні поняття «інтерактивні технології» різними авторами можна помітити певні розбіжності. Наприклад, Л. Пироженко та О. Пометун розглядають інтерактивні технології як окрему групу технологій та протиставляють їх активним технологіям завдяки принципу багатосторонньої комунікації [5, с. 8].

Білоруські науковці В. Симоненко та Н. Фомін включають інтерактивні технології до складу активних технологій навчання разом з технологіями проблемного навчання, технологіями навчального співробітництва, ігровими та комп'ютерними технологіями [6, с. 83].

Російський вчений В. Гузеєв бере за основу класифікації характер інформаційної взаємодії та визначає три навчальних режими: інтраактивний – коли інформаційні потоки проходять всередині самого учня (самостійна робота), екстраактивний – коли інформаційні потоки

циркулюють поза об'єктом навчання або направлені на нього (лекція) та інтерактивний – коли інформаційні потоки є двосторонніми (діалог) [2, с. 48].

Звідси, враховуючи визначення поняття «інтерактивні технології» Л. Пироженко та О. Пометун, ми розкриваємо сутність інтерактивних технологій навчання так: інтерактивні технології навчання – це технології, що включають в себе чітко спланований результат навчання, використання окремих інтерактивних методів та прийомів, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості.

Як відомо, інтерактивне навчання принципово відрізняється від традиційного. Інтерактивне навчання сприяє формуванню глибокої внутрішньої мотивації, надає можливості для інтелектуального та творчого розвитку, вияву ініціативи, розвиває комунікативні вміння. Тому використання даного виду навчання є невід'ємною частиною процесу професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Однак, вивчений нами досвід науково-методичних джерел свідчить про причини недостатньо ефективного застосування в сучасних умовах інтерактивних технологій у ВНЗ. Серед причин можна виділити такі: низький рівень активності студентів; відсутність мотивації студентів до участі в інтерактивних вправах; безсистемне використання інтерактивних методів з боку викладачів; недооцінку особистісно-орієнтованого підходу до організації процесу навчання.

Таким чином, проведений нами аналіз наукових видань щодо застосування інтерактивних технологій у навчанні студентів вищих навчальних закладів дає підстави стверджувати, що сучасні інтерактивні технології потребують більш детального вивчення та більш активного використання у професійній підготовці майбутніх фахівців України.

#### **Література:**

1. Баханов К. О. Інтерактивне навчання [Текст] / К. О. Баханов // Історія в школах України. – 1998. – № 2. – С. 31–36.
2. Гузеев В. В. Методы и организационные формы обучения [Текст] / В. В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2001. – 128 с.
3. Кларин М. В. Интерактивное обучение-инструмент освоения нового опыта [Текст] / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–19.
4. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / [сост. Бим-Бад Б. М.]. – М., 2002. – 528 с.
5. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання [Текст] / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: Видавництво А. С. К., 2004. – 192 с.
6. Симоненко В. Д. Современные педагогические технологии: уч. пособ [Текст] / В. Д. Симоненко, Н. В. Фомин. – Брянск: Издательство БГПУ, 2001. – 395 с.

### **Найдюнова А. В.**

## **ПРОВІДНІ ПРИНЦИПИ БЕЗПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ПІДГОТОВКУ ЕКОНОМІСТІВ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ**

**Постановка проблеми.** Підготовка високоосвічених кадрів, від знань і умінь яких значною мірою залежить як економічний розвиток нашої «Схід-Захід» - І (Кам'янець-Подільський - 2013)

країни та підвищення її статусу в європейському просторі, ставить перед колективами вищих навчальних закладів нові вимоги до якості фахової освіти. Реаліями ринкової економіки і ринкової конкуренції є безперечний факт того, що фахівець економічного профілю успішно працюватиме та буде конкурентоздатним, якщо матиме високий рівень економічної освіти, складовою частиною якої є досвід підготовки економістів високо розвинутих європейських країн, зокрема Великобританії.

**Постановка завдання.** Мета статті полягає у висвітленні основних принципів системи безперервного навчання та його вплив на висококваліфіковану підготовку економістів у Великобританії.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасному світі європейської глобалізації та модернізації вищої освіти (у тому числі й економічної), важливих соціально-економічних трансформацій особливого значення набуває концепція навчання впродовж життя («lifelong learning») – глобальна освітньо-економічна перспектива, яка впроваджена у дію ще в 1972 р. і відповідає потребам глобальної економіки з метою розширення міжнародного співробітництва та академічного обміну, отримання молоддю освіти якісного зразка, їхньої підготовки до активного життя у соціумі ХХІ століття, набуття майбутніми фахівцями належного рівня конкурентоздатності на світовій економічній арені.

У 1990-х рр., в умовах економічної кризи та масового безробіття, навчання впродовж життя привернуло особливу увагу відповідних організацій і громадськості, внаслідок чого у 1995 р. *Європейська Комісія* опублікувала офіційний документ «Викладання і навчання: На шляху до суспільства, що навчається». Його положення про необхідність постійного навчання, доступність отримання освіти всіма бажаними, розроблення європейських програм були визнаними концептуально значущими стратегіями формування конкурентоспроможного та динамічного суспільства, базованого на глибоких теоретичних знаннях і професійних навичках.

*Організація Економічної Співпраці та Розвитку* (ОЕСР) визначила п'ять основних особливостей стратегії навчання впродовж життя:

- визнання неформального і неофіційного (спонтанного) компонентів навчання, пов'язаних з розробкою задовільних консультативних і керівних систем;

- розвиток основних навиків для всієї молоді і дорослого населення з метою розвитку дійсного прагнення до навчання;

- перспектива охоплення навчанням всього життя шляхом надання пріоритету в задоволенні потреб дітей дошкільного віку і дорослого населення;

- результативне і ефективне керівництво фондами з вірогідною необхідністю залучення більшого числа державних і приватних ресурсів, особливо, через введення нових стимулів;

- питання керівництва і партнерства, яке визначає необхідність залучати і координувати діяльність різних інстанцій»[2].

Щоб бути конкурентоздатною державою у європейському та світовому економічному просторі, Великобританія також потребувала

наявної мобільної та кваліфікованої робочої сили. З метою подолання світової економічної кризи *Європейська комісія* опублікувала програму «Європейська стратегія-2020» – перспективна соціально-економічна концепція розвитку Європейського Союзу з високим рівнем зайнятості населення, продуктивності виробництва та соціальної єдності.

Зміст програми, базованої на положеннях Лісабонської стратегії, впровадженій у дію в 2000 р., спрямований на розвиток конкурентоздатної економіки, досягнення соціальної стабільності, збільшення кількості робочих місць, поліпшення життя громадян, цілеспрямоване використання природних ресурсів, реалізацію європейських пріоритетів у галузі економіки, освіти та професійної підготовки. Президент Європейської Комісії Жозе-Мануель Бароззо зазначав: «Європейським Союзом визначено п'ять амбітних цілей – зайнятість, інновації, освіта, соціальна інтеграція, зміна клімату та енергетика, які повинні бути досягнені до 2020 року. Кожна держава-член Європейського Союзу прийняла власні національні завдання у кожній із зазначених галузей. В основу стратегії покладені конкретні дії на національному рівні та на рівні ЄС»[5].

Серед концептуальних завдань даної програми виокремимо такі:

- практична реалізація стратегій безперервного навчання та загальноєвропейської мобільності молоді та викладачів, розвиток кваліфікаційних меж, підвищення якості освіти та навчання з метою набуття студентами базових навичок і компетенцій, необхідних для майбутнього реального працевлаштування;

- сприяння рівноправності, соціальної згуртованості та активної життєвої позиції молоді через практичне вирішення освітніх проблем, забезпечення високоякісної освіти, підтримка інклюзивної освіти незалежно від індивідуальних особливостей, психічних і фізичних можливостей учасників освітнього процесу;

- сприяння творчим пошукам, інноваціям і підприємництву на всіх рівнях навчання і професійної підготовки студентів у процесі розвитку їхніх ключових компетенцій на всіх освітніх рівнях, координація співпраці між освітніми секторами та ринком праці.

Фінансована *Європейською Комісією* спеціальна комплексна програма безперервного навчання молоді складалася з чотирьох частин: 1) «Comenius» (включає в себе питання дошкільної, початкової та середньої освіти), 2) «Erasmus» (освітня програма вищої школи, підтримка навчальної мобільності студентів, професорсько-викладацького складу, співфінансування у вищу школу в контексті транснаціональних проєктів), 3) «Leonardo» (зв'язок між політикою і практикою у галузі професійного навчання, можливість як індивідуального вдосконалення професійних компетенцій окремими особистостями протягом певного періоду навчання за кордоном, так і загальноєвропейської співпраці між освітніми установами), 4) «Grundtvig» (увага до викладання та вирішення проблем в освіті дорослих, проблеми старіння населення європейців тощо) [5].

К. І. Приходченко наводить шість пріоритетів у сфері навчання впродовж життя, уміщених в опублікованому в 2000 р. меморандумі [1,4]:

- 1) визнання спонтанного компромісу навчання та базових умінь;

2) розвиток основних навичок у молоді та дорослих через визнання цінності знань;

3) вироблення потреби дійсного прагнення до навчання, застосовуючи інноваційну педагогіку;

4) перспектива охоплення всього життя шляхом надання переваги в задоволенні потреб дітей дошкільного віку й дорослого населення з наближенням можливостей навчання до тих, хто навчається;

5) результативне й ефективне керівництво фондами з вірогідною необхідністю використання більшого числа державних та приватних ресурсів, особливо через введення нових стимулів із залученням інвестицій у навчання;

6) питання керівництва і партнерства, яке визначає необхідність залучення та координації діяльності різних інстанцій, використання широкого спектру інформації, профорієнтації та консультування» [1,4].

Зокрема, *Британська Асоціація європейської економічної освіти* (The Association of European Economics Education, AEEE, голова – Ганс-Юрген Шлоссер) – європейська добровільна некомерційна організація, що об'єднує фахівців у галузі економіки та бізнес-освіти, її члени прагнуть до покращення економічної освіти не лише у Великобританії, але й в інших країнах Європи. Власне кажучи, Асоціація розділяє економіку та бізнес-освіту на такі ключові сфери:

- навчальні програми (європейські стандарти в навчанні, можливості впровадження загальних економічних стандартів у бізнес-дослідження),

- навчальні матеріали та спеціальні програми економічного спрямування (наприклад, безкоштовна освітня програма «GeoGebra»),

- підходи до навчання (викладання економіки у групах, самостійна робота, поєднання групової та індивідуальної форм роботи, використання сучасних інформаційних технологій тощо),

- наукові дослідження освітньо-економічних проблем (підходи до викладання і навчання, академічні програми з бізнес-освіти, підготовка вчителів початкової освітньої ланки в умовах кризового суспільства тощо) [3].

Отже, посилення уваги сучасного суспільства до системи безперервного навчання та його вплив на рівень знань знаходить своє відображення у діяльності ряду урядових, економічних установ, організацій-партнерів, громадських і добровільних організацій, спрямованої на розвиток економіки в цілому та підтримку практичної реалізації економічного навчання на всіх рівнях у Великобританії.

#### **Література:**

1. К. І. Приходченко Концепція “Навчання впродовж життя” як максима болонської декларації. / С. 5.

2. М. Ф. Степко, Б. В. Клименко, Л. Л. Товажнянський Болонський процес і навчання впродовж життя. Х., 2009, С. 9

3. Електронний ресурс. / Режим доступу: <http://economicseducation.eu>.

4. A Memorandum on Lifelong Learning” .

5. Europe 2020 – Europe’s growth strategy – European Commission. Режим доступу: <http://ec.europa.eu>.

**Олехова Ю. П.**

## ПЕРСОНИФИЦИРОВАННАЯ СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Современная система повышения квалификации педагогических работников является постоянно изменяющейся системой. В проекте Постановления Правительства Российской Федерации «О проведении эксперимента по персонифицированному финансированию системы повышения квалификации» от 04. 05. 2011 года (в дальнейшем - Постановление) определено, что 2011 - 2014 годы будут являться экспериментальными не менее чем в 30 регионах Российской Федерации по внедрению нового персонифицированного финансирования системы повышения квалификации [1]. Из названия и текста документа следует, что предполагалось изменить систему финансирования курсов повышения квалификации и определение *персонифицированное* относилось именно к системе финансирования: «персонифицированное финансирование системы повышения квалификации - финансирование из средств бюджета субъекта Российской Федерации образовательных программ, которые были выбраны работниками образования...». Термин *персонифицированное* в таком контексте имеет значение «индивидуальное, соотносящееся с конкретным человеком, с конкретными людьми» [2]. Персонифицированная система оплаты подразумевает организацию финансовых потоков, рассчитанных на точных финансовых расчетах: деньги выделяются конкретному человеку, конкретной школе для оплаты образовательных услуг конкретной организации. Для каждого человека конечная сумма определяется *индивидуально* (персонифицированно), она складывается из двух составляющих: оплаты за обучение (точное количество часов) и командировочных расходов. Таким образом, первоначально словосочетание *персонифицированная система* определяло систему финансирования курсов повышения квалификации.

Но содержание Постановления касается не только системы финансирования, но и системы организации курсов повышения квалификации. Некоторые исследователи называют эти две составляющие экономической и педагогической [3]. При рассмотрении педагогической составляющей мы видим кардинальное реформирование всей системы организации КПК. При изменении финансирования неизбежно происходит изменение всей системы работы. Теперь повышение квалификации планирует сам преподаватель: сроки прохождения, тему исследования и проектирования, образовательное учреждение и т. п. (подробнее об этом можно прочитать в нашей статье «Персонифицированная система профессиональной подготовки учителя в условиях образовательных учреждений»)[4].

Весь курс профессиональной подготовки разрабатывается индивидуально и с учетом персональных особенностей учителя, поэтому вполне объяснимо, что при работе с данным Постановлением, определение *персонифицированная система* с понятия системы финансирования переносится на всю систему организации КПК.

Таким образом, при определении персонифицированного повышения квалификации действительно необходимо иметь в виду две составляющие: финансовую и организационную, так как обе эти системы основаны на персонифицированном (индивидуальном) подходе.

В значении «индивидуальный» термин персонифицированный мы встречаем и в государственном официальном документообороте, например: персонифицированный учет кадров, персонифицированный отчет за истекший период, персонифицированный пенсионный учет и т. п. Эта составляющая тоже встречается нам в Постановлении: « ... в) государственное образовательное учреждение: определяет численность работников образования образовательного учреждения, направленных на повышение квалификации и представляет соответствующие заявки в субъект Российской Федерации; <...>

г) муниципальное образовательное учреждение:

определяет численность работников образования образовательного учреждения, направленных на повышение квалификации и представляет соответствующие заявки в муниципальное образование»[1]. То есть каждое образовательное учреждение должно будет вести индивидуальный (персонифицированный) учет данных своих работников, которым необходимо проходить очередное повышение квалификации, следить за сроками, финансированием, выполнением технического задания и т. п. Необходимо будет создать информационную базу каждой школы, базу муниципального образования.

Но, определяя персонифицированную систему повышения квалификации, как нам кажется, этих значений будет недостаточно. При внедрении персонифицированной системы повышения квалификации практически все отмечают повышение доли ответственности самого работника за результаты того практического задания, которое он выполняет в процессе обучения на курсах. Перед прохождением курсов учитель согласует тот проект, который он будет разрабатывать и реализовывать в дальнейшем, с администрацией школы, с руководителем курсов, следовательно, этот проект должен быть согласован с программой развития школы, являться ее неотъемлемой частью и должен быть обязательно исполнен. Безусловно, это требует максимальной ответственности. В бизнес-словаре есть еще одно определение понятия *персонификация* - это возложение личной, персональной ответственности на работников в соответствии с должностными инструкциями[5]. При прохождении КПК учитель, безусловно, несет личную, персональную ответственность в соответствии с возложенными на него обязанностями по выполнению административного задания. Необходимо учитывать и это значение при употреблении понятия персонифицированная система повышения квалификации.

При изучении исследовательских работ нам встретилось и словосочетание *персонифицированное обучение* [6] В монографии М. Б. Есауловой термин персонификация трактуется с точки зрения психологии, как явление подсознания. Но при переносе этого понятия в педагогику, как считает автор, необходимо обратить особое внимание



на такие явления подсознания и сознания как саморегуляция и, таким образом, самообразование:

«Принципом персонифицированного обучения является постепенный перевод обучающегося в позицию самообучающегося на основе развиваемой в обучении потребности в саморегуляции на основе самопознания себя в процессах познания нового. Именно сам обучающийся осознанно (в соответствии с глубиной познания себя) адаптирует к себе содержание обучения» [6] И мы полностью согласны с такой трактовкой понятия персонифицированного обучения. При повышении квалификации каждый участник постепенно должен переводиться на позиции самообразования, ведь модульное представление программного материала предполагает индивидуальный путь освоения изучаемого. Тем более мы не должны забывать, что КПК проходят люди разных возрастных категорий, это все взрослые обучающиеся, а принцип самообразования на основе индивидуальности отмечают все, кто пишет об образовании взрослых [7,8,9].

Таким образом, говоря о персонифицированной системе повышения квалификации, мы должны учитывать как минимум пять факторов: финансовую и организационную составляющие, индивидуальный учет, ответственность обучающегося и планирование самообразования на протяжении всей жизни.

Теперь мы можем определить, что такое персонифицированная система повышения квалификации. Это система обучения, основанная на развитии саморегуляции и самопознания в системе самообразования, с возложенной на обучающегося ответственностью за результаты обучения, система, организованная по определенным правилам предъявления учебного материала и особом способе финансирования, основанном на индивидуальном учете кадров.

#### **Литература:**

1. Проект Постановления Правительства Российской Федерации «О проведении эксперимента по персонифицированному финансированию системы повышения квалификации» <http://sks-ed-union.ru/post/postanovleniya-pravitelstva/89>

2. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. М.:1995.

3. Жаркова, Е. Н., Калашникова, Н. Г. Об организации персонифицированного повышения квалификации работников образования на региональном уровне. / Письма в Эмиссия. Оффлайн. (Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал)), 2012 <http://www.emissia.org/offline/2012/1773.htm>

4. Олехова Ю. П. Персонифицированная система профессиональной подготовки учителя в условиях образовательных учреждений/ Ю. П. Олехова // Образование: ресурсы развития. СПб., ЛОИРО, 2013.; 1. С. 72-76.

5. Словарь бизнес-терминов. Академик. ру. 2001. <http://dic.academic.ru>

6. Персонификация высшего профессионально-педагогического образования: на пути к самоуправляемому обучению : монография / М. Б. Есаулова [и др.] ; ред. М. Б. Есаулова ; СПГУТД. - СПб.: СПГУТД, 2010. - 159 с.: ил.

7. Змеев, С. И. Андрогогика: основы и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 207с.

8. Скворцов, В. Н. Социально-экономические основы теории непрерывного образования [Текст]: дисс. ... доктора экон. наук / В. Н. Скворцов. – СПб., 1999.

9. Чистякова Л. А. Развитие профессионального мышления учителя в процессе повышения квалификации. – Иркутск, 2008. – 172с.

**Осипова Т. Ю.**

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ НАСТАВНИКІВ ДО ТОЛЕРАНТНИХ ВЗАЄМОВІДНОСИН З ДІТЬМИ

У сучасних умовах демократизації та гуманізації українського суспільства особливого значення набуває педагогіка толерантності як альтернатива, що покликана внести концептуальні зміни в навчально-виховному процесі. Толерантність є характерною рисою розвиненої особистості. Принцип гуманізації передбачає виховання людини з гуманістичним світоглядом і певними властивостями, серед яких важливе місце посідає толерантність до іншої думки поряд з миролюбністю, самостійністю мислення, здатністю до вибору в оцінках і вчинках, умінням вести діалог на підставі рівних прав, взаєморозуміння і взаємоповаги.

В основі будь-якої взаємодії між людьми лежить особистісний процес, який містить у собі: аналітичну обробку інформації, яка виходить від співучасників спілкування; вироблення єдиної стратегії взаємодії; сприйняття іншої людини, відчуття іншого «Я» як свого «Я»; здатність співвідносити розуміння намірів іншої людини зі своїми власними інтересами, цілями, ідеалами, переконаннями; усвідомлення себе як суб'єкта спілкування з іншим; відчуття своєї самоцінності і самосвідомості, достатнє, щоб бути автономним під час спілкування, виховання і самовиховання .

Психологічний комфорт, безпека в навчально-виховному процесі в його учасників створює умови для більшої самореалізації, саморозкриття творчих можливостей. Навчання і розвиток студентів буде більш ефективним, якщо навчання викликатиме в них позитивні емоції. Зацікавленість особистості в навчанні виникає і підтримується за умови, якщо їй супроводжує успіх, вона відчуває увагу до своєї особистості, у неї відсутній страх і оцінюється вона за своїми індивідуальними можливостями.

Процес підготовки у вищому навчальному закладі відбувається у громадському середовищі, в якому студенти – майбутні педагоги-наставники – існують і реалізують себе як особистість. Засвоєння знань, надбання навичок толерантності у практичній діяльності допомагають їм розвивати в собі властивості, які мають значення для наставницької діяльності педагога.

За час навчання у вищому навчальному закладі сфера спілкування, пізнання та діяльності у студентів значно розширюється. Студент прагне знайти себе, визначити своє місце в житті відповідно до своїх нахилів, здібностей, інтересів. Виконання студентом важливої для нього соціальної ролі істотно впливає на його ціннісні орієнтування, мотиви діяльності, системи толерантних взаємовідносин. Під час спілкування студенти виробляють навички майбутньої поведінки в колективі, вміння працювати з людьми, розуміти їхню психологію, засвоювати той чи той

стиль наставництва.

Значну роль у формуванні толерантності відіграє педагогічна практика, в ході якої студенти повинні навчитись аналізувати події дня, помилки в організації чи проведенні будь-якої справи, що були припущені, чому вони виникли, конфліктні ситуації, які були і як вони вирішувалися, на що потрібно звернути увагу тощо.

Проведене нами дослідження засвідчило, що після педагогічної практики студенти стали більш впевненими в своїх силах, можуть більш аргументовано пояснити і відстояти власну думку, перестали боятися виступу перед аудиторією, навчилися правильно приймати рішення в нестандартних ситуаціях, що є ознаками професійної усталеності майбутнього вчителя. Водночас більш розвиненими стали й особистісні якості студентів (вміння поважати думку інших людей, уважність, мислення, комунікативні схильності, вміння висловити свою думку тощо). Майбутні вчителі стали уважніше прислуховуватися до своїх товаришів, сперечатися, не перебиваючи один одного, без боязкості вносять власні пропозиції щодо організації колективної творчої справи або розв'язання педагогічної ситуації тощо, що є властивостями толерантної особистості.

Отже, можливість вийти з-під впливу інших у навчальній групі і проявити себе у спілкуванні й організації справ разом із дітьми та іншими суб'єктами навчально-виховного процесу сприяє формуванню толерантних взаємовідносин. Студенти стали більш самостійними у своїй поведінці. Тобто, при надбанні й розвиненні професійних здібностей і навичок: уміння спілкуватися з дітьми й дорослими в умовах табору, організовувати дитячий колектив, позбавлення страху перед дітьми, вміння організовувати і проводити конкретну справу, розбирати конфліктні ситуації, аналізувати їх і приймати правильні рішення щодо їх вирішення, терпляче і з любов'ю ставитися до дітей, знаходити індивідуальний підхід до кожної конкретної дитини, не тільки брати участь, але й відноситися із зацікавленням до підготовки і проведення будь-якої спільної творчої діяльності разом з дітьми (гри, постановки спектаклю, концерту, диспутів та ін.), студенти розвивають й чисто особистісні якості: вміння спілкуватися, не губитися у ситуації, що виникла, знаходити рішення і бути відповідальними за свої дії, вміння аналізувати свої дії, свій емоційний стан, вміння відстоювати власну думку, не боятися висловити свої пропозиції, доглядати за своєю зовнішністю, виразом обличчя, звучанням голосу, вміння налагоджувати свої взаємини з людьми, які їх оточують тощо.

Згідно з одним із важливіших положень теорії особистості, переконання людини, які стосуються її власних якостей і можливостей, є вирішальним фактором ефективності її діяльності. Толерантний педагог, на думку Лембо, повинен володіти високою самооцінкою і невід'ємним почуттям необхідності та власної цінності для тих, хто його оточує, що і визначає його позитивну Я-концепцію.

Найголовнішими передумовами розвитку толерантності в майбутніх учителів як педагогів-наставників постають самопізнання і пізнання іншого, рефлексія, самооцінка власного інтелекту і аналіз взаємовідносин

з іншими людьми.

Виховання толерантності набуває особливої важливості у процесі виховної роботи зі студентською молоддю, адже майбутні педагоги, як представники найбільш освічених верств країни, найчастіше стикаються з культурою інших народів, а багатонаціональний склад населення України сприяє діалогу різноманітних культур. Кожний член суспільства використовує досягнення культури індивідуально у процесі освіти та самоосвіти, при цьому прилучення до культури в демократичному суспільстві має гуманістичний характер, який проявляється у визнанні рівноправності будь-яких культур у будь-яких аспектах: расових, етнічних, релігійних, статевих і т. ін., а також у праві кожної культури на свою самобутність за умов збереження гуманістичної спрямованості.

#### **Література:**

1. Белухин Д. А. Основы личностно-ориентированной педагогики (Курс лекций) / Д. А. Белухин. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – Ч. 1. – 319 с.

2. Осипова Т. Ю. Формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя: дис. канд. пед. наук: 13. 00. 04 / Осипова Тетяна Юріївна – Одеса, 2001. – 248 с.

### **Паламарчук Є. В.**

#### **МЕТОДОЛОГІЧНІ ПАРАМЕТРИ СИНЕРГЕТИЧНОЇ АКМЕОЛОГІЇ**

Ведучи мову про методологічні параметри синергетичної акмеології варто зазначити, що сьогодні методологічні здобутки синергетики займають чільне місце у всій методології постнекласики, яка як відомо є міждисциплінарним пошуком, що досліджує процеси самоорганізації і виникнення, підтримки стійкості і розпаду структур (систем) найрізноманітнішого походження. Її методологія здебільшого ґрунтується на основі методів математичної фізики («формальних технологій»). Разом з тим синергетичний підхід також застосовується при вивченні таких складних і неструктурованих систем, як творчий процес, креативні продукти, акмеологічний простір. Нашим завданням є спроба окреслення продуктивності та епістемного потенціалу сукупностей прийомів дослідження, що все частіше продукуються некласичною парадигмою, відтак знаходять місце й у акмеологічних дискурсах. Така нагальність проблеми методології науки зобов'язує усвідомлення необхідності наукою своєї власної природи, принципів і методів, що лежать в основі пізнання дійсності та відтворення її в мисленні та науковій творчості. Актуальність розгляду методологічних параметрів синергетичної акмеології зумовлена сьогоднішньою потребою у інноваційних дослідженнях гуманітаристики.

Поняття синергетичної акмеології було запропоноване С. Д. Пожарським, який поєднав два підходи акмеологічний та синергетичний базуючись на тому, що акмеологія та соціальна синергетика мають за метод пізнання шлях поєднання емпіричного та умоглядного. Також тему синергетичної акмеології, розкрито у монографії «Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід». Де проаналізовано загальні світові тенденції в

сфері педагогічної освіти в контексті акме-синергетичного підходу.

Визначаючи «метод акмеології» С. Д. Пожарський вважає що він «полягає в дослідженні шляхів, засобів та мотивів досягнення індивідуумом максимальної досконалості»[1, с. 73]. Натомість О. А. Дубасенюк вважає що «сучасна акмеологія – це галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом яких є людина у процесі самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення у різних життєвих сферах, самостійній професійній діяльності, системі підвищення кваліфікації» [2, с. 303]. Далі дослідник зазначає, що «акмеологія виступає як фундаментальна наука, як теорія фундаментальних закономірностей досягнення вершин у людській життєдіяльності і розвитку цивілізації й інтегрує знання із багатьох наук про людину» [там же с. 304]. Синтезуючи думки цих дослідників можемо визначити акмеологію, як шлях комплексного дослідження людини у її творчих здобутках, у її акме. Такий симбіоз дає підстави твердити про самоорганізацію потуг та засновків у системі-процесі гносеотворення. Що, власне, вказує на сферу діє спроможності тобто її межі чи параметри можливостей методології синергетики, яка має справу з явищами та процесами, при взаємопотенціюванні яких в системі – в цілому – можуть з'явитися властивості, якими не володіє жодна з частин. Оскільки йдеться про виявлення та використання загальних закономірностей в різних галузях, то такий підхід передбачає міждисциплінарну, а подекуди і трансдисциплінарну специфікацію. Останнє означає інкорпоровану співпрацю, в розробці синергетичних методологій представників різних наукових дисциплін в нашому контексті акмеології. Відтак, синергетична акмеологія має місце як в природничих науках, так і в гуманітарній сфері.

Дефініціюючи поняття синергетичної акмеології варто зазначити думку С. Д. Пожарського, що «специфіка метода синергетичної акмеології полягає в тому, що цей метод отримуємо у результаті синтезу методу акмеології та методу соціальної синергетики... У випадку акмеології – метод дослідження, у випадку синергетики – дослідження самоорганізації. Коли ми це поєднуємо, то шляхи дослідження, засоби та мотиви досягнення максимальної досконалості як індивідуума, так і соціум через самоорганізацію»[3, с. 74]. Тобто, це – дослідження акме соціуму. Застосовуючи методологію синергетичної акмеології вирішуються питання есхатологічних та екзистенційних проблем[там же с. 76]. А це у свою чергу постає необхідною умовою при інноваційних упровадженнях гуманітаристики.

Таким чином, теорія соціальної самоорганізації уможливорює новітні підходи до вирішення цілого ряду фундаментальних проблем філософії історії, культурології, філософської антропології, ідеології. Новизна синергетичного підходу вирішує такі проблеми, як еволюція культури, проблема смислу індивідуального життя, смислу смерті та смислу історії за допомогою методу синергетичної акмеології. Адже саме такі параметри синергетичної акмеології мають інноваційний методологічний потенціал.

#### **Література:**

1. Пожарский С. Д. Предмет, принципы и методы синергетической акмеологии: дис. канд. психологических наук 19. 00. 13/Пожарский Святослав

Дмитриевич. – Санкт-Петербург, 2002. – 157с.

2. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с.

3. Пожарский С. Д. Предмет, принципы и методы синергетической акмеологии: дис. канд. психологических наук 19. 00. 13/Пожарский Святослав Дмитриевич. – Санкт-Петербург, 2002. – 157с.

**Палько І. М.**

## ПОНЯТТЯ «МОВА ВОРОЖНЕЧІ» В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Сьогодні через новітні засоби комунікації та загалом ЗМІ підліток часто лише пасивно споживає продукти масової культури, створені дорослими, стає беззахисним об'єктом маніпуляцій, іноді не вміючи критично проаналізувати побачене або почуте [1, с. 314]. Часто «мова ворожнечі» («hate speech»), що відображається у ЗМІ або невідкоментована трансляція висловлювань публічних осіб у ЗМІ, може використовуватися для вираження нетерпимості, ксенофобії, пропаганди національної, расової або релігійної ненависті, в якій міститься заклик до дискримінації, ворожого ставлення або насильства тощо, особливо, коли мова йде про форуми та коментарі до записів, що можуть провокувати відвідувачів до активних, іноді протиправних дій. Зазначимо, що існує чітка лінія розподілу між висловлюваннями, на які не поширюються ст. 10 Конвенції про захист прав людини та основоположних свобод і право на свободу вираження поглядів, а також висловлюваннями, які вважаються такими, що не містять «мови ненависті», а відтак потрапляють під захист права на свободу вираження поглядів [2, с. 9]. Щоб запобігти наслідкам, які може спричинити «мова ворожнечі», необхідні заходи на освітньо-педагогічному та законодавчому рівнях, що сприятимуть формуванню ціннісних орієнтирів молоді, її культури спілкування, зокрема в соціальній мережі, неможливе без об'єднання зусиль держави, представників медіа, громадськості, батьків та дітей, без підвищення відповідальності у всіх учасників інформаційного поля [1, с. 314]. «Мова ворожнечі» — це проблема не тільки для найбільш дискримінованих прошарків суспільства, «мова ворожнечі» спотворює реальні проблеми і породжує, прямо або побічно, агресію. Якщо мова йде про освіту, то основну допомогу в протидії «мови ворожнечі» та формуванні толерантності може забезпечити соціальний педагог, адже «професійна діяльність соціального педагога зумовлює різні ролі. Зокрема, посередника, адвоката, учасника спільної діяльності, помічника клієнтів, терапевта та наставника, конфліктолога, аніматора, експерта й суспільного діяча. На їхню думку дослідників, основна роль соціального педагога — роль посередника, яка трактується як зв'язуючи ланка між дітьми й дорослими, між сім'єю та державними службами, організаціями й установами, покликаними піклуватися про духовне, фізичне та психічне здоров'я населення [3, с. 224]. Проте для ефективної протидії даному явищу, соціальних педагог має бути компетентним в

окресленому колі питань.

Зокрема, підкреслимо, що незважаючи на часте використання «мова ворожнечі» («hate speech»), у нього немає єдиного загальноприйнятого визначення. Проте ми дотримуємося визначення, що подане в Рекомендації Комітету міністрів Ради Європи № 97(20) про «мову ненависті», де це словосполучення визначається так: «Під терміном «мова ненависті» варто розуміти всі види висловлювань, котрі поширюють, розпалюють, підтримують або виправдовують расову ненависть, ксенофобію, антисемітизм та інші форми ненависті, викликані нетерпимістю, в тому числі нетерпимістю, що виявляється у формі агресивного націоналізму та етноцентризму, дискримінації меншин і ворожого ставлення до них, а також іммігрантів та осіб, що за своїм походженням належать до іммігрантів». У цьому сенсі поняття «мова ненависті» поширюється на всі висловлювання, які спрямовані проти якоїсь однієї особи або якоїсь визначеної групи осіб [2 с. 7–8].

Соціальний педагог має орієнтуватися в критеріях «мови ворожнечі» та колі ситуації, які вона окреслює. Зокрема, перелік видів «мови ворожнечі», який за ступенем жорсткості (можна навіть сказати, суспільної небезпеки) поділяється на жорсткий, середній та м'який, включає в себе 17 позицій:

**А.** заклики до насильства (тобто у зв'язку з конкретною ситуацією, з зазначенням об'єктанасильства; в тому числі у вигляді абстрактних закликів типу «Бий жидів!»); **В.** заклики до дискримінації, в тому числі у вигляді загальних гасел; **С.** завуальовані заклики до насильства і дискримінації (пропаганда «позитивних», історичних чи сучасних, прикладів насильства або дискримінації; вирази типу «добре б зробити з тими-то те-то і те-то», «давно пора ... » і т. п.); **Д.** створення негативного образу етнічної або релігійної групи (пов'язане ні з конкретними звинуваченнями, а скоріше передано тоном тексту або фрагмента тексту); **Е.** виправдання історичних випадків насильства і дискримінації (вирази типу «турки різали вірмен в 1915 році в порядку самооборони»); **Є.** публікації та висловлювання, що піддають сумніву загальновизнані історичні факти насильства і дискримінації (наприклад, масштаби Голокосту і т. д.); **Г.** твердження про неповноцінність (недолік культурності, інтелектуальних здібностей, нездатність до творчої праці) тієї чи іншої етнічної або релігійної групи як такої (ідеї типу «азербайджанці тільки на ринку працюють», «казахи тупуваті»); **Н.** твердження про історичні злочини тієї чи іншої етнічної чи релігійної групи як такої (типу «мусульмани завжди поширювали свою віру вогнем і мечем», «поляки завжди замислювали зло проти росіян»); **І.** твердження про кримінальність тієї чи іншої етнічної або релігійної групи (наприклад, «цигани – злодії»); **Ј.** твердження про моральні недоліки тієї або іншої етнічної або релігійної групи («євреї – корисливі», «цигани – обманщики» – відрізняти від тверджень про культурну чи інтелектуальну неповноцінність); **К.** міркування про непропорційну перевагу тієї чи іншої етнічної чи релігійної групи в матеріальному достатку, представництві у владних структурах, пресі тощо; **Л.** звинувачення у негативному впливі тієї чи іншої етнічної або релігійної групи на суспільство, держава («розмивання національної ідентичності»); **М.** згадка етнічної

або релігійної групи або її представників як таких в принизливому або образливому контексті (у тому числі в кримінальній хроніці або просто при згадці етноніма); **Н.** заклики не допустити закріплення в регіоні (районі, місті та т. д.) мігрантів, що належать до тієї чи іншої етнічної або релігійної групи (наприклад, протести проти будівництва мечеті в «православному місті»); **О.** цитування явно ксенофобних висловлювань і текстів без коментаря, визначального розмежування між позицією інтерв'юваного та позицією журналіста; аналогічно – надання місця в газеті для явної націоналістичної пропаганди без редакційного коментаря чи іншої полеміки; **Р.** звинувачення групи в спробах захоплення влади або у територіальній експансії (в буквальному сенсі, на відміну від закликів не допустити закріплення в регіоні); **Q.** заперечення громадянства (тобто згадка російських громадян як іноземців залежно від їх етнічної ідентифікації) [4, с. 12–13].

Українські закони містять ряд можливостей покарання за вживання «мови ворожнечі». Пропаганда расистської, міжнаціональної та релігійної ненависті заборонена Законом «Про інформацію» (1992), ст. 46, Законом «Про пресу» (1992), ст. 3, Законом «Про видавничу справу», ст. 28, та Законом «Про телебачення і радіо» (1993), ст. 4. Проте на практиці ці можливості рідко застосовуються з успіхом. Крім правових можливостей покарання за вживання «мови ворожнечі», існує цілий ряд зобов'язань з боку спілок українських журналістів та українського уряду для стримування «мови ворожнечі», проте дослідниками даного питання було рекомендовано створити в Україні незалежне бюро скарг, а також покращити освіту українських журналістів та редакторів у сенсі журналістської етики та міжетнічних аспектів при подачі повідомлень [5, с. 33–34].

«Мова ворожнечі» – інструмент розпалювання міжнаціональної ненависті та інтолерантного, некоректного ставлення до представників інших етнічних груп, протевдослідженні даного питання залишається багато питань, зокрема: критерії виявлення «мови ворожнечі», дотримання межі між свободою слова і порушенням прав відносно свободи слова, протидія «мові ворожнечі» і т. д. Підкреслимо, якщо мова заходить про «свободу слова» дуже хочеться наголосити ще й про «свободу відповідальності за сказане», адже межі особистої свободи закінчуються там, де починається свобода іншого, а закон повинен визначити ці межі та позначити їх. Відносно протидії, то важливою є позиція моніторингу проявів расової та етнічної ворожнечі чи нетерпимості в сегменті Інтернету, ЗМІ і не тільки, що сьогодні здійснюється недержавними громадськими організаціями та реагування на виявлену «мову ворожнечі» (інформування редакції даного ЗМІ чи комісії з журналістської етики щодо наявності матеріалу, що містить «мову ворожнечі», забанення провокаційної інформації у соціальних мережах); навчання ідентифікувати «мову ворожнечі» та протидії її поширенню і т. д., – але в більшості випадків цих кроків замало і ця проблема має вирішувати на законодавчому рівні з об'єднанням зусиль держави, представників медіа, громадськості, батьків та дітей тощо. Проте відносно діяльності соціального педагога в контексті даного питання, то



важливим є розуміння того, що «мова ворожнечі» в ЗМІ і в першу чергу в Інтернет стає вагомим стимулятором до радикальних дій, насилля, поширення ксенофобних настроїв, тому діяльність соціального педагога повинна охоплювати систему заходів та гарантій, що спрямовані на виявлення, попередження та нейтралізацію впливів негативних чинників на життєдіяльність дитини та забезпечення її прав, свобод, формування ціннісних орієнтирів молоді, толерантності, взаємоповаги та культури добросусідства.

#### **Література:**

1. Шелюх О. М. «Екологія мови» в контексті проблеми формування особистості / Шелюх О. М. // Збірник статей V Всеукраїнської наукової конференції «Гуманітарні аспекти формування особистості» від 28 квітня 2011 р. — Львів : ЛДУ БЖД, 2011. — С. 311—316.
2. Вебер Анн. Навчальний посібник з проблематики «мови ненависті» / [пер. з англ. Східно-Європейського Інституту Розвитку ; за заг. ред. О. Павліченка] — К.: Тютюкін, 2010. — 96 с.
3. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І. Д. Звереві. — К.: Центр учбової літератури, 2008. — 336 с.
4. Язык вражды против общества : (сб. статей) / сост.: А. Верховский. — М.: Центр «Сова», 2007. — 259 с.
5. Шіффер Ш. Злочини на ґрунті ненависті в Україні. Групи жертв та програми допомоги у громадському секторі / Штефані Шіффер, Тетяна Кацберт, Сабіне Россман ; пер. з нім. Софії Онуфрів. — Берлін НГО «Європейський діалог», 2010. — 96 с.

### **Панина Г. В.**

#### **СТРАТЕГИИ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Образование является важным социальным институтом, транслирующим знания и готовящим новое поколение к ожидаемым от них типам деятельности. Современная цивилизация претендует называться обществом знания, поскольку во всех сферах своей жизнедеятельности манипулирует огромными массивами информации и может развиваться только за счет перманентных инноваций. Система образования отражает потребности общества и модернизируется в соответствии с перестройкой экономики и трансформациями социума. Особую роль в обществе знания играет высшее образование, поскольку его целью является формирование специалиста, способного эффективно осуществлять хозяйственную деятельность, производить инновации во всех социальных сферах, приумножать знания и делать открытия, которые становятся основой общественного развития. Перед высшей школой в современном обществе встают совершенно новые и чрезвычайно ответственные задачи. Кроме традиционных функций передачи знаний и проведения научных исследований современный университет призван стать инновационным центром, где рождаются новые идеи, есть инфраструктура, позволяющая их опробовать и превратить в реальный продукт, и главное, создается продуктивная рабочая среда, воспитываются люди, не мыслящие процесс образования и обучения без инноваций и их практического внедрения.

Университет превращается в центр инновационного регионального развития, который может стать основой экономического прорыва, точкой роста новых форм хозяйственной деятельности и социальных технологий.

Инновационная природа современного университета рождает новый тип связей учебного заведения с социокультурным окружением: органами муниципального и государственного управления, бизнес-сообществом, учреждениями культуры, образовательными заведениями. Университет, будучи местом производства и внедрения инноваций, становится консультативным и экспертным центром, позволяющим в условиях неопределенности общественного развития эксплицировать различные варианты возможного развития событий в случае принятия того или иного решения. В информационном обществе, где скорость прохождения информационных потоков и принятия решений многократно увеличивается, важно рассмотреть все возможные последствия реализуемого проекта, факторы, обуславливающие протекание процессов в том или ином направлении, разнообразные сценарии осуществления задуманных действий в зависимости от непредвиденных обстоятельств. Принятие ответственных решений в характерной для информационного общества ситуации неопределенности и множественности сценариев развития любого процесса, сопряженных с рисками, невозможно без использования знаний и опыта специалистов-экспертов. Эксперт – это не просто специалист, умеющий адекватно применять соответствующий алгоритм решения определенного класса задач, а профессионал, способный видеть широкий контекст ситуации, в которой принимается решение, и разворачивать его перед другими. Экспертиза тем и отличается от других типов консультирования, что «становится необходимой и возникает тогда, когда будущее не воспроизводит прошлое», и от специалиста требуется «творческое конструирование сценариев развития множественно детерминированных процессов и событий, своего рода деятельность по производству предсказаний, которая включает в себя не только точную оценку воздействия тех или иных факторов и их возможных взаимодействий между собой, но и понимание того, какие вообще факторы требуют учета» [1; 45-46].

Особое значение в современном высокотехнологичном информационном обществе приобретает социокультурная (гуманитарная) экспертиза [2], [3], выясняющая возможное воздействие изучаемого события или принимаемого решения на жизнь людей, их физическое и психологическое состояние, на социальные отношения, систему ценностей, и наоборот, влияние культурных особенностей, а также разнообразных социальных факторов на осуществление задуманных проектов. Задачей социогуманитарной экспертизы выступает «разворачивание и экспликация разных, в первую очередь скрытых и неочевидных аспектов ситуации, рисков, связанных с разными сценариями, и цены, которую придется платить за те или иные выборы, делаемые в данной ситуации» [1; 48]. Это предъявляет повышенные требования к личности эксперта, его образованию, профессиональным навыкам и опыту, социокультурной компетентности. Только университетское сообщество может взять на себя эти жизненно важные задачи экспертного консультирования. Представители органов власти,

бизнес-элиты, интеллектуального сообщества становятся участниками образовательного процесса: и как постановщики проблем – заказчики исследований, и как заинтересованные потребители консультационных услуг, и как партнеры в научных исследованиях, и как организаторы студенческих практик, и как возможные работодатели выпускников, и как руководители практических занятий и лабораторных экспериментов. Тесная связь университета с социокультурным окружением позволит всегда быть в курсе злободневных общественных потребностей, не отрываться от практических задач, стоящих перед регионом, являться центром инновационных решений и интеллектуального обеспечения актуальных проблем. Практика подобных взаимоотношений может называться корпоративным университетом, что, видимо, отвечает современным интересам развития общества, стремящегося к динамичной инновационной экономике и социально ориентированному государству.

Современный университет в соответствии с общественными потребностями выстраивает многоуровневые гибкие образовательные траектории для удовлетворения интересов различных групп населения, ориентируясь на максимальную индивидуализацию учебных программ. Подобная трансформация университетского образования потребует коренного пересмотра методического обеспечения учебного процесса, переноса основной нагрузки с аудиторных занятий на самостоятельную работу студентов и соответствующее методическое сопровождение. Это приведет к трансформации преподавательской деятельности. Основной нагрузкой преподавателя станет разработка методического обеспечения, именно по этому показателю будет оцениваться его рабочее время и квалификация. Индивидуальная учебная программа, конечно, удлинит время обучения, поскольку будет ориентирована на персональный ритм освоения материала. Но современное высокотехнологичное общество требовательно к личностным качествам, уровню зрелости и ответственности использующего современную технику индивида, поэтому удлинение сроков учебы будет способствовать постепенному формированию ответственного субъекта разнообразных социальных практик. Индивидуализация обучения приведет постепенно к массовому характеру высшего образования. Этого же потребуют современные высокотехнологичные профессии во всех областях человеческой деятельности. В информационном обществе большинство профессий поставят перед человеком задачу овладения основами фундаментальных наук, теории информации и коммуникации, технологиями общения и саморазвития. Эти принципиальные компетенции будут преподаваться на первой (основной) ступени высшего образования. Основными функциями бакалавриата как основной ступени высшего образования являются прежде всего социализация молодежи, научение технологиям общения, самостоятельной работы, основным приемам познания, работы с информацией с целью актуализации потребности в дальнейшем саморазвитии, умении учиться, понимании, что только самообразование в течение всей жизни составляет суть обучения в информационном обществе. Следующая ступень непрерывного образования в постиндустриальном обществе (магистратура) неминуемо приобретет оттенок элитарно-

сти, во-первых, потому, что далеко не всем она будет интересна, так как ориентирована на исследовательскую, узкоспециализированную профессиональную деятельность, а во-вторых, потому что потребует серьезных интеллектуальных усилий по освоению углубленных курсов научных знаний и высокотехнологичных социальных практик. Осваиваемые знания неизбежно будут носить междисциплинарный характер, так как в постиндустриальном обществе любая преобразующая мир деятельность должна исходить из понимания взаимосвязи и взаимопроникновения элементов мироустройства, роли субъективного фактора во всех технологических процессах, ответственности человека за результаты социальных преобразований. Без подобного отношения к окружающей среде активность человека в мире высоких технологий становится деструктивной и общественно опасной. Переход на двухуровневую систему образования должен происходить исходя из готовности и потребности общества к подобному типу образовательной практики. Длительный переходный период становления постиндустриального общества сопровождается сохранением и постепенной трансформацией сложившихся структур образования для сохранения преемственности основных принципов и ценностных ориентаций образовательной практики. Для российского образования сложный процесс становления инновационной экономики означает неизбежность и необходимость сохранения на длительный период времени «специалитета», то есть привычного одноуровневого высшего образования при одновременном введении для новых специальностей двухступенчатой системы «бакалавр – магистр».

#### **Литература:**

1. Леонтьев, Д. А. Экзистенциальные основания экспертной деятельности // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности/ Под ред. Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2006.
2. Иванченко Г. В., Леонтьев Д. А., Сафуанов Ф. С., Тульчинский Г. Л. К системной методологии комплексной гуманитарной экспертизы// Труды Ярославского методологического семинара. Т. 3. Методы психологии. - Ярославль: МАПН, 2005.
3. Прикладная этика: экспертный потенциал/ Под ред. В. И. Бакштановского, В. В. Новоселова// Ведомости прикладной этики. Выпуск 41 – Тюмень: ТюмГНГУ, 2012.

#### **Печеніна Н. А.**

### **«ІСТОРИЧНА ГЕОГРАФІЯ УКРАЇНИ»: 3 ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ**

Головним завданням вищої школи є підготовка висококваліфікованих спеціалістів, які володіють певною сумою ґрунтовних знань та вміють самостійно розширювати та поповнювати свої знання. Студенти повинні засвоїти широке коло найважливіших світоглядних ідей, без яких неможливе формування історичної свідомості сучасного громадянина України. До них, безумовно, належить розуміння того, що народ України сформувався історично, що цей процес був не тільки об'єктивним,

закономірним, а й мав велике прогресивне значення.

Історична географія як наукова дисципліна займається вивченням фізико-географічного середовища минулих епох та тих змін, що відбувалися в певний історичний період на певній території. Вона сформувалася як суміжна наука на стику історії і географії, у своєму розвитку тісно стикаючись з етнографією, топонімією, з рядом інших наукових дисциплін.

Історики XVII – XVIII ст. були одночасно і географами, тому в історичних творах нерідко містилися відомості про багато природних явищ. Вчені XVIII – XIX ст. – В. Татіщев, М. Ломоносов, Л. Майков, М. Любавський, С. Середонін – завданнями історичної географії вважали вивчення проблем взаємовідношення людини і природи в минулі історичні періоди. Перші лекції курсу історії В. Ключевського були присвячені характеристиці природних умов Росії та їх впливу на історію народу. В середині XVIII ст. М. Маркевич і О. Ригельман здійснюють історико-географічне вивчення України, у якому подають чисельність населення у XVII та XVIII ст. Українські історики – М. Костомаров, В. Антонович, М. Грушевський – в своїх монографіях також розглядали географічні умови життя народу, описували природу України в різні періоди її історії.

В першій третині XX ст. історична географія фактично вилучається з круга спеціальних історичних дисциплін. Лише на рубежі 1930-1940-х рр. фахівці заговорили про необхідність відродження даного предмету. Процес відродження науки посилюється в 90-ті роки XX ст. При Інституті історії України НАН України працює відділ спеціальних історичних дисциплін, де питання історичної топографії досліджують П. Тронько, Я. Верменич; історичної економічної географії – Т. Балабушевич, М. Дмитрієнко; демографії, етнічної і соціальної історії – О. Попельницька, В. Шандра; адміністративно-територіальному поділу України – М. Дмитрієнко, О. Маркова, М. Крикун, Я. Верменич.

Даний курс входить до нормативної частини циклу природничо-наукової підготовки бакалавра (напрямок підготовки 6. 020302. Історія). Головна мета курсу – сформулювати основні історико-географічні поняття у студентів, перш за все, на основі знань з історичної географії Східної Європи взагалі та України зокрема; ознайомити студентів з основними проблемами розвитку і становлення історичної географії, її розділами і значенням для історичної науки.

Завдання курсу:

- виховання патріотичних і морально-етичних переконань спеціаліста, причетності до тисячолітньої історії українського народу;
- забезпечення самостійного осмислення закономірностей історичного розвитку;
- навчання практичних навичок роботи з історичними джерелами і науковою літературою;
- вироблення умінь застосовувати набуті знання з історичної географії у повсякденній діяльності, для орієнтації в суспільно-політичному житті, оцінки суспільних явищ і подій.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен **знати:**

теоретичні питання курсу «Історична географія України», джерельну та історіографічну базу предмету; етапи розвитку історичної географії та наукові концепції XIX – XX ст. щодо ролі природно-географічного фактора в історії; основні риси фізичної географії України; історичну політичну географію українських земель від стародавніх часів до сьогодення; історичну географію населення України, його розміщення та міграції; географію господарства України; **вміти**: уявляти історичні події у географічному просторі, складати географічну картину світу; працювати з історичними джерелами і науковою літературою; застосовувати набуті знання з історичної географії у повсякденній діяльності.

Курс «Історична географія України» розрахований на 54 години (з них 18 годин – лекційних, 18 – практичні заняття, 18 годин – на самостійну роботу) та складається з трьох змістових модулів. Змістовий модуль 1 «Зміст та джерела історичної географії» розглядає теоретичні питання курсу, вивчає його предмет, мету та завдання; визначає джерельну та історіографічну базу предмету. В модулі вивчаються лінгвістичні джерела історичної географії, розглянуто картографічні матеріали як джерела історичної географії; проаналізовано етапи розвитку історичної географії та наукові концепції XIX – XX ст. щодо ролі природно-географічного фактора в історії. До модуля входять наступні теми:

1. Історична географія як складова історичної науки (розглянуто місце історичної географії в системі наук; предмет та методи історичної географії);

2. Джерела історичної географії (подано загальну характеристику археологічних, писемних, етнографічних джерел історичної географії; проаналізовано лінгвістичні джерела історичної географії: ономастика, етніміка, топоніміка та картографічні матеріали);

3. Історія розвитку історичної географії.

Змістовий модуль 2 «Історична географія українських земель до XVIII ст.» вивчає основні риси фізичної географії України, політичну географію українських земель стародавніх та середньовічних часів (до XVIII ст.); досліджується географія господарства східних слов'ян, Київської Русі з найдавніших часів до середини XIV ст.; модуль розкриває політичну географію України 2 половини XIV – XVIII ст., з'ясує особливості політичного розвитку українських земель, що в різні часи перебували під владою різних держав, характеризує географію населення українських земель в складі Великого князівства Литовського, Королівства Польського, Молдавії, Угорщини та Московської держави; розглядає географію господарства українських земель XIV – XVIII ст.; висвітлює історичну географію Запорозької Січі (30 – 40 рр. XVI – кінець XVIII ст.). До модуля ввійшли такі теми:

1. Історична географія стародавньої та середньовічної України (до XIV ст. .) (досліджено розселення східнослов'янських племен на території Східної Європи в I тис.; визначено етапи складання території Київської Русі, розвиток міст, шляхів сполучення і торгівельних зв'язків Київської Русі);

2. Історична географія України литовсько-польської доби (2 пол.

XIV – 1 пол. XVII ст.) (розкрито процес захоплення українських земель іноземними державами; розвиток українських земель в складі Великого князівства Литовського, особливості територіального поділу та географії господарства українських земель під владою Молдавії та Угорщини; охарактеризовано становище українських земель в складі Речі Посполитої).

3. Історична географія українських земель 2 пол. XVII – XVIII ст. (визначено територіальні зміни та адміністративно-територіальний поділ українських земель у згаданий період; досліджено процес заселення Слобідської України та Півдня України; висвітлено історичну географію Запорозької Січі (30-40 рр. XVI – кінець XVIII ст.).

Змістовий модуль 3 «Історична географія українських земель в XIX – на початку XXI ст.» характеризує історичну географію України XIX – початку XXI ст.; вивчає політичну географію українських земель, що перебували під владою Російської та Австро-Угорської імперій; розглядає розміщення, міграції та соціальний і національний склад населення; досліджує процес формування української діаспори; вивчає зміни в розміщенні сільськогосподарського виробництва, промисловості і транспорту України в XIX – XX ст.; вивчає географію зовнішньоекономічних зв'язків в XX – на початку XXI ст. До модуля ми включили такі теми:

1. Історична географія України XIX – середини XX ст. .

2. Історична географія України в 2 пол. XX ст. – на початку XXI ст. (охарактеризовано процес формування території України в 2 половині XX ст. та зміни адміністративно-територіального поділу; розкрито зміни у складі та структурі населення; наведено історичні аспекти формування державних кордонів України.

Таким чином, в основу курсу «Історична географія України» покладено історико-географічні проблеми історії України, пов'язані з різними епохами, проблеми взаємовідносин людини та природи в різні історичні періоди. В курсі визначені важливі історико-географічні поняття, необхідні для історичного процесу. Виклад матеріалу тісно пов'язаний з питаннями історичного часу, територіального і державного поділів, топоніміки, з основними курсами історії України та всесвітньої історії.

**Плугина Н. А.**

## РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОЕКТНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Отличительной особенностью XXI века является внедрение информационных технологий во все сферы жизни общества. Для адаптации человека в таком обществе необходимо развитие у него навыки самостоятельного поиска информации, формирования запросов, разработки алгоритмов деятельности, анализа и систематизации полученной информации, представления этой информации в компактном «свернутом» виде, то есть развития у него информационно-проектного (информативного) мышления.

В профессиональной подготовке студентов, на наш взгляд,

актуально решение следующих задач: 1) составление, корректировка и использование различных алгоритмов в зависимости от изменяющихся условий; 2) формирование понятийного аппарата по теме, дисциплине, специальности для быстрого поиска необходимой информации в литературе и в глобальной сети Интернет; 3) систематизация имеющихся знаний, умений и навыков на основе принципов построения современных баз данных; 4) разработка эффективной методики оценки и самооценки развития профессионально значимых качеств личности.

Существующее профессиональное образование, в нашей стране в значительной степени обеспечивает в лучшем случае лишь действие по строго определенному алгоритму, репродукцию знаний и уже показанных способов действий. При этом возникновение нестандартных ситуаций, изменение исходных условий, приводит к затруднениям, а то и к отказу от решения конкретной неординарной профессиональной задачи. Причем, решение проектной задачи, которое должно осуществляться в ходе поисковой творческой деятельности, на самом деле зачастую осуществляется на основании жесткого регламента, инструкции.

Для решения поставленных задач, на наш взгляд, целесообразно использовать следующий алгоритм проведения учебного занятия: 1. Студент (самостоятельно или совместно и с преподавателем) выбирает значимое для себя качество личности, которое может быть развито на занятии в соответствии с конкретной учебно-развивающей целью. На основании осуществленного выбора определяется способ деятельности на уроке, который может быть реализован по трем основным направлениям: 1) индивидуальная работа студента; 2) самостоятельная работа в проектных группах; 3) работа в малых группах с помощью объяснений учителя. 2. В соответствии с конкретной учебной целью урока осуществляется отбор понятий для реализации поставленной цели. 3. После оперативного контроля отобранных студентами понятий в случае отрицательного результата может быть осуществлена корректировка выбранного студентом способа деятельности. 4. На основании принципов идейно-понятийного подхода проводится матричный анализ понятий. 5. Осуществляется оперативный контроль или самоконтроль и на основании анализа ошибок корректируется либо образ и способ деятельности, либо лишь матрица анализа понятий. 6. С использованием вариативных методик, связанных с данной технологией, осуществляется проектирование процесса реализации поставленных целей, моделируется полученный процесс, проводится самоанализ или рефлексия как по знаниям, умениям и навыкам, так и по модели специалиста. 7. В заключении преподаватель контролирует и обобщает полученные результаты, выводит итоговые рейтинговые оценки за урок по каждому студенту и формулирует проблему следующего урока для самостоятельной работы дома.

Информационно-проектное мышление, на наш взгляд, представляет собой интеграцию проектного, математического и алгоритмического, естественнонаучного и элементарно-эмпирического (или практического) мышления. Достаточно подробно компоненты информационно-проектного мышления представлены в наших других работах [1, 2, 3]. Мы



полагаем, что эта комбинация позволит обеспечить решение сложных проектных задач.

Информационно-проектное мышление предполагает применение различных алгоритмов, умения составить и откорректировать их в зависимости от изменившихся условий; знание и применение основных принципов формирования и использования понятийного аппарата по теме, дисциплине, специальности для быстрого поиска необходимой информации в литературе и в глобальной сети Интернет; умения систематизировать имеющиеся знания, умения и навыки на основе принципов построения современных баз данных; умения оценивать и развивать профессионально значимые качества личности.

Успешность решения проектных задач может служить одним из самых общих показателей развития информационно-проектного мышления, обеспечивающего формирование у обучающихся интегративных понятий и проектировочных умений, необходимых для восприятия научной картины мира и стать основой для будущей профессиональной деятельности.

Для развития информационно-проектного мышления наиболее предпочтительными являются следующие виды деятельности: проектная, проблемно-поисковая и др. Проектирование может служить своеобразным методом развития информационно-проектного мышления. Цели проектной деятельности можно обозначить следующим образом: использование информационных технологий с целью формирования умения использовать вычислительную технику и программное обеспечение применительно к профессиональной деятельности, разработка и изучение учебной (научной) проблемы; приобретение навыков представления работы перед аудиторией как вид социальной адаптации студентов. Тот или иной компонент проявляется в зависимости от характера выполняемого задания, индивидуальных особенностей мыслительной деятельности, он же, на наш взгляд, определяет специфику мышления человека.

Мы выделяем следующие критерии и параметры информационно-проектного мышления: 1) способность определить конечную цель проектирования информационной модели; 2) способность определить основные понятия, необходимые для определения функций информационной системы; 3) способность определить системные элементы проектируемой информационной системы; 4) способность определить структурно-функциональные связи, положенные в основу проектирования информационной системы; 5) способность определить положительные и соответствующие им дополнительные свойства информационной системы; 6) способность разработать инфологической модели изучаемого явления; 7) способность разработать алгоритм реализации связей проектируемой модели; 8) способность определить факторы, влияющие на стабильность изучаемого явления; 9) способность определить назначение информационной модели изучаемого явления; 10) способность оценить физическую эффективность использования явлением пространства, времени, информации; 11) способность оценить

назначение и эффективность явления (определить КПД явления); 12) способность определить факторы, повышающие полезные свойства явления; 13) способность разработать программу действий (выработать направления развития) по увеличению возможностей изучаемого явления с применением информационных технологий.

Анализ литературы для современного специалиста позволяет выделить следующие ключевые компетенции: социальную, правовую, базовую, физиолого-психологическую, нравственную, мировоззренческую, информационную, коммуникативную, экономическую, профессиональную, для которых необходимо установить диагностируемые параметры. Требуемый уровень развития диагностируемых параметров должен быть не ниже заданного в квалификационной характеристике специалиста (при условии, что заданные параметры включены в нее), но также должен учитывать меняющиеся требования конкретных работодателей.

Требования, предъявляемые к деятельности преподавателя в процессе профессиональной подготовки студентов, заключаются в следующем: 1) четкая формулировка цели профессиональной подготовки и переподготовки; 2) выделение цели проектной деятельности для будущего курсового и дипломного проекта; 3) разработка концепции реализации поставленных целей с учетом обязательного развития у студентов в процессе учебно-познавательной деятельности ключевых профессиональных компетенций; 4) представление любого объекта или явления окружающего мира в виде системы и подробное рассмотрение этой системы (с учетом предметного, функционального и исторического аспектов); 5) оценка физической эффективности использования системой пространства, времени, массы, энергии и информации; 6) разработка комплекса диагностических мероприятий по анализу полученных результатов; 7) выполнение комплекса коррекционных мероприятий по ходу реализации программы обучения.

Преподавателю необходимо также создать все условия, чтобы студенты осознали практическую значимость профессиональных компетенций для успешной адаптации на рынке труда, активной профессиональной деятельности и проявили личную заинтересованность в их развитии. Студенты должны приобрести навыки самооценки, объективной оценки своей готовности к инициативному и творческому выполнению требуемых профессиональных функций (обязанностей), а также навыки профессионального самосовершенствования.

Таким образом, для развития у студентов информационно-проектного мышления необходимо спроектировать учебную деятельность таким образом, чтобы научить студентов не только действовать по определенным алгоритмам, но и создавать свои алгоритмы, обеспечивающие реализацию поставленной перед ними учебной цели, то есть проектировать информационных моделей явлений.

#### **Литература:**

1. Плугина Н. А. Роль информативного мышления в процессе проектирования информационных моделей явлений // Вестник ВЭГУ №1 (57), 2012 – С. 68-72

2. Плугина Н. А. Развитие информативного мышления в образовательной

среде диалога научных культур // Вестник челябинского государственного педагогического университета. - №5, 2011. – С. 160-171

3. Плугина Н. А. Значение информативного мышления в концепции информационно-проектного обучения студентов // Вестник челябинского государственного педагогического университета. - №9, 2011. – С. 151-160

### Пригода М. В.

#### ФУНКЦИИ ПЕДАГОГА СМЕШАННОГО ТИПА ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Смешанное обучение (blended learning) - такая форма обучения, при которой происходит сочетание традиционного (очного) обучения и дистанционного обучения. Соотношение очной и дистанционной доли может меняться в зависимости от целей, которые ставит перед собой тот или иной курс. В зарубежных исследованиях также встречаются термины «hybrid», (гибридное) “technology-mediated instruction,” (технологически-ориентированное обучение) “web-enhanced instruction” (обучение, расширенное интернет-технологиями), and “mixed-mode instruction” (комбинированное обучение). Однако термин «смешанное обучение» наиболее распространен среди зарубежных и российских исследований. На наш взгляд, он наиболее полно отображает возможные сочетания и вариации дистанционного и традиционного обучения. Смешанный курс имеет, как правило, четкую структуру. Она необходима для мотивации студентов, а также для осознания преподавателем своих функций и успешной их реализации, что повышает качество образования.

Преподаватель-предметник, осуществляющий учебную деятельность, может совмещать функции академического консультанта, либо академического консультантом является другой штатный преподаватель колледжа или вуза, имеющий стаж работы, знающий образовательную программу. Наличие академического консультанта может снять часть нагрузки с преподавателя. В случае, когда преподаватель сам является академическим консультантом, он занимается вопросами мониторинга учебного процесса, управляет учебной деятельностью, организует познавательную и проектную деятельность при самостоятельной работе, а также совместную и индивидуальную работу в аудитории в режиме «face-to-face» (англ. лицом к лицу).

Педагогическую деятельность преподавателя во время курса смешанного обучения можно разделить на три этапа: «до», «во время», «после» [1]. Рассмотрим, как меняются позиции педагога в зависимости от формы взаимодействия со студентами.

«До» - этап подготовки к семинарскому занятию, лекции, конференции. Подготовка необходима, так как она делает процесс обучения эффективнее, уменьшает количество повторов, дает возможность разобрать сложные моменты. Благодаря сетевой среде у студента легче формируются навыки самостоятельной работы, он может работать в своем индивидуальном темпе и стиле. Педагог на данном этапе осуществляет консультативную, а также организаторскую деятельность. Особенностью педагога-

консультанта является то, что он становится носителем ценностно-смысловых ориентиров и целевых установок, делает возможным самоопределение каждого учащегося [2]. Педагог-консультант помогает организовать самостоятельную работу, выбирает темы лекций-бесед, принимает участие в решении возникающих проблем совместно со студентами.

Этап «*во время*» включает в себя различные семинары, форумы, защиту индивидуальных и групповых проектов. В этом цикле есть несколько вариантов проведения занятий: преподаватель объясняет новый материал, но может и изменить форму работы на практические занятия, а также обсуждение вопросов студентов. Важно отменить тот факт, что педагог не «отвечает» на вопросы, а «обсуждает» их в коллективе, тем самым применяя свое умение мотивировать, заинтересовать при подаче материала с целью эффективного усвоения студентами. Одним из примеров мотивации на обсуждение может стать постановка так называемых «проблемных вопросов», которые не оставят равнодушными ни одного участника курса. *Проблемный вопрос* - самостоятельная форма мысли и проблематизированное высказывание, а также предположение или обращение, требующее ответа или объяснения. Понятие «проблемный вопрос» является базовым в *проблемном обучении* (основоположником которого считается американский педагог Джон Дьюи), где педагог активно взаимодействует со студентами, развивая в них способность мыслить, творчески применять знания [3]. Следует учитывать тот факт, что проблемные вопросы должны зависеть от возрастной категории учащихся, уровня знаний, отличаться степенью трудностей. Вопросы могут включать в себя захватывающие аудиторию факты, близко связанные с личным опытом, пережитым учащимися, нечто личное для учителя и т. д. Рекомендуется формулировать вопросы так, чтобы они были «открытыми» (то есть на него было трудно ответить «да» или «нет»), «неоднозначными» (предполагается, что не будет однотипных ответов). Преимуществом вопросов будет их краткая (оптимальное восприятие 7+2 смысловые единицы) и острая формулировка [4]. Реализация навыков обучения и самообучения студентов может происходить и в рамках *проектного метода*. Данный метод был разработан еще в середине XX века также на основе работ Джона Дьюи, писавшего о воспитании личности, «умеющей приспособляться». С развитием информационных технологий метод проектов становится особенно актуален. Студентам предлагается создать, опробовать и защитить собственный инновационный проект. Проекты могут быть как индивидуальными, так и совместными. Преподавателю отводится роль разработчика, эксперта, консультанта, эксперта. В рамках смешанного обучения возможно создание *телекоммуникационных* проектов. В этом случае работа будет вестись в Интернете, что дает участникам возможность вести исследования в территориально разных местах. Проект может иметь свой сайт или блог, в котором будет отражаться ход работы. Главная цель проекта - формирование ключевых компетенций, которые включают в себя коммуникативные компетенции на рецептивном и продуктивном уровнях (рефлексивные умения, исследовательские

умения, умения работать в команде, коммуникативные умения). Проектирование развивает творческие интересы, умения самостоятельно прогнозировать свои знания, а также развивать *критическое мышление*, то есть готовность к самостоятельному планированию, гибкости в восприятии других инновационных идей, восприятия ошибки, как продолжение обучения, готовность к компромиссу [5]. Одним из вариантов работы является *дискретная лекция*, проведение которой возможно в среде он-лайн в режиме реального времени. Преподавателю необходимо отправить материал лекции заранее, который будет служить опорой во время проведения занятия. Студент имеет возможность задавать вопросы, консультироваться с исследователями той или иной проблемы. Особенностью дискретной лекции является то, что при ее подготовке участвуют *автор-исследователь*, разрабатывающий тематику, план, содержание лекций, *дистантный педагог*, реализующий учебный процесс, *учебный мастер*, обеспечивающий работу виртуальной среды [6]. Залог успеха при проведении лекции в среде он-лайн – владение своим голосом. Речевое воздействие, выражающее модальность, направленность педагога на сотрудничество, помощь является необходимым условием взаимодействия педагога и студента. Этого можно достичь, придав своему голосу уверенность, плавность, четкость, энергичность. *Мозговой штурм*, изобретателем которого считается копирайтер Алекс Осборн, относится к активным методам обучения, стимулирующий творческую активность. В смешанном обучении возможен вариант «электронного мозгового штурма» (online brainstorming). Преимуществом работы данного метода в среде он-лайн является анонимность его участников, что исключает «боязнь оценки». Один из вариантов проведения мозгового штурма в он-лайн среде - электронная почта. Преподаватель создает сообщение, содержащее вопрос или проблему, отправляет ее всем участникам курса и ждет их идей, нетривиальных решений. Он-лайн среда повышает продуктивность работы, так как в отличие от традиционного мозгового штурма участники могут писать в форумах, электронных письмах свои варианты ответов одновременно, не ждать друг друга, а значит, они не забудут свои ответы, не испугаются и не передумают. Преподавателю необходимо быть особенно внимательным и следить за активностью каждого из участников. Подводя итоги работы, педагог отправляет студентам перечень идей, созданных в процессе мозгового штурма.

Этап «после» заключается в выполнении домашних заданий, тестов, проверочных работ. Преподаватель проверяет уже выполненные задания и дает свои комментарии. Обычно эти комментарии не очень подробны для мотивации учащихся на самостоятельную работу.

Таким образом, мы рассмотрели педагогическую деятельность преподавателя при построении смешанного курса. Изменение функций педагога обусловлено требованиями, предъявляемыми к современному образованию, а также изменением образовательной среды.

#### **Литература:**

1. Виртуальная образовательная среда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elms.eoi.ru>.

2. Стародубцева Е. В. Профессионально-деятельностный стандарт педагога-

консультанта в системе постдипломного образования// Молодой ученый. 2012. №1. Т. 2. С. 126-128.

3. Проблемное обучение [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>.

4. Ромашина С. Я. Майер А. А. Педагогическая фасилитация: сущность и пути развития в образовании. М.: Вита. 2010 С. 89, 141.

5. Вайндорф-Сысоева М. Е. Подготовка педагогических кадров в виртуальной образовательной среде, Высшее образование в России. №10. 2009. С. 25-28

6. Вайндорф-Сысоева М. Е. Дискретная лекция-шаг в будущее [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2005/Moscow/III/2/III-2-5407.html>.

**Ращикулина Е. Н.**

### НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА РЕАЛИЗАЦИЮ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

В настоящее время особенно важно создать условия для полноценного движения личности в образовательном пространстве. Основой создания таких условий является качественная подготовка будущих специалистов, преемственное развивающее, личностно-ориентированное образование. В связи с этим, в аспекте преемственности развития познавательных способностей детей все более значимым становится совершенствование профессионально-педагогического мышления специалистов. Среди особенностей данного способа отражения объективной реальности выделяют истинную диалектичность, гибкость, динамизм свойств и стилей, направленность на развивающее образование и самопознание.

Направленность – это подструктура личности, которая определяет отношение человека к действительности, деятельности, собственной личности и выступает в качестве лично ориентированного побудителя профессиональной деятельности. Направленность педагогического мышления специалиста на реализацию преемственности в развитии познавательных способностей детей определяется, прежде всего, ведущей системой мотивов, идеалов и убеждений педагога, связанных с ценностями личностно-ориентированного, развивающего образования, настроен на исследовательскую деятельность, самопознание и самосовершенствование. Во многом это определяется профессионально-педагогическими знаниями. В аспекте рассматриваемого вопроса важно осмысление педагогом: сущности процесса преемственности, основных содержательных линий его реализации, методологических и психолого-педагогических основ развития познавательных способностей, с опорой на особенности детского мышления, этапов диалектического познания, категории «профессионально – педагогическое мышление».

На соответствующую направленность педагогического мышления влияет также система умений. В процессе реализации преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших

школьников специалисту необходимы следующие профессиональные умения: создавать субъектную позицию ребенка в познавательной деятельности, реализовать развивающие методы образования, умения действовать с логической категорией «понятие», моделировать работу по развитию познавательной деятельности с использованием различных видов деятельности, ориентироваться в диагностических методиках, а также умения организовать процесс познания собственного педагогического мышления.

Формированию соответствующей направленности профессионально-педагогического мышления способствуют проблемно-развивающие упражнения. Представим упражнение «Готовность педагога к реализации преемственности в развитии познавательных способностей детей»:

1. *Что обеспечивает преемственность в процессе развития?*

А) Связь различных этапов или ступеней развития

Б) Относительный повтор событий или явлений

В) Развитие того, что было достигнуто на предыдущих ступенях, новое не просто ликвидирует старое, а содержит в себе ее рациональную, прогрессивную часть.

2. *В чем цели преемственности дошкольного и начального школьного образования?*

А) Гармоничное физическое и психическое развитие ребёнка, обеспечивающее сохранение его индивидуальности, адаптацию к изменяющейся социальной ситуации, готовность к активному взаимодействию;

Б) Экономный расход времени всех участников взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и начальной школы;

В) Создание эффективного методического обеспечения для образования детей.

3. *Каковы источники и движущие силы развития познавательных способностей?*

А) Любознательность, когнитивно-эмоциональные потребности – как наследственные, биологические факторы;

Б) Проблемные ситуации, во внешней предметной деятельности, в социуме;

В) Потребности и противоречия, имеющие эмоциональный отклик и выражающие внутренние, понятийно-рефлексивные процессы и интерес.

4. *Познание всегда направлено на постижение сущности. Что может быть главным критерием развития познавательных способностей?*

А) Владение ключом понятий и определенным уровнем рефлексии;

Б) Высокий уровень природных способностей;

В) Наличие ориентировочной основы действий.

5. *По каким параметрам, на Ваш взгляд, необходимо реализовать преемственность в развитии познавательных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста?*

А) Соответствие в методах, средствах, формах педагогической деятельности по развитию познавательных способностей детей;

Б) Дополнительность и соответствие возрастных и индивидуальных

особенностей развития познавательных способностей детей, а также согласованность образовательных целей, средств, методов и форм педагогической деятельности;

В) Согласованность содержания образовательных программ.

6. *Что такое готовность педагога к реализации преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников?*

А) Это система субъективных оценок и суждений на решение проблемы преемственности в развитии познавательных способностей детей.

Б) Это эмоциональная установка педагога на реализацию соответствия в дошкольном и начальном школьном образовании ребенка;

В) Это результат целенаправленного развития соответствующих знаний, профессиональных умений, на основе ценностно-мотивационного отношения к деятельности.

7. *Чем определяется система ведущих мотивов и убеждений личности педагога эффективно реализующего преемственность в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников?*

А) Ценностями личностно-ориентированного, развивающего образования и самосовершенствования;

Б) Деятельным участием в реформировании современного дошкольного и начального школьного образования;

В) Необходимостью собственного профессионального роста.

8. *Какие знания необходимы педагогу для реализации преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников?*

А) Система педагогических знаний о развитии познавательных способностей детей;

Б) Преимущественно психологические знания о специфике возрастных и индивидуальных особенностей старших дошкольников и младших школьников,

В) Методологические и психолого-педагогические знания о развитии познавательных способностей, с опорой на особенности детского мышления.

9. *Распределите представленные ниже профессиональные умения педагога в аспекте реализации преемственности в развитии познавательных способностей детей по следующим группам умений:*

I. Гностические; II. Конструктивные; III. Организаторские;

IV. Коммуникативные; V. Проектировочные.

А) Умения сочетать различные формы и виды деятельности детей, задействовать все блоки педагогического процесса, привлечь к данной работе всех участников процесса преемственности;

Б) Умения строить отношения с детьми, родителями, коллегами, умение активизировать ребенка в качестве субъекта деятельности, поддерживать коллективный диалог;

В) Умения выбрать методику диагностики познавательных способностей детей, сочетать познание и самопознание, учитывать специфику познавательной сферы детей данного возраста в процессе



развития научных понятий, рефлексивные умения, направленные на осознание особенностей собственного профессионально-педагогического мышления;

Г) Умения отбирать оптимальное содержание учебного материала в соответствии с диалектическими этапами развития понятия, осуществлять подбор необходимых методов и средств, разрабатывать систему работы по развитию познавательных способностей детей;

Д) Умения целеполагания, планирования и прогнозирования педагогической деятельности по реализации преемственности в развитии познавательных способностей детей.

12. *Проявляете ли Вы настойчивость в реализации собственного развивающего образования?*

А) Да;

Б) Нет;

В) Иногда.

Упражнение построено с учетом общих диалектических этапов познания: основание – ядро – следствие – общее критическое истолкование, а также свойств понятия (обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность). Вопросы упражнения направлены на установление причинно-следственных связей; сравнение; выделение существенных признаков; на выводы и обобщение ранее усвоенных знаний или опыта. Организованный таким образом материал, позволяет планировать ход мысли, в результате которого студенты вырабатывают самостоятельные суждения, выступая в качестве субъекта деятельности.

**Семенова Л. М.**

## ИМИДЖ УЧИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Актуальность и значимость проблемы формирования имиджа учителя современной школы в условиях развития общества и модернизации образования недооценить трудно. В современной школе учитель влияет на интеллектуальный уровень школьников и нравственную атмосферу. Он не просто урокодатель, но и широко эрудированный специалист с большим арсеналом умений, способностей и социальных ролей. К сожалению, в последнее время имидж школьного педагога теряет свою устойчивость и приобретает деструктивный характер. В связи с чем учителю нужно прилагать много усилий для коррекции имиджа, т. к. позитивно сформированный имидж является одним из основных факторов успешной педагогической деятельности. Положительный имидж современного учителя важен не только для его учеников в качестве личного примера, но и для самого педагога – для его профессиональной карьеры, моральной, психологической удовлетворенности своей значимостью в педагогическом сообществе. Говорят, что воспитать «крылатого» ученика может только «крылатый» учитель, воспитать счастливого может только счастливый, а современного – современный. А. А. Бодалев писал, что первое впечатление ученика об учителе является важнейшей стороной

взаимодействия в учебной деятельности [1].

Многие исследователи изучали проблему формирования имиджа учителя: М. А. Апраксина, А. А. Бодалев, М. Р. Варданын, А. А. Деркач, А. А. Калюжный, Г. М. Коджаспирова, Л. Г. Попова, Т. Н. Пискунова, Е. Н. Русская, И. В. Сузьмина, В. Н. Черепанова и др. В. Л. Бенин, Л. А. Волович, Л. Б. Соколова и др. включают имидж в показатели культуры педагогической деятельности. О. А. Абдуллина, О. С. Газман, Н. В. Кузьмина, В. А. Слостенин, И. Е. Шуркова и др. рассматривают феномен имиджа как профессиональное качество учителя.

В англоязычных странах в профессиональной имиджеведческой литературе термин «имидж» употребляется в следующем значении: отражение в психике человека в виде образа тех или иных характеристик объекта или явления. То есть термин «имидж» интерпретируется как «образ», объединяющий видимые и невидимые характеристики.

Словарь иностранных слов (1998) и Новый энциклопедический словарь трактует имидж как «... целенаправленно формируемый образ какого-либо лица, явления, предмета, призванный оказать эмоционально-психологическое воздействие на кого-либо, с целью популяризации, рекламы, обретения устойчивого признания, авторитета, как искусственную имитацию или преподнесение внешней формы какого-либо объекта и, особенно, лица» [2, с. 240; 3, с. 426]. По мнению П. Берда, «имидж – это наша визитная карточка, общая картина нашей личности в глазах окружающих, которая складывается из многих компонентов: что мы говорим, как мы смотрим, одеваемся и действуем» [4, с. 10].

С точки зрения педагогики имидж – это целенаправленно сформированный интегральный образ, обусловленный соответствием внутренних и внешних качеств субъекта, призванный обеспечить гармоничное взаимодействие этого субъекта с окружающим миром. Представляя собой систему взаимосвязанных характеристик специалиста, имидж становится средством решения личностных и профессиональных проблем [5].

Педагогика рассматривает процессы имиджирования как процессы развития личности, формирования ее профессиональной компетентности (Е. Б. Перельгина, М. В. Удальцова, С. В. Яндаева и др.) и создает возможности для гармонизации внешних и внутренних качеств личности с целью создания условий для формирования убедительного образа, повышающего возможности восприятия.

А. А. Калюжный дает следующее определение понятию имидж педагога: «Имидж педагога – это эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании. При формировании имиджа учителя реальные качества тесно переплетаются с теми, которые приписываются ему окружающими» [6, с. 25–31].

На сегодняшний день ставится задача не только теоретически обосновать природу, характеристику и типологию имиджей учителя, но и создать инструментарий формирования его педагогического имиджа, предложить имиджевые технологии коррекции, разработать комплекс

методов изучения и оценки своего профессионального имиджа.

Исходя из определений имиджа учителя, рассмотрим его структурные компоненты. По мнению А. Ю. Панасюка, имидж человека состоит из пяти элементов: средового, габитарного, вербального, кинетического и овещественного [7].

Средовой имидж – это среда обитания человека (жилище, кабинет, автомобиль и др.), характеризующая его. Главный принцип формирования этого имиджа: чуть лучше, чем у всех. Габитарный имидж – это внешность учителя (телосложение, костюм, макияж и др.). На наш взгляд, внешний вид учителя современной школы – это баланс делового и молодежного стилей, модернизированная классика в одежде. О значении вербального и паравербального имиджа учителя не стоит много говорить, т. к. от того что и как он говорит и пишет, зависит эффективность учебной деятельности. Ясно, что специалист публичной сферы деятельности должна быть грамотная речь и хорошо поставленный голос. Позитивный кинетический имидж учителя (характер типичных движений или положения в пространстве частей тела, мимики и жестикуляции) также играет важную роль в педагогическом процессе. Искусное умение владеть языком тела и использование его для эффективной коммуникации помогает учителю воздействовать на восприятие учеников. Овещественный имидж – это продукция, услуга, которую создал сам учитель, в нашем случае это образовательная услуга.

Создание имиджа учителя – это кропотливая работа над всеми пятью элементами, которые должны быть скоординированы между собой, так как речь идет о гармонии в образе, которая приводит к удовлетворению и успеху в профессии.

Создать цельный и гармоничный имидж помогают следующие характеристики:

- психофизиологические (характер, темперамент, тип личности, индивидуальные особенности);
- профессиональные (опыт, интеллект, индивидуальный стиль принятия решений, умение убеждать, ассоциативное видение, креативные сценарии урока, внутренний настрой на творчество, самообладание в условиях публичности, профессиональная культура и др.);
- индивидуальные (оптимизм, доброжелательность, обаяние, аттрактивность, асертивность, эмоциональность и др.);
- социальные (способность генерировать и провозглашать объединяющие и мобилизующие идеи, социальные связи, известность, авторитет, статус личности, социальная принадлежность);
- символические (биография, мировоззрение человека, идеология, программа действий, позиция человека по актуальным вопросам, интересы, хобби).

Закономерностью имиджирования является то, что признание общественности завоевывается. Кто же проводит работу по созданию и управлению имиджем? Имидж учителя формируется и корректируется, прежде всего, им самим. Хорошо зная приемы и способы имиджирования, обладая эстетическим вкусом, учитель современной школы способен создать эффективный образ. Конструированию позитивного имиджа

педагога способствують ученики, які стараються з кращої сторони представити свого вчителя, гордіться їм. Все хочуть вчитися у людини відомого, шанованого, визнаного і відміченого знаками відміння. Родители учасних, колеги з професійного суспільства, друзі і родичі також створюють імідж вчителя. Допомогти вирішити проблеми з іміджем може іміджмейкер – спеціаліст, професійно займаючийся створенням і перетворенням іміджу. Велику роль у створенні іміджу педагога грають засоби масової інформації – друку, радіо, телебачення, т. к. широко освітають проблеми сучасної школи і діяльність вчителів.

Чем більше вчитель прикладає зусиль по створенню атракції – кінцевої мети іміджування, тем яскравіше проявляються інтелектуальні, мистецькі, фізичні і інформаційні характеристики особистості. Володіння привабливим іміджем – суттєва особистісна і професійна характеристика вчителя сучасної школи.

#### **Література:**

1. Бодалев, А. А. Як стають великими і видатними / А. А. Бодалев (в соавт.). М., 1997.
2. Сучасний словник іноземних слів: Ок. 20000 слів. – СПб.: «Дует», 1994. – 752 с.
3. Новий енциклопедичний словник. – М.: Велика Російська енциклопедія: РИПОЛ класик, 2004.
4. Берд, П. Продай себе. Тактика вдосконалення Вашого іміджу / П. Берд. – Мінськ, 1997. – 69 с.
5. Ковтунова, О. М. Формування іміджу спеціаліста по соціальній роботі / О. М. Ковтунова, І. А. Ларионова // Іміджологія-2008: Імідж як інструмент привабливості і конкурентоспособності: Матеріали Шестого Міжнародного симпозіуму по іміджології / під ред. Е. А. Петрової. М.; 2008. – С. 252–256.
6. Калюжний, А. А. Технологія побудови іміджу вчителя / А. А. Калюжний // Гуманітарне виховання в школі: теорія і практика. 2004. – № 5.
7. Панасюк, А. Ю. Формування іміджу: стратегія, психотехнології, психотехніки / А. Ю. Панасюк. – М.: «Омега-Л», 2007. – 266 с.

### **Скормна М. В.**

#### **СУТНІСТЬ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ЇЇ РОЛЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Сьогодні ставлять підвищені вимоги до формування професійно-педагогічної культури майбутніх вчителів, зокрема початкової школи, оскільки від їхньої педагогічної діяльності залежить формування особистості, здатної в майбутньому відтворювати та збагачувати культуру суспільства. Вчитель виступає ідеалом культури, він повинен бути інтелектуалом із досконалим рівнем сформованості культури. Навіть через його культуру виявляються професійні цілі, мотиви, знання, вміння, навички, особистісні якості та здібності, взаємовідносини з молодшими школярами, їхніми батьками, довколишніми людьми, його емоційно-ціннісне ставлення до світу, що висуває особливі вимоги до особистісних

і професійних якостей вчителя.

Важливою складовою професійно-педагогічної культури вчителя є його емоційна культура. Педагогічна професія ставить високі вимоги до емоційної сфери педагога. Це, за В. Сухомлинським, «робота серця і нервів», де вимагається щоденна і щохвилинна віддача душевних сил. На нашу думку, без сформованості емоційної культури майбутній учитель початкової школи не зможе оволодіти здатністю до емпатії, тобто співпереживання, емоційного відгуку на переживання інших людей.

На жаль, формуванню емоційної культури майбутніх учителів початкової школи під час їхнього навчання у вищому педагогічному навчальному закладі приділяється недостатня увага. Проведене нами пілотажне дослідження щодо розуміння особливостей емоційної культури студентами виявило, що в більшості з них відсутнє чітке уявлення щодо сутності емоційної культури та її ролі в навчально-виховному процесі. Зазвичай, вони не вбачають важливості емоцій у професійній діяльності, для них властива невиразність емоцій і почуттів, вони не вміють керувати ними. Отже, формування емоційної культури є нагальним завданням сучасних педагогічних вишів.

На важливості формування емоційної культури наголошують такі науковці, як-от: К. Дінейка, І. Зязюн, В. Кан-Калік, О. Корміло, Л. Мітіна, В. Поліщук, В. Поплужний, В. Рибалка, Л. Соколова, О. Саннікова, В. Сухомлинський, О. Сорокіна, О. Чебикін та ін., які зазначають, що емоційні процеси займають важливе місце у формуванні особистості, а емоційна культура є складовою частиною її духовної культури. Емоції допомагають розкрити внутрішній світ людини, впливають на її вчинки, відіграють роль регуляторів людського спілкування.

Видатний педагог В. Сухомлинський одним із перших порушив проблему емоційного виховання учнів. Акцентуючи увагу на гармонії у вихованні особистості, він відмічає необхідність єдності емоційного й інтелектуального, емоційного й естетичного, емоційного й морального. Емоційна культура, естетичні смаки та громадські якості не можуть, за його переконанням, формуватися на ґрунті емоційної бідності; емоційне безкультур'я у ставленні до людей породжує егоїзм. «Емоційне безкультур'я у ставленні до людей, – писав видатний педагог, – народжує егоїзм, який є головним коренем байдужості, антигромадських вчинків, злочинів» [1, с. 245].

В. Сухомлинський зазначав, що особистість професійно дозріває, якщо в умовах освітнього середовища почуття учасників навчального процесу емоційно забарвлені. Емоційний фактор мобілізує внутрішні сили й можливості студентів для професійного самовираження, саморозвитку та самоутвердження.

Емоційна культура педагога, на його думку, складається із культури відчуттів, культури слова та емоційних станів. Чим тонкіші відчуття і сприймання, тим більше бачить і чує людина в довколишньому світі відтінків, тонів і напівтонів, тим глибше виражається особиста емоційна оцінка фактів, предметів і явищ, тим ширший емоційний діапазон, що характеризує духовну культуру людини [1]. За його

глибоким переконанням, і з цим важко не погодитися, культуру емоцій підростаючого покоління можна виховати тільки емоційною культурою педагога, оскільки від уміння вчителя чуйно ставитися до настрою інших, правильно оцінювати рух душі вихованця залежить характер взаємин, соціальний клімат, емоційний і психологічний комфорт у педагогічному процесі.

На професійні якості педагога суттєво впливають індивідуальні характеристики людини (в тому числі і емоційний стан), які можуть як сприяти формуванню професійної майстерності і творчого підходу до трудової діяльності, так і перешкоджати професійному становленню (наприклад, надмірна емоційність). Висока емоційність виявлена у вчителів початкових класів, що, можливо, пов'язано з контингентом учнів, їх безпосередністю у вираженні своїх почуттів, безоціночним ставленням, чутливістю до довколишніх людей [2].

За думкою ряду авторів (В. М. Поліщук, В. В. Рибалка, О. П. Саннікова та ін.), емоційна культура визначається умінням індивіда сприймати та емоційно відчувати навколишній світ. Формування зазначеного вміння можливе за допомогою процесів емоційної регуляції, розуміння значення емоцій у людському житті, а також за допомогою корекції алекситимії (вмінні пояснювати свої почуття за допомогою слів) та «використання» почуттів у процесі навчально-пізнавальної діяльності.

У праці В. Л. Поплужного [3] емоційна культура розглядається в контексті духовного розвитку особистості. Це психічне утворення виступає як своєрідний підсумок емоційної вихованості людини. Зміст емоційної культури, на його думку, не є абсолютно незмінним, він коригується під впливом соціальних умов, об'єднуючи в собі гуманістичні почуття, емпатію, почуття поваги, багатство емоційних відтінків.

На основі філософського, психологічного і педагогічного аналізу понять «емоції», «культура», а також системних засад структурування особистості фахівця, запропонованих В. В. Рибалко, уточнено поняття емоційної культури вчителя як інтегративної якості, що набула ціннісної спрямованості, системності, цілісності, здатності до самоуправління і саморегуляції; дозволяє адекватно усвідомлювати власні переживання і переживання вихованців і тим самим функціонально забезпечує розвиток особистості вчителя, відповідність його поведінки особистісним і професійним потребам; ефективність педагогічної діяльності [4].

Емоційна культура, у розумінні Л. Г. Коваль, – це яскраво виражені почуття – радості, задоволення, захоплення, обурення, ненависті, хвилювання, презирства, які пізніше переносяться і на теоретичне осмислення дійсності інших видів мистецтва [5, с. 85-87]. Проблема виховання емоційної культури підлітків засобами предметів мовно-літературного циклу була представлена в дисертаційному дослідженні О. В. Турської. Автор розглядає емоційну культуру підлітків як інтегративну сукупність якостей особистості, знань про емоційну сферу людини, необхідних для її життєдіяльності, комунікативних умінь та умінь регулювати емоційні стани й емоційні реакції [6].

Емоційна культура особистості не розвивається сама по собі, а

змінюється залежно від інтересів, настанов. Вона виступає як своєрідний підсумок емоційної вихованості, яку проходить особистість у своєму розвитку, має особливості, пов'язані з віком, та умовами виховання і навчання.

З урахуванням особливостей дитячого віку, можна стверджувати, що емоційна культура дитячої особистості – це складне динамічне утворення, якість, що виявляється в здатності особистості емоційно відгукуватися на інтелектуальні, морально-естетичні вияви життєдіяльності, у потребі творення та перетворення довколишньої дійсності і мистецтва. Образно кажучи, це контролювальна та коригувальна система управління внутрішнім світом, поведінкою, вчинками особистості, багатоплановим ставленням до природи, людей, мистецтва, в основі якої лежать емоційний відгук, сенсорна культура, емоційно-естетичні переживання, потреба у творчості. Цілком слушно, що формування цієї культури має здійснюватися під керівництвом учителя, що сам має відповідний рівень такої культури.

#### Література:

1. Сухомлинський В. О. Народження громадянина // Вибрані твори: У 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 283-658.
2. Поліщук В. М. Виховання особистості: повсякдення і стереотипи / В. М. Поліщук. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2004. – 168 с.
3. Поплужный В. А. Эмоциональная культура школьников: [метод. пособие] / В. А. Поплужный. – Новгород: Изд-во ГПИ. – 1993. – 43 с.
4. Анненкова І. П. Формування емоційної культури майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13. 00. 04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. П. Анненкова. – Одеса, 2003. – 21 с.
5. Коваль Л. Г. Виховання почуття прекрасного / Л. Г. Коваль. – К.: Рад. школа, 1983. – 120 с.
6. Турська О. В. Зміст категорії «емоційна культура» в сучасних педагогічних дослідженнях. – [Електронний текст]. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pfto/2010\\_8/files/PD810\\_89.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2010_8/files/PD810_89.pdf).

**Стежко Ю. Г.**

## СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА В ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Социальная практика не оставляет места сомнениям относительно губительного наследия научной рациональности для будущего человечества. Доминирование сциентистского подхода в оценках проблем человеческого бытия обусловило разрушение естественного отбора, изменение генетического кода человека, его социологии и другие явления. Перспектива видится в проблемах еще более глобального характера. Поэтому постмодернистская философия вполне оправданно подвергает критике научную рациональность, которая навязывает человечеству проект будущего, где человек становится заложником деструктивных сил собственного “ratio”.

В сфері образования раціофундаменталізм проявил себея

---

«Схід-Захід» - I (Кам'янець-Подільський - 2013)

технократизмом мышления научной интеллигенции, которая, по большому счету, и должна противостоять монополии научной рациональности. В итоге своеобразной реакцией на глубинные сдвиги в общественном сознании стал иррационализм как альтернатива научности. Напомним широко цитируемое высказывание А. Хунинга о том, что мы не вправе больше перекладывать ответственность за будущий мир на трансцендентного Бога или на внутреннюю эволюционную закономерность природы. Как соучастники, мы несем ответственность. И наша ответственность непомерно возросла.

Этим вступлением объясняется актуальность переориентации педагогической рефлексии на концептуализацию принципиально новой парадигмы рациональности. К основоположникам видения развития рациональности по схеме «классика – неклассика – постнеклассика» по-праву можно отнести таких представителей российской и украинской философии как В. Степин, И. Добронравова, С. Крымский, В. Рыжко и других. Акцент в научном познании переносится с таких основополагающих положений как объективность истины и реальности, линейный характер развития научного знания на научные и вненаучные ценности самого субъекта, гуманизацию, аксиологизацию научного знания, объяснение развития цивилизации в категориях синергетики. Базовые концепты синергетики обеспечивают выход исследований на принципиально новый уровень понимания рациональности, дают рефлексивный инструментальный анализ развития социума, становятся методологией междисциплинарной коммуникации.

Вместе с тем анализ научной литературы свидетельствует, что философская рефлексия постнеклассической рациональности еще далека до завершения. В научном дискурсе наблюдается тенденция к образованию широкого спектра мнений относительно концептуализации постнеклассической рациональности в соответствии с репрезентацией разных сфер деятельности и мышления.

Если в духе модерна при всем разнообразии определений рациональности во всех случаях четко указывается на связь с критерием логической выверенности, то с распадом классической рациональности таких критериев не установлено. Может потому и не утихают споры, что же считать рациональностью, соответствующей ситуации постмодерна, и должна ли быть создана единая мегапарадигма. Однако, при всех расхождениях во мнениях все же прослеживается тенденция к селекции определений постнеклассической рациональности на пути к достижению консенсуса за критерием ослабления логической строгости.

Существенным препятствием на пути к достижению консенсуса является инерционность мышления, тяготение к устоявшейся в сознании представителей науки модерн-парадигме классической рациональности, с которой традиционно связывались успехи науки. И лишь трансцендирующая за пределы действительности философская мысль осуществляет переход к потенциально возможным, в плане человеческого измерения, парадигмам рациональности.

Деконструкционистская стратегия постмодернистов склоняет



сообщество методологов (философов) к признанию широкого спектра парадигм рациональности как рефлексии разных областей науки. В педагогической рефлексии нам импонирует мысль В. Владимеренко, который вводит в обиход понятие “образовательно-педагогический тип рациональности”, которая “репрезентирует, -- по его мнению, -- общественно принятую форму рационального воспроизводства и передачи общественного опыта и вместе с тем канонов мышления и понимания в сфере образовательной деятельности” [1, с. 367]. Такой “общественно принятой формой...” в педагогическом измерении могут выступать философская рациональность в терминах синергетики, которая бы находилась в гармонии с духовными ценностями человека и способствовала бы преодолению пропасти между достижениями науки и гуманистическими идеалами. В постнеклассической рациональности существенная роль отводится субъективности, социальности. “Новая рациональность -- это утверждение духовности, приобщение к высшим смыслам человеческого мира, она включает различные виды и типы освоения мира, и научный, и художественный, и практический” [1, с. 91]. В таком случае допустимо говорить о методологии педагогики, которая раскрывает возможности использования широкого спектра форм познания, ценностных ориентаций, в том числе и христианских моральных ценностей.

Постмодернизм как действительность диссипативных систем (И. Пригожин) с непредсказуемыми аттракторами, систем, в которых протекают процессы дестабилизации, стираются грани между закономерностью и случайностью, требует своего перманентного философского осмысления в концептах альтернативности рациональности, способной обеспечить цивилизационное продвижение.

Реабилитация синергетикой хаотизации мировых процессов, их турбулентный характер актуализирует мысль С. Крымского о том, что, “в ноосферном рассмотрении ум -- это не хозяин бытия, а его представитель, необходимая распорядительная по своей функции сила, которая действует не сама собой, а в контексте общих космопланетных закономерностей существующего” [2, с. 170]. Это положение, оправдывающее концепт универсального эволюционизма, существенно расширяет методологические основания постнеклассического представления социума в педагогических технологиях.

Вместе с тем следует иметь в виду, что культура постмодерна выросла на руинах модерна как закономерность, однако и сам постмодернизм следует рассматривать как переходный этап к культуре более высокого уровня, и какие концепты рациональности там будут господствовать, трудно предвидеть, однако есть все основания полагать, что рациональность, приобретая гуманистическое содержание, отстоит свои позиции перед иррационализмом. Лишь в таком случае человечество будет способно преодолеть вызовы научных и технологических достижений как сегодняшнего дня, так и будущего. Стратегическая же роль в определении перспективы цивилизации по праву принадлежит педагогической мысли, воплощенной в мировоззрение нового поколения научной

интеллигенции. Развитие образования не мыслится вне воспитания и должно осуществляться.

**Литература:**

1. Sententiae: наукові праці Спілки дослідників модерної філософії. – 2004. -- №1, Вінниця: Універсум. – 390с.
2. Кримський С. Запити філософських смислів. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2003. -- 240с.

**Стецюк В.**

**РОСІЙСЬКІ ВІЙСЬКА НА ПРАВОБЕРЕЖНІЙ УКРАЇНІ І КИТАЙСЬКА  
КАМПАНІЯ 1900-1901 РР.**

Однією з малодосліджених сторінок історії російської військової присутності на Правобережній Україні є залучення вояків дислокованих у регіоні частин до участі у тих чи інших збройних конфліктах. Наразі в історіографії наявний ряд робіт, присвячених впливу на регіон російсько-турецької війни 1877-1878 рр. Однак не менший інтерес представляє залучення військових контингентів із Правобережжя до збройного протистояння із повстанцями-іхетуанями в Китаї та із Японською імперією.

Зазначимо, що повстання іхетуанів у Китаї поставило перед Російською імперією завдання захистити від нападу китайських повстанців Примор'я й долучитись до інтервенції «великих держав». Однак зробити це можна було, лише перекинувши війська з європейської частини імперії, а ослаблення військової присутності на західних рубежах вважалось небажаним з політичної точки зору. Тому було вирішено направити до Китаю п'ять стрілецьких бригад із різних військових округів.

З Київського округу на Далекий Схід мала вирушити 3-я стрілецька бригада, дислокована у с. Велика Жмеринка Подільської губернії, ряд саперних частин і медичних закладів. Відправка частин на Далекий Схід поставила перед окружним мобілізаційним управлінням низку питань: про вибір певних типів повозок і визначення необхідної їх кількості [3, с. 169, 176], придбання 519 коней (необхідні для цього 130 тис. рублів затримувало казначейство) [3, с. 356], необхідну кількість продовольства [3, с. 170, 209], розмір грошового утримання і можливість витрати запасного капіталу [3, с. 130].

1 липня двома ешелонами відправлено 7-й саперний батальйон (537 осіб, 21 кінь, 73 одиниці транспорту, 3894 пуди вантажів) [3, с. 123-124, 210], Рота 4-го понтонного батальйону (128 осіб, 2 коней, 53 вози, 745 пудів вантажів) вирушила двома ешелонами, відправленими 2 і 3 липня [3, с. 123-124, 237].

7 липня у Жмеринці розпочалась відправка 3-ї бригади в складі чотирьох полків, артилерійського дивізіону, летючого парку і лазарету, яка нараховувала 151 офіцера, 7198 нижніх чинів, 24 гармати, 3 лафети, 68 зарядних ящиків, 418 коней, 162 двоколки, 266 парних повозок, 5 екіпажів, 3 чотирикінні повозки, а також 15570 пудів вантажів [3, с. 198-199, 210].

Збереглись також епізодичні відомості про відправку з Правобережжя

на театр бойових дій медичних установ (так, разом з одним із ешелонів 3-ї стрілецької бригади з Києва мали відправити майно двох запасних шпиталів [3, с. 210]). Крім того, з Київського артилерійського складу було відправлено 12 гармат з лафетами без коліс [3, с. 211], а з Рівненського військового сухарного заводу Приамурському окружному інтендантству відправили 327 пудів овочевих консервів [3, с. 319].

Перевезення військових контингентів на Далекий Схід зайняло більше місяця. Станом на 24 серпня через Забайкальську область прослідували в напрямку на Стретенск ешелони з ротою 7-го саперного батальйону, ротою 4-го понтонного батальйону, 9-м і 10-м стрілецькими полками [1, с. 47].

Спершу 3-я бригада призначалась для операцій з боку Благовіщенська в напрямку Ціцікара, однак успіхи загону генерала Ренненкампа дозволили направити її в Харбін для операцій проти Гіріна [1, с. 41].

В районі Хабаровська бригаду було включено до складу II Сибірського армійського корпусу [1, с. 51].

11 вересня військовий міністр генерал Куропаткін доповідав царю, що частини 3-ї стрілецької бригади знаходяться: штаб бригади і 9-й стрілецький полк – на річці Сунгарі, не доходячи до Хулан-чена; 3-й стрілецький артилерійський дивізіон – на Амурі, неподалік устя Сунгарі; 10-й стрілецький полк – на Амурі, біля Раdde; 11-й і 12-й полки – між Інокентьевською й Благовіщенською; 3-й стрілецький летючий артилерійський парк – біля Благовіщенська [1, с. 96-97]. До 24 вересня 3-я бригада, «яка почала сплаватися 2 вересня до устя Сунгарі», досягнула Харбіна. Останній ешелон (2-а батарея артдивізіону) виступила з Благовіщенська 12 вересня.

Однак до моменту прибуття поповнень з європейської частини імперії конфлікт практично закінчився. Єдиним відомим нам бойовим зіткненням за участі перекинутих з Правобережжя частин є сутичка 10 вересня 1900 р., коли команда вояків 12-го стрілецького полку, спущена з пароплава «Граф Муравйов-Амурський» на берег для забою худоби зазнала нападу кінного китайського загону, при цьому один стрілець загинув. У відповідь висаджені на берег дві роти спалили розташоване неподалік село [1, с. 62].

Вже 17 вересня 1900 р. військовий міністр доповідав царю про необхідність скорочення військ на Далекому Сході, наголошуючи на необхідності залишити в повній готовності військ на Печелійському театрі бойових дій, а також 3-ю, 4-у і 5-у стрілецькі бригади; «полки цих трьох останніх бригад залишити в 84-рядному складі» [2, с. 2]. Також у повному складі залишався 3-й артилерійський парк (єдиний із усіх парків, що не перейшли кордон) [2, с. 3].

9 жовтня було складено «всепідданіший доклад» за підписом генерала Куропаткіна, в якому вказувалось на доречності поступового виводу військ з Північної Манчжурії, однак зробити це було можливо лише після звільнення казарменого фонду, зайнятого бригадами, перекинутими з Європи. Якщо влітку планувалось по завершенні бойових дій відправити до місця постійної дислокації 4-у бригаду, то тепер міністр пропонував

після відправки 4-ї почати перевезення морем також 3-ї бригади, а згодом 5-ї [2, с. 81]. Вказувалось, що раніше середини листопада відправка всіх частин 3-ї бригади не може бути здійснена [2, с. 81]. Вказувалось, що перебування 3-ї й 5-ї бригад на Далекому Сході «являє собою втрату, яку неможливо компенсувати, в наших силах, зосереджуваних на випадок ускладнень на західному кордоні»; подальше перебування двох бригад на Далекому Сході викличе надмірні витрати на їх утримання; розміщення цих бригад у казармених приміщеннях в Південно-Усурійському краї не дозволяє вивести з Китаю 2-у і 5-у Східносибірські стрілецькі бригади; поступове посилення військ Приамурського округу дозволяє без втрати його боєздатності вивести європейські частини; навіть після отримання дозволу на перевезення знадобиться два-три місяці для відправки всіх частин 3-ї і 5-ї бригад морем в Одесу [2, с. 82-83].

10 жовтня цей проект було схвалено Миколою II.

У періодичній пресі збереглась згадка про курйоз, що мав місце під час перевезення бригади на батьківщину. Коли пароплав «Херсон» проходив Червоне море, солдат Ілля Лисенко, уродженець Канівського повіту, сів на бочку з-під спирту, що стояла біля борту, і закурив люльку. Необережно кинутий сірник підпалив пари спирту, той вибухнув і Лисенко «миттєво злетів у повітря, а потім впав у море». Йому негайно кинули п'ять чи шість рятувальних кругів. Вхопившись за один круг, солдат почав збирати інші, і лише зібравши всі, поплив до пароплава. Згодом зізнався, що боявся лише, щоб корабель рушить далі, не зупиняючись заради однієї людини [4, с. 259-260].

Отже, участь військових частин з Правобережної України у бойових діях в Китаї у 1900-1901 рр. дала військовослужбовцям (переважно призовникам з даного регіону) унікальний життєвий досвід. Водночас окружному військовому командуванню відправка частин на Далекий Схід дала цінний досвід, що став у нагоді у 1904-1905 рр.

#### **Література:**

1. Материалы для описания военных действий в Китае в 1900-1901 гг. – Отдел I. Всеподданейшие доклады Военного Министра. Книга III. Документы с 16 августа по 15 сентября 1900 г. – СПб.: Военная типография, 1902. – 130 с.

2. Материалы для описания военных действий в Китае в 1900-1901 гг. – Отдел I. Всеподданейшие доклады Военного Министра. Книга IV. Документы с 16 сентября по 15 октября 1900 г. – СПб.: Военная типография, 1902. – 114 с.

3. Материалы для описания военных действий в Китае в 1900-1901 гг. – Отдел III. Депеши, полученные Военным Министром и Главным Штабом. Книга I. Документы с 24 мая 1899 г. по 15 июля 1900 г. – СПб.: Военная типография, 1902. – 431 с.

4. Корреспонденция «Разведчика». Екатеринослав // Разведчик. – 1901. – №543. – С. 259-260.

## САМООРГАНІЗАЦІЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ

**Актуальність:** Професійна освіта в сучасних умовах має представляти собою фундамент будь-якого подальшого навчання, яке поступово трансформується в безперервну освіту протягом усього життя. Міцність цього фундаменту залежить не тільки від сформованості певного комплексу знань, умінь і навичок, сукупність яких дозволяє успішно вирішувати професійні завдання у відповідній сфері діяльності, але і від прагнення студента до пізнання самого себе і придбання навичок, що сприяють підвищенню рівня самоорганізації та провідних до самовизначення і самовдосконалення в професійній діяльності. Сформованість умінь та навичок самоорганізації стає одним з показників успішної професійної діяльності сучасного педагога.

**Постановка проблеми:** Вирішенню проблеми самоорганізації у навчальній і професійній діяльності сьогодні присвячено багато наукових досліджень, що підтверджує актуальність даного питання. Цей феномен широко представлений в численних теоретичних і прикладних дослідженнях різних напрямків, але теоретичний аналіз наукових джерел дозволив констатувати, що і досі в педагогічній теорії немає єдиного визначення поняття самоорганізації, а саме професійної самоорганізації учителів.

**Аналіз останніх публікацій:** Вивченню проблеми самоорганізації особистості присвячені дослідження (Т. Артем'євої, С. Даніярова і Б. Дегтярьова); мотиваційні основи розвитку самоорганізації особистості студентів розглядаються в роботах (Б. Ананьєва, Є. Ільїна, В. Ковальова); роль самоорганізації в процесі професіоналізації особистості розглядається в дослідженнях (Л. Анциферової, В. Бодрова, Е. Климова); проблему формування умінь самоорганізації у студентів в своїх працях розглядали (Н. Дуднік, С. Котова, С. Кулікова); готовність до самоорганізації (Н. Заенутдінова); формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічних училищ (Т. В. Новаченко).

**Мета статті** полягає в аналізі сутності поняття самоорганізація та її роль в професійній діяльності майбутнього учителя.

**Основний виклад матеріалу:** Насамперед визначимо сутність поняття «самоорганізація». Самоорганизация – это упорядочение каких-либо элементов, обусловленное внутренними причинами, без воздействия извне [1]. Синергетика, як теорія самоорганізації в системах різноманітної природи визначає її як формування стійких регулярних структур без будь-яких зовнішніх організуючих впливів.

Розкриємо феномен самоорганізації з особистісної, педагогічної та професійної точки зору.

Особистісна самоорганізація студента в навчальній діяльності, пише дослідник Н. Афанасьєва: «являє собою упорядковану сукупність цілей і мотивів саморозвитку, навичок самоконтролю та саморегуляції

психічних станів, здібностей до самоаналізу та адекватної самооцінки, переважно самостійно і цілеспрямовано сформовану, і розвивається в процесі навчання у вузі» [2]. На думку А. Кисельової, під особистісної самоорганізацією розуміється вміння організувати себе, свій час, свої дії. Іншими словами, вона засвідчує, що самоорганізація - це вміння організувати ресурси, наявні в нашому розпорядженні, також це процес зміни життєвих стереотипів, відпрацювання необхідних умінь для дій, самі дії та їх контроль. До елементів самоорганізації автор відносить час, планування, дисципліну і самоконтроль [3].

Цієї ж точки зору дотримується і Л. Фалеева, визначаючи самоорганізацію як діяльність і здатність особистості, пов'язані з умінням організувати себе, які проявляються в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості мотивації, плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів своїх дій, почутті обов'язку [4].

Дослідник С. Кулікова під самоорганізацією розуміє процес упорядкованої свідомої діяльності особистості, спрямований на організацію та управління самої себе, для досягнення поставлених цілей. У контексті професійної педагогічної освіти самоорганізацію розглядає як процес, здійснюваний суб'єктом для упорядкування діяльності і, в кінцевому рахунку, її результативності [5].

В педагогічному словнику самоорганізація визначається як діяльність, що пов'язана з умінням організувати себе, яка виявляється в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості, мотивації, планування своєї діяльності, швидкому прийнятті рішень і відповідальності за них [6].

Ми згодні з думкою науковця Т. Новаченко, яка досліджуючи проблему формування педагогічної самоорганізації студентів, охарактеризувала її як цілісне, динамічне утворення особистості, що характеризується сукупністю педагогічної рефлексії, професійної компетентності та самоуправління, спрямоване на безперервне самовдосконалення майбутнього вчителя для здійснення якісної професійної діяльності [7]. Визначаючи педагогічну рефлексію як компонент педагогічної самоорганізації, вона виходила з того, що її значення спричиняється зверненням у внутрішню психологічну сутність майбутнього вчителя. Педагогічне рефлексивне ставлення педагога до власної діяльності дає можливість спостерігати, аналізувати, осмислювати, оцінювати, самоідентифікувати себе з педагогічним ідеалом, тому це є важливим фактором у конструюванні власного професійного «Я».

Зауважимо, що самоорганізація є невід'ємним компонентом освітнього процесу, в якому студент виступає як активний суб'єкт навчальної діяльності. Дуже важливо щоб при цьому він умів правильно формулювати цілі, співвідносити свої бажання і можливості, продуктивно організувати власну активність, володіти навичками самоконтролю та саморегуляції.

А. Зобков стверджує, що в навчальній діяльності студентів самоорганізація передбачає свідому зміну методів, способів і прийомів активності. Тобто основою для цього є здатність учня адекватно оцінювати

свої особисті якості, емоційний стан, адекватно представляти умови діяльності, обсяг своїх знань, умінь, навичок. Автор виявив, що існує залежність самоорганізації об'єктивних проявів ставлення студентів до навчальної діяльності від професійної спрямованості їхньої свідомості [8].

Важливу роль в діяльності майбутнього учителя відіграє професійна самоорганізація, тому що являє собою особистісну характеристику професіонала, яка дозволяє особистості проявляти різні рівні самоорганізації професійної культури в учбовому процесі та професійній діяльності. Процес професійної самоорганізації як спосіб професіоналізації, в якому професійна культура фахівця є мірою визначення рівня професіоналізму [9].

Необхідно відзначити, що можливості професійної самоорганізації представляють інновації в освіті, як засіб становлення професійної культури фахівця і сприяють ініціації та запуску внутрішніх механізмів самоорганізації в системі освіти, культури, навчання, спілкування та розвитку [10].

Ми розуміємо професійну самоорганізацію майбутнього педагога, як інтегрально - динамічне утворення, що характеризується здатністю особистості усвідомлено та ціленаправлено здійснювати професійний саморозвиток, спрямований на вирішення професійних та особистісно - значущих завдань. Структура професійної самоорганізації буде складатись з наступних компонентів: рефлексивний, когнітивно-діяльнісний, поведінковий.

Виходячи з усього вище зазначеного, ми можемо зробити висновок, що самоорганізація в контексті професійного напрямку забезпечує і актуалізує внутрішні можливості особистості усвідомлено і цілеспрямовано «добудовувати» різні рівні професійної культури, як прояв внутрішньої готовності до постійного поповнення, накопичення і підвищенню рівнів професіоналізму.

#### **Література:**

1. Большой толковый словарь русского языка. Автор и руководитель проекта, гл. ред. С. А. Кузнецов СПб, Норинт, 2000. -1536с.
2. Афанасьева, Н. А. Самоорганизация – фактор успешности учебной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2008. №2. – С. 60 – 61.
3. Киселёва, А. Ю. Развитие самоорганизация как одна из целей обучения менеджеров организации [Электронный ресурс] : Тез. докл. IV Всероссийской научной Интернет-конференции «Культура и взрыв: социальные смыслы в эпоху перемен» 2010 URL: <http://socio.myl.ru/forum/4>
4. Фалеева, Л. В. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий// Современные проблемы науки и образования. – 2012. № 4. – С. 266 – 274.
5. Куликова С. С. Формирование умений самоорганизации будущих педагогов в условиях информатизации образовательной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург. 2008. -190 с.
6. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапаевич Е. С. -Минск: Современное слово, 2001. - 928 с. .
7. Новаченко Т. В. Формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічних училищ: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук:

спец. 13. 00. 04 «Теорія та методика професійної освіти». / Т. В. Новаченко. – Одеса, 2004. – 22 с.

8. Зобков, А. В. Психология саморегуляции учебной деятельности в переходный (от старшего школьного к студенческому) период обучения. / А. В. Зобков [Текст]. – Владимир, 2010.

9. Дмитриенко Н. А. Професійна самоорганізація як засіб формування професійної культури спеціаліста // Журнал наукових публікацій аспірантів та докторантів <http://jurnal.org/articles/2012/ped19.html>

10. Абасов З. Инновация в образовании и синергетика [Текст] / З. Абасов // Alma mater. – 2007. – №4. – С. 3–12.

## Ткачук І. О.

### ГЕРМЕНЕВТИЧНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Все більше уваги в сучасній науці приділяється герменевтиці, загальнонауковій теорії і практиці інтерпретації розуміння письмово зафіксованих проявів життя людини, а осягнення реальності шляхом рефлексивного осмислення багатого емоційно-духовного досвіду людства, представленого не тільки в науці, але й у релігії, мові, народних традиціях, мистецтві, культурі в цілому [1].

Герменевтика (від грецьк. *hermeneutikos* – той, що роз'яснює, тлумачить) – філософський підхід і принцип наукового дослідження, що потребує всебічного, конкретно-історичного осмисленого і глибокого розуміння сутності виховання і навчання.

Герменевтика в педагогіці – це метод наукового дослідження, що потребує біль осмисленого й глибокого розуміння сутності виховної взаємодії та розробки технологій навчання [2].

Герменевтика – це вчення про тлумачення текстів, переважно давніх, первісний сенс яких викривлений унаслідок їх давності або недостатньої збереженості джерела. Розуміння досягається дослідженням граматики, вивченням історичних реалій, викриттям натяків, сенс яких з часом став незрозумілим, конкретно – розглядом закономірностей форми твору.

Спочатку герменевтика розглядалась як мистецтво інтерпретації. З часом, під впливом зміни історичних епох герменевтика трансформувалась у філософську дисципліну. Початок цієї трансформації, зауважує А. Закірова [1], ототожнюється з феноменом Нового часу, епохою модернізму і постмодернізму, який насамперед пов'язаний з виокремленням в окремі сфери таких феноменів, як політика та економіка. Духовно-історичні процеси, що протікали, продовжує науковець, створили тло, на якому відбувалася диференціація науки, що стала особливо значущою для герменевтики, оскільки відбувся розподіл на гуманістичний і природничо-науковий напрями.

У центрі герменевтичного вчення знаходиться проблема розуміння людини й реальності, що має для педагогіки унікальне значення, оскільки торкається інтересів усіх учасників педагогічного процесу і проявляє себе на різних рівнях: від соціального замовлення освіти до конкретного методичного прийому. В сучасній науці проблема розуміння вивчається,



переважно, у філософському, логіко-гносеологічному та психологічному аспектах (Л. Беляєва, А. Бодальов, С. Гусев, О. Ковалевська, Г. Костюк, С. Кримський, А. Славська, Г. Тульчинський та ін.). На важливості герменевтичної проблематики для педагогіки наголошує І. Суліма, проте поняття педагогічної герменевтики до сьогодні не було предметом спеціальних наукових досліджень.

На нашу думку, герменевтика має значний гуманістичний потенціал, оскільки надає особливого значення позанауковим формам духовного осягнення людини, що потребує виявлення їх педагогічних можливостей і координації з науково-педагогічним знанням. При цьому педагогічна герменевтика покликана подолати незаслужену недооцінку в навчально-виховній та розвивальній діяльності ролі ідеальних засад.

У педагогічних дослідженнях, що базуються на герменевтичних ідеях, можна виокремити такі напрями наукового пошуку: визначення закономірностей професійного зростання майбутнього педагога через дослідження інтелектуальної та творчої складових педагогічної діяльності (діяльнісний підхід); вивчення особистості майбутнього вчителя, здатного діяти в умовах багатоспрямованого процесу навчання (особистісно-діяльнісний підхід); взаємопов'язане вивчення особистісного та професійного зростання педагога на підставі відтворення двоїстого характеру педагогічної діяльності (комплексний підхід).

Як вважає А. Ф. Линенко, у контексті герменевтичного підходу до діяльності вчителя музики, фахівець повинен уміти тлумачити смисл музичного твору, передати його духовний зміст учням, з метою не тільки оцінки музичного твору, а й обґрунтування, прагненням переконати учня, слухача в правомірності суджень [3].

Герменевтичний підхід, наголошує А. Закірова, безпосередньо звернений до встановлення особистісних сенсів, до ціннісний аспектів педагогічної діяльності. Дослідниця зауважує, що створення нової ціннісної системи суспільства, що повинна бути відкритою, варіативною, духовно і культурно насиченою, діалогічною, толерантною, яка об'єднує сучасні соціально значущі цінності й настанови відповідно до прогресивних вітчизняних традицій, - є пріоритетним завданням освіти на сучасному етапі [1, с. 33].

Спіраючись на філософські та загальнонаукові положення герменевтики, й виявивши можливості її застосування в педагогіці, А. Закірова дає визначення поняття «педагогічна герменевтика», розглядаючи її як теорію і практику тлумачення й інтерпретації педагогічних знань, зафіксованих в різноманітних письмових текстах і яка відбиває уявлення про педагогічну діяльність (людину як суб'єкт творчого саморозвитку, цілі, механізми, принципи, зміст, методи і форми виховання й самовиховання), з метою найбільш повного осмислення та глибокого розуміння цих знань з урахуванням соціально-культурних традицій, рефлексивного підходу до емоційно-духовного досвіду людства й особистісного досвіду суб'єкта. До основних понять педагогічної герменевтики науковцем віднесено «розуміння», «пояснення», «розуміння, що пояснює», «текст», «об'єктивне значення педагогічного знання», «універсальні сенси, що містяться в педагогічному знанні», «особистісний сенс педагогічного

знання», «педагогічну парадигму», «педагогічний наворот», «версію герменевтичної інтерпретації».

Процес герменевтичної інтерпретації педагогічного знання характеризується, на думку А. Закірової, двоїстістю, поєднуючи в собі, з одного боку, пояснення і пізнавальну діяльність, що регулюються цілепокладанням, а з іншого – власне розуміння, яке супроводжується формуванням смислової сфери особистості. Така двоїстість зумовлена дуалістичною сутністю самого суб'єкта, який виступає у двох ролях: громадського діяча і неповторної особистості. Двоїстість ставлення виявляється і відносно знань, що об'єктивуються в універсальних культурних цінностях, думках та уявленнях про дійсне, бажане (культурні сенси уявлень про істину, добро та красу), а також у формі цінностей особистого, індивідуального характеру (особистісні сенси) [1, с. 38].

У педагогічній діяльності, за герменевтичним підходом, особлива роль належить рефлексивній оцінці педагогом свого життєвого досвіду: згадки про власний досвід дитинства, взаємовідносини з батьками, вчителями, однолітками, а також звернення до сімейного і батьківського досвіду. Формування особистісного сенсу інтерпретованого педагогічного знання передбачає самопізнання і повнокровне «проживання» цього знання.

Отже, застосування герменевтичного підходу, що ґрунтується на герменевтичній інтерпретації, є необхідним у педагогічній діяльності на сучасному етапі, оскільки у процесі герменевтичної інтерпретації особистість формулює та визначає радикально нові поняття, кожне з яких – це не просто ступінь відтворення дійсності, а новий спосіб розуміння, новий етап саморозвитку та саморозуміння [4].

З огляду на зазначене, перед вищою школою постає завдання формування інтерпретаційної компетентності студентів – майбутніх учителів, сформованість якої, на нашу думку, сприятиме виконанню педагогічної діяльності на високому професійному рівні.

#### **Література:**

1. Закірова А. Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания. – [Электронный текст]. – Режим доступа: <http://portalus.ru> (с).
2. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – [Электронный текст]. – Режим доступа: <http://voluntary.ru/dictionary/898/word/germenevтика-v-pedagogike>
3. Линенко А. Ф. Герменевтичний підхід у підготовці вчителів музики / А. Ф. Линенко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса, 2006. – Спецвипуск. – С. 15-21.
4. Библер В. С. Культура. Диалог культур (Опыт определений) / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 8. – С. 31-42.

**Туранина Н. А.**

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Внедрение современных интенсивных технологий в процесс изучения

гуманитарных дисциплин в вузе – важная и актуальная проблема. В период подготовки бакалавра и магистра назрела необходимость использовать не только традиционные технологии, которые в настоящее время не позволяют развивать ключевые, базовые компетенции, а постоянно включать в систему освоения гуманитарных дисциплин современные методы обучения.

Студентам вузов искусств и культуры особенно необходимо освоение инновационных технологий, которые помогут им в будущей практической деятельности, которая связана с формированием у молодежи духовности, высокой нравственности в современном сложном социуме.

Освоение гуманитарных наук в вузе культуры требует серьезной базовой подготовки, общей эрудиции и знаний о состоянии современной культуры России и региона. В Белгородском государственном институте искусств и культуры разработана система включения и активного использования инновационных технологий в процесс подготовки бакалавров и магистров. Предлагаемая система помогает преподавателю и студенту наладить профессиональный диалог и развить необходимые общекультурные и базовые компетенции.

Дискуссия одна из эффективных форм освоения материала на занятиях гуманитарного цикла. Дискуссия – это обмен мнениями по вопросу в соответствии с более или менее определенными правилами процедуры и с участием всех или отдельных ее участников.

Дискуссия используется и как самостоятельный метод, как эффективная форма организационного процесса по интеграции специалистов разного профиля для обсуждения той или иной методологической проблемы. Дискуссии различаются по самым разным признакам:

- ведущей детерминанте;
- предмету обсуждения (по характеру ведущего противоречия);
- результату;
- цели дискуссии;
- результативности (эффективности);
- организованности и управляемости [1, с. 47].

а отрицательным моментом — ограничение инициативы участников.

В преподавании современного русского языка дискуссия обычно ведется по отдельным фрагментам — этапам. На практическом занятии руководит каждым из них свой ведущий, который регулирует ее ход, все процедуры, представляет проблему, вопросы для обсуждения, следит за регламентом, руководит обменом мнений, произносит заключительное слово.

Дискуссии могут быть эмоциональными, рационально-интеллектуальными и организационно-деятельностными — все зависит от целей и задач дискуссии, контингента ее участников, условий проведения и формы организации. На таких дискуссиях действуют свои правила, регламент и способы реализации. Дискуссии, используемые как форма активного обучения (послеигровая или самостоятельная), обычно проводятся со средним уровнем интенсивности и эмоционального накала.

Постоянное использование такого интерактивного метода как дискуссия

создает благоприятные условия для развития устной речи студентов. В ходе учебной дискуссии обучаемые развивают навыки убеждения, умения не только отстаивать свою линию, но и порой отказываться от собственных ошибочных суждений, научаются также уважать иные точки зрения.

Таким образом, именно дискуссионная форма взаимодействия обучаемых формирует их метакомпетентности — коммуникативную и интерактивную культуру, развивает навыки вербализации и умения слушать, учит вести свою линию целенаправленно, но корректно, за счет веской аргументации и контраргументации.

Важным и актуальным методом преподавания гуманитарных дисциплин является игровое проектирование. Его цель — процесс создания или совершенствования проектов.

В процессе преподавания курса «История книгоиздания» итоговое занятие «Перспективы развития книжного дела и будущее книги» целесообразно проводить именно в такой форме.

Для осуществления этой технологии студентов необходимо разбить на две группы, каждая из которых занимается разработкой своего проекта, например: рынок электронной издательской продукции. Тему для разработки проекта студенты в основном выбирают самостоятельно. Однако преподаватель может предложить варианты — для тех, кто не смог решить этот вопрос самостоятельно. Примерные темы проектов:

1. Издательская система России.
2. Ведущие мировые издательские компании
3. Интернет-торговля книгами.
4. Прогнозы развития российской книжной отрасли.
5. Электронное книгоиздание и книгораспространение и т. д.

Все проекты разрабатываются в рамках группового игрового взаимодействия, а результаты проектирования (т. е. сам проект, визуально оформленный на листе ватмана) защищаются на межгрупповой дискуссии, по итогам которой можно определить, во-первых, наиболее проработанный и обоснованный проект, во-вторых, наилучшим образом презентованный проект.

Игровое проектирование развивает навыки совместной деятельности, обучает сотрудничеству, а также работа над проектом позволяет обучаемым развить аналитический, прогностический, исследовательский и креативный потенциал, а в ходе защиты проектов развиваются презентационные умения и навыки, коммуникативная и интерактивная компетентность обучаемых.

Интенсивное обучение имеет целый спектр методологических преимуществ, связанных, прежде всего, с его развивающим потенциалом. Тренинг является распространенной интерактивной технологией среди методов игрового обучения. Основная цель тренинга — формирование межличностной составляющей будущей профессиональной деятельности путем развития психодинамических свойств человека, формирование его эмоций и интеллекта. В процессе преподавания учебной дисциплины «Практическая и функциональная стилистика русского языка» (специальность 035000 «Издательское дело») постоянно проводятся

тренинги, так как в реальной практике коммуникативные умения соотносятся с коммуникативными техниками, которые как раз и отрабатываются на таких занятиях.

Тема «Официально-деловой стиль». На таком интегрированном занятии отрабатываются различные техники:

- а) техника активного слушания;
- б) техника формулирования вопроса;
- в) техника малого разговора;

г) поведенческий тренинг. Первая часть занятия – мини-лекция, на которой рассматриваются вопросы, связанные с языковыми особенностями официально-делового стиля (лексика, фразеология, морфология, синтаксис), т. е. отрабатываются умения услышать и понять цели слушания:

- а) получение информации;
- б) воодушевление;
- в) анализ идей и фактов;

г) улучшение собственной речи. В этой части занятия обязательно учитываются принципы эффективного слушания: отношение слушателей, интерес слушателей, мотивации слушателей, эмоциональное состояние слушателей.

Во второй части занятия отрабатывается умение разговаривать, которое предполагает овладение техникой формулирования вопросов и техникой малого разговора.

Преподавателей предлагает варианты своих вопросов, студенты сначала определяют какой вариант правильный и точный, а затем сами формируют 5-6 вопросов по прочитанной теме. Например: а) какие отличительные особенности лексики официально-делового стиля?; б) в чем отличие морфологии научного стиля от официально-делового? И т. п. Завершает беседу анализ текста, принадлежащего к официально-деловому стилю.

Третья часть занятия посвящена выработке элементов поведенческого тренинга, который является составной частью коммуникативного тренинга. Именно здесь происходит обучение навыкам, лежащим в основе делового поведения (общение по телефону, переговоры, презентации, рекламные выступления).

Использование инновационных технологий в подготовке современных бакалавров и магистров призвано показать многообразие возможностей и перспективы внедрения в систему образования всего спектра интерактивных технологий, помогающих формировать компетентностный подход в обучении.

#### **Литература:**

1. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
2. Туралина Н. А. Современные технологии подготовки бакалавра педагогики к организации внеклассного чтения в школе / Н. А. Туралина, Л. М. Курганская // Интеграция образования. – 2011. - № 4. – С. 109-112.

НАУКОВИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ НОВАЦІЙ У ГАЛУЗІ  
СЕРБСЬКОЇ БАЯННО-АКОРДЕОННОЇ ОСВІТИ

Сучасні освітньо-педагогічні новації – це комплекс дидактичних моделей навчально-виховного процесу, заснованими на нових підходах та методах реалізації освітньо-пізнавальної діяльності молоді, які “здатні розв’язати художньо-навчальні та художньо-виховні завдання” [2, с. 177], розкрити зміст навчального курсу або технології оволодіння художньо-творчою діяльністю (технологія оволодіння виконавською майстерністю баяністів-акордеоністів). І в цьому сенсі новаціями визначаємо розбудову відповідно-орієнтованих дидактичних систем, спрямованого на отримання відповідного результату у процесі розвитку виконавської майстерності баяністів-акордеоністів.

Освітньо-педагогічні підходи до підготовки баяністів-акордеоністів сфокусовано на вихованні справжнього митця, адже педагогічні технології впроваджуються у навчально-виховний процес з урахуванням особистої творчо-професійної мотивації учня, для реалізації якого в сербських музичних закладах існують різні навчальні плани та програми, що спрямовані на виховання фахівців від академічно-виконавської справи до артиста естради.

Важлива місія педагогів музичних навчальних закладів – скорегувати майбутню фахову діяльність у відповідних художньо-творчій напрямом, навчити самостійності, індивідуальності творчої особистості, власне ставлення до культуротворчих процесів, сформувані критерії оцінки власній навчально-творчій діяльності. Ця педагогічна новація (*здатність досамостійності*) пояснюється змістом педагогічно-практичної діяльності, в яку покладено цінність творчої індивідуальності митця. Формування індивідуального творчого портрету учня відбувається протягом усього навчання шляхом розкриття його індивідуальних здібностей, отримання теоретичних, культурно-історичних та етнологічних знань, які покладено в основу теоретичної та практичної бази виховання сербських баяністів-акордеоністів, артистичної практики, що досягається у процесі організованих концертних заходів та неорганізованої культурно-масової самостійної діяльності учня.

Педагогічний зміст цієї новації полягає у: усвідомленні психофізіологічних процесів учня, поступовому психологічному тренуванні до концертних випробувань. У цьому сенсі особливого значення відіграють інтерактивні години та відкриті заняття, в межах яких баяніст-акордеоніст здобуває досвід публічного виступу. Особливої уваги заслуговує педагогічний принцип “*систематичного удосконалення музичних творів*”, який полягає у “відточуванні” концертної програми протягом декількох років навчання, що впливає на досконалість виконання концертної програми учнем, забезпечує психологічну витримку на естраді.

Важливий момент цього акту – “інтерпретація сценічного образу” учня, обговорення його рухів та поведінки на сцені, вживання суб’єкта у

художню роль, що безумовно справляє неперевершений ефект на сцені. Впровадження *ефекту театралізації* у процес виконавської діяльності суб'єкта – педагогічна новація, яка утворює національну відмінність сербської баянно-акордеонної школи. Учасники виконавсько-ігрових дій вирізняються досконалою технікою виконання музичної програми та особливим витонченим артистизмом, що вирізняє сербських баяністів-акордеоністів від представників баяністичних шкіл інших країн.

Наступною педагогічною новацією вважаємо *принцип передбачення*, який спрямований на поступове підвищення рівня виконавської майстерності учня, постійна стимуляція учня до досягнення кожного наступного професійного рівня під педагогічним спостереженням (активізація концертної діяльності, конкурсна справа, відвідування концертів авторитетних музикантів, музично-виконавський досвід педагога).

*Принцип цілісності* залежить від обдарованості педагога вміти донести логічне власне прочитання музичного твору учню, знайти оригінальне його трактування, інтерпретувати твір згідно стилістичному та художньому задуму композитора. Важливий момент у реалізації цього принципу відіграє здатність викладача до вербального обґрунтування власної думки. У вирішенні цього завдання особливої уваги заслуговує принцип співставлення, порівняння з відомими для учня життєвими ситуаціями.

*Принцип віртуозності* – базується на інструктивно-дидактичному матеріалі (вправи, гами, етюди) та на віртуозному народному матеріалі (Коло). Особливої уваги заслуговує формування віртуозності на “народній моделі”, адже опанування складною за технічними характеристиками народною музикою має вражаючий вплив на розвиток технічних можливостей учня. Важливим моментом є те, що розвиток моторики відбувається на знайомому та улюбленому для учня матеріалі, який не потребує додаткової мотивації для його вивчення, тобто розвиток психотехнічних здібностей у сербських баяністів-акордеоністів – процес природний, який розпочинається у дошкільному віці.

*Принцип концертності* – полягає у визначенні індивідуальності учня, технічних можливостях, прихильності баяніста-акордеоніста до певного музичного стилю, усвідомленні психофізіологічних особливостей для вибору відповідного репертуару. Музичний репертуар, який складає навчальну або концертну програму учня відіграє важливу роль у розкритті його музичних здібностей, тому контрольним моментом для педагога стає вибір музичних творів, відповідних запитам суб'єкта навчального процесу.

*Принцип змагальності* – полягає у створенні конкурсної атмосфери у навчальному музичному закладі та у класі конкретного викладача, який стимулює учня до підвищення виконавської майстерності, готує до конкурсних змагань Міжнародного масштабу, що уможливорює учню оцінити особистий професійний рівень, визначити власні недоліки, продемонструвати власну виконавську майстерність на світовому рівні. Відомо, що музично-виконавський конкурс – це не тільки змагання спортивного характеру, але й творчий “парад” виконавців з професійною

оцінкою їх творчої індивідуальності та рівня національних музичних освітньо-педагогічних шкіл. Це комунікативно-творча лабораторія по обміну творчим досвідом, яка уможлиблює здійснити відповідну перевірку особистих педагогічних підходів, методів, прийомів та завдань.

Але не всі дослідники дотримуються цієї думки, наприклад Н. Толстик висловлює критичну позицію конкурсної справи: “Сучасна конкурсний рух – породження суспільства споживання, орієнтованого на комерційний характер, користь... це рольова гра, де значну роль відведено публіці: приз глядачів, голосування публіки тощо...” [3]. Конкурси, за умов продуманої організації здатні підвищити статус академічного виконавства на рівень масового видовища, що сприяє залученню нових “адептів” до Високого мистецтва.

*Принцип універсальності* – полягає у органічному втіленні різних стильових музичних напрямків педагогом у навчально-виховну практику суб’єкта, незважаючи на профіль його підготовки. Мова йде не про полістилістичний принцип виховання баяністів-акордеоністів, за Н. Драч, яка розглядає це поняття як синтезування стилів в одній музичній композиції [1], а про репертуарно-стильову універсальність (естрадна, академічна, джаз, народна музика) у навчальній біографії одного баяніста-акордеоніста, тобто цю педагогічно-освітню новацію можемо розглядати як творчий діалог суб’єкта навчального процесу з різними світоглядними полюсами, що значно поширює його ерудицію і обізнаність музично-виконавських стилів.

*Принцип етновідповідності* – впровадження в систему академічної музичної освіти баяністів-акордеоністів форм любительського музикування (народної музики, 1993 рік), виховання фахівців за народним профілем (у 1996 році у складі естрадної спеціальності) – освітньо-педагогічний принцип, заснований на національній ідеї збереження музичних традицій. Завдання педагога – навчити учня шанувати народні звичаї, пізнавати стильові особливості народної музичної культури, збільшувати національні надбання засобами особистої народно-виконавської ідентифікації. Виховання баяністів-акордеоністів за цим профілем здійснюється за відповідним навчальним планом, в якому індивідуальні заняття знаходяться у кореляції з етнологічним блоком дисциплін (етнологія, національна історія музики, етномузикологія). Особливої уваги заслуговує *принцип артистизму*, який відповідає етнонаціональному характеру музики. Янь Вен’янь зауважує, що національний дух серед видів музичної діяльності найбільш адекватно відображається у виконавській формі, яка уможлиблює найбільш повно розкрити національно-стильові настанови музичної творчості як культурно-історичного явища [4, с. 367]. Ми погоджуємося з висловом дослідниці, адже в умовах глобалізації відбувається згладжування національних виконавських шкіл, але унікальним залишається національний характер виконавця.

Педагогічну діяльність не можливо побудувати у стійку модель, адже кожне заняття – це творчий діалог учасників навчального процесу, впровадження конкретних педагогічних підходів та принципів до певного



учня, їх інтерпретація та зміст залежить від компетентності педагога.

#### **Література:**

1. Драч Н. Основные стилевые тенденции в отечественном фортепианном искусстве второй половины XX века : дисс... канд. искусствоведения : 17. 00. 02 / Наталья Григорьевна Драч. – Астрахань, 2006. – 235 с.

2. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2010. – 274 с.

3. Толстых Н. Н. Изучение некоторых механизмов целенаправленной деятельности в подростковом и юношеском возрасте / Н. Н. Толстых // Психология формирования личности и проблемы обучения / Под ред. Д. Б. Эльконина и И. В. Дубровиной. - М.: Изд-во АПН СССР, 1980. С. 161 – 164.

4. Ян Веньянь. О значении национального стиля в развитии музыкального исполнительства : к постановке вопроса / Ян Веньянь // Музичне мистецтво і культура : [зб. наук. статей / гол. ред. О. В. Сокол]. – Одеса : Друкарський дім, 2011. – Вип. 14. – С. 362–371.

### **Черных С. И., Кравченко О. Б.**

#### **ВСТУПЛЕНИЕ РОССИИ В ВТО – НОВЫЙ ВЕКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

В 2012 году Российская Федерация окончательно вступила во Всемирную торговую организацию, что означало в качестве декретивного начала принятие тех правовых оснований, на которых эта организация функционирует. Само вступление, а равно и подготовка к этому акту, вызвали и вызывают сегодня множество разногласий на самых различных уровнях властных структур, у самых различных социальных групп, в том числе и в образовательном сообществе России. Задачей данной статьи является рассмотрение положительных и отрицательных моментов, связанных с влиянием вступления России в ВТО на трансформацию российского образовательного пространства.

Предваряя ниже следующие рассуждения, выскажем несколько ремарок, констатирующих, на наш взгляд, те доминанты, которые уже не подлежат проблемному обсуждению. Первое: с этим актом (вступлением – авт.) фактически положен конец долговременным рассуждениям (по крайней мере в социально-практической плоскости – авт.) о том, следует ли признавать образовательную деятельность услугой. Общепринятые международные принципы однозначно утверждают, что экспорт образования регулируется ГАТС (GATS – General Agreement on Trade in Services), то есть услуги в области образования входят в перечень классифицированных услуг, разработанных и представленных ООН еще в 2004 году [1]. Из 153 стран-членов ВТО 60 приняли на себя те или иные обязательства по доступу на внутренний рынок и национальному режиму для поставщиков образовательных услуг других стран-членов ВТО [2].

Следствие. Для российского образовательного пространства и образовательных учреждений, которые функционируют как его внутренние субъекты [3] это означает, что:

- количество образовательных услуг для наших соотечественников

«Схід-Захід» - I (Кам'янець-Подільський - 2013)

резко увеличится, особенно на внешнем рынке образовательных услуг;

- снижение торговых пошлин плюс увеличение количества услуг в области образования снизят их цену, для многих из россиян пока недоступно;

- данные обстоятельства приведут к перераспределению абитуриентов в сторону западных вузов, что в свою очередь «обесквотит» вузы российские;

- последнее резко поднимет уровень конкуренции между последними. Это, в свою очередь, может привести к деструкции и последующему «краху» неконкурентоспособных и малоконкурентных вузов. Ясно, что первыми пострадают вузы регионального уровня.

Второе. Выход из возможного проигрыша на рынке международных образовательных услуг может базироваться только на одном принципе - качество образования в российских образовательных учреждениях должно стать конкурентоспособным. Согласимся, что на этом направлении немногие российские вузы могут «похвастаться» такой возможностью.

Следствие. Поскольку на глобальную «интервенцию» в мировой образовательный рынок российское образование сегодня еще не способно, постольку в качестве первоочередной следует рассматривать задачу «подтягивания» качества российского образования до мирового уровня. Но этот процесс «подтягивания» в его философском (рефлексивном) а затем и в практическом решении упирается в историческую «разновекторность» российской и западной концептуализации смысла и ценностей образования. Осознание этого подчеркивается Виком Найдю в следующем суждении: «Другими словами, эта ситуация воспринимается как противопоставление Севера и Юга (развитые страны – развивающиеся страны) или Запада и Востока» [4].

Действительно, по мнению и зарубежных и некоторого количества отечественных ученых, исследующих тенденции развития образования по мере продвижения к информационному обществу (а США достигнут его к 2020 году, Япония и развитые страны Европы к 2030-2040 году – авт.) сегодня явственно определяются следующие характеристики новой парадигмы образования, основанного на принципе «информационного рационализма»:

- переход от механического, репродуктивного процесса обучения к органическому, гуманистическому, основанному на персонализации обучения и равных возможностях;

- поддержке разнообразия учебных программ, сопровождаемых разнообразием культур в обучении;

- развитию гибких индивидуальных образовательных программ, сопровождаемых отходом от стандартизированных учебников к возможности «подстраивания» учебных программ под возможности и способности каждого учащегося;

- децентрализация учебных заведений, с проведением части учебного процесса на дому, а части – в составе гибких, динамически формируемых (часто виртуальных – авт.) групп по интересам с переходом «от возраста к ступени развития обучающегося независимо от возраста»;

- информатизация управления учебным процессом → дистанционное обучение → технологии мультимедиа → образование лиц с ограниченными возможностями.

Очевидно, что эти тренды требуют совершенно новой инфраструктуры образовательного пространства. То есть к требованию повышения качества образования добавляется изменение инфраструктуры образовательного пространства.

Эти параметры (во многом теоретически – авт.) задаются новым ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», принятым в конце 2012 года и вступающим в действие с 1 сентября 2013 года. Однако практика функционирования субъектов российского образовательного пространства, к которым мы относим государство, гражданское общество и личность демонстрирует отставание России в темпах их реализации. Естественно, это отрицательно сказывается на конкурентных возможностях российского образования. Это подтверждается несколькими простыми фактами:

- «Как утверждает газета The Guardian, в 2007 г. в элитных частных британских пансионах обучались 816 детей россиян. На начало 2013 г. их насчитывается уже 2150. Таким образом, за шесть с небольшим лет количество наших богатеньких учеников увеличилось в 2,6 раза» [5];

- «50 % национального богатства России на начало века приходилось на человеческий капитал. Доля России в суммарных (общемировых) объемах человеческого капитала была равна 8%, природного капитала – 27%, фондов – 6%» [6];

- «Отъезд их страны Владимира Зворыкина, придумавшего телевидение, один из лучших экономистов России академик Этнов оценивал в 20 ВВП РФ (вся нефть, газ и т. д. России за последние 20 лет)... По аналогии потеря только Сергея Брина (разработчик и сооснователь поисковой системы Google, родился в Москве) стоила нам 5-7 годовых продуктов РФ» сообщает доктор экономических наук, профессор А. Аузан [7];

- и последнее: «как свидетельствуют результаты исследования Института социологии образования РАН, 46,3% подростков хотят продолжить образование за рубежом» [2].

Не правда ли, что позитивного впечатления о российском образовании и государственной политике в этой сфере жизнедеятельности российского социума эти факты производить не могут. Соглашаясь с тем, что и качество нуждается в повышении, и инфраструктура не так развита, как надо, и перспективы недостаточно корректно определены, и «западные» ориентиры молодежи «забывают» отечественные, нельзя не замечать как уже определенных, так и наметившихся изменений в векторной направленности в будущее российского образовательного пространства. Часть из них определена в новом федеральном законе, часть в подзаконных актах, часть уже претворяется в жизнь в рамках Болонского соглашения. Мы должны осознать, что понимание проблемы значит наполовину решить ее. Да проблем больше, чем решений. И главным отличием российской образовательной парадигмы от неолиберальной и прагматической «западной» парадигмы является понимание и представление образования

(пусть даже как результата образовательной услуги – авт.) должен быть не только потребитель и не только профессионал (от этих ролей, поняв их ограниченность Запад отходит, приняв на вооружение концепцию «Long Life Education» - авт.), но человек-личность, соответствующий 6-7 технологическому укладу.

Что необходимо для этого? На наш взгляд первоочередными являются две взаимосвязанные задачи (на первый взгляд далекие от образования – авт.):

- первая заключается в возвращении российскому образованию системно представительного (в том числе и в СМИ – авт.) положительного имиджа;

- вторая заключается в объяснении того, чего требует от человека новый технологический уклад, каким он должен быть в условиях складывающейся новой реальности. Нужна новая идея – идея как цель образовательного процесса.

#### **Литература:**

1. Руководство по статистике международной торговли услугами. ООН. Департамент по экономическим и социальным вопросам. Статистический отдел. Статистические документы. Серия М, №86, ST / ESA / STAT. SER. М. 86. Женева, Люксембург, Нью-Йорк, Париж, Вашингтон, О. К. Издание ООН. 2004.

2. Тихомирова Н. В., Исаев С. Н. Разрешение экспортных возможностей российских вузов // Аккредитация в образовании. Электронный журнал от образования. № 62, Март 2013 г [Электронный ресурс]: [http://www.akvobr.ru/rasshirenie\\_eksportnyh\\_vozmozhnoei.html](http://www.akvobr.ru/rasshirenie_eksportnyh_vozmozhnoei.html)

3. См. Черных С. И. Образовательное пространство в условиях информатизации общества. Новосибирск. Изд-во НГАУ, 2012. – 350 с.

4. Найду В. Транснациональное высшее образование: почему оно возникло и для кого оно выгодно // INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION. Международное высшее образование. Ежеквартальный журнал центра международного высшего образования (Бостон колледж, США) [Электронный ресурс]. [http://www.ihe.ucaoko.kz/arehive\(25/299\)](http://www.ihe.ucaoko.kz/arehive(25/299)).

5. Где вы дети богачей? // Аргументы недели, № 18 ( )360, четверг, 16 мая 2013 г. – С. 2.

6. Катасонов В. Ю. Главный «трофей» // Советская Россия. 28 мая 2013 г. – С. 2.

7. Кто нужен Западу? // Аргументы и факты. Деловая среда. №24, 2013 г. – С. 1.

### **Чорноморденко І. В.**

#### **ОСВІТА В УКРАЇНІ: ОПТИМІЗАЦІЯ ЧИ ТРАНСФОРМАЦІЯ?**

Динамічний розвиток світової цивілізації, стрімкі зрушення в техніці й технологіях, інтелектуалізація праці, зростання соціальної мобільності – все це свідчить про формування нових рис у сучасних суспільствах.

Зазначені зміни також відбуваються і в Україні, а тому стають реальним підґрунтям для подальшого осмислення місця і ролі освіти у процесах глобалізації та мультикультуралізму, постає питання, яким чином використати найкращі здобутки світового досвіду не втрачаючи власних історичних надбань. Ми знаходимося на порозі входження у світовий культурний контекст.

Що маємо робити? Який обрати шлях? Чи маємо пророка?

Розбудова громадянського суспільства – непростий і не безболісний процес. Проте особливої уваги, на наш погляд, у цьому процесі потребує саме *трансформація* освіти і науки в Україні.

Наша думка цілком корелюється з Конституцією нашої держави, де чітко сформульовані місце і роль освіти. Зокрема, в законі про освіту йдеться про те, що «освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави», що «вона ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами» [1, с. 1].

Натомість, аби дотримуючись встановлених орієнтирів рухатися у відомому напрямку, ми все ж не припиняємо шукати «новий» шлях – йдемо манівцями...

Тому сучасна практика в галузі освіти, її так званого оновлення, зводиться до реформ на кшталт «об'єднання», «реорганізації», «оптимізації» а то і «закриття» навчальних закладів.

Безперечно, що оптимізація функціонування освітньої галузі виявиться проблематичною, якщо не розв'язати основні проблемні вузли теорії і практики чинного освітнього процесу. Тож фактично перед сучасною українською освітою гостро стоїть двоєдине завдання: зберегти всі позитивні здобутки українського освітнього досвіду та збагатити його досягненнями світових освітянських практик, які гармонійно узгоджуються й поєднуються з українськими.

Прагнення України до членства в ЄС видається дещо ілюзорним, якщо і надалі вважати базовими принципами вітчизняної освіти пресловутий ЗУН – знання, уміння, навички.

Ще наприкінці ХХ сторіччя Міжнародна комісія з питань освіти в ХХІ сторіччі, яка була створена за ініціативою ЮНЕСКО і очолювана Жаком Делором, назвала і обґрунтувала як базові, чотири основні засади освіти майбутнього: «Вчитися знати, вчитися робити, вчитися бути, вчитися співіснувати» [2, с. 34].

Про необхідність трансформації освітянських засад в Україні ще в 2002 році йшлося у підрозділі монографії, котрий мав назву «Освіта і наука в Україні: проблема трансформації» [3, с. 66-74] де вперше було заявлено про необхідність запровадження нових засад у вітчизняній освіті.

Що ж до пророка, то відома і пошанована українська просвітителька Софія Федорівна Русова з Чернігівщини висловила геніальну думку про те, що необхідно «навчати дитину рідною мовою, дитина повинна усвідомлювати, до якого роду вона належить» [4, с. 17]. На нашу думку, цей принцип має стати наріжним каменем сучасної освіти.

На сьогодні, в Україні потрібно створювати сприятливі умови для поєднання світових освітянських практик та вітчизняних інновацій при збереженні історичних надбань, які базуються на традиціях національної освіти й менталітету. Саме на основі такого поєднання вбачається можливість ефективної внутрішньої не, так званої, оптимізації, але трансформації освіти яка набуває особливої ваги в умовах формування незалежної демократичної держави та національної політичної еліти.

### Література:

1. Закон України про освіту/ Відомості Верховної Ради УРСР, 1991, №34, ст. 451 (Введений в дію постановою ВР №1144-ХІІ від 04. 06. 91, ВВР, 1991, №34, с. 1).
2. Делор Ж. Освіта для майбуття // Кур'єр ЮНЕСКО. – 1996. – Червень. – с. 6.
3. Чорноморденко І. В. Освіта і наука в Україні: проблема трансформації // Філософія науки, техніки та архітектури: Постмодерний проект: Монографія / За ред. д-ра філос. наук В. А. Рижка. – К.: КНУБА, 2002. – с. 66-74.
4. Донька чернігівської землі / “Урядовий кур'єр”, №33, від 22 лютого 2011 року, с. 17

**Шакун Н. В.**

## КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Актуальність дослідження креативності як запоруки професійно-інтелектуального зростання особистості зумовлена, насамперед, сучасними запитами соціальної практики. Йдеться про потребу активізації пошуків засобів та механізмів забезпечення конкурентноздатності як окремої спільноти на світовій арені в цілому, так і кожної конкретної особистості зокрема в мінливому глобалізованому середовищі.

В умовах стрімкої і якісної зміни соціально-економічного та соціально-культурного простору під впливом глобалізації докорінно трансформуються соціально-професійна структура сучасного суспільства. Виникнення нових механізмів соціальної взаємодії зумовлює принципово нові вимоги до процесу соціалізації особистості. Основними критеріями особистісного успіху сьогодні є наявність великого потенціалу знань і навичок застосування цих знань на практиці. В цьому аспекті креативність, поряд із соціальною активністю, комунікабельністю, конструктивністю у вирішенні проблемних ситуацій, мобільністю реагування на зміни соціального середовища є однією з базових компетенцій, оволодіння якими забезпечить майбутньому фахівцеві ефективну соціалізацію, зокрема, конкурентноздатність на мінливому ринку у праці.

Ефективне професійно-інтелектуальне становлення особистості є одним з показників її успішного професійного вибору. Однак реалізація в професії передбачає, насамперед, пізнання самого себе, розвиток своїх творчих здібностей. В сучасному суспільстві найбільш затребуваними є креативні особистості, здатні творити нові оригінальні продукти, реалізовувати нестандартні проекти, ініціювати зміни в соціальних групах, підприємствах, соціумі. Освітнім імперативом перших десятиліть ХХІ ст. також стає інноваційність та креативність, адже саме освіта сьогодні перетворюється на основний механізм формування потенціалу особистості до особливих досягнень та набуття соціального капіталу.

В західноєвропейській філософській думці до аналізу феномену творчості (креативності) вдавалися Платон, І. Кант, Ф. Шеллінг, Е. Гартман, А. Бергсон, М. Гайдеггер, Ф. Гальтон, З. Фройд, Я. Л. Морено, М. Фуко, Р. Барт, Ж. Дерріда, Ж. Ліотар. Різні аспекти творчості як основи

буття людини у світі були предметом уваги таких українських мислителів, як Г. Сковорода, І. Франко, І. Пулюй, П. Куліш, О. Потебня.

Роль креативності в процесах соціалізації особистості досліджена в працях Л. Вороніна, Л. Горбатової, М. Дворник, А. Івіна, М. Кагана, Н. Клепікова, Є. Князевої, К. Кречетнікова, М. Новосьолова, М. Овсяннікова, Н. Смирнової, Р. Швай, О. Шульги та ін. Аналіз публікацій з означеної проблематики дає можливість висновувати про плюралізм інтерпретацій креативності в сучасній гуманітаристиці, що виявилось у співіснуванні множини теоретико-методологічних підходів: натуралістичного (Є. Князева), тілесно орієнтованого (І. Бескова), феноменологічного (Н. Смирнова) та ін.

Питання професійного становлення особистості, а також її затребуваності на ринку праці висвітлювались в дослідженнях Н. Бібік, І. Кириченко, С. Лябіка, О. Савченко, В. Юрченко. Водночас в науковій літературі недостатньо розкрито значення креативності, як основи реалізації особистості в професійній площині. Це й обумовило мету даного дослідження – окреслити місце і роль креативності в становленні фахівця-професіонала та виявити шляхи оптимізації процесу становлення особистості в цьому напрямку.

Англійське слово «креативність» (creativity), що походить від латинського creation – *створення, породження*, в Україні витлумачується досить суперечливо. Визначаюся, перш за все, з тим смислом, в якому вживається це слово в даній публікації. Гуманітарна думка рясніє дефініціями креативності як специфічної властивості інтелекту, або необхідної передумови самореалізації людини, чи потреби в пошуково-перетворювальній діяльності тощо. Водночас у Великому тлумачному словнику української мови слова «креативність» і «творчість» розглядаються як синоніми [1]. Ураховуючи як викладені, так і багато інших різночитань, пов'язаних із вжитком терміну «креативність» та специфіку його поширення в науково-педагогічних колах України, можна висновувати, що «творчістю» ми називаємо людську діяльність, завдяки якій створюється щось нове, унікальне, а під англійським терміном «креативність» розуміємо характеристику особистості, яка обумовлює її спроможність до творчості, здатність оригінально мислити (вдаватися до смислових експериментів), продукувати нові ідеї та натхненно втілювати їх у життя.

Становлення особистості – це відкритий процес реалізації людиною своїх здібностей та набуття нею соціального досвіду. Повноцінне розкриття творчого потенціалу людини найбільш концентровано виявляється в конкретній професійній діяльності, адже вибір професії водночас є вибором способу життя, подальшої перспективи особистісного становлення. Успішне професійне самовизначення нині не лише формує ефективні механізми самореалізації та включення будь-якої особи у суспільство, але й сприяє підвищенню добробуту суспільства і держави в цілому. В зв'язку з цим проблема пошуку механізмів і шляхів ефективної професійної реалізації особистості обговорюється на глобальному рівні, стає визначальною в діяльності ЮНЕСКО, Європейського центру

розвитку професійної освіти і навчання CEDEFOR та інших міжнародних інституцій.

В палких дискусіях щодо питань конкурентоспроможності працівників та їх професійної компетентності беруть участь не лише науковці, освітяни, а й роботодавці. Про пріоритети останніх в Україні свідчать хоча б такі дані: окрім важливих для 60% опитаних професійних навичок, серед ключових особистісних якостей молодих фахівців вони називають уміння вирішувати проблемні ситуації (39%) і навички роботи з людьми (28%). При прийомі на роботу роботодавці насамперед звертають увагу на креативність молодого спеціаліста, його вміння аналізувати інформацію, системність мислення, здатність до самоосвіти (54%), стресостійкість, гнучкість, ініціативність, відповідальність (51%), рівень розвитку практичних навичок за фахом (47%) і рівень розвитку комунікативних навичок (37%) [2, 11].

Вчому ж полягає креативність особистості-професіонала? Підкреслюючи радше особистісний, аніж соціальний характер креативності, російська дослідниця Є. Князева зазначає, що креативні особистості більш відкриті для нового досвіду, наділені впевненістю, зухвалістю, а також гіпоманією – здатністю працювати з високою енергією в своїй сфері діяльності тривалий час [3, 3]. До основних якостей креативної особистості також слід віднести гнучкість при виборі способів вирішення проблеми, бажання ризикувати, надання переваги невизначеності над одноманітною впорядкованістю.

Основними параметрами креативності сучасні вітчизняні науковці [4] вважають оригінальність, проблемність, продуктивність, гнучкість, творчість, теоретичність, метафоричність. Важливе значення для успішного становлення в професії відіграє і здатність креативно мислити, яка пов'язана з множинністю шляхів вирішення проблеми, що дозволяє отримати оригінальні, нестандартні, неочікувані результати і розв'язки проблеми. Йдеться, отже, про потребу формування у майбутнього фахівця мислення принципово нового типу (дивергентного – Дж. Гілфорд, ризоматичного – Ф. Гватаррі, Ж. Дельоз, нелінійного – І. Добронравова, Т. Кичкирук), орієнтованого на нестійкість, змінність, непередбачуваність, складність системи.

Суттєвим елементом креативності професійно успішного фахівця, на наш погляд, є наявність особистісної мотивації, впевненості в тому, що обрана професія – це покликання душі. Підкреслимо, що формування мотивації до особистих і професійних досягнень не вичерпується розвитком інтелектуальних здібностей майбутнього професіонала, а передбачає створення як у сім'ї, так і в освітніх закладах (дитсадку, школі, вузі) ситуації успіху для повноти реалізації його сутнісних сил.

Неоднозначним є бачення сучасних дослідників шляхів оптимізації розкриття креативного потенціалу особистості. На нашу думку, професійна компетентність неможлива без постійного тренування здатності бути відкритим до інновацій, оригінально мислити і діяти. Реалізувати це завдання слід через систему освіти шляхом активізації в навчальних закладах тренінгів з питань мотивації, прийняття рішень, нестандартного мислення, вербальної і невербальної креативності,



паралельно надаючи знання та формуючи вміння адаптації в сучасному соціально-економічному середовищі. Такий підхід сприятиме формуванню креативності особистості, а отже – забезпечить майбутньому фахівцеві ефективну реалізацію, зокрема, і конкурентноздатність на ринку праці.

#### **Література:**

1. Великий тлумачний словник української мови [Текст] / упоряд. Т. В. Ковальова. – Х.: Фоліо, 2005. – 767 с.
2. Кириченко І. Битва за професіоналізм [Текст] / І. Кириченко // Дзеркало тижня. – 2012. – 22 вересня (№33) – с. 11.
3. Творчество: эпистемологический анализ [Текст] / Рос. акад. наук, Ин-т философии; Отв. ред. Е. Н. Князева. – М.: ИФ РАН, 2011. – 226 с.
4. Кречетников К. Развитие креативности личности у высшей школы. Потрібна перебудова педагогічної системи [Текст] / К. Кречетников. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n4\\_2010\\_st\\_2/](http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_2/)

**Яковишина Т. В.**

### **МЕДІАКОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Серед загальних тенденцій світового розвитку найбільш значущим є перехід до інформаційного суспільства, що обумовлює необхідність істотних змін у системі освіти. В сучасних педагогічних дослідженнях в контексті інформатизації суспільства увагу сконцентровано на використанні медіа в молодіжному середовищі. Професійно-орієнтоване застосування інформаційних технологій і системи Інтернет стає для майбутніх фахівців праці нагальною потребою.

Як наголошує А. Волошина, особливістю сучасного етапу розвитку суспільства, його інформаційного простору, є тенденція до візуалізації контенту (перетворення вербальної форми в аудіовізуальну), що зумовлено широкими можливостями новітніх технологій. У соціальному аспекті ця тенденція виражається у наступному:

– під тиском відео і кіно читання вимивається із структури дозвілля молоді;

– недостатнє читання у багатьох дорослих призводить до того, що за дослідженням ЮНЕСКО сформульовано як “функціональна неписьменність” – забуття умінь і навиків, набутих ще в школі [1].

Кажучи про вплив медіа на людину, треба відзначити їх інформаційну і просвітницьку функції, завдяки яким масовою аудиторією отримуються різноманітні, часто суперечливі і несистематизовані відомості. Мати це на увазі особливо важливо ще й тому, що медіа фактично є системою неформальної освіти різних верств населення. Засоби масової комунікації вельми істотно впливають на засвоєння людьми широкого спектру соціальних норм і на формування ціннісних орієнтацій особистості.

Програма ЮНЕСКО “Інформація для всіх” наголошує: «Медіаосвіта розглядається як процес розвитку особистості за допомогою та на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування

культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів; навчання різних форм самовираження за допомогою медіа техніки» [4].

С. Гончаренко в “Українському педагогічному словникові” медіаосвіту визначає як “напрямок у педагогіці, представники якого виступають за вивчення школярами закономірностей масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно тощо)” [2, с. 203]. Основні завдання медіаосвіти: підготувати нове покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різної інформації, навчити людину розуміти її, усвідомлювати наслідки її дії на психіку, опанувати способами спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою сучасних технічних засобів та сучасних інформаційних технологій [6, с. 555].

Згідно Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (Концепцією, прийняття якої підготувало фундамент для проведення широкомасштабного поетапного Всеукраїнського експерименту з упровадження медіаосвіти на всіх рівнях) слід зробити певні кроки для того, щоб сприяти розбудові в державі продуктивної медіаосвітньої системи заради забезпечення всебічної підготовки до ефективної, а головне безпечної взаємодії, з одного боку, сучасної системи медіа, а з іншого – нашої молоді, у якій вкрай необхідно формувати медіакомпетентність та медіаграмотність. І якщо перша якість заснована на критичному мисленні, а також на здатності до медіатизованого діалогу з іншими людьми, то друга передбачає володіння знаннями, навичками та вмінням аналізувати й синтезувати просторово-тимчасову реальність, уміння «читати» медіатекст та використовувати засоби масової комунікації для задоволення інформаційних потреб [5, с. 431].

Еволюція інформаційного та освітнього простору робить актуальним завдання розвитку медіакомпетентності студентів університету. Педагогічний супровід придбання студентами ціннісних орієнтирів в медіапросторі, що є невід’ємною частиною їх життєвого простору, стає одним із пріоритетних освітніх напрямів.

У вищому навчальному закладі слід орієнтуватися на розвиток медіакомпетентності та медіаграмотності – основних показників, що формуються під час реалізації медіаосвітнього процесу, медіакультури особистості. Особистості, яка не лише технічно медіаграмотна, а усвідомлює особливості функціонування медіа та закономірності їх існування, адекватно сприймає та в подальшому інтерпретує медійну інформацію, фільтрує її та критично осмислює. На нашу думку, такі здібності забезпечать самостійність особистості, її незалежність від наявних стереотипів, дозволять зберегти критичну автономію та критичну дистанцію, тобто автономізувати себе від впливу медіа, зберегти здатність індивідууму лишатися індивідуумом.

Так, О. Федоров, характеризуючи професійну медіакомпетентність педагога, виокремлює низку її показників:

– мотиваційні: різносторонні мотиви медіаосвітньої діяльності: емоційні, гносеологічні, гедоністичні, етичні, естетичні і др.; прагнення до

вдосконалення своїх знань і вмінь в галузі медіаосвіти;

– інформаційні: систематична інформованість, широкі теоретико-педагогічні знання у області медіаосвіти;

– методичні: розвинені методичні уміння у галузі медіаосвіти (наприклад, уміння дати установку на медіасприйняття, пояснити причини, умови і характер виникнення явища, уміння розвивати сприйняття учнів, виявляти рівні їх розвитку у області медіакультури, обирати оптимальні методи, засоби і форми проведення занять, дослідницькі уміння та ін.) і яскравий педагогічний артистизм (загальна педагогічна культура, зовнішній вигляд, самопрезентація, самоконтроль, наявність зворотного зв'язку з аудиторією і т. д.);

– практико-операційні (діяльнісні): систематична медіаосвітня діяльність в процесі навчальних занять різних типів, активна дослідницька медіапедагогічна діяльність;

– креативні: яскраво виражений рівень творчої основи в медіаосвітній діяльності (тобто виявлення гнучкості, мобільності, асоціативності, оригінальності, антистереотипності мислення, розвиненості уяви, фантазії і т. д.) [8, 51].

Основні труднощі впровадження медіаосвіти в навчальний процес українських вузів і шкіл перш за все пов'язані, на наш погляд, із:

□ недостатньою кількістю цілеспрямовано підготовлених медіапедагогів;

□ певною інертністю керівництва низки педагогічних вузів (як відомо, в межах дисциплін регіонального компоненту і навчальних курсів за вибором вузам надано широкі можливості введення нових дисциплін різноманітної тематики, але вчені ради вузів поки вкрай несміливо виділяють години на медіаосвітні дисципліни, необхідні майбутнім учителям). Пасивність сучасної української школи, на наш погляд, пояснюється слабкою медіакомпетентністю (або медіаграмотністю) самих учителів;

□ традиційними підходами структур Міністерства освіти і науки, що концентрують свою увагу на підтримці навчальних курсів з інформатики і інформаційних технологій освіти за значно меншої уваги до актуальних проблем медіаосвіти.

Науковці й практики в один голос заявляють: навчання користуватися медіа – одне з основних завдань вищої школи. Студенти-магістри вчать розпізнавати способи й форми маніпулятивного впливу медіа, орієнтуватись в інформаційному потоці сучасного демократичного суспільства. Тому необхідно намагатись адаптувати західну (зокрема, американську) методика розвитку “критичного мислення” в процесі медіаосвіти до вітчизняних умов.

У процесі професійної підготовки магістрів, передусім викладачів педагогіки та методик початкового навчання, використовуються найрізноманітніші види, форми й програми формування медіакомпетентності студентів.

Найчастіше застосовуються: лекторії, ранки й вечори, присвячені медіакультурі, фотовиставки і стінгазети, факультативи з медіакультури,

дискусійні медіаклуби, любительські медіастудії; репродуктивні, евристичні, ігрові, проблемні медіаосвітні заняття. Форми медіаосвіти (рецензія, вигадкування; творчі роботи, написання репортажу, статті, інтерв'ю, "екранізації", розповіді від імені героя фільму; аналіз теле-, радіопередач, сайтів Інтернету; розкадровування, складання колажів, афіш; евристичні, ігрові заняття . вікторини, конкурси і т. д.; диспути, конференції; екскурсії, зустрічі з дітьми медіакультури тощо).

Отже, сучасна школа потребує висококваліфікованого спеціаліста, який отримав професійну підготовку з уведенням і використанням засобів медіаосвіти, що передбачає формування медіаграмотності, реалізується завдяки введенню в курс практичних занять й ознайомленню студентів із програмами спецкурсів медіаосвітньої проблематики. Тому вважаємо, що викладач, обізнаний у галузі медіаосвіти, застосовуватиме свої знання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, а це впливає на становлення безпосереднього зв'язку із формуванням критичного ставлення дітей молодшого шкільного віку до різних джерел інформації, формування особистості засобами медіаосвіти. Власне, тому медіакомпетентність педагога стає не просто предметом педагогічного дослідження, а й засобом навчання критично оцінювати отриману інформацію, вміти аналізувати та розпізнавати медіатексти, ознайомитися з новими тенденціями у викладанні свого предмета, удосконалювати знання педагогічного розвитку особистості, активізувати та мотивувати студентську навчально-пізнавальну діяльність.

#### **Література:**

1. Волошина А. Формування медіакомпетентності викладача засобами аудіовізуальних технологій [Електронний ресурс] / А. К. Волошина. // Актуальні проблеми слов'янської філології. – 2010. – № 23. – С. 510-518. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Apsf\\_lil/](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Apsf_lil/)
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу до порталу: <http://osvita.telekritika.ua/material/konceptsiya-vprovadzheniya-mediaosviti-v-ukrayini>.
4. Сайт програми ЮНЕСКО «Інформація для всіх» [Електронний ресурс] – Режим доступу до порталу: <http://www.ifap.ru/projects/mediaed.htm/>.
5. Федоров А. Медиаобразование: история, теория и методика. / А. В. Федоров. – Ростов-на-Дону, 2001. – 708 с.
6. Федоров А. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А. В. Федоров. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО "Информация для всех", 2007. – 616 с.

Секція  
«Історія педагогіки та освіти»  
Секция  
«История педагогики и образования»

Єршова Л. М.

ГЕОПСИХОЛОГІЧНА ЗУМОВЛЕНІСТЬ ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ

В межах геокультурного підходу до вивчення трансформації системи національних виховних ідеалів України поняття «геокультурна система» виявляє певну структурологічну спорідненість із системою різних національних виховних ідеалів, сформованих на спільній території. Якщо «геосистему» розглядати як складний інтегрований науковий об'єкт, то й система національних виховних ідеалів матиме багато спільних структурних характеристик, до яких можна віднести: багатофакторність розвитку, системоформуючу роль антропогенного фактору, геопсихологічну зумовленість, поліморфізм, полісистемність, поліструктурність, часову багатовимірність розвитку системи, динамізм і мінливість, особливий тип просторово-часових внутрішніх та зовнішніх зв'язків, підвищений рівень диференціації, дискретність, контрастність, мінливість територіальної структури, умовність меж, тощо.

Аналіз філософських, історичних, історико-педагогічних та інших наукових праць і художніх творів дозволяє говорити про те, що на розвиток системи національних виховних ідеалів України важливий вплив має геопсихологічна зумовленість її структурних компонентів. Зв'язок між виховним ідеалом певного етносу, особливостями його психічної діяльності та навколишнім середовищем у тій чи іншій мірі простежується в роботах багатьох українських дослідників: М. Костомарова, який показав залежність ландшафту від особливостей етнонаціональних ідеалів і цінностей; П. Чубинського, який доводив зв'язок національного характеру з природно-кліматичними умовами формування особистості; В. Липинського та В. Яніва, котрі характер і виховний ідеал українського народу аналізували крізь призму поєднання геополітичного становища України та її унікальних кліматичних умов; М. Максимовича, який народний календар розглядав як систему, що відтворює світоглядні уявлення, цінності й ідеали українського народу; В. Попова, який окремо виділив географічні чинники формування системи національних цінностей та ін.

В. Щербаківський, стверджуючи, що «історія народу-нації – це є історія тої території, яку цей нарід займає», акцентував увагу на необхідності з'ясування того, наскільки кожен із народів, які жили на території України, «передав нам свою спадщину, свою кров, тобто фізичну й психічну структуру» [1, с. 5]. На геопсихологічну залежність людини і природи вказував також В. Белінський, наголошуючи, що людина має «кривну спорідненість із материком, на якому вона народилася» [2, с. 123]. Подібну ідею висловлював і М. Бердяєв, зазначаючи, що в долі

Росії «величезне значення мали фактори географічні, її положення на землі, її неоглядні простори» [3, с. 59]. Слід також зазначити, що в розвитку ідеї геопсихологічної зумовленості характеру й поведінки певного етносу вагомим є внесок О. Губка, який уважав, що «могутнім фактором кристалізації національної специфіки» є весь комплекс географічних феноменів краю – «його природа, клімат, переважаюча погода, характер ландшафту, його степів, лісів, рік, озер, морів, а також могутні випромінювання його геологічних тартар, геоелектромагнітних та інших енергетичних нуртувань», а також «регіональні пульсації космосу, близьких і далеких небесних світил» [4, с. 14]. Тобто досить переконливим виглядає твердження про те, що природне середовище потужно впливає на специфіку людської вдачі, яка, у свою чергу, формує уявлення людини про ідеали її макро- і мікросвіту.

Наприклад, В. Белінський, відтворюючи узагальнюючий образ російського народу допетровської епохи, сформований у географічних, етнографічних і кліматичних умовах безкраїх російських просторів, виокремив референтні та характерні риси тогочасного росіянина – «холодний і спокійний, як сніги його вітчизни», «швидкий і грізний, як небесний грім його короткого палючого літа», «хвацький і розгульний, як заметілі й негоди його зим», «тямуций, кмітливий, лукавий, як кішка», «незграбний і ледачий, як ведмідь його непрохідних нетрів», який ніколи «не схилив коліна перед жінкою», вимагаючи від неї «рабської покори, а не солодкої взаємності», мав горду і дику силу, що прагла буйних ігор та звитяжного полювання, могутню, холодну й залізну душу, яку збуджували лише війна та криваве роздолля битв [5, с. 63–64]. М. Бердяєв так само зосереджував увагу на вивченні влади простору над душею людини й характером народу. На його думку, російському народові легше давалося приєднання нових просторів, аніж їх організація та впорядкування в межах найбільшої в світі держави, охорона та підтримання порядку в якій відбирали левову частину сил народу, виснажували його сили, заважали відчувати радість. Відтак, безмежні російські простори не просто вплинули на формування образу російської людини, але й визначили її ставлення до своєї землі. М. Бердяєв писав, що російська душа «пригнічена неозорими російськими полями», «тоне й розчиняється в цій неозорості», «прибита розлогістю, вона не бачить меж, і ця безмежність не звільняє, а уярмлює», провокуючи формування лінощів, безтурботності, брак ініціативи, нерозвиненість відповідальності за цей неосяжний простір [3, с. 59–61].

У праці «Психологія українського народу» О. Губко «розміри, розлогість чи мініатюрність території, на якій проживає певний етнос» називав каталізаторами особливостей національного психічного складу [4, с. 16]. Він наголошував на тому, що історія Російської імперії є класичною ілюстрацією положення про те, що «не може бути вільним народ, який уярмлює інші народи». Саме це, на його переконання, відбулося з російськими колонізаторами, які «відхопили надто великий шмат земної кулі і не можуть дати йому ради» [4, с. 17]. Натомість, автор зазначав, що, окрім оптимальних розмірів українських земель, які «не настільки великі, щоб людина губилася в них, однак достатньо розлогі, аби українська

душа розкошувала й розпросторювалася вусібіч», непересічне значення у процесі формування національних ідеалів відіграли також «невимовна краса українського ландшафту» та «оксамитова ласкавість нашого клімату», що зумовили «органічне, заглиблено-філософське, трепетно-художницьке злиття людини з навколишньою розкішною і ніби теж одухотвореною, осмисленою природою», створили «дивовижний аромат душевного світу українця», виплекали особливий український ідеал, що є рідкісним «симбіозом лірика і мислителя» [4, с. 18].

Тези про геопсихологічну та геокультурну зумовленість українського виховного ідеалу логічно витікають із філософських узагальнень Г. Сковороди про досягнення людиною гармонії її душі (мікросвіту) й природи (макросвіту) через «споріднену працю». Мають вони також багато спільного з педагогічними переконаннями К. Ушинського, який наголошував, що особливий «тип малоросійської рівнини» з її світлим спокійним ландшафтом, розпростертим під жарким, але не палючим сонцем, «відбиває у собі, як у дзеркалі, всю душу первісного слов'янина», в ідеалі якого міцно вкоренилися: пристрасть до землі і нестримна схильність до землеробства, «спокійна й повільно діяльна натура», «світлий прямий характер», домашній спосіб осілого життя, сповнений «найніжніших душевних порухів», спокійна свобода та відстороненість від усіляких політичних бур і клопотів, «мирні патріархальні чесноти, величезний спокій, добрий, однак влучний гумор над усіма хвилюваннями життя, душевна гостинність, надзвичайна люб'язність і трохи філософських лінощів», а також потенційна здатність до активного руху, зумовлена внутрішнім прагненням до розширення свого світлого горизонту [6, с. 107–108].

Проте, на переконання багатьох українських учених і дослідників, український ідеал (свого роду архетип Української Самості), сформований у винятково сприятливих географічних, геофізичних і ландшафтних умовах, має свою «Тінь», що може виявлятися через схильність до індивідуалізму, громадську млявість й державницьку апатію, які, за висловом В. Липинського, приводили до «деградації громадських інстинктів» і втрати державності. З іншого боку, існують думки про те, що саме діалектична нерозривність існування ідеалу й анти-ідеалу, що виявлялася у трансформаціях їх дієвості та впливовості, забезпечила здатність українського народу виживати в умовах багатобачної бездержавності. Існують думки про те, що Україна «впадала в державницький колапс», імітувала «оманливу покору» чи вдавалася до «позірного співробітництва з окупантами» лише усвідомивши марність чи неможливість продовження боротьби, саме в такий спосіб зберігаючи свій люд, свою економіку, мову й культуру, і вибухаючи військовим чи громадським спротивом кожного разу, коли виникала нагода [4, с. 23]. Відтак, можна говорити про вагомий вплив гео-чинників на формування виховного ідеалу українського народу, однак існує також достатньо підстав для того, аби визначальним у цьому процесі вважати морально-духовні та інтелектуальні цінності українського народу.

#### **Література:**

1. Щербаківський В. Формация української нації : Нарис праісторії України /

В. Щербаківський. – Нью Йорк ; Прага : Вид-во Ю. Тищенко : Вид-во «Говерля», 1941; 1958. – 147 с.

2. Белинский В. Г. Собр. соч. в 9-ти т. / В. Г. Белинский. – М. : Худ. лит-ра, 1976–. – Т. 2 : Статьи, рецензии и заметки, апрель 1838 – январь 1840 / Ред. Н. К. Гей. Подготовка текста В. Э. Бограда. Статьи и примеч. В. Г. Березиной. . – 1977. – 631 с.

Архангельская В. Д.

ЗНАЧЕНИЕ НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ  
МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
Л. В. НИКОЛАЕВА В СТАНОВЛЕНИИ РОССИЙСКОГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Леонид Владимирович Николаев – яркий представитель и один из основателей Ленинградской (Петербургской) фортепианной школы XX столетия. Он занимал ведущее место среди профессоров Ленинградской консерватории, проработав в ней свыше тридцати лет. За этот период Л. В. Николаев оставил глубокий след в истории фортепианного исполнительства и педагогики, воспитал плеяду талантливых исполнителей, педагогов, имена которых широко известны в России и за рубежом: С. И. Савшинский (выпускник 1916 года), А. Д. Каменский, И. М. Рензин и Д. Д. Шостакович (выпускники 1923 года), Н. Е. Перельман, В. Х. Разумовская и П. А. Серебряков (выпускники 1930 года), В. В. Софроницкий и М. В. Юдина (выпускники 1921 года) (свыше 120 человек). Это обстоятельство дает основание говорить о «школе Л. В. Николаева».

В современной практике фортепианного искусства «целостная художественно-воспитательная система» Леонида Владимировича Николаева остается, как полвека тому назад, и поныне одним из самых передовых педагогических направлений в музыкальной педагогике. Педагогическое поколение Николаева, внося новые акценты в преподавании фортепианного исполнительского искусства, в любом случае развивают глубокое наследие своего учителя, что является подтверждением жизнеспособности и жизнедеятельности «школы Николаева», в которой был заложен огромный потенциал для всестороннего развития возможностей фортепианной педагогической культуры [1, с. 13]. «Николаевская школа как раз привлекала молодежь, прежде всего надежным разносторонним профессионализмом, определенностью методов работы, точностью технических приемов при высокой музыкальной культуре» [2, с. 21].

О музыкально-педагогической деятельности Николаева можно говорить не как о создателе «своей школы» узкопрофессионального направления, а как о великом деятеле искусства, который «формировал и воспитывал широкое эстетическое течение в сфере пианизма» [3, с. 50]. Важный ценный материал для изучения педагогических принципов Николаева содержит статья А. А. Альшванга, опубликованная в 1939 году в журнале «Советская музыка», он пишет: «Его школа ... способствует овладению большими звуковыми массивами. Он выращивает артистов мощного,



монументального типа. Тонкий, умный анализ текста, производимый Л. Николаевым, помогает свежей интерпретации классических и современных сочинений. Всегда верный своим принципам, Л. Николаев может быть назван рационалистом в фортепианной педагогике. ... его научный принцип артиста-педагога включает в себя требования, диктуемые художественными образами. Ясный позитивный ум, твердая воля, личное обаяние привлекают к Николаеву одаренную молодежь» [4, с. 44-45].

Все это говорит о незыблемых педагогических установках великого мастера, которые проверены временем. Вспомним слова Леонида Владимировича, который в конце 30-х годов в своем докладе «О стилях фортепианной литературы» затронул эту тему: «*Всякий учитель может помочь выучить, но учиться должен человек сам. . . С я к а я ш к о л а есть то, от чего ч е л о в е к уходит*» [5].

Рассмотрим научно-теоретические основы музыкально-педагогической деятельности выдающейся фигуры музыкального искусства конца XIX – первой половины XX века, общественного деятеля, доктора искусствоведения, члена ученого совета, заведующего кафедрой фортепиано Петербургской консерватории, педагога, имеющего всегда большой специальный класс – Леонида Владимировича Николаева.

#### ***Совокупность педагогических принципов:***

- *педагогическое воздействие на индивидуальность ученика:* демонстрация собственного профессионального исполнительского опыта, поддержка своеобразного индивидуального исполнительского типа, стремление не заслонять индивидуальность ученика личностью педагога, предоставление возможности создать собственное музыкальное сочинение, освоение «грамматики фортепианного исполнения» независимо от индивидуальности ученика-исполнителя, установка на бесконечный творческий поиск, развитие критического отношения к своему исполнительскому искусству, воспитание личности артиста на философско-нравственной почве, урок-импровизация (исходя из индивидуальности ученика), особый педагогический подход к выбору репертуара, развитие индивидуальности ученика в естественных условиях без излишнего педагогического попечительства, воспитание в ученике механизма познания – механизма обратной связи;

- *развитие интеллектуального мышления музыканта-исполнителя:* использование методов внутренней логики, первоначального анализа, осознания, ориентировки, углубления, общего охвата, сравнения, обобщения, «отказа от эмоциональной игры», интуитивной находки;

- *развитие композиторского мышления:* сочинительский подход к музыкальному материалу, точное выполнение рекомендаций автора, проникновение в его замысел посредством обращения к другим видам искусства, «композиторский анализ», «собственное сочинение» музыкального произведения, видение подтекста авторского замысла, внутреннее представление музыки, детализированное освоение текста;

- *развитие самостоятельности обучаемого* как основное условие для дальнейшего совершенствования профессионального исполнительского

и педагогического мастерства.

**Комплекс педагогических технологий общения:** поисковая беседа на индивидуальном уроке; включенная в лекцию беседа; индивидуальный урок перед ученической аудиторией – мастер-класс; творческие беседы (беседа-отзыв).

**Авторский стиль педагогического общения,** обусловленный сочетанием требовательности и глубокого уважения к ученику, толерантностью, спокойным ровным тоном на уроке, демократическим отношением к ученикам, доступной формой объяснения материала, установкой на положительный результат, уважительным отношением к творчеству других педагогов.

Леонид Владимирович Николаев – основоположник Ленинградской фортепианной школы – своей музыкально-педагогической деятельностью ознаменовал важный исторический этап в развитии российского профессионального музыкального образования, связанного с обучением фортепианному исполнительскому искусству. Переняв основные традиции русской исполнительской и педагогической школы, Николаев в своей музыкально-педагогической деятельности смог расставить приоритеты, выработать свой педагогический стиль и последовательно систематизировать свои педагогические методы.

Леонид Владимирович Николаев заложил основу для развития музыкально-педагогической деятельности педагогов фортепианного исполнительского класса XXI столетия в России. Он обозначил основные тенденции развития фортепианной педагогики: первоочередная задача – разностороннее развитие личности обучаемого, а на основе этого – формирование профессионального исполнительского мастерства.

Теория музыкальной педагогики как явление развивающееся требует глубокого анализа педагогических явлений и факторов деятельности крупнейших отечественных музыкантов-педагогов. Совершенствование теории и методики фортепианного исполнительского искусства является одной из основных задач, стоящих перед педагогами – музыкантами в учебных заведениях. Разработка и внедрение новейших технологий в процесс обучения и воспитания молодых музыкантов, оптимизация практики преподавания музыкально-исполнительских дисциплин предполагает органичное освоение педагогического опыта выдающихся пианистов-педагогов прошлого. Сегодня, когда музыкальное искусство испытывает потребность в реорганизации фортепианной педагогической практики, обращение к методическому, исполнительскому и педагогическому наследию позволяет взять лучшее, актуализировать наиболее ценные положения и принципы педагогической деятельности корифеев искусства. Борьба старых и новых направлений и тенденций в музыкальной педагогике сегодняшнего дня должна осуществляться не за счет отказа от прошлого, но путем анализа, преобразования и инновационного подхода к лучшему в наследи предшествующих поколений. Знание этих педагогических теоретических основ прошлого, поможет и во многом даст толчок в развитии российской музыкальной культуры, обогащая теоретический потенциал современного специалиста

в области музыкальной педагогики.

#### Литература:

1. Баренбойм Л. Л. В. Николаев – основоположник Ленинградской пианистической школы / Л. Баренбойм // Л. В. Николаев Статьи и воспоминания современников. Письма. / сост. Л. Баренбойм и Н. Фишман. – Л.: Советский композитор, 1979. – 328 с.
  2. Хентова С. М. Современная фортепианная педагогика и ее мастера / С. М. Хентова // Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве. Вступит. статья, сост., общ. ред. с. М. Хентовой. – М.-Л.: Музыка, 1966. - 316 с.
  3. Богданов-Березовский В. Дороги искусства. Книга первая (1903-1945) / В. Богданов-Березовский. - Л., 1971. – С. 50.
  4. Альшванг А. Советские школы пианизма. Школа Леонида Николаева / А. Альшванг. – «Советская музыка», 1939, № 7, С. 44-49.
- Николаев Л. О стилях фортепианной литературы. Стенограмма доклада от 20 декабря 1939 года. – ГЦММК, ф. 129, ед. хр. 119, лл. 38-39.

**Бачинська О. М.**

### УКРАЇНСЬКІ НАЦІОНАЛЬНІ ХОРИ ЗА ДОБИ ГЕТЬМАНАТУ П. СКОРОПАДСЬКОГО

Хоровий спів – найбільш тісно пов'язана з фольклором і щоденним побутом форма духовного самовираження народу. Видатний хормейстер О. Кошиць у зверненні до Центральної Ради від 20 липня 1917 р. наголошував, що українське відродження розпочнеться з повернення народові української пісні [1, с. 76-77]. У статті, присвяченій Кам'янець-Подільському Українському національному хорові, ми вже торкалися питання діяльності українських національних хорів за Української Держави П. Скоропадського [2].

Проте дана проблема потребує подальшого вивчення, оскільки історія творення національних хорів в період Української революції 1917-1920 рр. ще не знайшла належного висвітлення навіть у спеціальних працях. Історики та мистецтвознавці допускають прикрих помилок, називаючи, наприклад, Перший Український національний хор народним [3, с. 226], а Кам'янець-Подільський Український національний хор – Другим [4, с. 14], або ж починають розповідь про творення хорових колективів з Української республіканської капели у 1919 р. [5, с. 451]. У “Малій українській музичній енциклопедії”, яка вийшла в діаспорі, про Кирила Стеценка лише зазначається, що він – “організатор муз. життя в часі відродження української державности” [6, с. 105], а Олекса Приходько – “організатор Укр. Респ. Капелі (О. Кошиця)” [6, с. 91].

Ідея організації національних хорів належала подолянину Олексі Приходькові (1887-1979), випускникові Кам'янецького духовного училища та Подільської духовної семінарії, колишньому диригентові великого українського студентського хору у Варшаві [2, с. 281]. За штатами Генерального секретарства освіти 1 січня 1918 р. він був завідувачем музичного відділу (з 22 січня 1918 р. – Міністерства народної освіти, далі – МНО) [7, оп. 1, спр. 45, арк. 11 зв. ].

Музичний відділ ще у 1917 р. розробив план створення мережі  
«Схід-Захід» - I (Кам'янець-Подільський - 2013)

національних хорів, яка б охопила всю Україну. Перший Український національний хор (далі – УНХ), організований у Києві за Центральної Ради під керівництвом К. Стеценка, вдало виступав, пропагуючи українську пісню. Але одного УНХ, за словами О. Приходька, було замало: “... один хор не зможе взяти на себе тієї великої роботи, яка повинна вестись у Києві. Багатство рідної пісні, її різноманітний характер, зріст нашої хорової літератури з одного боку, а інтерес нашого громадянства до хорового співу з другого боку – все це вимагає поставити справу хорового співу у нас на Україні, а зокрема і у Києві, більш широко...”. Тому влітку 1918 р. було розпочато справу по організації Другого УНХ у Києві [8]. Його керівником став О. Кошиць. В подальшому Другий УНХ у Києві був реорганізований в Українську державну капелу [9, с. 253].

Один з перших УНХ у провінції за сприяння музичного відділу МНО було створено в Кам'янці-Подільському – 30 червня 1918 р. Члени даного УНХ, за виключенням диригента та хорової ради, працювали безкоштовно. До кінця 1918 р. Кам'янець-Подільський УНХ дав дев'ять публічних виступів [2, с. 283-286].

Музичний відділ МНО не лише сприяв організації українських національних хорів, але й мав на меті підтримувати з ними постійний зв'язок: давати вказівки щодо репертуару, постачати ноти для співу, субсидіювати хори, надсилати своїх диригентів тощо [10, арк. 22-22 зв. ]. Музичний відділ планував якомога “густіше” по Україні заснувати півторамісячні диригентські курси за участю відомих музичних діячів. Так, диригентські курси у м. Житомирі на 60 осіб планувалося відкрити 1 липня 1918 р. Навчання мало бути безкоштовним, слухачі навіть отримували грошову допомогу в 150 карб. , вони зобов'язувалися відкривати хори по селах та при Народних домах [11, с. 16]. На Полтавщині диригентські курси планувалося відкрити 15 вересня 1918 р. Проте діяльність курсів не змогла розпочатися через закон, який “скасовував” кошториси земських зборів на 1918 р. [7, оп. 2, спр. 359, арк. 23-23 зв. ].

На осінь 1918 р. національні хори були засновані в Полтаві, Чернігові, Харкові, Катеринославі, Могилів-Подільському та інших містах. Планувалося заснувати або ж реорганізувати вже існуючі хорові колективи в українські національні хори у Черкасах, Радомишлі, Липовці, Богуславі, Кирилівці, Житомирі, Ямполі, Звягелі, Ольгополі тощо [12; 13].

Не скрізь вдавалося віднайти відповідне фінансування. Так, на початку червня 1918 р. Золотоніське товариство “Просвіта” на Полтавщині ухвалило організувати національний хор. Протягом місяця було зібрано 15 “добрих” хористів, які мали скласти ядро УНХ. Проте, щоб розпочати роботу в місті й повіті, товариство прохало МНО про допомогу в 5000 карб. (на утримання хору щомісячно було потрібно 1200 карб.), [7, оп. 2, спр. 376, арк. 14-14 зв. ]. В доповіді Херсонського товариства “Просвіта” про діяльність Українського національного театру (середина липня 1918 р.) зазначалося: “при театрі склався гарний український хор під керуванням д. Манченка, утримування котрого обходиться Т-ву “Просвіта” 1050 карб. на місяць” [14].

4 листопада 1918 р. на вечірньому засіданні Другого Всеукраїнського

з'їзду “Просвіт” О. Приходько прочитав коротку лекцію про завдання національних хорів, їх необхідність по “всіх кутках” України. Після лекції відбувся концерт Першого УНХ, який закінчився бурхливими оплесками делегатів [7, оп. 2, спр. 367, арк. 147-149].

Таким чином, українські національні хори, ідея творення яких належала О. К. Приходькові, засновувалися національно свідомою громадськістю за зразком Першого Київського УНХ за сприяння та постійного контролю з боку МНО. Головною перешкодою в діяльності українських національних хорів був брак коштів. Основу концертного репертуару складали народні пісні, гімни, колядки в музичній обробці М. Лисенка, К. Стеценка, О. Кошиця та ін. Виступи Українських національних хорів були не тільки “гарною розвагою”, але й культурно-духовною працею в піднесенні національної свідомості населення та збереженні історичного минулого українського народу.

#### **Література:**

1. Гриценко А. П. Документи фонду Генерального секретарства народної освіти як джерело з історії українського національно-культурного відродження (1917 рік) / А. П. Гриценко // Український історичний журнал. – 1997. – № 3. – С. 65-78.
2. Бачинська О. М. Кам'янець-Подільський український національний хор за доби гетьманату П. Скоропадського / О. М. Бачинська // Освіта, наука і культура на Поділлі. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2012. – Т. 19. – С. 281-288.
3. Хома І. Я. Історія української культури: Навчальний посібник / І. Я. Хома. – Л.: Вид. Львівської політехніки, 2012. – 356 с.
4. Римар Р, с. Хорове мистецтво Хмельниччини в контексті історичного процесу (друга половина ХІХ – початок ХХІ ст.): Автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства / Римар Росіна Сергіївна. – Л.: Львів. нац. муз. академія ім. М. В. Лисенка, 2008. – 27 с.
5. Кордон М. В. Українська та зарубіжна культура: підручник / М. В. Кордон. – 3-тє видання. – К.: Центр учб. літер., 2010. – 584 с.
6. Мала українська музична енциклопедія / опрацював Осип Залеський. – Мюнхен: Дніпрова хвиля, 1971. – 125 с.
7. Центральний державний архів вищих органів влади України, ф. 2201 “Міністерство освіти Української Держави”.
8. Відозва Музичного Відділу Міністерства Освіти // Державний Вістник (Київ). – 1918. – № 16. – 18 червня. – С. 3.
9. Дорошенко Д. І. Історія України, 1917–1923. В 2-х т. / Д. І. Дорошенко. – К.: Темпора, 2002. – Т. II. Українська Гетьманська держава 1918 року. – 352 с.
10. Державний архів Хмельницької області, ф. Р-1515 “Кам'янець-Подільський Український національний хор”, оп. 1, спр. 6, 58 арк.
11. Диригентські курси в Житомирі // Волинська народна газета (Житомир). – 1918. – № 9. – 20 червня. – С. 16.
12. В музичному відділі Міністерства Народної Освіти // Волинська народна газета (Житомир). – 1918. – № 18. – 6 жовтня. – С. 21.
13. Український національний хор у Могилеві на Поділлі // Жизнь Подолии (Могилів-Подільський). – 1918. – № 60. – 27 сентября. – С. 2.
14. Доповідь Херсонського товариства “Просвіта” Міністерству народної освіти про діяльність українського національного театру в м. Херсоні. 16 липня 1918 р. // Історія “Просвіти” Херсонщини. – К.; Херсон: Видавничий центр “Просвіта”, 2002. – С. 66-70.

3. Бердяев Н. Судьба России / Н. Бердяев. – М. : Мысль, 1990. – 207 с.
4. Губко О. Психологія українського народу: наук. дослідж. : в 4-х кн. / Олексій Губко. – К. : Видавець Сергій Наливайко, 2010– . – Кн. 1 : Психологічний склад праукраїнської народності. – 2010. – 504 с.
5. Белинский В. Г. Собр. соч. в 9-ти т. / В. Г. Белинский. – М. : Худ. лит-ра, 1976– . – Т. 1 : Статьи, рецензии и заметки 1834-1836 / Д. Калинин; вступ, статья Н. К. Гея; статья и примеч. Ю. В. Манна; подгот. текста В. Э. Богграда. – 1976. – 736 с.
6. Ушинский К. Д. Сочинения в 11-ти тт. / К. Д. Ушинский. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1948– . – Т. 1 : Ранние работы и статьи. 1846-1856 гг. / сост. В. Я. Струминский. – 1948. – 740 с.

**Карташова Ю. О.**

## ДОСВІД ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

Праці В. Сухомлинського є джерелом цінних ідей, теоретичних узагальнень з питань виховання людини. Його виховна система ґрунтується на ідеалах гуманізму, щастя, свободи.

У системі всебічного розвитку особистості чільне місце займало інтернаціональне виховання, яке В. Сухомлинський розглядав у зв'язку з ідейно-політичним і моральним вихованням. Він виходив з того, що “праця в ім'я зміцнення дружби народів СРСР, братерської співдружності країн соціалізму, інтернаціональної єдності трудящих усього світу; допомога пригніченим і експлуатованим у країнах капіталу, допомога трудящим, які борються за звільнення від колоніального рабства, – морально-політичний обов'язок усіх радянських людей” [1, с. 122].

Аналіз праць В. Сухомлинського дає можливість стверджувати, що у Павиській середній школі склалася певна система інтернаціонального виховання, яке починалося з перших днів перебування дитини у школі. Вже у початкових класах учителі домагалися того, “щоб кругозір дитини поступово розширювався від рідних полів і лісів до картин природи і життя нашої Вітчизни і всієї Землі” [2, с. 155].

З цією метою проводилися “подорожі” по братніх республіках Радянського Союзу (Російській Радянській Федеративній Соціалістичній Республіці, Білорусії і Молдавії, братніх республіках Середньої Азії, Прибалтики і Закавказзя), а також “подорожі” за межі нашої країни.

Так, “подорожуючи” по Дніпру, учні знайомилися з містами і селами, з героїчним минулим і сучасним трьох братніх народів – українського, російського і білоруського. Під час “подорожі” діти слухали українські, російські та білоруські пісні. Це викликало у них почуття гордості за свою Батьківщину.

“Подорожуючи” по пам'ятних місцях дружби, школярі проходили через сотні міст, доля яких була пов'язана зі спільною боротьбою українців та росіян за свободу і незалежність рідної землі, за відбудову її після перемоги у Великій Вітчизняній війні.

Ідея дружби народів пролягала червоною ниткою під час “подорожі” по Російській Федеративній Соціалістичній Республіці, у якій проживало

понад сто національностей. Діти знайомилися з життям і працею народностей Поволжя, Північного Кавказу, Уралу, Сибіру, Далекого Сходу, Крайньої Півночі.

Метою “подорожей” за межі нашої країни було показати розмаїтість і красу природи в різних куточках Землі, розповісти про все те гарне, що було в житті та праці народів світу, пробудити інтерес до культури, мистецтва, сучасного й минулого людей, які розмовляли різними мовами, показати боротьбу між добром і злом на всій планеті. Так, діти побували в Єгипті, Індії, Цейлоні, Індонезії, Скандинавії, у країнах Центральної Європи, в Туреччині, Ірані та Афганістані, в Японії, Африці та Південній Америці, Канаді та США, Австралії та Антарктиді [2, с. 156]. Під час “подорожей” діти слухали розповіді, переглядали кінофільми, присвячені цим країнам.

“Подорожуючи” країнами світу, знайомлячись із побутом, традиціями різних народів, діти переконувалися у тому, що люди, де б вони не жили, працювали і мріяли про щастя, про життя у мирі і злагоді. Учні також навчалися співчувати і співпереживати чуже горе – горе народів, які ще знаходилися у неволі, горе дітей, які через війни втрачали своїх батьків. Відтак вони вчилися цінувати мирне, спокійне життя, вільну працю.

Велику роль в інтернаціональному вихованні відіграло листування з дітьми братніх союзних республік і зарубіжних країн. Вихованці Павлівської школи листувалися з грузинськими, російськими, білоруськими друзями, обмінювалися подарунками. Наприклад, учні IV класу отримали від грузинських ровесників насіння субтропічних рослин, а ті, у свою чергу, послали два подарунки, виготовлені своїми руками: від дівчаток – вишиту українським візерунком скатертину, від хлопчиків – діючу модель невеликого електромотора [3, с. 297].

Листування з російськими і білоруськими ровесниками вилилося у колективну діяльність. “В одному з листів, – згадує В. Сухомлинський, – вони звернулися до своїх друзів з братніх республік з пропозицією озеленити береги Дніпра з метою зберегти і примножити лісові багатства рідної країни, виростити десятки тисяч дерев. Щороку проводився “Тиждень рідного Дніпра” – протягом тижня вони саджали дерева. Про виконану роботу школярі повідомляли своїх друзів, обмінювалися насінням дерев, ділилися досвідом, як доглядати за ними. З ініціативи білоруських школярів українські й російські діти створили піонерські пости по охороні зелених насаджень на берегах Дніпра. Така діяльність ще більше зміцнила духовне спілкування між дітьми братніх республік” [4, с. 131]. Піонери також взяли шефство над жовтентами – учнями I і II класів білоруської школи, посилали їм книги для позакласного читання, іграшки, роботи, виготовлені на уроках ручної праці. В. Сухомлинський вбачав у цьому високий моральний сенс, оскільки така діяльність давала школярам глибоке моральне задоволення. Він був переконаний у тому, що у ранньому отрочстві можуть бути доступні високоморальні вчинки, коли діти відгукувалися на кожен подій, а діяльність мала глибоке громадське значення.

Листуванню із зарубіжними друзями сприяло знання іноземної мови –

у Павлівській школі вивчали французьку. Так, учні листувалися з дітьми Франції, НДР, В'єтнаму, африканських країн, населення яких розмовляло французькою мовою [5, с. 237].

Учні Павлівської школи дружили з учнями з інших союзних республік. Щира дружба єднала їх, наприклад, з колективом Корм'янської середньої школи Гомельської області. Вони листувалися, їздили в гості один до одного, проводили зустрічі біля піонерського вогника у білоруських лісах і у своєму лісі. Раз на рік, звичайно у вересні, на початку занять, діти складали колективний лист друзям, в якому кожний піонерський загін розповідав про все добре, що зробив, пережив. Ця традиція, на думку В. Сухомлинського, сприяла вихованню почуттів інтернаціональної дружби [6, с. 83–82].

Почуття братерства поглиблювалося завдяки особистим зустрічам з дітьми братніх народів. Протягом десяти років щорічно учні Павлівської школи подорожували у гості до своїх білоруських друзів – піонерів Норманської школи-інтернату Гомельської області [7, с. 571–572]. У свій перший приїзд білоруських друзів у Павлівш діти заклали Сад дружби (посадили яблуні, вишні, сливи, абрикоси, і кожний новий приїзд саджали нові дерева). Згодом Сад дружби з'явився і на білоруській землі – учні Павлівської школи відвезли туди яблуні [7, с. 487].

Особливо міцною була дружба з піонерами Смоленщини й Білорусії, які жили на берегах Дніпра. Традиційним було свято – День Дружби, коли “щороку в один і той самий день і ту саму годину українські, білоруські й російські діти йшли на берег великої річки і висаджували Дерево Дружби”, – розповідає В. Сухомлинський [5, с. 572].

Таким чином, колектив Павлівської середньої школи виховував у школярів “чуття єдиної родини, чуття дружби народів – одне з найскладніших і найглибших почуттів”, в основі якого було переконання “про велич і красу єднання, братерства народів” [5, с. 571]. Форми інтернаціонального виховання були різноманітні: подорожі, листування, зустрічі, спільна колективна праця, спільні свята тощо. Досвід переконує, що виховання інтернаціоналістських почуттів і переконань неможливе без діяльності, одухотвореної ідеями.

#### **Література:**

1. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський // [в кн.: Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 1]. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 55–208.

2. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // [в кн.: Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 3]. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 7–282.

3. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра / В. О. Сухомлинський // [в кн.: Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 1. ]. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 209–402.

4. Сухомлинський В. О. Формування комуністичних переконань молодого покоління / В. О. Сухомлинський // [в кн.: Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 2]. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 7–148.

5. Сухомлинський В. О. Сто порад учителів / В. О. Сухомлинський // [в кн.: Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 2]. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 419–656.



6. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський // [в кн.: Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 4]. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 7–384.

7. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // [в кн.: Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 3]. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 283–582.

## Кобилянська І. В.

### ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ ІСПАНІЇ

Профільне навчання, вважають науковці, – це вимога часу. Ідеологія профільного навчання в зарубіжних країнах базується на тому, що вчити усіх дітей за однією схемою недоцільно. Одноманітна освіта породжує відставання у керуванні якістю людських та трудових ресурсів, знижує результативність навчання, викликає такі негативні явища, як асоціальність людини, девіантна поведінка, безробіття тощо.

Профільна школа не є винаходом останніх років. Апробація різних форм, методів залучення школи до ранньої професійної орієнтації молоді, поліпшення інтеграції випускника в соціумі привертають увагу педагогіки, психології, соціології вже декілька десятиліть.

Цікавий та різноманітний досвід профілізації існує у багатьох країнах світу. Привертає до себе увагу досвід Іспанії, де профільна диференціація змісту освіти починається в середній школі, особливо на останньому курсі, і закінчується в бакалавраті – старшій школі Іспанії.

**Аналіз наукової літератури та досліджень засвідчив**, що дана тема на сучасному етапі є недослідженою. Саме тому ми вважаємо за необхідне розглянути та проаналізувати основні тенденції розвитку профільного навчання у старшій школі Іспанії.

#### **Виклад основного матеріалу.**

На характер профільної освіти Іспанії значно вплинула історія її розвитку. До цих пір серед учених виникають суперечки про те, як відобразились на сучасному вигляді профільної освіти в Іспанії, етапи її історії.

Характерною особливістю для профілізації загальноосвітньої старшої школи Іспанії в історії її розвитку була диференціація за проєктованою професією, оскільки профільне навчання постійно відбувається поруч із професійною орієнтацією у формі самостійної дисципліни чи інтегрованої в інші, зокрема, і в профільні предмети.

Спроби «орієнтованого» (на певний фах) навчання в іспанських школах починаються ще з XIX століття. У 1908 році в Іспанії, в Барселоні створюється секретаріат з питань професійної орієнтації учнів загальноосвітньої школи.

У 1924 році в Мадриді виникає національний інститут професійної орієнтації і відбору, який під керівництвом іспанського педагога Мадаріага спромігся створити цілу низку майстерень-лабораторій для професійної орієнтації учнів в різних містах Іспанії [1, с. 130].

Різні іспанські автори (Родрігес Еспінар, Репетто Біскуерра), розглядаючи перші кроки становлення професійної орієнтації як науки, сходяться до висновку, що це було пов'язано із соціо-трудовими реформами, що стало загальним аргументом вищезазначених ініціатив – проголосити соціальну реформу через освітньо-професійне навчання в рамках філософії, яка передбачала «професію для кожної людини і людину в кожній професії» [2].

Можна пов'язати виникнення професійно-орієнтаційної теорії як науки у ХІХ столітті під впливом важкої ситуації, в якій знаходилася молодь робітничого класу європейських країн, наслідком чого стала індустріальна революція у Європі. У першій декаді ХХ століття освітньо-професійна теорія набуває ще більшого значення для орієнтації молоді [3, с. 101].

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що теоретичні основи профільного навчання орієнтованого на певний фах були розроблені і втілювалися в освітню діяльність Іспанії такими американськими вченими, як Парсонс (батько орієнтації за покликанням), Девіс (який створив першу програму орієнтації у школах) і Келлі (який вперше застосував термін «vocational guidance», що у Європі поширювався як професійна орієнтація). Вже у 1836р. Е. Хазен у своїй праці «The Panorama of Professions and Trades» рекомендувала включити до навчання у школах курс з вибору професій, що стало гарним прикладом для впровадження профільного навчання в іспанській освіті [4]. Американець Спіамен (1863-1945) вніс свій вклад у розвиток теорії профільного навчання, створивши тести для визначення інтересів за покликанням (Test de Intereses Vocacionales de Strong), які стали діагностичним інструментом для орієнтації на майбутню професію в загальноосвітніх школах Іспанії. Це навчання підтримувало важливість знання і розуміння учнями своїх здібностей, інтересів, мотивацій щодо вибору майбутньої професії, а також знання з боку орієнтованої молоді ринку праці і його запитів стосовно робочих місць. Поєднання професійної інформації з індивідуальними характеристиками суб'єкта призводило до фази «поради», що являло собою справжній процес професійної орієнтації [3, с. 122-125].

Ці теорії стали основою психопедагогічного процесу в Іспанії, спрямованого на допомогу суб'єкту в адекватному розумінні інформації щодо професійного покликання згідно з власними здібностями, інтересами і очікуваннями.

На початку ХХ ст. в Іспанії активізувався анархістський рух. Близьким до анархістів був відомий педагог Франсиско Феррер (1858-1909). Невтомний борець за робітничу справу, він увійшов в історію Іспанії як творець «нової школи» заснованої на принципах природнього і вільного виховання. Перша «нова школа» була відкрита з ініціативи Ф. Феррера в 1901 р. в Барселоні. Це була початкова школа, в якій разом навчалися представники різних класів і різних статей. Принципи і методи навчання в цій школі ґрунтувалися на педагогічних концепціях Ф. Феррера. Він вважав, що дитина з раннього віку має отримувати всебічне виховання і освіту, в процесі якого користувалася б повною самостійністю для розвитку

своїх здібностей. Ф. Феррер був прихильником природного виховання. В Каталонії і Андалузії було організовано ряд шкіл, які функціонували на принципах Ф. Феррера.

Іспанська школа кінця ХХ століття - продукт складної і тривалої взаємодії історичних, економічних, політичних і соціально-культурних чинників.

До періоду франкізму створювались навчальні заклади середньої освіти з профільним навчанням за програмою бакалаврату, спрямоване на вступ до університету, згідно із законом Мойано від 1857 року. Він передбачав створення, згодом, одного навчального закладу такого типу в кожній провінційній столиці з різними освітніми планами профільного навчання. Інститут середньої освіти, національний інститут бакалаврату і пізніше інститут бакалаврату – такими були на той час назви навчальних закладів середнього рівня державної форми власності, в яких надавалась середня освіта або навчання за програмою бакалаврату, тобто середня освіта, спрямована на вступ до університету, як це було передбачено Законом Мойано [5, с. 49-50].

Розвитку середньої освіти сприяв закон 1953 р. У рамках цього закону був прийнятий новий навчальний план бакалаврату – повної середньої школи, який розділив середню освіту на два етапи: елементарний і вищий. Доуніверситетський курс служив сполучною ланкою між вищим ступенем бакалаврата і університетом. У Мадриді та Барселоні були створені національні експериментальні інститути середньої освіти. Їх завдання полягало в апробації нових навчальних планів і методів навчання. Декрети 1955 і 1957 рр. , закон про школу 1962р. , додаткові розпорядження Міністерства освіти проголосили політику розширення мережі середніх навчальних закладів. На основі цих документів створювались середні навчальні заклади різного типу: філії інститутів бакалаврату, відкриті коледжі, вечірні відділення інститутів бакалаврату, фабрично-заводські та благодійні середні школи. Середню освіту могли отримувати мешканці віддалених кутів країни, а також іспанські емігранти в Західній Європі. У 1962-63 роках, кількість державних і приватних середніх навчальних закладів досягла 2 тис. , в них навчалось понад 500 тис, учнів [ 6, с. 398 ].

У 60-ті роки ХХ століття система освіти в країні безнадійно застаріла, оскільки вона абсолютно не відповідала потребам іспанського суспільства в кваліфікованій робочій силі, фахівцях різних галузей економіки, наукових кадрах.

За часів франкізму останнім планом внесення змін до системи освіти був Загальний Закон про освіту від 1970 року, яким вводився уніфікований полівалентний бакалаврат, названий сучасним бакалавратом. Він складав три курси і до нього вступали після отримання загальної базової освіти, яка надавалась учням віком 14-17 років. Для вступу до університету було необхідно пройти курс університетської підготовки, або пройти, так званий, селективний (відбірковий) курс, який замінив колишній передуніверситетський [7, с. 245].

Загальний закон 1970 р. проголосив такі цілі у змісті освіти Іспанії:

- всебічний розвиток особистості, заснований на християнському

розумінні життя;

- виховання громадянськості;
- підвищення освітнього і культурного рівня народу;
- вироблення у молодого покоління навичок навчання та праці, підготовка його до практичної діяльності, що сприяло соціально-економічному розвитку країни, прогресу економіки, науки, культури;
- облік врахування регіональних особливостей, використання культурної спадщини багатонаціональної Іспанії;
- розвиток у підростаючого покоління взаєморозуміння та співробітництва [5].

Після смерті генерала Франко, 20 листопада 1975 року, влада в Іспанії перейшла до короля Хуана Карлоса I Бурбона, внука Короля Альфонса XIII. Політична ситуація в країні змінювалась, тому що цінність, справедливість і свобода почали відігравати важливу роль у соціальному житті іспанців. В 1975 році Іспанія знаходилась серед найбільш розвинутих 12 країн світу і ця економічна еволюція була фундаментальним фактором у перехідному періоді до демократії. Іспанське суспільство в середині семидесятих років було найбільш егалітарним, і модифікувалася не тільки його класова структура, а також і його менталітет. Зміни відбувалися і у католицькій церкві і у суспільстві, більш помітною стала толерантність по відношенню до преси і зникнув авторитаризм у свідомості іспанців завдяки збільшенню контактів із-за кордону [8].

На основі принципів закону про освіту та фінансування освітньої реформи (1970 р.) в 1971 р. були прийняті «педагогічні орієнтири для загальної базової школи». Основні положення цього документу включали питання індивідуалізації освіти, використання дидактичних нововведень, виховання учнів у процесі навчання, посилення зв'язку навчання з життям країни, регіону [5, с. 112].

У 70-ті роки в Іспанії, в порівнянні з іншими країнами Європи, спостерігався найвищий рівень неуспішності учнів у базовій освіті. Так, якщо до кінця 70-х років у дванадцяти європейських країнах рівень відсіву учнів у початковій освіті знизився більш ніж наполовину, то в Іспанії спостерігалась тенденція до його зростання. У 1974/75 н. р. невстигаючих було 32% а в 1979/80 н. р. – 37,6% [5, с. 113].

Проблема низької успішності учнів викликала занепокоєння в іспанських учителів і вчених-педагогів. Такі питання, як: що сприяло неуспішності учнів; чи були її основною причиною приналежність дітей до бідних верств населення, низький рівень загальної культури учнів; чи не була неуспішність учнів наслідком державної системи освіти; що робила сучасна школа для вирішення цієї проблеми, знаходилися в центрі уваги іспанських педагогів в 70-80-ті роки [5, с. 113-114].

Школа повинна була взяти на себе всю відповідальність за невстигаючих учнів. Іспанський педагог Х. Мараваль висунув пропозицію, щоб школа приймала в свої ряди всіх учнів без винятку і особливу увагу приділяла невстигаючим. Тому він пропонував оцінювати діяльність шкільних колективів, дирекції, інспекції, викладачів, батьків учнів. На думку Х. Маравалю, необхідно домогтися того, щоб усі учні, незалежно від рівня їх

здібностей, з радістю відвідували школу. Точку зору Х. Маравалія поділяли й інші іспанські педагоги. Так, Ернандес Руїс і Гомес Дакаль наполягали на тому, щоб загальна базова школа не здійснювала функції відбору на «хороших» і «поганих», оскільки її основною метою, на їхню думку, було створення умов для розвитку здібностей кожної дитини [9, с. 28].

Таким чином, іспанські педагоги пропонували ввести диференційоване навчання для різних рівнів знань і здібностей учнів, щоб кожен учень міг навчатися успішно відповідно до свого рівня, не порівнюючи себе з іншими, навіть сильнішими у навчанні учнями.

Причини неуспішності школярів Іспанії в 70-ті роки були різні: соціально-економічні умови, особливості сім'ї, індивідуальні особливості учнів, недоліки в організації процесу навчання, системі оцінювання знань [5].

З метою зниження рівня неуспішності та її попередження було прийнято низку адміністративно-педагогічних заходів: скорочувалася, по-можливості, наповнюваність класів, організовувалися психолого-педагогічні кабінети, активізувалася діяльність центрів профорієнтації, ретельно розроблялися навчальні програми та програми корекційних курсів, працювали кабінети допомоги учням з різних навчальних предметів, активізувалася діяльність «шкіл для батьків» (педагогічна освіта населення), при яких організовувалися відділи сімейного виховання. Проблеми виховання висвітлювалися засобами масової інформації. У педагогічних навчальних закладах велася прискорена підготовка кадрів для установ дошкільного виховання і початкової школи. Багато вчителів направляли всі свої зусилля на вдосконалення якості викладання, посилення зв'язку навчання з життям. Вони переглядали традиційні підходи до навчання, застосовували методи, що активізують навчальний процес. У школах організовувалася взаємодопомога учнів. Таким чином, вживались заходи, які сприяли зниженню рівня неуспішності школярів: активізація діяльності адміністрації шкіл, вчителів, вихователів, психологів, батьків, громадськості, вдосконалення навчального процесу, поліпшення підготовки вчителів. Це сприяло тому, що вже на початку 80-х років спостерігалася стійка тенденція до зниження показника неуспішності. Якщо в 1979/80 н. роках рівень неуспішності учнів у базовій освіті досяг 37,6 %, то в 1986/87 н. роках він становив 22,3% [10, с. 53].

Наступна шкільна реформа проведена у 80-ті роки. У 1981 р. видано державний закон: королівський декрет 69 від 9 січня «Про поділ загальної базової школи на три цикли і встановлення мінімального рівня знань, умінь і навичок учнів початкового циклу» [35, с. 117]. В результаті стала можливою диференціація освіти, а отже і її профілізація, метою якої було стимулювання здібностей кожного учня.

В ході здійснення реформи застосовувалися три форми організації навчання: градуйоване навчання, або організація навчання за курсами (класами); неградуйоване навчання (без ділення на класи); організація навчання по циклах – це проміжна форма між градуйованою і неградуйованою формами навчання (від першої форми навчання вона бере поділ процесу навчання на етапи, від другої – гнучкий розподіл учнів

по групах з урахуванням рівня академічної успішності) [5, с. 119].

Основні риси іспанської градуїрованої школи та школи, розділеної на цикли навчання подано в таблиці 1. 4.

**Таблиця 1. 4.**

Основні риси іспанської градуїрованої школи та школи, розділеної на цикли навчання

Градуїрована школа	Школа розділена на цикли
1. Всі діти певного віку в кінці навчального року опановують певний рівень знань, умінь і навичок.	1. Відповідно до індивідуальних відмінностей кожному учню надається можливість самостійно досягати прогресу на кожному циклі.
2. Всі учні одного курсу (класу) встигають з предметів, працюючи приблизно на середньому рівні.	2. Учень оволодіває матеріалом навчальної програми не з усім класом, а за своїм власним графіком, працюючи по кожному предмету в різному темпі (наприклад, учень 3-го класу може навчатися на рівні 1-го - з рідної мови та на рівні 4-го - по математиці)
3. Успіхи учня визначаються на основі виявлення ступеня засвоєння ним матеріалу програми, а також, порівняння з успіхами інших учнів класу. Оцінювання здійснюється за нормативними вимогами.	3. Успіхи учня визначаються шляхом порівняння досягнень з рівнем його здібностей, з урахуванням сформульованих у програмах цілей і завдань. Успіх чи невдача дитини не порівнюється з успіхами класу.
4. Низька успішність учня призводить до повторного курсу навчання.	4. Неуспішність учнів передбачає великі затрати часу (шляхом додаткових занять) для досягнення їхніх цілей і завдань.
5. Подолання неуспішності протікає повільно. Прогалини в знаннях, уміннях і навичках учнів компенсуються додатковими заняттями або повторним навчанням протягом наступного навчального року.	5. Кожен учень просувається своїм темпом в силу своїх можливостей і відповідно до завдань розумового, фізичного, морального виховання. Додаткові заняття проводяться для своєчасного подолання труднощів у навчанні.
6. Сумарне оцінювання та переведення з класу в клас являє собою прихований відбір успішних учнів. Школа стає методом провалу і невдач класу чи групи. Оцінювання підчиняється єдиним критеріям.	6. Кожній дитині надається допомога у розвитку її пізнавальних здібностей. Школа вселяє надію на життєві успіхи.

Таким чином здійснювалася індивідуалізація навчання. Було

розроблено численні моделі адаптації цього процесу щодо індивідуальних особливостей учнів: пояснення нового матеріалу окремим учням з використанням різних методичних засобів, повторення пройденого матеріалу паралельно з вивченням основним курсом, зміна термінів навчання з урахуванням індивідуальних здібностей учнів та ін. При цьому враховувалося, що індивідуалізація навчання передбачає наступне:

- учень у власному темпі вивчає матеріал програми;
- використовується різноманітний навчальний матеріал, що розкриває мету і завдання навчання;
- вчителю надається час для спостереження за процесом індивідуального засвоєння матеріалу та внесення поправок (коректив) в процес навчання;
- розширюється в процесі навчання використання дидактичного матеріалу, що дозволяє скорочувати час для пояснення вчителем нового матеріалу для всієї групи.

Другий етап реформування профільної освіти Іспанії (90-ті роки ХХ століття) пов'язаний з глибокими перетвореннями, що мали місце в 80-90-ті роки в економіці, технології виробництва, соціально-політичному і культурному житті. Широкі демократичні перетворення в країні, вступ Іспанії до ЄС (1986р) відкрили іспанцям горизонти конкурентоспроможності, мобільності на ринку праці Європи. Все це викликало потребу збільшення тривалості обов'язкової шкільної освіти та ліквідації недоліків в окремих ланках системи освіти [11, с. 32].

За законом LOGSE (1990) термін обов'язкової освіти збільшується до 16 років і становить загалом 10 років. Тут колишня структура базової загальної освіти трансформується у початкову, обов'язкову середню та необов'язкову профільну освіту в бакалавраті (два курси, учні віком 16-18 років), головною метою якої є забезпечення всіх учнів базовими «культурними» знаннями, навиками і вміннями й фаховою підготовкою до виконання своїх обов'язків, до професійного самовизначення молоді чи підготовкою до подальшої професійної і вищої освіти.

**Висновок.** Отже, система освіти в Іспанії пройшла тривалий та суперечливий шлях становлення та розвитку профільного навчання у старшій школі Іспанії.

Найсуттєвішими тенденціями історичного становлення та розвитку профільного навчання у старшій школі Іспанії є такі:

- становлення профільного навчання в системі освіти Іспанії історично зумовлювалося політичною та економічною ситуацією в країні і умовно поділяється на два етапи: (I етап – 70-ті - I пол. 80-х рр. – централізоване управління освітньою організацією з боку владних інстанцій; II етап – II пол. 80-х, 90-ті рр. – формування децентралізованої освітньої системи, яка забезпечує розвиток автономності шкільних закладів, що дає можливість школярам успішно розвивати свої здібності та обрати майбутній напрямок навчання);

- інтеграція в освітній процес «професійної орієнтації» школярів (організовувалися психолого-педагогічні кабінети, активізувалася діяльність центрів профорієнтації), завдяки чому Іспанія досягла значних успіхів в освітній діяльності академічного спрямування (друга половина

XIXст.);

- спрямування шкільних реформ 70-х р. на зближення загальної, профільної та професійної освіти;
- залучення до освітньої діяльності невстигаючих у навчанні учнів та дітей із особливими педагогічними потребами (друга половина 70-х р.);
- впровадження в шкільну практику диференціації введенням у базовій школі трьох форм організації навчання: градуйоване навчання, або організація навчання за курсами (класами); неградуйоване навчання (без ділення на класи); організація навчання по циклах – проміжна форма між градуйованою і неградуйованою формами навчання (80-ті р.);
- введення в практику моделі загальноосвітньої багатопрофільної школи. Після закінчення обов'язкової середньої освіти учням надавався вибір: продовжувати отримувати середню освіту в бакалавраті з профільним навчанням академічного спрямування протягом двох років або отримати професійну освіту середнього рівня (друга половина 80-х р.);
- зміна методів організації профільного навчання в середній ланці освіти завдяки переходу від концепції централізованого управління освітньою організацією до формування децентралізованої освітньої системи, яка забезпечує і на сучасному етапі розвиток самостійності шкільних закладів, створює умови для успішного розвитку школярів, відповідно до їхніх потреб, здібностей та інтересів.

Дослідження іспанських фахівців в області профорієнтації показали, що в старшій профільній школі (інститут бакалаврату) до середини 80-х років вона ще не була поставлена на належну висоту. Пізніше Іспанія досягла значних успіхів у професійній орієнтації школярів.

#### **Література:**

1. Repetto Talavera E. Orientación escolar, personal y profesional / Elvira Repetto Talavera. – Madrid, 1984. – 200 p.
2. Rodríguez Espinar S. Un reto profesional: la calidad de la intervención orientadora / S. Rodríguez Espinar. – Barcelona : CEDESC, 1992. – P. 119-135.
3. Parsons F. Choosing a vocation / F. Parsons. – Boston : Houghton Mifflin, 1909. – 300 p.
4. Foucault M. Saber y verdad / M. Foucault. – Madrid : La Piqueta, 1991. – 244 p.
5. Федосеева В. Н. Современное состояние и основные тенденции развития системы образования в Испании, 70-90-е годы XX века : дисс. ... канд. пед. наук : 13. 00. 01 / Федосеева Вера Николаевна. – Пятигорск, 1995. – 227 с.
6. Puelles Benítez M. Educación e ideología en la España contemporánea (1767–1975) / M. Puelles Benítez. – Barcelona : Labor, 1980. – 522 p
7. Velaz de Medrano Ureta C. Orientacione intervencion psicopedagogica / Consuelo Velaz de Medrano Ureta. – Madrid, 1987. – 345 p.
8. Міністерство освіти і культури Іспанії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.educacion.es/portada.htm> (05. 05. 2011). – Назва з екрану.
9. Hernández Ruiz S. Fracasos escolares / S. Hernández Ruiz, G. Gómez Dacal. – Madrid : Escue la Española, 1982. – 156 p.
10. Alonso Tapia, J. Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención / Jesus Alonso Tapia. – Madrid : UAM. 1992. – 389 p.
11. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. – Madrid : Min. de Educación y Ciencia, 1990. – 96 p.



## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ

Нові соціально-політичні проблеми, що виникли в Україні в кінці ХХ – на початку ХХІ століття, створюють об'єктивні передумови для перегляду теоретичних основ і технологій системи освіти, які склалися упродовж історії індустріальної цивілізації. Сучасна соціокультурна ситуація, що орієнтована на загальнолюдські ідеали та ідею вільного розвитку кожного члена суспільства, зумовлює значний інтерес до проблем всебічного розвитку особистості. Система освіти має перейти до якісно нового бачення шляхів навчання молодого покоління, створення умов для виховання громадянина демократичного суспільства. Тому подолання репродуктивного стилю навчання та перехід до нової парадигми, яка забезпечує повноцінний особистісно-інтелектуальний розвиток учнів, стали одним із основних напрямів модернізації освіти.

Способом становлення і розвитку нових соціальних та освітніх потреб є альтернативна освіта, яка невід'ємно пов'язана з правом вибору, свободою особистості та має вагоме значення не тільки для формування нової моделі педагогічного простору, а й для становлення міцних основ нової культури, що будується на принципах справжньої демократії та гуманізму. Як слушно зауважує провідний дослідник альтернативної освіти в Польщі Богдан Сліверський, альтернативна освіта базується на безкорисності, діалозі і праві на самореалізацію, на свободі та уяві [1].

Особливо активно ідеї альтернативної освіти зазвучали в ХХ столітті. Саме в цей період розпочалось формування науково-педагогічних парадигм, які визначали характер освіти в розвинених країнах протягом наступних років, намітилися перші шляхи співробітництва педагогічної громадськості різних країн і створилися можливості інтеграції культур.

Крім того, початок ХХ століття характеризується появою цілого спектру нових педагогічних концепцій і освітніх проєктів, які стали основою альтернативних педагогічних рухів у різних країнах, посприяли розвитку гуманістичної педагогіки сьогоdnішнього дня і можуть слугувати фундаментом для формування нових напрямків педагогічної теорії та практики [2]. Серед провідних альтернативних концепцій на особливу увагу заслуговують такі: вільна школа Олександра Нілла (Summerhill school); антропософські школи Рудольфа Штейнера (Вальдорфські школи); будинок дитини Марії Монтесорі «Бамбіно» та інші.

Спільним для представників альтернативної освіти є ідея внутрішньої гармонії дитячої природи, віри у початкову присутність добрих сил в кожній дитині, схиляння перед таємницями її душі. На думку альтернативних педагогів, виховання у свободі дає головний поштовх саморозвитку творчих сил дитини. Свобода розглядається ними як природне, невід'ємне право дитини, отримане від народження, її природний стан, внутрішній світ, стрижень розвитку природних потенцій. Отже, свобода характеризується ними з одного боку, як умова розвитку самобутньої творчої індивідуальності, а з іншого – як природний стан,

природній атрибут людської сутності, що відбиває її творчо-діяльнісний характер. Таким чином, у природі дитини представники альтернативної освіти бачать величезний потенціал і невичерпні можливості, які можуть розвинути та реалізуватися за сприятливих умов.

#### Література:

1. B. Śliwerski (red.) Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki. -Krakow. -1992. -s. 14-15
2. Сметанський М. І. Сутнісні ознаки альтернативи як педагогічної категорії//Педагогіка і психологія, 2012. - №1. - С. 22-29.

Лях Г. Р.

### ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИЧНИХ ІНТЕРЕСІВ ПІДЛІТКІВ (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Щоб орієнтуватися у складних питаннях сучасного суспільного життя і брати активну участь у ньому, треба мати достатній об'єм достовірної, правдивої інформації. Сьогодні, незважаючи на різноманітну і доступну інформацію, на жаль, ми зустрічаємося з тим, що молодь слабо орієнтується у проблемах економічного, політичного характеру, не розуміють їх і не бачать шляхи їх вирішення. Брак політичної культури у нашої молоді породжує нігілізм, байдужість до того, що відбувається у нашій країні та світі. Тому формування політичних інтересів школярів є сьогодні нагальною проблемою.

Цій проблемі багато уваги було приділено у педагогіці другої половини ХХ ст. , коли на першому місці стояло ідейно-політичне виховання підростаючого покоління. Розглядалися різні її сторони. Зокрема, було визначено стадії розвитку політичних інтересів школярів. На I стадії (молодші школярі) головне завдання полягає у тому, щоб викликати позитивне переживання, пов'язане з набуттям знань про події у своїй країні та за кордоном. На II стадії (молодший підлітковий вік) слід сформувати емоційне, позитивне ставлення до опанування політичних знань, бажання більше знати про життя нашого суспільства. На III стадії (старший підлітковий вік) формується усвідомлена потреба в глибокому пізнанні законів суспільного розвитку і в особистій участі в його перетворенні [1, с. 22].

3. Ходоровська зазначає, що політичний інтерес у підлітків проявляється:

- у самостійному читанні газет і журналів;
- у прагненні розібратися у подіях, що відбуваються (виявляється у бесідах з товаришами, дорослими, у поведінці на уроках, де торкаються політичних подій, у поліінформаціях);
- у бажанні поділитися своїми знаннями (наприклад, з молодшими школярами) [1, с. 23]

Отже, коли інтерес до політичних подій викликано, то дитина прагне знати про них, що спонукає її звертатися до різних джерел інформації. Під впливом цих джерел у неї виробляється певне ставлення до того, що відбувається у світі.

Про політичні події у своїй країні та у світі підлітки дізнаються з різних

джерел – від учителів на уроках історії, географії та ін., під час проведення позакласних виховних заходів, від батьків, інших дорослих, з телебачення. Та є один специфічний метод формування політичного інтересу, який широко використовувався у радянській школі, – політична інформація.

Поняття “політична інформація” вживалося у широкому і вузькому значеннях. У широкому малася на увазі вся система засобів, спрямованих на ознайомлення дітей з фактами, проблемами і перспективами сучасного суспільно-політичного життя. У вузькому – мова йшла про регулярну політичну інформацію як особливу форму виховної роботи [2, с. 43].

У другій половині ХХ ст. у школах практикувалися різноманітні форми політичного інформування підлітків: усна політична інформація; органічне включення повідомлень про політичні події в інші форми виховної роботи – збори, лінійки, мітинги, бесіди; наочна політична інформація у школі чи класі; шкільне радіомовлення; диспут; піонерський календар (бесіди, розповіді про найбільш значущі дати, події місяця, року, про біографії видатних людей нашої країни і світу); політбій (політурнір, політвікторина) (учасники команди по черзі витягають картки з питаннями і дають на них відповідь); політхвилинка (або політтревога) (відповідь на сигнал тривоги або заклик про допомогу з газетних або журнальних шпальт, з радіоефіру); прес-конференція; літопис знаменних подій (протягом навчальної чверті (півріччя) заносили найважливіші події у світі, у країні, у школі); час питань і відповідей (за допомогою спеціальних ящиків, конвертів, зошитів збирали запитання, розкладали їх за темами, передавали їх знавцям); політклуб [3, с. 37–42; 2, с. 43].

Формуванню політичних інтересів підлітків, зокрема, сприяла політінформація, яка дозволяла поєднувати колективну та індивідуальну роботу із школярами, оперативну і систематично озброювати школярів політичними знаннями, формувала потребу постійно їх розширювати, вчила орієнтуватися у джерелах інформації [1, с. 23].

Політінформація – це повідомлення, інформування про поточні політичні події внутрішньодержавного та міжнародного життя [4]. У теорії виховання політінформація розглядається як найбільш оперативна і регулярна форма ідейно-політичного виховання школярів, спрямована на ознайомлення їх з поточними політичними подіями, навчання правильно орієнтуватися у питаннях політики [2, с. 43; 5, с. 83].

Педагогі зазначають, що політінформація – це не просто переказ подій, а продумана цілеспрямована розмова про те, що відбувається у навколишній дійсності [3, с. 26]. “Гостра, бойова, пристрасна політична інформація збуджує почуття дітей, викликає у них інтерес до суспільного життя, формує переконання, виховує любов до Батьківщини” [6, с. 86]. Тому, як зазначає В. Гринберг, для політінформації слід відбирати з інформаційного потоку саме ті події, факти, приклади, що мають актуальне значення (тобто особливо важливе і найхарактерніше для даного моменту), дають можливість повніше пізнати і глибше зрозуміти політику. Наприклад, говорячи про міжнародне життя, обиралися такі події та факти, які найяскравіше відображали боротьбу партії і держави за збереження миру на Землі, за відвернення загрози термоядерної

війни, за роззброєння, за позбавлення людства тягаря ядерної зброї. Це – інформація про найважливіші міжнародні конференції, зустрічі, переговори, усі нові мирні ініціативи нашої країни, її пропозиції, спрямовані на пошук шляхів до взаєморозуміння, співпраці, зменшення напруженості, ліквідації осередків воєнної небезпеки, що сприяли мирному вирішенню суперечностей, конфліктних ситуацій. Об'єктом особливої уваги були так звані “гарячі точки” Землі [3, с. 26–32]. Так само ретельно відбиралася інформація про події економічного, політичного, наукового життя, що відбувалися у нашій країні. Будівництво, наукові відкриття, спортивні досягнення тощо – усе це було у центрі уваги кожної людини, цим цікавилися і діти та підлітки. На задоволення їхнього інтересу і була спрямована політінформація.

Форми проведення політінформації були різноманітні – бесіди, диспути, читання у голос, перегляд і обговорення документальних кінострічок, зустрічі з інтересними людьми, живі газети, усні журнали [3, с. 35; 5, с. 83]. У такій роботі підлітків приваблювала спільна робота, можливість творчо, нестандартно донести інформацію до товаришів, елементи рольової гри (“редактор сторінки”, “коментатор”).

Педагоги розробили вимоги до проведення політінформації:

- відповідність принципам: актуальності, ідейності, регулярності, зв'язку з суспільно корисною діяльністю;

- матеріал політінформації повинен містити конкретні, правдиві, достовірні факти, а розповідь виступаючого повинна бути короткою, образною, зрозумілою;

- гармонійна єдність відомостей про міжнародне життя і про проблеми загальнодержавного характеру, про події суспільно-політичного життя у своєму місті, селі;

- доступність політичної інформації;

- обговорення політичних подій повинно бути колективним;

- політінформація повинна проводитися раз на тиждень у певний день і час, тривалість – до 20 хвилин [1, с. 54; 2, с. 45–49; 6, с. 86].

Ефективність політінформації зростала, якщо кожен школяр брав активну участь у її підготовці і проведенні. Цьому сприяли доручення, пов'язані з проведенням політінформації: постійні (відповідальний за проведення політінформації, політінформатор, організатор наочної інформації, член редакції усного журналу) і тимчасові (зібрати у дітей питання для вечора запитань і відповідей, підшукати тих людей – учителів, батьків учнів, старшокласників, які могли відповісти на запитання, підготувати книжки-саморобки для використання на політінформації тощо) [5, с. 83–84].

Вважаємо, що і сьогодні, коли збільшився потік інформації та урізноманітнилися її джерела, слід відновити політінформацію, що сприятиме формуванню світогляду школярів, розвитку їх політичних інтересів, вихованню свідомих громадян України, які будуть брати активну участь у політичному житті нашої держави.

#### Література:

1. Ходоровская З. А. Политинформация в пионерском отряде : книга для учителя / З. А. Ходоровская. – М.: Просвещение, 1987. – 103 с.

2. Иващенко Г. М. Идейно-политическое воспитание юных ленинцев : книга для учителя / Г. М. Иващенко. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

3. Гринберг В. Я. Отрядному политинформатору / В. Я. Гринберг. – М.: Мол. гвардия, 1989. – 76 [4] с. (Б-чка пионера-активиста).

Словник української мови : в 11 томах. Т. 7. – 1976. – С. 82 – Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/politinformacija>

4. Классному руководителю о работе с пионерами старшего возраста : книга для учителя / З. А. Ходоровская, Г. П. Чубарова, А. М. Панов, Г. М. Иващенко; под ред. З. А. Ходоровской. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

5. Методика роботи піонерської дружини / за ред. І. А. Винниченко та В. А. Якубовського. – К.: Рад. школа, 1970. – 319 с.

## Марчук М. В.

### ОПКУНСЬКО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ НА БУКОВИНІ (КІНЕЦЬ ХІХ СТ. – 1940 Р.)

Дієва система опіки та піклування у кожному суспільстві у різні історичні періоди передбачає взаємодію державної та громадської складових. Держава забезпечує нормативно-правове урегулювання, функціонування відповідних типів опікунсько-виховних закладів, з боку суспільства необхідним є широка участь громадян, громадських, благодійних, інших об'єднань у підтримці тих категорій своїх співвітчизників, що потребують опіки та підтримки. В історії розвитку системи суспільної опіки в Україні, її регіонах, зокрема й на Буковині, громадські організації відігравали значну роль. Дослідниця В. Г. Звоздецька розглядає громадські організації Буковини другої половини ХІХ – першої третини ХХ століття як добровільні об'єднання національно свідомих, альтруїстично спрямованих світських і релігійних діячів, учених, викладачів, студентів та учнів середніх навчальних закладів, представників широкої громадськості, які здійснювали масштабну діяльність: культурно-просвітницьку, політичну, науково-просвітницьку, науково-педагогічну, фахову, соціально-економічну, добродійно-філантропічну. Концептуальними засадами їх роботи були: спрямованість на підвищення національної свідомості населення, сприяння зростанню освіченості й загального культурного рівня українців, утвердження їх соціально-політичного статусу й покращення загального добробуту [1, с. 184-185].

У означений історичний період на Буковині виникли та активно діяли такі українські громадські організації – “Руська Бесіда”, “Руська Рада”, “Народний дім”, “Руська Школа”, “Січ”, “Мироносиці”, “Жіноча громада” та ін. Відповідно до статутних положень, товариства надавали різні види допомоги, серед яких найпоширенішими були: забезпечення одягом і житлом бідних учнів, відкриття бурс (гуртожитків для бідних міських учнів та вихідців з сіл, що навчалися у гімназіях краю столиці – м. Чернівців); забезпечення підручниками й шкільним приладдям; грошові виплати. Завдяки спільним зусиллям товариств “Руська школа” й “Народний дім” 1896 р. у Чернівцях почала працювати бурса, названа іменем шанованого в краї письменника та освітнього діяча Ю. Федьковича [2, с. 29]. У цьому

закладі учні мали можливість отримати такі послуги, як “помешкання з інвентарем; здоровий харч; надзір; допомога в науці і лікуванні; купіль; опал; світло; прання білизни” [3, с. 3]. Під патронатом “Руської Школи” діяло кілька бурс в інших містечках краю – Вашківцях-над-Черемошем, Вижниці, Кіцмані, Сереті. Вихованці бурс влаштовували музично-декламаторські вечори, аматорські театральні вистави, а отримані від цього кошти витрачали на допомогу своїм бідним товаришам. У вересні 1910 р. “Товариство Православних Русинів” разом із «Товариством православної шляхти» відкрило бурсу для учениць-українок чернівецьких шкіл.

Забезпечення одягом, грошові виплати для потреб учнів (плата за навчання, придбання шкільного приладдя тощо) також були важливим напрямом опікунської діяльності товариств. Так, згідно звітів товариства “Общество руських женщин” упродовж 1896-1898 рр. подаровано бідним дівчатам теплого одягу на суму 253 зл. , які були зібрані добровільними внесками; члени товариства “Мироносиці” у 1898 р. зібрали 214 зл. 35 кр. , за які придбали теплий одяг 70 бідним ученицям народних шкіл. У 1900 р. на потреби незаможних школярів 12 членкинь товариства “Мироносиці” зібрали серед заможних містян Чернівців 1150 крон, на які було закуплено одяг для 150 дівчат і 67 хлопців.

Товариство “Руська Школа”, створене для підтримки і задоволення потреб українського шкільництва [4, с. 3], серед культурно-просвітницьких та виховних заходів, значне місце відводило й таким добродійним справам, як грошові виплати – внесення шкільної плати за дітей бідняків, надання одноразових грошових допомог, виділення коштів для придбання шкільного приладдя й підручників тощо. Активною була така робота й у філіях товариства: Вижницька філія із своїх фондів виділила 27 кор. 60 сот. на утримання учня у місцевій гімназії; Заставнівська – у 1912-13 н. р. виплачувала грошову допомогу кільком бідним учням, які вступили до гімназії у Кіцмані; Серетська філія утримувала у 1912-13 н. р. 12 учнів у Кіцманській гімназії з коштом 1126 кор. Філія постійно опікувалася бідною молоддю – виділяла учням допомогу на придбання книжок, оплату навчання у школі, зошити та одяг у Шербівцях, Вовчинцях, Мереці – загальною сумою 88 кор. 26 сот.; а також платила за кількох бідних гімназистів Серетської гімназії [5, с. 42 - 47].

Забезпечення учнів шкільним приладдям, підручниками й художньою літературою було суттєвим напрямом діяльності товариства “Українська школа”, яке висилало “...шкільні підручники, або свої видання, а найбільше – православних молитовників”. Міській філії “Руської Бесіди” товариство “Українська школа” подарувало 100 книжок своїх видань для вручення дітям на свято Миколая; Вашківській філії виділ товариства “Українська Школа” подарував по кілька примірників своїх видань для Вашківецької реальної гімназії. Грошові виплати, забезпечення одягом здебільшого були разовими й адресними, адже українські громадські товариства не були комерційними організаціями: їх грошові фонди поповнювалися в основному за рахунок добровільних внесків та пожертв громадян, частина коштів надходила від заходів культурно-просвітницького й

розважального характеру, які проводилися самими товариствами з добродійними цілями.

Підтримували своїх нужденних товаришів й українські студенти, учні середніх шкіл – члени товариств “Союз”, “Молода Україна”, “Січ”, “Запороже”, “Чорноморе”, які з фондів, які створювалися за рахунок відрахувань від членських внесків, прибутків від різних розважальних заходів та пожертв, надавали своїм членам безвідсоткові позики, одноразові допомоги. Таким чином, опікунсько-благодійницька робота українських громадських об’єднань у к. ХІХ – на поч. ХХ ст. була невід’ємною складовою їх культурно-просвітницької діяльності. Численні факти надання матеріальної підтримки учням з бідних сімей, сиротам, забезпечення їх житлом, одягом, шкільним приладдям, турбота про виховання українських дітей є підтвердженням того, що задекларовані в статутах цілі й завдання “подавати поміч шкільній молоді” знаходили втілення у реальних справах.

У період 1918-1940 рр. , коли Буковина входила до складу королівської Румунії, діяльність більшості українських громадських організацій була призупинена чи взагалі заборонена. Ефективним шляхом відновлення роботи громадських товаришень стали благодійність і філантропія. Жіночі товариства були чи не найбільш активними: так, оголошення у газеті “Рідний край” свідчить, що з 1926 р. “Жіноча громада” розпочала активний збір коштів у фонд будівництва сирітського будинку, “щоб дати притулок, прогледівків і навчання українським сиротам” [6]. Допомоги жінкам у цій справі зголосилися й інші товариства, зокрема “Міщанський хор”. Збір пожертв на сирітський притулок тривав декілька років, упродовж яких товариства влаштовували вистави, вечори, базари, виставки, лекції, курси для збору коштів. Так, у травні 1927 р. у залі українського “Народного Дому” товариство “Жіноча громада” влаштувало виставку народних вишивок і виробів домашнього промислу. 29 червня 1927 р. на користь бідних дітей проведено “День квітів”, кошти від якого направлені у фонд будівництва українського “Сирітського дому”. До цих заходів залучалися громадські товариства: “Кобзар”, “Запороже”, “Жіноча громада”.

З благодійними цілями до свята Миколая товариства “Жіноча громада”, “Миросносіці” та “Чорноморе” щороку влаштовували “Різдваєний базар”, під час якого обдаровували бідних дітей продуктами харчування та одягом, пригощали безкоштовними обідами. Отримані кошти також призначалися для облаштування сирітського притулку. Навесні товариства проводили “Великодній базар”, де виставлялися вироби домашніх промислів та мистецтва, за помірну ціну можна було придбати писанки, жіночі ручні роботи, вишивки, книги. Взимку традиційними були “чайні вечори”, прибутки від яких використовувалися на добродійні цілі.

Спільними зусиллями українські товариства зуміли створити систему надходження коштів на благодійницькі справи, так, 1929 року під орудою товариства “Жіноча громада” почав діяти Жіночий національний фонд для опіки над дітьми-сиротами та матеріальної підтримки учнів і студентів українських навчально-виховних закладів (“Фонд опіки українського жіноцтва”), куди на окремий рахунок приймалися кошти на користь

сирітського будинку, а також допомога бідним та хворим. “Із цього фонду, - писала газета “Час”, - будуть уділятися всякі запомоги українським жінкам і дівчатам, які конечно потребують помочі і які знаходяться у крайній нужді, біді та слабості” [7]. Також було створено фонди “Українська сирота” та “Захоронка”, куди постійно надходили пожертви від свідомих громадян краю.

Отже, опікунсько-виховна діяльність громадських товариств на Буковині у досліджуваний період концентрувалася навколо надання конкретної матеріальної допомоги нужденним дітям, облаштування їх життя, підтримки у отриманні освіти. Благодійництво, добродійність членів об'єднань підтримувались значною частиною буковинської громади, що і робило їх діяльність ефективною.

#### **Література:**

1. Звоздецька В. Г. Освітньо-виховна та просвітницька діяльність українських громадських організацій Буковини (друга половина XIX ст. – 30-ті роки XX ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01 / В. Г. Звоздецька; Чернівецький національний ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці, 2012. – 265 с.

2. Гарас М. Ілюстрована історія товариства “Українська школа” в Чернівцях (1887–1937): пам'ятна книжечка, видана з нагоди 50-их роковин існування цього товариства / Микола Гарас. – Чернівці: Типографія “Сeas”, 1937. – 133 с.

3. Новинки. Головні збори товариства “Руский Народний дім” в Чернівцях // Буковина. – 1909. – Ч. 202 (19. 09). – С. 3

4. Статут товариства “Руська Школа” в Чернівцях. – Чернівці: Печать Чоппа, 1900. – 12 с.

5. Звіт про роботу товариства “Українська школа” (26 років). – Чернівці, 1914. – 51 с.

6. Рідний край (Чернівці). – 1926. – 25 липня.

7. Час (Чернівці). – 1934. – 26 січня.

### **Набиуллин Л. Г.**

## **ФОРМИРОВАНИЕ ТЕОРИИ ЦЕННОСТЕЙ: РОССИЯ МЕЖДУ ЗАПАДОМ И ВОСТОКОМ**

В настоящее время очень важно рассмотреть и прояснить место теории ценностей в современной философии, ее теоретическое и практическое значение в современном образовательном процессе России, на нынешнем этапе развития отечественной и мировой культуры в отношениях между Востоком и Западом.

Одним из направлений модернизации образовательного процесса является его гуманизация, повышение влияния на формирование личности человека изучения философии, овладения философскими знаниями, составляющими ядро его научного мировоззрения. Особенно большое воздействие философия оказывает на формирование мировоззрения молодежи, что отмечалось мыслителями всех времен. Еще древнегреческий философ Эпикур (341 – 270 г. до н. э.) писал: «Пусть никто пока он молод, не откладывает занятия философией». Высоко ценил роль философии в общей культуре молодого человека К. Маркс, который будучи студентом Берлинского университета, отмечал: «...для меня стало ясно, что без фи-



лософии мне не пробиться вперед» [3, с. 11].

Особое место в философии принадлежит теории ценностей, которую представители господствовавшей в СССР марксистской философии отвергали как «буржуазию», так как считали аксиологию идеалистическим учением.

Особое место во взаимоотношениях Запада и Востока принадлежит религиозным ценностям, ибо историческая потребность культуры в них была, есть и остается – обретая пропорциональный уровень объективного знания каждой эпохи о мире и человеке, ибо религиозная вера, как всякая иная, есть способ восполнения дефицита информации. Борьба религий в мировой истории за главенствующее место свидетельствует о бессосновательности притязаний какой – либо религии быть духовной представительницей всего человечества. Вот почему невозможно слияние в будущем религиозных конфессий в одну, так как в основе религиозной веры лежат разные мифологии, - нельзя объединить в одном образе Иегову, Христа, Будду и нельзя соединить повествование Библии, Корана, Авесты.

До середины 19 в. обобщающего представления о ценности как таковой, закономерностях ее проявления в различных конкретных формах в философии не было. Это объясняется тем, что господствующая еще в древности и далее в средние века теологическая мысль не допускала других подлинных ценностей кроме Бога. «Все же другие ценности – нравственные, эстетические, политические, даже сама истина – являются для религиозного сознания только эманациями Божества, манифестациями потустороннего мира, божественно – духовной энергии» [1, с. 11].

Только в середине 18 в. Усилиями француза Ш. Батте, немца А. Баумгартена, И. Канта и др. , решительно противопоставивших рационализму Просвещение – основы нового исторического типа европейской культуры – Романтизма, была подготовлена почва для рождения теории ценностей.

Романтизм завершил переход от традиционной культуры с ее стабильным принципами, освещенным авторитетом мифа и воспринимавшимися поэтому не как ценности, а как объективные законы бытия, к культуре личностной, динамичной, инновационной, ценностное значение которой воспринималось уже не как божественное, постоянное, а как человеческое, формирующееся, изменчивость и в историческом времени, и в географическом пространстве.

Относительно отношений ценностей западной и восточной философии надо признать, что именно Романтизм впервые постиг Историю как закономерную смену одного типа культуры с его специфическими ценностями и одновременно признал в Востоке не экзотическую аномалию, и по отношению к которому Запад считал себя просветителем, а своеобразный тип культуры, отличный от западного по включенным в нем ценностям, одновременно являющейся равноправным европейскому, зачастую более возвышенный, благородный, прекрасный.

Таким образом, опирающаяся на теоретические идеи И. Канта и И. Фихте, подготовленная Романтизмом, обусловленная социальными

потрясениями, изменившими карту Европы в 18 – 19 вв. , аксиология теоретически уже осмыслила наступление новой эпохи, эпохи становления философской теории ценностей.

Изданный в 60 – е годы 19 в. Трактат немецкого философа Г. Лотце «Основание практической философии», дальнейшие исследования ученых в лице Ф. Ницше «К генеалогии морали» (1887 г.), Г. Мюнстерберг «Философия ценностей» (начало 20 в.), В. Урбана (1909 г.), В. Виндельбанда (1909 г.), Э. Гуссерля, В. Дильтея, Г. Риккерта, М. Хайдеггера (1919 г.), Г. Марсея, О. Крауса, М. Вебера, Э. Трельга и др. , подтвердили, что в сфере философского и исторического исследования на протяжении последних десятилетий «совершился переход» на новые методологические позиции – позиции «теории ценности или аксиологии».

Главный итог из истории развития аксиологии состоит в том, что, во – первых – за полтора столетия своей истории аксиология утвердила свое место в философии как необходимой последней теоретической дисциплины, во – вторых – функционирование развития науки во многом зависит от ценностного опосредования познавательной деятельности, в – третьих – что социологический подход к ценностям делает их «средством освобождения всех гуманитарных наук от их нынешней патетичности и возвышенной пустоты (Дж. Лэрд), ибо в этих науках «все конечные выводы оборачиваются апелляцией к ценностям» (А. Уайтхед), и в – четвертых – существовавшее ранее представление о культуре как «мир воплощенных ценностей» означало, что наука вообще «выталкивалась» из сферы культуры в противопоставляемую ей и высокомерно тренируемую «цивилизацию».

20 век стал разрушать общественные и культурные связи между людьми, породил эгоизм и индивидуализм, некоммуникабельность и связанное с этим чувство бессмысленности, абсурдности существования самого человека на Земле. Как мы знаем еще в 19 веке, русские мыслители противопоставили расцветшему на Западе индивидуализму идею «соборности», видя в ее осуществлении линию русского народа. Ведь официальное же господство, сохраняющегося в западных странах христианства является формальным, мусульманский и буддийский миры не знают индивидуализма по причине своего выхода из Средневековья, господство же иудаизма в Израиле объясняется специфическими чертами сформированными в истории еврейского народа, который благодаря религиозному фанатизму обрел собственное государство, суверенитет и самостоятельность. Ни одна из этих стран примером для России быть не может и единственным выходом для нее является поиск путей и способов органически – диалогического соединения ценностей и прав личности с ценностями и правами человечества; ценности, присущие разным проявлениям «особенного» - национальным и региональным, половозрастным и образовательно – профессиональным, - могут быть в 21 веке лишь посредствующими звеньями на пути от личности к человечеству, а от него к личности.

Следует учесть, что формирование ценностного отношения в духовном мире личности проходит в процессе воспитания и образования,

обучения и управления. Ценностные ориентации не врождены индивиду, а обретаются им при жизни, и источником здесь могут быть только наличные ценности той общности, к которой принадлежит индивидуум и к которым она стремится его приобщать. В ходе образовательного и воспитательного процессов происходит превращение ценностей социума в ценности личности, а оно может происходить лишь в процессе ее приобщения к ценностному сознанию других людей, которое может происходить лишь в ходе общения человека с человеком, оно может быть прямым, контактным, диктантным, опосредованным артефактами (творениями культуры), в которых подмечены ценности предков или далеких современников, которые становятся теми самыми формами бытия самого человека, заменяющими его в контакте с другими людьми.

Как мы видим, процесс формирования системы ценностей индивидуума протекает в поле действия двух сил – его реальной жизненной практики и духовного воздействия воспитания – семейного, педагогического, художественного, самовоспитания. Воспитание человека, индивида сводилось лишь к его социализации: в человеке видели лишь совокупность всех общественных отношений. И как утверждает М. С. Каган: «Культурация» индивида есть интероризация накопленных в истории культуры знаний, ценностей и идеалов. Ибо если социализация делает человека исполнителем определенных социальных ролей, которые отвечают потребностям конкретного типа общественного устройства..., то культурация несет индивиду ценности, порожденные всеми народами во все времена, ибо они опредмечены в памятниках культуры и предоставляются ею во всеобщее пользование» [2, с. 178 - 179].

Ценность любой страны, в т. ч. и России для человечества в настоящее время определяется не богатством ее недр, теряющим значение по мере развития высоких технологий. Ценность России все больше заключается в оригинальном взгляде на мир, нестандартном мироощущении, интеллекте, которые можно воспроизводить только при высоком уровне образования и благосостояния. Необходимо чтобы Россия не повторяла ошибки западной культуры, а пыталась найти свой собственный путь, ориентируясь на духовное возрождение традиционных норм и ценностей, но и не отставая в развитии от других стран.

#### **Литература:**

1. Егоров, А. В. Россия в глобальном мире. – Санкт – Петербург : Изд-во СПбПУ, 2003. – 367 - 368с.
2. Каган, М, с. Философская теория ценности. – Санкт – Петербург : Изд-во Петрополис, 1997. – 178 - 179 с.
3. Маркс, К. , Энгельс, Ф. Из ранних произведений – Москва : 1956. – 11с.

### **Постевка Г. І.**

## **РОЛЬ КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКИХ ТОВАРИСТВ У РОЗВИТКУ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ НА БУКОВИНІ (К. ХІХ СТ. – 1940 Р.)**

Дослідження регіональної історії розвитку музичної освіти та

виховання в Україні – багатогранні та багатоаспектні, охоплюють власне генезу становлення різних типів музичних закладів, специфіку навчання музиці та співам у народних школах і гімназіях, методикау їх викладання, погляди відомих освітян на значення музично-естетичного виховання у становленні особистості тощо. Окрему сторінку становлять наукові розвідки щодо ролі громадських, культурно-просвітницьких, мистецьких та інших товариств у цьому процесі. На Буковині у к. XIX – першій третині XX століття в умовах чужоземної окупації (спочатку – австро-угорської, згодом – румунської) саме у таких осередках плекалося не лише рідномовне шкільництво, зберігалась українська мова, а й пропагувалося народне мистецтво, кращі зразки класичної західноєвропейської музики. У широкому значенні культурно-мистецькі осередки мали на меті залучення широких верств населення до музичної й пісенної культури; підтримку мистецьки обдарованої молоді; популяризацію національного мистецтва й культурних цінностей; розширення мережі культурно-музичних освітніх установ; координування їх діяльності. Окрім того, у них закладалися основи професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва, впливаючи таким чином на розвиток музичної освіти у цілому.

На Буковині у зазначений історичний період діяла широка мережа культурно-мистецьких та музичних товариств, серед них – “Товариство плекання музичного мистецтва”, Академічне товариство “Союз”, “Руське літературно-драматичне товариство”, “Спілка Шуберта”, “Чоловіче хорове товариство”, “Жіноче хорове товариство”, “Кобзар”, “Гармонія”, “Лютня”, “Хазамир”, співоче товариство ім. М. Лисенка, драматичне товариство ім. І. Франка, товариство “Просвіта” ім. М. Драгоманова. У Чернівцях існував гурток друзів Франції та інститут італійської культури, де організовувалися концерти французької та італійської музики [1, с. 104-105].

Принагідно відзначимо, що початки громадського культурно-просвітницького руху були закладені ще у діяльності товариства “Руська бесіда” (засноване 1869 р. ), яке активно популяризувало українську пісню, хоровий спів. У 1875 р. разом із заснуванням Чернівецького університету виникає Академічне товариство “Союз”, головними завданнями якого були об’єднання українських викладачів і студентів для спільної культурно-просвітницької праці; заняття науково-творчою діяльністю у сфері україністики; виховання українських почуттів серед молоді, тобто “робота задля народу”. Архівні документи свідчать про діяльність хору товариства українських студентів “Союз”, яке займалося постановкою п’єс з народного життя, а також про “Руське літературно-драматичне товариство”, що влаштовувало концерти, лекції з питань театру і музики. Студентські мандрівні групи поширювали українську пісню по селах і містечках, де з часом почали виникати місцеві хори, до репертуару яких поряд із церковними піснями входили народні пісні та твори українських композиторів. Починаючи з 1886 р. , об’єднуючи зусилля усіх крайових товариств, Буковина започаткувала традицію пошанування пам’яті Тараса Шевченка, Маркіяна Шашкевича, Юрія Федьковича великими музично-літературними концертами.

Особливу роль у розвитку музичної культури краю, музичної освіти й виховання відіграло товариство “Буковинський Боян”, створене 1899 р. на базі вищезгаданого “Руського літературно-драматичного товариства”, метою діяльності якого було “плекати руську пісню, музику і штуку драматичну (театр – Постевка Г. І.)”. З часу початку існування товариство запровадило вивчення теорії співу, організувало музичну бібліотеку, згодом – власний оркестр. Оскільки така діяльність потребувала людей із музичною освітою, то закономірно постало питання створення власної школи співу та музики. У жовтні 1904 р. з ініціативи керівника товариства – відомого буковинського співака, диригента, музичного діяча Модеста Левицького у Чернівцях була заснована приватна музична школа. А вже 1 вересня 1905 р. у приміщенні “Народного дому” відкрилася перша українська музична школа, згодом названа іменем М. Лисенка. При товаристві “Буковинський Боян” також сформувалися чоловічі, жіночі, мішані хори, до програми концертів яких входили твори С. Воробкевича, М. Лисенка, М. Вербицького, А. Вахнянина, Ф. Колесси.

1901 року у краєвій столиці Чернівцях виникає співоче товариство “Руський міщанський хор”, у статуті якого зазначалось, що його метою є допомагати “здібним, але бідним членам в дальшій освітані ся в співі і музиці...”. Серед засобів досягнення означених цілей було названо науку нотного співу, музики і драмату, спільні вправи, продукції (виступи – Постевка Г. І.) хоральні, музикальні і драматичні, видавництва музикальні. Товариство запровадило серед широких міських робітничо-ремісничих мас вивчення музичної теорії та співу, придбало необхідну музичну літературу, зорганізувало власний оркестр. Культурно-просвітницька діяльність членів об’єднання концентрувалася навколо підготовки концертів, наприклад 1904 р. відбулося дійство, присвячене 35-річчю творчої діяльності М. Лисенка, який відвідав Чернівці. За десять років товариство так зміцніло, що було порушено питання про створення при ньому музичної школи, але певні суб’єктивні причини, а згодом Перша світова війна перешкодили цьому.

Після загарбання Буковини боярською Румунією, коли усі українські громадські, культурно-просвітницькі осередки були зліквідовані, роботу товариства з великими труднощами вдалося відновити, однак воно мало переважно театральне спрямування. Разом із тим Статут товариства 1924 року доводить, що плекання народної пісні, засвоєння членами товариства основ музичної грамоти і надалі залишалися пріоритетними в його діяльності. Витяг зі Статуту засвідчує, що: а) “Метою товариства є підтримка української пісні, інструментальної музики, драматичного мистецтва та дружнього життя між громадянами; б) допомагати здібним і бідним членам товариства у вивченні пісні та музики; в) надавати підтримку з фондів товариства активним і бідним членам товариства. Засобами досягнення мети виступають: вивчення пісень за допомогою нот, вивчення музики та драматургії, проведення спільних репетицій; вивчення музичних та драматичних творів, а також музичні виступи” [2, арк. 1].

У 1920 р. у складних умовах румунської окупації буковинських земель,

коли політика денаціоналізації стає все більш потужною, українське співацьке товариство “Буковинський Боян” також відроджується під назвою “Буковинський кобзар”. За традицією члени товариства щорічно виступали з концертами у Шевченківські дні, на честь Івана Франка, Юрія Федьковича, Ольги Кобилянської, Миколи Лисенка, інших видатних діячів української культури. “Буковинський кобзар” поширював українську пісню, музику, театральне мистецтво, допомагав обдарованим аматорам плекати свої здібності, відкривав для них шлях до фахової освіти [3, с. 118-119]. Окрім того, у Статуті товариства зазначалось, що воно зобов’язується утримувати музичну школу й музичну бібліотеку, а директор та викладачі музичної школи обов’язково повинні брати участь в уроках, репетиціях та конференціях товариства. Така школа діяла та проіснувала до 1940 р.

Одним із найбільш відомих культурно-мистецьких осередків цього періоду було румунське музичне товариство “Гармонія” – “...не простий союз музикантів, а фактор мистецтва, прогресуючий заклад, який повинен наповнити ентузіазмом публіку і викликати в знавців глибоку повагу” [4, арк. 3-4]. Товариство було засновником хору “Гармонія”, до якого входило понад сто співаків. Його члени брали активну участь у проведенні концертів, які були не просто мистецькими заходами, а святами національної музики. Важливим фактом є те, що з ініціативи цього товариства та особисто його керівника Александрю Зірра наприкінці 1924 р. у Чернівцях була відкрита консерваторія музики та драматичного мистецтва. А. Зірра – музикант, композитор, автор опер та симфонічних творів – очолив консерваторію, яка за висловом відомого ученого Л. Руссу “демонструє етапний період у розвитку музичної освіти у краї...”, тобто “був започаткований новий розділ в історії музичної освіти на Буковині...” [5, р. 39]. Важливим чинником розвитку музичної освіти в краї, значними культурно-мистецькими подіями були також виступи всесвітньовідомих українських виконавців: оперної прими Соломії Крушельницької, оперного співака Модеста Менцинського, співака-бандуриста, композитора, письменника, драматурга, дослідника кобзарського мистецтва Гната Хоткевича, неодноразові виступи якого з концертами у Чернівцях, Путилі, Вижниці, Вашківцях були організовані місцевими музичними товариствами. Буковинська земля зростила цілу плеяду власних музикантів та співаків, що прославляли її далеко за межами краю, а саме – братів Ореста і Дениса Руснаків, Йозефа Шмідта, Філомену Лопатинську, Лідію Липковську.

Таким чином, у процесі розвитку музичної освіти та виховання на Буковині у к. XIX – першій третині XX ст. значну роль відігравали культурно-мистецькі товариства, що функціонували й розвивалися завдяки подвижницькій праці національно свідомих митців, громадських діячів, інтелігенції, пересічних громадян, які у складних історичних умовах дбали про українську музичну культуру, популяризували її, збагачували власною творчістю.

#### **Література:**

1. Філіпчук Н. О. Розвиток особистісних якостей майбутніх музикантів-педагогів у вищих навчальних закладах Західної України (перша половина XX століття): навч. посібник /Н. О. Філіпчук. – Чернівці: Зелена Буковина, 2011. – 192  
182

с.

2. Державний архів Чернівецької області. – Статут товариства “Руский міщанський хор” // Ф. 3. Крайове управління Буковини. – Оп. 2. – Спр. 19923. – арк. 1 - 3.

3. Кушніренко А. Історія музичної культури й освіти Буковини: навч. посібник / А. Кушніренко, О. Залуцький, Я. Вишпинська. – Чернівці: Чернівецький національний ун-т, 2011. – 376с.

4. Державний архів Чернівецької області. – Справа про діяльність товариства “Гармонія” // Ф. 294. Чернівецька філія національного управління румунської кооперації. – Оп. 1. – Спр. 13. – арк. 1-123.

5. Rusu Liviu Muzika in Bukovina. – Bucuresti: Institutul de arte grafice “Marvan” S. A. R. , 1940. – 49 р.

### Радченко В. А.

## БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ XIX В.

Все благотворительные учреждения дореволюционной России делились на благотворительные общества и благотворительные заведения. Благотворительные общества расположены по Министерствам и ведомствам, в ведении которых они состоят, причем для Санкт-Петербурга и Москвы благотворительные общества, состоящие в ведении Министерства Внутренних Дел, в виду значительного их числа, разделены на несколько групп по характеру их благотворительной деятельности. Самым крупным из них было Ведомство учреждений императрицы Марии [1].

После смерти Екатерины II императрица Мария Федоровна, супруга императора Павла I, в 1796 г. приняла на себя управление Воспитательным обществом. В 1797 г. высочайшим указом на нее было возложено заведование воспитательными домами, Сохранной и Ссудной казной и коммерческим училищем. Александр I при восшествии на престол (1801 г.) также предоставил Марии Федоровне полную свободу действий, всячески способствуя ей в осуществлении проектов в области народного просвещения и благотворительности [2].

Сеть благотворительных учреждений и обществ (около 60), находившаяся под непосредственным покровительством императрицы Марии Федоровны, управлялась ею лично, но в каждом институте или учреждении были созданы советы, члены которых назначались по ее усмотрению, а их количество определялось соответствующим уставом. Институты, общества, учреждения, именовавшиеся «Учреждениями Императрицы Марии», были в 1854 г. объединены под общим названием «Ведомство Учреждений Императрицы Марии» [3].

Деятельность Ведомства, распространявшаяся на многие ведомства России, носила благотворительную и учебно-воспитательную направленность. Благотворительную направленность деятельности имели два Императорских Воспитательных Дома, с состоящими при них округами и обществами об улучшении быта питомцев, 11 богаделен и 2 Вдовьих Дома, 15 больниц, лечебниц и родовспомогательных заведений,

2 странноприимных дома, 3 сиропитательных дома и др. , а также 8 самостоятельных Обществ, таких как Елисаветенское благотворительное Общество, Дамское Попечительство о бедных и др. [4]. Воспитательные дома имели довольно устойчивое финансовое положение, которое укреплялось за счет ссудной и сохранной казны, частных пожертвований. Поэтому многие благотворительные учреждения, оказываясь в затруднительном материальном положении, обращались с просьбой о включении их в это Ведомство. В результате Ведомство превратилось в особую отрасль народного просвещения, а затем здравоохранения и социального обеспечения [5].

Все учреждения Ведомства Императрицы Марии были разделены на несколько самостоятельных групп, во главе которых находились независимые друг от друга высшие коллегии: Санкт-Петербургский и Московский опекунские советы, главный совет женских учебных заведений и попечительский совет заведений общественного призрения в Санкт-Петербурге. В каждой из этих коллегий имелась своя особая канцелярия и самостоятельный учет дел. В 1873 г. Санкт-Петербургский и Московские опекунские советы, а также главный совет женских учебных заведений были соединены в одно учреждение – в «Опекунский совет учреждений Императрицы Марии». В нем было образовано два присутствия: в Санкт-Петербурге и в Москве. Преобразованный Опекунский совет, получил статус высшего государственного учреждения для заведений ведомства по делам законодательного и финансового управления. Права почетных опекунов, назначаемых на эту должность, были значительно расширены, а главное управление ведомством было сосредоточено в собственной Его Императорского Величества Канцелярии по учреждениям императрицы Марии, с главнокомандующим во главе, на правах главного начальника этого ведомства [6].

Под эгидой Ведомства было Императорское Женское Патриотическое Общество, покровительницей и председателем Совета которого была императрица Александра Федоровна. Общество призревало детей женского пола с 5-летнего возраста, для чего на свои средства содержало 7 школ с интернатами, 8 школ для проходящих и 1 рукодельню. Во всех этих школах в 1897 г. обучалось 527 пансионеров и 1796 проходящих. К 1 января 1898 г. Общество владело капиталом в размере 644,6 тыс. руб. Кроме того, в кассе Общества находилось 257,4 тыс. руб. залогов, пожертвований, процентов с капиталов и прочих поступлений [7].

В 1883 г. было создано Общество попечения о нуждающихся в защите детях, председателем которого был назначен М. В. Духовской. С 1893 г. это Общество находилось под покровительством Великой княгини Елизаветы Федоровны. Целью Общества было призрение сирот и детей бедных родителей, воспитание и обучение их рукоделиям, забота о детях, жертвах преступлений. Общество устраивало ясли, приюты, начальные школы, ремесленные и другие профессиональные училища. На воспитание принимались дети разных возрастов, начиная с грудных младенцев. В числе других детских учреждений этого благотворительного общества был Нестеровский приют, основанный в 1883 г. , для которого в 1895 г. М.



М. Нестеровой был завещан дом на Щипке. В 1895 г. был открыт первый приют общества для мальчиков. Также в ведении Общества находился приют для грудных детей княгини З. Н. Юсуповой - графини Сумароковой-Эльстон, основанный в 1894 г. и размещавшийся в юсуповском дворце в Большом Харитоньевском переулке [8].

По своей значимости и обширности, как и Ведомство учреждений императрицы Марии было Императорское Человеколюбивое Общество (1802 г. ), деятельность которого была направлена на решение благотворительных и воспитательных задач. Как и ведомство императрицы Марии, оно имело учреждения по всей России. В 1908 г. оно насчитывало в своем составе и содержало около 210 заведений, из которых 57 учебно-воспитательных, 63 богадельни, 32 дома бесплатных и дешевых квартир. Бюджет общества на 1908 г. составлял свыше 1,5 млн. руб. [9].

Императорское Человеколюбивое Общество Человеколюбивое общество существовало на частные благотворительные средства. Крупные пожертвования на содержание домов призрения до конца жизни делал президент Московского попечительного комитета Общества князь С. М. Голицын. Князь П. И. Одоевский отдал обществу имение в селе Болшево с населением 1130 крестьян, расположенном неподалеку от Мытищ, где на средства различных организаций Общества было открыто несколько благотворительных учреждений, в том числе богадельня, училище для крестьянских детей, исправительный приют для девочек. Вице-президент Попечительного комитета Общества А. Н. Бахметев в 1844 г. отдал Обществу свое имение с населением в 750 душ крестьян. Княгиня О. М. Кольцова-Мосальская в 1847 г. передала Обществу свое имение стоимостью 40 тыс. руб. Генерал-майор М. Ф. Чихачев в 1848 г. пожертвовал с. Алмазово, населенное 834 крестьянами. На доходы с этого имения Общество содержало в с. Алмазово богадельный дом на 100 человек, а при нем училище для крестьянских детей [10].

К 1 января 1915 г. в ведении Общества находилось 278 заведений, 73 из которых были учебно-воспитательными. В них призревало и обучалось 5733 сирот и детей бедных родителей [11].

Таким образом, к концу XIX в. в России сформировалось несколько крупных обществ, занимавшихся приютом, воспитанием и образованием сирот и детей бедных родителей. Одни из них имели местное значение, другие распространяли свою деятельность на всю страну. Наиболее крупным было Ведомство учреждений императрицы Марии, в состав которого входили институты благородных девиц, мещанские училища, воспитательные дома, Советы детских приютов и другие учреждения. Еще одно крупное благотворительное общество, в состав которого входили приюты и училища, носило название Императорского Человеколюбивого Общества.

#### **Литература:**

1. Благотворительные учреждения Российской Империи. Т. 1. – СПб. – 1900. - С. V.
2. Власов П. В. Обитель милосердия. – М.: Моск. Рабочий. - 1991. - С. 61.
3. Нищеретный П. И. Исторические корни и традиции развития благотворительности в России. – М.: издательство «Союз». - 1993. - С. 22.

4. Сборник сведений о благотворительности в России с краткими очерками благотворительных учреждений в г. Санкт-Петербурга и Москвы. - СПб. - 1899. - С. 3.
5. Власов П. В. Обитель милосердия. - М.: Моск. Рабочий. - 1991. - С. 61.
6. Шумигольский Е. С. Ведомство учреждений Императрицы Марии. Исторический очерк. (1797–1897). - СПб. - 1897. - С. 24.
7. Сборник сведений о благотворительности в России с краткими очерками благотворительных учреждений в г. Санкт-Петербурга и Москвы. - СПб. - 1899. - С. 4.
8. Власов П. В. Благотворительность и милосердие в России. - М.: ЗАО Изд-во Центрполиграф. - 2001. - С. 335.
9. Гоголь Е. В. Объединение и взаимодействие частной и общественной благотворительности. - СПб. - 1908. - С. 111.
10. Власов П. В. Благотворительность и милосердие в России. - М.: ЗАО Изд-во Центрполиграф. - 2001. - С. 169.
11. Очерк деятельности Императорского Человеколюбивого общества за 100 лет. 1816-1916. - Пг. - 1916. - С. 158.

### **Роснко С. О.**

## **ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА СПРИЯННЯ РОЗВИТКУ ПРИВАТНОЇ ОСВІТИ В 50-х РОКАХ ХІХ СТОЛІТТЯ**

У середині ХІХ століття в житті Російської імперії відбулися важливі події: до влади у 1855 році прийшов Олександр ІІ, з яким пов'язували великі надії на краще у розвитку держави. Як згадував очевидець тих подій А. Корнілов (ініціал рос. м. - С. Р.), «всьяке слово, сказане Олександром, тлумачилося тоді в бік суспільного відродження, настання весни в суспільному житті» [1, с. 20].

І справді, уряд бере курс на докорінну перебудову суспільно-політичного життя країни. Особлива увага звертається на освіту. Серед громадськості побутувала думка, що Росія багато в чому програє Європі через відсталість і консервативність в галузі освіти.

Отже, поряд з іншими реформами (селянська, судова, військова) на часі стала освітня. Однак стан сучасної освіти вказував на те, що справитись з новим завданням державі самотужки не під силу. Тому в цих умовах приватні школи починають розглядати як один з важливих засобів, за допомогою якого можна хоча б частково задовольнити освітні потреби громадян. Тепер, пише С. Рождественський, «думка про необхідність придушити за можливості приватне навчання змінилася переконанням, що, попри недовіру, такі заклади заслуговують заохочення» [2, с. 376].

На ім'я міністра народної освіти та до інших інстанцій стали надходити пропозиції, прохання про відміну заборонних заходів щодо приватних навчальних закладів.

Саме з такою запискою звернувся до міністра народної освіти попечитель Санкт-Петербурзького навчального округу князь Г. Щербатов. Він звертав увагу на те, що державні навчальні заклади з одного боку переповнені, а з іншого, складая така система шкільної освіти, у якій повітові та парафіяльні училища не мають наступності з гімназійним курсом, а отже,

не можуть готувати учнів до переходу в середні навчальні заклади. Крім того, на думку попечителя, «добре влаштовані приватні пансіони і школи найбільше задовольняють умовам домашнього виховання, оскільки діють не лише на збагачення учнів знаннями, а й на розвиток їх розуму і характеру, так би мовити, в колі сімейному» [3, с. 116].

Виклавши такі аргументи Г. Щербатов просив «скасувати заборону щодо відкриття нових приватних пансіонів і шкіл у Санкт-Петербурзі, так як ця міра, прийнята 23 роки тому, нині не відповідає потребам часу» [3, с. 117].

Подібну записку відправив і попечитель Московського навчального округу Є. Ковалевський, який писав, що відкриття приватних пансіонів без обмежень стане «справжнім благодіянням для всіх тих батьків, які не мають права влаштовувати дітей в державні навчальні заклади» [3, с. 117].

Головне правління училищ розглянуло на початку 1857 р. на своєму засіданні обидві записки і прийняло рішення про те, що : 1) принята в 1833 р. постанова обмежила відкриття приватних пансіонів; 2) керівництва Санкт-Петербурзького і Московського навчальних округів нині клопочуть про їх відкриття, оскільки вбачають в них потребу; 3) приватні навчальні заклади, сприяючи і добробуту закладів, що утримуються урядом, мають важливе значення для виховання, зберігаючи значною мірою характер домашнього виховання, і нарешті 4) дозвіл відкривати знову приватні пансіони і школи слугуватиме поліпшенню цих закладів, спонукаючи до шляхетного змагання [3, с. 119].

Одержавши такі клопотання, міністр народної освіти направив на ім'я царя Олександра II рішення Головного правління училищ з проханням дозволити «відкриття знову приватних пансіонів в С. -Петербурзі та Москві, без обмеження кількості їх, дозволяти встановленим порядком, з дотриманням інших існуючих на цей предмет правил і з строгою розбірливістю моральних якостей благонадійності осіб, які побажають відкривати пансіони; 2) дати розпорядження міністру народної освіти поширити такий же дозвіл і стосовно відкриття знову в обох столицях приватних шкіл» [3, с. 119].

Олександр II, розглянувши цей документ, дав дозвіл відкривати і пансіони, і школи [3, с. 115].

17 січня 1857 року був опублікований циркуляр міністра народної освіти «О разрешении открывать частные пансионы в Санкт-Петербурге и Москве без ограничения числа их» в якому зазначалося, що заклади ці мають відкриватися згідно з встановленими процедурами і правилами особами благонадійними і моральними [4, с. 33].

Через півроку було дозволено «благонадійним уродженкам західних губерній відкривати приватні жіночі навчальні заклади в губерніях Київській, Подільській, Волинській, Віленській, Гродненській, Мінській та Ковельській, на розсуд керівникам округу і зі згоди губернаторів, поширити і на губернії Вітебську і Могильовську» [5, с. 27-28].

У червні 1858 року міністр народної освіти Є. Ковалевський видав циркуляр «О предоставлении попечителям учебных округов права разрешать открытие частных пансионов и школ». «Визнавши на даний час

можливим, - писав міністр, - з метою скорочення листування, відмінити означене розпорядження, з наданням права дозволяти відкривати пансіони і школи попечителям навчальних округів, без попереднього прохання на те дозволу міністерства, але з дотриманням встановлених на цей предмет правил...». Далі міністр зажадав, аби до річних звітів додавалися відомості про відкриті протягом року «приватні пансіони і школи, із зазначенням: хто має право утримувати пансіони або школи, де, які предмети викладаються в них і скільки визначено навчати дітей і якої статі» [6, с. 35].

Відміна обмеження кількості приватних шкіл і пансіонів у столицях, відкриття приватних жіночих пансіонів у західних губерніях, надання попечителям права самостійно давати дозволи на відкриття приватних закладів всі ці заходи спричинили неабияке поживлення в розвитку приватної ініціативи.

#### **Література:**

1. Корнилов А. А. Общественное движение при Александре II (1855-1888г) : [исторические очерки] / А. А. Корнилов. - М. : Товарищество типографи А. И. Мамонтова, 1909. - 263 с.
2. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения (1802-1902) / С. В. Рождественский. - СПб. : Мин. Нар. Прос. , 1902. - 785 с.
3. О разрешении открывать в обеих столицах частные пансионы и школы без ограничения числа их (17 января) // Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. - Т. 3 : Царствование императора Александра II (1855-1864) - СПб. , 1865. - С. 115-119.
4. О разрешении открывать частные пансионы в Санкт-Петербурге и Москве без ограничения числа их (17 января) // Журнал Министерства Народного Просвещения. - Ч. 93. - 1857. - № 3 (март) - С. 33.
5. О разрешении уроженкам Витебской и Могилёвской губерний учреждать частные женские учебные заведения // Журнал Министерства Народного Просвещения. - Ч. ХСІХ. - 1858. - Август. - С. 27-28.
6. Циркулярное предложение о предоставлении попечителям учебных округов права разрешать открытие частных пансионатов и школ // Журнал Министерства Народного Просвещения. - Ч. ХСІХ. - 1858. - Август. - С. 35-36.

#### **Солкарян Л. С.**

### **ОСОБЛИВОСТІ РЕЛІГІЙНОЇ ОСВІТИ В СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОДЕСИ (СЕРЕДИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)**

Проблема релігійної освіти та виховання надзвичайно актуальна в умовах глибокої системної духовної кризи суспільства, спрямованого ідеологією матеріалізму, а з іншого, - атеїстичним абстрактним гуманізмом. Тому вивчення історичного досвіду і ретроспективний показ позитивних і негативних явищ, що відносяться до релігійної освіти, ставлення до нього державних органів і Церкви, різних суспільних груп, - актуально і сучасно. Дослідження проблем законоучительства (як називалася вся система викладання Закону Божого) з думкою про те, що з цього досвіду може бути запозичене сьогодні, має велике значення для справжнього

Дореволюційна система освіти в Одесі включала в себе початкову, середню і вищу освіту. Установи початкової освіти включали початкові училища, підпорядковані різним відомствам: державним (Міністерства народної освіти), земським та церковним (Св. Синоду).

Враховуючи зазначену вище освітню мережу і те, що в кожному початковому і середньому навчальному закладі викладався Закон Божий, можна стверджувати: про масштабне охоплення учнів релігійною освітою, що дозволяло впливати на релігійне виховання дітей та юнацтва.

Аналогом нашої старшої школи в імперській Росії XIX століття були ліцеї та гімназії - для хлопчиків, дівочі інститути - для дівчаток. Навчання в цих навчальних закладах проходило в основному з 8 до 14 років. Вихованцям не тільки давали освіту, але і прищеплювали християнський спосіб життя і навчали Закону Божому. [1, с. 57]

Закон Божий, як предмет викладання, складався в нижчих школах Одеси - з церковних молитв, священної історії, пояснення богослужіння та катехізису, а в середніх навчальних закладах до цього приєднувалася історія християнської церкви. Правом викладання Закону Божого, на підставі церковних канонів, а вони включали 64 прав., які було розроблено VI Вселенським собором та чинним тоді законодавством - володіли виключно священнослужителі та особи, що закінчили духовні школи не нижче семінарії. Окрім викладання Закону Божого законовчитель керував ще й молитвою учнів, читанням ними Священного Писання і релігійних книг, а також покликаний був «стежити за виконанням ними боргу сповіді і причастя», наставляючи учнів у дотриманні правил Церкви. [1, с. 62]

Першим ліцеєм в Одесі і другим в Російській імперії був Рішельєвський - попередник нинішнього Одеського національного університету імені Мечникова. Викладання Закону Божого було закріплено в самому статуті навчального закладу: «Все, що відноситься до віри, вважається важливою частиною виховання в Ліцеї». Законовчителі словом і власним прикладом повинні були зміцнювати в вихованцях віру і благочестя. При ліцеї діяв православний Храм святого благовірного князя Олександра Невського. Закон Божий викладався кожен день протягом перших двох років навчання, вихованці щодня вчили напам'ять два-три вірші з Святого Письма. Щоранку до початку занять перевіряючі повинні були прослуховувати вивчене. Треба відзначити, що всі учні збиралися вранці і ввечері в загальній залі і слухали як читаються священником молитви. Перед молитвою священник читав їм духовну книгу - твори святих отців або повчальний твір, написаний їх сучасником. Для характеристики особливості викладання Закону Божого в ліцеї можна навести приклад записок одного з колишніх вихованців ліцею, представника відомого тоді в Росії роду Павла Сумароков, який згадує: «Тепер мені залишається згадати про найкращого з професорів - архимандрита Феофіла, нашого законовчителя. Він був призначений з Петербурга, літургію він здійснював з особливим благоговінням і коли іноді говорив проповіді, то повертався у вівтар сильно схвильованим; я це знаю тому, що був прислужником у вівтарі і свеченосцем під час служіння».

Якщо хтось із викладачів ліцею стояв на службі неналежно, архимандрит

посилав паламаря зробити зауваження винуватцям- це говорить про високий соціальний статус і великий авторитет законовчителя в ліцеї. Викладання велося по катехізису митрополита Платона, творам Петра Могили, підручником священної історії і іншим подібним посібникам.

Однак викладання Закону Божого далеко не завжди приносило бажаний результат. Так, мав місце інцидент, коли учні ліцею закидали будинок законовчителя каменями. Вихованці були покарані, але факт залишається фактом: примусове навчання Закону Божому не завжди йшло на благо, незважаючи на високий рівень викладання. [2, с. 443]

За період існування Рішельєвського ліцею змінилося чотири законовчителя: архімандрит Феофіл (1818-1825), протоіерей Ісидор Гербановський (1825 -1833), монах Порфірій (Успенський; майбутній єпископ Чигиринський, відомий сходознавець; 1833-1838) та протоіерей Михайло Карпович Павловський (став першим професором кафедри богослов'я Новоросійського Університету; 1838 - 1873).

Ліцей ріс разом з бурливо розвивається Одесою. Назрівала необхідність вищого навчального закладу на півдні Росії. Першим кроком на шляху перетворення ліцею в університет була реформа цього навчального закладу в 1838 році. Статус законовчителя змінився після перетворення ліцею - 26 серпня того ж року рада ліцею обрав отця Михайла Павловського на посаду професора богослов'я. Після появи на місці ліцею Новоросійського Імператорського університету (нинішній ОНУ ім. І. І. Мечникова) Михайло Карпович Павловський став першим професором богослов'я в першому університеті на півдні країни. [1, с. 65]

Та ж система навчання діяла і в Інституті шляхетних дівчат. Вихованки молилися Богу в нині відновленому Храмі мучениці цариці Олександри в Одеській національній морській академії. Там викладався Закон Божий. Цей навчальний заклад був закритого типу. Обмеження контактів із зовнішнім світом, мабуть, позначалося на більш низькому інтересі вихованок до всіляких антихристиянських вчень. Вихованки займалися рукоділлям, ходили в самостійно пошитих сукнях. У статуті інституту говорилося, що моральне виховання повинне бути засноване на релігії. Стверджуючи в серцях дівичь віру в Бога, надію на Його промисел, покірність Святій Його волі і християнську любов до ближнього. [3, с. 158]

У ліцеї та в інституті, як і в інших навчальних закладах Одеси такого типу, день учнів починався з молитви і читання священних книг, так само він і закінчувався.

До цього часу науковці та фахівці в галузі освіти з захопленням говорять про високий рівень підготовки в середніх і вищих навчальних закладах Російської імперії.

#### **Література:**

1. Кислий А. О. Навчально-виховний потенціал Православних духовних освітніх закладів // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія №7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: 36. наук. праць. – № 7 (20). – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – С. 57 – 66

2. Панасенко О. В. Релігійна освіта у секуляризованому суспільстві (на прикладі православ'я в Україні) / О. В. Панасенко // Гілея: науковий вісник: Збірник наукових праць. – К., 2011. Випуск 44 (2) – С. 442-448.

3. Українська та зарубіжна культура: Підручник/ Л. В. Анучина, Н. Є. Гребенюк, О. А. Лисенко та ін. ; Ред. В. О. Лозовий; Міністерство освіти і науки України (Київ), Національна юридична академія України ім. Ярослава Мудрого (Київ). - Харків: Одиссей, 2006. - 374 с.

**Стадник О. Г.**

## ПІДРУЧНИКИ ГЕОГРАФІЇ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХVІІІ СТОЛІТТЯ

Основою для статті стало недостатнє висвітлення питань змісту перших підручників з географії, які виступають важливим джерелом історико-методичної інформації. Питання розвитку шкільної географії та її забезпечення засобами навчання розглядалися в працях М. Баранського, О. Борзова, Л. Весіна, Я. Жупанського, О. Івановського, В. Корнеєва, В. Максаковського, Л. Мельничук, С. Поздняк, І. Шоробури. Зокрема Л. Весін зробив історичний огляд підручників загальної та російської географії, виданих в період 1710-1876 рр. [1].

Необхідність в підручниках географії виникла під час реформ Петра I, коли почали відкриватись спеціалізовані школи. В січні 1701 р. був виданий указ про заснування в Москві школи математичних і навігаційних наук. В цьому закладі вивчали арифметику, геометрію, плоску і сферичну тригонометрію, навігацію, морську астрономію, математичну географію [2, с. 10], в школах інших напрямків перевага віддавалася країнознавству.

Спочатку в якості підручників використовувались роботи, які перекладались з інших мов. У 1710 р. за спеціальним наказом Петра I була оприлюднена книга невідомого нідерландського автора «География или Краткое земного круга описание» [1]. В ній були розглянуті окремі поняття математичної географії, в тому числі, пов'язані з визначенням географічних координат (екватор, полюс, широта, довгота); давалися короткі описи відомих на той час частин світу і найбільших держав.

У 1715 р. навігаційні класи Московської школи були переведені в Петербург і на їх основі створена Морська академія (Академія морської гвардії). У 1718 р. за розпорядженням Петра I, як підручник для цього закладу, на російську мову було перекладено роботу видатного нідерландського географа того часу Б. Вареніуса (Варена) «Всеагальна география» (в перекладі вона називалася «География генеральная, небесный и земноводный круги купно с их свойства и действия в трех книгах описующая»). В ній робиться спроба створення першої теоретичної концепції фізичної географії на основі існуючих на той час даних. Хоча, за визначенням автора, географія – наука математична (вона описує форму, місце, величину і властивості Землі), фактично він розглядає питання, що в першу чергу стосуються фізичної географії. Велике значення автор надає побудові та використанню географічних карт, розрахункам відстаней, визначенню координат в інтересах навігації, прокладанню курсу корабля за допомогою компасу. Аналіз змісту «Всеагальної географії» показує обґрунтованість висновку Л. Весіна, що для учнів ця праця була занадто велика і складна [1].

У той період в Росії використовувалися й інші підручники закордонних авторів. В 1719 р. російською мовою видається робота Я. Губнера «Земноводного круга краткое описание, из старых и новых географий по вопросам и ответам через Якова Губнера собранное». Основний її зміст складається з ландкарт (сучасною термінологією – географічних карт) і пояснень до них; також є відомості з математичної географії.

Зазначимо, що даючи розпорядження про переклад роботи Я. Губнера, Петро I зажадав виправити главу, присвячену Росії. Так, традиційну для Західної Європи, але застарілу назву держави «Московія», було замінено на «Росія». Не дивлячись на це, відомості про країну, були дуже мізерними, а в ряді випадків помилковими [3].

В 1739 р. Академією наук було видано перший курс загальної фізичної географії, підготовлений в Росії. Це робота фізика і математика, німця за походженням, Г. Крафта «Руководство к математической и физической географии с употреблением земного глобуса и ландкарт». Географію він визначає як науку, що показує справжній стан земної кулі, «обжитої» людьми [4, с. 1]. Навчальний текст «Руководства...» складається з чотирьох частин. Перша присвячена математичній географії; друга носить назву «Про фізичну географію»; в третій розглядаються річки, джерела, озера, а також йдеться про властивості морських вод, течії (причини їх не пояснюються), припливи і відливи; четверта присвячена використанню глобуса і ландкарт. Оже, автор присвятив свою роботу загальній (генеральній) географії.

В 1742 р. виходить перший російський шкільний підручник невідомого автора – «Краткое руководство к географии в пользу учащегося при гимназии юношества». Виклад матеріалу в ньому «йде по ландкартам, яких всього XVI: I ландкарта про земне коло, II - про Європу взагалі, з III по XIII – про європейські держави, причому остання присвячена огляду Росії. Ландкарти XIV, XV і XVI відносяться до позаєвропейських країн» [1].

Матеріали предмету було викладено і в «Краткой политической географии, служащей к изъяснению изданного на российском языке небольшого атласа» (1745). Його створення пов'язане з підготовкою та виданням у 1737 р. академічного атласу. На його перших аркушах наводяться схеми системи світу за поданнями Птоломея, Тихо-де-Браге і Коперника. Далі, на 22 аркушах йдуть карти, (включаючи дві карти Російської імперії) «покладені» на градусну сітку [5]. Саме для роботи з цим атласом Академія наук, в особі академіка Х. Вінстейма (на той час він був одним з керівників Географічного департаменту Академії наук), підготувала «Краткую политическую географию...». Слід зазначити, що вона включала близько 350 сторінок тексту, присвяченого географії країн, відображених в атласі.

Значне місце в розвитку географії відіграв російський державний діяч В. Татищев, який написав «Введение к историческому и географическому описанию Великороссийской империи». Це порівняно невелика робота, в якій містяться загальні відомості про Росію, зокрема, про межі, рослини та тварини, водні системи, народи та їх розселення з давніх часів.



Таким чином, на першому етапі розвитку географічної освіти в навчальних закладах використовувались переважно перекладні роботи, тексти яких суттєво відрізнялись за змістом, призначенням та походженням. Спочатку це були праці (в тому числі, наукові), які не мали на меті виконання освітніх функцій і не призначались для використання на території Росії. Але вони містили відомості з математики і математичної географії. Математична географія стала важливим розділом підручників з загальної географії і основою для картографії. Це говорить про наявність соціального заказу, який виконувала географія, а також про її практичну цінність.

#### **Література:**

1. Весин Л. О. Исторический обзор учебников общей и русской географии, изданных со времен Петра Великого по 1876 г. (1710-1876) / Л. О. Весин. – СПб. , 1877. – 447 с.
2. Гуркина Н. К. История образования в России (X-XX века): Учеб. пособие / Н. К. Гуркина. – СПб. , 2001. – 64 с.
3. Александровская О. А. Становление географической науки в России в XVIII веке / О. А. Александровская. – М.: Наука, 1989. – 232 с.
4. Крафт Г. В. Руководство к математической и физической географии, со употреблением земнаго глобуса и ландкарт / Г. В. Крафт. – СПб.: при Имп. Акад. наук, 1764. – 354 с.
5. Атлас сочиненный к пользе и употреблению юношества и всех читателей ведомостей и исторических книг. – Санкт-Петербург: Императорская Академия Наук, 1737. [Електронний ресурс] / Електронний фонд Росийської національної бібліотеки. Режим доступу: <http://leb.nlr.ru/edoc/262102>.

### **Степчук В. О.**

#### **ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА В ДАНІЇ**

У школах Данії питання екології включено до змісту основних навчальних дисциплін. З 1974 року Данія, Норвегія та Швеція співпрацюють у галузі освіти з питань навколишнього середовища, однак у кожній із цих країн екологічна освіта школярів має свої особливості, які розкривають сукупність й особливості їхніх екологічних проблем, але прищеплюють загальне для всіх почуття відповідальності за збереження та поліпшення стану навколишнього середовища [1, с. 70].

У всіх країнах Євросоюзу екологічна освіта в середній школі є обов'язковим предметом, частиною обов'язкового предмета (зазвичай це природничі науки) або міждисциплінарною галуззю. Таким чином, у всіх країнах, у тому числі і в країнах Скандинавського регіону, питання, пов'язані з екологічною освітою, наявні в навчальних планах. Хоча прийняті підходи різняться залежно від соціокультурних та національних особливостей розвитку тієї чи іншої країни, можна виділити три основні моделі реалізації завдань екологічної освіти, які значною мірою співпадають з моделями екологічної освіти для початкової школи, а саме:

а) екологічна освіта як окремий предмет (Данія);  
б) екологічна освіта як складова частина різних шкільних предметів (Данія, Фінляндія, Швеція);

в) екологічна освіта як міждисциплінарна сфера (Данія, Фінляндія) [2].  
Найбільш поширеним є підхід, відповідно до якого екологічна освіта є складовою частиною різних шкільних предметів, також екологічна освіта виступає окремим предметом у певній частині навчальних закладів, а, наприклад, в Данії використовуються всі три моделі.

Ідеї екологічної освіти та сталого розвитку суспільства освітяни реалізують не тільки через зміст навчальних планів та програм, а й через екологічно доцільну організацію шкільного життя й освітнього середовища в цілому. Таким чином, ефективність системи екологічної освіти в країнах Скандинавського регіону забезпечується наступними чинниками: 1) підтримкою на державному рівні та включенням в національні навчальні плани; 2) єдністю формальної і неформальної системи освіти в галузі вивчення і захисту довкілля; 3) плідною взаємодією школи, родини, місцевої громади, бізнесових та промислових структур у формуванні екологічно свідомого громадянина.

Мета і зміст екологічної освіти визначають вибір методів, які характеризуються різноманітністю. Здійснене дослідження показує, що скандинавські педагоги надають перевагу методам проблемного та практично орієнтованого навчання, екологізації шкільного життя, оскільки саме формування практичних умінь і навичок взаємодії з довкіллям сприяє вирішенню та упередженню екологічних негараздів. У відборі методів екологічної освіти педагоги Скандинавського регіону орієнтуються на потреби, інтереси, здібності учнів, що відображає врахування особистісно орієнтованого підходу до організації екологічної освіти.

Дослідження доводить, що оптимізація екологічно орієнтованого навчально-виховного процесу відбувається за рахунок плідної співпраці школи і родини, місцевої громади, бізнесових структур, засобів масової інформації, місцевого самоврядування. Школи беруть участь у багатьох міжнародних, національних і регіональних проектах, пов'язаних з екологічними проблемами та пошуками шляхів їх вирішення. Багато шкіл також мають власні проекти, в яких вони співпрацюють з місцевими експертами і зацікавленими соціальними групами (участь школярів у проектах «Зелена школа», «Екошкола», «Школа йде на ферму», «Зелений прапор», «Блакитний прапор», ініціативи з охорони Балтійського моря тощо).

Значна кількість скандинавських шкіл змагається за отримання статусу «екологічних», таким чином підпорядковуючи свою життєдіяльність завданням сталого розвитку у відповідності до екологічних критеріїв, у які закладено екологічно доцільні загальнолюдські цінності.

#### **Література:**

1. Білявський Г. О. Основи екології / Г. О. Білявський, Р. с. Фурдуй, І. Ю. Костіков. – К. : Либідь, 2004. – 408 с.

2. Parow K., Jolly L. Living School – The farm as a pedagogical resource. <http://www.gspr.no/venstre.asp?id=197>

МИССИЯ РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

История университетского образования – это история войн идей и взглядов. Этот конфликт отражает наши представления о себе и нашем мире, о смысле наших высказываний, смысле нашей деятельности и нашей жизни. Речь идет об идеях, которые составляют «дух эпохи» и определяют атмосферу, которой мы дышим. Борьба идей и открытия ученых ведут к сменам научных парадигм. Целью всегда являлся поиск истины.

Трансформация университетского образования в истории России непосредственно связана с трансформацией сознания народа, общества. Университеты развиваются, также как и само общество, в режиме чередующихся циклов: от кризиса к новому качеству, от отработанных моделей к прорывным стратегиям.

Университеты, являясь одной из социальной институций общества, испытывают на себе практически все изменения, происходящие в нем. Цивилизационный кризис привел нас к новым формам ведения политики, заставил переосмыслить роль государства и взаимоотношения между людьми. Глобальный экологический кризис и углубление социального неравенства требуют глубоких изменений в экономической, социальной, культурной и политической системах. Экономический кризис, социально-экологический кризис, кризис гуманитарной культуры и кризис парадигмы, кажется, дополняют друг друга. Вместе они составляют цивилизационный кризис, который оказывает влияние на судьбы миллионов людей. Поэтому следует искать не только новую парадигму образования, но и новую парадигму жизни.

В эпоху глобализма повышается спрос на высококвалифицированных специалистов. Поэтому российские университеты вынуждены пересмотреть свою миссию, задачи и функции, чтобы их выпускники были хорошо подготовлены, стали профессионалами и гражданами мира. Вызовы современности требуют глубоких знаний об окружающей среде, безотлагательного решения международных проблем. Чтобы адекватно ответить на вызовы современности, необходимо изменить менталитет, изменить воспитательную парадигму.

Высшее образование должно служить, в первую очередь, человеку. Высшая школа должна способствовать формированию человека универсального, т. е. деятельного, творческого, успешного, способного систематически учиться на протяжении всей жизни и быстро усваивать новые знания, изобретать новые сценарии жизни, совершать социально полезные поступки. Цель всех «образовательных» проектов – совершенствование личности, обогащение человека, «открытие им новых горизонтов». Трансформация образования может способствовать пониманию того, как мы конструируем смыслы, находим новые способы понимания мира. Для этого необходимы творческие стратегии обучения.

Существует различное видение миссий и задач университета. Главная миссия университетов состоит в поиске истины через свободу.

Университеты выполняют социальные, образовательные и научные функции. Они являются центрами науки и высшего профессионального образования. Велика роль университетов в становлении национального самосознания, в укреплении российской государственности. Университеты доказали, что они могут решительно и принципиально видоизменить облик внешнего мира – как общества, так и государства. Они не только обеспечивают в современном обществе воспроизводство репрезентативной модели культуры и профессиональных компетенций, а нечто большее.

Реализация университетами социально-политических функций позволяет обеспечить безопасность страны в самом широком ее понимании.

Гражданское общество станет тем звеном, которое позволит университетам встать на путь обновления. Но и университеты также могли бы способствовать созданию гражданского общества. Именно образование и воспитание в университетах дает знание и навыки жизни в гражданском обществе, желание расширить взаимодействие людей.

Университеты производят и транслируют научное знание, кроме того, на него возлагается миссия сохранения и распространения культуры. Вместе с тем абсолютизация какой-либо одной из указанных функций негативно сказывается на деятельности университета.

Университеты занимаются научными исследованиями, воспитывают элиту, формируют будущих лидеров страны и воспроизводят ценностную структуру общества. Образование в университетах является цементирующим фактором культуры. Важная задача университетов – формирование нравственного облика и интеллектуального потенциала студентов.

Одна из миссий университета – быть катализатором инновационного развития, готовить высококвалифицированных специалистов мирового уровня для России и зарубежных стран.

Миссией университетов является также быть средством реализации социальной политики, средством воспроизводства политических элит, ресурсом территориального развития и средством восстановления пошатнувшейся социальной структуры.

Образование в университетах – один из важнейших социально-экономических ресурсов развития общества. Высокая стоимость обучения, недоступность высшего образования абитуриентам из бедных слоев общества, низкое качество технологий, отсутствие гибкости в политике университета – все эти проблемы должны решать университеты. Университеты должны меняться и адаптироваться, но в то же время сохранить наиболее важные ценности и традиции. Коммерциализация образования делает университет менее доступным бедным слоям населения. Винокурова Н. А. и Никонова М. А. отмечают, что 93% работников науки и образования не в состоянии оплатить обучение своих детей в вузах. Социальный состав студентов, таким образом, меняется не в пользу интеллигенции, изменение социального состава студентов вузов ведет и к нарушению преемственности в сфере науки [1].

В ХХI в. появилась новая миссия университета: выйти на рынок наукоемкой конкурентоспособной продукции, т. е. стать коммерческим предприятием, научиться вести бизнес. Многие ученые резко негативно воспринимают эту миссию, полагают, что коммерциализация научно-исследовательской деятельности университета будет отвлекать ученых от фундаментальных исследований, отрицательно влияет на развитие науки. Следует признать, что коммерциализация университетов – необратимый процесс.

Бок Д. , дважды президент Гарвардского университета, написал книгу «Университеты в условиях рынка. Коммерциализация высшего образования» [2]. Он не только перечисляет основной список угроз коммерциализации, но и предлагает возможные стратегии, направленные на их предотвращение. Во главу угла он ставит сохранение здорового академического климата при соблюдении баланса между консервативной университетской культурой и агрессивной политически-экономической средой современности. Автор высказывает опасение, что под воздействием коммерциализации может измениться сама природа академических учреждений. Исследователь называет причины современного роста коммерческой активности университетов:

1. Влияние рынка на общество.
2. Утрата традиционных ориентиров (Bloom А.).
3. Влияние частного капитала на университеты. Богатые спонсоры в Америке стараются приспособить университеты к своим нуждам.
4. Ответ на сокращение бюджетных ассигнований для высшей школы [2, с. 30].

Бок Д. призывает ввести погоню за прибылью в разумные границы и ясно отдавать себе отчет в том, на какие ценности надо ориентироваться.

Таким образом, университет выполнит свою миссию, только имея определенный уровень академической свободы и автономии. Только в свободном обществе возможно создание свободного университета, в котором будут воспитываться свободные граждане своей страны. Реформы университета должны содействовать свободе университета.

Образование является той сферой общества, от которой зависит главное – формирование личности свободного гражданина.

Академическая свобода – результат длительных процессов взаимодействия между людьми, имеющими власть и теми, кто стремится к знаниям. Понятие академической свободы становится все более важным, более актуальным, требующим более осторожного и рефлексивного анализа. Это понятие включает приверженность свободе слова, социальную справедливость, создание условий для проведения научных исследований и распространения его результатов и т. д.

#### **Литература:**

1. Винокурова Н. А. , Никонова М. А. Коммерциализация образования и изменение социального состава студентов/ Тезисы XVII-ая конференция (электронный ресурс) URL: <http://www.mce.su/rus/archive/abstracts/mce17/sect286/doc62934/> (дата обращения 28. 03. 2013).

2. Бок Д. Университеты в условиях рынка. Коммерциализация высшего образования /М.: Изд. Дом Высшей школы экономики. 2012. 224с.

## ПРОЯВИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У СЕРЕДОВИЩІ СІЛЬСЬКИХ ШКОЛЯРІВ У ПОВОЄННІ РОКИ

Руйнація системи шкільної освіти у роки війни, тяжкий морально-психологічний та матеріальний стан населення призвели до того, що за роки окупації діти відвикли від шкільної дисципліни, вибилися з робочого режиму. Перестали функціонувати довоєнні соціальні та законодавчі норми і порядки, що призвело до більш частих проявів девіантної поведінки у середовищі дітей.

Для покращення дисципліни та порядку в освітніх установах вже у серпні 1943 р. були прийняті «Правила для учнів», в яких визначалися їх обов'язки і правила поведінки, серед яких найбільш вагомими були такі: 1) завзято і наполегливо оволодівати знаннями; 2) старанно вчитися, відвідувати уроки, не запізнюватися на початок занять у школі; 3) з'являтися до школи чистим, зачесаним та охайно одягнутим; 4) не використовувати лайливих та грубих виразів, не палити. Не грати в ігри на гроші та речі. Окрім того, від учнів вимагалася примірна поведінка і поза школою, ввічливість по відношенню до батьків, учителів, однокласників, дирекції школи, літніх громадян тощо. [1, с. 178]. Усі ці правила та їх практична реалізація мали бути направлені на оздоровлення ситуації у шкільній освіті, подолання проявів девіантної поведінки серед учнів, покращення успішності. Проте у багатьох сільських школах «Правила для учнів» не мали значного впливу та слабо впроваджувалися в життя. В ряді шкіл про них, як правило, і не згадували, поки не траплялися випадки грубого порушення дисципліни. Учителі і самі часто пропускали повз очі факти, коли учні приходили до школи з брудними руками, тримали в неохайності зошити та підручники, не віталися з викладачами тощо [2, арк. 86].

На нараді у заступника голови Ради міністрів УРСР в листопаді 1944 р. обговорювалися проблеми боротьби з хуліганством та порушеннями дисципліни у школах. Було зазначено, що за роки війни діти отримали набагато більший простір для соціальних девіацій – вживати алкогольні напої, торгувати на ринках, грати в карти, палити [3, арк. 9]. Найбільш поширеними фактами порушення дисципліни серед учнів стали тютюнопаління, лайка, вживання алкоголю, грубість, неповага до дорослих, крадіжки. Не такими рідкісними були і ситуації, коли школярі затівали сварки та бійки, запізнювалися на перші та самовільно залишали останні уроки. Були зафіксовані випадки, коли старшокласники з'являлися на заняття в нетверезому стані. За серйозні дисциплінарні проступки учні виключалися зі школи і, варто відмітити, у звітності про рух учнів та охоплення дітей школою, графа «Виключені зі школи за порушення дисципліни» ніколи не пустувала і, в середньому, складала 100-200 осіб на область за кожен начальний рік [2, арк. 97].

Особливо часто вчителі недооцінювали роботу серед батьків учнів старших класів, вважали їх дорослими, думали, що цілком можуть справитися з ними без участі батьків. Це мало своїм наслідком в деяких

школах низький рівень дисципліни поза школою, несистемне виконання домашніх завдань. Майже цілковита відсутність роботи з питань статевого виховання дітей призводила до частих аморальних випадків серед учнів старших класів, так, наприклад, у 1949 р. в Харковецькій школі Пирятинського району Полтавської області 2 учениці старших класів мали інтимні стосунки з завгоспом школи та службовцем заготзерна, обидві завагітніли та залишили навчання [2, арк. 174]. Учителі не займалися вивченням особистого життя учнів-старшокласників, що призводило іноді і до трагічних випадків, в тому числі самогубств. Відсутність достатнього зв'язку школи з батьками та необізнаність учителів з інтересами та прагненнями учнів, їх реаліями повсякденного життя поза школою були головною причиною порушень закону, в тому числі і тяжких – по Київській, Полтавській, Кам'янець-Подільській, Кіровоградській та Миколаївській областях були зафіксовані випадки убивств учнями своїх однолітків з метою пограбування [2, арк. 165; 4, арк. 40].

Незадовільна, формальна робота школи з батькам та учнями призводила до частих порушень дисципліни, пропусків занять – замість того, щоб іти до школи, діти прогулювали уроки, тинялися на ринках, «товкучках», а батькам говорили, що були на заняттях: «Спокуса була – базар поруч. Походити, подивитись, щось спробувати, покуштувати. Часто запізнювались, нас не пускали, сварили», – пригадує свої шкільні роки І. С. Кіпчук [4, арк. 40; 5, арк. 2].

Причинами такого стану речей були, по-перше, психологічні наслідки окупації, адже діти на 3 роки випали з навчально-виховного процесу, пережили насправді страшні часи. По-друге, бездоглядність та недостатність контролю за дітьми, адже у повоєнні роки більшість дорослих були змушені багато і тяжко працювати, залишали, по суті, власних дітей без відповідної уваги, не цікавилися шкільними справами. Деякі батьки займали в такій ситуації позицію самоусування від виховання дітей, мовляв, ви – учителі, ви і виховуйте. По-третє, покращенню дисципліни в школі заважала відсутність нормально поставленої позашкільної та позакласної роботи через поганий стан навчальної бази та перевантаженість шкільних приміщень. Певну дезорганізацію у навчальний процес вносила і наявність переростків у школах, які, зазвичай, і ставали порушниками дисципліни, адже відчували себе дорослими, вважали, що їм можна більше, ніж іншим. Тяжкий матеріальний стан багатьох родин вкупі з неналежним вихованням також міг штовхати дітей до того, щоб займатися крадіжками, торгівлею на ринку підручниками, пивом тощо [3, арк. 14]. Дійшло до того, що облвиконкоми та облради змушені були видавати постанови про заборону купівлі і продажу дітьми цигарок та спиртних напоїв. Особливо підпадали під ризик діти з неповних сімей, а також діти у тих сім'ях, де були члени родини, хворі на алкоголізм. В таких випадках діти практично були представлені самі собі [2, арк. 15].

Проте проблема була не лише у школах чи окремих родинах, вона була у всій суспільній ситуації. З цього приводу слушно зазначала російська дослідниця О. Ю. Зубкова: «Психологами отмечено, что дети войны рано взрослеют, что они по своему мироощущению всегда старше своих

сверстников, выросших в мирные годы. Подобное быстрое взросление не проходит бесследно не только для здоровья молодого поколения – оно неизбежно связано с психологическими издержками» [6, с. 27]. Складалося відчуття, що алкоголь, цигарки ставали невід'ємним атрибутом життя, що дозволяв приглушити фізичний біль від тяжкої праці, голоду та хвороб, та психологічний – від побутової невлаштованості та жаху пережитих подій: «Біля хат на лавках збиралися фронтовики-інваліди. Балакали, розповідали, але не охоче про те, де воювали, курили самокрутки. В газету закручували табак, вонючий, кашляли, весь одяг був прокурений. Здавалось, що так і треба» [16, арк. 3], «По дорозі (зі школи – І. Я.) хлопці потрішки підкурювали (цигарки-самокрутки з табаку, який вирощувався на огородах, або пом'ятого листя соняшнику) й дівчатам пропонували: «Курни, їсти не буде хотітися», – у повоєнні роки це стало своєрідною нормою, що оточувала дітей, які переймали дурні звички від дорослих, які не надто дбали про належний приклад [7, с. 28].

Таким чином, у повоєнні роки серед школярів мали місце різноманітні прояви неналежної поведінки – від грубощів та запізнь на уроки до тяжких карних злочинів. Широкого поширення набуло вживання дітьми шкільного віку алкогольних напоїв та тютюнопаління. Сукупність факторів, що визначали особливості повоєнного життя (матеріально-побутова невлаштованість багатьох родин, бездоглядність дітей) та соціально-психологічні наслідки війни, не сприяли швидкому вирішенню ситуації.

#### **Література:**

1. Народное образование в СССР: Сб. документов. 1917-1973 гг. – М., 1974. – 560 с.
2. Центральний державний архів вищих органів влади та управління (ЦДАВО.) – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 1014. – 170 арк.
3. ЦДАВО. – Ф. Р-2. – Оп. 7. – Спр. 1519. – 132 арк.
4. Центральний державний архів громадських об'єднань України (ЦДАГО). – Ф. 1. – Оп. 23. – Спр. 2860. – 209 арк.
5. Спогади Кіпчук І. С. 1940 р. н. // Особистий архів автора. – 7 арк.
6. Зубкова Е. Ю. Послевоенное советское общество: политика и повседневность. 1945-1953 / Е. Ю. Зубкова. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 1999. – 229 с.: іл.
7. Швидько Г. К. Минуте у променах пам'яті / Г. К. Швидько. – К.: Генеза, 2004. – 72 с.: іл.



## Відомості про авторів:

Автушенко Олександр Семенович, кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут спеціального зв'язку та захисту інформації Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»

Адеева Ольга Вікторівна, кандидат педагогічних наук, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, доцент кафедри фізичного виховання та спорту

Аниськин Владимир Николаевич; кандидат педагогических наук, доцент, Поволжская государственная социально-гуманитарная академия (г. Самара), декан факультета математики, физики и информатики

Архангельская Виктория Дмитриевна, кандидат педагогических наук, Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования Калининградской области «Индустриально-педагогический колледж»

Балькина Елена Николаевна, Белорусский государственный университет, исторический факультет, кафедра источниковедения (г. Минск)

Барвінський Анатолій Олександрович, кандидат історичних наук, доцент, Сумський державний університет, кафедра соціології та психології  
Бахтіярова Халідахон Шамшитдинівна, кандидат педагогічних наук, професор

Бачинська Олеся Михайлівна, аспірантка кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені І. І. Огієнка

Бригадина Ольга Васильевна, кандидат исторических наук, Белорусский государственный университет, исторический факультет, кафедра истории России (г. Минск)

Бушман Ірина Олександрівна, кандидат філософських наук, Сумський державний університет, асистент кафедри філософії

Власенко Анна Олександрівна, аспірантка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Воронина Марина Андреевна, кандидат географических наук, доцент, кафедра географии, экологии и охраны здоровья детей Школы педагогики Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток)

Гнезділова Кіра Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту навчально-наукового інституту педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Довейко Александр Борисович, кандидат социологических наук, доцент, Воронежский государственный университет

Емельянова Елена Юльевна, доцент, Сибирский институт управления-филиал Российской государственной академии народного хозяйства и государственной службы (г. Новосибирск)

Єршова Людмила Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант, Житомирський державний університет імені І. Я. Франка

Загоруйко Любов Петровна, кандидат философских наук, доцент, Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала

армии И. К. Яковлева МВД России, кафедра иностранных языков

Замара Елена Викторовна, Самарский государственный колледж сервисных технологий и дизайна, преподаватель информационных технологий, аспирант кафедры информационно-коммуникационных технологий в образовании Поволжской государственной социально-гуманитарной академии

Илакавичус Марина Римантасовна, кандидат педагогических наук, ФГНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых» Российской академии образования

Іглідан Сюзанна Вікторівна, аспірантка кафедри педагогіки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (м. Одеса)

Карташова Юлія Олександрівна, аспірантка кафедри педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ Донецької обл.)

Касаткин Сергей Федорович, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник «Института педагогического образования и образования взрослых» РАО (г. Санкт-Петербург)

Киенко Татьяна Сергеевна, кандидат социологических наук, доцент, Россия, филиал ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет» в г. Новошахтинске

Кириллова Алина Игоревна, ФГБОУ ВПО КамГУ имени Витуса Беринга (г. Петропавловск-Камчатский)

Кобилянська Ірина Василівна, викладач соціальних та гуманітарних дисциплін Вінницької філії Університету сучасних знань

Козловець Микола Адамович, доктор філософських наук, професор кафедри філософії, Житомирський державний університет імені Івана Франка, завідувач кафедри філософії

Королько Юлия Михайловна, Белорусский государственный университет, исторический факультет, СНИЛ “История и компьютер” (г. Минск)

Кравець Ірина Леонідівна, здобувач Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»

Кравченко Оксана Борикивна, доцент, Новосибирский государственный аграрный университет

Кулагина Галина Николаевна, кандидат философских наук, Казанский государственный университет культуры и искусств

Лях Галина Романівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ Донецької обл.)

Макеева Юлия Алексеевна, Белорусский государственный университет, исторический факультет, СНИЛ “История и компьютер” (г. Минск)

Мальцева Наталья Анатольевна, ГАОУ РХ ДПО «Хакасский институт развития образования и повышения квалификации»

Марчук Марина Віталіївна, аспірант, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича; факультет педагогіки, психології та соціальної роботи; кафедра загальної та соціальної педагогіки

Мачуліна І. І., Дніпродзержинський державний технічний університет  
Медведовська Тетяна Павлівна, кандидат педагогічних наук, заступник  
директора Міжгалузевого інституту безперервної освіти, Державний  
вищий навчальний заклад «Національний гірничий університет»  
(м. Дніпропетровськ)

Набиуллін Ленар Габбасович, кандидат педагогічних наук, доцент,  
старший научний співробітник «Інститут педагогічного освіти і  
освіти дорослих» РАО (г. Санкт-Петербург)

Найдьонова Алла Володимирівна, аспірантка кафедри методики  
навчання та управління навчальними закладами, Національний  
університет біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

Новичкова Елена Павловна, доцент, Сибірський інститут управління-  
філіал Російської державної академії народного господарства і  
державної служби (г. Новосибірськ)

Олехова Юлія Петрівна, аспірантка Державного університету  
морського і річкового флоту імені адмірала С. О. Макарова гуманітарного  
факультету кафедри міжкультурних комунікацій

Осіпова Тетяна Юріївна, кандидат педагогічних наук, доцент,  
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний  
університет імені К.Д.Ушинського» (м. Одеса), професор кафедри  
педагогіки

Павлюк Любов Володимирівна, аспірантка кафедри методики навчання  
і управління навчальними закладами Національного університету  
біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

Паламарчук Євген Вікторович, аспірант, Центр гуманітарної освіти  
НАН України (м. Київ)

Палько Інна Миколаївна, асистент кафедри соціальної педагогіки та  
педагогічної майстерності, Житомирський державний університет імені  
Івана Франка

Панина Галина Володимирівна, кандидат філософських наук, доцент,  
Московський Державний технічний університет ім. Н. Э. Баумана,  
доцент кафедри «Соціологія і культурологія»

Печеніна Наталя Анатоліївна, кандидат історичних наук, доцент,  
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний  
університет», доцент кафедри історії України

Плугина Наталья Александровна, кандидат педагогічних наук,  
доцент, ФГБОУ ВПО «Магнітогорський державний університет»

Постевка Георгій Ілліч, аспірант, Чернівецький національний  
університет імені Юрія Федьковича, факультет педагогіки, психології та  
соціальної роботи, кафедра загальної та соціальної педагогіки

Пригода Майя Володимирівна, аспірантка Університету Російської  
Академії Освіти (г. Москва)

Радченко Валерія Александрівна, соискатель кафедри загальної  
педагогіки, початкового і дошкільного освіти ГБОУ ВПО  
«Ставропольський державний педагогічний інститут»

Рашикуліна Елена Николаївна, доктор педагогічних наук, професор,  
Магнітогорський державний університет, кафедра теорії і

методики социальной работы

Роенко Світлана Олександрівна, старший викладач кафедри соціальної педагогіки, соціальної роботи та історії педагогіки, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Семенова Лидия Михайловна, доктор педагогических наук, доцент, профессор Южно-Уральского государственного университета (г. Челябинск)

Скоромна Маріанна Володимирівна, аспірантка кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (м.Одеса)

Солкарян Ліана Самвелівна, аспірантка кафедри педагогіки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса)

Стадник Олександр Григорович, кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

Стежко Юрий Григорьевич, кандидат педагогических наук, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, ассистент кафедры иностранных языков химико-физических факультетов

Степчук Валерія Олегівна, Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Стеценко Анатолий Иванович, кандидат исторических наук, доцент, Воронежский государственный университет

Стецюк Вадим Борисович, кандидат історичних наук, Кам'янець-Подільський національний університет, доцент кафедри історії України

Тесленков Олександр Юрійович, аспірант кафедри педагогіки Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (м.Одеса), вчитель фізичного виховання Білгород-Дністровського професійного будівельного ліцею (м. Білгород-Дністровський, Одеська обл.)

Ткачук Ірина Олександрівна, аспірантка кафедри педагогіки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса)

Туралина Неонила Альфредовна, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой издательского дела и библиотековедения Белгородского государственного института искусств и культуры

Устименко-Косоріч Олена Анатоліївна, кандидат наук з мистецтвознавства, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки, Інститут культури і мистецтв, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

Черных Сергей Иванович, доктор философских наук, доцент, Новосибирский государственный аграрный университет

Чорноморденко Іван Васильович, доктор філософських наук, професор кафедри філософії, Київський національний університет будівництва і архітектури

Шакун Наталія Валеріївна, кандидат філософських наук, доцент, Чернігівський державний інститут економіки і управління

Юркевич Ольга Юрьевна, Белорусский государственный университет,

исторический факультет, СНИЛ “История и компьютер” (г.Минск)

Якименко Ірина Анатоліївна, магістр історії, аспірантка,  
Дніпропетровський національний університет ім. Олеся Гончара,  
історичний факультет, кафедра історії України

Яковишина Тетяна В'ячеславівна, кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки початкової освіти, Рівненський державний  
гуманітарний університет, кафедра педагогіки початкової освіти

Ячина Надежда Петровна, кандидат педагогических наук, Казанский  
(Приволжский) федеральный университет

## ЗМІСТ

### Секція «Сучасна освіта: методологія, теорія і практика» Секция «Современное образование: методология, теория и практика»

<b>Автушенко О. С.</b>	<i>Педагогічні умови впровадження інформаційних технологій навчання у ВВНЗ</i>	3
<b>Адеєва О. В.</b>	<i>Щодо проблеми удосконалення процесу фізичного фіховання у вищих навчальних закладах освіти</i>	5
<b>Алтухова Т. В.</b>	<i>«FUUU-комиксы» как способ преодоления негативных сторон в жизни современных школьников</i>	8
<b>Аниський В. Н. Замара Е. В.</b>	<i>Принципы формирования информационной компетентности менеджеров сферы услуг в системе среднего профессионального образования</i>	11
<b>Балыкина Е. Н. Бригадина О. В. Макеева Ю. А. Алексеенко Ю. А. Юркевич О. Ю. Королько Ю. М.</b>	<i>Практика современного образования: электронные учебные издания</i>	14
<b>Барвинский А. А.</b>	<i>Модернизация высшего образования в Украине в свете Болонского процесса: проблемы и перспективы</i>	17
<b>Бахтіярова Х. Ш.</b>	<i>Сучасні методологічні аспекти підготовки інженерно-педагогічних кадрів у технічному університеті</i>	23
<b>Бушман І. О.</b>	<i>Соціокультурна направленість освітньої політики: Болонський процес</i>	27
<b>Власенко А. О.</b>	<i>Проектна діяльність майбутнього учителя іноземної мови в початковій школі: вимога чи необхідність?</i>	31
<b>Воронина М. А.</b>	<i>Дальняя комплексная практика студентов как составная часть системы подготовки учителя географии</i>	33
<b>Гнезділова К. М.</b>	<i>Командна робота у формуванні корпоративної культури фахівця</i>	36
<b>Стеценко А. И. Довейко А. Б.</b>	<i>Некоторые аспекты качества образования в социологических теориях и практике</i>	39

<b>Емельянова Е. Ю.</b>	<i>Аналитическое чтение как способ развития</i>	43
<b>Новичкова Е. П.</b>	<i>филологических компетенций</i>	
<b>Загоруйко Л. П.</b>	<i>Инновационное измерение в системе</i>	46
	<i>языкового образования в современных условиях</i>	
<b>Илакавичус М. Р.</b>	<i>Неформальные практики религиозного</i>	49
	<i>образования: фактор разновозрастности</i>	
<b>Іглідан С. В.</b>	<i>Педагогічні аспекти формування</i>	52
	<i>соціокультурної безпеки майбутніх учителів</i>	
<b>Касаткин С. Ф.</b>	<i>Авторитет как внешний критерий</i>	56
	<i>личносно-профессионального развития</i>	
	<i>педагога</i>	
<b>Киенко Т. С.</b>	<i>Цели и задачи развития социальной</i>	61
	<i>компетентности студенчества</i>	
<b>Кириллова А. И.</b>	<i>Создание регионоведческих пособий по</i>	66
	<i>иностранному языку: основные требования и</i>	
	<i>сложности подбора материалов</i>	
<b>Козловець М. А.</b>	<i>Філософія сучасної освітньої парадигми</i>	69
<b>Павлюк Л. В.</b>	<i>Процес формування готовності студентів до</i>	72
	<i>дослідницької діяльності</i>	
<b>Мальцева Н. А.</b>	<i>К вопросу о полихудожественном подходе в</i>	76
	<i>повышении квалификации учителей музыки и</i>	
	<i>изобразительного искусства</i>	
<b>Мачуліна І. І.</b>	<i>Качество высшего образования в контексте</i>	79
	<i>Болонских реформ</i>	
<b>Медведовська Т. П.</b>	<i>Проблеми, перспективи впровадження</i>	81
	<i>сучасних інтерактивних технологій навчання</i>	
	<i>у вищих навчальних закладах</i>	
<b>Найдьонова А. В.</b>	<i>Провідні принципи безперервного навчання</i>	83
	<i>та його вплив на підготовку економістів у</i>	
	<i>Великобританії</i>	
<b>Олехова Ю. П.</b>	<i>Персонифицированная система повышения</i>	87
	<i>квалификации педагогических работников</i>	
<b>Осипова Т. Ю.</b>	<i>Підготовка майбутніх наставників до</i>	90
	<i>толерантних взаємовідносин з дітьми</i>	
<b>Паламарчук Є. В.</b>	<i>Методологічні параметри синергетичної</i>	92
	<i>акмеології</i>	
<b>Палько І. М.</b>	<i>Поняття «мова ворожнечі» в професійній</i>	94
	<i>діяльності соціального педагога</i>	
<b>Панина Г. В.</b>	<i>Стратегии современного университета</i>	97

<b>Печеніна Н. А.</b>	<i>«Історична географія України»: з досвіду викладання курсу</i>	100
<b>Плугина Н. А.</b>	<i>Развитие информационно-проектного мышления студентов в высшем профессиональном образовании</i>	103
<b>Пригода М. В.</b>	<i>Функции педагога смешанного типа обучения при организации учебной деятельности</i>	107
<b>Рашикулина Е. Н.</b>	<i>Направленность профессионально-педагогического мышления на реализацию принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей</i>	110
<b>Семенова Л. М.</b>	<i>Имидж учителя современной школы</i>	113
<b>Скоромна М. В.</b>	<i>Сутність емоційної культури та її роль у професійній діяльності вчителя початкової школи</i>	116
<b>Стежко Ю. Г.</b>	<i>Современная педагогика в постнеклассическом дискурсе</i>	119
<b>Стецюк В.</b>	<i>Російські війська на правобережній Україні і китайська кампанія 1900-1901 рр.</i>	122
<b>Тесленков О. Ю.</b>	<i>Самоорганізація в професійній діяльності майбутнього учителя</i>	125
<b>Ткачук І. О.</b>	<i>Герменевтичний підхід у сучасній педагогіці</i>	128
<b>Тураніна Н. А.</b>	<i>Инновационные педагогические технологии в современном гуманитарном образовании</i>	130
<b>Устименко-Косоріч О. А.</b>	<i>Науковий аналіз педагогічних новацій у галузі сербської баянно-акордеонної освіти</i>	134
<b>Черных С. И. Кравченко О. Б.</b>	<i>Вступление России в ВТО – новый вектор трансформации российского образовательного пространства</i>	137
<b>Чорноморденко І. В.</b>	<i>Освіта в Україні: оптимізація чи трансформація?</i>	140
<b>Шакун Н. В.</b>	<i>Креативність як основа професійного становлення особистості</i>	142
<b>Яковишина Т. В.</b>	<i>Медіакомпетентність як предмет педагогічного дослідження</i>	145

**Секція «Історія педагогіки та освіти»**

**Секция «История педагогики и образования»**

<b>Єршова Л. М.</b>	<i>Геопсихологічна зумовленість виховного ідеалу</i>	149
---------------------	--	-----



Архангельская В. Д.	<i>Значение научно-теоретических основ музыкально-педагогической деятельности Л. В. Николаева в становлении российского профессионального музыкального образования</i>	152
Бачинська О. М.	<i>Українські національні хори за доби гетьманату П. Скоропадського</i>	155
Каргашова Ю. О.	<i>Досвід інтернаціонального виховання школярів у педагогічній спадщині В. Сухомлинського</i>	158
Кобилянська І. В.	<i>Основні тенденції розвитку профільного навчання у старшій школі Іспанії</i>	161
Кравець І. Л.	<i>Теоретичні засади альтернативної освіти</i>	169
Лях Г. Р.	<i>Шляхи формування політичних інтересів підлітків (історико-педагогічний аспект)</i>	170
Марчук М. В.	<i>Опікунсько-виховна діяльність громадських організацій на Буковині (кінець ХІХ ст. – 1940 р.)</i>	173
Набиуллин Л. Г.	<i>Формирование теории ценностей: Россия между Западом и Востоком</i>	176
Постевка Г. І.	<i>Роль культурно-мистецьких товариств у розвитку музичної освіти та виховання на Буковині (к. ХІХ ст. – 1940 р.)</i>	179
Радченко В. А.	<i>Благотворительные учреждения в российском образовании ХІХ в.</i>	183
Роєнко С. О.	<i>Державна політика сприяння розвитку приватної освіти в 50-х роках ХІХ століття</i>	186
Солкарян Л. С.	<i>Особливості релігійної освіти в середніх навчальних закладах Одеси (середина ХІХ – початок ХХ століття)</i>	188
Стадник О. Г.	<i>Підручники географії першої половини ХVІІІ століття</i>	191
Степчук В. О.	<i>Екологічна освіта в Данії</i>	193
Кулагина Г. Н. Ячина Н. П.	<i>Миссия российского университета</i>	195
Якименко І. А.	<i>Прояви девіантної поведінки у середовищі сільських школярів у повоєнні роки</i>	198
	<b>Відомості про авторів</b>	201

## Наукове видання

Науковий діалог «Схід - Захід»

Матеріали Всеукраїнської наукової конференції з  
міжнародною участю

### ЧАСТИНА IV

Українською та російською мовами  
Редактор Пащенко В.І.

---

Підписано до друку 16.07.2013 Формат 60x84/16. Папір  
друкарський.

Друк різнографічний. Гарнітура Times New Romans.

Ум друк арк. 9,8. Обл. – вид. арк. 14,45.

Тираж 300 прим. Зам. №

---

Видавництво «Інновація»  
49006, м. Дніпропетровськ, вул. Свердлова, 70  
Свідоцтво про внесення до Державного Реєстру  
ДК № 1761 від 22.04.2004 р.  
т/ф 36-02-81  
e-mail: [innovaciya@list.ru](mailto:innovaciya@list.ru)