

**СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ШКІЛ:
ПРОБЛЕМИ,
ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ**



Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
Вища педагогічна школа Польської спілки вчителів у Варшаві
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Управління освіти і науки Житомирської обласної
державної адміністрації

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ШКІЛ: ПРОБЛЕМИ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ

Збірник наукових праць

*За редакцією
Василя Кременя і Тадеуша Левовицького*

Житомир
Вид-во ЖДУ імені Івана Франка
2012

УДК 378.14.032
ББК 74.03
С 84

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(22. 06. 2012 р., протокол № 11)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Матвієнко О. В., доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Київського національного лінгвістичного університету;

Шльосек Ф., доктор педагогічних наук хабілітований, професор, директор Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені М. Гжегожевської у Варшаві, Голова наукового товариства "Польща – Україна", іноземний член НАПН України.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

В. Г. Кремень (голова), Т. Левовицький (голова),
І. А. Зязюн, П. Ю. Саух, Н. Г. Ничкало, О. А. Дубасенюк

С 84 **Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи:** зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 692 с.

ISBN 978-966-485-127-2

Висвітлюються актуальні проблеми становлення і розвитку науково-педагогічних шкіл в Україні і за рубежом; обґрунтовуються, методологічні засади, провідні функції, зміст, форми і напрями діяльності наукових шкіл; характеризується творчий доробок українських і польських науково шкіл. Вони розглядаються як осередки інноваційних процесів у вищих, професійних і загальноосвітніх навчальних закладах. Розкриваються творчі взаємозв'язки українських і польських науковців.

Для викладачів загальноосвітніх, професійних, вищих навчальних закладів, науково-педагогічних працівників і слухачів інститутів післядипломної освіти, аспірантів, докторантів.

УДК 378.14.032
ББК 74.03

ISBN 978-966-485-127-2

© Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2012

ЗМІСТ

ВСТУП	8
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ШКІЛ В УКРАЇНІ	10
<i>Кремень В.Г.</i> Філософсько-освітня діяльність: інноваційні аспекти ..	10
<i>Гончаренко С.У.</i> Наукові школи в педагогіці.....	27
<i>Саух П.Ю.</i> Феномен наукової школи в контексті реалій сучасної науки.....	44
<i>Коновальчук І.І.</i> Роль наукових шкіл в інтеграції інноваційних освітніх процесів.....	51
<i>Ляхощка Л.Л.</i> Особливості діяльності науково-педагогічної шко- ли в системі післядипломної педагогічної освіти.....	65
<i>Хриков Є.М.</i> Чинники розвитку науково-педагогічних шкіл в Україні.....	69
<i>Золотухіна С.Ф.</i> Виховна функція науково-педагогічної школи.....	76
<i>Богуш А.М.</i> Зміст і напрями діяльності наукової школи: українська дошкільна лінгводидактика.....	84
<i>Обозний В.В.</i> Становлення науково-педагогічної школи красзнав- чо-туристичного спрямування в Національному педагогічному універ- ситеті імені М.П. Драгоманова.....	91
<i>Гуменникова Т.Р.</i> Проблеми підготовки майбутніх педагогів у дослідженнях науково-педагогічних шкіл Одещини.....	100
<i>Дубасенюк О.А.</i> Житомирська науково-педагогічна школа: істо- рія, здобутки, перспективи.....	114
<i>Антонова О.Є.</i> Науково-педагогічний супровід обдарованої осо- бистості у діяльності Житомирської науково-педагогічної школи	149
<i>Місяць Н.К.</i> Напрями наукової діяльності Центру полоністики в Житомирі.....	170
<i>Гриньова М.В.</i> Досвід діяльності наукових шкіл Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка.....	179
<i>Семенець С.П.</i> Проблеми розвивального навчання в творчому до- робку наукових шкіл.....	189
<i>Цвєткова Г.Г.</i> Науково-педагогічні школи України початку ХХ століття як осередки професійного самовдосконалення педагогів.....	200

РОЗДІЛ II. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ШКІЛ У ПОЛЬЩІ..... 204

Левовицький Т. Гуманітарні традиції і сучасність наукових шкіл у педагогіці. 204

Мешальський С. Про складність наукової раціональності в педагогіці 214

Гайда Я. Підготовка аніматорів і менеджерів культури – важливе завдання не лише креативної освіти. 224

Огородзка-Мазур Е. Педагогіка і міжкультурна освіта у польській системі вищої освіти – на прикладі тешинської школи приграничних досліджень 235

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ НАУКОВОГО КЕРІВНИЦТВА РОЗВИТКОМ ІННОВАЦІЙНИХ НАПРЯМІВ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 246

Ничкало Н.Г. Філософсько-дидактичні аспекти діяльності наукових шкіл з проблем педагогічної майстерності 246

Лещенко М.П. Наукова школа академіка Івана Зязюна. 259

Завгородня Т.К. Діяльність наукової школи кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника 270

Гнізділова О.А. Загальна характеристика науково-педагогічних шкіл Харківщини. 281

Подоляк В.О. Педагогічна школа Д.В. Чернілевського як ефективний засіб підготовки майбутніх викладачів 290

Зеленська Л.Д. Напрями пошуків науково-педагогічної школи професора С.Т. Золотухіної. 299

Стражнікова І.В. Доробок наукової школи Т. К. Завгородньої з розвитку педагогічної науки на західноукраїнських землях. 306

Щербакова Н.П. Професійне становлення педагога-дослідника у сучасній науково-педагогічній школі 319

Регейло І.Ю. Теорія і практика наукового керівництва докторськими програмами в досвіді зарубіжних країн 331

Вознюк О.В. Системна концепція функціонування науково-педагогічних шкіл: особистісний акцент 344

**РОЗДІЛ IV. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ
СУЧАСНИХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ШКІЛ..... 357**

4.1. Професійна підготовка вчителя – провідний напрям діяльності науково-педагогічних шкіл 357

Зязюн І.А. Самовизначення вчителя як фактор регуляції педагогічної дії 357

Семенов О.М. Роль особистості Вчителя у формуванні культури наукового дослідження 368

Сметанський М.І. Аналіз світового досвіду стимулювання праці педагогічних працівників 377

Вітвицька С.С. Методологічні засади педагогічної підготовки магістрів освіти. 384

Дубасенюк О.А., Сидорчук Н.Г. Дослідження проблем педагогічної акмеології у діяльності Житомирської науково-педагогічної школи 404

Якса Н.В. Розвиток вітчизняної системи професійної підготовки майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу 414

Березюк О.С. Науково-практична спрямованість етнокультурологічної підготовки майбутнього вчителя в умовах Поліського регіону 426

Гордійчук Г.Б. Професійна підготовка педагогів в умовах інформаційного освітнього середовища навчального закладу 433

Сверίδα Б.В., Антонюк В.М. Професійна компетентність – основа для самовдосконалення та саморозвитку викладача. 444

Коваль Ю. Емоційний інтелект і тип міжособистісної поведінки вчителів. 450

Валентьєва Т.І. Дослідження готовності педагогів до виховання почуття комічного у дітей 5-6 років 457

4.2. Інноваційні технології підготовки майбутніх фахівців у дослідженні наукових шкіл 463

Чернілевський Д.В. Креативні принципи сучасних педагогічних технологій: концептуальний аспект 463

Лук'янова Л.Б. Особливості андрагогічної моделі навчання та оптимальні умови її використання 471

Шанскова Т.І. Застосування педагогічних технологій у підготовці фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти. ... 479

Мірошніченко О.В. Аналіз наукових підходів до розуміння понять "технологія" та "педагогічна технологія" 490

Любченко О.В. Модель формування організаційно-управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю засобами інтерактивних технологій 500

Набока О.Г. Технології підготовки майбутніх економістів у науковому доробку сучасних вітчизняних дослідників.....	517
Трубінова Ю.О. Основні аспекти формування мовної адаптації іноземних студентів на підготовчому відділенні.....	521
Крамаренко Т.В. Особливості формування культури іншомовного діалогу майбутніх фахівців товарознавства та комерційної діяльності засобами інтерактивних технологій навчання.	530
Воробйова Т.В. Мотиваційно-ціннісне ставлення майбутніх медиків до формування професійно важливих якостей засобами проектних технологій.....	542
Чеховська-Бєлуга М. Якість життя студентів – майбутніх соціальних працівників	552
Синиця М.О. Особливості використання мультимедійного забезпечення як перспективний напрям інформатизації освіти Польщі та України.....	561
Продайко М.Ю. Сутність поняття "самостійна робота" студентів у вітчизняній і зарубіжній літературі.	571
Корольок О.М. Дослідження проблеми організації продуктивної самостійної роботи студентів у коледжах.	582
4.3. Сучасні проблеми виховання й освіти особистості як актуальний напрям дослідження науково-педагогічних шкіл.....	591
Бєх І.Д. Світоглядно-духовний розвиток малої групи.	591
Ковальчук В.А. Теоретичні основи проблеми дослідження освітньо-виховних систем.....	597
Пастовенський О.В. Тенденції розвитку системи управління загальною середньою освітою в умовах демократизації суспільних процесів.....	607
Хацаюк Н.С. Методологічні основи проектування інноваційної моделі організації системи науково-методичної роботи в "Школах майбутнього".	619
Костюшко Ю.О., Яценко С.Л. Проблеми формування особистості майбутнього вчителя засобами соціально-психологічного навчання..	623
Ніколенко Л.М. Наукові підходи до змісту лідерських якостей особистості.....	630
Цуприк С.І. Формування організаторських умінь у майбутніх вихователів оздоровчих таборів	641
Манохіна І.В. Діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування у дослідженнях з проблем соціальної педагогіки	647

4.4. Історико-педагогічні аспекти розвитку освіти	662
Кошолан О.Ф. Соціально-економічні передумови розвитку освіти на Поділлі в пореформений період.	662
Павленко В.В. Розвиток освіти на Волині: напрями історико-педагогічного дослідження.....	670
Пелешок Ю.А. О.Ф. Музиченко – виразник ідей індивідуалістичної педагогіки.....	680
Стадник О.Г. Використання засобів навчання географії у XVIII столітті.....	685
АВТОРИ ЗБІРНИКА НАУКОВИХ ПРАЦЬ	688

ВСТУП

Проблема становлення і розвитку наукових шкіл, їх міждисциплінарності, філософських, психолого-педагогічних і науково-організаційних засад їх діяльності – один із пріоритетних напрямів наукознавчих досліджень. Наукова школа концентрує величезну творчу енергію вчених, координує їхню діяльність у процесі наукового пошуку, сприяє розкриттю креативних здібностей молодих науковців, ініціює нові напрями наукових розробок.

Актуалізація проблеми розвитку наукових шкіл свідчить про високий науковий потенціал України і Республіки Польща. Найбільший інтерес викликають вітчизняні і польські науково-педагогічні школи, які мають потужний науковий ресурс і значною мірою впливають на модернізацію освітньо-виховних процесів й удосконалення підготовки науково-педагогічних кадрів.

Становлення і розвиток наукових шкіл у кожній країні – це винятково важлива проблема загальнодержавного значення. Від її підтримки і послідовного розв'язання значною мірою залежить розвиток тієї чи іншої галузі наукового знання, а відповідно – освіти, культури, економіки.

В Україні і Польщі склалися потужні наукові школи під керівництвом провідних учених у галузі філософії освіти, педагогіки, психології. Їх наукові досягнення відомі у європейському і світовому освітньому просторі. Наукова проблематика діяльності цих шкіл охоплює проблеми педагогіки і психології праці, педевтології, педагогічної майстерності, андрагогіки, дидактики, теорії виховання, історії педагогіки тощо.

Нині під егідою НАПН України і Комітету педагогічних наук Польської академії наук активно розвивається міжнародна наукова співпраця. Особливо активізувалися творчі зв'язки у сфері педагогічної науки. За таких умов уможливлується проведення спільних наукових форумів, конференцій; видання наукових праць, обмін науковими ідеями, здійснення спільних проєктів і програм, організація міжнародних наукових конкурсів. Усе це сприяє розвитку взаєморозуміння, довіри, дружби між народами України і Польщі, встановленню й розширенню контактів між науковими інституціями, формуванню культури міжнародного спілкування.

Проведення міжнародної науково-практичної конференції "Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи" є

ще одним важливим кроком у подальшому розвитку українсько-польської співпраці в галузі освіти і науки. Наукова діяльність в інформаційному суспільстві є ключовою умовою забезпечення відповідності змісту освіти сучасним досягненням у галузі науки, техніки, культури, а також умовою обґрунтування перспектив розвитку науково-педагогічних шкіл.

У збірнику наукових праць відображено діяльність лише окремих провідних українських і польських наукових шкіл. Сподіваємося, що наші спільні творчі пошуки стануть новим етапом в їх розвитку.

Наша співпраця сприятиме подальшому зміцненню науково-освітніх, інформаційних зв'язків і творчої взаємодії працівників освіти і науки на національних і міжнародному рівнях.

Василь Кремень

Тадеуш Левовицький

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНИХ ШКІЛ В УКРАЇНІ

Кремень В.Г.

ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ: ІННОВАЦІЙНІ АСПЕКТИ

До фундаментальних проблем філософії освіти по праву належить визначення її стратегічних цілей і аксіологічних основ. Адже будь-яка діяльність завжди регулюється не лише метою, але й цінностями. Якщо *мета* відповідає на питання: що мусимо одержати в якості результату діяльності, то *цінність* відповідає на питання, *для чого це потрібно, і чи потрібно воно?* Та система освіти, яка в нас склалася, починаючи з XVIII століття, є *світською*. Вона орієнтована насамперед на засвоєння *наукового знання*. Фундаментальні науки та їх вивчення лежать в основі системи сучасної освіти. Разом з ними неявно приймається і ряд цінностей, котрі співмірні з цінністю наукової раціональності і включаються в аксіологічну основу освіти. Насамперед, це *цінність інновацій і творчості*, поза якими не існує розвиток науки. Необхідно разом з тим зазначити, що визначені цінності мають пріоритетний смисл тільки в рамках певного типу культур, що відносяться до *західної, техногенної цивілізації*. У традиціоналістських культурах інновації і творчість не мають пріоритетного статусу. Вони маскуються під традицію і спрямовані на те, щоб зберегти традицію. Там немає уявлень ні про спрямованість часу, ні про прогрес, ні про позитивну оцінку креативної діяльності, яка змінює світ. Ці ідеї постають базовими цінностями тільки в культурі техногенної цивілізації, в лоні якої розвивалася наукова раціональність.

Через систему освіти наука формує особливі стани людської свідомості – *світоглядні образи*, які спираються на її досягнення (наукова картина світу), і *логіку міркування*,² орієнтовану на доказ і обґрунтування знань. Люди, виховані в традиціоналістських культурах, мають величезні труднощі при вирішенні завдань, які вимагають формального міркування по схемі силогізму. Але ті з представників цих груп, хто пройшов курс шкільної освіти, вирішували ці завдання відносно легко¹.

¹ Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А. Р. Лурия. – М., 1974.

Творчість, інновації, креативна діяльність виступають як невід'ємні характеристики творчої особистості, формування якої є сьогодні *стратегічною метою освіти*. Творча особистість не просто повторює те, що було зроблене до неї, не просто адаптується до вже зробленого. Вона в самому своєму бутті нерозривно пов'язана з інноваційною діяльністю. Неперервна освіта ("вчитися, вчитися, вчитися") означає таке оволодіння знаннями, котре потім повинно слугувати створенню нового. У традиціоналістських культурах зовсім інше завдання. *Конфуцій*, наприклад, закликав "вчитися і повторяти". Повторювати вже відоме, дане предками, батьками, традицією, *вчитися не для того, щоб змінювати традицію, а для того, щоб її продовжити*².

Для філософії освіти принципове значення має проблема *не ідеалу творчої особистості, а якими засобами* реалізовувати його в процесі навчання і виховання. Само собою зрозумілим є прийняття нерозривної з цим ідеалом пріоритетної цінності креативної діяльності, активності суб'єкта, спрямованої на перетворення світу. Визначена цінність кардинальна й системноутворююча в культурі техногенної цивілізації, існування якої визначено інтенцією на створення і застосування все нових технологій, на розвиток засобів і цілей діяльності, на формування все нових її видів. Техногенний тип цивілізаційного розвитку, альтернативний традиціоналістському типу, до сьогодні сприймається як магістральна лінія прогресу. Проте в кінці минулого століття стало зрозуміло, що породжені цим типом розвитку глобальні кризи (екологічна, антропологічна, духовна тощо), змушують критично поставитись до цього переконання. Що й вимагає їх осмислення в контексті філософії освіти.

Вихід з цих криз і збереження людства як виду вимагає нових стратегій цивілізаційного розвитку, переходу до *його нового типу*. Але тоді виникає проблема критичного аналізу *цінностей техногенної культури* (економічної, інформаційної цивілізації) і пошуку нових ціннісних орієнтацій. Зокрема, й стосовно природи, щоб зменшити запал її перетворення. У зв'язку з цим і виникає питання: в системі яких цінностей повинна формуватися особистість і *яким* повинно бути розуміння *творчої особистості*? Все це вимагає спеціального аналізу, доступного рефлексіям саме *філософії освіти*. Очевидно, лише їй під силу дослідити базові цінності соціального життя, його генетичний код, відповідно до якого відтворюються основні соціальні структури, образ життя, типи мислення і типи особливостей. Якщо змінити розуміння діяльності та її стратегій, то потрібно ставити питання про те, яких нових смислів набуває розуміння творчості та ідеал особистості. У цьому плані аналіз аксіологічних проблем, які визначають стратегію сучасної освіти, пов'язаний з аналізом перспектив сучасної цивілізації та змін її ціннісних пріоритетів. Дослідження цих процесів дозволить одержати дійсно перспективну модель освіти.

² Стенин В. С Проблема аксіологического базиса современного образования / В. С. Стенин // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С. 21.

У виробленні нових стратегій цивілізаційного розвитку зіштовхуються два підходи. Перший з них орієнтований на збереження людства і знаходження *балансу* його відносин із природним середовищем. Другий підхід, який домінує в сучасному соціальному розвитку, – це відома стратегія зміни світу в масштабах, що розширюються, спрямованість на постійне оновлення оточуючого людину предметного середовища. В останній час актуальними стають концепції *стійкого розвитку*. Одночасно потрібно враховувати, що постійно виникають нові технології, постійно змінюється безпосереднє середовище людської життєдіяльності, й людина змушена адаптуватися *не до стабільного*, а до світу *постійно змінного*, який перебуває в динаміці трансформацій.

При обговоренні проблеми цінностей ідеалів і стратегій освіти важливо прослідкувати, чи є можливості сумісності *екологічної етики* і нового *ставлення до природи* з тенденціями сучасної науково-технічної творчості. Ці два підходи зовнішньо постають як несумісні. Однак аналіз сучасних процесів у сфері високих технологій свідчить, що перехід до освоєння складних систем створює умови для формування нових світоглядних орієнтирів, котрі узгоджуються з ідеалами гуманістично-демократичних стратегій діяльності. Мова йде не про відмову від діяльнісного ставлення людини до світу, а про нове розуміння діяльності, особистості й творчості, що має глибокий світоглядний смисл. Таке нове розуміння сьогодні формується в різних областях культури, і завдання філософії освіти – прослідкувати тенденції до вироблення нових цінностей як відповідь на виклики, що постали перед сучасною цивілізацією.

З глобальними аспектами нових стратегій пов'язують не менш важливі питання, зокрема про те, *яку систему освіти ми хочемо одержати в Україні*, щоб бути співмірним сучасному динамічному світу. Тут також виникає ряд проблем. Зокрема, зміна шкали престижності професії. У більшості розвинених країн будь-який вид соціально корисної праці, яка приносить законний прибуток, сприймається як *цінність*. У наших умовах, коли мірилом соціального престижу стали гроші й влада, відбулося різне зниження ціннісного статусу саме тих видів діяльності, котрі є ключовими в постіндустріальному розвитку цивілізації. Зокрема, стали малопривабливими професії наукового працівника і педагога. Тим самим виникають небезпечні передумови втрати високого інтелектуального потенціалу країни. Очевидно, що в такому випадку в нас буде мало шансів включитися у європейську і світову економічну систему інакше, ніж у ролі країни, яка забезпечує інші країни людськими і сировинними ресурсами. Якщо ж ми зацікавлені в тому, щоб Україна боролася не просто *за виживання*, а за *вихід на передові рубежі постіндустріального розвитку*, то саме з цією стратегією потрібно співвідносити цілі й цінності орієнтації освіти.

Важливий аспект стратегії освіти стосується ролі *наукової раціональності* як головної складової, котра визначає зміст сучасної освіти. Тенденція постіндустріального розвитку така, що наукова раціональність, хоча її істо-

ричний тип сьогодні змінюється, зберігає свій високий ціннісний статус і набуває нових соціальних функцій. Процеси глобалізації висувають на авансцену сучасного розвитку процеси *діалогу культур*. У цих процесах особливу роль починає відігравати *рефлексивна свідомість*, котра здебільшого формується в сучасній культурі під впливом наукової раціональності. Рефлексія виступає необхідною передумовою для розуміння рівноправності різних "культурних систем відліку", визначаючи цінності різних культурних світів, що є необхідною умовою їх діалогу. Коли індивіди, соціалізовані в різних традиційних культурах, включаються в спілкування, то вони не завжди розуміють один одного. Проте, якщо традиціоналістське суспільство (китайське чи індійське, наприклад) засвоїло західну науку, західний тип раціональності, то сформувало рефлексивне відношення до власних цінностей. Поза таким рефлексивним відношенням неможливий повноцінний діалог культур. Тоді людина однієї культури буде сприймати іншу тільки як щось чуже, тоді виникає старий розподіл: "ми" і "вони", "наше" і "не наше". Ідентифікація відбувається лише за принципом входження в цю і тільки в цю культуру, а інша культура сприймається як щось чуже. Для сучасності, коли *процеси культурної взаємодії* протікають надзвичайно інтенсивно, дуже важливим є саме *діалог*.

Наступний аспект стратегії освіти – *інтеграція* наукових досліджень і освіти. Вона набуває сьогодні особливої значущості, якщо врахувати зміну образу сучасної науки і типу наукової раціональності. Очевидно, знання повинно бути центром навчання, а нові етичні мотиви будуть виникати в рамках нової парадигми знання і формуватися поступово, в міру освоєння в масштабах, що розширюються, *людинорічних систем* – в міру виникнення нових соціальних технологій, біотехнологій, розвитку генетичної інженерії, глобальних інформаційних мереж, через дослідження синергетичних ефектів у нелінійних середовищах і т.ін. Саме завдяки цим процесам може виникнути *новий образ істини*, пов'язаний з моральними імперативами. І якщо в новоєвропейській культурній традиції істинне знання розглядалося як обґрунтування моральності, то в сучасних ситуаціях намічаються тенденції до *іншого бачення*, яке чимось нагадувало давньокитайську концепцію *Дао*, котре означало не тільки істину, але й моральність та життєвий шлях людини. Нова парадигма знання не виникає раптом і несподівано, а буде немовби *проростати* всередині техногенної культурної традиції, модифікуючи, а потім і перебудовуючи її. У процесі навчання ми, як і раніше, будемо орієнтуватися на оволодіння науковими знаннями. На сьогодні немає моделі освіти, де б виховання в школі й вузі було б відокремлене від прирощення знань, від їх засвоєння, і де б моралізаторські акценти домінували б над акцентами оволодіння істинними знаннями. Цінується *професійність*, а не *моралізм*. Професійність – основа викладацької діяльності, й тут пріоритет знання зберігається³. Саме реальна

³ Стенин В. С Проблема аксиологического базиса современного образования / В. С. Стенин // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С. 21.

діяльність людей визначає основні параметри і тип цивілізації. Все це – *нові аксіологічні виміри знання*, котрі необхідно переосмислити в концепті філософії освіти і застосувати до педагогічної діяльності.

Домінуюча якість пізнавального методу в освіті починає історично виявлятися вже в античному світі. В Афінах – це практика філософських настанов і моральних проповідей, засвідчена в діалогах Платона і в "Нікомаховій етиці" Аристотеля як приучення до розумової й моральної чеснот⁴; Римський *дисциплінарний утилітаризм* в освіті породжує класичну якість шкільного пізнання у вигляді диктатури риторичного дискурсу, редуковане сучасною нам школою в найпростіші форми трансплантованого знання.

У ранньому середньовіччі Європа починає здійснювати спроби зберегти культурні частки римської цивілізації, що відходять у небуття; церква очолює цю культурну місію, а її пізнавальне знаряддя здобуває якість релігійно-духовного тренінгу – наймогутнішого психічного чинника, за допомогою якого, зауважував *А. Шопенгауер*, "всяка людина, навіть найбільш учена, вважала надприродні речі, яким вчила віра, принаймні настільки ж реальними, як і видимий їм зовнішній світ"⁵. Під тиском культурної секуляризації міста і світської влади віруючій людині дарується милість мислити свою віру через *ratio*, і це встановлює в наступній європейській історії нову якість пізнавального стандарту. На території Московської Русі цього періоду домінує педагогіка "душевної побудови", пізнавальне дійство якої, як писав *В.О. Ключевський*, йде "від древньої школи-сім'ї, котра вчила божеству і віровірності... житейським правилам, праведному життю в атмосфері "нервового збудження", викликаного педагогічним жезлом – палкою – інструментом батьківської "ласки"⁶; і ця якість пізнавальної дії може бути зазначена як ефективність "ведичного" відчуття, маючи на увазі значення слова "веди" як священної книги, як вищої мудрості.

Реформація, що стала апофеозом християнського прагматизму, затвердивши як християнську чесноту і професійність людини, відслужила панахиду темному періоду з його пізнавальною еkleктикою і маніфестувала вторгнення руйнівних сил соціального прагматизму Нового часу, що внесли в освітні процедури прагматику раціональної розважливості й соціальної діловитості. Переживши другу *освітню секуляризацію*, у новітній історії ця якість пізнавального методу трансформувалася в дифузно-фрагментарне конструювання картини світу, давши початок ері трансплантованого знання.

У процесі *засвоєння знання* людина має справу з *внутрішнім пошуком*, який відкриває помежові стани психіки і які вирішуються миттєвими, "про-

⁴ Аристотель. Нікомахова етика / Аристотель // Етика / Аристотель. – 2002. – С. 63–65.

⁵ Шопенгауэр А. Об интересном / А. Шопенгауэр. – М., 1997. – С. 48.

⁶ Ключевский В. О. Два воспитания / В. О. Ключевский // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М., 1990. – С. 396.

світлюючими" актами та позначаються в термінах "інсайт", "інтуїція", "осяяння", "конструктивна уява", "щаслива ідея" і т.п. Як відзначав *К.Г. Юнг*, розуміння цих феноменів через "несвідомий процес, результатом якого є раптове вторгнення у свідомість неусвідомлюваного змісту, несподіваної ідеї чи передчуття", бере початок у філософії *А. Бергсона* ⁷. Та свідомо діяльність, яка тільки здається свідомою, діяльність, котра властива науковому пошуку і якій традиція найчастіше приписує винятково логічні підстави, насправді пронизана "переступанням" через мікро- і макророзриви потоку, що її охоплює, зовнішнього і внутрішнього досвіду, часом не зауваженими внутрішніми феноменами. Феномен внутрішнього, душевного уявляється близьким тому, що шукав *А. Бергсон* як "інше пізнання", як "бачення іншої половини реальності", коли "до інтелекту приєднали б інтуїцію" ⁸. Така схема духовної активності, що дає життя будь-якій творчості, що знаходить свої начала в сутностях свідомого і несвідомого через розмикання кордонів між ними, складає принцип внутрішньої можливості наукового пізнання ⁹, визначаючи домінуючу якість пізнавального методу, який циркулює в сучасних системах наукової освіти. Ця якість, іншими словами, пов'язана зі створенням різних шаблів позараціонального знання: імпліцитного, інтуїтивного, автоматизованого, трансцендентного, а також з утворенням інтегрованого знання в суб'єктів навчання ¹⁰.

Важливе розуміння того, яку роль відіграють ефекти інтуїтивного, позараціонального в засвоєнні знань і розвитку творчої особистості стверджує *К.Р. Роджерс*. Під впливом духовних добутоків *С. Кієркегора* він визначає в якості однієї з принципів педагогічних позицій те, що "знання, яке добуто особисто тобою, не може бути прямо передано іншому" ¹¹. У дійсності, як тепер ми можемо відзначити, важливою є здатність педагога "супроводжувати" досвід особистих пошуків своїх учнів; здатність, існування і розвиненість якої значною мірою обумовлюються тільки його особистим досвідом і особистою історією власних трансцендувань, тобто *креативних осяянь*. Учителю у нашій школі, як правило, не має досвіду використання предметних знань у сфері зовнішнього світу; це позбавляє його можливості бути провідником у знаходженні продукту творчого пошуку, оскільки в нього немає його власної історії як практичного предметного досвіду. Отже, він не володіє метамовою духовних форм, які індукуються *спеціальним знанням*, що ставить його в дуже скрутне становище перед лицем досвіду, заснованого на *практиці творчого пошуку*.

⁷ Юнг К. Г. Сознание и бессознательное / К. Г. Юнг. – СПб., 1997. – С. 61.

⁸ Бергсон А. Творческая эволюция / А. Бергсон. – М., 2001. – С. 334.

⁹ Карпов А. О. Интегрированное знание / А. О. Карпов // Человек. – 2003. – № 4. – С. 30–31.

¹⁰ Корнетов Г. Б. История педагогики / Г. Б. Корнетов. – М., 2002. – С. 48–51.

¹¹ Роджерс К. Р. Становление человека / К. Р. Роджерс. – М., 1994. – С. 336.

Така диспозиція визначає в кращому випадку дуже стримане ставлення викладача до недогматичних методів навчання, зокрема до способів одержання знань, які базуються на дослідницькій практиці, під якою він розуміє алгоритм наукового дослідження. З тієї ж причини можна спостерігати більше вчительського успіху в таких предметних областях, як література і рідна мова. Останньою навіть за всіх недоліків у орфографії більшість володіє краще, ніж математикою. Подібна, дуже розповсюджена диспозиція вчителя стосовно до нової "дослідницької" практики, яка сьогодні входить у школи, визначає як нового суб'єкта вчителювання професійного наставника; саме йому в силу його професійного і життєвого досвіду належить роль духовного наставника "нових" учнів на шляху пізнання, у набутті того нового знання, яким сам він на цей момент не володіє і котрим вони *спільно оволодіють*. У цьому суть розуміння особливого шкільного пізнавального методу, який опосередковує нову якість.

Головна дорога до творчої продуктивності пролягає через сфери дослідницької активності, котра розуміється в самому широкому сенсі. Активності, котра є актом *творчого осяяння*, що захоплює "свідоме і несвідоме" індивіда. Особливу роль у виробництві продукту творчості відіграють *системи інтегрованого знання*. Успіх творчої активності залежить від потужності й організованості *пізнавальних структур*, які утворюють каркас індивідуальної психіки. Розуміння того, що ховається за творчим актом, без сумніву буде поліпшено відкриттям таємниць когнітивної динаміки в системі, котра *з'єднує* активність різних структур знання з історією суб'єкта.

Таким чином, у контексті *філософії освіти* система сучасної освіти ставить вимогу до якості пізнавального методу, котра може бути сформульована як *принцип креативності* наукового пізнання. Принцип, який конститує схему переживання знання під тиском *внутрішнього пошуку* і складає опозицію широко розрекламованому псевдоінтелектуалізму, який маскується сьогодні в "індустрію освіти". У підсумку це перетворює справу навчання в сурогат середньовічного ремісництва, котре являє нам у результаті ту освітянську реальність, що репрезентує вчорашній день і є гальмом для сучасності.

Проблема здійснення соціального і професійного вибору в сучасній школі не в тому, що учень не знає, ким бути, а в тому, що, *по-перше*, він не має можливості спробувати практично бути кимось іншим, крім школяра, у тому числі й у професійному плані. *По-друге*, традиційна школа і не ставить собі таких завдань. Імператив пізнавальної свободи конститує свободу вибору пізнавальної активності у певній особистій диспозиції в умовах пластичності освітнього середовища, яке забезпечують *інтегровані освітні системи і науково-інноваційний технологізм*. Властивість творчої трансцендентності пізнавальних актів відкриває шлях до нового знання, створюючи внутрішню пізнавальну свободу особистості. Цей спектр пізнавальних можливостей особистості, які саморозширюються, є тим, що визначає систему динамічної пізнавальної свободи в освітніх закладах і *руйнує монополію вчителя на істину*.

Уявлення традиційної педагогіки про нібито існуюче соціальне замовлення на включення учнів у суспільне буття висувають претензії до існуючої реальності. Жодна з освітніх систем, які існували, ніколи на практиці не вирішувала такого завдання. Мудрість соціальної природи незримо вклала в руки вчителів знаряддя, що готували молодих людей не до включення, а до *ствердження* в суспільстві – батіг або лійка в минулому, чи методи науково-обгрунтованої креативної освіти в майбутньому. Обсяг пізнавальної свободи в освітніх системах є *міра ефективності цих зусиль*, які забезпечить філософія освіти¹².

Мова йде про ствердження особистості як у власних очах, так і в різних колах соціальності, що її охоплюють, включаючи і малі, й обширні сфери життєдіяльності. Ствердження особистості – це те, з чим співвідноситься будь-яка навіть замкнута система освіти; це *внутрішня здатність*, яку здобувають, нехай навіть й у незначних масштабах, самі учні; це процес, що несе тавро істини як з погляду особистості, так і в інтересах діючої соціальності, тобто суспільства. Адже тільки через ствердження своєї особистості індивідуальність здатна відокремитися від поглинання загальним, відчутти себе як особливе, спробувати встановити з цим особливим контакт. Пізнавальна свобода для особистості, яка *твориться*, набуває виду природної цінності. Та якість пізнавальної свободи, яку несуть у собі системи наукової світи, опосередковує прагнення індивідуальності звільнитися від суспільного і природного тиску. Це наповнює почуттям, співзвучним з внутрішньою відчуженістю, вимоги якої заховані від "ока раціоналізуючого розуму", наставляючи на шлях духовного відособлення.

Набуття духовного досвіду, який дозволяє ствердитися у сучасності, проявити себе в ній і пережити її, незмінно є присутнім у будь-якій освітній системі. Проте з незмірно більшою інтенсивністю ця *"метафізика духу"* власлива системам *креативної освіти*, обгрунтованих наукою. Цінності духовного досвіду здобуваються не тільки через властиву цим системам пізнавальну процедурність, але і за допомогою особливого, вільного освітнього середовища, котре творить архітектоніку нових навчальних культур і здатне створювати людей, що звеличують суспільство і не розчиняються в ньому. Тому таке середовище не може бути зліпком, моделлю існуючого світу, але в той же час і не може бути відокремлене від нього. Ця "архітектонічна" проблема ставить межі пластичності освітнього середовища. Така дійсність змушує шукати відповідь на питання – наскільки культура освітніх закладів може бути відображенням, моделлю чого-небудь і до якого рівня соціальної реальності може бути наданий доступ до неї. Філософія освіти допомагає звільнитися в осмисленнях освітнього буття від насильства соціальної фільтрації і стати

¹² Карпов А. О. Принципы научного образования / А. О. Карпов // Вопросы философии. – 2004. – № 11. – С. 99.

на шлях наукового, продуктивного методу пізнання процесу творення особистості.

Філософія освіти повинна займати належне місце не лише з вироблення сучасних знань, але й із формування *світогляду* студентів і учнів. Потрібно чітко усвідомлювати, що світогляд у людини складається приблизно до 25 років на основі одержаних знань, традицій сім'ї, культури, власного життєвого досвіду, який у молодій людини ще не достатній. Філософія, яка існує у вищій школі, може претендувати лише на *інструментальність* у тому сенсі, що власними засобами вона допомагає людині усвідомлено допомагати людині виробляти своє життєве *світобачення*. Однак поза всякими ідеологічними імперативами. Кваліфікований виклад філософії формує власний, індивідуальний погляд на світ та оточуючу дійсність. У цьому відношенні світогляд та ідеологія – різні речі. Варто нагадати, що в розвинутих країнах будь-яке впровадження "світогляду" в навчальний процес називається "*індоктринацією*", нав'язуванням доктрин або, ще простіше, *ідеологізмом*. А всяка ідеологізація кваліфікується як порушення прав учня чи студента. До речі, порушенням прав вважається введення в програми загальноосвітніх шкіл викладання тієї чи іншої релігії або навіть підкреслення пріоритетності тієї чи іншої релігії, адже в класі можуть бути діти із сімей, батьки яких мають різноманітні віросповідання. Батьки, які хочуть дати дітям релігійну освіту і виховання, повинні направляти їх у спеціальні школи при конфесіях.

Дійсна філософська освіта формує не просто "світогляд", а готує людину до викликів сучасної цивілізації. Е. Тоффлер у своїй книзі "Шок від майбутнього" найважливішим завданням "*стратегії виживання*" визначив забезпечення новому поколінню "м'яку посадку в майбутньому". А для цього повинна бути переорієнтована система освіти на "передбачення майбутнього"¹³. Радянська система освіти, попри її позитивні досягнення, все таки завдяки ідеологізації орієнтувала людей на *соціальну незмінність* і засвоєння *готового знання*. Тим самим учні були приречені на "шок від майбутнього". І воно наступало з різкими соціокультурними змінами, які прийшли за перебудовою, в період розгорнутого творення молоді держави України, з ринково-економічними трансформаціями звичного буття. Багато з цих людей так і не змогли адаптуватися до нових умов, що зробило їх життя дискомфортним.

У силу цього філософія освіти повинна спрямувати освітній процес на майбутнє, вивести його з минулого в сучасність, а також орієнтувати його на *вирішення проблем*, а не на *засвоєння готового знання*. Здавалося б, це відомі речі, однак для того, щоб це стало реальністю, потрібно працювати над виходом із старої інформаційної моделі й переходити до концепції *людиноцентризму*, в основі якої – *проблематичність, діалогічність і дискусійність* – усі ті

¹³ Тоффлер Е. Футурошок / Е. Тоффлер. – М., 1997. – С. 67.

надбання, які досягла вітчизняна філософська думка з її акцентом на *софійності мислення, гуманізмі, кордоцентризмі*.

Необхідно виходити з того, що сучасна ситуація Постмодерну, відповідні їй глобалізаційні процеси створюють *цивілізаційні розриви*. Світова практика свідчить, що стосовно них потрібна конструктивна відповідь – викид на ринок освіти множини ідей, гіпотез, концепцій та їх відпрацювання в тривалих дискусіях. Наступний етап – створення програм та їх конкуренція. Потрібно мати на увазі, що для перемоги на ринку освіти сьогодні недостатньо мати хорошу ідею чи концепцію. Головне, щоб програма була забезпечена необхідними педагогічними технологіями, мала хороші результати, пройшла перевірку різними системами тестування, стикувалась би із сучасними засобами комунікації (наприклад, Інтернет).

Зіткнення і боротьба ідей, концепцій, програм – це способи пошуку адекватної стратегії "освіти для майбутнього". Конструктивний результат – нова освітня парадигма. Окресленість сьогодні її контурів дозволяє називати її по-різному: "*рефлексивна*", "*дослідницька*", "*активістська*", "*проблемноцентристська*", "*критично мисленнєва*" і т.д. Сутність її полягає в зміщенні основного акценту із *засвоєння* об'єму інформації на активізацію мисленнєвої діяльності й розвиток самостійного, критичного і саморефлексивного мислення, в навчанні вирішенню завдань, у відточенні навичок роботи з будь-якою інформацією, з різними завданнями, з "новим" (інноваціями). Іншими словами, нова парадигма орієнтує на вміння *володіти* знаннями. У цьому – головна спрямованість філософії освіти, орієнтованої на людину.

Необхідно звернутися до досвіду західних філософів у створенні нових моделей освіти. Так, у 70-90-ті роки минулого століття виникає рух "*за критичне мислення*". Суть його полягає в тому, що всі академічні дисципліни, які викладаються в коледжах чи університетах, повинні бути перебудовані в *саморефлексії*, а студенти мають оволодіти навичками критичного ставлення до прийняття посилок і способів роботи. Цей досвід відповідає завданням вітчизняної філософії освіти.

Які підстави для створення філософії освіти? Філософія як така залишається вірна своїй суті, своїй цілісності й при її майєвтичному "використанні", що супроводжує народження більш глибоких визначень предметності й предмета тієї чи іншої особливої сфери духовно-практичного перетворення буття – його "*перетворюючого розуміння*" (якщо за *Ріккертом*). Це не залежить від того, *хто* звертається до загальних категоріальних форм історично рефлексивного мислення: професіонал-дослідник даної конкретної області знання або ж філософ (наприклад, той же *Сократ*) знаходить у такій роботі розширення своєї предметності, тобто предметності загальних онтологічних основ логіки категоріального мислення і пізнання. У тому й в іншому випадку вирішується завдання фундаментального перетворення професійно традиційних, емпіричних, які претендують на власну фундаментальність, визначень предметності й предмета даної особливої сфери теоретичної діяльності.

Початкове обґрунтування предметності й предмета тієї сфери досвіду, повсякденного знання і теорії, що називається педагогікою, має важливе значення. А саме: теоретичне визначення історичної зміни різних типів і форм соціальної організації освітньої діяльності. Це важливо ще й тому, що філософія сьогодні як ніколи ризикує з головою зануритися в замкнену на себе предметність своїх засобів, зосередитися на витонченій грі – *gri в бісер* загальних категорій. Тим самим займаючись самокопанням, лексичною й образною повнотою досі небувалих інтелектуальних метафор тих, хто на все своє життя погодився з *Аристотелем*, котрий вважав, як відомо, що "багато на світі корисних і потрібних мистецтв, але немає нічого прекрасніше філософії за всієї її практичної марності". Адже принципово неможливо перетворити відразу і прямо в теперішню практичну справу філософські міркування про вічне. Разом з тим (і це теж було зрозуміло *Аристотелю*), *будь-яка теперішня практична справа продуктивна лише тоді, коли вона відбувається з посилкою на вічне і так робиться, начебто робиться на століття*. Тоді вірно і те, що немає на світі нічого більш практичного, ніж філософія.

Без сумніву, що філософія аж ніяк не підсилює свою теоретичну і практичну продуктивність, відмовляючись від *майєвтичної функції*. Беручи участь у перевірці на цінність задуму, шляху і результату шукань конкурентними теоріями свого місця серед загальних визначень єдиної *онтології духовної й духовно-практичної культури* людей, філософія збагачує і розширює власну "онтологію" – *свій предмет, свою предметність*. Тим більше, якщо мова йде про теорії, від яких майбутнє людей залежить прямо і безпосередньо. До них сьогодні належить і *теорія освітньої діяльності*, концептуалізуючись у *філософії освіти*.

Майєвтична функція філософії невіддільна від усвідомлення "для себе" загальних форм культури, які історично перебувають, але вічних у всіх своїх *етнічних, епохальних і соціальних перетвореннях*¹⁴. При цьому саме філософія розкриває смисли постійного їхнього відновлення в моменти переходу від однієї форми культури до іншої, переосмислюючи і тим поглиблюючи ієрархію переходів від загальної основи людського буття – креативної доцільності і довільності життєдіяльності людей, що здійснюють і відтворюють свої культурні спільності – до самих різних способів і засобів реалізації цієї основи. Не етнографія, не історіографія, не соціальна історія, не історія господарських форм життя людей, котрі мають свої особливі поля предметності буття людей, самі по собі цим завданням не обтяжені. Але філософією аподиктично осмислені умови реалізації *споконвічної здатності кожної особи Homo sapiens бути людиною*. У творимій нею загальній формі духовної й духовно-практичної культури її спільноти утворюють понятійний шар загального лю-

¹⁴ Михайлов Ф. Т. Философия образования: ее реальность и перспективы / Ф. Т. Михайлов // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 109.

динознавства – його постулати. І чи усвідомлені вони як такі медициною, педагогікою, культурологією, історією і т.д., чи ж неусвідомлено слугують логічним каркасом цих наук, котрі тримають на собі всі будівлі й перебудови їхніх досліджень? У всіх випадках справа філософії "виявити для себе" і "для інших" їхній аксіоматичний характер і саму можливість їхньої аксіоматичності. Як приклад такої роботи – спроба уявити собі щось подібне до постулатів загального *людиназнавства*, котре є основою *людиноцентризму*.

Перший постулат загального людиназнавства – споконвічно простий і ясний, доказів не потребує, загальний, тому й *ап'юріорний* (для кожного наступного з нього вираження) – смисл людського буття, афективно прожитий, постійно відтворений усіма видами народної самосвідомості, будучи *теоретично* раціоналізований, може виглядати, наприклад, як розгорнуте судження: *звертанням* людей один до одного і до себе самих вони забезпечують головну умову свого існування – свою спільність, а разом з нею – головну здатність власного фізичного виживання: довільність і доцільність свого ставлення один до одного, до тієї форми спільності, у якій живуть, і до всіх об'єктивних умов її існування, а тим самим і до природи як цілого.

Іншими словами, те, що *породжує і зберігає* людину, було, є і *назавжди залишиться* її звертання до суб'єктивності інших людей, що *формує своєю мотивацією їх співчуття, свідомість, згоду і співдію*. Немає жодної здатності душі людини, яка б не народжувалася, не зберігалася і не розвивалася б у якості її внутрішнього суб'єктивного стану інакше, як у просторі зустрічі і взаємного спілкування. Цей простір і є простором *теоретичної діяльності філософії освіти*. З її позиції визначаються *постулати фундаментальної теорії освітньої діяльності*.

У першу чергу це стосується будь-якої соціально оформленої форми спільності людей, котра творить реально ідеальний простір своєї культури – головної умови людського типу їхнього життя. Одночасно і форма спільності представників різних вікових *поколінь (різних професійних форм діяльності однієї або близьких вікових поколінь)* так само *творить простір реально-ідеальної культури; у цьому випадку – освітній простір*.

Саме він, як і будь-яка форма спільності, поєднує всіх суб'єктів діяльності спільним здійсненням справи, що забезпечує існування цієї спільності. Справа, що поєднує людей у цій формі спільності, має *на меті забезпечити збереження, трансляцію в просторі й часі й удосконалювання культури цієї спільності (разом з тим – загальнолюдської культури)*, що може бути здійснено лише при оволодінні духовною і духовно-практичною культурою тими, хто вступає в життя (чи в нову професійну діяльність), і при активному вдосконаленні своєї культури представниками, що вступили з ними в спілкування, соціально і культурно активних вікових поколінь і професій.

Звідси – перший постулат фундаментальної теорії освітньої діяльності – об'єкта дослідження філософії освіти. Предметним полем (предметністю) педагогічної науки, усіх її підрозділів і варіацій слугує реально-ідеальний прос-

тір освітнього спілкування поколінь і різних професійних об'єднань навіть у тому випадку, якщо він збігається з просторами соціальних форм будь-якого іншого їхнього спілкування. Перший предмет філософії освіти – *це засоби і способи перетворюючого розуміння різних форм освітнього простору*: постулати, логічні наслідки з них, що створюють поняття окремих форм освітньої діяльності, поняття про логіку її інтелектуально-естетичного сприйняття суб'єктами педагогічної теорії та її практик й інші, з них виведені, які не входять за межі освітньої предметності¹⁵.

Наступний момент – *мета філософії освіти*, яка полягає в забезпеченні розуміння процесів педагогічної діяльності в історично різних особливих її формах. Це дозволило б продуктивно спрямовувати практичні зусилля всіх її суб'єктів на формування їхніх культурних потреб розвитком креативних (творчих) здібностей.

Звідси: *предметом* діяльності всіх суб'єктів освітньої діяльності слугує не *тріада* – знання, вміння і навички, а *культурні потреби і творчі здібності* вчителів, учнів, батьків, керівників і всіх тих, хто так чи інакше включається в простір освітньої діяльності. Зокрема потреба у *своїх* знаннях, а не в заучених чужих, і не стільки здатність засвоювати відпрацьовані іншими вміння і навички, скільки здатність творчо перетворювати умови їхнього придбання.

Сьогодні цей рух збагатився масою атрибутів: створені різноманітні проекти, навчальні курси для коледжів і університетів, посібники для викладачів і студентів, видається велика кількість літератури, проводяться міжнародні конференції. Вихідний поштовх руху за критичне мислення надали філософи, насамперед філософи-аналітики, а в цілому воно було підготоване загальним високим рівнем філософської саморефлексії. Аналітична філософія сама виявляє собою приклад критичного мислення: центрується навколо вирішення проблем, вона дискусійна і діалогічна, саморефлексивна стосовно до власних посилок, методів, критеріїв і т.д. По суті, парадигма "рефлексивної освіти" повинна була б висунути філософію на роль лідера в системі дисциплін, що входять в освіту, тому що жодна дисципліна не володіє такими багатьма можливостями для активності мислення, як філософія.

Однак на практиці все не так просто. Далеко не всі, виступаючи за впровадження критичного мислення в освіту, поділяють думку, що філософія має у своєму розпорядженні найбільше адекватні інструменти для його розвитку. До філософії взагалі багато хто ставиться насторожено. Зокрема, давнє суперництво філософії і спеціальних дисциплін позначається у проведенні в життя нової освітньої парадигми.

Важливий конструктивний внесок у реалізацію нової філософсько-освітньої парадигми, про що необхідно сказати, є програма "Філософія для дітей". Ця програма, по-перше, не просто адекватна новій *рефлексивній пара-*

¹⁵ Михайлов Ф. Т. Философия образования: ее реальность и перспективы / Ф. Т. Михайлов // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 109.

дигмі, у багатьох відношеннях вона може слугувати моделлю рефлексивної освіти (не тільки шкільної, але і вищої). Теорія і практика цієї програми слугують вагомими доказами на користь висновку, що філософське навчання може і повинне стати парадигмою шкільної освіти¹⁶.

Програма "Філософія для дітей" принципово відрізняється від усіх існуючих програм тим, що розрахована на увесь період *соціального навчання* дитини – з дитячого саду до закінчення школи. Її стратегічною метою є не просто знання про філософію, а *навчання за допомогою філософії* навичкам розумного, творчого мислення. Вона має для цього всі необхідні матеріали, педагогічну технологію і розвинуту інфраструктуру для підготовки кадрів. Головними педагогічними принципами Програми є:

- навчання філософування, а не повідомлення інформації про філософію;
- проблемна подача матеріалу;
- перетворення шкільного класу в співтовариство дослідників і організація роботи в класі за принципом сократичного діалогу;
- надання учням замість традиційних підручників філософських творів – повісті, вірші, казки тощо.

Навички етико-правової поведінки є тоді міцними, коли усвідомлені, тому навчати їм пропонується в єдності з базисними навичками розумного, творчого мислення. Тим часом звичайна шкільна освіта тренує порівняно обмежений набір базисних навичок мислення – навички читання, письма, говоріння, математичних операцій, експерименту і дуже мало робить для вироблення вміння вищого типу – міркувати *логічно, критично, обґрунтовано, критеріально, творчо, діалогічно, креативно*. Процес знаходження цих вищих навичок був би полегшений, якщо їм навчати не опосередковано – через інші предмети, – а безпосередньо і в рамках дисципліни, котра має для цього найбільш розвинуті, різноманітні і вироблені століттями засоби, тобто філософії. Іншими словами, виховання навичок етико-демократичної поведінки і правової свідомості доцільно здійснювати одночасно з навичками розумного, творчого міркування і на їхній основі.

Дослідження показують, що в міру дорослішання в дітей притупляється сприйняття моральних проповідей дорослих і одночасно зростає авторитет думок однолітків (у тому числі дурного впливу "вулиці"). Тому Програма виключає проповідницький тон і авторитарне нав'язування думок. Головна педагогічна новація проф. *М. Ліпмана* полягає в перетворенні звичайного шкільного класу в *співтовариство дослідників*, у якому самі учні (зрозуміло, під керівництвом учителів) у "сократичному діалозі" ведуть пошук істини¹⁷. У

¹⁶ Юліна Н. С. "Философия для детей" и профилактик деструктивного поведения молодежи / Н. С. Юлина // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С. 40.

¹⁷ Юліна Н. С. "Философия для детей" и профилактик деструктивного поведения молодежи / Н. С. Юлина // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С. 40.

класі учням надається простір для розмов на хвилюючі їх теми й одночасно ці розмови спрямовуються в педагогічно грамотне русло. Використовуючи як тексти філософські навантажені художні твори, у яких вигадані герої, однолітки реальних учнів, що сидять у класі, попадають у різні життєві ситуації – психологічні, моральні, правові. Обговорюючи їх у класі, учні "програють" шлях їхнього вирішення. Філософський урок надає їм можливість обговорювати теми, чужорідні для інших шкільних дисциплін: злочинство, бійка, вандалізм, обман, зрадництво, наркотики, алкоголізм, національна і релігійна нетерпимість, розлучення батьків і т.п. Для дітей, позбавлених спілкування в родині, розмова в співтоваристві однолітків-дослідників компенсує відсутність розмови в родині й одночасно блокує вплив думок вуличних "авторитетів". Через освоєння аргументативного руху до істини й етичних правил дискусії в класі, на зрозумілих і взятих з реального життя дітей сюжетах вони вчаться рефлексивно і критично міркувати про моральні і соціальні матерії, навчаються вмінню аналізувати життєві ситуації, розрізняти психологічні, моральні і правові сторони поведінки, виявляти причини і наслідки, досягати компромісу, вирішувати конфлікти. Тим самим, діти здобувають навички, вміння, необхідні для того, щоб стати не просто знаючою людиною, але *соціально і морально відповідальним громадянином*. У цьому – одне з ключових завдань філософії освіти.

Пошук освітньої системи, максимально адаптованої до сучасної ситуації, обов'язково приводить до філософії освіти. Важливо визначитись, як ставитись до сучасності, яка є поняття *не хронологічне, а типологічне*. Не все в сучасності викликає безумовне схвалення, як і не все погано, що йде від минулого. Освіта може трактуватися і як специфічний вид пристосування до сучасності, і як визначена опозиція їй, що блокує її негативні для людини наслідки і тенденції.

Важливо розмежувати два плани освіти – *соціокультурний і педагогічний*. Освіта як соціальний інститут і як педагогічна система, що охоплює собою технологію освітньої діяльності (методи викладання, зміст, форми і способи організації навчального процесу), – різні аспекти. Не викликає сумніву, що педагогіка, як будь-яка технологія, має потребу в постійному вдосконалюванні. Головне слово належить тут педагогам-новаторам, теоретикам і практикам педагогічної науки. Проте освітня реформа аж ніяк не вичерпується педагогічними новаціями, природними при будь-яких обставинах. Свою головну мету вона бачить у корінному перетворенні освітньої системи саме як *соціального інституту*¹⁸. Зважаючи на все, освітня реформа ця не тільки педагогічна, але і соціальна. І в цій якості вона ставить ряд проблем, які продуктивно може вирішувати філософія освіти.

¹⁸ Межуев В. М. Школа как институт культуры / В. М. Межуев // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С. 44

Добре відомо, що освіта – механізм не просто трансляції знань, але і включення людини у певну культурну (як правило, письмову) традицію, що дає початок будь-якій *національній культурі*. Усна традиція народної (етнічної) культури не вимагає від людини освіченості, а життя людей у традиційному (станово-феодальному) суспільстві цілком могло обходитися без суцільної освіченості населення. Не те – у суспільстві сучасному, що являє собою *громадянську і національну спільність*. Воно припускає необхідність *культурної гомогенізації населення*, що дається винятково лише освітою. Недарма в Німеччині – у період становлення там національної культури – слово "Bildung" (освіта) було синонімічно слову "культура". Школа і є головний *інститут національної культури, формування нації й національної держави*. А без цього немає і не може бути громадянського суспільства. Навіть у дореволюційній Україні шлях у суспільство полягав через освіту: саме слово "суспільство" мало тут немовби подвійний смисл – "вище суспільство" й "освічене суспільство" поступово зливалися у своєму значенні. Потрапити в суспільство з громади, з низів можна було тільки через вищу освіту. Університетська освіта давала навіть звання дворянина. Школа (у широкому смислі слова) немовби генерувала зовсім іншу соціальну тканину, чим просто патріархально-общинна і станова.

Важливо зрозуміти, що у такій державі, як Україна, з її низкою випадків неподоланого патріархального суспільства, не просто сім'я, а саме школа є головним соціально-утворюючим осередком суспільства. Традиційна сім'я, що транслює зразки народної культури, не може бути основою сучасного суспільства, вона повинна доповнюватися освітою – шкільною і вищою, що дозволяє людині включатися в соціальне життя вже не тільки на сімейному, але і загальнонаціональному рівні. Коли розрив між традиційно-сімейним укладом життя і життям у сучасному суспільстві (загальнонаціональним життям) буде переборений – знову ж за допомогою освіти – виникне сучасна форма сім'ї¹⁹.

Освіта України – не зовсім така, якою вона є в сучасних державах Заходу, наприклад США. Там школа, освіта – інститут сучасної цивілізації, що ставить своєю метою насамперед професійну підготовку людини до того чи іншого виду діяльності. Вона – досить прагматична, вузько спеціалізована, навмисно *технологічна й утилітарна*. Наша ж школа з її схильністю до світоглядних і гуманітарних аспектів освіти – *інститут насамперед культури*, що вирішує завдання підготовки людини не тільки до професійного, але і до соціального життя, що дає їй навички і знання такого життя, що дозволяє їй бути не тільки фахівцем, але і громадянином. У країні, яка не пройшла до кінця процесу модернізації, навчитись усього цього можна в освітньому процесі. Важливо враховувати, що суспільство в сучасному значенні цього слова в

¹⁹ Межуев В. М. Школа как институт культуры / В. М. Межуев // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С. 44.

Україні ще не склалося: Україна в точному смислі – поки що держава, котра намагається за допомогою освіти підвести під себе відповідну соціальну базу.

Приблизно таку ж роль відіграла колись у Європі (а за нею й в Україні) класична освіта з її інтересом до традицій античної культури. Вона немовби заклала основи національної культури, сприяла національній консолідації європейських народів, залучала їх до єдиної системи духовних (світських) цінностей. Класична освіта в Європі стала базою розвитку європейської науки, гуманітаристики, просвітництва, правового виховання, без чого не могла утворитися сучасна європейська спільнота. Освіта (уособлена, наприклад, європейськими університетами, які виникли ще в період Середньовіччя), не менше ніж Церква і реформаційні рухи, сприяла народженню нової соціальної реальності, переходу до нового часу – епохи Модерну. І лише із становленням цієї реальності, з розвитком індивідуальності класична освіта стала поєднуватися, а потім і поступатися в лідерстві освіті реальній.

З точки зору філософського підходу, криза в Україні відбувається не в освіті. Це криза того, що можна умовно назвати класичною освітою з її широкою гуманітарною підготовкою учнів і студентів; або тієї моделі освіти, яка склалася в епоху Просвітництва. Тому не викликає заперечення погляд, що не варто абсолютно копіювати західну систему освіти. Ми забуваємо, що в Західній Європі громадянське суспільство давно утворилося, а в Україні ще ні²⁰. Тому освіта наша не може бути, по-перше, тільки приватною справою, а по-друге, обмежуватися чисто професійними цілями. Освіта в Україні була і залишається справою загальнодержавною, оскільки держава серйозно стурбована модернізацією країни, її демократизацією і процвітанням. Без класичної освіти неможливо потрапити із традиційного суспільства в громадянське, а обмежуючи можливості більшості взагалі в одержанні освіти, нічого і мріяти про яку-небудь модернізацію. Поки відбувається процес становлення громадянського суспільства і формування загальнонаціональної культури школи, освіта залишається головним каталізатором цього процесу. За цих умов державний патронат над системою народної освіти є об'єктивною необхідністю.

²⁰ Межуев В. М. Школа как институт культуры / В. М. Межуев // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С. 44.

НАУКОВІ ШКОЛИ В ПЕДАГОГІЦІ

Однією з найважливіших закономірностей розвитку науки є сувору наступність ідей, концепцій, методів дослідження, які складають зміст будь-якої науки. Люди різних поколінь, здійснюючи процес наукового розвитку, ніби передають із рук в руки нагромаджений ними "духовний капітал". У зв'язку з цим постає відома споконвічна проблема учителів і учнів, старшого і молодого поколінь в науці, засновників нових наукових напрямів та їхніх продовжувачів, коротше кажучи, проблема наукових шкіл²¹.

Тенденції сучасної науки, що породили цілий ряд проблем, серед них проблеми, що стосуються організації наукових досліджень: створення оптимальних умов для максимально ефективної діяльності наукових колективів, способів їх формування і керівництва ними, – зробили актуальним вивчення виникнення і діяльності конкретних наукових шкіл.

Створення наукових шкіл – добра вітчизняна традиція, яка є наслідком особливостей культурно-історичного розвитку України. Це стосується і наукових шкіл з педагогіки і психології.

Поняття "наукова школа" є багатозначним і досить розпливчатим. Коло явищ, які називаються в наукознавчій, соціологічній, психолого-педагогічній літературі науковими школами, невиправдано розширюється. Їх буває важко відрізнити від інших типів наукових співтовариств і форм взаємодії між ученими.

Відповідно пропоновані в літературі класифікації наукових шкіл, їхні характерні ознаки і притаманні окремим школам особливості виявляються неспівставними. Пов'язано це із складністю і неоднозначністю самого феномена наукових шкіл.

При визначенні цього поняття вчені приводять серію ознак, якими характеризують наукову школу, таких як "система освіти, виучка, набутий досвід", "напрямок у науці, який володіє певними ознаками, властивостями, пов'язаний спільністю або наступністю принципів", "...досягнутий у чомусь досвід, а також те, що дає таку виучку, досвід" тощо. Першою й основною ознакою наукової школи є передусім створення керівником, який очолив зібраний ним колектив, певних оригінальних ідей або теорій, у зв'язку з якими організується зовсім новий дослідницький напрям, раніше не представлений у науці. Говорячи про школу, разом з тим необхідно відмітити, що досліджувана проблема навіть не обов'язково повинна бути новою.

²¹ Школи в науке : сборник / [под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Креба, Г. Штейнера]. – М., 1977; Социально-психологические проблемы науки : сборник / [под ред. М. Г. Ярошевского]. – М.: Наука, 1973.

Але якщо керівник і учні, які згурпувалися навколо нього, об'єднані такими спільними творчими і теоретичними принципами чи то в тлумаченні, чи в новій формі дослідження проблеми, яка вже досліджувалася в науці, або об'єднуються на основі створеної керівником нової теорії, яка висвітлює принципово по-іншому нові її аспекти, то і в цьому випадку відповідне колективне об'єднання має всі підстави називатися школою.

Етимологічне поняття "наукова школа" посідає місце між поняттями про "школу" і про "науку" як систему наукових знань і особливу діяльність з їх виробництва. Отже, тут розуміють таке співтовариство вчених, які зайняті не лише самою "наукою", але й "навчанням науки" – передачею і засвоєнням знань і прийомів діяльності, необхідних ученому наступного покоління.

Наукова школа – співтовариство вчених різних статусів, компетенції і спеціалізації, які координують свою дослідницьку діяльність, що зробили внесок у реалізацію і розвиток дослідницької програми і здатних активно представляти і захищати цілі та результати програми.

Чому не кожному групі вчених, які зробили внесок у розвиток наукового напрямку, або намагалися фальсифікувати основні програми цього напрямку, правомірно називати науковою школою?

Які з сучасних наукових колективів дійсно є науковими школами, навіть якщо вони так не називаються, що об'єктивно вимагають особливого ставлення до себе з боку решти наукового співтовариства і органів управління наукою?

Розв'язання цих питань, об'єднаних у підпроблему "ідентифікація наукової школи", вимагає звернутися до методів аналізу оцінки наукових досягнень.

Звернемо передусім увагу на те, що при всій різноманітності підходів до визначення поняття "наукова школа" і запропонованими для цього системами критеріїв, самого факту наявності даного феномена ніхто в принципі не заперечує. Саме тому в подальших міркуваннях, виходячи з факту існування наукових шкіл, спробуємо виділити найбільш загальні закономірності, які визначають своєрідність цього явища незалежно від його масштабів.

Але спочатку зауважимо, що у науковій літературі при розгляді діяльності наукових шкіл найчастіше спираються на чотири основні ознаки:

- опрацювання нового оригінального напрямку в науці;
- спільність основного кола проблем, які розв'язуються в школі, для всіх її представників;
- спільність принципів і методичних прийомів розв'язання поставлених задач;
- навчання молодих учених науковій творчості в широкому розумінні цього слова, яке полягає в безпосередньому і тривалому науковому контакті керівника школи та його учнів.

Таким чином, під науковою школою, звичайно, розуміють дослідницький колектив, який об'єднує не одне покоління вчених, що розв'язують певну

наукову проблему академічного спрямування, і який існує при науково-дослідній чи науково-освітній організації (науково-дослідному інституті, університеті, факультеті, кафедрі, лабораторії). За наявності міцних наукових традицій, вивчення широкого кола проблем в рамках певної наукової галузі можна говорити про локальну наукову школу, яка сформувалася і на базі вищого навчального закладу. В свою чергу, до складу локальної наукової школи входять особистісні наукові школи, в яких проводяться дослідження проблем конкретного наукового напрямку.

Створення і розвиток наукової школи неможливе без виконання одним, а іноді й кількома вченими функцій лідера, або керівника, який згуртовує навколо себе решту членів колективу з метою реалізації вихідного задуму і дослідницької програми. Найбільш успішно це реалізується там, де домінує сприятливий для колективної творчості психологічний клімат.

Наукової школи не може бути без учителя, без учнів, без предметного змісту спільної діяльності, але кожна школа в науці обов'язково відрізняється також деякими унікальними, одній лише їй притаманними, властивостями. Природа науки не терпить редуплікації, відтворення стандартних продуктів, винайдення винайденного. Тому функція навчання, прилучення до традиції невіддільно з'єднана в науковій школі з пошуком нових розв'язків і підходів – як концептуальних, так і методичних. У цьому розумінні кожна наукова школа унікальна.

Різні наукові школи демонструють нам різні форми їхньої внутрішньої структури. Але в будь-якому випадку, якщо наукова школа – це соціальний організм, елементарна структура якого представлена у відношенні "учитель і учні", то це відношення може набувати різного вигляду. Наукова школа може функціонувати в процесі наукового пізнання як соціальний механізм лише тоді, коли, з одного боку, вчений або група вчених націлені на досягнення прогресу знання і передають безпосередньо свої знання великому числу учнів за допомогою друкованих або усних форм комунікації, і з другого боку, коли учні засвоюють цю концепцію і розвивають її далі в різних напрямках.

Наукові школи не можуть бути запрограмованими ззовні, створеними адміністративним шляхом. Тому ні зовнішнім інстанціям, ані самому керівнику не слід визначати заздалегідь конкретний шлях розв'язання співробітником проблеми дослідження.

Керівник наукової школи має бути вільним від уявлення, ніби єдино вірним є той шлях розв'язку, який йому знайомий, і що лише відомі йому експериментальні або теоретичні методи є вірними й доцільними. Якщо ідеї і пропозиції співробітників базуються на солідній природничонауковій або технологічній основі, то має бути дозволено досліджувати їх доти, поки матеріальні витрати і витрати часу перебувають у розумному співвідношенні з успіхами в науковому пізнанні або ж з народногосподарською вигодою, очікуваною у зв'язку з розв'язком даної задачі.

Новаторство, почуття нового, яким, володіють керівники наукових шкіл і які вони прививають своїм учням і послідовникам, означає, що відповідні наукові школи звернуті своїм обличчям до прогресу науки.

Будь-який справжній учений радий тому, що його послідовники, продовжуючи напрям його ідей і праць, підуть далі, перевершать його, створять щось нове, яке поглиблює наукове пізнання, розширює його горизонт. У свій час Леонардо да Вінчі висловлював щирий жаль, що жоден з учнів його школи не перевершив його як учителя у своїх дослідженнях.

Відтак, наукова школа – це традиція мислення, особлива наукова атмосфера, поява значної наукової ідеї, що є головним для створення наукової школи. Однак далеко не кожна ідея, далеко не будь-який напрям у науці, який згуртував навколо себе достатню кількість науковців, зайняв офіційне місце в наукових організаціях і навчальних закладах та очолений активним діячем, який претендує на роль учителя, може бути названий науковою школою. Для цього необхідні ще дві обов'язкових умови: по-перше, він повинен бути прогресивним, сприяти подальшому успішному розвитку науки і не гальмувати розвиток інших, справді наукових, хоча й відмінних від нього напрямів. По-друге, він повинен перебувати на магістральній лінії розвитку даної галузі наукового знання, бути орієнтовним до розв'язання таких задач, за якими майбутнє.

В українському науковому світі термін "наукова школа" прижився й охоче використовується протягом сторіч, правда не завжди коректно стосовно цілих галузей наукового знання, що зародилися завдяки діяльності вітчизняних дослідників і дістали світове визнання.

У наукознавчій літературі здійснено багато спроб класифікації великої різноманітності наукових шкіл. Скористаємося класифікаціями, запропонованими в збірнику²², де наукові школи класифікуються за видом зв'язків між членами наукової школи. Наукові школи як групування вчених характеризуються єдністю часу і місця, тобто передбачають наявність безпосередніх зв'язків і контактів між членами даного співтовариства, коли вчені працюють в одному, можливо кількох колективах, об'єднані одними цільовими установками, дотримуються спільних наукових принципів, у процесі роботи.

Об'єднуючим началом для наукової школи як угруповання є людина, яка володіє унікальним способом роботи, коли її спосіб теоретичного мислення або експериментального дослідження не передається традиційним шляхом і не може передаватися через текст, коли передача такого унікального способу мислення і діяльності здійснюється лише "з рук в руки". Це зовсім не означає, що в науковій школі як угрупованні відсутня науково-

²² Тарасов Л. В. Возможность совершенствования языка и стиля школьных учебников по физике, химии и биологии / Л. В. Тарасов // Проблемы школьного учебника. – СПб. – Вып. 18. – М.: Просвещение, 1988. – 318 с.

дослідницька програма, але вона не завжди і необов'язково явно формулюється й оформляється.

Прикладом наукової школи типу групування може бути сукупність учених (дослідницький колектив), яка досліджує фундаментальну проблему філософії освіти. Організаторами і керівниками цієї школи в Україні виступають академіки НАПН В.П. Андрущенко, В.Г. Кремень, професор В.С. Лутай. Представники школи виходять з розуміння філософії освіти як науки, яка досліджує загальні закономірності сфери освіти, її взаємовідносини з іншими сферами – культурою, економікою, політикою, соціальною сферою, яка залишає осторонь власне питання освіти. Філософія освіти покликана виробляти загальні орієнтири освіти – стратегічні, цільові, методологічні.

Організатори й керівники опрацювали загальні концептуальні засади філософії освіти у вигляді методологічних принципів:

1. Найважливішим завданням сучасної освіти проголошено формування нового наукового світогляду, який би неантагоністичним чином розв'язував загальносоціальні й освітні суперечності. Нова світоглядна парадигма не просто формує нову наукову картину світу й оновлює стиль наукового мислення – вона змінює наукову онтологію, задає орієнтири ментальності або світорозуміння, заснованого на Розумі.

2. Сучасна філософія освіти покликана долати однобічність індивідуалістичних і колективістичних тенденцій.

3. У розв'язанні найгостріших суперечностей сучасності велике значення має принцип зведення протилежностей у нескінченності до розкриття їх загальної суті.

Найважливіше значення має застосування в освіті принципу нової діалектики – розв'язання найважливіших суперечностей як у теоретичній, так і реально практичній діяльності діалоговими методами замість антагоністичних, пов'язаних з перемогою однієї протилежності над іншими.

У наукових школах типу наукової течії зв'язки переважно опосередковані: наукові статті, монографії, журнали, конференції тощо, але знову ж таки: на базі єдиних теоретичних установок. Дослідники не об'єднані єдиною географічною точкою, і функціонування течії може бути значно розтягнуте в часі.

Прикладом школи типу наукової течії в Україні може бути школа дистанційного навчання. Специфічні особливості дистанційного навчання і концептуальні психолого-педагогічні засади їх дослідження опрацював академік НАПН України, професор В.Ю. Биков:

1. Гнучкість і адаптивність навчального процесу до потреб і можливостей учнів, коли учні працюють у зручній як для викладача, так і для учня для такої роботи час у зручному місці й зручному темпі, що надає великі переваги для тих, хто бажає продовжити освіту без відриву від виробництва, навчатись у певному навчальному закладі, у певного педагога, вченого, коли реальні можливості для цього відсутні тощо.

2. Модульність побудови навчальних програм, що надає можливість з переліку незалежних курсів-модулів формувати навчальну програму, яка відповідає індивідуальним або груповим потребам тих, хто навчається, враховувати вимоги корпоративної культури тощо.

3. При електронному дистанційному навчанні змінюється спектр функцій педагога: деякі відомі функції стають домінуючими, а деякі виникають, як нові.

4. Використання стандартизованих процедур і протоколів взаємодії у мережесистемах електронного дистанційного навчання.

5. Створення єдиного інформаційно-освітнього середовища підтримки функціонування і розвитку систем мережевого електронного дистанційного навчання.

Різним для даних типів наукових співтовариств буде й об'єднуюче начало. Для наукової течії таким є парадигма або якась ідея, висловлена основоположником, що задає напрям дослідження і пошуку, проблеми і методи дослідження. Наприклад, у педагогіці з дидактичних питань проблемного навчання склалися дві основні наукові течії, очолювані І.Я. Лернером і М.І. Махмутовим. Одна з них опрацьовує переважно способи, прийоми і методи організації навчально-пізнавального процесу, друга – проблему системи пізнавальних задач і її ролі в розвитку пізнавальної самостійності учнів. Природно, що, розглядаючи питання проблемного навчання з різних позицій, дослідники, які належать до цих течій, мають різні, часто протилежні наукові погляди.

Специфічною рисою, яка відрізняє наукове групування від течії, можна відзначити наявність у ній організатора і керівника, який здійснює функцію управління дослідженням. Течія не обов'язково має свого лідера і повністю обходиться без єдиного керівного начала. Основні орієнтири діяльності прихильників течії задаються її програмою, найважливіші елементи якої містяться в ключових публікаціях засновника течії. Відносини в науковій течії звичайно будуються за типом "засновник–послідовники". Наукова школа як угруповання може спричинити початок новій науковій течії (відомим прикладом може бути психологічна школа Л.С. Виготського), а в рамках течії, що склалася, можуть формуватися різні наукові школи як угруповання.

Становлення школи як наукової течії здійснюється, коли теорія чи концепція, яку розробляє школа або окремий учений, вже набула певної популярності у наукових школах. А тому ця теорія існує і розвивається незалежно від свого творця, тобто утверджується як наукова традиція.

Прикладом наукової школи як течії може бути наукова школа соціальної педагогіки, започаткована в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова під керівництвом А.Й. Капської як складова загальної педагогіки, яка розкриває значення конкретних соціокультурних умов середовища (макро-, мезо-, мікро-), їх вплив на педагогічний процес, досліджує соціальне виховання як соціальний інститут.

Як варіант перехідної форми між науковими угрупованнями і науковими течіями можна розглядати "невидимий коледж". За означенням Д. Прайса²³, це група з вивчення проблем, яка не має організаційного оформлення. У таких групах виробляються різні механізми неформальних зв'язків. Крім розсилання препринтів не лише майбутніх публікацій, але й ходу досліджень і орієнтовних передбачуваних результатів, у кожній групі існує коло інститутів, дослідницьких центрів, літніх шкіл, які використовуються для зустрічей невеликої кількості членів. Об'єднання типу "невидимий коледж" характерні більшою мірою для природничих наук.

Згідно з методологічним статусом наукових ідей можна виділити експериментальні й теоретичні наукові школи.

Мабуть, чи не найбільш ефективною і популярною зарекомендувала себе теоретична наукова школа педагогічної майстерності, започаткована академіком І. А. Зязюном ще в 70-ті роки ХХ століття. Сьогодні члени цієї школи чи її прихильники працюють не лише в педагогічних вищих навчальних закладах, але й у професійних. Концепція педагогічної майстерності зацікавила багатьох зарубіжних педагогів. Так, у Російській Федерації створено два Університети Педагогічної майстерності, видаються монографії. Ідеї школи зацікавили педагогічну громадськість Білорусії, Китаю, Польщі, США, Японії.

Згідно центральної ідеї, запропонованої І. А. Зязюном як організатором школи концепції дослідження, педагогічна майстерність розглядається як комплекс властивостей особистості педагога, який забезпечує самоорганізацію високого рівня педагогічної діяльності на рефлексивній основі. Сутність педагогічної майстерності науковий керівник школи і його учні вбачають в особистості вчителя, в його позиції, у здатності виявляти творчу ініціативу на основі реалізації власної системи цінностей.

Педагогічна майстерність розглядається ними як вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі й розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання та виховання. У ході досліджень членами школи встановлено, що найважливішою властивістю педагогічної майстерності є гуманістичне спрямування діяльності педагога, його професійна компетентність, педагогічні здібності й педагогічна техніка. При цьому педагогічна майстерність у структурі особистості педагога – це система, здатна до самоорганізації, системноутворювальним чинником якої є гуманістична спрямованість, підвалиною педагогічної майстерності є професійна компетентність.

Школою детально опрацьовані методологічні й методичні засади формування педагогічної майстерності в майбутніх педагогів і розвитку її в пра-

²³ Ланге К.А. Научные школы и научные коллективы / К. А. Ланге // X съезд Всесоюзного физиологического общества им. И. П. Павлова. – Л., 1970. – Т. 2.

цюючих, запропоновані критерії оцінки рівня педагогічної майстерності, широко і всебічно апробовані на практиці.

Зразком ефективності діяльності експериментальної наукової школи може бути школа інтегративного підходу в освіті, започаткована академіком В. Р. Ільченко. У філософії освіти і методології педагогіки розглядаються різні види інтеграції знань і відповідно інтегративного підходу – сутнісна, холістична, поліцентрична, філософська, технологічна, особистісно-орієнтована інтеграція; застосовуються різні механізми інтеграції на основі закону, принципу, теорії, наукової картини світу тощо.

Реалізація інтегративного підходу в навчанні забезпечує цілісність знань учнів різних рівнів, цілісність знань про навколишню дійсність, про природу, суспільство, цілісність знань з певної освітньої галузі, навчального предмету чи курсу.

Учасники наукової школи ведуть фундаментальні й прикладні теоретичні дослідження дидактичних засад інтеграції змісту освіти, реалізації їх у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Опрацьовано концепцію формування цілісної природничонаукової освіти та природничої картини світу, теоретичні та методичні засади змісту освітньої галузі "Природознавство", створено методичну систему навчально-методичного забезпечення для вивчення освітньої галузі.

У діяльності наукової школи активну участь беруть учителі-експериментатори, а тому більшість результатів дослідження проходять апробацію й дослідну перевірку.

Суть нової ідеї, яка лежить в основі дослідницької програми може полягати в застосуванні до розв'язання актуальної проблеми, методу, який раніше не застосовувався, запозиченого з іншої галузі, тобто в застосуванні відомої методики до дослідження різних предметних галузей. Яскравим прикладом може бути школа застосування синергетичного підходу до дослідження педагогічних явищ, до реформування освітніх систем, започаткованого Л.С. Лутаєм. Саме на засадах синергетичної парадигми можна оптимізувати діалог культур і відповідний йому діалог освітніх систем, який, по-перше, може подолати основний недолік сучасного людства, тобто перетворення чужого на вороже, по-друге, вирішити складну проблему про те, що є позитивним у даній культурі, а тому може увійти як унікальний внесок у розвиток сучасного суспільства, що є негативним, тобто потребує ліквідації.

Теоретичною науковою школою є педагогічна наукова школа Л.В. Занкова, який висловив гіпотезу про різні шляхи впливу навчання на розвиток учнів і опрацював таку побудову навчального процесу, щоб навчання йшло попереду розвитку. Було висунуто низку дидактичних принципів, які склали концептуальну основу системи початкового навчання – широко відомої сьогодні "системи розвивального навчання" Л.В. Занкова.

В Україні особливо добре зарекомендувала себе теоретична школа мистецької освіти, започаткована О.Л. Рудницькою, яка обґрунтувала важливість

дослідження фундаментальних методологічних, теоретичних та методичних засад мистецької освіти. Центральною науковою ідеєю школи стало обґрунтування культуровідповідності та особистісної спрямованості змісту, форм і методів мистецької освіти, шляхів реалізації культурологічного та інтегративного підходів у навчанні мистецтву.

О.П. Рудницькою було запропоновано ряд педагогічних ідей, які склали концептуальну основу методичної системи навчання мистецтву:

- мистецтво, впливаючи на емоційну, інтелектуальну та моральну сфери дитини, підлітка чи юнака, забезпечує середовище для особистісного вираження потреб людини, виступає засобом самопізнання, розвиває здатність до творчого мислення;

- міжсенсорні асоціації, синестезія уможливають інтеграцію мистецтв, що має стати основою мистецької освіти;

- необхідність усвідомлення діалогічної природи мистецтва, діалектичної єдності емоційного й раціонального; не просто знання мистецтва, а розуміння його мови, змісту, символіки і сенсів; перехід від засвоєння інформації про мистецтво до розвитку світоглядної позиції людини;

- важливість формування загальної професійної культури, естетичного світогляду, педагогічної майстерності майбутніх фахівців засобами мистецтва.

Тип наукової школи може визначатися широтою досліджуваної предметної галузі. У школі "вузького" профілю всі члени школи працюють над загальною проблемою в тому напрямку, що його визначив лідер школи. До цього типу наукових шкіл можна віднести школу професора Р. С. Гуревича з дослідження інформаційно-телекомунікаційних технологій в освіті. Учасники школи виходять із запропонованої керівником концепції, що інформаційно-телекомунікаційна технологія – це комп'ютерна технологія, яка базується на використанні певної формалізованої моделі змісту, що представлена педагогічними програмними засобами, записаними в пам'ять комп'ютера, і можливостями телекомунікаційних мереж. Інформаційно-телекомунікаційне навчання, забезпечуючи розвиток у кожного учня власної освітньої траєкторії, що пов'язано з появою необмежених можливостей для індивідуалізації та диференціації навчального процесу, не завжди вкладається в рамки класно-урочної системи.

Дослідження школи показали, що практична інформатизація навчальних закладів вимагає розв'язання багатьох складних проблем. Однією з найважливіших і найгостріших, окрім матеріальних і організаційних, є те, що значна частина педагогів налаштована проти впровадження інформаційно-телекомунікаційних технологій у навчальний процес. Це зумовлене суперечностями між колективними формами навчання, характерними для класно-урочної системи та індивідуалізацією навчання, стимульованого ПЕОМ. Інша проблема – ймовірне зменшення міжособистісних стосунків за рахунок розширеного звернення до позбавленої особистісних рис інформації.

У школі "широкого" профілю висувуються фундаментальні ідеї й існує кілька дослідницьких програм, що змінюють одна одну або співіснують. Тому учні школи не обмежені у виборі тем. Такою, наприклад, є наукова школа управління соціальними системами (в тому числі й освітніми), створена Л.Л. Товажнянським і О.Г. Романовським у Харківському політехнічному університеті "Харківська політехніка". Проаналізувавши сутність і причини світової кризи інженерної освіти, вони запропонували дослідження можливих шляхів їх подолання. Зокрема, була теоретично обґрунтована необхідність переходу в організації професійної підготовки інженерів до концепції формування гуманітарно-технічної еліти.

Суть цієї концепції полягає в тому, що кожного інженера треба готувати не лише як професіонала, але й як високоморальну, культурну особистість, яка володіє необхідними гуманітарними знаннями й уміннями ефективного міжособистісного спілкування, зорієнтованого на інтереси людини і на вироблення особистої відповідальності за свої рішення не лише перед нинішнім, але й перед майбутніми поколіннями. Керівниками школи висунута гіпотеза про психолого-педагогічні аспекти формування загальної професійної культури й особистісних якостей фахівця постіндустріального суспільства. Гіпотеза передбачає реалізацію неперервної екологічної, інформаційної й економічної підготовки студентів, істотне посилення фундаментальної, психолого-педагогічної і управлінської підготовки й забезпечення її неперервності.

Тип наукової школи може визначатися за функціональним призначенням продукованих знань. Фундаментальні дослідження наукових шкіл спрямовані на опрацювання і розвиток теоретичних концепцій, і їхні результати не завжди знаходять прямий вихід у практику. Звичайно, прикладні дослідження є логічним продовженням фундаментальних відносно яких вони мають допоміжний характер. Для педагогічної науки характерними є переважно практико-орієнтовані наукові школи.

Наукові школи, які ведуть прикладні дослідження, розв'язують значною мірою практичні завдання або теоретичні питання практичного спрямування. Такою, наприклад, є наукова школа О.І. Зільберштейна (яка всебічно досліджує теоретичні й практичні проблеми наочності в навчанні) чи школа В.О. Онишщука (яка ґрунтовно досліджує проблеми уроку і є практико-орієнтованою, або прикладною).

Ефективною науковою школою серйозних прикладних досліджень теоретичного і практичного характеру зарекомендувала себе наукова школа з дослідження проблем педагогічної творчості й технологій у неперервній професійній освіті, започаткована членом-кореспондентом НАПН України С.О. Сисоєвою. Учасниками школи є понад 10 докторів і близько 50 кандидатів педагогічних наук. У роботі школи беруть участь науковці, викладачі вищої професійної школи Польщі.

Опрацьована організатором школи С.О. Сисоєвою концепція дослідження передбачає широкий спектр проблем педагогічної творчості й техно-

логій, які є науковими напрямами чи проблемами дослідження учасників школи: психолого-педагогічні закономірності формування творчої особистості педагога і формування методологічної культури педагога; світоглядні позиції вчителя; фундаменталізація педагогічної освіти; педагогічний ідеал вчителя; формування здатності педагога прогнозувати; емоційно переживати та оптимально вирішувати своєрідні проблемні ситуації шкільного життя; педагогічні засади організації професійної діяльності вчителя з розв'язання сучасних навчально-виховних завдань школи; критерії якісного становлення особистості вчителя; формування готовності майбутнього педагога до проектно-дослідницької діяльності; рефлексія як засіб розвитку педагогічної майстерності тощо.

Наукова школа може характеризуватися формою організації, діяльності її членів. Для наукових шкіл характерним є колективний стиль роботи, коли мета кожного члена співпадає з метою всього колективу, навіть якщо дослідження членів школи, напряму не пов'язані формами організації спілкування і взаємодії в школах (різного роду семінари, які найчастіше носять неформальний характер).

Специфічною рисою наукової школи може служити характер зв'язків між поколіннями вчених. В однорівневих наукових школах існує одне покоління учнів, а коли учні стають самостійними і в них з'являються свої учні, то вони створюють власні наукові школи. Так, хоча в школі Л.С. Виготського було два покоління: "трійка" (Л.С. Виготський, А.Р. Лурія, О.М. Леонт'єв) і "п'ятірка" (А.В. Запорожець, Л.І. Божович, Р.Є. Левіна, Н.Г. Морозова і Л.С. Славіна), – прямим науковим керівником був Л.С.Виготський. У подальшому, ставши самостійними вченими і діставши визнання, вони сформува-ли власні наукові школи.

У багаторівневих наукових школах працюють одночасно два і більше поколінь учнів, об'єднаних засновником школи, а безпосереднє керівництво дослідниками-початківцями здійснюють старші й досвідчені члени школи. Такою багаторівневою науковою школою є школа методистів фізики, започаткована Ф.Н. Шведовим.

Наукова школа може характеризуватися ступенем інституалізації. Така школа є неформальним об'єднанням учених, яка в соціальному плані може бути ніяк не організованою, її члени можуть працювати не лише на різних кафедрах чи в різних відділах і лабораторіях, але й у різних організаціях і навіть у різних країнах, наприклад, створена польсько-українська наукова школа філософії педагогічної майстерності під керівництвом Генріка Беднарчика (Польща) і І.А. Зязюна (Україна).

Статус і положення членів школи визначаються не рівнем їхньої освіти, науковими ступенями і вченими званнями, а тим реальним внеском, який вони здійснюють у систему знань, що її розвиває школа. У той же час школа виступає як автономний науковий колектив, як єдине ціле, обумовлене спільністю предметного змісту праць і замкнутістю колективу співавторів.

Рівень формалізації наукової школи може бути різним і залежить від умов, у яких вона формувалася, особливостей її розвитку і ступеня визнання науковим співтовариством. За цими критеріями можна виділити неформальні об'єднання, гуртки, індустріальні школи (кафедри, лабораторії, інститути тощо). Відсутність якоїсь формальної організації є характерною, як правило, на початкових етапах становлення наукової школи.

Іноді об'єднання дослідників, пов'язане певною програмою, вважає себе єдиним цілим, розглядає себе як гурток, чим підкреслюється неформальність даного співтовариства, а то й опозиція офіційним структурам. Так З. Фрейд заснував гурток, з якого згодом сформувалося психоаналітичне товариство і його відділи, розкидані по всіх країнах світу.

Інституальне оформлення наукова школа дістає, коли нова ідея і науковий напрям офіційно визнається більшістю вчених даного профілю. При цьому керівник школи має значний науковий авторитет, у зв'язку з чим дістає можливість працювати над проблемами, які його цікавлять у рамках науково-дослідних установ. Відомий український психолог Г.С. Костюк створив Інститут психології України і керував ним до кінця свого життя. Нині інститут входить до складу Національної академії педагогічних наук і носить ім'я Г.С. Костюка. О.Г. Романовський створив наукову школу дослідників психолого-педагогічних основ управління виробничими і соціальними системами в складі кафедри Національного технічного університету "Харківський політехнічний інститут". В.Р. Ільченко створила і керує науковою школою, яка досліджує проблеми інтеграції змісту шкільної освіти.

Наукові школи можна умовно класифікувати за рівнем локалізації на національні, локальні або регіональні. Найчастіше тут мова йде про дотримання певних наукових традицій. Як правило, мається на увазі наукова течія, яка виникла в окремій географічній точці й відрізняється підходами, проблемами і методами їх розв'язання від аналогічних у школах інших країн або регіонів.

Дещо проблематичним є визначення поняття "науково-педагогічна школа", оскільки воно залежить від того, що ми розуміємо під педагогічною діяльністю. Якщо мова йде про систему вищої освіти, можна говорити лише про співтовариства, які функціонують у рамках освітніх установ, поширивши це поняття на процес підготовки спеціалістів вищої кваліфікації в рамках аспірантури і докторантури або науково-дослідних організацій, які ведуть відповідну роботу.

Якщо ж педагогіка розуміється в даному контексті як процес передачі знань взагалі, тоді можна вести мову про науково-педагогічні школи стосовно до всіх вищих навчальних закладів і наукових установ. Здається, що найбільш доцільно було б використання поняття науково-педагогічної школи лише стосовно до наукових співтовариств вищих навчальних закладів, оскільки саме педагогічна діяльність є невід'ємною частиною виконуваної ними соціальної функції. У цілому ж науково-педагогічні школи можуть характеризувати-

ся тими самими критеріями, що й наукові, з додатком показників, які характеризують їхню педагогічну складову.

Отже, система базових критеріїв визначення науково-педагогічної школи повинна, як мінімум, включати таке:

- створення навчальних матеріалів різного характеру, які дістали визнання на національному і регіональному рівнях і які повністю забезпечують навчальний процес з блоку навчальних дисциплін, які становлять зміст освітнього процесу з певної спеціальності (спеціальностей);

- використання оригінальної або творчо адаптованої методики викладання (як загальнопедагогічної, так і спеціальної) з неодмінними елементами розвиваючого навчання і застосуванням сучасних засобів комунікації науковому співтовариству;

- ведення викладацької діяльності з блоку навчальних дисциплін, які становлять освітнє і змістове ядро програми певної спеціальності (спеціальностей) протягом терміну підготовки спеціаліста;

- рекрутування нових членів співтовариства, в тому числі й зі студентського контингенту свого вищого навчального закладу до закінчення підготовки першої хвилі спеціалістів вищої кваліфікації;

- проведення поряд з науково-практичними і науково-теоретичними конференціями різних заходів (регіонального, міжуніверситетського і вищого рангу), в тому числі постійно діючого внутрішньоуніверситетського чи внутрішньоінститутського семінару, переважно науково-методичного характеру, в ході яких реалізується функція тиражування педагогічних новацій.

Кожній науковій школі властива висока мотивація творчості, пов'язана в першу чергу з особистістю її керівника, а істотною ознакою науково-педагогічної школи є те, що вона одночасно реалізує функції ініціатора фундаментальних наукових ідей, їхнього поширення і захисту, а також підготовки молодих вчених-кандидатів і докторів наук.

У зв'язку із зростанням захищених дисертацій відмічається зростання кількості наукових досліджень, що веде до "розмивання" наукових шкіл. Адже раніше при порівняно невеликих обсягах наукових праць в обмеженій кількості наукових шкіл практично кожне нове дослідження можна було віднести до конкретної наукової школи. Тепер же кожен новий доктор наук (а то й кандидат!) часто набирає собі учнів, створюючи ніби нову "наукову" школу. Такі доктори й кандидати без зайвої скромності й елементарного розуміння суті й значення наукових шкіл запевняють науковий світ, що ними створена не одна, а півдесятка наукових шкіл.

Правда, залишається невідомим, які ж фундаментальні проблеми розв'язують ці школи. Останнім часом в Україні побутує хибна думка, ніби науковець, підготувавши 5 чи більше кандидатів наук, вже цим самим створив нову власну наукову школу. На жаль, це зовсім не так. Такий, лише кількісний показник не може підтвердити реальну наявність наукової школи. Адже нерідко буває й так (особливо в психолого-педагогічних науках), що теми окремих

дисертацій, виконані під керівництвом одного науковця, не завжди концептуально пов'язані з напрямом наукової школи консультанта чи керівника (якщо вона в нього є). А тим часом у цій складній справі необхідно враховувати сукупність якісних показників, передусім, концептуальних, пов'язаних з продовженням наукового напрямку і розвитком ідей тієї чи іншої наукової школи.

При атестації вищого навчального закладу одним з найважливіших показників якості його діяльності Міністерство освіти й науки вважає кількість працюючих у цьому навчальному закладі кандидатів і особливо докторів наук, число функціонуючих наукових шкіл. Тому в ряді вищих навчальних закладів створена система "випікання" дипломованих спеціалістів вищої кваліфікації в достатній кількості, але якості неприпустимо низької.

Спроба з позицій кількісного пріоритету відповісти на питання, наприклад, про те, скільки академіків, докторів наук чи професорів мають бути приписані до наукової школи для її легітимізації, в кінцевому рахунку зведеться до дитсадівської дискусії ("три – це купа чи ні") або, якщо трансформувати це питання для вчених мужів, – "співвідношення кількості, якості й міри". Прикладом у цьому зв'язку може бути наукова школа дидактів С. Х. Чевдарова, стосовно якої сьогодні можна вжити означення "меташкола". Однак, коли б у період діяльності С.Х. Чевдарова використовувалися нішіні формальні оцінки (кількість академіків, докторів наук, професорів, кількість опублікованих монографій тощо), С.Х. Чевдаров міг би й не відповідати вимогам ВАК України.

Ще більш проблематичною є відповідь на питання про порівнюваність різних критеріїв усередині пропонованої системи. Що є більш цінним і для офіційного визнання наукової школи – наявність у її складі академіка, двох докторів наук, професора, п'яти доцентів і у трьох аспірантів, що захистилися у своїй раді, чи 12 монографій загальним обсягом 60 друкованих аркушів, дві з яких видані за кордоном: одна в Росії, а друга – провінційним університетом Польщі?

Вважаю, що прийнятної відповіді й у даному випадку не існує. За відсутності незалежних процедур рецензування в умовах платності публікацій, коли в монографіях чи "ваківських" наукових журналах часто друкується все, що завгодно, аж до псевдо і лженаукового знання.

Сьогодні мало хто з учених відстежує світові тенденції розвитку досліджень у своїх галузях, що веде до розвитку маргінальних і тупикових досліджень. Ніхто не дбає про опрацювання інтегрованих метрик при вивченні різних психолого-педагогічних процесів. Тому величезну кількість праць (у тому числі дисертаційних) у цій галузі не можна зіставляти. Відсутня наступність, а отже, і комунікативний ефект від цих праць.

Однак усі перераховані вище недоліки системи кількісних критеріїв оцінювання діяльності наукових шкіл аж ніяк не означають, що від них треба повністю відмовитися. Неприйнятною, з нашої точки зору, є лише їх абсолютизація, а тим більше якість відомче закріплення апаратними, переважно засо-

бами. Останнє за всієї своєї простоти і ясності, призведе, як нам здається, лише до появи чергової ілюстрації відомого закону Мерфі: на будь-яке складне питання є проста, ясна і зовсім неправильна відповідь.

Особливу стурбованість у зв'язку зі сказаним викликають спроби чиновників від освіти і науки провести ранжування вищих навчальних закладів. При ознайомленні з підготовленими чиновниками нормативними документами для проведення ранжування відразу кидається у вічі те, що творці нормативних документів користуються термінами, які є загальноприйнятими, наприклад, "науково-педагогічна школа", "творча школа", "науково-освітня школа", "наукова школа – дослідницький колектив", "наукова школа-науковий напрям" тощо. У цих же документах використовувався термін "еліта вищих навчальних закладів", але не представлено ніяких критеріїв визначення змісту цього досить специфічного поняття.

Навряд чи доцільно впадати в іншу крайність, абсолютизуючи лише духовну складову поняття "наукова школа". Безперечно, без духовної спільності, яка пов'язує членів наукової корпорації, без неповторної атмосфери, наукової творчості говорити про наявність наукової школи як такої не доводиться. На нашу думку, однак, саме поняття духовної спільності має як позитивний, так і негативний зміст з точки зору наукової школи. Власне, поява нових наукових шкіл нерідко відбувається саме через конфлікт усередині корпорації, коли новий напрям перестає ідентифікувати себе з традиційними поняттями, формами і методами діяльності. Природно, сюди не відносяться конфлікти, в основі яких лежать особистісні, меркантильні і їм подібні інтереси, а наукова сторона питання використовується як засіб їх маскування.

Разом з тим, духовна складова явища, яке розглядається, відірвана від форм матеріального втілення, сама по собі не створює феномена "наукової школи". З непорушною необхідністю вона повинна знайти матеріальне вираження, а наше завдання в цьому випадку полягає в коректному визначенні мінімально необхідних форм її прояву.

Який же висновок можна зробити із сказаного? На наш погляд, доцільне опрацювання системи необхідних і достатніх критеріїв, які б свідчили про те, що якесь наукове співтовариство перейшло в новий якісний стан – "Наукову школу". Принциповою відмінністю пропонованого нами підходу є те, що вибір кількісних критеріїв повинен відображати наявність духовної спільності, яка перетворює сукупність формалізованих складових у нове явище. Але щоб вибір виявився правильним, спробуємо сформулювати сутність ознаки "Наукової школи".

Отже, передусім необхідна наявність ієрархічно структурованої вченої спільноти, яка самовідтворюється в часі й просторі і реалізує себе в традиційних для світової науки формах.

Але саме по собі це означення є і занадто загальним, і занадто теоретичним, тому здається необхідним розглянути зведені в нього ознаки як з точки зору їхніх кількісних, так і якісних характеристик.

Поняття ієрархічно структурованого наукового співтовариства може мати як мінімум подвійне тлумачення. Найбільш поширеним є варіант, коли мова йде про зв'язок учителя й учнів, але можливий і інший, коли наявність такого зв'язку простежується між лідером (формальним/неформальним) і членами даної групи. Питання про кількість членів співтовариства залишається відкритим і навряд чи може розглядатися у відриві від результатів його діяльності.

Стійкість у часі також тісно пов'язана з результатами наукової діяльності та її тривалості. У порядку дискусії (як мінімальну величину) можна запропонувати період, який дещо перевищує природний цикл відтворення наукового (науково-педагогічного) співтовариства і тяжіє до часового проміжку, необхідного для підготовки в рамках цього співтовариства кваліфікаційних праць (5-10 років). Для науково-педагогічної школи може бути прийнятним час становлення системи підготовки спеціалістів з нових спеціальностей (близько шести років) і початку самовідтворення силами своїх же студентів (ще кілька років).

Проблематичним у даному контексті є визнання статусу науково-педагогічної школи за групою вчених, що перейшли на роботу в іншу установу (регіон, країну). У цілому відповідаючи критеріям наукової школи, вони не відповідають вимогам, які ставляться до школи науково-педагогічної: в нашому варіанті принципово значущим є цикл підготовки спеціалістів, пов'язаний із завершенням ними повного курсу навчання і початком самовідтворення співтовариства.

До переліку пропонованих критеріїв ми навмисне не включили (як безумовну) вимогу наявності територіальної спільності. Безперечно, що, хоча в більшості випадків така спільність є, у зв'язку з розвитком засобів електронних комунікацій, цей показник виявляє певну тенденцію перетворення у факкультативний. Разом з тим, подібно до того, як комп'ютерна обробка інформації навряд чи зуміє (принаймні, в оглянутому майбутньому) витіснити роботу з паперовими носіями, так і сучасні засоби зв'язку, навіть у режимі online або інтернет-конференції, не замінять унікальності безпосереднього особистісного спілкування вчених.

Ще одним аргументом на користь сказаного є й те, що в рамках наукової школи, безперечно, зберігається зв'язок між ідеями її засновників, що вже перейшли в інший світ, і їхніми учнями. У даному випадку питання про особисті контакти переходить у сферу виключно індивідуальних відчуттів духовного зв'язку.

Отже, йдеться в цьому випадку про такі критерії, як:

1) захист докторських дисертацій з напрямів і тематики, складеної засновниками наукової школи (не менше 3);

2) захист кандидатських дисертацій з напрямів і тематики, закладеної засновниками школи і першою хвилею дослідників (не менше 10);

3) наявність відкриттів, зроблених науковими колективами або дослідниками;

4) публікація монографій з напрямів і тематики діяльності наукового колективу (не менше 5 в загальнонаціональних видавництвах);

5) створення на базі наукової школи науково-виробничих структур, які успішно функціонують або розвиваються у загальнонаціональному або між-державному масштабі;

б) опрацювання і виведення на загальнонаціональний і світовий ринки виробів, обладнання, технологій тощо.

Ще однією, значущою, для даної сфери обставиною, є необхідність певної професійної педагогічної підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу. Далеко не зайвим (ми ні в якому разі не зазіхаємо в цьому випадку на унікальність кожного педагогічного колективу) міг би стати регіональний стандарт педагогічної підготовки спеціаліста вищої кваліфікації, який включав би в себе блок педагогічної спеціалізації, яка визначається кожним вищим навчальним закладом самостійно (аж до підготовки "штучного" викладача).

Таким чином, думається, що обговорення науковою громадою основних критеріїв означення такого специфічного явища, як наукова школа, сприятиме не лише виробленню єдиного методологічного підходу, але й виключенню кон'юнктурної, формальної адміністративної творчості в цій сфері як способу проходження державного контролю.

Дискусійним залишається питання і про введення наукових шкіл у число оцінюваних показників діяльності вищого навчального закладу. З одного боку, наявність таких шкіл, безперечно, свідчить про достатньо високий рівень розвитку навчального закладу, але, з другого, – стимулює формалізм. І все-таки автор цілком схиляється до використання цього показника за умови широкого обговорення відповідних критеріїв означення самого поняття "наукова школа", а також проведення дослідження, що ґрунтується на масштабній вибірці даних, у якій повинні бути представлені всі категорії вищих навчальних закладів України.

Разом з тим, вважаємо, що рішення, які приймаються шляхом голого адміністрування, що ведуть до посилення диференціації вищих навчальних закладів, диспропорцій у їхньому бюджетному фінансуванні не лише не покращать ситуацію, але й остаточно девальвують поняття "наукової (науково-педагогічної) школи", призведуть до погіршення творчих стосунків усередині такої специфічної соціальної групи, якою є науково-педагогічне співтовариство.

ФЕНОМЕН НАУКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЙ СУЧАСНОЇ НАУКИ

Явище "школа в науці" не є новим. Історично наукові школи виникли ще в Давній Греції (школи Піфагора, Платона, Демокрита, Аристотеля тощо). У ті часи вони виконували функцію ретрансляції ідей та знань учителя-наставника від покоління до покоління через його учнів і послідовників. Тоді, на початковому етапі накопичення знань, людина і світ, суб'єкт і об'єкт були єдиним неподільним комплексом, де не виникало необхідності в демаркації наукових галузей. Не випадково перші філософські школи були охоплені бажанням зрозуміти світ як універсально-системну сутність. Ця ідея мала подолати одну із головних складностей відображення світу, яка, на думку Платона, полягала в осягненні того, як єдине існує в різноманітті, а розмаїття існує в єдиному. Тобто образ перших наукових шкіл формувався під впливом так званого *додисциплінарного* етапу розвитку науки, який будувався на концепції "цілісності знань". Ці школи виникали як філософсько-енциклопедичні педагогічні школи, що вирішували завдання переважно виховного й освітнього характеру. Відносно наукової діяльності й конкретних наукових досліджень, то вони аж до XVIII століття носили індивідуальний характер.

Наукові школи, як форма організації колективної наукової діяльності в їх класичному варіанті, виникають лише на другому, *дисциплінарному* етапі розвитку науки, який постав антитезою першому і характеризувався наростанням дихотомії людини і світу, жорстким розмежуванням суб'єкта і об'єкта. На цьому етапі координація відносин у суб'єкт-об'єктній системі спочатку здійснювалася у формі моделі розвитку науки, де об'єкт виступав "об'єктивною реальністю, даною нам у наших відчуттях", впливав на суб'єкт і багато в чому визначав його (класична модель), а згодом реалізується в іншій моделі, в якій суб'єкт "бере верх" над об'єктом (некласична). Наука в цих умовах членувалася на різноманітні, нерідко малоузгоджені між собою, дисципліни.

Платформою для формування перших наукових шкіл як форми колективної організації наукової діяльності в цей час стають університети, в яких навколо окремих учених-експериментаторів виникають "школи експериментальної майстерності". Предметом їх дослідження, окрім певних явищ і процесів, виступає сам метод їх дослідження. Згодом, розпочинаючи із XVIII століття і закінчуючи XX століттям, наукові школи в контексті некласичної моделі науки зосереджуються на конкретних наукових ідеях, що покладені в основу дослідницької програми і відрізняються одна від одної масштабом предметної сфери та призначенням продукованих знань. На межі XIX – XX століть, у зв'язку з появою нових форм організації – наукових лабораторій при великих промислових підприємствах і науково-дослідних інститутах, на-

укові школи усе частіше формуються в науково-дослідних центрах. Це, як правило, відносно невеликі наукові колективи, об'єднані не стільки організаційними рамками і не лише конкретною тематикою, але й загальною системою поглядів, ідей, інтересів і традицій, які зберігаються, передаються і розвиваються від покоління до покоління. Їх характерною особливістю є спільність наукових інтересів, наукова значущість поставлених проблем, рівень наукових результатів і їх визнання, роль наукового лідера в стабільності і перспективах школи. Значення наукових шкіл періоду неklasичної науки важко переоцінити. Рівень розвитку сучасної науки і технологій безпосередньо пов'язаний із революційними науковими ідеями і відкриттями школи Н. Бора, А. М. Бутлерова, Л. С. Виготського, І. В. Курчатова, С. П. Корольова, Л. Д. Ландау, І. П. Павлова, Е. Резерфорда, З. Фрейда та багатьох інших всесвітньо відомих учених. Без них неможливо уявити світ, яким він постає сьогодні.

Але невпинна спеціалізація наук на цьому, безперечно проривному етапі, обумовила процеси анонімності й езотеричності знання, які доступні лише окремим фахівцям. І проблема не лише в тому, що поглиблення цих процесів диференціації наук спричинила надзвичайно обширні потоки інформації, які досягнути можна хіба що витративши на це левову частку безперервного наукового пошуку, а й тому, що добра їх половина стала багатократною репродукцією та простим повторенням давно відомих речей, а не накопиченням нових знань. Великою мірою, ці процеси призвели до того, що спричинили парадоксальну ситуацію "нерозуміння" у науковому співтоваристві, коли не лише фізик не розуміє біолога, а хімік фізика, а й фахівці однієї і тієї ж наукової галузі не знаходять розуміння між собою.

Невипадково сучасна наука поступово відходить від лінійних моноказуальних теорій, які пояснюють складні явища якоюсь однією (хімічною, біологічною, фізичною, психологічною, політичною тощо) причиною, до комплексних побудов у самій природі яких закладена можливість варіацій і різних типів розвитку. На фоні прискіпливих досліджень окремих проблем і деталей здійснюється спроба концептуально пов'язати величезний масив почасти розрізнених знань у єдине ціле. Виникає життєва необхідність в синтезуючих концепціях, що спираються на відповідну формалізацію і техніку аналізу. Тобто характер сучасної науки визначає холістична тенденція, в рамках якої посилюється інтеграція наукових досліджень на полях полідисциплінарного дослідження і культивується особлива цінність – здібність нелінійно і цілісно мислити.

На цьому, третьому, *постдисциплінарному* етапі розвитку науки відоме нам протистояння "класичне – неklasичне", "природничонаукове – гуманітарне" втрачає свою непримиренність і рухається у спільному напрямку до постнекласики, сутнісною ідеєю якої є приборкання невторимної диверсифікації знань, "розщеплення людини і повернення до засад універсальності освіти та

розвитку холістичного мислення" ²⁴. Предметом дослідження сучасної науки стає широкий спектр систем, що утворюють складні "людиновимірні об'єкти" і утворення. Серед таких об'єктів сучасного наукового пізнання і технологічного освоєння виступають більшість біотехнологій, великі біогеоценози і біосфера, Інтернет та багато інших людиновимірних систем технологічного проектування, в яких конструється не лише машина, і навіть не система "людина – машина", а ще складніший комплекс "людина – машина" плюс "екологічне середовище" (де впроваджується дана технологія), плюс "соціокультурне середовище", що приймає цю технологію ²⁵. На відміну від неklasичної наукової парадигми тут акцент переноситься з вивчення самих об'єктів на структурні відношення, взаємозв'язки і безпосередні процеси саморуку тієї чи іншої цілісної структури.

До того ж, у цій новій ситуації взаємодії різних систем знань, особливу роль розпочинають відігравати моральні регулятиви. Виникає необхідність експлікації зв'язків внутрішньонаукових цінностей з позанауковими цінностями загальносоціального звучання. У сучасних трансдисциплінарних дослідженнях така експлікація здійснюється за умови соціально-етичних експертиз проектів і програм. Внутрішня етика науки, що стимулює пошук і "природження" істинного знання, постійно співвідноситься з гуманістичними цінностями. Про це важливо пам'ятати ще й тому, що "об'єктивність" сучасної науки тепер лежить у її *ефективній технічній дієвості*.

Сьогодні є усі підстави стверджувати про нову стадію розвитку не лише науки і технологій та новий рівень їх взаємодії між собою, а й про взаємодію цього новоутворення ("технонауки") з освітою і суспільством у цілому. Від подібного типу науки вже не вимагається ні пояснення, ні розуміння речей і явищ – достатньо того, що вона дозволяє ефективно їх змінювати. Відтак у суспільних очікуваннях, звернених до науки, сьогодні явно домінують запити на нові ефективні технології, а не на пізнання і пояснення світу. Суспільство, бізнес, держава, можновладці, відповідальні за формування політики в галузі науки, схильні сприймати й дослідницьку діяльність, й саму науку майже виключно в образі машини, яка спроможна генерувати нові технології, що відповідають конкретним запитам суспільства і потребам людини. Саме цим пояснюється виникнення зацікавленості дослідженнями, які мають дати відповіді на вузькопрагматичні, а то й екзотичні очікування людства, пов'язані з проникненням в тонкі структури матерії, створенням композитних матеріалів і кераміки нових поколінь, відтворенням та функціонуванням людського капіталу, клонуванням, необмеженою тривалістю життя молодого віку тощо.

²⁴ Morin E. Les sept savoirs nécessaires a l'éducation du future / E. Morin. – Paris : UNESCO, 1999. – P. 15-17.

²⁵ Степин В. С. Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты) / В. С. Степин // Вестник Бурятского университета. Серия 5. Философия. – Улан-Удэ, 2004. – Вып. 9. – С. 50-52.

Звісно, усе це ставить нові вимоги перед наукою, яка змушена ламати усталені форми і створювати нові гетерогенні пластичні структури організації наукових досліджень. У зв'язку з цим активно створюються вузькоспеціалізовані науково-дослідні лабораторії, науково-конструкторські колективи, дослідницькі університети, кластери та профільні наукові фонди.

Зрозуміло, ці процеси жодним чином не варто ідеалізувати. Сучасний світ, еволюціонуючи швидкими темпами у напрямку інноваційного суспільства, не лише відкриває широкий спектр можливостей для людини, але й спричиняє немало надзвичайно складних проблем, пов'язаних з аксіологічними факторами і відповідальністю вченого. У процесі дослідження і його практичного освоєння зростає особлива роль етичного контексту та відповідних людиновимірних експертиз. Виникає необхідність експлікації внутрішньо-наукових цінностей із позанауковими цінностями загальнолюдського звучання. Внутрішня етика науки, яка стимулює пошук і накопичення істинних знань у цих умовах має постійно співвідноситись із гуманістичними цінностями на основі гармонії й зближення методологічних стратегій природничих, технічних і соціально-гуманітарних наук. В іншому випадку, коли суспільство буде налаштоване лише на технонауковий результат і на формування "дисциплінованих учасників монотонних технологічних процесів", очікувати "прориву" в сфері інноваційних технологій просто безглуздо.

Цілком зрозуміло, що можливість продукування високотехнологічної, наукомісткої продукції, в цій ситуації, не лише залежить від традиційних і новітніх наукових інституцій, які наперед "запрограмовані" під конкретну прикладну сферу і включені в єдиний техноринковий контур. Очевидно, більшого значення, ніж будь-коли раніше, набувають неформальні наукові колективи (школи), які за своїм типом, масштабами досліджуваної предметної сфери та функціональним призначенням продукованих знань можуть бути як експериментальними, так і теоретичними, як вузькопрофільними так і широкопрофільними, як фундаментальними так і прикладними. Саме наукові школи, спираючись на класичні традиції, спроможні в умовах комерціалізації і технологічної зорієнтованості науки зберігати і розширювати горизонти процесу пізнання та фундаментальні можливості науки, запрограмовані не лише на швидкоплинну утилітарність. Окрім цієї важливої "компенсаторної функції" лише їм під силу вирішити назрілу проблему підвищення якості наукових досліджень, у тому числі наукової значущості та ефективності кандидатських і докторських дисертацій. Адже школа в науці – це явище педагогічне, що, власне, визначається самим поняттям "школа". Вона несе в собі педагогічні елементи й цілком може розглядатися як педагогічна система. Підготовка і виховання, залучення учнів до науково-дослідної програми та організація їх роботи – одна із найважливіших функцій наукової школи. Невипадково феномен наукової школи, його "анатомія" стає останнім часом предметом прискіпливої уваги не лише наукознавців, соціологів, але й педагогів. Тим паче, що сучасний дискурс постнекласичної науки ставить перед науковою шко-

лою нові вимоги, які трансформують її класичний образ, що базується сьогодні на нових запитах інноваційного суспільства та синергетичній методології.

Окреслити навіть у загальних рисах новий образ наукової школи непросто не лише тому, що ми маємо справу із складним і різноплановим явищем, а й тому, що незважаючи на давню історію цього феномена, поняття наукової школи ще й сьогодні залишається достатньо "розмитим". Десятки визначень, які представлені в наукознавчій, соціологічній, соціально-психологічній літературі, нерідко є взаємовиключними. Коло явищ, що іменуються науковою школою, то необґрунтовано розширюється й не відрізняється від інших типів наукових співтовариств і форм взаємодії між ученими, то не виправдано звукується. Звідси, характерні ознаки й особливості наукової школи важко ідентифікуються з цим явищем. Тому наукову школу часто ототожнюють з науковими течіями, науковими співтовариствами й гуртками та різноманітними інституційованими науковими школами (кафедра, лабораторія, науково-дослідницький центр, інститут тощо)²⁶. Насправді наукова школа в її класичному розумінні являє собою неформальне об'єднання науковців під керівництвом ученого-лідера, яке пов'язане єдністю основних поглядів на наукову проблему, спільністю й спадкоємністю принципів та методів дослідження. У науковій школі висувуються гіпотези, концепції, теорії. У ній не бояться дискусій, опонентів. Тут існує усе для свободи творчості. Неформальність цього об'єднання націлює на те, що в соціальному відношенні наукова школа жодним чином не "конституційована", її члени можуть працювати не лише на різних кафедрах, але й у різних наукових установах і навіть у різних країнах. Статус членів наукової школи визначається не рівнем їх освіти, науковими ступенями, вченими званнями та заданою вузькопрофільністю, а тим реальним внеском, який вони здійснює у розв'язання визначеної науково-дослідної програми. У той же час наукова школа постає як автономний науковий колектив, як єдине ціле, обумовлене спільністю предметно-логічного змісту праць і відносною замкненістю колективу співавторів. Становлення наукової школи завжди відбувається на ґрунті певної проблемної ситуації, обумовленої логікою розвитку науки і практики, тобто за умов, коли наукова проблема не може бути розв'язаною в рамках традиційної системи знань.

Таким чином, алгоритм будь-якої моделі наукової школи (фізичної, біологічної, хімічної, історичної, педагогічної тощо) включає три основні взаємопов'язані структурні елементи: (а) вчений-лідер, керівник наукової школи, який генерує ідеї та володіє унікальними методами теоретичного або експериментального дослідження. Немає лідера – немає школи; (б) актуальна науково-дослідна програма, яка вимагає колективних зусиль для її реалізації; (в) учні, які не лише вирішують проблеми окремих блоків науково-дослідної

²⁶ Грезнева О. Ю. Научные школы (педагогический аспект) / О. Ю. Грезнева. – М.: РАО, Институт теории образования и педагогики, 2003. – С. 8-15.

програми, а й виступають носіями збереження й продукування того, що вчитель знає та вміє, тобто зберігають його ідеї і передають наступним поколінням. Найважливішою метою будь-якої наукової школи є проблема отримання нового наукового знання і підготовка вчених. Тобто йдеться про єдність і взаємозв'язок, з одного боку, функцій збереження досвіду наукової діяльності і накопичених знань та евристичної (набуття новітніх знань), а з іншого – дослідницької і педагогічної функцій. Слід акцентувати, що тут особливу роль відіграє педагогічна функція, специфіка якої полягає не лише в забезпеченні фундаментальної теоретичної підготовки і засвоєння існуючої системи знань, а й виховує здібність виходити за її межі, заперечувати її. Лише за цієї умови учні здатні забезпечувати моральну та аргументовану підтримку інновацій і творчості вчителя. Особливо це важливо на етапі становлення і оформлення новітніх ідей, коли їх аргументація і доведення лише розробляються. Відданість учнів, їх віра в те, що робить засновник школи надає йому впевненості в подоланні критичного, а іноді й скептичного відношення наукового середовища до інноваційних і революційних ідей.

Постає питання, які вимоги ставить сучасна постнекласична наука перед кожним із трьох структурних елементів наукової школи? По-перше, це стосується особистості вчителя як найважливішого фактора формування наукової школи. Очевидно далеко не кожен вчений, яким би талановитим він не був, може стати вчителем і заснувати свою школу. Історія науки знає немало великих вчених, які не мали прямих і близьких учнів (І. Ньютон, М. Фарадей, М. Планк, А. Ейнштейн, Д. Менделєєв та багато інших), але стали родоначальниками потужних наукових течій. Подібні випадки трапляються й сьогодні, але в сучасній науці здебільшого частіше важко самотужки вирішувати складноформатні проблеми. Передусім це пов'язано з розгортанням широкого фронту досліджень процесів самоорганізації і пошуків ефективних засобів їх осмислення. Такі дослідження вимагають колективних зусиль, які можуть бути ефективними за умови стрункої організації, чіткого визначення цілей та орієнтації на інноваційний результат. Тому роль лідера, засновника наукової школи є тут, на наш погляд, вирішальною. Нинішня ситуація вимагає від нього: (1) відчуття нового, здібності генерувати нові ідеї, ясної інтелектуальної позиції, вміння критично й нелінійно мислити, високої професійної вимогливості й працездатності; (2) мистецтва організатора. Поряд з якостями талановитого вченого, керівник наукової школи має майстерно володіти колективним стилем управління науковою роботою. А це означає мати високу комунікабельність, вміння трансформувати колектив у "велику сім'ю" на високих морально-етичних засадах; (3) неординарних педагогічних здібностей. Тобто, вміння яскраво й зрозуміло викладати свої думки і переконувати, здібність вести дискусію, терпимість до критики, доброзичливість до учнів тощо.

По-друге, науково-дослідницька програма. Школа виникає коли дослідницька програма наукового лідера стає основою діяльності колективу. Вчитель робить учнів учасниками своєї ідеї, своєї творчості, що передбачає його

бажання до колективних форм роботи та потребу в ретрансляції своїх поглядів та їх обговорень. Науково-дослідницька програма має (на виході) не лише передбачати технологічні рекомендації, а й практичні результати, які задовольняють цілком конкретні запити суспільства і потреби людини. Вона має вписуватися в пріоритети науково-технічної політики та бути зорієнтованою на вимоги нинішнього (шостого) науково-технологічного укладу, що передбачає дослідження складних людиновимірних систем і ґрунтується на синергетичній парадигмі. Власне, науково-дослідницька програма (рівень її актуальності, новизни та результативності) виступає основним критерієм ідентифікації сучасної наукової школи. При цьому основними показниками тут виступають (а) кількість докторів та кандидатів наук, підготовлених у рамках даної наукової школи; (б) число книг, статей, доповідей, премій, частота цитування в науковій літературі; (в) ступінь актуальності досліджень й можливість застосування результатів²⁷.

Й, нарешті, по-третє. Вимоги до особистості учня, як продовжувача справи вчителя. Слід зазначити, що умовою входження в наукову школу, з одного боку, є ідентифікація учня з вчителем, яка здійснюється на основі "ідеалізації" вчителя, сприйняття його ідей, методів, способу мислення й діяльності, а з іншого – ідентифікація з колективом школи. Ідентифікація учня з вчителем і з науковою школою виступає характерною особливістю наукових шкіл і надзвичайно важлива для розуміння їх як педагогічного феномена. Оскільки, з одного боку, ідентифікація неможлива без певної ідеалізації свого вчителя, а з іншого – саме на цій основі й можлива трансляція майстерності, унікального стилю мислення та діяльності, й певною мірою обдарування лідера-вченого. Без наслідування й ідентифікації неможливо забезпечити трансляцію і збереження всього того, що було досягнуто школою загалом й засновником школи зокрема. Але це жодним чином не має заперечувати актуальність формування самостійності вченого, виявлення його власної професійної і особистісної позиції. Для успішності наукової школи учень повинен привнести щось своє, що автоматично не впливає із системи знань вчителя. Й ця самостійність учня як вченого має проявлятися в його здібності бачити і долати можливі обмеження ідей, стилю мислення і діяльності вчителя в нових соціокультурних умовах. Найталановитіші і найвірніші учні продовжують справу вчителя через заперечення і подолання його імперативів²⁸. Саме завдячуючи таким учням наукова школа не втрачає свою актуальність й убезпечена, за певних умов, стати гальмом розвитку науки.

²⁷ Грезнева О. Ю. Научные школы (педагогический аспект) / О. Ю. Грезнева. – М.: РАО, Институт теории образования и педагогики, 2003. – С. 20.

²⁸ Ортега-и-Гассет Х. Дегуманизация искусства и другие работы. Эссе о литературе и искусстве / Х. Ортега-и-Гассет ; [сб. пер. с исп.]. – М. : Радуга, 1991.

РОЛЬ НАУКОВИХ ШКІЛ В ІНТЕГРАЦІЇ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ

В Україні на сьогодні склалася ситуація, коли, з одного боку, ряд прогресивних педагогічних концепцій, теорій, підходів не знаходять практичного втілення в реальній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, з іншого боку, актуальні проблеми шкільної практики не можуть бути вирішені без їх серйозного наукового аналізу й обґрунтування інноваційних стратегій і технологій розвитку освіти. Тому задачі модернізації освіти актуалізують необхідність більш тісної інтеграції педагогічної науки й практики.

У сучасній педагогічній теорії та практиці сформувалися певні наукові напрямки в дослідженні проблем інтеграції в освіті: методологічні засади інтегративного підходу (І. Ю. Алексашина, С. У. Гончаренко, І. М. Козловська, Ю. І. Мальований, М. К. Чапаєв); вихідні теоретичні положення та способи інтеграції змісту знань та освіти (М. М. Берулава, Л. В. Дольнікова, В. Р. Ільченко, В. С. Ледньов, В. В. Серіков, Т. М. Усатенко); концепція внутрішньопредметної інтеграції через генералізацію змісту навчальних предметів (Ф. Бест, В. І. Загвязинський); теоретико-методологічні основи побудови інтегративної освітньої парадигми (О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюн); інтеграція змісту професійної освіти (В. С. Безрукова, Р. С. Гуревич, Ю. А. Кустов, Я. М. Собко); шляхи інтеграції загальної і професійної освіти (Ю. С. Тюнніков), теоретичних і виробничих аспектів навчання (Т. Д. Якимович); інтеграція у ступеневій освіті (Ю. Ц. Жидецький); взаємозв'язки інтеграції та диференціації (В. Ф. Моргун); розробка інтегрованих курсів (К. Г. Гуз, В. К. Сидоренко, Н. О. Талалуєва, Л. Б. Лук'янова); інтеграція елементів контролю в модульному навчанні (Л. І. Джулай); та ін..

Таким чином, огляд наукових досліджень свідчить, що тенденція до інтеграції проявляється у всіх сферах педагогічної теорії і практики, а інтегративний підхід стає одним із провідних у дослідженні й організації сучасних інноваційних освітніх процесів. На думку Г. К. Селевко, ведучим принципом розвитку сучасних освітніх систем стає принцип інтеграції²⁹.

Теоретичні положення педагогічної інтеграції постають функцією і методом педагогічного пізнання, інструментом перетворення психолого-педагогічної практики. Як методологічне знання педагогічна інтеграція спроможна забезпечувати наступність традиційного й нового, теоретичного знання і практичного досвіду. Як інструмент перетворення практики, педагогічна інтеграція здатна виключати дублювання, тобто оптимізувати педагогічний процес, приводити до створення нових теоретичних і практичних об'єктів, таких як концепцій, теорій, педагогічних систем, нових навчальних курсів,

²⁹ Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – С 451.

видів діяльності, зміна середовища, створення нових моделей, технологій, дидактичних засобів.³⁰

Інтеграція виступає сутнісною характеристикою інноваційних освітніх процесів і проявляється в наступності нового й традиційного, консолідації науки й практики, міждисциплінарному синтезі інноваційних теорій, системності інноваційних змін, поєднанні вітчизняного й зарубіжного досвіду у створенні інноваційних освітніх систем.

Методологічні засади й закономірності функціонування та розвитку інноваційних освітніх процесів представлені у дослідженнях як вітчизняних так і зарубіжних науковців (К. Ангеловські, В. П. Безпалько, Дж. Бассет, Л. І. Даниленко, В. В. Докучаєва, М. В. Кларін, О. М. Коберник, В. Г. Кремень, О. В. Лоренсов, В. Ф. Паламарчук, І. П. Підласий, Л. С. Подимова, О. В. Попова, М. М. Поташник, І. А. Пригожин, Е. Роджерс, О. Саранов, Г. К. Селевко, О. Г. Хомерікі, А. В. Хуторський, Н. Р. Юсуфбекова та ін.).

У створеному в 1986 р. вченими Міжнародного інституту системних досліджень "Інноваційному глосарії" інноваційний процес визначається як послідовність етапів утілення нової ідеї у конкретний корисний результат.³¹

Методологія інноватики являє єдність трьох складових інноваційного процесу: створення, освоєння і реалізації новацій. Саме такий трьохкомпонентний інноваційний процес і є об'єктом вивчення в педагогічній інноватиці.³² Комплексна й одночасно етапна природа інновацій вимагає об'єднання в інноваційному процесі різних видів діяльності: дослідницької, проектної, конструкторської, експериментальної, інвестиційної, моніторингової, маркетингової, управлінської. При цьому інноваційні процеси набувають все більш нелінійного характеру, значно ускладнюються внаслідок паралельного виконання етапів, збільшення інтеграційних взаємодій всіх учасників інноваційної діяльності.³³

Інноваційний процес за своїми інтегральними функціями та змістом є поліструктурним. Залежно від вихідних критеріїв А. В. Лоренсов, М. М. Поташник і О. Г. Хомерікі виокремлюють діяльнісну, суб'єктну, рівневу, змістову, управлінську, організаційну структури інноваційного процесу.³⁴

³⁰ Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 97.

³¹ Н. D. Hausteин, Н. Mair. Innovation Glossary. Oxford, New-York, Toronto. Sydney, Frankfurt. 1986. – P. 78.

³² Хуторской А. В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании / А. В. Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – 26 марта. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.

³³ Лоханова В. Н. Мониторинг инновационной деятельности организации: Дис. ... канд. эконом. наук: 08.00.05 / В. Н. Лоханова. – Москва, 2003. – С. 13.

³⁴ Хомерики О. Г. Развитие школы как инновационный процесс: Метод. пособие для руководителей образоват. учреждений / О. Г. Хомерики, М. М. Поташник, А. В. Лоренсов; под ред. М. М. Поташника; Рос. акад. образования. Ин-т управления образованием. – М.: Новая школа, 1994. – С. 7.

Діяльнісна структура постає як сукупність цільового, мотиваційного, змістового, операційно-діяльнісного, контрольно-регулюючого та оцінно-результативного компонентів. Усі ці компоненти діяльності реалізуються за певних умов (матеріальних, фінансових, морально-психологічних, часових), що не належать до структури діяльності, але ігнорування яких паралізує, робить інноваційний процес неефективним. Суб'єктна структура визначається особистими й професійними функціями й ролями суб'єктів інноваційного розвитку освітнього закладу: педагогів, науковців, дітей, батьків, спонсорів, консультантів, експертів, працівників органів управління освіти. Рівнева структура відображає взаємопов'язану, взаємоузгоджену інноваційну діяльність суб'єктів на міжнародному, державному, регіональному, районному (міському) рівнях і на рівні навчально-виховного закладу. Змістова структура охоплює етапи зародження, розроблення та освоєння новацій у педагогічному процесі, управлінні навчально-виховним закладом, або реалізацію інновацій у тих компонентах педагогічної системи, що потребують змін. Управлінська структура зводиться до взаємодії таких видів управлінських дій, як планування, організація, керівництво, контроль. Традиційно планування інноваційного процесу відбувається шляхом розроблення концепції, наприклад, нового закладу освіти або програми його розвитку. Після цього настає етап організації діяльності педагогічного колективу, спрямованого на реалізацію програми й контролю за відповідними процесами та їх результатами. Організаційна структура інноваційного процесу включає етапи діагностики, прогнозування, організації, узагальнення, впровадження, реалізації, дифузії нововведення, кожен з яких має свою змістову специфіку, виконує специфічні функції і теж є певною мірою складноструктурним феноменом.

Усі компоненти структури інноваційного процесу поєднані між собою не лише горизонтальними, а й вертикальними зв'язками. Кожен компонент будь-якої структури реалізується у компонентах інших структур, оскільки всі вони утворюють єдину систему.³⁵

Щоб інноваційний процес був ефективним, він має відповідати вимогам системності, яка є інтегральною властивістю цілісності компонентів, і виникає як результат причинно-наслідкових, змістових і функціональних зв'язків між цілями, змістом, методами й формами взаємодії суб'єктів інновації.

Основні проблеми при моделюванні інноваційного процесу в цілому, або кожного з його етапів, зокрема етапу реалізації інновації, виникають при інтегруванні всіх типів структур в єдиному технологічному процесі. Це викликано багатоваріантністю структурування інноваційних процесів, що обумовлює відповідну інваріантну, багатомірну, поліфункціональну структуру технології реалізації педагогічних інновацій у навчальних закладах.

У вітчизняній літературі інноваційний процес переважно розглядається

³⁵ Хомерики О. Г. Развитие школы как инновационный процесс. – С. 8-9.

у вузькому значенні через виділення окремих його послідовних стадій. У зарубіжних дослідженнях виділяють ряд поколінь еволюції моделей інноваційних процесів від простих лінійних організаційних схем до інтегративних стратегічних інноваційних мереж.³⁶

Поява інтегрованих моделей інноваційного процесу обумовлена посиленням конкуренції і скороченням життєвого циклу інновацій, що призвело до необхідності більш тісних взаємозв'язків між науковими дослідженнями та іншими стадіями інноваційного процесу. Відмінність таких інноваційних процесів за концепцією Р. Росвелла полягає в тому, що "акцентується увага на паралельній діяльності інтегрованих груп і зовнішніх горизонтальних і вертикальних зв'язках".³⁷ У цих моделях акцент робиться на інтеграцію наукових досліджень і розробок з виробництвом і на більш тісну співпрацю з постачальниками і споживачами. У той же час значно збільшилося горизонтальне співробітництво (створення спільних підприємств, стратегічних альянсів).

У системі освіти інтегровані моделі інноваційних процесів привели до створення навчально-наукових комплексів "ВНЗ-школа", експериментальних навчальних закладів, науково-методичних лабораторій, науководослідних центрів, що забезпечило оптимальні умови для плідної співпраці педагогів-науковців і педагогів-практиків. Інтеграція педагогічної науки і шкільної освіти, з одного боку, спрямовує і конкретизує напрямки наукових досліджень відповідно до актуальних проблем освіти і виховання, з іншого – інноваційні розробки стають більш затребуваними школою, збільшується ефект від реалізації нововведень. Така модель організації інноваційних процесів сприяє включенню педагогічних колективів загальноосвітніх навчальних закладів і вчителів у наукову діяльність, що робить можливим осмислення ними власного інноваційного досвіду на теоретико-методологічному рівні.

Концепт стратегії інтеграції теорії й практики інноваційної освіти визначає тріада складових: фундаментальні дослідження, прикладні наукові розробки, практична реалізація інновацій. Проте часто розрив між методологічними, теоретичними й методичними знаннями досягає загрозливих масштабів.

Інтегральна тріадність проявляється і в структурі педагогічної інноватики. Р. Н. Юсуфбекова виділяє три блоки досліджень інноваційних освітніх процесів. Перший блок – педагогічна неологія (грец. neos – нове і logos – слово, вчення) включає процеси створення нового в педагогіці. У цьому блоці розглядаються проблеми нового в педагогіці, вдосконалення понять-

³⁶ Chaminade C., Roberts H. Social Capital as a Mechanism: Connecting knowledge within and across firms. Third European Conference on Organizational Knowledge, Learning and Capabilities (OKLC) Athens, Greece, April 2002.

³⁷ Roy Rothwell. The Changing Nature of the Innovation Process // Technovation, 1 Jan.1993: Пер., обробка А. Сенина. – Електронная версия, 2001 / <http://technopark.al.ru/business/innovation/innovation.htm>.

ного апарату інноватики, класифікації педагогічних нововведень, умови створення нового, визначення критеріїв новизни, встановлення міри готовності нового до його освоєння і використання, співвідношення традицій і новаторства, етапи створення нового в педагогіці. У другому блоці – педагогічній аксіології (грец. *axios* – цінний і *logos* – слово, вчення) – розглядаються процеси сприйняття, освоєння та оцінки нового, розв'язуються проблеми відповідності нововведень очікуванням педагогічної спільноти, оцінки процесів освоєння нового, виявляється ставлення педагогів до нововведень (новатори й консерватори). Третій блок – педагогічна праксіологія (грец. *praktikos* – діяльний і *logos* – слово, вчення) – включає аналіз використання нового в педагогічній практиці, розробку форм і методів упровадження нововведень.³⁸

Інноваційні процеси в системі освіти засвідчують якісно новий етап взаємодії й розвитку науково-педагогічної та педагогічної творчості й процесів застосування її результатів. Для нього характерною є тенденція до ліквідації розриву між процесами створення педагогічних новацій і процесами їх сприйняття, адекватного оцінювання, освоєння і застосування, а також до подолання суперечності між стихійністю цих процесів і можливістю та необхідністю свідомого управління ними.³⁹ Таким чином, інтеграція цілей, змісту, функцій неології, аксіології і праксеології визначає цілісність інноваційного освітнього процесу.

Сукупність теоретичних положень, що пояснюють сутність феномена інтеграції у сучасній педагогіці, об'єднані загальним поняттям "інтегративний підхід": у результаті інтеграції раніше самостійні елементи поєднуються та певним чином синтезуються у цілісну систему на основі встановлення функціональних взаємозв'язків, взаємного переходу та доповнення, керування, зближення теорій навчання і виховання, об'єднання в системах організації освіти та його змісту. Інтеграція в освіті виконує такі функції: освітню, виховну, розвивальну, психологічну, методологічну, організаційну. При цьому інтеграція може мати різні форми: предметно-образну, понятійну, світоглядну, діяльну, концептуальну тощо. До головних способів інтеграції відносяться: уніфікація, універсалізація, категоріальний синтез, екстраполяція, узагальнення, моделювання, систематизація.⁴⁰

Необхідність застосування інтегративного підходу в педагогічній інноватиці пов'язана з потребою в синтезі й взаємозбагаченні існуючих концепцій інноваційного освітнього процесу. При цьому процес взаємопроникнення категорій, екстраполяції підходів проявляється як в узагальненні часткових так і в конкретизації загальних підходів, проникнення їх з однієї науко-

³⁸ Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки инновационных процессов в образовании (метод. пособ.) / Н. Р. Юсуфбекова. – М.: ЦС ПО РСФСР, 1991. – С. 12-21.

³⁹ Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академ-видав, 2004. – С. 29.

⁴⁰ Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 95-96.

вої галузі в іншу. У результаті це веде до створення інтегративної системи знань про інноваційний освітній процес, яка цілісно й логічно поєднує сукупність наукових уявлень про всі його складові. Тим самим, вважає М. К. Чапаєв, є підстави стверджувати "...про наявність спроби вирішення на освітньому рівні проблеми герменевтичного кола: для розуміння цілого необхідно зрозуміти його окремі складові, але для розуміння окремих складових уже необхідно мати уявлення про смисл цілого".⁴¹

Наукова школа – це добровільне об'єднання науковців різних поколінь під керівництвом відомого лідера, її автора й засновника, на основі спільних напрямів досліджень, які спрямовані на вирішення актуальних питань інноваційного розвитку освіти. Такий неформальний колектив науковців поєднує в собі подвійне цільове призначення: по-перше, він розглядається як засіб і форма розвитку педагогічної науки, по-друге, він виступає як умова і засіб активізації інноваційної діяльності педагогів освітніх установ.

Наукові школи здійснюють теоретико-методологічну, науково-організаційну, інформаційно-аналітичну, інноваційно-пошукову, експериментально-педагогічну діяльність. Головний напрям – інноваційні пошуки з розробки та впровадження нових підходів, принципів, моделей, технологій, структур, методів, видів і форм навчально-виховного процесу.

Інтеграція наукового потенціалу кожного з членів наукової школи у командній роботі створює ефект синергізму. Обмінюючись, знаннями, ідеями, досвідом, науковці збагачують інноваційний потенціал один одного, стимулюють творчість. Наукові школи працюють в умовах повної свободи кожного з дослідників у виборі способів вирішення наукових проблем. Разом з тим неформальна співдружність дослідників, об'єднаних спільністю підходів у дослідженні актуальних проблем інноваційного розвитку освіти, створює середовище продуктивної наукової комунікації, творчий стиль командної роботи, сприяє виробленню нової ефективної методології й оригінальної методики наукового пізнання інноваційних процесів. Наукова школа здійснює науково-експериментальну діяльність на основі інтеграції навчально-виховного процесу з науковим дослідженням.

На сьогодні наукові школи з їх значним інтелектуальним потенціалом стають інноваційними центрами модернізації освіти, оскільки об'єднують за своїм складом і структурою вчених, що в силу своїх професійних інтересів, досвіду, наукових ступенів здійснюють дослідження як фундаментального так і прикладного характеру. Саме на науково-практичному характері діяльності наукових шкіл наголошує А. В. Хуторський, коли фундаментальні питання розглядаються в єдності з прикладними й тимчасовими питаннями. При цьому "все, що визначається як наукові ідеї і концепції тут же реалізу-

⁴¹ Чапаєв Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического содержания педагогической интеграции: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Н. К. Чапаєв. – Екатеринбург, 1998. – С. 31.

ється тією або іншою мірою. Інновації та експеримент супроводжують теоретичні дослідження".⁴²

Колектив дослідників наукової школи спроможний забезпечити комплексне обґрунтування і розробку функціонування інноваційних освітніх процесів на методологічному, теоретичному й технологічно-практичному рівнях. Мета методологічного рівня дослідження інноваційних освітніх процесів полягає в інтеграції їх закономірностей і принципів, розкритті можливостей різних підходів і методів наукового пізнання у розумінні сутності та джерел зародження, становлення й утвердження нового у педагогіці. Значущість теоретичних досліджень освітніх інновацій полягає в уточненні, збагаченні й систематизації понятійно-категоріального поля педагогічної інноватики, розробці типології інновацій, визначенні ефективних умов та шляхів створення, дифузії та реалізації нововведень, розробці критеріїв оцінювання нових ідей, теорій, технологій. Теоретичний рівень інтеграції представляє собою синтез концепцій, теорій, систем як безпосередньо в сфері педагогічної інноватики, так і на міждисциплінарному рівні. У процесі міждисциплінарного синтезу вирішуються питання дифузії у педагогічну інноватику понять, концепцій, моделей, принципів, методів, онтологічних уявлень з інших наукових галузей, доцільності й правомірності їх застосування для розробки інноваційних освітніх теорій і технологій.

"Інтегративно-педагогічні концепції, конденсуючи в собі багатий набір інтегративних засобів, можуть бути використані в якості технологічно-методологічного й власне технологічного інструментарію здійснення інтегративно-педагогічної діяльності. Вони можуть на своїй основі народжувати інтегративно-педагогічні технології".⁴³ У плані дослідження теоретичних і технологічних засад реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах інтегративний підхід дозволяє синтезувати теорії інноваційних процесів з різних наукових сфер для моделювання інноваційних освітніх процесів і розробки інтегративних технологій проектування, експертизи, реалізації й моніторингу нововведень.

Прикладні дослідження наукових шкіл спрямовані на пошук шляхів застосування теоретичних концепцій, вирішення практичних проблем освіти, отримання конкретних результатів у практиці діяльності навчальних закладів. Практичні аспекти інтеграції безпосередньо пов'язані з прикладними потребами педагогічної інноватики й охоплюють всі підструктури інноваційної діяльності: цілі, принципи, зміст, методи, засоби й форми. Тому технологічний рівень інтеграції спрямований на виявлення ефективних механізмів упровадження та застосування інновацій, розробку методики їх експертизи, оптимальних форм здійснення та моніторингу інноваційної діяльності.

⁴² Програма Научной школы А. В. Хуторского // Интернет-журнал "Эйдос". – 2006. – 28 октября. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2006/1028.htm>.

⁴³ Чапаев Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического содержания педагогической интеграции: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. / Н. К. Чапаев. – Екатеринбург, 1998. – С. 48.

Теоретико-методологічні й прикладні дослідження, які проводяться членами наукової школи, визначають методологічний склад інноваційного педагогічного мислення, створюють ціннісно-орієнтаційну й інформаційну базу для формування інноваційної компетентності педагогів-практиків. В. П. Делія зауважує, що "інноваційна властивість мислення завжди базується на новому знанні, втілюючи теоретичні знання, створені науковим мисленням, у прикладні розробки, що неможливо здійснити без наукового мислення, проявом якого й однією із якісних ознак є інноваційність".⁴⁴ Наукова школа створює особливе наукове середовище творчого пошуку, свободи генерування й реалізації інноваційних ідей, наукової комунікації, насиченого інформаційного простору.

Необхідність цілісності стратегії й тактики реалізації інноваційної діяльності в окремому навчальному закладі, або в педагогічній системі окремого педагога, зумовлює інтеграцію стратегічного, тактичного й оперативного мислення педагога. У процесі мислення педагог оперує інтегративною системою категорій і підпорядкованих їм понять: філософських, загальнонаукових, педагогічних, психологічних, методичних і т. д. Обов'язковою складовою категорійного апарату інноваційного мислення вчителя є система понять педагогічної інноватики, які у своїх взаємозв'язках визначають вихідні теоретичні позиції та розкривають зміст основних завдань, які вирішує інноватика як наукова галузь. Чітка й аргументована, внутрішньо несуперечлива система понять дозволяє проводити теоретичні й прикладні дослідження, в тому числі пов'язані з розробкою й реалізацією інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах. У науковій теорії, яка є вираженням чогось цілого, тенденцією розвитку предмета дослідження, проявляється об'єктивність змісту понять науки, які певним чином пов'язані між собою й утворюють цілісність. Наукова теорія має місце за умови, коли узагальнені нею знання згорнуті в системі внутрішньо взаємопов'язаних між собою понять.⁴⁵

Необхідно врахувати і той факт, що термінологічна невизначеність, неясність перешкоджає своєчасному осмисленню наукових досягнень у сфері інноватики, їхньої трансформації в освітні знання.⁴⁶

Принцип інтегративності дозволяє екстраполювати в системі понять освітньої інноватики положення філософської, загальнонаукової та міждисциплінарної методології. Разом з тим, дослідники часто, не вникаючи в концептуальний смисл і сутність, запозичають визначення понять з інших наукових галузей і майже автоматично переносять їх на явища педагогічної дійсності, не завжди враховуючи специфіку інноваційних процесів у освітній

⁴⁴ Делія В. П. Инновационное мышление в XXI веке / В. П. Делія. – М.: Изд-во: Де-По, 2011. – С. 64.

⁴⁵ Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності: навчальний посібник: Вид. 2-ге допов. / За ред. Д. В. Чернілевського. – Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010. – С. 16.

⁴⁶ Карпова Ю. А. Введение в социологию инноватики: Учебное пособие / Ю. А. Карпова. – СПб.: Питер, 2004. – С. 15.

сфері. При цьому, як пише І. А. Зязюн, “за однією й тією ж назвою категорії, підходу часто-густо приховуються різні, іноді суттєво відмінні чи навіть протилежні розуміння”.⁴⁷

Цілісність надає системі понять нової емерджентної властивості, яка більша суми властивостей її складових. Цілісна властивість є результатом зв'язків між поняттями. Унаслідок диференціації, інтеграції, оптимізації окремих понять у системі виникають нові теоретичні утворення.

Домінуючою умовою інноваційної діяльності виступає інтегративна взаємодія. Інноваційний процес здійснюється як комплекс відносин між науковими установами, організаціями-розробниками й навчальними закладами, в яких реалізуються інновації. Тому рівень розвитку інноваційної інфраструктури визначається не тільки наявністю відповідних інституцій, а й ефективністю взаємодії між ними, інтеграцією діяльності наукових колективів і педагогів-інноваторів, упровадженням інформаційно-комунікативних технологій обміну знаннями, дієвою системою управління інноваційними процесами. У такому контексті інтеграція відіграє роль складової взаємодії чи взаємозв'язку. Взаємодія як процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, що зумовлює розвиток об'єктів та їх структур, є системною ознакою інноваційної діяльності, відображає її творчий, суспільно значимий, колективний характер, де індивідуальний внесок кожного із суб'єктів забезпечує розвиток інноваційної системи в цілому.

Розвиток інноваційної інфраструктури є необхідною умовою інтеграції діяльності різних інститутів, які є суб'єктами інноваційного освітнього процесу. Інноваційна інфраструктура (лат. *infra* – нижче, під і *structura* – побудова, розміщення) – це сукупність взаємопов'язаних, взаємодоповнюючих систем і відповідних їм організаційних і управлінських підсистем, необхідних і достатніх для ефективного здійснення інноваційної діяльності й реалізації нововведень.⁴⁸

Вразливим місцем у структурі інноваційних процесів в освіті України залишається слабкість горизонтальних зв'язків між інноваційними освітніми установами. Наукові школи відіграють роль координаційних центрів в інноваційній інфраструктурі, надають консалтингові, маркетингові, інформаційно-комунікативні, юридичні, експертні, методичні, освітні послуги із забезпечення інноваційної діяльності. Найбільш поширеними формами науково-інтеграційної та інтеграційно-педагогічної діяльності наукових шкіл й освітніх установ є наступні: організація науково-практичних конференцій, методологічних семінарів, інтернет-форумів, тренінгів, проведення виїзних семінарів в експериментальних школах, у регіонах, видання книг, монографій, збірників наукових статей, створення банків інновацій, виконання і захист

⁴⁷ Зязюн І. Філософія педагогічної наукової методології / І. А. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Україно-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 59.

⁴⁸ Бушуев С. Д. Креативные технологии управления проектами и программы: Монография / С. Д. Бушуев, Н. С. Бушуева, И. А. Бабаев. – К.: «Саммит-Книга», 2010. – С. 730.

дисертацій, керівництво експериментальними дослідженнями в навчальних закладах, науково-методичний супровід діяльності творчих груп педагогів, шкіл новаторства, створення на базі навчальних закладів науково-методичних лабораторій, розробка й реалізація спільних проектів, упровадження розроблених інновацій, науково-консультаційні центри для вчителів, здобувачів наукових ступенів, учнів та їх батьків, рецензування навчально-методичних матеріалів тощо.

У сучасній концепції інноватики розрізняють три типи інновацій: інновацію продукту, інновацію процесу, інновацію стратегії. Дослідники інноваційних процесів наголошують, що в умовах високої конкуренції і швидкого розвитку, характерних для XXI століття, досягти нетипових для певної галузі темпів зростання можна, тільки вмючи управляти цими трьома різними для розвитку аспектами інновації. Кожен з них дуже важливий, але приділяти увагу лише одному недостатньо, для того щоб повноцінно використати всі можливості для розвитку організації.⁴⁹

З точки зору інваріантних характеристик інтеграція є системним утворенням, що об'єднує в собі: а) інтегративне ціле, що являє собою синтез процесуальних і результативних складових інтеграції; б) інтеграцію – процес, в) інтеграцію – результат, що відображає момент фіксації отримання в ході здійснення інтеграційного процесу певного інтегрального продукту. Грунтуючись на методі "діалектичних пар", виділяють наступні характеристики інтегративного цілого: а) універсальність і поліморфність інтеграції; б) взаємозумовленість процесів інтеграції та дезінтеграції; в) органічна єдність цілого і його частин; г) нерозривний зв'язок процесу та результату. Істотні ознаки інтеграції-результату утворює діалектична єдність неможливості звести й можливості звести кооперовані частини до інтегративного результату. Суть незведеності виражається такою формулою: "Сума дій причин, що діють порізно, не може викликати той наслідок, який виходить при їх спільній дії". Зведеність – це здатність інтегративного результату вбирати в себе різноякісні складові й на їх основі забезпечувати своє функціонування як відносно самостійного і самодостатнього структурного утворення.⁵⁰

У такому інтегративному баченні інноваційний процес необхідно розглядати як систему, в якій поєднані дві сторони: предметна (що нове створюється, впроваджується) і процесуальна (яким чином досягається необхідний результат). Тому інновація представляє собою систему елементів, відносин і дій, які забезпечують необхідний інтегративний результат.

У дослідженнях інноваційних процесів, виконуваних поза конкретним дисциплінарним контекстом (методологічний, загальнотеоретичний аспекти

⁴⁹ Роберт Б. Такер. Інновации как формула роста: Новое будущее ведущих компаний / Такер Роберт Б. – М.: Олимп-бизнес, 2006. – С. 17.

⁵⁰ Чапаев Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического содержания педагогической интеграции: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Н. К. Чапаев. – Екатеринбург, 1998. – С. 56-57.

інноватики), головним питанням є вивчення механізмів переходу від одного стану системи до іншого, нового, та управління процесом нововведень.⁵¹

Проектування й організація інноваційного процесу має ґрунтуватися на аналізі тих якісних змін, які відбуваються із системою, коли здійснюється інновація. А. І. Пригожин визначає суть процесу нововведення у переході певної системи з одного стану в інший зі своїм життєвим циклом.⁵²

Все вищезазначене дозволяє трактувати інновацію як спеціально організований, цілеспрямований, неперервний, керований процес інтеграції в педагогічній системі нових ідей, теорій, технологій, цілей, змісту, наслідком чого є якісні зміни в її структурі і функціях.

Поняття "система" означає множину взаємозв'язаних елементів, що утворюють цілісність, стійку єдність з середовищем і в інтегральній єдності своїх властивостей і структури утворюють нове явище або процес. В. В. Докучаєва, виходячи з провідних положень методологічних теорій і концепцій, що певною мірою порушують ідею взаємодії системи з середовищем (загальна теорія систем, теорія організації, концепція дослідження цілеспрямованих (біхевіоральних) систем, концепція самоорганізації), робить висновок, що інноваційна педагогічна система є інтегративним утворенням класу "соціальні системи", а отже, має властивості систем відкритого типу, що об'єднують системні (у внутрішніх зв'язках) та синергетичні (у зовнішніх зв'язках, відношеннях, взаємодії) риси.⁵³

Властивості системи визначаються не тільки і не стільки сумою властивостей її окремих елементів, скільки властивостями її структури та особливими системоутворюючими, інтегративними зв'язками. Оскільки педагогічні системи функціонують у динамічних соціальних середовищах, у відповідь на зміну цього навколишнього середовища вони повинні модифікувати свої внутрішні процеси й реструктуризуватися. За відсутності подібного налаштування й адаптації навчальний заклад, як і будь-яка інша соціальна система, перестає крокувати в ногу з навколишнім світом.

Інтеграція – це система систем, результат систематизації більш високого порядку.⁵⁴ Традиційна педагогічна система розвивається й набуває ознак інноваційності внаслідок взаємодії з системами більш високого рівня розвитку (соціальними, економічними, політичними, педагогічними) та інтеграції у своїй структурі й функціях їх більш прогресивних цілей, змісту, форм діяльності.

⁵¹ Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні основи проектування інноваційних педагогічних систем: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. 13.00.01 / В. В. Докучаєва. – Луганськ, 2007. – С. 11.

⁵² Пригожин А. І. Нововведення: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики) / А. І. Пригожин – М.: Политиздат, 1989. – С. 28.

⁵³ Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні основи проектування інноваційних педагогічних систем // Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. 13.00.01 / В. В. Докучаєва. – Луганськ, 2007. – С. 18.

⁵⁴ Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – С. 451.

Процеси інтеграції в педагогічній системі пов'язані з якісними і кількісними перетвореннями її елементів, змінами у взаємозв'язках між ними. Функції нелінійності та лінійності інтегративної системи проявляються в тому, що при зміні одного із її елементів інші змінюються не пропорційно, а за більш складним законом. Наприклад, при інтегруванні змісту освіти необхідно передбачити цілий ряд можливих наслідків від введення тих чи інших інноваційних структур. Тому побудова інтегративного змісту не може дати відповідного результату без дотримання принципу наступності. Лінійність передбачає існування прямих й непрямих зв'язків між елементами створюваної інтегративної системи, що уможливорює компенсацію недоліків, які обумовлені її нелінійними характеристиками.⁵⁵

Узагальнення результатів аналізу наукових досліджень й освітньої практики дає можливість виділити у діяльності наукових шкіл найбільш значущі напрями інтеграції інноваційних освітніх процесів на трьох основних рівнях.

На методологічному рівні:

- вирішення комплексних, міждисциплінарних проблем інтеграції інноваційних процесів в сучасній освіті;
- встановлення зв'язків педагогічної інноватики з іншими науковими і практичними галузями: філософією освіти, соціологією інноватики, інноваційного менеджменту, економіки, культурології та ін.;
- використання пізнавальних засобів інтегративного підходу в якості інструментів аналізу інноваційних педагогічних явищ;
- філософські, психологічні та педагогічні аспекти інтеграції традицій та інновацій в умовах модернізації сучасної вітчизняної освіти;
- теоретико-методологічні засади побудови інтегративної освітньої парадигми;
- застосування понять, категорій, принципів, теорій, підходів, онтологічних уявлень інших наук з метою поглиблення розуміння сутності інноваційних педагогічних явищ і процесів;
- синтез методологічних, теоретичних, методичних і технологічних знань;
- інтеграційні процеси в системі професійної педагогічної освіти.

На теоретичному рівні:

- створення інваріантних моделей інноваційних освітніх процесів;
- забезпечення тісних інтеграційних зв'язків між основними теоретичними складовими педагогічної інноватики: педагогічною неологією, педагогічною аксіологією і педагогічною праксіологією;

⁵⁵ Чапаев Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического содержания педагогической интеграции: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. / Н. К. Чапаев. – Екатеринбург, 1998. – С. 62.

- синтез принципів та умов ефективності всіх етапів життєвого циклу нововведення: зародження нової ідеї, розробки інноваційного проекту, реалізації інновації, дифузії нововведення, його стабілізації та рутинізації;

- обґрунтування стратегій інноваційного розвитку системи неперервної освіти, наступності та єдності дошкільної, шкільної, позашкільної, вищої, професійної, післядипломної освіти;

- міжсистемний синтез, що передбачає, по-перше, інтеграцію інноваційних систем, що відносяться до різних видів педагогічного процесу (наприклад, елементів системи розвивального навчання з компонентами системи творчого виховання І. І. Іванова – міждисциплінарний синтез), по-друге, інтеграцію однопорядкових педагогічних систем (наприклад, інтеграцію проблемного та модульного навчання – зовнішній синтез), по-третє, інтеграційні процеси, що відбуваються всередині окремих дидактичних або виховних систем – внутрішній синтез (наприклад, цілей, змісту, методів та форм дистанційного навчання);

- інтеграція інноваційних та традиційних компонентів у педагогічній системі (наприклад, введення елементів вальдорфської педагогіки в класно-урочну систему навчання).

На практичному рівні можна виділити такі основні завдання дослідження інтеграції інноваційних процесів:

- розробка й упровадження системних технологій реалізації інновацій, які включають технології експертизи новацій, проектування процесу їх реалізації, моніторингу результатів нововведень;

- забезпечення наступності між науково-експериментальними дослідженнями та впровадженнями їх результатів;

- координація управління інноваційними освітніми процесами на різних рівнях: державному, регіональному, в окремому навчальному закладі;

- виявлення й поєднання зовнішніх та внутрішніх умов ефективності інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів;

- розробка інтегрованого змісту освіти та відповідних форм і методів його освоєння;

- налагодження співпраці між інноваційними навчальними закладами, обмін досвідом інноваційної діяльності, надання допомоги педагогічним колективам інших навчальних закладів у освоєнні інновацій;

- організація інтегрованих форм інноваційної діяльності: інноваційних центрів, лабораторій, шкіл новаторства, творчих груп, об'єднань педагогів;

- розробка інтегрованих програм підготовки педагогів до інноваційної діяльності, формування в них інноваційного мислення, створення умов для їх професійного розвитку;

- забезпечення цілісності розвитку в педагогів особистісних (мотиви, цілі, потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, установки) та професійних (форми, методи, засоби) структур інноваційної діяльності;

- виявлення ефективних шляхів і форм дифузії інновацій, вивчення і поширення інноваційного педагогічного досвіду.

Таким чином, системно використовуючи свій науково-дослідницький, науково-організаційний і науково-педагогічний потенціал, наукові школи забезпечують міждисциплінарну, змістову, організаційно-технологічну, інституційно-комунікативну, особистісно-розвивальну функції інтеграції інноваційних освітніх процесів.

Інтеграція застосовується як основний логіко-методологічний інструментарій вирішення синтетичних проблем. Інтегративний підхід у дослідженні й організації інноваційного освітнього процесу забезпечує цілісність всіх його етапів, веде до єдності його цілей, функцій, змісту, форм, тобто, доцільного об'єднання його елементів у систему. Інтеграція сприяє створенню комплексної наукової картини інноваційного процесу, поглиблює і збагачує наукові уявлення про його складові, виступає в якості евристично-методологічного засобу подальших інтегративно-педагогічних досліджень проблем інноваційних перетворень в освіті.

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Перехід України до інформаційного суспільства потребує значного оновлення системи освіти та суттєвого підвищення її якості, що є можливим за рахунок впровадження прогресивних освітніх технологій та вивчення рівня функціонування й розвитку педагогічних систем на основі об'єктивної, достовірної, науково-обґрунтованої інформації. Отримати таку інформацію можна лише на основі наукових досліджень, методика яких напрацювали сучасні педагогіка, психологія, соціологія та інші науки. Тому оволодіння технологіями дослідницької роботи стало вимогою до компетентності сучасного педагога. Важливою умовою і провідним фактором успішності процесу підготовки педагога-дослідника, керівника-дослідника є безперервна освіта.

Одним з найефективніших способів вирішення цього завдання є створення і діяльність наукових шкіл як колективної наукової творчості. Від розвитку та цілеспрямованої наукової роботи в рамках наукових шкіл значною мірою залежить науковий імідж навчального закладу і якість підготовки студентів та слухачів.

Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає наукову школу як напрям у науці, пов'язаний єдністю спільних поглядів, наступністю принципів і методів⁵⁶. За визначенням К. Ланге, наукова школа – це неформальний науковий колектив, сформований навколо відомого вченого на базі наукової установи, який поєднує з метою колективної розробки певної наукової ідеї, проблеми, напряму низки окремих наукових колективів. М. Семенов визначає наукову школу як своєрідний спосіб мислення і дії в науці, у підході до вирішення будь-яких наукових проблем. У той же час Б. Кедров підкреслює, що наукова школа – це, насамперед, структурна ланка сучасної науки, яка дозволяє концентрувати зусилля відносно молодих вчених під керівництвом засновника даного наукового напряму на вирішення певної, окресленої галузі актуальних наукових проблем⁵⁷.

За С.В. Кемеровим, наукова школа – один із типів наукового співтовариства, особлива форма кооперації наукової діяльності. Наукова школа є таким соціальним феноменом науки, який дозволяє розглядати когнітивні і соціальні характеристики наукової діяльності в їх єдності і взаємообумовленос-

⁵⁶ Великий тлумачний словник сучасної української мови [Електронний ресурс] / [укладач і головний редактор В.Т. Бусел]. – К.: ВТФ "Перун", 2002. – Режим доступу: <http://www.lingvo.ua/uk/Interpret/uk/>

⁵⁷ Україна – "Україні". Наукові школи: стан і перспективи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vmurol.com.ua/>

ті. Наукова школа створює ту динамічну одиницю науки, яка забезпечує наступність наукового знання і створює оптимальні умови для його розвитку⁵⁸.

Проаналізуємо в рамках наукової діяльності Університету менеджменту освіти НАПН України – головного наукового, дослідницького, методичного та інформаційного центру, провідного вищого навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти (далі – ППО) України – становлення та розвиток науково-педагогічної школи академіка **В.В. Олійника** як осередку інноваційного процесу в системі ППО.

Нині в УМО НАПН України діє 10 наукових шкіл. Серед них на особливу увагу заслуговує *наукова школа "Становлення, функціонування та розвиток системи післядипломної педагогічної системи України"* доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена НАПН України, дійсного члена Міжнародної слав'янської академії освіти ім. Я.А. Коменського, заслуженого працівника освіти України, ректора УМО НАПН України **Олійника Віктора Васильовича**. Наукова школа академіка В.В. Олійника – колектив учених педагогів і практиків, які здійснюють дослідження у сфері модернізації освітньої діяльності системи ППО⁵⁹.

Вищезазначена наукова школа створена в 1999 р., розвивається та активно функціонує на цей час.

Сферою наукових досліджень школи є післядипломна педагогічна освіта. Проблемою досліджень – тенденції реформаційних змін у системі післядипломної педагогічної освіти. Головною метою досліджень наукової школи В.В. Олійника є модернізація освітньої діяльності в післядипломній педагогічній освіті на основі сучасних підходів і технологій.

В.В. Олійник є автором близько 300 наукових праць, серед яких монографії, навчальні посібники, науково-методичні комплекси, рекомендації та статті.

У когорті учнів В.В. Олійника є учені, які успішно захистили кандидатські дисертації: О.Л. Ануфрієва "Оцінка якості початкової освіти на основі кваліметричного підходу", 2000. М.О. Кириченко "Управління загальноосвітнім навчальним закладом (методологічний аспект)", 2001, А.М. Зубко "Організаційно-педагогічні умови вдосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів", 2002, С.І. Синенко "Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англії, Франції, Німеччині)" 2002, Л.М. Капченко "Моделювання організаційно-педагогічної діяльності в системі управління професійно-технічними навчальними закладами", 2002, Є.М. Бачинська "Організаційно-методичні засади

⁵⁸ Кемеров В. Философская энциклопедия [Електронний ресурс] / В. Кемеров. – "Панпринт", 1998 г. – Режим доступу : <http://terme.ru/dictionary/183/word/nauchnaja-shkola>

⁵⁹ Наукова діяльність УМО. Наукова школа В.В. Олійника [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://umo.edu.ua/naukova-dyalnst-umo>

підготовки вчителів до класного керівництва в системі підвищення кваліфікації", 2004, О.М. Самойленко "Організаційно-методичні засади розвитку фахової компетентності викладачів інформатики вищих навчальних закладів за дистанційною формою підвищення кваліфікації", 2007, Б.М. Качур "Організаційно-педагогічні умови управління науково-методичною роботою з учителями в регіоні", 2009.

Учені, імена яких представляють дану школу сьогодні: С.В. Антошук, І.В. Бацуровська, О.В. Гедиш, В.О. Гравіт, Л.В. Калачова, А.Л. Кліменко, Л.Л. Ляхоцька, С.А. Пойда, Н.С. Ручинська. О.М. Самойленко.

Члени школи щорічно беруть участь, проводять та організують міжнародні, всеукраїнські, міжрегіональні та регіональні наукові, науково-практичні конференції, а також інтернет-конференції (вебінари), форуми, симпозіуми, фестивалі Науки тощо, є членами спеціалізованих вчених рад, редколегій періодичних та наукових видань, керують підготовкою аспірантів, докторантів, здобувачів, викладають у вищих навчальних закладах IV рівня акредитації, надають консультативну допомогу вищим навчальним закладам та закладам післядипломної педагогічної освіти, проводять експериментальну роботу. Керівник наукової школи академік В.В. Олійник очолює і бере участь у роботі Науково-методичної ради з післядипломної освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, член Бюро відділення професійної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України. Результати наукових досліджень членів школи висвітлені в монографіях, посібниках, навчально-методичних комплексах, методичних рекомендаціях, в багатьох статтях, надрукованих не тільки у провідних вітчизняних періодичних виданнях, а й за кордоном (Російська Федерація, Білорусь, Болгарія, Польща, Швейцарія, Азербайджан, Казахстан). Більшість надрукованих праць викладено в Інтернеті в безкоштовному доступі: www.dl.cipre.edu.ua; www.umo.edu.ua

Під науковим керівництвом В.В. Олійника творчий колектив упродовж 13 років працював над науково-дослідними роботами (далі – НДР) за темами: 1. *"Зміст і організація дистанційної післядипломної педагогічної освіти"* (2000-2002 рр.). 2. *"Теорія і методика підготовки управлінського і викладацького персоналу в системі дистанційної післядипломної освіти"* (2003-2005 рр.). 3. *"Науково-методичні засади підвищення кваліфікації керівних кадрів ПТНЗ в системі дистанційного навчання"* (2006-2008 рр.). 4. *"Кредитно-модульна система організації навчального процесу в підвищенні кваліфікації керівних кадрів освіти"* (2009-2011 рр.).

Із 2012 р. почалося виконання НДР за темою *"Науково-методичні основи модернізації освітньої діяльності у системі післядипломної педагогічної освіти на засадах сучасних технологій"*.

Загалом під керівництвом В.В. Олійника вирішено низку теоретичних, методичних і практичних аспектів запровадження ДН і КМСОНП у підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів освіти, а саме: науково об-

грунтовано доцільність і можливість застосування ДН і КМСОНП у післядипломній педагогічній освіті; розроблено теоретичну модель упровадження ДН у підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів освіти, досліджено варіанти та алгоритми її практичного застосування; створено нормативне та методичне забезпечення ДН, сформовано його інформаційно-освітнє веб-середовище та ресурсну базу на електронних носіях; виконано дослідження щодо розроблення теоретичних і практичних основ упровадження КМСОНП у післядипломну педагогічну освіту, створено підґрунтя та передумови для продовження робіт за темою та забезпечення в 2013 р. повного переходу навчальних інститутів УМО НАПН України на кредитно-модульну систему організації навчального процесу.

Колективом наукової школи за безпосередньою участю В.В. Олійника створено та апробовано основи теорії та практики дистанційного навчання в післядипломній педагогічній освіті.

Модернізація системи ППО, розвиток дистанційного навчання в системі освіти України загалом і в системі перепідготовки та підвищення кваліфікації зокрема знаходиться ще на самому початковому етапі. І для його подальшого вивчення потрібне вагоме наукове забезпечення. На це і будуть спрямовані зусилля членів наукової школи В. В. Олійника "Становлення, функціонування та розвиток системи післядипломної педагогічної системи України".

ЧИННИКИ РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ШКІЛ В УКРАЇНІ

Проблема науково-педагогічних шкіл (НПШ) в Україні привертає увагу дослідників, але залишається остаточно невирішеною. Її розв'язання може позитивно вплинути на розвиток педагогічної науки та освітньої сфери нашої країни. Аналізу проблеми функціонування НПШ у нашій країні присвячені роботи О. Гнізділової, Л. Зеленської, Д. Зербіно, Л. Заліток, Я. Кодлюк, О. Устенко, Т. Довгої⁶⁰. Але в цих роботах не знайшла висвітлення проблема чинників, які обумовлюють розвиток НПШ.

⁶⁰ Аронов Д. К проблеме определения понятий "научная (научно-педагогическая школа)" / Д. Аронов // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2003. – № 6. – С. 8–13.; Гнізділова О. А. Класифікація наукових шкіл педагогічного простору Східної України [Електронний ресурс] / О. А. Гнізділова. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu_ped/2009_35/15.html ; Гнізділова О. А. Характеристика дефініції "наукова школа" [Електронний ресурс] / О. А. Гнізділова. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu/TtMNiV/2008_22/03.html ; Гнізділова О. А. Наукова школа Л. Д. Попової як педагогічна система / О. А. Гнізділова // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 7–8 (86–87). – С. 57–60.; Гнізділова О. А. Наукова школа професора В. І. Лозової / О. А. Гнізділова // Імідж сучасного педагога. – 2007. – № 9–10 (78–79). – С. 40–44.; Гнізділова О. А. Наукові здобутки кафедри загальної педагогіки / О. А. Гнізділова // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Харків : ХНПУ, 2008. – Вип. 34. – С. 149–158.; Зеленська Л. Д. Наукова школа: сутність та етапи становлення [Електронний ресурс] / Л. Д. Зеленська. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/10_NPE_2008/Pedagogica/27756.doc.htm ; Зербіно Д. Д. Научная школа как феномен / Д. Д. Зербіно. – К. : Наук. думка, 1994. – 134 с.; Зербіно Д. Д. Наукова школа як спонтанний феномен / Д. Д. Зербіно // Науковий світ. – 1999. – № 9. – С. 19–22.; Інститут вищої освіти НАПН України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://naps.gov.ua/ua/structure/institutions/high_education/ ; Інститут проблем виховання НАПН України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://naps.gov.ua/ua/structure/institutions/problem_education/ ; Назва наукової школи: Наукові засади дистанційного навчання в системі післядипломної педагогічної освіти керівних і педагогічних кадрів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://umoapn.net.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=61%3A2010-12-23-13-10-04&catid=18%3A3&Itemid=75&lang=uk ; Наукова школа Бондаря В. І. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ipp.npu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=65%3Ass-&catid=14%3A2011-05-17-11-46-55&Itemid=57&limitstart=3&lang=en ; Наукова школа "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.zu.edu.ua/ped_shkola.html ; Наукова школа "Гуманізація навчально-виховного процесу" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.slavdpu.dp.ua/index.php/naukschool> ; Наукова школа академіка Олександри Савченко / [упор. Я. П. Кодлюк, Т. Я. Довга, Л. М. Заліток]. – К. : Пед. преса, 2008. – 188 с.; Наукова школа з гуманітаризації початкової освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.vspu.ua/science_school.php ; Наукова школа з проблем творчості і технологій у неперервній освіті [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://science.profi.org.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=77&Itemid=5 ; Наукова школа О. Я. Ростовського [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://in.ndu.edu.ua/art.php?id=5> ; Наукова школа професора В. Алфімова "Управління навчальними закладами в умовах безперервної освіти" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://fppk.donnu.edu.ua/nauka/school.htm> ; Наукові школи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.luguniv.edu.ua/?z1=b,1826> ; Наукові школи УПА [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uipa.kharkov.ua/nau_school.html ; Наукові школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.umo.edu.ua/scientific-schools> ; Научные школы: проблемы теории и практики / [под общ. ред. В. И. Астаховой, Е. В. Астаховой]. – Х. : Изд-во НУА, 2005. – 332 с.; Положення про наукові школи ТОВ "Бердянський університет менеджменту і бізнесу" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://bumib.edu.ua/nd/polojenna_NShkoly ; Устенко О. Наукові школи як фундамент вищої освіти / О. Устенко // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3/4. – С. 11–19.

Серед чинників, що гальмують створення та розвиток НПШ в Україні, є об'єктивні та суб'єктивні. До об'єктивних чинників можна віднести нетривалість існування України як незалежної держави, що не дозволяє мати школи з трьома поколіннями дослідників; відсутність офіційних вимог до НПШ, що обумовлює появу значної кількості демонстраційних "наукових шкіл".

Із заявлених в Інтернеті та проаналізованих 29-ти НПШ 26 працюють на базі вищих навчальних закладів і 3 – на базі науково-дослідних інститутів (НДІ). Якщо порівняти умови праці співробітників НДІ й ВНЗ, то перші зайняті переважно науковою, а другі – навчальною діяльністю. Для більшості потенційних лідерів НПШ наукова діяльність не є провідним видом професійної діяльності. Частіше за все викладачі ВНЗ – керівники наукових колективів – мають велике навчальне навантаження та займають ще й адміністративні посади – завідувачів кафедр, деканів факультетів, проректорів і навіть ректорів. Для подальшого розвитку НПШ в Україні доцільно використати досвід інших країн, у ВНЗ яких є посади професорів-дослідників. Такий професор не буде обіймати адміністративних посад, буде мати невелике лекційне навантаження та керуватиме комплексними науковими темами, до реалізації яких залучатимуться талановиті магістранти, аспіранти, докторанти, кандидати та доктори наук.

Ініціювати розробку модельного положення про професора-дослідника може Національна Академія педагогічних наук України, а ВНЗ, які зараз мають певний рівень фінансової самостійності, надати такий статус керівникам наукових шкіл.

До об'єктивних чинників можна віднести недостатній рівень розвитку методології педагогічної науки, а до суб'єктивних причин те, що не всі провідні вчені займаються розробкою методологічних засад проблеми, на дослідження якої зорієнтована наукова школа.

Об'єктивним чинником, що гальмує створення та розвиток НПШ в Україні, є й надмірна централізація системи освіти України. Така система значно обмежує як масштаби, так і варіанти можливих напрямків досліджень. За умов надмірної централізації системи освіти функція науки частіше за все полягає в удосконаленні наявної освітньої парадигми. Для розв'язання локальних, вузьких тем НПШ непотрібні. Тому зниження рівня централізації освіти створює більш сприятливі умови для розвитку НПШ.

Об'єктивною причиною, яка ускладнює появу та розвиток НПШ, є інституційна організація педагогічної науки, яку поділено на численні спеціальності, виокремлено від психології та інших гуманітарних наук. Більшість із практичних педагогічних проблем неможливо розв'язати не лише в межах однієї науково-педагогічної спеціальності, а й у межах однієї науки. До цього потрібно додати й те, що спеціалізовані вчені ради із захисту дисертацій приймають до розгляду тільки вузькоспеціалізовані роботи. Тому в таких умовах більшість науковців орієнтується на розробку вузьких тем, реалізація яких не вимагає участі значних колективів та тривалого терміну виконання.

Не сприяє розвитку НПШ відсутність чітко визначених та загальноприйнятих критеріїв оцінки результатів їх діяльності. Багаторічна орієнтація наукових структур на кількісні показники (кількість публікацій та захищених дисертацій) гальмує розвиток як педагогічної науки в цілому, так і НПШ. За ситуації недостатньої визначеності сутності та показників оцінки деякі науково-дослідні інститути НАПН заявляють про наявність у них 12 НПШ (але не конкретизують – яких саме), інші 3, а інші не називають жодної. Подібна ситуація спостерігається й у ВНЗ. Частіше за все в наукових та навчальних установах НПШ розглядають не як ефективну форму організації наукової діяльності, а як іміджеві переваги в конкурентному середовищі.

До суб'єктивних чинників, які можуть як сприяти, так і гальмувати розвиток НПШ, треба віднести індивідуальні властивості керівників шкіл. Дослідники виокремлюють типи науковців, які можуть керувати науковими школами: учений-енциклопедист, учений-дослідник, учений-адміністратор, учений-викладач. Окрім того, вони аналізують, як впливає екстраверсія, та інтроверсія на характер наукової діяльності та створення НПШ. Таке використання поглядів К.Г. Юнга є недоречним. У послідовників К.Г. Юнга в різних країнах світу дещо інша точка зору. Екстраверсія та інтроверсія не має принципового значення для наукової діяльності. Відомими вченими були, як екстраверти, так і інтроверти. Для здійснення наукової діяльності досліднику необхідні розвинені інтуїція та наукове мислення. Але існуюча система функціонування ВНЗ та науково-дослідних інститутів (вимога – мати 70% докторів, кандидатів наук та значну кількість публікацій) обумовлює те, що науковою діяльністю займаються часто ті, хто не має для цього природних здібностей. Це обумовлює появу значної кількості демонстраційних публікацій, дисертацій, "наукових шкіл", які не мають відношення до науки. Впливати на таку ситуацію можна тільки одним чином: розробляти чіткі вимоги до НПШ та проводити об'єктивну експертизу наукових здобутків цих шкіл, результати якої обов'язково оприлюднювати.

Деякі ВНЗ (Бердянський університет менеджменту й бізнесу, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка тощо) розробляють та оприлюднюють вимоги до наукових шкіл і навіть процедуру надання такого статусу, але такі документи не передбачають створення належних умов для їх діяльності. Для того щоб створити сприятливі умови для функціонування НПШ, доцільно:

- розробити положення про НПШ та процедуру надання такого статусу науковому колективу;
- сприяти набору до аспірантури та докторантури в межах проблематики НПШ;
- складати плани наукових досліджень не тільки для кафедр, лабораторій, а й для наукових шкіл;
- передбачати фінансування проведення досліджень у НПШ;
- забезпечувати НПШ необхідними матеріальними та інформаційними ресурсами;

- переглянути структуру навантаження членів НПШ – працівників ВНЗ;
- розробити, затвердити та запровадити форми звіту НПШ про результати своїх досліджень;
 - розробити систему оцінювання результатів діяльності НПШ, яка може включати експертну раду з аналізу їхніх здобутків;
 - розробити, затвердити та запровадити форми матеріального та морального заохочення ефективної діяльності членів НПШ;
 - сприяти висвітленню результатів діяльності НПШ на сайті ВНЗ або НДІ.

Реалізація запропонованих напрямків роботи може стати важливим чинником управління розвитком НПШ у межах ВНЗ або НДІ.

Управляти розвитком НПШ можна й на державному рівні. Для цього доцільно:

- затвердити та оприлюднити на рівні НАПН та МОН України вимоги до НПШ;
- розробити процедуру надання науковим колективам статусу НПШ;
- планувати та здійснювати наукові дослідження за участю тих чи інших НПШ;
- проводити експертизу діяльності НПШ та оприлюднювати її результати;
- розподіляти місця в аспірантурах та докторантурах з урахуванням діяльності НПШ;
- розглядати на рівні НАПН результати діяльності НПШ.

До суб'єктивних чинників, які, переважно, гальмують розвиток НПШ, можна віднести поширені уявлення про сутність та спрямованість їхньої діяльності.

Для з'ясування особливостей цих уявлень ми здійснили аналіз напрямків досліджень, завдань наукових шкіл та переліків публікацій, які презентують представники тих чи інших НПШ.

Так, наприклад, одна зі шкіл презентує наступні напрями досліджень:

1. Проблеми підготовки майбутнього вчителя в історії вітчизняної педагогічної думки.
2. Концептуальні засади дидактики та національного виховання в педагогічній спадщині вітчизняних науковців другої половини XIX – початку XX ст.
3. Зміст, форми, методи й засоби духовно-морального, національно-патріотичного, громадянського, сімейного, розумового, економічного, фізичного виховання учнів загальноосвітньої школи в сучасній Україні.
4. Вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній та вищій школі.
5. Навчально-виховна, науково-дослідна та самостійна робота студентів у вищих педагогічних навчальних закладах сучасної України.

6. Надання кваліфікованої методичної та практичної допомоги освітнім закладам щодо організації навчально-виховного процесу, здійсненні моніторингу освіти та виховання, проведенні наукових досліджень.

Аналіз наведених напрямів не дозволяє визначити, дослідженню якої наукової проблеми присвячена діяльність заявленої наукової школи. Крім того, запропоновані теми пов'язані з трьома різними науково-педагогічними спеціальностями.

Усе це свідчить про відсутність чітко визначеного спрямування досліджень даного наукового співтовариства та реальних зв'язків наведених напрямків досліджень із задекларованою проблемою. Описана ситуація не є унікальною.

Показовими є й завдання цієї наукової школи:

1. Підготовка науково-педагогічних кадрів для інших вищих навчальних закладів України.

2. Обговорення основних результатів дисертаційних досліджень аспірантів і здобувачів кафедри педагогіки.

3. Укладання та редагування наукових збірників і наукових видань університету.

4. Опонування кандидатських дисертацій, підготовка відгуків на автореферати дисертаційних досліджень, рецензування навчальних і робочих програм, підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій тощо.

5. Проведення тематичних засідань кафедри.

6. Вивчення, узагальнення та пропаганда передового педагогічного досвіду організації навчально-виховного процесу в освітніх закладах.

7. Підготовка, організація й проведення вузівських, Всеукраїнських та Міжнародних науково-практичних конференцій викладачів та аспірантів.

8. Співпраця з міжнародними та всеукраїнськими педагогічними співтовариствами.

9. Створення науково-експериментальних майданчиків.

10. Керівництво науково-дослідною роботою студентів.

11. Участь у підготовці, організації та проведенні вузівських і Всеукраїнських олімпіад із педагогіки.

Аналіз наведених завдань діяльності НПШ дозволяє звернути увагу на тому, що серед них відсутні завдання, спрямовані на вирішення певних наукових проблем. Фактично автори цього презентаційного матеріалу ототожнюють завдання та напрями діяльності кафедри із завданнями та напрямками діяльності НПШ. За таких умов кожен педагогічну кафедру ВНЗ можна розглядати як НПШ.

Розглянемо ще один приклад. Одна із НПШ декларує таку мету діяльності:

- підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації;
- розробка сучасних концептуальних підходів до підвищення якості професійної підготовки майбутнього вчителя;
- впровадження результатів наукового пошуку в педагогічну практику;

- розробка сучасних підходів до підвищення продуктивності професійної діяльності майбутнього педагога.

Зазначимо, що наведені положення не можна розглядати як мету. Мета буває одна, а завдань буває декілька.

Ця НПШ декларує такі основні напрями науково-організаційної діяльності:

- Ініціювання й координація проведення наукових досліджень у галузі неперервної професійної освіти.

- Підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації.

- Упровадження сучасних технологій неперервної професійної освіти в практичну діяльність навчальних закладів.

- Проведення презентаційних заходів наукової школи, майстер-класів, наукових сесій, семінарів тощо для вчителів, викладачів, магістрантів, аспірантів.

- Проведення та участь у міжнародних, всеукраїнських науково-практичних конференціях, семінарах тощо.

- Сприяння розвитку наукових осередків школи у вищих навчальних закладах України.

- Рецензування монографій, підручників, посібників.

- Участь у роботі експертних, спеціалізованих учених рад, робочих груп Міністерства освіти й науки, молоді та спорту України та НАПН України.

- Участь у реалізації наукових, освітніх, видавничих проектів в Україні та за кордоном.

Недостатньо чітко усвідомлення мети та результатів діяльності НПШ актуалізує розробку таких аспектів, як: концептуальні підходи, сучасні підходи до підвищення продуктивності професійної діяльності майбутнього педагога, ініціювати та координувати проведення наукових досліджень у галузі неперервної професійної освіти. Наведені приклади дозволяють поставити проблему – що повинно бути результатом діяльності НПШ, чи можна вважати достатнім результатом її діяльності розробку концепції, або сучасних підходів до розв'язання певних педагогічних проблем. Отримання відповіді на питання – що може бути метою НПШ – є фундаментальним для з'ясування її сутності.

Аналіз матеріалів, які презентують ті чи інші НПШ, дозволяє зазначити, що частіше за все здобутками наукової школи називають публікацію монографій, підручників, посібників, статей, захист дисертацій. Але наука має на меті не видання певних робіт, а отримання нових знань. На наш погляд, головним результатом діяльності будь-якої НПШ має бути педагогічна теорія, яка включає чітко розроблений понятійний апарат, який дозволяє описати предмет дослідження, закономірності, принципи функціонування досліджуваного педагогічного явища, обґрунтовані форми, методи, технології його функціонування, накопичені та узагальнені педагогічні факти, що характеризують результати його функціонування.

Науково-дослідні інститути НАПН серед результатів діяльності НПШ називають розробку концепцій, освітніх стандартів. З такою характеристикою результатів діяльності НПШ можна погодитись, але ці результати повинні бути складовою певної педагогічної теорії.

Наведемо зразок, як правильно сформулювати мету та завдання НПШ. Мета: розробити наукову теорію управління освітніми установами в сучасних умовах. Завдання НПШ: обґрунтувати систему понять, яка дозволяє описати предмет дослідження; виявити чинники, які впливають на управління освітніми установами в сучасних умовах; виявити закономірності та обґрунтувати принципи управління освітніми установами; змодельовати зміст управлінської діяльності керівників освітніх установ у сучасних умовах; змодельовати систему методів управління освітніми установами; виявити особливості управління різними типами освітніх установ; експериментально перевірити ефективність розроблених моделей.

Окремих коментарів потребує той факт, що більшість представників НПШ декларує як завдання або напрямок діяльності підготовку науково-педагогічних кадрів та запровадження результатів дослідження в педагогічну практику. Відповідно до теорії цілепокладання такі завдання та напрямки діяльності не пов'язані, або опосередковано пов'язані з метою отримання нового наукового знання. Проведений аналіз тем дисертацій, презентованих різними НПШ, свідчить, що значна їх частина не пов'язана з задекларованою спрямованістю досліджень. А в тих випадках, коли такий зв'язок існує, виконання дисертаційних досліджень забезпечує вирішення певних наукових завдань, або складових завдань даної школи. Тому виконання дисертаційних досліджень та підготовку кандидатів і докторів наук треба розглядати не як завдання НПШ, а як форму організації наукової роботи. Якщо визнати підготовку науково-педагогічних кадрів за мету діяльності НПШ, то за таких умов усі НПШ повинні її реалізовувати. Але вирішувати певні наукові проблеми можна й без підготовки та участі аспірантів і докторантів.

Із приводу запровадження результатів дослідження зазначимо, що умовою отримання нового науково-педагогічного знання є експериментальна перевірка розроблених інноваційних моделей, а запровадження отриманих результатів є не науково-педагогічним, а важливим організаційно-педагогічним завданням, для реалізації якого в системі освіти та навчальних закладах існують спеціальні установи та посадові особи.

Урахування розглянутих у дослідженні чинників дозволяє зробити процес створення і функціонування НПШ в Україні більш цілеспрямованим та керованим та завдяки цьому забезпечити більш інтенсивний розвиток педагогічної науки.

Актуальним напрямом подальших наукових досліджень є обґрунтування механізму оцінки результативності діяльності НПШ.

ВИХОВНА ФУНКЦІЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ

Становлення національної системи, яка орієнтована на входження у світовий освітній простір, висуває нові вимоги щодо підготовки освіченої творчої особистості майбутнього фахівця. У контексті зазначеного посилюється увага до формування фахівців вищої кваліфікації, а саме педагогів-науковців.

Наукові школи вищих навчальних закладів України мають давні корені й традиції, виступають осередками формування особистості майбутнього науковця, формою кооперації вчених, наукового співробітництва, інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи, умовою ефективності розвитку наукових проблем, зокрема педагогічних.

Діяльність наукових шкіл виступали об'єктами наукових пошуків сучасних дослідників. Так, загальні принципи функціонування наукових шкіл висвітлено в працях В. Гасилова, Г. Доброва, Б. Кедрова, К. Ланте, М. Родного, С. Хайтуна, М. Ярошевського; особливості діяльності наукових шкіл з філософії, фізики, астрономії, біології та інших наук розкрито В. Горським, Ю. Храмовим та ін. В останні роки актуалізувалася проблема розкриття сутності, феномену науково-педагогічної школи у працях О. Гнізділової, О. Дубасенюк, В. Лозової, А. Бойко та ін. Змістово збагачують педагогічну науку результати, отримані О. Мартиненко, О. Микитюком, О. Глузманом, Т. Стоян, Л. Зеленською та ін., щодо ролі університетів у науково-професійному зростанні педагогічних кадрів ⁶¹.

Однак, на наш погляд, потребує більш детальної характеристики функція наукової школи, зокрема виховна.

Відтак, актуальним постає аналіз науково-педагогічної літератури, діяльності конкретних наукових шкіл та розкриття сутності й напрямів реалізації їх виховної функції.

Вивчення науково-педагогічної літератури дозволило виявити різні підходи до тлумачення сутності дефініції "наукова школа", яка визначалась як структурний осередок сучасної науки (Б. Кедров), як співтовариство вчених різних статусів (В. Гасилов), творча співдружність дослідників (Ю. Храмов).

⁶¹ Адаир Д. Психология лидерства / Д. Адаир. – М. : Из-во ЭКСМО, 2005. – 352 с.; Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : "Школа-Пресс", 1995. – 448 с. ; Гнізділова О. А. Наукові школи вищих педагогічних навчальних закладів східної України ХХ століття: теорія, досвід, перспективи : [монографія] / О. А. Гнізділова. – Полтава : Вид-во ПНПУ ім. Короленка, 2011. – 388 с.; Золотухіна С. Т. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу (історико-педагогічний аспект) / С. Т. Золотухіна, Л. Д. Зеленська. – Харків : ХНПУ, 2007. – 185 с.; Пехота О. М. Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи / О. М. Пехота. – Миколаїв : Іліон, 2011. – 340 с.; Самыгин С. И. Психология управления / С. И. Самыгин, Л. Д. Столяренко. – Ростов Н/Д : Из-во "Феникс", 1995. – 512 с.; Сходинками до наукової школи. –Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди : Вид-во "Райдер", 2008. – 116 с.

Погоджуємося з визначенням О. Гнізділової, згідно якого наукова школа розглядається як інтелектуальна, емоційно-ціннісна, неформальна, відкрита спільність учених різних статусів, які розробляють під керівництвом лідера запропоновану ним дослідницьку програму, здійснюючи її презентацію і захист результатів.

Наукова школа – організаційна форма співдружності молодих учених, що мають власні погляди, точки зору і складають певну наукову концепцію, яка стає предметом постійного критичного розгляду і дослідження.

У процесі зіставно-порівняльного аналізу праць В. Гасилова, Б. Кедрова, К. Ланге, С. Полякова, М. Родного та інших учених виявлено функції наукових шкіл: освітня – навчання експериментальної майстерності й методів теоретичних досліджень; мотивація до фахової самоосвіти, підвищення професійної кваліфікації; інтеграція теоретичних доробків наукової школи з навчальним процесом, дослідницька – зародження і всебічна розробка нових наукових ідей, концепцій, теорій, напрямів); виховна – виховання наукової еліти, прилучення до наукових традицій, ідей, що висуває науковий лідер; функція відтворення, що передбачає підготовку висококваліфікованих науково-педагогічних кадрів; комунікативна – розвиток інформаційного мислення, здібностей моделювання інформаційного простору, прогнозування результатів власної наукової діяльності; аксіологічна – організація діяльності колективу відповідно до системи педагогічних цінностей, збереження традицій і цінностей наукової школи на всіх її етапах становлення та розвитку; евристична – генерація нових знань, функція трансляції – збереження раніше накопичених знань шляхом передачі їх наступним поколінням, популяризація отриманих результатів досліджень⁶².

Особливе місце в діяльності науково-педагогічних шкіл займає виховна функція, реалізація якої сприяє формуванню особистості майбутнього науковця, його світогляду, наукової позиції, активного позитивного ставлення до науки взагалі і до обраної теми зокрема, розвитку морально-вольових якостей особистості (наполегливості, старанності, відповідальності, наукової принциповості, пізнавальної активності тощо).

Чим більше самостійності вияв аспірант у науковій роботі, тим більше надії він подає як майбутній учений.

Носієм якого наукового досвіду, яких цінностей, відносин буде у майбутньому науковець, у багатьох випадках залежить від того, до якого наукового середовища він попав, в якому відбувається його становлення і розвиток. Формування викладача-науковця буде успішним лише в тому випадку, якщо у науковій школі цілеспрямовано створюються умови для розвитку творчості,

⁶² Гнізділова О. А. Наукові школи вищих педагогічних навчальних закладів східної України ХХ століття: теорія, досвід, перспективи : [монографія] / О. А. Гнізділова. – Полтава : Вид-во ПНПУ ім. Королєнка, 2011. – 388 с.

підтримується наукова принциповість та ініціатива, власна думка, розвивається культура демократичних відносин.

Наукова школа, будучи ефективною формою організації наукової життєдіяльності дослідника, значною мірою сприяє набуттю ним значущого наукового досвіду, формуванню ціннісного ставлення до здійснення дослідження. Включення молодого науковця до наукового пошуку, надання йому реальних повноважень і прав, можливості вибору особистісно значущої проблеми, педагогічна підтримка й довіра позитивно відбиваються на загальному розвитку особистості дослідника, на отриманні вагомих результатів.

Наукова школа реалізує свій виховний потенціал, принаймні, якщо

- створюються умови для самостійності й творчості, оволодіння методом наукового дослідження може бути досягнуто лише за умови включення аспіранта, пошукувача в самостійну дослідницьку діяльність;

- актуалізується суб'єктивний досвід майбутнього науковця, розвиток його суб'єктної позиції;

- здійснюється співдружність, співтворчість керівника та його учнів;

- забезпечується науково-практична спрямованість досліджень;

- органічно реалізуються освітні (набуття конкретних науково-профільних знань, умінь), розвивальні (розвиток аналітичного, критичного мислення, рефлексивної культури) завдання;

- має місце подальше розширення продовження наукових ідей керівника, його учнів.

Завдання наукового керівника полягає, на наш погляд, в тому, щоб навчити молодого науковця здійснювати науковий пошук, "жити і працювати в науці".

С. Гессен підкреслював, що професор не "викладає" свій предмет, а висловлює публічно свої наукові погляди, а учень не просто вчиться, а займається наукою. Обидва вони рухають науку вперед. Навчання і дослідження в цьому разі співпадають. І це в однаковій мірі стосується як студентів, які через учіння приступають до самостійного дослідження, так і професорів, які через дослідження продовжують власне ніколи не закінчуюче учіння⁶³.

Зазначимо, досвід діяльності наукових шкіл у минулому доводить про непересічність особистості їх керівників. Наприклад, привертає увагу постать вченого Харківського університету М. Сумцова, учнями якого були такі відомі в майбутньому вчені, як О. Білецький, О. Ветухов, М. Жинкін, Є. Редін та інші. М. Сумцов мав високу репутацію вченого-філолога. Більше сорока років він присвятив викладацькій діяльності на кафедрі російської мови і словесності, пройшовши шлях від приват-доцента до заслуженого ординарного професора. М. Сумцов широко відомий у наукових колах як етнограф, філо-

⁶³ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : "Школа-Пресс", 1995. – 448 с.

лог, літературознавець, історик, а також сміливий педагог-новатор, який зумів багато зробити в системі народної освіти Харківської губернії кінця XIX – початку XX століття. Його творчий доробок нараховував близько 300 досліджень, статей, рецензій, спеціальних і наукових публікацій. Але крім його досягнень у цій галузі, значним наробком в його творчій спадщині є дослідження історії освіти на Слобожанщині. Так у роботі "Культурный уголок Харьковской губернии" М. Сумцов, доводячи, що значні інтелектуальні здібності, прагнення до освіти були характерними рисами українського національного типу, характеру, ментальності, звертає увагу на факт виникнення так званої Попівської Академії, яка була створена силами освіченої інтелігенції. Ініціатором виступив О. Палицін, який у селі Попівка Сумського повіту організував літературно-художній гурток, об'єднавши кілька талановитих письменників і художників. О. Палицін та його однодумці іменували свій гурток Попівською Академією і високо цінували культурний та просвітницький вплив Академії. Незважаючи на те, що робота гуртка обмежувалася літературними і художньо-архітектурними заняттями, за переконанням М. Сумцова, Академія мала величезне значення:

- по-перше, вона була для нашого краю своєрідним центром просвітництва і до виникнення Харківського університету, у деякій мірі, виконувала роль вищого навчального закладу;
- по-друге, Попівська Академія, виконуючи функції наукового товариства, сприяла поширенню серед місцевої інтелігенції літературних і філософських новинок Західної Європи;
- по-третє, О. Палицін, як і його сучасник В. Каразін, активізував і розвивав у підростаючого покоління позитивне ставлення до науки, любов до освіти і знань.

М. Сумцов був і серед числа тих науковців, викладачів університету, які активно включились у роботу з розробки історії Харківського університету. Дослідник виступив одним із співавторів колективної праці "Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования" (1805-1905). Йому належить ґрунтовне дослідження історії Харківського університету під час дії статуту 1863 р., численні публікації з історії Харківського університету стосовно його внутрішнього життя, діяльності професорсько-викладацького корпусу, їхньої участі у розробці нормативно-правової бази університету, а також численні життєписи його діячів.

Отже, М. Сумцов належав до числа видатних діячів вітчизняної науки кінця XIX – початку XX століття, який розширив напрями дослідження історії становлення та розвитку системи освіти на Слобожанщині впродовж XIX – початку XX століття.

Підкреслимо, що вчений для своїх учнів – майбутніх науковців – був взірцем і викладацької діяльності. М. Сумцов багато працював над розробкою курсу історії нової російської літератури. Завдяки різнобічним захопленням ним було прочитано близько 30 різноманітних спеціальних курсів. Лекції

професора завжди відповідали рівню сучасного йому академічного літературознавства і відрізнялись широтою наукових інтересів, які виходили за межі власне літератури і розповсюджувались на мистецтво, етнографію, археологію, історію, фольклор.

Вільний від театрального красномовства і зовнішньої патетики, професор М. Сумцов завоював симпатії своїх слухачів завдяки любові до літератури, глибоким знанням фактів, переконливості викладу. Він перший, за словами М. Коцюбинського, розпочав викладати "в рамках російської України науку на українському мові". Особливо великий суспільний резонанс отримали лекції професора М. Сумцова з малоросійської словесності, прочитані українською мовою. Але звинувачений в українофільстві, вчений змушений був припинити викладання українською мовою.

Наслідуючи свого вчителя професора І. Кирпичникова, М. Сумцов намагався удосконалити форми науково-дослідної роботи зі студентами, активізувати їхню пізнавальну діяльність. З цією метою він аналізував із студентами давньоруські літописи, твори народного епосу, піддавав критичному аналізу творчість російських класиків.

Будучи деканом історико-філологічного факультету, М. Сумцов приділяв багато уваги проблемам студентів і аспірантів. Молодь завжди знаходила в його особі доброго порадника, захисника, розумного і доброго товариша.

Про високий авторитет ученого серед студентів і колег свідчать численні вітання, що надійшли на його адресу в зв'язку з 30 річницею науково-педагогічної діяльності. "Я глибоко вдячний Вам за те, – писав один з його колишніх студентів, – що Ваші фольклорні праці були першим поштовхом, який ще на університетській лаві спрямував мої наукові заняття в бік народної словесності, вони були першим керівними зразками моїх юних, нерішучих починань". Сам учений відзначав: "...за 30 років моєї служби я не можу пригадати жодного випадку негативного чи докірливого ставлення до мене з боку студентів... Досить часто студенти, після закінчення випускних іспитів, приходили до мене додому з висловлення подяки"⁶⁴.

Аналіз науково-педагогічної літератури щодо досвіду діяльності окремих наукових шкіл свідчить, що керівник наукової школи повинен відповідати певним вимогам: професійно-науково-управлінська, методична компетентність, особистісні (морально-вольові) якості.

Абсурдно доводити необхідність високого наукового і професійного рівня керівника наукової школи. Це аксіома, запорука їх зачаткування, становлення і розвитку.

Керівник наукової школи, як правило, відомий вчений, що має власну наукову концепцію, позицію, чітко виражений напрям наукового досліджен-

⁶⁴ Золотухіна С. Т. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу (історико-педагогічний аспект) / С. Т. Золотухіна, Л. Д. Зеленська. – Харків : ХНПУ, 2007. – 185 с.

ня. Наприклад, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України Лозова Валентина Іванівна – відомий вчений в Україні в галузі дидактики. У межах створеної нею концепції цілісного підходу до формування пізнавальної активності учнівської молоді підготовлено і захищено 49 кандидатських робіт, 12 докторських.

Учні В.І. Лозової досліджують різноманітні дидактичні проблеми: формування пізнавальної активності в різних видах діяльності (навчання, науково-дослідної роботи); організація навчально-пізнавальної діяльності; самостійної роботи, умови їх ефективності, формування умінь здійснювати контроль і самоконтроль навчально-пізнавальної діяльності тощо.

Із спогадів учнів про В.І. Лозову: "Валентина Іванівна – талановитий і глибокий вчений, що має свій індивідуальний стиль наукового керівника, що проявляється в умінні генерувати ідеї, концептуально мислити, організовувати наукове співробітництво. Валентину Іванівну вирізняє високий професіоналізм і глибина знань, принциповість, доброзичливість, інноваційність ідей, прогностичність мислення, що забезпечили створення потужного наукового потенціалу в ХНПУ імені Г.С. Сковороди".

Керівник, як свідчить знайомство з діяльністю багатьох наукових шкіл, обов'язково повинен бути лідером. Наукового лідера, з одного боку, як правило вирізняє здатність до теоретичного і практичного мислення, уміння чітко мислити і приймати рішення, тобто бути практично розсудливим і багато думати. З іншого – науковому лідеру важливо не тільки мислити самостійно, але й слухати своїх учнів, їхні ідеї, пропозиції.

Важливою якістю для наукового лідера виступає його інтуїція як бачення неясної ситуації в істинному світі, як здогад, безпосереднє розуміння проблеми. Інтуїція виникає на засадах раніш набутого досвіду, знань і у результаті попередньої (і не завжди усвідомленої) мисленнєвої роботи.

Науковий керівник – лідер ще й тому, що він має здатність до передбачення (дальноглядність).

Передбачення – це мистецтво створення мисленого образу того, що ще не існує зараз або ніколи не існувало раніш. Це може бути яскрава концепція, ідея, тема, проблема, способи, умови її розв'язання.

Крім того, науковий лідер згідно концепції інтелігентності (Гізелі) поєднує лідерські якості з вербальними і оціночними здібностями особистості, що передбачає ініціативність як здатність спрямовувати активність пошукувача, його прагнення в належному руслі; впевненість в собі, адекватну самооцінку, а також мотиваційні здібності в організації наукового пошуку молодих вчених.

Керівник наукової школи – управлінець, який обов'язково використовує певні методи, форми управлінської діяльності, що дозволяють підвищувати ефективність її роботи. У загальному вигляді керівництво такою школою передбачає прийняття рішення відносно того, що слід робити, обсягу роботи, орієнтації аспірантів, пошукувачів, докторантів на досягнення поставлених

цілей, організацію співробітництва, співдружності між суб'єктами наукової діяльності.

Керівник наукової школи повинен мати чітку стратегію управління, детальний план, тобто комплекс дій і рішень, що використовуються для досягнення ефективного функціонування школи.

Змістом діяльності керівника наукової школи є цілеспрямоване забезпечення взаємопов'язаних функцій, що мають на меті розробку і публічний захист певної наукової проблеми.

Функції керівника наукової школи як управлінця багатогранні й складні:

- планування – керівник повинен чітко вирішити що, як, коли і ким саме буде виконано певне дослідження;

- організація виконання індивідуального плану дослідника: створення умов для виконання наміченого плану (визначення дня консультацій, форми перевірки намічених завдань тощо);

- мотивація праці аспіранта, докторанта – регулювання збуджувальних стимулів пошукувачів, за яких вони, задовольняючи власні потреби, працюють таким чином, щоб сприяти досягненню всієї школи;

облік і контроль – заключний етап управлінської діяльності керівника, співставлення фактично отриманих результатів роботи кожного пошукувача із запланованим.

Зазначимо, що виховний вплив на особистість пошукувача мають уміння керівника стратегічно мислити; наявність зрілого інтелекту, життєвої мудрості, широкого світогляду, розсудливості, уміння генерувати ідеї, бачити й враховувати перспективу, передбачати наслідки прийнятих рішень, уміння цінувати час, обов'язковість і самодисципліна.

Серед зазначених вимог до керівника наукової школи слід виділити його морально-вольові якості. Школа функціонує не тільки за рахунок розвитку наукових ідей, а й завдяки організації наукової роботи на засадах наукової принциповості, поваги, тактовності, створення атмосфери порядності, відповідальності.

Важливим є і здатність керівника до тривалої, напруженої творчої діяльності.

Керівник повинен поєднати, з одного боку, необхідний мінімум засобів, важливих для пояснення, доведення аспіранту наукових ідей, істин, з іншого – здатність думати, відкривати нові доведення, аргументи, відтінки ідеї, що він пропонує.

Керівник повинен бути ентузіастом у своїй науці, мати прагнення розповсюдження своїх наукових поглядів. С. Гессен зазначав, що таке прагнення відрізняє всякого вченого, тому що інтенсивна наукова діяльність за своєю сутністю соціальна, заражає і приваблює, прагне створити власну школу. Така тенденція присутня, як правило, коли вчений починає свій науковий розвиток, ще не стомлений і не задоволений отриманими результатами.

Крім того, керівник наукової школи, на наш погляд, має володіти педагогіко-методичними знаннями і вміннями організації, стимулювання, проведення й аналізу наукової діяльності аспіранта й докторанта.

Емоційно-вольовий комплекс якостей керівника (працездатність, наполегливість у науковій роботі, задоволення її результатами, захопленість працею, оптимізм) також позитивно впливає на формування майбутнього вченого.

Другим напрямом реалізації виховної функції наукової школи є уміла чітка організація праці аспіранта, докторанта. У всіх документах зазначається: дисертація є самостійною працею пошукувача. Але організація цієї самостійної праці в багатьох випадках залежить і від уміння керівника спланувати, скоригувати його роботу.

Як свідчить опитування 127 аспірантів Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди написання дисертації відбувається більш плідно, якщо вдало "підібрано" тему дослідження – 77 %, якщо проблема відповідає інтересам самого аспіранта – 68 %, якщо керівник дає чіткі рекомендації, поради, настанови – 97 %, планує його "наукову життєдіяльність" – 93 %. Аспіранти В.І. Лозової пригадують, що на першому курсі керівник обов'язково раз на тиждень проводив консультації за темою дисертації і визначав завдання на наступний тиждень. Така методика роботи керівника й аспіранта привчала останнього до систематичної роботи, формувала відповідальність за виконання завдання. На другому і третьому курсі – консультації і співбесіди відбувалися як за проханням аспіранта, так і обов'язково 1 раз в місяць.

Таким чином, наукова школа має значний виховний потенціал. Завдяки особистості керівника, його якостей ученого і управлінця, умінь організувати самостійну роботу пошукувача, аспіранта, докторанта, створити атмосферу творчої співдружності, наукової принципності і відповідальності, реалізується суто виховна її функція.

ЗМІСТ І НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВОЇ ШКОЛИ: УКРАЇНЬСЬКА ДОШКІЛЬНА ЛІНГВОДИДАКТИКА

За роки державності України сформувалася нова наукова самостійна галузь – українська дошкільна лінгводидактика, яка ґрунтується на міцних наукових засадах, збагачена досвідом навчання дітей української мови, розвивається за законами лінгводидактики і має специфічні особливості, що вирізняють її від шкільної. Вона характеризується поліфункціональністю, яка виявляється у різних напрямках її функціонування, нормативністю, що означає регламентованість її провідних положень, та варіативністю, що знаходить своє втілення у чинних програмних документах ⁶⁵.

Українська дошкільна лінгводидактика – це не лише система знань і джерело нового знання, а й діяльність, провідною функцією якої є вироблення, теоретична систематизація та різноманітне використання цього знання ⁶⁶. Водночас це творча діяльність, яка здійснюється суб'єктами наукової діяльності – "науковою спільнотою", активною одиницею, що діє в науковому просторі, склад яких Т. Кун назвав "фундаторами та архітекторами наукового знання" ⁶⁷. У складі наукової школи – 57 кандидатів і 6 докторів наук, що дозволило Т.М. Котик виконати дослідження докторського рівня щодо становлення і розвитку сучасного стану дошкільної лінгводидактики ⁶⁸.

Аналіз функціонування української дошкільної лінгводидактики як самостійної наукової галузі науковцем було здійснено з позиції принципу незалежного існування наукового знання. Розглядаючи стан і перспективи розвитку наукової галузі, враховувалось, що будь-яке знання є насамперед знанням певного об'єкта наукової діяльності, який його дослідив, отримав і оперує ним. Сукупність наукових знань становить науковий потенціал певної наукової галузі, який продукує, накопичує і використовує його.

Науковий потенціал української дошкільної лінгводидактики розуміємо як можливості наукової галузі через діяльність її "наукової спільноти" (наукової школи) вирішувати вже наявні та майбутні, перспективні завдання дошкільної галузі освіти. Критеріями оцінки наукової школи (наукового потен-

⁶⁵ Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш ; за ред. А. М. Богуш. – [друге видання, доповнене]. – К. : Вид. Дім "Слово", 2011. – С. 18.

⁶⁶ Наукова школа А. М. Богуш // Наукові школи ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2007.

⁶⁷ Котик Т. М. Українська дошкільна лінгводидактика: історія, здобутки, перспективи / Тетяна Миколаївна Котик. – Одеса, 2005. – С. 252.

⁶⁸ Ibid.

ціалу) виступили: а) сформованість наукового колективу; б) кваліфікаційний ресурс кадрового наукового потенціалу⁶⁹.

Наукова школа з української дошкільної лінгводидактики була започаткована в 1992 році при Одеському державному педагогічному інституті імені К.Д. Ушинського.

Підґрунтям створення наукової школи з української дошкільної лінгводидактики слугувала наша 30-річна науково-методична спадщина та результати експериментальної роботи.

Створена наукова школа започатковувала новий етап у розвитку української дошкільної лінгводидактики – етап систематичних досліджень, що здійснюється вже впродовж 20 років за такими напрямками:

- теорія і методологія української дошкільної лінгводидактики;
- історичний аспект становлення й розвитку вітчизняної дошкільної лінгводидактики;
- методика та інноваційні технології розвитку мовлення та навчання дітей раннього та дошкільного віку мови;
- методика навчання дітей української мови як державної в етнопонаціональних дошкільних закладах;
- підготовка студентів вищих навчальних закладів до навчання дітей української мови як державної в етнопонаціональних дошкільних закладах;
- підготовка студентів вищих навчальних закладів до навчання дітей української мови;
- наступність і перспективність у навчанні дітей та учнів 1 класу рідної мови.

Дослідницькі наукові традиції й методологічні підходи наукової лінгводидактичної школи представлені науковцями різних регіонів України: на заході (Івано-Франківська, Львівська, Рівненська області; дослідники – лінгводидакти О.І. Артемова, Л.І. Березовська, О.І. Білан, Л.А. Войцешук, Н.Р. Кирста, Т.М. Котик, Л.М. Кулибчук, Л.І. Михайлова, Н.В. Лисенко, Н.І. Луцан, Н.В. Маліновська, М.І. Оліяр, О.В. Ткачук, Н.І. Чепелюк, Н.Є. Шиліна та ін.), на сході (Донецька область; науковці – лінгводидакти О.М. Амацьєва, Н.В. Гавриш, Т.А. Садова, В.А. Пікінер), на півдні (Миколаївська, Одеська, Запорізька області, Крим; науковці – лінгводидакти С.В. Боднар, Н.Ф. Босак, Ж.Д. Горіна, І.М. Кардаш, Є.П. Копіца, В.А. Ляпунова, С.В. Ласунова, О.С. Монке, І.М. Непомняца, Л.І. Орехова, О.В. Паскаль, І.І. Попова, Т.Г. Постоян, Ю.А. Руденко, Н.В. Савінова, І.В. Зотова, О.С. Трифонова, Б.Т. Долинський, Л.І. Фесенко, С.К. Хаджиррадева, Т.М. Степанова та ін.) та в центрі (Київська область; науковці – лінгводидакти О.В. Бугайчук, Н.І. Науменко, О.І. Луценко, А.Д. Цимбалару), Придністров'я – А.П. Ількова.

⁶⁹ Котик Т. М. Українська дошкільна лінгводидактика: історія, здобутки, перспективи / Тетяна Миколаївна Котик. – Одеса, 2005. – С. 252.

Уперше в цій галузі було запропоновано науково обґрунтовані методики і технології: наступність і перспективність у навчанні дітей та учнів першого класу рідної мови; формування граматично правильного мовлення (А.М. Богуш, К.Л. Крутій), розвитку діалогічного мовлення (Л.І. Михайлова, Г.В. Чулкова), засновано історико – лінгводидактичний напрям досліджень (А.М. Богуш, О.М. Біла, О.А. Горчакова, Т.А. Садова, О.Л. Скринська, І.М. Крадаш, І.М. Котик, Н.В. Маліновська, І.М. Непомняца, Т.М. Степанова, О.В. Ткачук), активно розробляються питання інтеграції лінгводидактичного процесу з іншими видами дитячої діяльності (А.М. Богуш, Т.Г. Постоян, Н.І. Луцан, Н.В. Гавриш, А.П. Ількова та ін.); проблеми вищої школи (А.М. Богуш, Н.Л. Ємельянова, Т.М. Котик, Л.С. Плетеницька, Н.В. Лисенко) та ін.

За даними досліджень наукової школи, сучасний стан функціонування української дошкільної лінгводидактики характеризується інтенсивним розвитком понятійної системи, а це і є свідченням прогресу цієї галузі науки. До структури наукового знання української дошкільної лінгводидактики ввійшли поняття всіх основних рівнів і видів, що вироблені сучасною практикою наукового пізнання. Кожен вид виконує свою функцію, що відповідає його особливостям і природі відповідно до змін, які відбулись у структурі наукової теорії української дошкільної лінгводидактики, сформувалася система власне лінгводидактичних понять, адекватна структурі самої науки і здатна відобразити логіку науки. Фундаментальними поняттями для цієї галузі науки є: українська дошкільна лінгводидактика, навчально-мовленнєва, професійно-мовленнєва, художньо-мовленнєва, мовленнєво-ігрова, мовленнєво-творча, комунікативно-мовленнєва діяльність, мовленнєвий супровід, лінгводидактична підготовка фахівців, лінгвокреативна елітарна мовна особистість. Взаємодія понять усіх видів і рівнів сприяє підсиленню пізнавальних можливостей української дошкільної лінгводидактики.

Сучасний етап розвитку української дошкільної лінгводидактики характеризується найвищою за весь період її існування активністю науковців і формуванням основ наукової школи, існування якої сприяло створенню "наукової спільноти" – колективу одностайців, що діє в науковому просторі, і зусиллями якого й сформувалась нова наукова галузь педагогічної науки – українська дошкільна лінгводидактика. При цьому, потенціал наукового колективу кінця ХХ – початку ХХІ століття можна оцінити як систематичні дослідження, об'єднані спільними концептуальними й методологічними підходами, традиціями наукової комунікації на рівні оформлення "наукової спільноти".

Зміни у внутрішній структурі й динаміки зростання кваліфікаційного рівня наукових кадрів української дошкільної лінгводидактики свідчать про перехід цієї галузі від стадії становлення до стадії розвитку в межах сучасного періоду її функціонування, що загалом засвідчує ефективність й результативність роботи наукового потенціалу наукової школи у структурі наукової

галузі та його спроможність продуктивно вирішувати сучасні і майбутні проблеми лінгводидактичної науки і практики.

Дослідниками наукової школи здійснено новий підхід до розробки змісту навчання дітей рідної мови на основі принципу інтеграції компонентів змісту навчання дошкільників мови із змістовим наповненням інших розділів програми навчання у дошкільних закладах.

Процес зближення двох протилежних тенденцій у наукових дослідженнях – диференціації та інтеграції компонентів змісту навчання дошкільників мови розпочався наприкінці 90^х років ХХ ст. Диференціація була пов'язана із зростанням педагогічної значущості мовленнєвої освіти для дітей дошкільного віку і виразилась у відокремленні завдань мовленнєвого розвитку в самостійний розділ програми, а пізніше – у створенні окремих методик й окремих навчальних дисциплін. На цьому тлі відбувся й зворотний процес – змістова інтеграція різних розділів програми виховання й навчання з мовленнєвим розділом з метою розширення змісту вивчення мови, або більш глибокого й різнобічного впливу на формування особистості через залучення її до полікомпонентних видів діяльності: навчально-мовленнєвої, комунікативно-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої (образотворчо-мовленнєвої, музично-мовленнєвої, театральнo-мовленнєвої).

Методологічним орієнтиром "наскрізного" проникнення завдань з розвитку мовлення в інші програмові розділи виступив діяльнісний підхід, за яким навчання мови відбувалося в діяльності, але оскільки мова й мовлення обслуговують усі види діяльності дитини, необхідно було сформувати мовленнєві вміння і навички в різних видах діяльності: комунікативній, художній, матеріально-практичній, пізнавальній, орієнтаційно-ціннісній, що забезпечувало б чутливу основу для оволодіння мовою в активній діяльності. Упродовж навчання мови дослідники пропонували моделювати ситуації, що нагадували процеси означених видів діяльності, проте сконструйована в такий спосіб навчально-мовленнєва діяльність – це не зовсім та, яка існує в природному мовленнєвому спілкуванні, оскільки в кожній з них своя мета. Штучно створена діяльність відрізняється від життєвої, реальної, на рівні мислення, а отже, відбивається на психічному стані, що виникає в суб'єкта, коли йому потрібно задіяти знання, вміння, навички, або знайти нові способи дії.

У зв'язку з цим було досліджено проблему формування мовленнєвих умінь і навичок у тих реальних видах діяльності, що традиційно склалися в системі дошкільної освіти і є міні-моделями тих видів діяльності, що склалися в соціальному досвіді. Було розроблено змістову характеристику художньо-мовленнєвої діяльності, що вміщує типові завдання з формування художньо-мовленнєвої компетенції і показники її сформованості, процесуальний аспект розвитку мовлення дітей в образотворчо-мовленнєвій, музично-мовленнєвій, театральнo-мовленнєвій, літературно-мовленнєвій діяльності; визначено мету, завдання на різних етапах навчання, пріоритетні напрями педагогічного впливу. Висвітлення цієї проблеми знайшло логічне продовження

в дослідженні комплексного розв'язання мовленнєвих завдань у різних видах театралізованої діяльності⁷⁰.

Інтеграція мовленнєвої та орієнтаційно-ціннісної діяльності за умов дошкільної освіти виявляється у мотивовано-спонукальному та аналітико-цінному характері висловлювань дітей за змістом художніх творів і діяльністю однолітків. Цей аспект проблеми розвитку мовлення дітей знайшов відображення в дослідженнях процесуально-змістового аспекту формування оцінно-етичних суджень дітей за змістом художніх творів та екстраполяції набутого досвіду в повсякденне спілкування з однолітками і дорослими.

Матеріально-практична діяльність представлена в дошкільній освіті різними видами продуктивно-творчої (малювання, ліплення, конструювання, аплікування тощо) й трудової діяльності. Розвиток мовлення дітей у цих видах діяльності також представлено в сучасній українській дошкільній лінгводидактиці: розроблено методику тематичного наскрізного планування для комплексного розв'язання мовленнєвих завдань у продуктивно-творчій діяльності, визначено умови раціонального поєднання різних видів діяльності (продуктивно-творчої, художньої, ігрової) для ефективного розвитку мовлення дошкільників. При цьому, провідними методологічним концептом дослідження виступили контентнісний та комунікативно-мовленнєвий підходи. Вперше було виокремлено і схарактеризовано різні види компетенцій як кінцевий результат розвитку і навчання дітей рідної мови, а саме: мовленнєва (лексична, фонетична, граматична, діалогологічна), художньо-мовленнєва (когнітивна-мовленнєва, виразно-емоційно, оцінювально-етична, театральна-ігрова), комунікативна компетенції⁷¹.

Таким чином, у процесі дослідження науковців через зміну суспільних пріоритетів і під впливом нової філософії освіти, що відповідала інтересам незалежної України, відбулися суттєві зміни в уявленнях про кінцевий результат навчання дошкільників рідної мови. Це знайшло відображення у відповідній теоретичній моделі, яка зорієнтована на засвоєння – через діяльність – соціального досвіду суспільства, тобто на опанування культури мовленнєвого спілкування через засвоєння способів мовленнєвої діяльності.

Теоретичними засадами побудови моделі кінцевих результатів навчання дошкільників рідної мови виступила педагогічна концепція багатокомпонентної структури змісту освіти як аналога соціального досвіду людства. Особливістю сучасних уявлень про кінцеві результати навчання дошкільників рідної мови стала спрямованість на формування особистісних якостей дитини

⁷⁰ Котик Т. М. Українська дошкільна лінгводидактика: наукова школа академіка Алли Богущ / Тетяна Миколаївна Котик. – К. : Вид. Дім "Слово", 2009.

⁷¹ Богущ А. М. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах / А. М. Богущ, Н. В. Гавриш ; за ред. А. М. Богущ. – [друге видання, доповнене]. – К. : Вид. Дім "Слово", 2011. ; Котик Т. М. Українська дошкільна лінгводидактика: історія, здобутки, перспективи / Тетяна Миколаївна Котик. – Одеса, 2005.

(мовленнєвої особистості) через засвоєння способів мовленнєвої діяльності й досвіду емоційно-ціннісного ставлення до мовлення та розвиток творчих здібностей дитини, що відповідає загальноосвітнім тенденціям розвитку освіти, є пріоритетом демократичного суспільства в цілях реформування змісту освіти в Україні.

У процесі багаторічного дослідження науковцями було виявлено в розвитку кожного елемента системи української лінгводидактики такі результати:

– у розвитку теорії цілепокладання – орієнтація на конкретизацію положень загальнодидактичної цілісної теорії змісту освіти відповідно до специфіки навчання дітей рідної мови. Зокрема, визначено мету навчання дітей рідної мови як окремої навчальної дисципліни; узгоджено її з цілями вищих ієрархічних рівнів – дошкільної і загальної освіти, що забезпечує цілісність навчання в межах освітньої системи; сформульовано мету з орієнтацією на провідний компонент змісту навчання дошкільників мови – формування способів мовленнєвої діяльності, а тому в основу її покладено засвоєння дітьми основних мовленнєвих умінь як компонентів соціального досвіду, досвіду творчої діяльності й досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності (культура мовлення, виразність мовлення, мовленнєвий етикет); крім того, мета зорієнтована на передавання досвіду культури мовленнєвого спілкування, яка є складовою загальної культури нації, спрямовує на засвоєння загальнолюдських і національних цінностей, тобто на формування підґрунтя особистісного світогляду дошкільника та його індивідуальних якостей як основи подальшого всебічного розвитку дитини;

– у розвитку навчання дошкільників рідної мови – орієнтація на потреби й інтереси суспільства і дитини; відображення в складі змісту основних структурних елементів мовознавчої науки, які набули статусу дидактичних одиниць змісту навчання; позначення компонентів змісту, в термінах змісту й процесу (словникова робота, формування граматично правильного мовлення, розвиток зв'язного мовлення, виховання звукової культури мовлення); спрямованість на розвиток мовленнєвого спілкування; "наскрізне" проникнення компонентів змісту навчання мови в інші види цілеспрямованої дитячої діяльності;

– у прикладному аспекті теорії – створення цілісного методичного забезпечення для конкретного етапу навчання – від цілеспрямовання до контролю результатів навчання;

– у теорії викладання основ науки – перехід на якісно новий етап свого розвитку в межах періоду становлення формування теорії керування процесом підготовки майбутніх фахівців до навчання дошкільників української мови ⁷².

⁷² Котик Т. М. Українська дошкільна лінгводидактика: історія, здобутки, перспективи / Тетяна Миколаївна Котик. – Одеса, 2005.

Здійснене дослідження започаткувало становлення нового теоретичного рівня в українській дошкільній лінгводидактиці – методологічного, в межах якого продовжується дослідження:

- теорії способів організації знання, його отримання й використання;
- сучасних загальнофілософських, загальнонаукових, конкретно-наукових принципів і положень та їх адаптація до вирішення лінгводидактичних проблем;
- історичного аспекту розвитку наукової галузі для актуалізації забутої лінгводидактичної спадщини з метою максимального забезпечення потреб практиків;
- окремого напрямку розвитку наукової галузі – навчання дошкільників української мови як функціонально другої, державної;
- окремих понять, що утворюють понятійну систему, об'єктивність їх визначення, адекватність відображення ними явищ та історію їх розвитку.

Вирішення цих наукових проблем галузі посилить потенціал науки і сприятиме її подальшому розвитку.

**СТАНОВЛЕННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ
КРАЄЗНАВЧО-ТУРИСТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ В
НАЦІОНАЛЬНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ
М.П. ДРАГОМАНОВА**

Проблема становлення і розвитку шкіл в науці все більше звертає на себе увагу суспільства, що пояснюється не тільки необхідністю вивчення генезису наукових ідей та історії становлення наукових напрямків, але й пошуком сучасних форм організації наукових досліджень. Зокрема, інтеграція науки з виробництвом призвели до того, що форма колективної творчості виявилася домінуючою й необхідною для подальшого прогресу науки, а в умовах поєднання науково-освітньої діяльності з виробництвом – стає пріоритетним напрямом у діяльності вищих навчальних закладів.

Різноманітні питання наукових шкіл у різний час відображені багатьма вченими (О.О. Богомольцем, С.І. Вавіловим, П.Л. Капицею, Б.М. Кедровим, К.А. Ланге, П.Н. Лебєдєвим, С.Р. Микулинським, Ю.А. Храмовим, М.Г. Ярошевським та ін)⁷³.

У сучасному розумінні започаткування наукових шкіл розпочалось у ХІХ ст., коли почали створюватися лабораторії, науково-дослідні товариства, увійшли в практику наукові семінари та з'явилися спеціалізовані наукові журнали. Сьогодні вчені характеризують наукову школу як науковий колектив, що формується при видатному вченому на базі науково-дослідної установи і дозволяє сконцентрувати зусилля односторонців для колективної розробки визначеної наукової ідеї (проблеми, напрямку). У вищих навчальних закладах залишається актуальною проблемою створення наукових шкіл, які започатковуються з функціонування ланцюжка: "науковий керівник – спеціалізована кафедра – науково-дослідна лабораторія – науково-дослідна тематика". За таких умов складаються ознаки наступності і співробітництва, формується науковий напрям, в якому поступово може сформуватися повноцінна наукова школа.

⁷³ Анохин П. К. Верю таланту / П. К. Анохин // Наука сегодня. – М. : Наука, 1969. – 225 с.; Богомолец А. А. Избранные труды / А. А. Богомолец. – К. : Изд-во АН УССР, 1958. – Т. 3. – 359 с. ; Краснобокий Ю. М. Словник-довідник науковця-початківця / Ю. М. Краснобокий, К. М. Левківський. – [2-е вид., випр. і доп.]. – К. : НМЦВО, 2001. – 72 с.; Ланге К. А. Организация управления научными исследованиями / К. А. Ланге. – Л. : Наука, 1971. – 248 с.; Примак І. Д. Проблема наукової школи в історії науки і в сучасній науці / І. Д. Примак, О. І. Примак / Наукова школа: сутність та етапи становлення. Секція "Педагогічні науки" (підсекція 2). – Харків : Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди, 2007.; Українська Радянська енциклопедія. – [Вид. 2]. – К., 1982. – Т. 7. – С. 261–262.; Школи в науці / [под ред. С. Р. Микулинського, М. Г. Ярошевського, Г. Кребера, Г. Штейнера]. – М. : Наука, 1977. – 510 с.; Храмов Ю. А. Научные школы в физике / Ю. А. Храмов. – К. : Наукова думка, 1987. – 400 с.

Відтак, актуальним постає завдання щодо розкриття етапів становлення в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова науково-педагогічної школи туристсько-краєзнавчого спрямування – неформальної творчої співдружності у межах освітньо-педагогічного наукового напрямку дослідників, об'єднаних стилем наукового пошуку, наполегливістю і цілеспрямованістю у реалізації висунутих ідей.

У Київському державному педагогічному університеті імені О.М. Горького неформальний творчий осередок туристсько-краєзнавчого спрямування був заснований на початку 80-х років, коли кафедра економічної і соціальної географії спрямувала свої зусилля на удосконалення краєзнавчої підготовки вчителів на основі туристсько-краєзнавчого напрямку співробітництва педагогічного вищого навчального закладу (Обозний В.В.) з Республіканським інститутом удосконалення учителів (Костриця М.Ю.), школами м. Києва і Київської області (Бабкова С.В., Манько О.Є., Козак Л.О. та інші). Важливим напрямом удосконалення шкільної і позашкільної освіти стала туристсько-краєзнавча підготовка педагогічного фахівця з кваліфікацією вчителя-предметника та організатора з конкретного напрямку шкільної та позашкільної туристсько-краєзнавчої роботи.

Показовим у цьому відношенні є досвід спільної роботи кафедри економічної і соціальної географії з Київською загальноосвітньою школою № 83, в якій на першому етапі (1981-1983 рр.) з участю кафедри та студентів був створений краєзнавчий гурток, розроблена програма і проведене вивчення території міського району, в якому знаходилася школа. За зібраними матеріалами була створена краєзнавча експозиція. На другому етапі спільної роботи (1984-1986 рр.) відбувалось поглиблення зв'язків кафедри з школою. У міру накопичення досвіду краєзнавчої роботи, збільшення кількості її учасників, розширення кола питань, що вивчаються, краєзнавчий гурток був перетворений в шкільне еколого-краєзнавче товариство. Краєзнавці школи взяли участь в пошуково-дослідній роботі з напрямку "До таємниць природи". Захоплюючою для них стала робота з вивчення Романівського болота – ботанічної пам'ятки республіканського значення. На міському (1985 р.) і республіканському (1986 р.) зльотах командирів експедиційних загонів робота шкільного еколого-краєзнавчого загону з напрямку "До таємниць природи" була визнана однією з кращих. На третьому етапі (1986-1990 рр.) у школі була розгорнута краєзнавча експозиція, на основі якої планували створити шкільний еколого-краєзнавчий музей і перетворити його в навчально-методичний центр шкільної еколого-краєзнавчої роботи. З цією метою вчителі школи взяли участь у розробці на кафедрі економічної і соціальної географії КДПУ ім. О.М. Горького науково-методичної теми "Навчання і виховання школярів в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності"(1986-1990 рр.).

Досвід залучення студентів до конкретної шкільної роботи сприяв формуванню у них навичок організації краєзнавчого вивчення конкретної території, використання краєзнавчого матеріалу в навчально-виховному процесі

школи та педагогічного інституту, організації цікавих та змістовних виховних заходів. Методичні прийоми і практичні навички краєзнавчого вивчення території міського району і сьогодні використовуються студентами при вивченні навчальних тем з дисципліни "Краєзнавство". За результатами цієї роботи були видані: Методичні рекомендації з обладнання географічної експозиції (1985 р.), навчальний діафільм "Шкільний географічний майданчик" (1987 р.), навчальний посібник "Природні та виробничі комплекси" (1988 р.) та інші.

Напрацьований досвід зв'язків кафедри педагогічного інституту з школами на основі туристсько-краєзнавчого напрямку співробітництва об'єктивно привів до формування вузівсько-шкільного науково-методичного осередку і створення науково-методичної основи співробітництва педагогічного вищого навчального закладу з школою. У такий спосіб була реалізована ідея щодо неперервності формування особистості педагогічного фахівця відповідно до чотирьох рівнів: допрофесійного, базової та повної професійної освіти, професійного удосконалення.

Оскільки жодна з діючих на той час концепцій (Цілісна концепція педагогічної освіти, Концепція тимчасового науково-дослідного колективу "Школа") не давала системного вирішення проблеми краєзнавчої підготовки педагогічних кадрів на засадах гуманізації та гармонійного розвитку особистості, то діяльність викладачів педагогічного інституту і однодумців-учителів була спрямована на забезпечення єдності різних підходів на основі концепції неперервної освіти. Зокрема, стратегія розбудови краєзнавчої педагогічної освіти полягала у сполученні способів і змісту професіоналізації особистості з розвитком її творчого потенціалу, що означало поєднання двох типів підготовки: професійно-педагогічної і культуротворчої.

Базовою концептуальною основою удосконалення краєзнавчої підготовки педагогічних фахівців став теоретичний і практичний досвід Полтавського та Київського педагогічних інститутів, новації яких полягали: у теоретичному обґрунтуванні та практичному впровадженні найважливішої складової педагогічної освіти – педагогічної майстерності; започаткуванні системи профорієнтації і профвідбору молоді на педагогічні спеціальності; удосконалення системи післядипломної підготовки вчителів; стимулюванні інтеграції педагогічних інститутів з базовими навчально-виховними закладами (школами, позашкільними установами) і перетворення їх у навчально-наукові комплекси. Основна увага була зосереджена на проблемі розвитку педагогічної творчості вчителя. З цією метою проводився експеримент щодо стимулювання педагогічної творчості учителів у системі педагогічної творчості "школа-педвуз-школа".

З метою поглиблення зв'язків педагогічного вузу з школами на основі туристсько-краєзнавчого напрямку співробітництва на кафедрі економічної і соціальної географії була організована вузівсько-шкільна географічно-краєзнавча лабораторія (1986 р.). До складу лабораторії входили викладачі

педагогічного інституту, вчителі, працівники інституту вдосконалення вчителів (В.В. Обозний, М.Ю. Костиця, В.В. Ковтун, С.В. Бабкова, О.Є. Манько, Д.М. Личук та ін.). Виконання дослідницької теми "Навчання і виховання школярів у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності" (1986-1990 рр.) забезпечило розробку науково-педагогічних основ туристсько-краєзнавчого напрямку підготовки фахівців, змістове наповнення різноманітних форм шкільної туристсько-краєзнавчої роботи, поглиблення зв'язків педагогічного інституту з школами, позашкільними закладами, науково-дослідними установами та організаціями тощо.

Лабораторія ініціювала створення на факультеті громадських педагогічних професій педагогічного інституту підготовку організаторів шкільної туристсько-краєзнавчої роботи. Туристсько-краєзнавче відділення факультету громадських професій, яке функціонувало (1986-1996 рр.) при лабораторії як навчально-методичний осередок, стало основною об'єднуючою ланкою в системі "педвуз-школа". Саме тут розроблялися і вдосконалювалися конкретний зміст, форми і методи краєзнавчо-туристичної роботи, які потім упроваджувалися у шкільну та вузівську практику (організація походів, подорожей і екскурсій рідним краєм, розробка туристських маршрутів, краєзнавчих стежин, активізація діяльності шкільних музеїв тощо).

За результатами пошуково-дослідницької роботи співробітниками лабораторії були розроблені, а пізніше видані навчальні програми та навчальні посібники. Зокрема, на географічних спеціальностях педагогічного вузу діючий у той час "Практикум з географічного краєзнавства" був реформований у лекційно-практичну дисципліну "Краєзнавство і туризм".

У світлі рішень Національної програми "Освіта (Україна ХХІ століття)" (1993 р.), яка стала новим етапом у розбудові педагогічної освіти, географічно-краєзнавчою лабораторією була визначена стратегія розвитку краєзнавчої освіти у педагогічному вищому навчальному закладі. Головна увага зосереджувалася на розвитку національно орієнтованого напрямку краєзнавчо-педагогічної освіти, який би найповніше відповідав національно-культурним і територіальним особливостям конкретних регіонів України. Саме з цих позицій та відповідно до статусу університету в Українському державному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова була створена перша в Україні кафедра географії України та краєзнавства (1993 р.), для якої краєзнавчо-туристичний напрям підготовки педагогічних фахівців став фаховим.

Базуючись на результатах дослідницької роботи 1986-1990 рр., спрямованої на перетворення краєзнавчої освіти у механізм гармонійного становлення особистості педагогічного фахівця, географічно-краєзнавча лабораторія забезпечувала системний підхід до вирішення проблеми краєзнавчої підготовки педагогічних фахівців. Виконання науково-дослідної теми "Краєзнавство і туризм у навчально-виховному процесі педагогічного вузу" (1991-1994 рр.) забезпечило обґрунтування організаційно-методичної системи краєзнавчої підготовки педагогічного фахівця, яка на основі засвоєння традиційної зага-

льноукраїнської та регіональної культури сприяла формуванню професійно підготовленої, цілісної і всебічно розвинутої особистості. Започаткована співробітниками лабораторії організаційна та науково-дослідницька робота набула логічного продовження, коли у навчальну підготовку фахівців географічних спеціальностей було введено курс "Краєзнавство", інтегрований з туристсько-краєзнавчою та педагогічною практиками, та спецкурси "Туризм", "Основи шкільного музеєзнавства". Реалізуючи конкурсний проект Міжнародного Фонду "Відродження", у 1995-1998-х роках було видано серію навчальних посібників-практикумів, навчальних програм з циклу краєзнавчих дисциплін.

З метою активізації пошуково-дослідницької роботи студентів та активізації шкільної туристсько-краєзнавчої роботи кафедра географії України та краєзнавства у 1992 році встановила творчі зв'язки з Київським територіальним відділенням Малої академії наук "Дослідник", Українським еколого-натуралістичним центром навчання і виховання учнівської молоді, шкільними та позашкільними установами Ленінградського району м. Києва, Житомирським науково-краєзнавчим товариством дослідників Волині. Таким чином було піднято на вищий щабель функціонування навчально-освітнього комплексу "педагогічний вуз – школа".

Важливою проблемою, над якою в останні два десятиріччя плідно працювала географічно-краєзнавча лабораторія, є безперервний процес формування творчої особистості, розвиток культурного та інтелектуального потенціалу України. В умовах функціонування науково-педагогічного комплексу у 1995-1996 рр. географічно-краєзнавча лабораторія (В.В. Обозний, М.Ю. Костриця, С.В. Бабкова, В.А. Ворончук, Д.М. Личук та інші) виконувала науково-дослідну тему "Географічно-краєзнавча діяльність школи та педагогічного вузу в нових умовах державотворення України". За результатами пошуку було розроблено і впроваджено організаційно-методичну систему навчання та виховання здібної учнівської молоді.

Географічно-краєзнавча лабораторія (1992-2011 рр.), а сьогодні науково-дослідна лабораторія туризму та краєзнавства (з 2011 р.), постійно підтримує творчі зв'язки із секцією географічного краєзнавства Київської МАН, брала участь в організації і проведенні щорічних конкурсів-захистів учнівських пошуково-дослідницьких робіт (щорічно від 200 до 300 робіт). І сьогодні пошук, навчання і профорієнтація здібних дітей розглядається як безперервний процес формування творчої особистості, розвиток культурного та інтелектуального потенціалу України.

Вивчення стану підготовки фахівців з туристсько-краєзнавчої роботи у педагогічних вищих закладах освіти України, здійснене Міністерством освіти України у 1996-1997 роках, засвідчило, що у педагогічних вузах України "проводиться значна робота з підготовки фахівців, які б забезпечували в школах проведення туристсько-краєзнавчої роботи в конкретних регіонах України". Український національний педагогічний університет імені

М.П. Драгоманова було визнано як провідний вищий навчальний заклад, у якому спеціально створена перша в Україні кафедра, яка забезпечує розвиток краєзнавчо-туристичного напрямку підготовки педагогічних фахівців і є організаційно-методичним центром вузівсько-шкільного краєзнавства і туризму (Інформаційний збірник Міносвіти України, 1997, № 12).

Виходячи з проекту концепції педагогічної освіти, розробленої у Українському національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова, зусилля творчого колективу географічно-краєзнавчої лабораторії спрямовувалися на посилення організаційно-педагогічної і науково-методичної краєзнавчої підготовки майбутніх педагогічних фахівців. У рамках науково-дослідницької теми "Виховання студентської молоді засобами краєзнавства в умовах реформування вищої педагогічної освіти" (1997-1999 рр.) були розроблені концептуальні засади та стандарт географічно-краєзнавчої освіти і туристської підготовки фахівця у педагогічному університеті. Запропонована організаційно-методична система краєзнавчо-туристської підготовки студентів географічних спеціальностей і сьогодні використовується у педагогічних вищих навчальних закладах України.

Географічно-краєзнавча лабораторія забезпечила науковий доробок у розробці теоретичних засад українського краєзнавства. Конкретизація теоретико-методологічних засад українського краєзнавства дала можливість розробити і впроваджувати в практику регіональні моделі географічно-краєзнавчої освіти, які формують систематизовані напрями регіональної туристсько-краєзнавчої діяльності, що надбудовуються над предметною системою навчання. У цьому випадку мова йде не стільки про міжпредметні зв'язки, скільки про формування певного українознавчого культурно-духовного простору, у якому краєзнавчий зміст будь-якого навчального предмета має доцільність і своє функціонально визначене місце. Краєзнавчі знання навчальних предметів інтегруються у загальноукраїнознавчу сферу цінностей, знань і способів діяльності. Такий підхід дозволяє формувати регіонально-культуротворчу готовність майбутніх педагогічних фахівців, які, використовуючи інтегративну взаємодію навчальних предметів та напрямів практичної діяльності, зможуть моделювати професійну діяльність та здійснювати краєзнавчо-орієнтований педагогічний процес.

Переконавшись у тому, що характер досліджень краєзнавчої освіти в основному визначають досить загальні підходи, що поєднуються з вузькоспеціалізованим пошуком у межах усталених поглядів на краєзнавчу освіту, керівник лабораторії В.В. Обозний доповнює емпірико-аналітичну площину досліджень її теоретико-системним обґрунтуванням. Він видає у 2001 році монографію "Краєзнавча підготовка вчителя (теоретичні і організаційно-практичні аспекти)" та здійснює у 2002 році успішний захист докторської дисертації з спеціальності 13.00.04 – "Теорія та методика професійної освіти".

Починаючи з 1992 року, географічно-краєзнавча лабораторія творчо співпрацює з Житомирським науково-краєзнавчим товариством дослідників

Волині (яке нині очолює доктор географічних наук, професор М.Ю. Костриця). До тісної співпраці з товариством активно залучаються студенти, вчителі та викладачі, про що свідчить їх участь у роботі науково-практичних конференцій: "Велика Волинь: минуле і сучасне" (1993), "Житомир в історії Волині і Полісся" (1994), "Духові витоки Поділля: творці історії краю" (1994), "Велика Волинь: минуле і сучасне" (1994), "Звягель древній і вічно молодий" (1995), "Малинщина у просторі і часі" (1996), "Українська національна ідея: теорія і сучасність" (1997), "Житомирщина крізь призму століть" (1997), "Підприємництво на Хмельниччині: історія і сучасність" (1998), "Національні меншини правобережної України: історія і сучасність" (1998), "Бердичівська земля в контексті історії України" (1999), "Острогіана в Україні і Європі" (2001), "Історія міст і сіл Великої Волині" (2002), "Поляки на Волині" (2003), "Актуальні проблеми географії, екології та історії Великої Волині" (2004), "Бердичів древній і вічно молодий" (2005), "Бердичівська земля в плині часу" (2007), "Українська полоністика" (2007), "Антонінський край у просторі і часі" (2008), "Наукові засади збалансованого розвитку регіону" (2008), "Напрями розвитку туристського бізнесу на Волині" (2009); "Житомиру – 1125" (2009), "Краєзнавство та музейна справа в Україні" (2010), "М.М. Миклухо-Маклай – вчений, мандрівник, гуманіст" (2011), "Екологічні проблеми річки Случ та інших водних плес Житомирської області" (2011).

З 2004 року у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова розпочато підготовку туристських кадрів. Необхідність підготовки таких кадрів пояснюється тим, що навчальні заклади України щорічно продовжують випускати значну кількість фахівців для сфери туризму, які у великих містах обслуговують переважно різні напрями виїзного туризму. Практично не здійснюється підготовка фахівців, які здатні моделювати туристський бізнес на конкретній території, зокрема у сільських регіонах та невеликих містах. Не відповідає вимогам сучасного туристського бізнесу і рівень підготовки фахівців, здатних створювати національно орієнтований туристичний продукт конкретної території. У цей період географічно-краєзнавча лабораторія активно працює над проблемою підготовки фахівців для сфери туризму в умовах педагогічного університету. На становлення напрями підготовки туристських кадрів в умовах педагогічного вищого навчального закладу було зорієнтоване виконання у 2006–2008 рр. науково-дослідної теми "Розробка наукових основ туристсько-географічного краєзнавства та підготовки фахівців для сфери туризму у вищих педагогічних навчальних закладах (у форматі Болонського процесу)". За результатами досліджень у 2007 році Обозним В.В. було видано монографію "Краєзнавча підготовка менеджерів туризму в умовах педагогічного університету".

У 2009–2010 рр. співробітниками географічно-краєзнавчої лабораторії (В.В. Обозний, О.В. Романенко, Л.П. Бартош, В.В. Головка та ін.) у рамках науково-дослідної теми "Навчально-методичний комплекс підготовки магіст-

рів для сфери туризму у педагогічних вищих навчальних закладах (у форматі Болонського процесу)" здійснювалася розробка науково-теоретичних та організаційно-педагогічних засад підготовки фахівців для сфери туризму у педагогічних вищих навчальних закладах, про що свідчать публікації: "Підготовка фахівців для сфери туризму в умовах педагогічного вищого навчального закладу" (2008), "Підготовка фахівців для регіонального туризму у вищому навчальному закладі" (2009), "Інновації у туристсько-краєзнавчій підготовці майбутніх учителів" (2010), "Поєднана професійна підготовка педагогічних та туристських кадрів в умовах педагогічного університету" (2011), "Туристична професійна освіта в умовах педагогічного університету: становлення та перспективи розвитку" (2011), "Краєзнавство і туризм в соціокультурному розвитку особистості" (2011) та інші.

У 2011 році з метою підвищення рівня прикладних наукових досліджень, посилення інтеграційних процесів вищої туристичної освіти з науково-дослідною роботою та впровадження у навчально-виховний процес ефективних технологій, розширення участі студентів у науково-дослідницькій роботі, а також урахування багаторічний позитивний досвід реалізації наукових розробок географічно-краєзнавчої лабораторії у навчальний процес у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова створено науково-дослідну лабораторію при кафедрі туризму та затверджено відповідне положення.

На 2012-2016 рр. роботу науково-дослідної лабораторії туризму та краєзнавства (В.В.Обозний, О.В.Романенко, В.А.Ворончук, С.В.Бабкова, О.В.Борисова, О.О.Горелов, Г.В.Чернихівська, В.В.Головко, Л.П.Бартош, Ю.П.Івашко, Л.В.Герасимчук та інші) спрямовано на виконання чотирьох проектів: організаційно-дослідницького проекту – "Становлення та розвиток Науково-навчального центру Синевир" (2011-2014 рр.); освітньо-профорієнтаційного проекту спільно з Київською МАН – "Навчання і пошуково-дослідницька робота в Малій академії наук" (2012-2013 рр.); науково-дослідницького проекту – "Теоретичні та методичні засади ступеневої педагогічної підготовки магістрів туризму в умовах педагогічного університету (у форматі Болонського процесу)" (2013-2014 рр.); науково-дослідницького проекту – "Поєднана підготовка педагогічних та туристських кадрів" (2015-2016 рр).

Таким чином, в НПУ імені М.П. Драгоманова сформувалася науково-педагогічна школа краєзнавчо-туристичного спрямування, зусилля якої направлені на вдосконалення зв'язків педагогічного вищого навчального закладу з шкільними та позашкільними навчальними закладами, установами та організаціями на основі туристсько-краєзнавчого напрямку співробітництва.

Досвід функціонування науково-дослідної лабораторії і її колективу переконують у тому, що формування науково-педагогічної школи відбуваються за умов, коли: по-перше, науковий керівник, як засновник наукової школи, характеризувався інноваційним мисленням і культивує наукову атмосферу,

яка сприяє становленню молодих учених; по-друге, науковий керівник спрямовує творчий пошук однодумців на розробку оригінальних концепцій і нових напрямів у науці; по-третє, науковий керівник, зберігаючи за собою пріоритет керівної ідеї, надає співробітникам якомога більше самостійності у реалізації творчих задумів; по-четверте, дослідниками-однодумцями різних поколінь напрацьовано вагомий науково-педагогічний доробок і одержано значні результати, які знайшли суспільне визнання у конкретній галузі наукових знань.

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ДОСЛІДЖЕННЯХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ШКІЛ ОДЕЩИНИ

Сучасний період розвитку національної системи освіти в Україні характеризується, попри економічні проблеми, бажанням молоді отримувати вищу освіту. Значна кількість населення також виявляє потребу в отриманні другої вищої освіти або у навчанні "протягом життя". Це приводить до підвищення вимог щодо змісту та організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах.

В умовах розроблення проекту Закону України "Про вищу освіту" (нова редакція), який передбачатиме запровадження змагальності та відповідальності вищих навчальних закладів за результати роботи, посилення інтеграції освіти, науки, виробництва, наукової та інноваційної складових, особлива місія належить педагогічним вишам, які у реформуванні освітнього процесу повинні підготувати педагога нової формації – компетентну, духовно розвинену, соціально зрілу, творчу особистість.

Питання професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога й на сьогоднішній день не втрачає актуальності. Проблеми загально педагогічної підготовки вчителя, навчальної педагогічної практики, творчості, готовності до виховної діяльності висвітлюються у чисельних фахових збірниках, колективних монографіях, матеріалах конференцій тощо. Посилена увага до формування основ творчої особистості вчителя є свідченням того, що проблема виховання вчителя є досі нерозв'язаним питанням.

Реформування системи освіти в Україні, ступінь якого розкривають Національна доктрина розвитку освіти, Закони України "Про освіту" (1996 р.), "Про загальну середню освіту" (1999 р.), "Про вищу освіту" (2002 р.), цільова державна програма "Вчитель"(2002 р.), Стандарти компетентностей для вчителів (2008 р.) спонукають до активізації діяльності науково-педагогічних шкіл, що надасть можливість підвищення якості освіти, розвитку усіх її ланок.

Провідні тенденції, що мають формувальний вплив на процес підготовки майбутнього педагога на сучасному етапі беруть свої витoki в діяльності наукових педагогічних шкіл, спонукають до детального вивчення й творчого переосмислення історико-педагогічного досвіду та дидактики минулого, які не тільки збагачують педагогічну науку новими історичними положеннями, але й дають можливість підвищення якості освіти, розвитку всіх ланок освітньої системи.

Соціальні зміни випереджають освіту. Озброїти вчителя світоглядними, соціальними й моральними переконаннями, високою психологічною лабільністю можливо лише через ґрунтовно продуманий зміст та систему знань й методів. Результати діяльності наукових шкіл з проблем підготовки майбут-

нього вчителя виступають змістом, методом і загалом міжпоколінною трансмісією науки.

Ураховуючи наведене вище, виникає потреба дослідження діяльності науково-педагогічних шкіл з питання підготовки майбутнього педагога в системі вишу.

У Державній цільовій науково-технічній та соціальній програмі "Наука в університетах" на 2008-2012 роки ⁷⁴ наголошується на необхідності активізації наукової діяльності університетів та поглиблення її взаємодії з навчальним процесом з метою підготовки нового покоління висококваліфікованих фахівців.

Не викликає сумніву, що найбільш успішно підготовка наукових кадрів здійснюється саме в наукових школах, це підтверджує і теорія, і практика "зрощування" науковця. Означене обумовило підвищення інтересу дослідників на початку 90-х років до проблеми наукових шкіл, визначенню їх відмінностей, ознак та сенсоутворюючих характеристик. У всіх університетах світу основним місцем підготовки висококваліфікованих кадрів є наукові школи, а також, як педагогічні системи особливого різновиду, вони якісно відрізняються від інших педагогічних систем.

Феномен наукових шкіл – явище для науки унікальне і своєрідне, що, за своєю сутністю, часом стає загальнолюдським надбанням. Втім, за формою вони здебільшого виникали і розвивалися як школи національні. Власне виникнення та існування наукових шкіл є критеріально значимим показником того, що наука в даному суспільстві і державі розвивається повноцінно і плідно. Саме наукова школа – природна форма функціонування науки у якості пізнавальної системи та соціального інституту.

У словнику термінів професійної освіти за редакцією Н.Г. Ничкало представлено таке тлумачення поняття наукова школа: "це специфічна форма організації досліджень, яка передбачає об'єднання групи вчених навколо визнаного лідера з метою засвоєння та подальшої розробки його ідей" ⁷⁵.

Науковою школою в сучасному розумінні є постійно діюча система підготовки і підвищення кваліфікації наукових кадрів, яка базується на виконанні вченими школи актуальних науково-технічних завдань і проектів. Наукові школи репрезентують загальновизнану форму наукового пошуку, де поєднуються як особисто-творчі, персоналізовані фактори (у вигляді лідера школи та його послідовників), так і чинники матеріально-організаційні, фінансові, ресурсні (без чого зазвичай у сучасній науці важко вести розмову про істотні результати та приріст знання).

⁷⁴ Постанова Кабінету міністрів України від 19 вересня 2007 р. № 1155 "Наука в університетах" на 2008–2012 роки.

⁷⁵ Професійна освіта : словник : навч. посіб. / [уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вища шк., 2000. – С. 212

Створення наукової школи відбувається внаслідок поєднання багатьох чинників. Дослідженню вітчизняної науки присвячено чимало робіт, які торкаються тих чи інших аспектів та галузей, але й досі відсутня узагальнююча праця, в якій би комплексно був проаналізований процес формування та функціонування вітчизняних наукових шкіл, особливо у контексті соціально-політичних та інституціональних обставин, що супроводжували становлення суспільства.

Звернемо увагу на тлумачення поняття "наукова школа", яке в довідкових виданнях визначено за загальним критерієм. Сутність його полягає в тому, що на чолі наукової школи знаходиться її керівник – визнаний вчений у своїй галузі науки і техніки, який відповідає за постійний розвиток науково-методологічної, матеріально-технічної бази, якість підготовлених проектів і наукових кадрів. Учений, як керівник наукової школи, визнається офіційно після захисту дисертацій 3-х і більше його здобувачів. Найважливіші фактори формування наукової школи: знайти, сформулювати свій, авторський напрям і методи творчої діяльності; діяти цілеспрямовано і послідовно; навчати учнів в процесі спільної практичної, дослідницької роботи в науковому колективі.

Звернемо нашу дослідницьку увагу на підходах до визначення поняття "наукова школа" Традиційним виступає підхід до визначення наукової школи як історично обумовленої форми організації наукової діяльності дослідників, тому що ця діяльність передбачає не тільки виникнення та розвиток нових ідей, але й людей, без яких неможливо збереження традицій, понять, цінностей суспільства, а тим самим й існування науки в якості соціально-історичної системи. Саме таку точку зору відстоює науковець Е.З. Мирська в статті "Наукові школи як форма організації науки" ⁷⁶.

Дослідник Н.А. Логінова до ознак наукової школи відносить: наявність програми, розробленої лідером, безпосереднє спілкування колективу школи, наявність методичного інструментарію дослідження, наявність внутрішніх стандартів оцінки діяльності ⁷⁷.

Цікавими для нашого дослідження виступили погляди академіка А.Е. Арбузова, який вважав, що наукова школа – це не тільки динамічна сукупність робіт, це єдиний ланцюг генерування ідей та їх адептів, цілеспрямована дослідницька та педагогічна діяльність ряду наукових напрямів ⁷⁸. Ключовими позиціями у визначенні наукової школи А.Е. Арбузов вважав: наявність лідера, учнів, наукового напрямку (кількість взаємопов'язаних напрямків дослідження), єдність наукових поглядів педагогічного аспекту діяльнос-

⁷⁶ Мирская Е. З. "Научные школы как форма организации науки. Социологический анализ проблемы" / Е. З. Мирская // Науковедение. – 2002. – № 3. – С. 44.

⁷⁷ Логинова Н. А. Феномен ученичества: приобщение к научной школе / Н. А. Логинова // Психологический журнал. – 2000. – № 5. – Т. 21. – С. 106.

⁷⁸ Арбузов А. Е. "Краткий очерк развития органической химии в России" / А. Е. Арбузов. – М., 1948. – 267 с.

ті, наголошуючи на тому, що в результаті поступового розвитку діяльності наукової школи повинні народжуватись нові наукові колективи.

Слід підкреслити, що погляди вченого на проблему наукових шкіл формувались ще тоді, коли науковедення, як галузь наукових знань, ще не була проголошена, практично відсутнє було визначення методології наукового дослідження, не надавалась оцінка діяльності наукового працівника та педагога. У зв'язку із виділенням науковедення у окрему галузь знань, з'являються й такі визначення поняття "наукова школа": "Наукова школа – феномен та дослідницька програма науковедення" (В.Б. Гасілов); "наукова школа – це форма кооперації вчених" (А.В. Огурцов); "...це колективна творча свідомість" (В.П. Боярський, Н.А. Гаврюшин)⁷⁹.

Разом з тим, серед сучасних вчених, які досліджують цю проблему привертають увагу результати досліджень Е.С. Рапацевіч⁸⁰ про характеристики поняття наукова школа, серед яких:

- системоутворюючим фактором існування наукової школи виступає дослідницька програма, яка характеризується ознаками новизни та унікальності проблеми, що досліджується;
- дослідницька програма повинна бути продуктивною, за цієї умови можливий розвиток наукової школи;
- головна функція наукової школи – дослідницька, при умові розвитку функцій навчання творчості, яка реалізується не тільки лідером школи, а й всіма її членами;
- єдиний методологічний стиль мислення визначає теоретико-методологічні положення, що складають базу дослідницької проблеми;
- побудована система міжособистісних відносин та прийнятий всіма членами наукової школи стиль спілкування, необхідні для досягнення результату визначаються організаторськими здібностями керівника школи.

За своїми характеристиками науково-педагогічна школа практично не відрізняється від наукової школи. Так, дослідниця О. Грезньова наголошує, що функції наукової школи співвідносяться з метою, яка стоїть перед науковою школою⁸¹. Науковець вважає, що науково-педагогічні школи визначають перед собою мету й завдання, які співвідносяться з трьома ієрархічними рівнями.

Першому рівню відповідає мета науково-педагогічної школи як підсистеми науки: отримання наукового знання та підготовка вчених.

⁷⁹ Ярошевский М. Г. Логика развития науки и научная школа / М. Г. Ярошевский // Школы в науке / [под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера]. – М., 1977. – С. 104.

⁸⁰ Рапацевич Е. С. Педагогика. Современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич. – Современная школа, 2010. – 720 с.

⁸¹ Грезнева О. Ю. Научные школы (педагогический аспект) / О. Ю. Грезнева. – М., 2003. – 69 с.

Другий рівень представлений завданнями науково-педагогічних шкіл як педагогічних систем: навчання науковій творчості, способу мислення, що забезпечує отримання та побудову нових знань.

Третій рівень – мета членів наукових шкіл як учасників педагогічного процесу. Для молодого вченого вони визначаються опануванням майстерності дослідницької діяльності, а для лідера наукової школи – реалізацією визначеної ним науково-дослідної програми, отриманням емоційної підтримки власних інновацій та творчості.

У словнику термінів професійної освіти наголошується, що метою наукової школи виступає "передавання професійної компетенції від одного покоління наступному"⁸².

Означені вище характеристики дозволили нам проаналізувати діяльність науково-педагогічних шкіл південного регіону України⁸³, а саме Одещини, завданням яких виступила проблема підготовки майбутнього педагога.

В історію Одещини назавжди золотими літерами вписане ім'я професора, доктора педагогічних наук Р.І. Хмелюк, наукова і практична діяльність якої була присвячена актуальним проблемам підготовки майбутнього вчителя. Наукова школа професора Р.І. Хмелюк охоплює близько 180 кандидатських та 17 докторських дисертацій, що були захищені під її керівництвом. Вона вперше в Україні розробила методіку профорієнтації та професійного відбору молоді до педагогічної діяльності.

Р.І. Хмелюк належала до когорти вчених, котрі виходять з позицій потреб часу, потреб вищої школи, потреб учительства та студентства. Методологія її досліджень впливала з урахування різних причинно-наслідкових зв'язків. Визначивши основну мету – формування особистості вчителя, вона розглядала тенденції, що впливають на здатність його до учительської праці. Таким чином, заслуженим працівником вищої школи України – Р.І. Хмелюк були зроблені спроби побудови цілісної педагогічної теорії вищої освіти. Так, науковець З.Н. Курлянд називає її "зодчою педагогіки вищої школи в Україні"⁸⁴. Довгий час вважалось, що кожна людина, яка виявляє бажання стати вчителем, спроможна досягти вершин педагогічної майстерності. У 1966 році з'являється революційна за своїм змістом стаття в журналі "Советская педагогика" під назвою "Об определении профессиональной пригодности абитуриентов педагогических вузов", у якій авторка звертала увагу на те, що для

⁸² Професійна освіта : словник : навч. посіб. / [уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вища шк., 2000. – С. 212.

⁸³ Наукові школи Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського / [уклад. Т. І. Койчева ; за ред. А. М. Богуш, О. Я. Чебикіна]. – Одеса : Друкарський дім Фаворит, 2007. – 256 с.

⁸⁴ Курлянд З. Н. Зодча педагогіки вищої школи в Україні / З. Н. Курлянд // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Одеса, 1998. – Вип. 6–7. – С. 5.

досягнення педагогічної майстерності лише знань, умінь та навичок замало. Необхідні також педагогічні здібності та якості особистості. Це було нововведенням у систему вступу до педагогічних вузів, тому що крім перевірки знань абітурієнтів необхідно також перевіряти їхню педагогічну придатність.

Стаття викликала жваві відгуки у пресі і великий інтерес як у республіках Радянського Союзу, так і за кордоном. За результатами власних досліджень майбутній керівник власної науково-педагогічної школи Р.І. Хмелюк виступила та опублікувала низку статей в науково-педагогічних виданнях Болгарії (1969, 1972), Угорщини (1967, 1968), Чехословаччини (1967), Білорусі (1969).

За результатами наукових досліджень у 1970 році в Ленінграді була захищена докторська дисертація "Профвідбір та первинна підготовка студентів педагогічних вузів", яка викликала у членів Вченої Ради неоднозначну реакцію на сміливі заяви дисертантки про необхідність формування психологічної готовності студентів до навчання і праці в галузі педагогічної діяльності.

Фундаментальність та наукова новизна дисертації висунула Р.І. Хмелюк у перші ряди вчених, що досліджували проблеми педагогіки вищої школи, а вона стала засновником власної науково-педагогічної школи. Збагачувалось коло однодумців та молодих учених, які цікавились та досліджували площину вищої педагогічної школи.

Ученими, які досліджують феномен наукової школи визначено, що провідною фігурою наукової школи, її стрижнем виступає її лідер. Так, науковець С.І. Гессен писав, про те, що метод наукового мислення передається усним шляхом, носієм якого є завжди людина. На цьому базується значення вчителя та його наукової школи, ніякі книжки не можуть надати того, що може надати наукова школа⁸⁵.

Науково-педагогічна діяльність Р.І. Хмелюк є яскравим прикладом цієї думки – вона виступила лідером наукової школи та виховувала у своїх аспірантів, докторантів, студентів, колег не тільки необхідні для науково-педагогічної діяльності якості, але й ті, що дозволили згуртувати навколо себе творчий колектив. Для всіх вона виступала й наставником й колегою. Дослідник феномену науково-педагогічних шкіл М.Г. Ярошевський наголошує, що до ознак наукової школи слід віднести: наявність лідера, що задає вектор розвитку наукової школи, наявність дослідної програми та єдиної парадигми сумісної наукової діяльності⁸⁶.

Наукова школа Р.І. Хмелюк чітко визначилась з напрямом свого подальшого розвитку – підготовка майбутнього вчителя в умовах вузівського на-

⁸⁵ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М., 1995. – С. 35.

⁸⁶ Ярошевский М. Г. Логика развития науки и научная школа / М. Г. Ярошевский // Школы в науке / [под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера]. – М., 1977. – С. 104.

вчання, до того ж, з моменту вибору ним педагогічної професії до початку професійної діяльності. Діапазон проблем, які входять в коло інтересів наукової школи Р.І. Хмелюк надзвичайно широкий: ігрове моделювання в педагогічному процесі (1980 р.), ділові ігри з педагогіки як метод підготовки до професійної діяльності, формування особистісних якостей учителя, рівні інтелектуальної активності педагога (1993 р.), формування громадянської свідомості студентської молоді (1978 р.), формування колективу академічних студентських груп (1975 р.), студентське самоврядування (1975 р.). Проблеми, обрані лідером науково-педагогічної школи, залишаються актуальними й на сучасному етапі, й активно досліджуються в умовах сучасної вузівської практики в південному регіоні.

Так, результати дослідження наукової проблеми ділових ігор з педагогіки визначили наступну й актуальну – вивчення інноваційних технологій у процесі викладання педагогічних дисциплін, за якою було захищене докторське дослідження І.М. Богдановою – ученицею Р.І. Хмелюк

У 80-90-ті роки представники наукової школи Р.І. Хмелюк цікавляться й активно працюють над проблемами формування педагогічної спрямованості, педагогічних здібностей та професійної усталеності майбутніх учителів. Близько 20 кандидатських дисертацій було захищено з питань процесу формування готовності вчителя до різних видів діяльності. А професор, доктор педагогічних наук З.Н. Курлянд захистила докторську дисертацію з проблем формування та розвитку професійної усталеності вчителя.

Принципово новий підхід був обраний науковою школою та її керівником і наставником у 90-ті роки, які характеризуються підвищенням уваги науковців до проблеми організації самостійної роботи студентів, якості їх підготовки до професійної діяльності. У межах нового підходу науковці під керівництвом Раїси Іллівни розробляють чималу кількість посібників, підручників, методичних рекомендацій. І результатом плідної праці в науково-педагогічній школі "народжується" ще один доктор педагогічних наук. професор Е.Е. Карпова, дисертація якої була присвячена категорії якості в теорії і практиці підготовки майбутніх учителів.

В цей же період досліджується проблема творчої особистості вчителя в працях Н.В. Кічук Чітко визначена дослідницька позиція, вдала експериментальна частина дослідження, наполеглива праця дозволили науковцю Н.В. Кічук захистити докторську дисертацію з проблем формування творчої особистості вчителя.

Учні науково-педагогічної школи Р.І. Хмелюк звертали увагу на актуальні проблеми, розв'язання яких вимагала вузівська теорія та практика підготовки вчителя сучасності. Під науковим супроводом та консультуванням Р.І. Хмелюк були захищені дисертаційні докторські роботи Г.О. Нагорною з проблем формування професійного мислення у студентів педагогічних вузів; А.Ф. Ліненко з питань формування готовності до педагогічної діяльності;

О.С. Цокур з питань визначення категорії педагогічної свідомості в теорії та практиці професійної підготовки вчителя.

Звертаючи увагу на активність та результативність науково-педагогічної школи Р.І. Хмелюк, слід наголосити, що її дослідницька діяльність з питань підготовки майбутнього педагога охоплювала широкий діапазон просвітянської роботи серед науковців, учителів, батьків. Конференції, лекції та консультації Р.І. Хмелюк та учнів її школи викликали значний інтерес учених Куби, Німеччини, Болгарії, Угорщини, В'єтнаму, Чехії, Польщі.

Протягом 28 років Раїса Іллівна очолювала кафедру педагогіки в Одеському державному педагогічному інституті ім. К.Д. Ушинського, видавнича діяльність якої щороку заслуговувала на увагу та була представлена у вигляді монографій, підручників, посібників, словників, методик діагностики особистіних якостей вчителя та інш. Розпочавши свій шлях від молодого фахівця до професора, доктора педагогічних наук, заслуженого працівника вищої школи України, Р.І. Хмелюк залишалась справедливою, доброю та чуйною людиною, працьовитість якої викликала надзвичайну повагу учнів наукової школи та колег, а вимогливість змушувала працювати ще краще.

Проаналізований життєвий шлях розвитку науково-педагогічної школи Р.І. Хмелюк дозволив нам визначити етапи її діяльності:

Перший етап – пошуково-систематизуючий етап – розпочинається з 50-х років ХХ століття. Наукова школа Раїси Іллівни Хмелюк була заснована в 1950 році. Її провідною проблематикою виступили питання, пов'язані з підготовкою вчителя національної школи. Характеризується формуванням творчого колективу викладачів-науковців, відстоюванням власних наукових позицій та захистом результатів наукового пошуку. Оволодіння науковцями-початківцями наукової школи методологічними знаннями, вивчення основ теорії та історії розвитку вищої педагогічної школи, розвиток науково-дослідних умінь, складання перспективних планів досліджень підготовки педагога, якого вимагала освітянська практика. Систематизація науковцями передового педагогічного досвіду, історико-педагогічної спадщини та педагогічних досліджень того часу.

Другий етап – концептуально-визначальний – розпочинається з 60-х років. Він включав розробку науково-методичного супроводу та консультування молодих науковців з питань підготовки майбутнього педагога, визначення ними тематики, проблем, об'єктів та предмету наукового пошуку. У цей період йде активне оволодіння науковим стилем, вибудовуються власні позиції, стосовно різних педагогічних теорій. На цьому етапі розпочинається рух педагогів-новаторів, народжуються ідеї педагогіки співробітництва, що значно вплинуло на визначення концептуальних позицій всієї наукової школи Р.І. Хмелюк. Активізується експериментальна робота в школах, педагогічних училищах та вищих навчальних закладах південного регіону України. Результати роботи обговорюються на міжнародних та Всеукраїнських конференціях та зустрічах. Розпочинається активний захист кандидатських та докторських

дисертаційних досліджень представників науково-педагогічної школи Р.І. Хмелюк.

За результатами роботи наукової школи за цей період розроблено й апробовано методику діагностики рівнів підготовки студентів до структурування навчальної інформації, визначено критерії й ознаки підготовки майбутніх учителів до структурування навчальної інформації в дидактичному процесі загальноосвітньої школи, серед яких: 1) професійна спрямованість і мотивація діяльності майбутніх учителів до структурування навчальної інформації (пізнавальна потреба, рівень домагань, мотиви навчання, мотиви професійної діяльності); 2) сформованість професійно значущих якостей і властивостей особистості щодо вмінь структурувати навчальну інформацію (сформованість знань і вмінь визначати логічні закономірності, вміння виділяти абстрактні зв'язки та встановлювати складні логічні відносини, рівень інтелектуальних здібностей, інтелектуальна лабільність); 3) наявність сформованих професійно-педагогічних знань і вмінь структурувати навчальну інформацію (сформованість знань, щодо способів структурування і форм подання навчальної інформації, вміння застосовувати способи структурування навчальної інформації, вміння подавати навчальну інформацію за допомогою різних форм, уміння аналізувати педагогічні ситуації з використанням різних форм їх подання.

Третій етап – диференціації наукового пошуку. Бере свій початок у 80-ті роки. Учні Раїси Іллівни обирають власні напрями наукових досліджень в площині підготовки майбутнього педагога. В результаті створюються колективні монографії та підручники. Активізується діяльність молодих учених, які приходять в школу Р.І. Хмелюк, розвивають її ідеї, проводять експериментальну роботу, створюють нові технології. "Педагогічна ідея – це крила, на яких злітає колективна творчість", – зазначав відомий педагог В.О. Сухомлинський⁸⁷. У процесі реалізації ідей лідера наукової школи згуртовуються його учні, розкриваються молоді таланти і, як наслідок, захищаються нові докторські та кандидатські дисертації. Учні наукової школи приводять нових майбутніх фахівців з педагогіки вищої школи з метою досконалого виявлення факторів сучасності, що впливають на підготовку майбутнього чителя. Активізується співробітництво з провідними науково-дослідними центрами країни та зарубіжжя.

Результат діяльності наукової школи визначився розробкою методики діагностики рівнів інтелектуального розвитку студентів; де критеріями інтелектуального розвитку було визначено: ступінь складності когнітивних структур; вираженість ознак понятійного мислення; здатність до аналізу, планування, рефлексії; міра інтелектуальної ініціативи; ієрархія мотивів інтелекту-

⁸⁷ Сухомлинський В. О. Піклування людини про людину, відповідальність людини за людину – основа організаційної і моральної єдності шкільного колективу / Василь Олександрович Сухомлинський ; ред. О. П. Дзевєрін. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1. – 1976. – С. 131.

альної діяльності; освіченість, ерудиція, обсяг фактичних знань, зокрема професійно значущих, їх системність; сформованість різних форм мислення; повнота сформованості розумових операцій; ступінь розвитку психічних функцій, що забезпечують пізнання довкілля; міра застосування суб'єктом власних компенсаторних можливостей.

Четвертий етап – узагальнюючий, мобільно-творчий, починається з 90-х років і передбачає готовність наукової школи Р.І. Хмельюк мобільно реагувати на вимоги суспільства у підготовці майбутнього педагога. Означені зміни визначили появу нових наукових напрямків дослідження, які поетапно набувають на сьогоднішній день статус власних наукових шкіл.

На цьому етапі розроблено методику діагностики рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури. Визначено критерії сформованості професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури з показниками: здатність до самоменеджменту (здатність до самопізнання, самоорганізації та самоконтролю діяльності); сформованість іншомовної комунікативної компетенції (сформованість мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенції); сформованість операційної компетентності (сформованість прогностичних, пізнавальних та організаційних умінь); розвиток загальнокультурної компетентності (розвиток розумової культури, загальної ерудиції та культури спілкування).

Важливим здобутком наукової школи було створення методики формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. Визначено, що структура індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін передбачає наявність трьох компонентів: мотиваційного, комунікативного і творчого, а також відповідних їм функцій – забезпечення психологічного комфорту, професійного задоволення і мотивації професійно-особистісних досягнень, організації ефективної педагогічної взаємодії, прояву творчого потенціалу та самореалізації.

Протягом цього ж періоду розроблено методику діагностики рівнів сформованості еталонів ефективної педагогічної взаємодії, визначено критерії та показники сформованості ефективної педагогічної взаємодії.

На жаль, Раїси Іллівни не стало у 2011 році, але її науково-педагогічна школа продовжує свою діяльність. У засновника школи є гідні спадкоємці її благородної справи. Наукова школа розділилась на декілька дослідницьких колективів у рамках одного наукового напрямку – підготовки майбутнього вчителя в системі навчання у вищому навчальному закладі.

Представимо найбільш продуктивні дослідницькі колективи, які вже набувають статусу власних науково-педагогічних шкіл або виступають ними.

Доктор педагогічних наук, професор, "Відмінник освіти України", Дійсний член Міжнародної Слов'янської Академії Освіти імені Я.А. Коменського – **Ольга Степанівна Цокур** є спадкоємицею ідей всесвітньо відомого фундатора української педагогіки вищої школи – доктора педагогічних наук,

професора Р.І. Хмелюк. Її науковий колектив функціонує з середини 90-х років ХХ століття. Авторський внесок у розвиток вітчизняної теорії і методики професійної освіти педагогічних кадрів як одного з провідних напрямів досліджень української педагогіки вищої школи, полягає в тому, що в понятійний апарат сучасної теорії педагогіки вищої школи вперше в Україні введено категорії "педагогічне мислення" (1988 р.) і "педагогічна свідомість" (1995 р.). Науково обґрунтовано теоретичні концепції та розроблено ефективні технології формування в майбутніх учителів означених феноменів вдосконалення процесу професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

У межах наукової школи доктора педагогічних наук, професора О.С. Цокур досліджуються найбільш дискусійні проблеми теорії і методики професійної освіти майбутніх фахівців за такими провідними напрямками: гендерна педагогіка вищої школи; педагогіка толерантності; педагогічний менеджмент і самоменеджмент.

Ольга Степанівна очолює кафедру педагогіки Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова, предметом кафедрального дослідження є феномен професіоналізму особистості та діяльності випускників класичного університету як соціально та особистісно значимого результату їх вищої освіти. Це призводить до необхідності виявлення і теоретичного обґрунтування педагогічних умов і факторів його формування на кожному з рівнів вищої освіти – бакалаврату, магістратури та аспірантури (докторантури).

Під керівництвом професора О.С. Цокур захищено 27 кандидатських дисертацій. Вона постійно виступає ініціатором і організатором Міжнародних і міжвузівських науково-практичних конференцій, які проводяться на базі кафедри педагогіки ОНУ ім. І.І. Мечникова, а також відповідальним редактором матеріалів низки наукових збірників. Професор О.С. Цокур здійснює наукове керівництво експериментальними майданчиками м. Одеси та півдня Одеської області.

Серед професорів, наукові досягнення яких сьогодні є візитною картою Одеського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, потрібно назвати **Зінаїду Наумівну Курлянд** – професор, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки. Вона залишається яскравим представником наукової школи Р.І. Хмелюк. Під її науковим керівництвом захищені докторські та щороку захищаються кандидатські дисертації, обґрунтовано концепцію підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності; теоретично обґрунтовано й експериментально апробовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів (забезпечення позитивної мотивації студентів на здійснення здоров'язбережувальної діяльності з учнями початкової школи у навчально-виховній діяльності; насичення процесу фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи інтерактивними методами навчання, спрямо-

ваних на формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь; залучення майбутніх учителів початкової ланки освіти до фізкультурно-оздоровчої та спортивно-ігрової діяльності).

Розроблено та впроваджено у практику підготовки майбутніх фахівців початкової ланки у вищому педагогічному навчальному закладі методику діагностики рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності; експериментальну методику формування готовності майбутніх учителів початкової школи до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь: молодших школярів у навчально-виховній діяльності, репрезентовану в навчальних спецкурсах "Основи культури здоров'я", "Здоров'язбережувальна діяльність учителя початкової школи".

Визначено й науково обґрунтовано методику підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації в професійній діяльності, сутність і структуру феномена "готовність майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації в професійній діяльності" як інтегративної якості педагога, що забезпечує вміння своєчасно коректувати педагогічний процес, миттєво приймати рішення у непередбачених обставин та обирати творчі способи й прийоми спілкування, схарактеризовано її компоненти: мотиваційно-творчий, ціннісно-змістовий, процесуально-діяльнісний. Визначено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови й методику формування готовності майбутніх учителів-гуманітаріїв до педагогічної імпровізації в професійній діяльності, яка складається з трьох етапів: інтегративного, іммерсивного, продуктивного.

Якість підготовки майбутнього вчителя значно мірою залежить від стану роботи кафедр педагогічного циклу, які очолюють учні науково-педагогічної школи Р.І. Хмелюк. Серед таких учнів – завідувач кафедрою загальної та соціальної педагогіки Ізмаїльського державного гуманітарного університету, доктор педагогічних наук, професор, член міжвідомчої ради з координації науково-педагогічних досліджень з педагогічних та психологічних наук України при Академії педагогічних наук України **Кічук Надія Василівна**. У 2006 році їй Американським інститутом біографії присвоєне звання "Жінка-2006", у 2012 році вона обрана "Жінкою року" в м. Ізмаїл в номінації "освітня галузь". Вона має понад 150 наукових праць, нагороджена медаллю А.С. Макаренка; у 1997 році була обрана дійсним членом Міжнародної академії педагогічних і соціальних наук, під її керівництвом набули наукового ступеня 2 доктори педагогічних наук та 21 кандидат педагогічних наук. Основні наукові дослідження проводить з проблем педагогіки вищої школи та формування творчої особистості вчителя. Напрямом її наукової роботи є особистісно-орієнтовані педагогічні технології ступеневої підготовки фахівців: регіональний вектор.

Н.В. Кічук постійно дбає, щоб система навчання і виховання майбутнього педагога не тільки відповідала загальнодержавним стандартам, але й урахувала місцеві, регіональні особливості соціуму. Перспективи розвитку власної наукової школи Н.В. Кічук пов'язані з подальшим залученням талановитої молоді через максимальне використання інтенсивностей власного навчального закладу магістратури, аспірантури, докторантури. Життєва і творча енергія, наукова ерудиція та інноваційний стиль педагогічного мислення, як викладача й науковця, є характерними для Надії Василівни Кічук – яскравого представника вітчизняної наукової еліти.

Одним з перспективних напрямків роботи учнів науково-педагогічної школи Р.І. Хмелюк є підтримка життєздатності її школи, яка забезпечується в ланцюзі: науковці – викладачі – практичні працівники – студенти шляхом:

- упровадження результатів наукових досліджень учнів науково-педагогічної школи в навчальний процес через наповнення ними змісту лекційного матеріалу, практичних та лабораторних робіт, тренінгів;
- проведення постійних міжкафедральних науково-методичних семінарів з метою обміну досвідом у впровадженні компетентнісного підходу щодо підготовки майбутнього педагога;
- реалізація, як правило, закономірності: звіт з наукової або проектної роботи – монографія – навчальний посібник – завдання на семінарське або практичне заняття, лабораторну роботу, тренінг – підручник як результат упровадження;
- запровадження системи конкурсного відбору навчальних посібників, підручників, текстів лекцій із залученням замовників фахівців, яких готують педагогічні виші південного регіону України, в яких працюють учні наукової школи Р.І. Хмелюк.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що наукова школа Р.І. Хмелюк виконує всі функції наукової діяльності: розробку та виробництво знань (дослідження), їх розповсюдження (комунікація) та відтворення, як знань, так і наукового співтовариства. Вона має всі ознаки, за якими визначається існування школи: три та більше покоління дослідників (засновник школи – послідовники засновника – спадкоємець та учні спадкоємця); наявність лідера – знаний вчений, що володіє педагогічною майстерністю та має високий особистий авторитет; збереження в науковій школі атмосфери творчого співробітництва, загальної програми та підходів до проблем, що досліджуються; формування та постійне поповнення груп послідовників лідера школи, які приймають і розвивають цінності та традиції школи, здатні до самостійного наукового пошуку.

Слід підкреслити, що на сьогоднішній час феномен науково-педагогічної школи Р.І. Хмелюк постає як неформальна творча професійна співдружність дослідників різних поколінь, які об'єднані загальним стилем дослідницької діяльності та досягли значних наукових результатів.

Сучасна практика розвитку науки потребує введення градацій наукових

шкіл, які можливо було б визначати комісіями при Міністерстві науки і освіти молоді та спорту України. Пропонуємо наступні градації наукових шкіл: "Визнана наукова школа" – це науково-педагогічні школи відомих учених, що вже не працюють, їх внесок у науку досить значущий; "Відома наукова школа" – школа, яка активно працює та результати її працюють на сучасний стан науки; "Наукова школа, що формується та розвивається" – це наукові школи молодих докторів наук, які активно продовжують науковий пошук разом із своїми учнями. Означений напрям діяльності забезпечить рейтинг вищого навчального закладу, мотивацію науково-дослідницької діяльності молодих учених, дозволить проходити наукове стажування, як українських так і закордонних представників науки при тій чи іншій науковій школі, визначити домінанти фінансування тієї або іншої науково-педагогічної школи.

Таким чином, у представленому матеріалі узагальнено й обґрунтовано педагогічні погляди, зміст науково-педагогічної діяльності науково-педагогічної школи Р.І. Хмелюк та науково-дослідницької діяльності її учнів. Визначено місце творчого доробку вченої щодо підготовки майбутнього вчителя в українській педагогічній науці та практиці.

Проведений системний аналіз праць науково-педагогічної школи з проблеми підготовки майбутнього педагога дозволив виокремити наступні групи: 1) наукові праці лідера наукової школи та учнів; 2) довідниково-енциклопедичні видання; 3) монографії, підручники, навчальні посібники; 4) дисертаційні дослідження; 5) епістолярна спадщина та матеріали інтерв'ю; 6) архівні справи, вказує на те, що діяльність науково-педагогічних шкіл Одещини з питань підготовки майбутнього педагога ще не стала до цього часу предметом спеціального дослідження. Окремі праці, що стосуються лише певних конкретних її складових, мають фрагментарний характер.

Персоніфіковані дослідження лідера наукової школи Р.І. Хмелюк відрізняються глибоким аналізом, високим рівнем науковості, чіткою композиційною структурою, новаторським характером.

Зауважимо, що інноваційні ідеї Р.І. Хмелюк та спадкоємців її наукової школи з питань підготовки майбутнього педагога заслуговують на подальше вивчення й упровадження в практику. Означений вектор спрямовує науково-дослідницьку діяльність наукових шкіл півдня України, які сьогодні очолюють учні та послідовники ідей Раїси Іллівни Хмелюк.

ЖИТОМИРСЬКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ШКОЛА: ІСТОРІЯ, ЗДОБУТКИ, ПЕРСПЕКТИВИ

В останні роки актуалізується проблема підготовки науково-педагогічних кадрів вищої школи, важлива роль у її вирішенні належить науковим школам. Наукова школа являє собою творчий колектив на чолі з науковим керівником, який є автором певної дослідницької програми, що охоплює перелік проблем, на розв'язання яких спрямовується діяльність колективу, з визначенням принципів підходів до їх вирішення. Домінантою виступає теоретична концепція, яка коректується і збагачується науковцями у процесі роботи. Наукові школи здійснюють значний вплив на розвиток науки, які водночас активно розв'язують не тільки завдання наукового характеру, але й проблему підготовки нових поколінь учених. У науковій школі має бути створена особлива атмосфера натхнення, ентузіазму й інтелектуального піднесення та творчого пошуку, доброзичливості, взаємної підтримки і допомоги. Характерні риси стилю наукової школи, з якої виходять оригінальні дослідники, новатори у науці – це демократизм творчості, своєрідність мислення науковця, дух партнерства у пошуках істини; підтримка сміливої ініціативи; повага до критики, виховання здатності до самокритики⁸⁸. В. І. Вернадський наголошував: "...Наука є проявом дій у людському суспільстві сукупної людської думки"⁸⁹. Учений розглядав науку як геологічну та історичну силу, яка змінює біосферу і життя людства, поглиблюючи їх єдність.

На початку 80-х років тоді ще в Житомирському державному педагогічному інституті ім. Івана Франка на кафедрі педагогіки були створені позитивні передумови виникнення науково-педагогічної школи з проблеми дослідження професійної підготовки майбутнього вчителя. У процесі 25-річного розвитку наукового колективу пройдено наступні етапи: I. Аналітико-пошуковий – 1988-1992 рр. II. Диференціації наукових знань – 1993-1996 рр. III. Систематизації та узагальнення здобутих наукових знань – 1997-2003 рр. IV. Етап концептуалізації наукових знань – з 2004 року по теперішній час⁹⁰.

⁸⁸ Педагогика : Большая современная энциклопедия / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Мн. : "Соврем. слово", 2005. – С. 356.

⁸⁹ Вернадский В. И. Научная мысль как планетарное явление / В. И. Вернадский ; отв. ред. А. Л. Яншин. – М. : Наука, 1991. – С. 38.

⁹⁰ Становлення наукової школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів" Житомирського державного університету імені Івана Франка // Модернізація освіти у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний процес : [монографія / [авт. кол. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук, Н. В. Якса, В. Є. Єремєєва, Т. П. Москвіна, Л. О. Данильчук, М. Б. Агапова та інші / за заг. ред. Н. Г. Сидорчук. – Жито-

Проаналізуємо стисло особливості кожного з етапів.

I. Аналітико-пошуковий етап – (етап навчіння). Початковий період характеризувався певною ситуацією: на кафедрі педагогіки працювала значна кількість молодих викладачів, які прагнули долучитися до наукового пошуку. Постало завдання – сформувати творчий науковий колектив. Молоді науковці оволодівали основами теоретичних, історико-педагогічних, методологічних знань та методами наукового пошуку; набували науково-дослідницькі вміння. Викладачі вчилися орієнтуватися в інформаційному науковому просторі. Дослідників об'єднував насамперед інтерес до педагогічної науки, бажання більше пізнати, прагнення спільно здійснювати науковий пошук. Важливим є той факт, що більшість викладачів мали практичний досвід педагогічної роботи у загальноосвітніх закладах різного типу, що допомагало їм краще усвідомлювати нагальні проблеми школи та вчительства.

Викладачі опановували науковий стиль діяльності, здійснювали перші спроби написання наукових публікацій, вибудовували власну професійну і наукову позицію. Водночас зазначений період характеризувався демократичним рухом педагогів-новаторів, утвердженням ідей педагогіки співробітництва. Відбувалася зміна освітніх та виховних парадигм та ідеології, і в цілому теоретико-методологічних засад педагогіки, особливо у сфері теорії та методики виховання.

II. Етап диференціації наукових знань. Це період становлення викладача як дослідника. Молоді науковці обирали власний напрям наукового пошуку, вчилися формулювати проблему, об'єкт, предмет, мету, завдання дослідження; прагнули поетапно здійснювати дослідження в контексті системного підходу. Продовжувалася наукова самоосвіта викладачів, яка полягала в поступовому опануванні молодими дослідниками системоутворювальними узагальненими знаннями та навичками, що стають реальним і необхідним підґрунтям дослідницької роботи. Вищим показником професійної готовності педагога до здійснення наукових досліджень є сформованість певного рівня методологічної культури. На етапі наукового становлення молодим науковцям важливо було усвідомити сутність методології як учення про принципи, методи, форми, процедури пізнання й перетворення педагогічної діяльності. І перш за все, осмислити рівні методології: філософський, загальнонауковий (концепції, вживані в багатьох науках), конкретно-науковий (вихідні теоретичні концепції), технологічний (методика і техніка дослідження). Науковому становленню викладача також сприяла участь у науково-практичних конфе-

мир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 9–23.; Житомирська науково-педагогічна школа "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів": здобутки та перспективи : зб. наук. праць / [авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька та ін. ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 432 с.; Наукова школа: центр професійної підготовки педагогічних кадрів : наук. зб. / [за ред. проф. О. А. Дубасенюк]. – [вид. 2-ге, доп.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 418 с.

ренціях, форумах, методологічних семінарах різного рівня.

Ураховуючи зазначене, викладачі розпочали досліджувати теоретико-методологічні, історико-педагогічні, аксіологічні, соціально-педагогічні, технологічні та навчально-методичні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів. Здійснювалися наукові пошуки щодо теоретичного підґрунтя дослідницької проблеми. Таким базисом постала концептуальна модель професійної підготовки педагога, яка вміщувала такі головні підпростори: структурний, функціональний, процесуальний, праксеологічний, технологічний. Водночас розпочалася експериментальна робота з обраних напрямів дослідження⁹¹.

У 1992-1994 роках на кафедрі розроблялася держбюджетна тема, що фінансувалася Міністерством освіти України – "Технологія навчання у педагогічному вузі (побудова навчального процесу при викладанні педагогічних дисциплін)" з пріоритетного наукового напрямку: проблеми нового змісту освіти та методики навчання і виховання, оскільки в той період існувала гостра потреба у створенні нового покоління педагогічної навчальної літератури. На основі обґрунтованої концептуальної моделі професійної діяльності вчителя-вихователя, яка відображалася у моделі підготовки майбутнього педагога, розроблено дидактичну систему викладання педагогічних дисциплін за технологічним підходом. Проведено експериментальну перевірку ефективності розробленої технології навчання. У результаті такої роботи – створено навчальний посібник "Практикум з педагогіки", який отримав гриф Міністерства освіти і науки України і пройшов широку апробацію у ВНЗ різних регіонів України. Така активна робота сприяла відкриттю спочатку аспірантури, а пізніше і докторантури при кафедрі педагогіки в університеті⁹².

III. Етап систематизації та узагальнення здобутих молодими дослідниками наукових знань. У 1996-2001 роках науковці школи виконували комплексну тему "Соціально-педагогічні чинники професійного становлення вчителя". У рамках теми досліджено соціально-педагогічні чинники професійного становлення майбутніх учителів. За результатами дослідження обґрунтовано теоретичні засади історико-педагогічної та соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів; виявлено наукові основи моделювання полікультурної підготовки педагога; з позицій системного підходу проаналізовано соціально-орієнтовану підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками; розроблено методичні основи розв'язання соціально-педагогічних задач у процесі такої підготовки. Етап систематизації та узагальнення здобутих знань передбачав організацію викладачами досліджень на основі виявлення певних фактів, які

⁹¹ Формування виховних умінь майбутніх педагогів / [за ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка]. – Житомир : Житомир. держ. пед. ін-т, 1996. – 308 с.

⁹² Практикум з педагогіки : навч.-метод. посіб. / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 432 с.

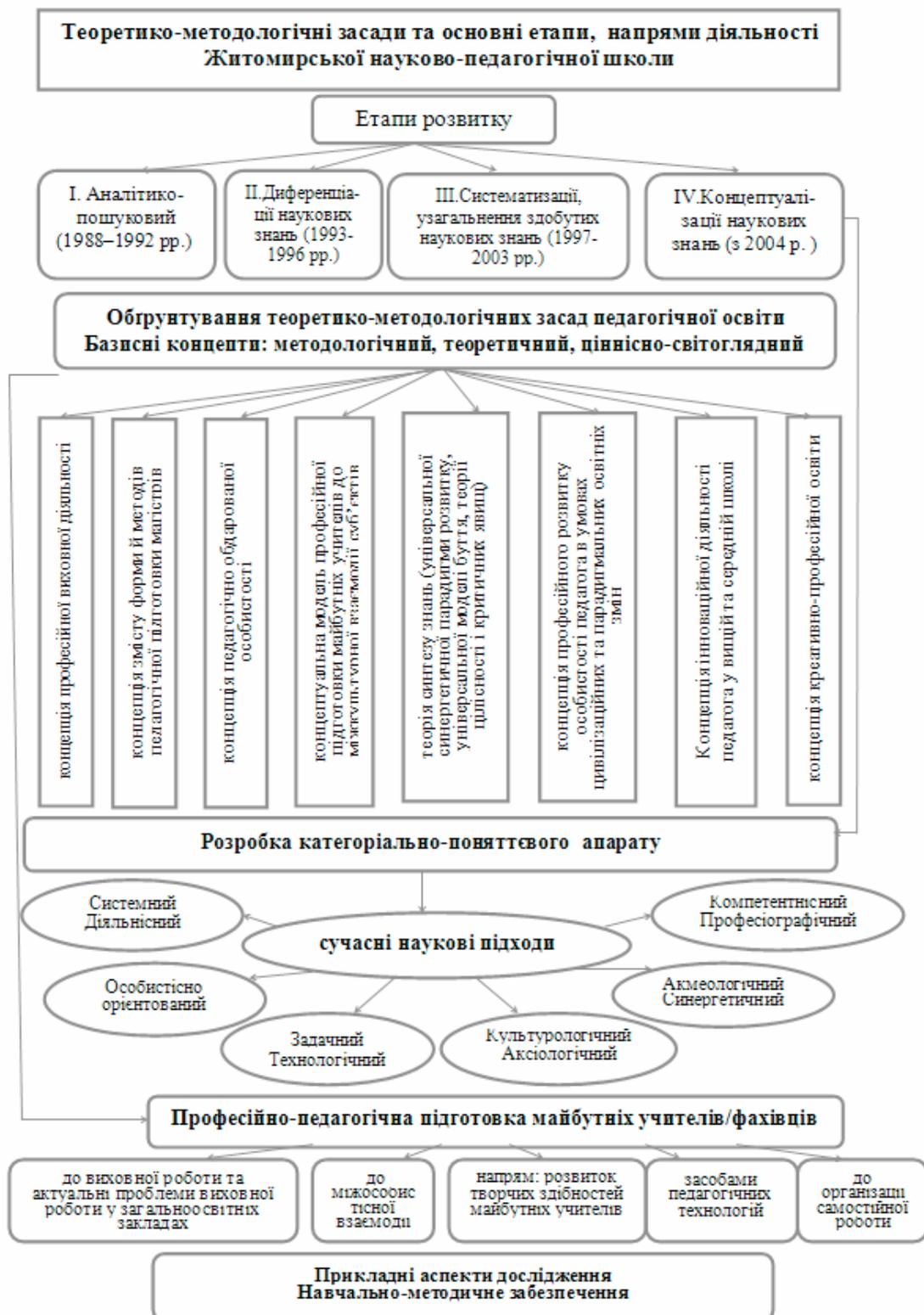
допускають їх емпіричну перевірку, і характеризувалися цілеспрямованістю, взаємозв'язком усіх методологічних процедур, методів, що ґрунтуються на сучасних концепціях та наукових підходах. При цьому широко використовувалися різні теоретичні методи дослідження (аналіз, синтез, абстрагування, моделювання та ін.), які спрямовані на здобуття нових знань та створення бази для прикладних досліджень.

На цьому етапі впроваджено теоретично обґрунтовану базову концепцію професійної виховної діяльності (О.А. Дубасенюк), спрямованої на пошук засобів підвищення ефективності виховної роботи з учнівською молоддю; здійснено системний підхід до аналізу індивідуальної виховної діяльності, структури і змісту її поняттєвого апарату та базових компонентів (цілемотиваційного, операційного, оцінного); розроблено трирівневу модель продуктивної виховної діяльності, проаналізованої крізь призму визначених психолого-педагогічних чинників; теоретично й експериментально обґрунтовано технологічний та задачний підходи до організації процесу оволодіння майбутніми вчителями педагогічними вміннями з виховної роботи. Визначені закономірності професійного становлення вчителя як вихователя постають рушійною силою виховного процесу і розкривають структуру, логіку виховної діяльності та дозволяють прогнозувати результати виховної роботи з різними категоріями учнів⁹³.

ІV. Етап концептуалізації наукових знань у дослідженнях науковців школи. Складність, багатогранність і міждисциплінарний статус проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя вимагав її вивчення у системі координат, що задається різними рівнями методології науки: рівень філософської методології, рівень загальнонаукових принципів дослідження, рівень методики та техніки дослідження. У діяльності наукової школи реалізуються три основні базисні концепти.

Методологічний концепт: загально-філософський, конкретно-науковий, парадигмальний, гносеологічний, праксеологічний; сучасні наукові підходи (системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний, культурологічний, акмеологічний, синергетичний, професіографічний, компетентнісний та ін.).

⁹³ Дубасенюк О. А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. – 187 с.; Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед. ін-т, 1995. – 260 с.; Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.



Теоретичний концепт охоплює теорії, закони, закономірності, моделі, аксіоми, постулати, концепції, класифікації, категорії, поняття, факти тощо і складається з п'яти *принципів*: універсальності, моделювання педагогічних процесів, ступеневості педагогічної освіти, апроксимації педагогічних функцій учителя, множинності моделей педагогічної освіти, діалектичної етапності та циклічності. Теоретичний концепт доповнюється і розвивається наступними *критеріями*: формалізації, діагностичності, інтеграції, прогностичності.

Ціннісно-світоглядний концепт вміщує: ідеали, мотиви, потреби, установки, світоглядні програми, ціннісні орієнтації, ідеологеми, кодекси, погляди, прагнення тощо⁹⁴.

Нині у межах наукової школи розробляються три комплексні теми: "Професійна підготовка майбутніх фахівців в умовах ступеневої освіти" (РК 0110U002274) – науковий керівник теми: проф. С.С. Вітвицька, "Формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах Європейської інтеграції" (РК 0110U002110) – науковий керівник теми: проф. О.А. Дубасенюк, "Теоретичні і методичні засади розробки науково-педагогічного супроводу обдарованої особистості" (РК 0110U002112) – науковий керівник теми: проф. О.Є. Антонова.

Етап концептуалізації наукових знань передбачав **розробку теоретико-методологічних засад** професійно-педагогічної освіти. За роки існування науково-педагогічної школи (25 років) науковцями виконано низку теоретико-експериментальних досліджень, представлених у концептуальних положеннях чотирьох докторських та 50 кандидатських дисертаціях, розроблено ряд фундаментальних праць. Це сприяло відкриттю спеціалізованої вченої ради з педагогіки із захисту докторських і кандидатських дисертацій. Нині над докторськими дисертаціями працюють 5 викладачів, над кандидатськими – 20 осіб. Сьогодні у складі науково-педагогічної школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів" працюють 5 професорів, 4 доктори педагогічних наук, 50 кандидатів наук.

⁹⁴ Антонова О. Є. Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Антонова Олена Євгенівна. – Київ, 2008. – 548 с.; Вернадский В. И. Научная мысль как планетарное явление / В. И. Вернадский ; отв. ред. А. Л. Яншин. – М. : Наука, 1991.; Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Вітвицька Світлана Сергіївна. – Житомир, 2011. – 599 с.; Вознюк О. В. Організаційно-педагогічні засади формування здорового способу життя : монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк, Ф. М. Калінчук. – Житомир : Изд-во ЖГУ ім. І. Франко, 2012. – 408 с.; Вознюк А. В. Философские основания педагогической аксиоматики : [монографія] / А. В. Вознюк, А. А. Дубасенюк. – Житомир : Изд-во ЖГУ ім. І. Франко, 2011. – 564 с.; Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : [монографія] / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : В -во ЖДУ ім. І. Франка. – 684 с.; Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.; Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: [монографія] / А.В. Фурман. К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

Проаналізуємо основні наукові доробки та напрями роботи Житомирської науково-педагогічної школи. У загальному вигляді, концептуально наукова діяльність представлена на схемі 1.

З 2004 року активно розробляються концептуальні положення професійної підготовки майбутніх учителів у таких перспективних напрямках: теоретичні та методичні засади *педагогічної підготовки магістрів* в умовах ступеневої освіти; у цьому напрямі розроблено професіограму магістра освіти, обґрунтовано концепцію, зміст форми й методи педагогічної підготовки магістрів (С. С. Вітвицька)⁹⁵; теорія і практика навчання *обдарованих студентів у педагогічному університеті*; отриманий результат: побудовано модель педагогічно обдарованої особистості з такими компонентами: *педагогічне покликання*, як спрямованість особистості до виконання педагогічної діяльності; *педагогічні здібності*, рівень розвитку яких вище за середній; *педагогічна креативність* – здатність до педагогічної творчості; *інтелектуальні здібності*, як чинник сприяння засвоєнню та трансформації знань у певній науковій сфері; розроблено концепцію роботи ВНЗ з обдарованими студентами (О. Є. Антонова)⁹⁶; теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу; обґрунтовано відповідну концептуальну модель та педагогічну технологію організації продуктивної міжкультурної взаємодії майбутніх педагогів за модульним підходом з використанням новітнього науково-методичного забезпечення такої підготовки (Н. В. Якса)⁹⁷; система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті Болонського процесу (Н. Г. Сидорчук)⁹⁸; теоретико-методологічні засади професійного розвитку педагогів загальноосвітніх закладів в умовах цивілізаційних змін (О. В. Вознюк)⁹⁹, теоретико-технологічні засади інноваційної діяльності педагогів загальноосвітніх закладів (І. І. Коновальчук)¹⁰⁰, методичні засади формування етнопедагогічної культури майбутнього вчителя-філолога в умовах Поліського регіону (О.С. Березюк)¹⁰¹; теоретичні і методичні основи профе-

⁹⁵ Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Вітвицька Світлана Сергіївна. – Житомир, 2011. – 599 с.

⁹⁶ Антонова О. Є. Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Антонова Олена Євгеніївна. – Київ, 2008. – 548 с.

⁹⁷ Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Кримського регіону: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Якса Наталя Володимирівна. – Київ, 2009. – 574 с.

⁹⁸ Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів : зб. наук. праць учасників Всеукр. методолог. семінару з міжнар. участю. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 332 с.

⁹⁹ Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : [монографія] / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : В-во ЖДУ ім. І. Франка. – 684 с.

¹⁰⁰ Коновальчук І. І. Теоретичні засади реалізації інноваційних процесів у вищих навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Інновації у вищій школі: проблеми, досвід, перспективи : [монографія / за ред. П. Ю. Сауха]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 124–134.

¹⁰¹ Березюк О. С. Методи організації особистісно орієнтованого навчання в освітньому середовищі / О. С. Березюк // Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2012. – С. 346–360.

сійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем (В.А. Ковальчук)¹⁰²; теоретичні і методичні засади розвитку креативності вчителів інформатики в системі неперервної професійної освіти (С.М. Овчаров)¹⁰³ та ін.

Науковцями школи у монографічному дослідженні представлено і проаналізовано сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку педагогічної освіти. На основі системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, культурологічного, компетентнісного підходів, полікультурної парадигми розкриваються особливості педагогічної діяльності; педагогічна освіта розглядається як процес професійного та соціального становлення особистості майбутнього педагога в умовах прискореної глобальної інтеграції у світове співтовариство¹⁰⁴.

Розробка теорії професійно-педагогічної освіти потребує насамперед обґрунтування цільових орієнтирів розвитку особистості у системі освіти. Зроблена спроба висвітлити освітні пріоритети з цієї проблематики у контексті інтегративного підходу, яке здійснене у монографічному дослідженні О.В. Вознюка, О.А. Дубасенюк. Монографія являє комплексне міждисциплінарне дослідження, в якому розглядаються наукові основи телеології особистості у системі освіти. Уперше обґрунтовані: універсальний пояснювальний принцип психолого-педагогічних та загальнонаукових феноменів; психолого-педагогічний аспект універсальної парадигми розвитку; авторська концепція розв'язання проблемних ситуацій, прийняття рішення; структура людини; інтегративний психолого-педагогічний і філософсько-природничий підхід до цілей та механізмів розвитку особистості у контексті освітньої траєкторії¹⁰⁵.

Здійснено ґрунтовне дослідження у сфері філософії освіти та педагогічної аксіоматики. На основі філософського принципу єдності світу і загально-го зв'язку явищ аналізуються філософські універсалиї, робиться спроба обґрунтувати аксіоматичну базу сучасної науки й окреслити її педагогічні проєкції. Репрезентується теорія синтезу знань, що складається з трьох аспектів – універсальної синергетичної парадигми розвитку, універсальної моделі буття, теорії цілісності й критичних явищ. Обґрунтовується холістична парадигма освіти в контексті сучасних наукових підходів, що дозволяє концептуалізувати три педагогічні напрями – традиційний, актуалізаційний і біфуркаційний. Наукові положення, що висвітлені у монографії, представлено на основі фра-

¹⁰² Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.

¹⁰³ Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 284 с.

¹⁰⁴ Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : [монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. С. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спирін, Н. В. Якса та ін. ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк]. – [вид. 2-е, доп.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 380 с.

¹⁰⁵ Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : [монографія] / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : В -во ЖДУ ім. І. Франка. – 684 с.

ктально-голограмного, рекурсійного методу¹⁰⁶.

Науковці школи брали участь у розробці наукового видання, здійсненого спільно з науковцями Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки на чолі з проф. Д.В. Чернілевським, у якому обґрунтовано методологію наукової діяльності. У роботі викладено теоретико-методологічні і технологічні засади теорії та практики наукової діяльності у ВНЗ, розглянуто сутність науки, її структуру в суспільній сфері на сучасному етапі його розвитку; висвітлено технології наукової діяльності на прикладі педагогіки, педагогічної синергетики, психології та інших наук з позиції філософської теорії і практики. Наведені методи аналізу сучасних знань та методика проектування науково-педагогічної діяльності; форми її організації та розвитку у вищій школі України¹⁰⁷.

Інноваційна діяльність педагога у вищій та середній освіті. Особлива увага звертається на інноваційні процеси у вищій та середній освіті. Привертає увагу дослідження І.І. Коновальчука у цьому напрямі. Науковець зазначає, що у сучасному світі освіта стає однією з ключових сфер суспільства, у якій формуються майбутні ресурси його оновлення і розвитку. Тому характерною тенденцією сучасної освіти є інноваційність, тобто її відкритість до нового, випереджувальний характер відносно інших галузей людської діяльності. Розв'язання досліджуваної проблеми вимагає створення цілісної обґрунтованої концепції інноваційних процесів у ЗНЗ у таких напрямках: *методологічне обґрунтування* смислу освітніх інновацій, розуміння яких пояснюється провідними концепціями сучасної філософії освіти; визначення можливостей загально- і конкретно наукових підходів щодо аналізу, прогнозування і регулювання інноваційних освітніх процесів; *теоретичне обґрунтування* дослідження, яке вимагає конкретизації його поняттєвого апарату, побудови концептуальної ідеї, виділення основних параметрів, видів, структури, функцій інноваційних процесів, виявлення взаємозв'язків між компонентами інноваційних процесів, їх системного впорядкування; *науково-методичне обґрунтування* організаційно-педагогічних умов реалізації інновацій у ЗНЗ, які обумовлюються взаємодією зовнішніх об'єктивних і внутрішніх суб'єктивних чинників і проявляються у соціально-психологічних детермінантах, мотиваційно-ціннісних установках суб'єктів інноваційної діяльності, створенні інноваційного середовища і розвитку інноваційного потенціалу навчального закладу; *практична реалізація* на технологічному рівні моделі інноваційної системи, що передбачає визначення критеріїв ефективності інноваційних процесів, прогнозування шляхів і результатів інноваційного розвитку ЗНЗ,

¹⁰⁶ Вознюк А. В. Философские основания педагогической аксиоматики: [монография] / А. В. Вознюк, А. А. Дубасенюк. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с.

¹⁰⁷ Методологія наукової діяльності: навч. посібник / [Д. В. Чернілевський, О. Є. Антонова, Л. В. Барановська, О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк та ін.; за ред. проф. Д. В. Чернілевського]. – [вид. 2-ге, допов.]. – Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.

розробки технологій інноваційної діяльності та моніторингові дослідження результатів упровадження інновацій.

Інноваційні освітні процеси універсальні за своєю природою, тому дослідження є міждисциплінарним, оскільки інтегрує філософські, педагогічні, соціологічні, психологічні, культурологічні знання з позицій гуманістичного, культурологічного, системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, синергетичного, акмеологічного підходів.

Дослідження інноваційних процесів продовжено й у вищій школі. Науковці Житомирської філософської і науково-педагогічної шкіл Поліського регіону обґрунтували концептуальні засади та методологічні підходи до вищої освіти в умовах інформаційного суспільства та дослідили проблему впровадження інновацій в освітню практику ВНЗ у контексті євроінтеграційних і глобалізаційних світових процесів. Досліджувана проблема висвітлюється за такими напрямками: загальні інноваційні процеси в освітній галузі, що спираються на сучасні наукові підходи; особливості розробки та впровадження у навчальну діяльність інноваційних технологій професійного становлення сучасного фахівця; практика впровадження освітніх інновацій в системі професійної освіти майбутніх фахівців; інноваційні методичні аспекти підготовки студентів у вищій школі¹⁰⁸. Вивчено регіональні особливості інноваційно-креативної діяльності педагогів Житомирщини, запропоновано авторські інноваційні педагогічні технології¹⁰⁹.

Крім того, викладачі розробляють і такий перспективний напрям, як проблема креативної педагогіки на основі узагальнення наукових і практичних здобутків різних регіонів України щодо теорії і практики креативної освіти. Окреслено теоретико-методологічні та прикладні аспекти креативної професійної освіти майбутнього учителя, висвітлено інноваційні креативні технології у вищій школі та особливості їх упровадження у процес професійної підготовки майбутнього фахівця. Результати було обговорено на Всеукраїнському круглому столі з цієї проблеми і репрезентовано у монографічному дослідженні¹¹⁰.

Обґрунтування теоретико-методологічних засад професійно-педагогічної освіти потребує розробки відповідного **категоріально-поняттєвого апарату**. У результаті дослідження виявлено і конкретизовано низку термінологічно-поняттєвих просторів.

Досліджено поняттєвий масив дефініцій: "професійна педагогічна діяльність", "професійна педагогічна освіта", "неперервна професійна освіта",

¹⁰⁸ Інновації у вищій школі: проблеми, досвід, перспективи : [монографія / за ред. П. Ю. Сауха]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.

¹⁰⁹ Історія педагогіки / [за ред. проф. М. В. Левківського, докт. пед. наук О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во Житомир. держ. пед. ун-ту, 1999. – 336 с.

¹¹⁰ Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 284 с.

"професіоналізм особистості", "професіоналізм діяльності" та ін. (О.А. Дубасенюк, С.С. Вітвицька, О.В. Вознюк, С.М. Овчаров та ін.)¹¹¹.

Уточнено сутність досліджуваних понять: "професійна майстерність", "педагогічна майстерність", "компетентність", "професійна компетентність", "компетенція", „комунікативна компетентність", "методична компетентність", "інформаційна компетентність", "іншомовна стратегічна компетенція", "культурологічна компетентність", "полікультурна компетентність" (О.А. Дубасенюк, З. В. Залібовська-Ільніцька, Ю. М. Захарчишина, Н. С. Щерба, Н.В. Якса)¹¹².

Обґрунтовано категорії: "виховання", "виховна діяльність". Виділено відповідні категоріальні ознаки поняття "виховання": соціально-історичне явище, процес передачі соціального досвіду, духовної культури народу, процес, що веде до певних змін, вплив, система впливів суспільства, зовнішніх умов, суб'єктів педагогічного впливу, взаємодія суб'єктів і об'єктів виховання, спільна діяльність усіх учасників виховного процесу, управління процесом формування особистості, керівництво розвитком особистості тощо. Крім того у контексті задачного підходу розглянуто основні поняття теорії педагогічних і, зокрема виховних задач як найменш розробленої науковцями: поняття: "ситуація", "педагогічна ситуація", "виховна ситуація", "задача", "педагогічна задача", "виховна задача" (О.А. Дубасенюк, О.С. Березюк, О.М. Власенко), "соціально-педагогічна задача", "методичні основи розв'язання соціально-педагогічних задач" (В.А. Ковальчук, Т.І. Шанскова)¹¹³.

¹¹¹ Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Вітвицька Світлана Сергіївна. – Житомир, 2011. – 599 с.; Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.; Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : [монографія] / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : В-во ЖДУ ім. І. Франка. – 684 с.

¹¹² Залібовська-Ільніцька З. В. Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Залібовська-Ільніцька Зоя Володимирівна. – Житомир, 2009. – 250 с.; Захарчишина Ю. М. Педагогічні умови підготовки офіцерів Збройних Сил України до соціокультурної діяльності в миротворчих місіях: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Захарчишина Юлія Михайлівна. – Житомир, 2011. – 348 с.; Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.; Щерба Н. С. Підготовка майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної компетенції: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Щерба Наталія Сергіївна. – Житомир, 2009. – 343 с.; Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії в умовах полікультурності Кримського регіону : [монографія] / Н. В. Якса. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 597 с.

¹¹³ Власенко О. М. Формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Власенко Ольга Миколаївна. – Херсон, 2005. – 227 с.; Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Імени Франка, 2010. – 272 с.; Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.; Ковальчук В. А. Соціально-педагогічні задачі: сутність, типологія, технологія розв'язання : [монографія] / В. А. Ковальчук. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 152 с. ; Шанскова Т. І. Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шанскова Тетяна Ігорівна. – Київ, 2002. – 224 с.

Уточнено такі базові поняття, як "магістр освіти", "педагогічна підготовка магістрів", "готовність магістра до педагогічної діяльності", "ступенева педагогічна освіта", "педагогічна підготовка магістрів освіти", "професіограма магістра освіти", "модель підготовки магістрів освіти", "модульно-контекстна технологія", "готовність магістра освіти до педагогічної діяльності" (С.С. Вітвицька) ¹¹⁴.

Проаналізовано термінологічний простір, пов'язаний з проблемою "обдарованість": задатки, здібності, обдарованість, талановитість, геніальність, педагогічна обдарованість, інтелектуальна обдарованість, методика навчання педагогічно обдарованих студентів (О.Є. Антонова) ¹¹⁵.

Досліджено базові поняття "культура", "полікультурність", "полікультурна освіта", "взаємодія", "міжкультурна взаємодія", "компетентність у міжкультурній взаємодії" (Н.В. Якса) ¹¹⁶.

Проаналізовано поняття: "інновації", "інноваційні процеси у ЗОЗ", "інноваційні процеси у вищій школі", "інноваційна діяльність педагога", "інноваційна особистість", "інноваційні технології", "реалізація інноваційних технологій" (О.А. Дубасенюк, І.І. Коновальчук) ¹¹⁷.

Частина науковців вивчає поняття "взаємодія" і споріднені з ним поняття. Здійснено аналіз групи таких понять: "конфлікт", "ситуація конфлікту", "міжособистісна взаємодія", "підготовка майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту" (Ю.О. Костюшко) ¹¹⁸. Виявлено сутність

¹¹⁴ Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 316 с.; Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти : теоретико-методологічний аспект : [монографія] / С. С. Вітвицька. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. – 440 с.

¹¹⁵ Антонова О. Є. Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Антонова Олена Євгенівна. – Київ, 2008. – 548 с.; Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: [монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 456 с.; Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : [монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 472 с.; Антонова О. Є. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи / О. Є. Антонова, Ю. М. Клименюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 263 с.

¹¹⁶ Костюшко Ю. О. Педагогічні особливості підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Костюшко Юрій Олександрович. – Житомир, 2005. – 263 с.; Слоньовська О. Б. Полікультурна освіта майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах Канади: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Слоньовська Оксана Богданівна. – Житомир, 2011. – 256 с.; Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії в умовах полікультурності Кримського регіону : [монографія] / Н. В. Якса. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 597 с.

¹¹⁷ Інновації у вищій школі: проблеми, досвід, перспективи : [монографія / за ред. П. Ю. Сауха]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.; Інноваційна діяльність педагогів Житомирщини. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 44 с.; Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.; Коновальчук І. І. Теоретичні засади реалізації інноваційних процесів у вищих навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Інновації у вищій школі: проблеми, досвід, перспективи : [монографія / за ред. П. Ю. Сауха]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 124–134.

¹¹⁸ Костюшко Ю. О. Педагогічні особливості підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Костюшко Юрій Олександрович. – Житомир, 2005. – 263 с.

та взаємозв'язок базових понять дослідження: „комунікативна компетентність”, „комунікативна компетентність молодшого школяра”, „готовність майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів” (З.В. Залімовська-Ільницька)¹¹⁹, розкрито сутність понять "взаємодія", "комунікація", "готовність", "готовність до комунікативної взаємодії" (С.Д. Поплавська)¹²⁰.

Проаналізовано такі поняття, як індивідуальний підхід, індивідуальна робота, індивідуалізація, педагогічна технологія, педагогічна готовність, професійна підготовка (В.М. Єремєєва)¹²¹.

У дослідженнях науковців школи реалізовано **сучасні наукові підходи**. Усі виконані дослідження спираються на відомі наукові підходи: системний, інтегративний, особистісно орієнтований, діяльнісний, акмеологічний, синергетичний, аксіологічний, культурологічний, гуманістичний, інтегративний, компетентнісний, технологічний, задачний та ін. Прикладом застосування комплексу сучасних наукових підходів, зокрема системного, є дослідження проф. С.С. Вітвицької при дослідженні теоретико-методичних засад педагогічної підготовки магістрів¹²².

Проаналізуємо окремі дослідження у контексті **сучасних підходів**, які були здійснені науковцями школи і які обирали один із сучасних підходів як пріоритетний.

Особистісно орієнтований підхід застосовано у багатьох дисертаційних роботах науковців школи. Узагальнено наукові напрацювання у сфері професійно-педагогічної освіти у межах особистісно орієнтованого підходу в монографічному дослідженні¹²³. Окреслено теоретико-методологічні засади такого підходу, розроблено навчально-методичне забезпечення особистісно орієнтованого підходу у вищій та середній освіті та особливості його впровадження у процесі фахової підготовки майбутніх учителів. Показовим є дослідження С.Л. Яценко, яка обґрунтувала педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання учнів у гімназії. Досліджувана проблема вивчена в історико-педагогічному, філософському, психологічному, соціально-педагогічному аспектах. Автором розкрито особливості організації особистісно орієнтовано-

¹¹⁹ Залімовська-Ільницька З. В. Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Залімовська-Ільницька Зоя Володимирівна. – Житомир, 2009. – 250 с.

¹²⁰ Поплавська С. Д. Формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Поплавська Світлана Дмитрівна. – Житомир, 2009. – 266 с.

¹²¹ Єремєєва В. М. Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Єремєєва Віра Модестівна. – Київ, 2002. – 246 с.

¹²² Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Вітвицька Світлана Сергіївна. – Житомир, 2011. – 599 с.

¹²³ Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 436 с.

го навчання в умовах інноваційного закладу гуманітарного профілю. Уперше побудовано модель та систему організації такого навчання, концептуальною ідеєю якого виступає суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчально-виховного процесу. Експериментально перевірено виявлені психолого-педагогічні та методичні умови організації особистісно орієнтованого навчання учнів гімназії. Доведено, що розроблена модель адекватна потребам розвитку основних сфер особистості вчителя й учня та процесам національного культуротворення¹²⁴.

Розглянуто й окремо такий напрям: підготовка майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання (О.Ю. Усата). Виявлено сутність і взаємозв'язок базових понять дослідження. Розроблено й підтверджено ефективність моделі та технології підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання. Визначено критеріальні характеристики готовності студентів у визначеному напрямі. Результати експерименту реалізовано у навчальному процесі ВНЗ¹²⁵.

Актуальним напрямом педагогічної науки постає розробка та впровадження **задачного підходу** в професійну підготовку майбутнього педагога. У дослідженні О.А. Дубасенюк¹²⁶ проаналізовано особливості професійної педагогічної та її складової – виховної діяльності педагога, що являє собою процес розв'язання множини виховних задач. Задачний підхід інтенсивно розвивається в останні роки і передбачає не тільки розробку типології виховних задач, але й педагогічну технологію їх розв'язання як результат вивчення особливостей професійних рішень педагогами педагогічних задач. Виділено наступні типи професійних рішень: емпіричний, емпіріо-педагогічний, психолого-педагогічний, системно-узагальнюючий. Подальше дослідження призвело до створення свого роду гнучкого алгоритму процесу розв'язання педагогічних/виховних задач як у стратегічному плані, так і в оперативному. Узагальнюючий рівень включає такі етапи: підготовчий (орієнтовний), діагностичний, проектувальний, реалізаційний, оцінний. Оперативний – конкретизує загальний шуканий алгоритм. Результати дослідження представлено у монографії та навчальному посібнику "Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання"¹²⁷, в яких окреслено теоретичні засади процесу

¹²⁴ Яценко С. Л. Педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання учнів у гімназії: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Яценко Світлана Леонідівна. – Житомир, 2005. – 259 с.

¹²⁵ Усата О. Ю. Підготовка майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Усата Олена Юріївна. – Житомир, 2009. – 247 с.

¹²⁶ Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.

¹²⁷ Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.; Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Імені Франка, 2010. – 272 с.

розв'язання професійно орієнтованих педагогічних задач та завдань, розроблено типологію і технологію їх вирішення, завдання для самостійної роботи студентів до основних розділів курсу педагогіки; практичні, тестові завдання, підібрані на основі аналізу педагогічних джерел та ситуацій, що виникали у педагогічній практиці. Проведені дослідження щодо підготовки майбутніх учителів до моделювання педагогічних ситуацій морально-етичного спрямування (О.С. Березюк, О.М. Власенко) ¹²⁸.

У цьому ж напрямі здійснено дослідження соціально-педагогічної діяльності вчителя як процесу розв'язання множини соціально-педагогічних задач, за умов урахування системи соціально-педагогічних чинників і педагогічно доцільної організації відносин школяра із соціумом, що ґрунтуються на принципах гуманізму та демократизму (В.А. Ковальчук) ¹²⁹. Досліджено процес формування вмінь у майбутніх учителів розв'язувати соціально-педагогічні задачі. Схарактеризовано специфіку соціально-педагогічних задач у професійній діяльності вчителя, визначено передумови їх виникнення, розроблено їх структуру, типологію. Обґрунтовано та експериментально перевірено методичні засади розв'язання соціально-педагогічних задач у підготовці вчителя, що включає відповідний технологічний процес і методичний інструментарій їх розв'язку. Розроблено типологію педагогічних задач, необхідних для соціально орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками (Т.І. Шанскова) ¹³⁰.

Акмеологічний підхід у педагогічній освіті виступає методологічним орієнтиром, що забезпечує цілеспрямованість і результативність цієї діяльності, який упродовж багатьох років застосовується у дослідженнях науковців Санкт-Петербурзької академії акмеологічних наук (Росія), Української академії акмеологічних наук та Житомирської науково-педагогічної школи. Дослідженнями науковців доведено, що акмеологічний підхід постає як інтегратор інших підходів до проектування: гуманістичного, культурологічного, системно-інтегративного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого та ін. Здійснено проектування інтегративних освітніх програм у контексті акмеологічного підходу, спрямованого на розвиток творчої особистості педагога на основі принципів саморозвитку, рефлексивності, мотивації досягнень, забезпечення

¹²⁸ Березюк О. С. Методи організації особистісно орієнтованого навчання в освітньому середовищі / О. С. Березюк // Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2012. – С. 346–360. ; Власенко О. М. Формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Власенко Ольга Миколаївна. – Херсон, 2005. – 227 с.

¹²⁹ Ковальчук В. А. Методичні основи розв'язання соціально-педагогічних задач у процесі підготовки майбутніх учителів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ковальчук Валентина Антонівна. – К., 2000. – 190 с.; Ковальчук В. А. Соціально-педагогічні задачі: сутність, типологія, технологія розв'язання : [монографія] / В. А. Ковальчук. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 152 с.

¹³⁰ Шанскова Т. І. Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шанскова Тетяна Ігорівна. – Київ, 2002. – 224 с.

успіху, індивідуалізації, міждисциплінарної інтеграції, системності, гуманізації.

Акмеологічний підхід у процесі дослідження поетапно реалізує програму професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя: проектується зміст концепції професійно-педагогічної підготовки; створюється акмеологічне середовище розвитку – прагнення до успіху, до творчості, до високих результатів діяльності суб'єктів освітнього процесу; формується акмеологічна позиція педагога в його професійній діяльності; оновлюється зміст освіти в її цілісності, інтегративності, системності, що ґрунтуються на людинознавстві; застосовуються акмеологічні технології як технології забезпечення успіху і високих досягнень суб'єктів освіти; розробляється акмеологічний супровід педагогічного процесу; аналізуються та узагальнюються акмеологічні результати освіти (О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук).

У межах наукової школи також активно розробляється проблема **синергетичного підходу в педагогічній освіті**, що дозволило отримати певні наукові результати. Зокрема, О. В. Вознюком проаналізовано розвиток вітчизняної педагогічної думки у контексті синергетичного підходу, який розглядається як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки другої половини ХХ століття. Окреслюється синергетична парадигма пізнання світу, становлення, головні риси педагогічної синергетики – новітньої форми педагогічної рефлексії, яка осмислює, проектує та оптимізує педагогічні системи на основі синергетичних принципів, досліджує відомі педагогічні системи щодо наявності у них синергетичних рис. Уперше: розроблено критеріальні ознаки виявлення синергетичних ресурсів педагогічних систем, здійснено аналіз розвитку вітчизняної педагогічної думки з використанням методології синергетики та узагальнено провідні тенденції розвитку освіти визначеного періоду; обґрунтовано синергетичну модель актуалізації глобальних та локальних тенденцій розвитку освіти і педагогічної думки. Конкретизовано провідні принципи та зміст синергізації навчання і виховання з метою оптимізації освітнього простору; представлено цілісний аналіз проблеми впровадження синергетичної парадигми у педагогічну освіту¹³¹.

За останні роки синергетичний підхід активно впроваджується у дослідженнях науковців Житомирської науково-педагогічної школи (С.С. Вітвицька, Ю.М. Захарчишина, Ю.Г. Корнійчук, Н.В. Якса та ін.). Набули активного поширення принципи педагогічної синергетики та проблеми подальшого розвитку концептуального оновлення категорій педагогіки на основі використання положень синергетичного підходу. Результати досліджень у цій сфері представлено у монографії, в якій проаналізовано загальні світові тенденції в сфері педагогічної освіти в контексті акме-синергетичного підходу; визначено і досліджено пріоритетні напрями педагогічної освіти:

¹³¹ Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: [монографія] / О. В. Вознюк ; за ред. проф. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.

фундаментальна акмеологія (теоретичні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів); прикладна акмеологія (історія та здобутки у сфері професійної підготовки майбутніх учителів/фахівців); синергетична акмеологія (теоретичні та прикладні аспекти)¹³².

У дослідженнях науковців школи у різних аспектах реалізовано **технологічний підхід**. Розроблено загальнопедагогічні та соціально-педагогічні технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, які вміщують цільовий, змістово-інформаційний, процесуальний, діяльнісно-операційний, оцінно-результативний компоненти (О.А. Дубасенюк)¹³³.

Створені технології конкретизуються у наступних напрямках.

Технології підготовки майбутніх учителів: до індивідуалізації навчання учнів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу (В.М. Єремєєва)¹³⁴, до організації взаємонавчання учнів основної школи (С.О. Карплюк)¹³⁵, до соціально-педагогічної роботи з батьками й охоплює початковий, основний, практичний та завершальний етапи (Т.І. Шанскова)¹³⁶, до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту (Ю.О. Костюшко)¹³⁷, модульно-контекстна технологія педагогічної підготовки магістрів освіти в класичних і педагогічних університетах на принципах евристичної педагогіки (С.С. Вітвицька)¹³⁸, *технологія формування*: самоосвітньої діяльності студентів педагогічних навчальних закладів (Н.Г. Сидорчук)¹³⁹, професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами діалогу культур (В.О. Калінін)¹⁴⁰, майбутніх учителів інформатики засобами моделювання, яка передбачала реалізацію мотиваційно-орієнтаційного, змістово-теоретичного, процесуально-

¹³² Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с.

¹³³ Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навч. посіб. : у 2-х ч. / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – Ч. 1 : Технології загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. – 260 с.

¹³⁴ Єремєєва В. М. Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Єремєєва Віра Модестівна. – Київ, 2002. – 246 с.

¹³⁵ Карплюк С. О. Технологія підготовки майбутніх учителів математики до організації взаємонавчання учнів основної школи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Карплюк Світлана Олександрівна. – Житомир, 2009. – 270 с.

¹³⁶ Шанскова Т. І. Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шанскова Тетяна Ігорівна. – Київ, 2002. – 224 с.

¹³⁷ Костюшко Ю. О. Педагогічні особливості підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Костюшко Юрій Олексійович. – Житомир, 2005. – 263 с.

¹³⁸ Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи: метод. посіб. для студ. магістратури за модульно-рейтинговою системою навчання / С. С. Вітвицька. – Житомир: ЖДУ, 2005. – 398 с.

¹³⁹ Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сидорчук Нінель Герандівна. – Київ, 2001. – 218 с.

¹⁴⁰ Калінін В. О. Педагогічна технологія "діалогу культур" як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови: [монографія / В. О. Калінін; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 278 с.

діяльнісного, аналітико-коригуючого етапів (Я.Б. Сікора)¹⁴¹, іншомовної стратегічної компетенції (Н.С. Щерба)¹⁴².

Технології підготовки майбутніх фахівців до формування: професійно-особистісного іміджу майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю, що реалізовано шляхом оновлення змісту окресленої проблеми, використаням доцільних форм навчання та комплексу іміджорформувальних методів, що органічно поєднують кейс-метод з традиційними методами навчання (Л.О. Данильчук)¹⁴³, у майбутніх офіцерів культурологічної компетентності (Л.П. Маслак)¹⁴⁴; технологія застосування модульно-рейтингової системи навчання у фаховій підготовці студентів економічних спеціальностей коледжів (О.П. Іванцова)¹⁴⁵.

Технологія професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до виховної роботи (О.А. Дубасенюк)¹⁴⁶, яка була розвинена в авторській технології О.Л. Шквир¹⁴⁷, а саме реалізовано цільовий, мотиваційний, змістовий, діяльнісно-операційний, контрольний-оцінний компоненти у процесі підготовки майбутніх учителів до класного керівництва, а також у технології проектування виховної діяльності педагога (І.І. Коновальчук)¹⁴⁸.

З виховної проблематики розроблено технології формування: громадянських цінностей, що дало можливість розробити зміст, запровадити відповідні активні методи, форми та засоби (Л.В. Корінна)¹⁴⁹, гуманістичного ідеалу старшокласників (А.П. Вірковський)¹⁵⁰. Також обґрунтовано технологію:

¹⁴¹ Сікора Я. Б. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сікора Ярослава Богданівна. – Житомир, 2010. – 263 с.

¹⁴² Щерба Н. С. Підготовка майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної компетенції: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Щерба Наталя Сергіївна. – Житомир, 2009. – 343 с.

¹⁴³ Данильчук Л. О. Формування професійно-особистісного іміджу майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Данильчук Лариса Олексіївна. – Житомир, 2007. – 267 с.

¹⁴⁴ Маслак Л. П. Педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх офіцерів радіоінженерних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Маслак Людмила Петрівна. – Житомир, 2010. – 323 с.

¹⁴⁵ Іванцова О. П. Застосування модульно-рейтингової системи у процесі фахової підготовки студентів економічних спеціальностей у коледжах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Іванцова Оксана Петрівна. – Житомир, 2011. – 249 с.

¹⁴⁶ Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : навч. посіб. : у 2-х ч. / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – Ч. 1 : Технології загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. – 260 с.

¹⁴⁷ Шквир О. Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шквир Оксана Леонідівна. – Житомир, 2004. – 230 с.

¹⁴⁸ Коновальчук І. І. Формування у майбутніх учителів умінь проектувати виховну діяльність: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Коновальчук Іван Іванович. – Київ, 1999. – 185 с.

¹⁴⁹ Корінна Л. В. Формування громадянських цінностей старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Корінна Людмила Віталіївна. – Київ, 2005. – 226 с.

¹⁵⁰ Вірковський А. П. Формування гуманістичного ідеалу старшокласників у позанавчальній діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Вірковський Анатолій Павлович. – Київ, 2002. – 240 с.

розв'язання педагогічних/виховних задач (О.А. Дубасенюк)¹⁵¹, педагогічної взаємодії вчителя-вихователя і батьків у формуванні особистості підлітка з однодітної сім'ї (В.В. Капелюк)¹⁵².

У систематизованому вигляді результати досліджень представлено у монографії, в якій проаналізовано загальні світові та вітчизняні інноваційні тенденції, інноваційні технології у процесі педагогічної освіти майбутніх учителів; виокремлено особливості розробки та впровадження їх у навчально-виховну діяльність; конкретизовано сучасні методики підготовки майбутнього фахівця; збагачено методики формування у старшокласників громадянських і моральних ціннісних орієнтацій та розумових здібностей¹⁵³.

Подальший науковий пошук призвів до виділення універсальної теоретико-методологічної парадигми підготовки і розвитку педагога, що передбачає дослідження концептуальних засад професійної підготовки педагога в умовах неперервної професійної освіти на різних етапах освітньої траєкторії. Розробка концептуальних засад педагогічної освіти сприяла підготовці не тільки майбутніх учителів, але й підготовці викладачів/фахівців навчальних закладів різного рівня акредитації і різних спеціальностей в умовах неперервної професійної освіти. Їх об'єднує існуюча система "людина-людина". Розглянемо різні аспекти цієї проблеми.

Підготовка майбутніх учителів до виховної роботи та актуальні проблеми виховної роботи у загальноосвітніх закладах

Визначений напрям висвітлено у дослідженні О.А. Дубасенюк¹⁵⁴, у якому на основі розробленої концептуальної моделі професійної виховної діяльності розроблено модель підготовки майбутніх педагогів до виховної роботи. Розроблені ідеї були розвинені у різних аспектах, зокрема досліджено проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до класного керівництва, його специфіку, уточнено базові поняття дослідження, професіограму класного керівника початкової школи, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено відповідну модель (мета, умови, зміст, форми організації навчального процесу, контроль, самоконтроль, професійне самовдосконалення) та авторську технологію, визначено критерії та рівні підготовки студентів до виконання функцій класного керівника. Останнє знайшло відо-

¹⁵¹ Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Імени Франка, 2010. – 272 с.

¹⁵² Капелюк В. В. Формування особистості підлітка в однодітних сім'ях: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Капелюк Володимир Володимирович. – Херсон, 2007. – 213 с.

¹⁵³ Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.

¹⁵⁴ Дубасенюк О. А. Професійна виховна діяльність педагога: досвід порівняльного дослідження : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 192 с.; Дубасенюк О. А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. – 187 с.; Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед. ін-т, 1995. – 260 с.; Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.

браження у навчальному посібнику "Методика роботи класного керівника" (О.Л. Шквир)¹⁵⁵.

Досліджено процес зміст, структуру та методи формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій (О.М. Власенко), а також обґрунтовано систему моральних цінностей, яка має бути сформована у майбутніх педагогів. Визначено педагогічні умови ефективності розробленої моделі (цілісний підхід щодо організації процесу формування моральних цінностей, варіативність організаційних форм виховної діяльності та морального самовдосконалення студентів), критерії та рівні сформованості моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій. Запропоновано необхідний дидактичний супровід змістового, процесуального та управлінського компонентів технології формування моральних цінностей у майбутніх учителів¹⁵⁶.

Перспективним є дослідження проблеми формування у майбутніх учителів умінь проектувати виховну діяльність (І.І. Коновальчук), у якому визначено сутність, зміст, шляхи і засоби їх розвитку в процесі загальнопедагогічної підготовки вмінь проектувати виховну діяльність. Створена технологія формування вмінь, що базується на системі навчально-критеріальних проєктувальних завдань (гностичних, прогностичних, орієнтаційно-пошукових, структурно-змістовних, конструктивних, контрольних-оціночних), які відображають задачі, зміст і алгоритм педагогічного проєктування¹⁵⁷.

В останні роки актуалізується проблема підготовки майбутніх учителів до формування безпечної поведінки підлітків у позаурочній діяльності (Р.Ю. Васильєва). У процесі дослідження проаналізовано базові поняття; обґрунтовано педагогічні умови, критерії та рівні підготовки вчителів до формування безпечної поведінки підлітків; розроблено технологію їх реалізації в процесі вивчення дисциплін "Безпека життєдіяльності", "Основи охорони праці", спецкурсу "Підготовка майбутніх учителів до формування безпечної поведінки підлітків у позаурочній діяльності" з використанням активних методів навчання¹⁵⁸.

Здійснено монографічне дослідження, в якому обґрунтовано філософські, психолого-педагогічні засади та ціннісні аспекти здоров'я та здорового способу життя, проаналізовано концептуальні положення і наукові підходи до дослідження здорового способу життя у конкретному напрямку – професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів. Розроблено та апробовано

¹⁵⁵ Шквир О. Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шквир Оксана Леонідівна. – Житомир, 2004. – 230 с.

¹⁵⁶ Власенко О. М. Формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Власенко Ольга Миколаївна. – Херсон, 2005. – 227 с.

¹⁵⁷ Коновальчук І. І. Формування у майбутніх учителів умінь проектувати виховну діяльність: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Коновальчук Іван Іванович. – Київ, 1999. – 185 с.

¹⁵⁸ Васильєва Р. Ю. Підготовка майбутніх учителів до формування безпечної поведінки підлітків у позаурочній діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Васильєва Регіна Юхимівна. – Житомир, 2010. – 272 с.

концептуальну модель, організаційно-педагогічні умови та методику професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до формування у підлітків здорового способу життя ¹⁵⁹.

Низка досліджень науковців школи присвячена **актуальним проблемам виховання** учнівської молоді. Серед них: дослідження з проблеми формування громадянських цінностей старшокласників ЗНЗ як сукупності способів і критеріїв, на базі яких учнями здійснюється оцінювання явищ суспільного життя, що закріплюються у суспільній свідомості суб'єкта у ході громадянської освіти і виховання. Формування громадянських цінностей старшокласників визначене як процес, що веде до певних змін у розвитку особистості в результаті передачі соціально-історичного досвіду та спільної діяльності учасників процесу громадянської освіти й громадянського виховання у загальноосвітньому навчальному закладі (Л.В. Корінна). Розроблена модель такої діяльності, яка вміщує наступні компоненти: цілемотиваційний (соціально-концептуальне, поетапне, оперативне цілепокладання); змістовий (відповідний зміст, форми і методи); емоційно-інтелектуальний (формування громадянських цінностей на рівні сприйняття, організації діяльності, оцінки). Результат застосування моделі відображено в системі громадянських цінностей старшокласників: громадянська надія, громадянська впевненість, громадянська мужність і самоповага, громадянська довіра та самооцінка ¹⁶⁰.

Досліджено також процес формування гуманістичного ідеалу старшокласників у нових соціокультурних умовах, у яких нерідко домінують матеріально-прагматичні цінності (А.П. Вірковський). Виявлено духовно-моральні якості, що визначають змістовий аспект гуманістичного ідеалу (повага до людської гідності, доброта, співчуття, справедливість), а також інваріантні компоненти самоактивності особистості (здатність до саморозвитку, самовиховання, самоосвіти). У процесі експерименту застосовано комплекс активних методів: ділові ігри, педагогічні задачі, тренінги, диспути, гуманістично зорієнтовані технології самовдосконалення особистості. Розроблена й експериментально підтверджена теоретична модель та технологія формування гуманістичного ідеалу старшокласників ¹⁶¹.

Серед актуальних виховних проблем нагальною постає проблема ціннісних орієнтацій навчальної діяльності старшокласників, досліджена в історико-педагогічному контексті (кінець ХХ – початок ХХІ століття) (В.І. Слінчук). У роботі представлено стан проблеми, термінологічне поле "цінності", визначено динаміку системи ціннісних орієнтацій навчальної діяльності старшокласників у вітчизняній педагогічній теорії та практиці. Об-

¹⁵⁹ Вознюк О. В. Організаційно-педагогічні засади формування здорового способу життя : монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк, Ф. М. Калінчук. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 408 с.

¹⁶⁰ Корінна Л. В. Формування громадянських цінностей старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Корінна Людмила Віталіївна. – Київ, 2005. – 226 с.

¹⁶¹ Вірковський А. П. Формування гуманістичного ідеалу старшокласників у позанавчальній діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Вірковський Анатолій Павлович. – Київ, 2002. – 240 с.

грунтовано періодизацію розвитку системи ціннісних орієнтацій навчальної діяльності старшокласників відповідно до суспільно-політичних та педагогічних умов. Виявлено основні системоутворювальні компоненти моделі аксіологічно спрямованого навчально-виховного процесу. У процесі дослідження підготовлено методичний посібник "Уміння вчитися через призму ціннісних орієнтацій навчальної діяльності старшокласників"¹⁶².

Цікавим і повчальним виявилось дослідження особливостей виховання підлітка з однодітної сім'ї у вітчизняній та зарубіжній теорії й практиці (В.В. Капелюк). У результаті проведеного дослідження виділено типологію однодітних сімей за такими критеріями (соціальний статус, матеріальне становище, рівень конфліктності, вік батьків, наявність близьких родичів, здоров'я дитини). Розроблено педагогічно зорієнтовану модель, технологію та зміст, форми і методи формування особистості підлітка з однодітної сім'ї засобами родинного та шкільного виховання. Виявлено необхідні педагогічні умови: педагогічна освіта батьків, співробітництво, позиція рівноправності; різноманіття форм співпраці; створення груп підтримки тощо¹⁶³.

Виділимо ще один аспект цієї проблеми – підготовка **майбутніх фахівців до виховної роботи**. У цьому напрямі привертає увагу дослідження процесу формування готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби (Ю.Г. Корнійчук). Окреслена готовність тлумачиться науковцем як інтегроване системне утворення, що вміщує комплекс знань, умінь, навичок та особистісних якостей майбутнього офіцера, які характеризують його переконання, погляди, мотиви, почуття, ставлення та відношення до виховної діяльності. Такий підхід сприяв розробці відповідної структури з наступними компонентами: когнітивний (сукупність загальнокультурних, психолого-педагогічних, соціокультурних знань про сутність, специфіку і зміст виховної діяльності з військовослужбовцями); мотиваційно-ціннісний (усвідомлене ставлення майбутніх вихователів до організації виховної діяльності); поведінковий (комплекс умінь та навичок у досліджуваній сфері); рефлексивно-оцінний (спрямованість на пізнання й аналіз курсантом власної свідомості та діяльності). Визначено систему критеріїв, показників готовності курсантів ВВНЗ. Обґрунтовано необхідну технологію як сукупність педагогічних умов, принципів, етапів, форм, методів, послідовних і алгоритмізованих, спрямованих на оволодіння курсантами методикою організації виховної роботи [61].

Дещо іншого спрямування є дослідження О.В. Горай, яке присвячено проблемі підготовки майбутніх медичних сестер (фельдшерів) до санітарно-гігієнічного виховання та профілактичної роботи зі школярами. Базове понят-

¹⁶² Слінчук В. І. Проблема формування ціннісних орієнтацій навчальної діяльності старшокласників загальноосвітньої школи у вітчизняній педагогічній теорії і практиці (кінець ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Слінчук Валентина Іванівна. – Житомир, 2010. – 272 с.

¹⁶³ Капелюк В. В. Формування особистості підлітка в однодітних сім'ях: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Капелюк Володимир Володимирович. – Херсон, 2007. – 213 с.

тя розглядається як систематичний і цілеспрямований педагогічний вплив на особистість вихованця з метою формування у нього санітарно-гігієнічних знань, гігієнічно-правильної поведінки та вироблення життєвих навичок, установки на здоровий спосіб життя. Визначено структуру, критерії відповідної готовності медичних сестер та їх компоненти: ціле-мотиваційний, змістовий, практичний, рефлексивний та особистісний. Доведена ефективність моделі професійної підготовки фахівців до визначеного напрямку; у процесі навчання реалізовано спецкурс "Санітарно-гігієнічне виховання та профілактична робота зі школярами"; виявлено позитивну динаміку змін у показниках означеної підготовки під впливом розробленої моделі ¹⁶⁴.

Підготовка майбутніх учителів у процесі предметної спеціалізації. У цьому напрямі виокремлюється низка досліджень. Серед них проблема підготовки майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників у історико-педагогічному та сучасному контекстах (В.В. Танська). Обґрунтовано базові поняття, функціонально-структурну модель підготовки майбутнього вчителя біології, яка вміщує наступні компоненти: функціональні (діагностико-корегуючий, розвивально-проективний, стимулюючо-спонукальний, організаторський, контроль-оцінний) та структурні (ціле-мотиваційний, інформаційний, діяльнісний, емоційно-ціннісний, творчо-пошуковий). Розроблено, експериментально підтверджена ефективність технології формування готовності майбутніх учителів біології до екологічної освіти старшокласників ¹⁶⁵.

Проаналізовано застосування методу проектів у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов (Ю.М. Жилияєва). Обґрунтовано необхідність урахування предметної спеціалізації майбутніх учителів іноземних мов у визначеному напрямі та доцільність використання методу проектів для підвищення її ефективності. Виділено систему знань, умінь та навичок, які складають компоненти професійно-педагогічної готовності майбутніх учителів іноземних мов та готовності до проектної діяльності. Визначено відповідні критерії та рівні сформованості такої готовності. Розроблено та експериментально перевірено технологію застосування методу проектів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів іноземних мов ¹⁶⁶.

Актуальною постає проблема обґрунтування теоретичних засад забезпечення професійно спрямованого навчання предметів природничо-математичного циклу в медичних коледжах (В.А. Копетчук). Науковцем проаналізовано особливості організаційно-педагогічних умов професійно спря-

¹⁶⁴ Горай О. В. Підготовка медичних сестер (фельдшерів) до санітарно-гігієнічного виховання та профілактичної роботи зі школярами: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Горай Ольга Віцентівна. – Житомир, 2012. – 315 с.

¹⁶⁵ Танська В. В. Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Танська Валентина Володимирівна. – Житомир, 2006. – 278 с.

¹⁶⁶ Жилияєва Ю. М. Застосування методу проектів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Жилияєва Юлія Миколаївна. – Житомир, 2012. – 261 с.

мованого навчання, розроблено модель, яка містить: відповідну структуру, соціально-особистісну мотивацію, ціннісні орієнтації, способи діяльності, рефлексію одержаного результату, дидактичні компоненти та етапи формування професійно спрямованого навчання. Експериментально підтверджено ефективність розробленої моделі¹⁶⁷.

До значущих віднесемо проблему формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу (О.Л. Башманівський). Проведене дослідження важливе для підготовки майбутніх учителів-філологів, оскільки науковець аналізує історію дидактики щодо формування інтелектуальних умінь, уточнює базові поняття; здійснює науковий аналіз змісту предметів мовно-літературного циклу та досліджує їх вплив на розвиток таких умінь. У роботі визначено структуру, ознаки, рівні сформованості зазначених вмінь; обґрунтовано необхідні дидактичні умови та діагностичну методика; запроваджено модель науково-методичне забезпечення формування інтелектуальних умінь у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу¹⁶⁸.

Важливою постає проблема формування професійних інтересів учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі фахової підготовки (М.Б. Агапова). Досліджено історичні аспекти та методологічні засади розвитку професійних інтересів у сфері професійно-технічної освіти. Розроблено їх структуру та технологію впровадження у навчальний процес ПТНЗ¹⁶⁹.

Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів. Цікавий пласт досліджень, присвячений розвитку творчих здібностей та обдарувань майбутніх учителів. О.Є. Антонова дослідила проблему розвитку обдарованості загалом та педагогічної обдарованості майбутнього вчителя зокрема. Автором ґрунтовно проаналізовано філософську, історичну, психологічну та педагогічну літературу у визначеному напрямі, здійснено порівняльний аналіз реалізації проблеми навчання і виховання обдарованих дітей та молоді у розвинених країнах світу, простежено основні тенденції у розвитку цієї проблеми, виокремлено загальні підходи, форми та методи цілеспрямованої роботи з обдарованою особистістю. Теоретично обґрунтовано модель педагогічної обдарованості, запропоновано методика навчання педагогічно обдарованих студентів¹⁷⁰.

¹⁶⁷ Копетчук В. А. Професійна спрямованість навчання предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Копетчук Валентина Анатоліївна. – Київ, 2009. – 252 с.

¹⁶⁸ Башманівський О. Л. Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Башманівський Олександр Леонідович. – Київ, 2009. – 254 с.

¹⁶⁹ Агапова М. Б. Формування професійних інтересів учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Агапова Марина Борисівна. – Житомир, 2008. – 297 с.

¹⁷⁰ Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: [монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 456 с. ; Антонова О. Є. Теоретичні

Досліджено один з аспектів актуальної проблеми – підготовка майбутнього вчителя початкової школи до навчання інтелектуально обдарованих учнів (Ю.М. Клименюк). Уточнено поняття "обдарованість" та "інтелектуальна обдарованість"; проаналізовано моделі інтелектуальної обдарованості у науковій літературі. Запропоновано технологію підготовки майбутнього вчителя початкової школи до навчання інтелектуально обдарованих учнів на основі збагачення змісту традиційних курсів педагогіки та історії педагогіки; розроблено та запроваджено спецкурс "Підготовка вчителя до роботи з обдарованими учнями"; визначено перспективні напрями розвитку проблеми підготовки вчителя до навчання обдарованої молоді в Україні. Матеріали досліджень представлено у спільній монографії О.Є. Антонової та Ю.М. Клименюк¹⁷¹.

З-поміж інших виділимо проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів (Н.М. Колесник). Досліджено: історико-педагогічний аспект становлення художньо-технічної творчості учнів в Україні та за кордоном, базові поняття та наукові підходи до підготовки майбутніх учителів у досліджуваній сфері. Визначено художньо-технічний компонент у змісті професійної освіти вчителя. Створено відповідну модель (її компоненти: ціле-мотиваційний, інформаційний, дієво-практичний, організаторський, творчо-пошуковий, емоційно-ціннісний, рефлексивно-діагностичний, оцінно-результативний), виявлено критеріальні характеристики готовності майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів. Розроблено та впроваджено у навчальний процес ВНЗ ефективну технологію поетапної підготовки майбутніх учителів у визначеному напрямі¹⁷².

Оригінальним є дослідження О.М. Піддубної, у якому проаналізовано розвиток та становлення народної художньої творчості. Окреслено теоретичні засади використання народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Визначено критерії, показники рівнів готовності студентів до визначеного виду педагогічної діяльності. Обґрунтовано та реалізовано ефективну модель фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості¹⁷³.

та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : [монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 472 с.

¹⁷¹ Антонова О. Є. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи / О. Є. Антонова, Ю. М. Клименюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 263 с.

¹⁷² Колесник Н. Є. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Колесник Наталія Євгенівна. – Житомир, 2007. – 335 с.

¹⁷³ Піддубна О. М. Народна художня творчість у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Піддубна Оксана Михайлівна. – Житомир, 2010. – 280 с.

Представлено нове практичне вирішення актуальної проблеми формування творчої активності вчителів музики засобами комп'ютерних технологій (В.В. Луценко). На основі філософських, психолого-педагогічних, музикознавчих джерел, практичного досвіду визначено поняття "творча активність майбутнього вчителя музики". Виявлено шляхи застосування комп'ютерних технологій в освіті та у підготовці майбутнього вчителя музики, визначено зміст поняття "музично-комп'ютерні технології". Обґрунтовано принципи, педагогічні умови, етапи, методи та розроблено модель, критерії, показники, поетапну методику формування творчої активності майбутнього вчителя музики, спрямовану на набуття досвіду усвідомленої творчої діяльності засобами музично-комп'ютерних технологій¹⁷⁴.

Окремі дослідження присвячені вивченню регіональних історико-педагогічних проблем. Так, у дослідженні Н.М. Бовсунівської здійснено історико-педагогічний аналіз становлення та розвитку шкільної музичної освіти на Волині. Виявлено особливості змісту музичної освіти у навчальних закладах регіону; проаналізовано взаємозв'язок музичної освіти та просвітницького життя Волинської губернії; розкрито музично-педагогічну діяльність відомих музикантів, педагогів, співаків, композиторів ХІХ – початку ХХ століття; виокремлено дидактичну та методичну специфіку окремих музичних навчальних закладів Волинської губернії¹⁷⁵.

Актуальна проблема **підготовки майбутніх учителів/фахівців до міжособистісної взаємодії** суб'єктів освіти висвітлено різноаспектно: проаналізовано основні напрями та підходи до вивчення проблеми підготовки майбутнього вчителя до *міжособистісної взаємодії* у ситуації конфлікту (Ю.О. Костюшко); розроблено модель конструктивної міжособистісної взаємодії у конфліктній педагогічній ситуації; теоретично обґрунтовано педагогічні умови та критерії визначення рівнів готовності студентів у цьому напрямі¹⁷⁶.

Досліджено теоретичні засади проблеми педагогічного забезпечення *розвивальної взаємодії* вчителя та учня у процесі особистісно орієнтованого навчання. Обґрунтовано модель, педагогічні умови та систему організації особистісно орієнтованого навчання, концептуальною ідеєю якого є суб'єкт-суб'єктна взаємодія головних учасників навчально-виховного процесу (С.Л. Яценко)¹⁷⁷. Визначено педагогічні умови та розроблено модель, критерії, їх показники та рівні підготовки майбутніх екологів до міжкультурної ко-

¹⁷⁴ Луценко В. В. Формування творчої активності майбутніх учителів музики засобами комп'ютерних технологій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Луценко Віктор Васильович. – Житомир, 2009. – 252 с.

¹⁷⁵ Бовсунівська Н. М. Розвиток шкільної музичної освіти на Волині (кінець ХІХ – початок ХХ ст.): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бовсунівська Наталія Миколаївна. – Житомир, 2004. – 231 с.

¹⁷⁶ Костюшко Ю. О. Педагогічні особливості підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Костюшко Юрій Олександрович. – Житомир, 2005. – 263 с.

¹⁷⁷ Яценко С. Л. Педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання учнів у гімназії: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Яценко Світлана Леонідівна. – Житомир, 2005. – 259 с.

мунікації в процесі вивчення гуманітарних дисциплін (Н.В. Захарчук). Доведена ефективність поетапного впровадження розробленої моделі та відповідного спецкурсу в навчальний процес ВТНЗ ¹⁷⁸.

У цьому напрямі проведено ряд досліджень проблеми формування готовності студентів медичних коледжів до взаємодії у професійній діяльності. Зокрема, обґрунтовано теоретичні засади, авторську модель, зміст, визначено структурні компоненти, показники й рівні сформованості підготовки майбутніх медичних працівників до комунікативної взаємодії; розроблено та реалізовано у практиці діяльності медичних навчальних закладів відповідний спецкурс (С.Д. Поплавська) ¹⁷⁹. Досліджено проблему підготовки студентів медичних спеціальностей до професійної взаємодії засобами моделювання комунікативних ситуацій (Н.В. Шигонська). Визначено сутність професійної взаємодії медичних працівників як цілеспрямований, соціально-зумовлений, динамічний процес безпосереднього або опосередкованого, одночасного впливу медичного працівника та пацієнта один на одного під час надання медичної послуги при спрямовуючій ролі медичного фахівця; розроблено структуру готовності медичних працівників до професійної взаємодії. Експериментально доведена ефективність створеної технології, в основу якої покладено спецкурс "Основи професійної взаємодії медичних працівників" та використання методу моделювання ¹⁸⁰.

Продовжує досліджувати проблему взаємодії Н.В. Гагіна, яка проаналізувала аспект формування вмінь конструктивної взаємодії в ситуації конфлікту майбутніх менеджерів. Останнє тлумачиться як суб'єкт-суб'єктний міжособистісний контакт гуманістичної спрямованості, що ґрунтується на відповідних уміннях, певний рівень сформованості яких забезпечує реалізацію компетентної з конфліктологічної точки зору діяльності щодо виявлення причин та продуктивного розв'язання конфлікту. Уточнено сутність, структуру, особливості та вміння конструктивної взаємодії (організаторські, аналітичні, комунікативні, рефлексивні, регулятивні, проектувальні), виявлено її функції в ситуації конфлікту. Виокремлено відповідні вміння, критерії їх оцінювання та рівні сформованості. Обґрунтовано педагогічні умови (діалогічні, методичні та кооперативного навчання),

¹⁷⁸ Захарчук Н. В. Підготовка майбутніх екологів до міжкультурної комунікації в процесі вивчення гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Захарчук Наталія Василівна. – К., 2011. – 251 с.

¹⁷⁹ Поплавська С. Д. Формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Поплавська Світлана Дмитрівна. – Житомир, 2009. – 266 с.

¹⁸⁰ Шигонська Н. В. Підготовка студентів медичних спеціальностей до професійної взаємодії засобами моделювання комунікативних ситуацій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шигонська Наталя Вікторівна. – Житомир, 2011. – 246 с.

модель формування в майбутніх менеджерів умінь конструктивної взаємодії в ситуації конфлікту. Експериментально доведена їх ефективність¹⁸¹.

Залишається вельми актуальною для Житомирщини проблема наслідків ЧАЕС, що позначається і на сфері взаємин суб'єктів освіти. У такому напрямі здійснено ряд досліджень. Вивчено проблему педагогічної корекції порушень у спілкуванні підлітків зони радіологічного контролю (ЗРК) в умовах лікувально-оздоровчого центру (І.В. Літяга). Обґрунтовано базові поняття, складові педагогічної корекції (корекційне навчання, корекційне виховання, корекційний розвиток), що здійснюється в навчально-виховному процесі лікувально-оздоровчих закладів. Побудована загальна стратегія взаємодії та її реалізація під час спілкування, що сприяє зміні поведінки, ціннісно-мотиваційної сфери та особистісно-змістових утворень партнера. Розроблена та впроваджена у практику автором відповідна модель дозволяє стверджувати, що ефективність педагогічної корекції залежить від її поетапного здійснення, а саме: діагностики (виявлення порушень у сфері спілкування підлітків ЧЗ, створення мотиваційної основи їх усунення); суто корекції (виправлення виявлених недоліків), реконструкції (включення підлітків у різні види діяльності), профілактики (дії медичних працівників, психологів); оцінки (перевірка досягнення позитивних змін під впливом корекційних заходів на сферу спілкування підлітків), а також одночасного їх узгодження на особистісному, мікрогруповому, структурному та мегарівнях. Зміст педагогічної корекції передбачає оволодіння педагогами методами педагогічної корекції відповідно до виділених етапів¹⁸².

У визначеному аспекті здійснено дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховання гуманних взаємин учнів у лікувально-оздоровчих закладах зони радіологічного контролю (Т.П. Москвіна). Останнє розглядається як цілеспрямована двостороння взаємодія вихователя та вихованця, спрямована на усвідомлення вихованцем своєї захищеності на основі формування таких властивостей та якостей особистості, як визнання цінності людини, її права на життя й щастя, почуття довіри, чуйності тощо. Розкрито особливості роботи лікувально-оздоровчих закладів для дітей цієї категорії. Обґрунтовано структуру виховної діяльності вчителя, спрямованої на формування гуманних взаємин учнів початкових класів ЗРК. Розроблено методичну систему підготовки майбутніх учителів початкових класів у визначеній сфері та доведена її ефективність¹⁸³.

¹⁸¹ Гагіна Н. В. Педагогічні умови формування у майбутніх менеджерів умінь конструктивної взаємодії у ситуації конфлікту: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Гагіна Наталія Вікторівна. – Житомир, 2011. – 275 с.

¹⁸² Літяга І. В. Педагогічна корекція порушень у спілкуванні підлітків зони радіологічного контролю (в умовах лікувально-оздоровчого закладу): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Літяга Інна Володимирівна. – Київ, 2002. – 225 с.

¹⁸³ Москвіна Т. П. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до виховання гуманних взаємин учнів у лікувально-оздоровчих закладах зони радіологічного контролю: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Москвіна Тетяна Пилипівна. – Житомир, 2005. – 261 с.

У контексті ідеї неперервної професійної освіти не втрачає актуальності **проблема організації самостійної роботи**. У зв'язку з цим акцентована увага на організацію самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу (Н.Г. Сидорчук). Проаналізовано стан проблеми в її історичному розвитку, базові поняття дослідження; теоретично обґрунтовано модель самоосвітньої діяльності вчителя та передумови підвищення її продуктивності. Розроблена та експериментально перевірена технологія формування самоосвітньої діяльності студентів ВПНЗ, що сприяє оволодінню студентами методами самостійної роботи як одного із засобів формування продуктивної самоосвітньої діяльності, класифікованих залежно від рівня їх самоосвітньої активності. Така класифікація дозволяє застосовувати їх на виділених адаптивному, активного формування, трансформуючому етапах організації самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу¹⁸⁴.

У цьому ж напрямі досліджено проблему підвищення продуктивності самостійної роботи студентів у процесі вивчення предметів природничо-математичного циклу в коледжах технічного профілю (О.М. Королук). З'ясовано сутність базових понять, визначено функції самостійної роботи та її особливості в технічних коледжах. Виявлено індивідуально-типологічні характеристики студентів, досліджено їх прояв у навчальній діяльності, обґрунтовано педагогічні умови її диференціації в коледжах (діагностування властивостей та типологічний розподіл студентів; створення методичного забезпечення; дійове управління на всіх етапах її організації; розвиток позитивної мотивації самостійного навчання; сприятлива атмосфери на заняттях, партнерська взаємодія суб'єктів освіти). Розроблено й експериментально перевірено модель диференціації самостійної роботи студентів у визначеному напрямі, що враховує соціальне замовлення, мету, структурні й функціональні складові, диференціацію її змісту, різні види та методи; відповідні педагогічні умови, реалізацію процесу організації й результат. Все це сприяло підвищенню продуктивності самостійної роботи студентів коледжів, а також підготовки спеціалістів, здатних до самостійного вирішення виробничих завдань¹⁸⁵.

Проблема фахової підготовки майбутніх спеціалістів має свої особливості, які потребують спеціального дослідження. Нагальною виявилася проблема застосування модульно-рейтингової системи навчання у процесі фахової підготовки у коледжах (О.П. Іванцова). Розкрито сутність модульно-рейтингової системи навчання, переваги новітньої технології та стан розроб-

¹⁸⁴ Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сидорчук Нінель Герандівна. – Київ, 2001. – 218 с.; Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів: теорія та технологія формування : [монографія] / Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2004. – 168 с.

¹⁸⁵ Королук О. М. Диференціація самостійної роботи студентів коледжів технічного профілю в процесі вивчення природничо-математичних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Королук Олена Миколаївна. – Житомир, 2008. – 228 с.

леності проблеми у визначеному напрямі. Розроблено модель побудови навчального процесу коледжу за модульно-рейтинговою системою. Визначено та обґрунтовано педагогічні умови ефективного впровадження такої системи¹⁸⁶. Також досліджено комплекс педагогічних умов та педагогічної технології професійної підготовки майбутніх фармацевтів у коледжі (І.Д. Бойчук). Проаналізовано процес становлення системи фармацевтичної освіти в Україні в її історичному розвитку. Теоретично обґрунтовано модель та необхідні організаційні, методичні та психолого-педагогічні умови професійної підготовки фармацевтів, визначено її структурні та функціональні компоненти. Розкрито структуру професійної компетентності фармацевта, визначено критерії і рівні її сформованості. Експериментально перевірено виявлені умови та технологію професійної підготовки майбутнього фармацевта¹⁸⁷.

Проведено ряд досліджень, у яких аналізуються нестандартні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців. Зокрема, привертає увагу проблема формування професійно-особистісного іміджу майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю (Л.О. Данильчук). У цьому напрямі розроблено відповідна цілісна модель, що включає такі складові: спеціальну та прикладну (габітарний імідж, сигнальний комплекс, мовний етикет), яка проявляється через соціальну перцепцію. Створена продуктивна технологія формування професійно-особистісного іміджу майбутніх фахівців визначеного профілю, сутність якої полягала у створенні ситуативної практико спрямованої методики навчання. Остання пов'язана з реальними професійними ситуаціями, які узагальнено у навчальних посібниках автора "Основи іміджу та етикету", "Іміджмейкер", "Імідж. Презентація"¹⁸⁸.

Однією з актуальних і малорозроблених є проблема професійної етики персоналу центру обслуговування абонентів мобільного зв'язку (Д.С. Вербівський). У визначеному напрямі проаналізовано категоріально-поняттєвий апарат дослідження, визначено психолого-педагогічні, професійні та спеціальні умови ефективності формування професійної етики в процесі виробничого навчання дорослих. Доведено, що високий рівень сформованості морально-етичних якостей працівників є важливим чинником підвищення продуктивності праці та загального успіху компаній мобільного зв'язку. Обґрунтовано і розроблено функціональну модель формування професійної ети-

¹⁸⁶ Іванцова О. П. Застосування модульно-рейтингової системи у процесі фахової підготовки студентів економічних спеціальностей у коледжах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Іванцова Оксана Петрівна. – Житомир, 2011. – 249 с.

¹⁸⁷ Бойчук І. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фармацевтів у коледжі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бойчук Ірина Дмитрівна. – Житомир, 2009. – 280 с.

¹⁸⁸ Данильчук Л. О. Формування професійно-особистісного іміджу майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Данильчук Лариса Олексіївна. – Житомир, 2007. – 267 с.

ки персоналу центрів обслуговування абонентів, реалізовано її в діяльності "Корпоративної школи професійної етики" ¹⁸⁹.

Прикладний аспект дослідження науковців школи передбачає створення сучасного навчально-методичного забезпечення. Ведеться постійна робота з впровадження розроблених концептуальних моделей, технологій, методичних систем, педагогічних умов у навчальних процес ВНЗ. Створено науково-методичне забезпечення відповідно до державних освітніх стандартів вищої педагогічної освіти, із урахуванням програм педагогічних курсів, а також інноваційних тенденцій у педагогічній теорії та практиці. Навчальні посібники також ґрунтуються на розробленій концептуальній моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів (О.А. Дубасенюк) ¹⁹⁰, а також створеній моделі базових знань з педагогіки (О.Є. Антонова) ¹⁹¹. Видруковано такі навчальні посібники: з курсу педагогіки ¹⁹², з історії педагогіки ¹⁹³, методики викладання педагогіки ¹⁹⁴, технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів ¹⁹⁵, методології та методів науково-педагогічного дослідження ¹⁹⁶, етнопедагогіки, словники ¹⁹⁷. С.С. Вітвицькою розроблено сучасне методичне забезпечення для педагогічної підготовки магістрів: підручник з основ педагогіки вищої школи, практикум з педагогіки

¹⁸⁹ Вербівський Д. С. Формування професійної етики персоналу центру обслуговування абонентів мобільного зв'язку: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вербівський Дмитрій Сергійович. – Житомир, 2012. – 292 с.

¹⁹⁰ Дубасенюк О. А. Концептуальні положення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя / О. А. Дубасенюк // Проблеми освіти у Польщі та Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф., 22–24 квітня 2009 р., Київ–Житомир / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – К. : КІМ, 2009. – С. 174–183. ; Іванцова О. П. Застосування модульно-рейтингової системи у процесі фахової підготовки студентів економічних спеціальностей у коледжах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Іванцова Оксана Петрівна. – Житомир, 2011. – 249 с.

¹⁹¹ Антонова О. Є. Формування у майбутніх учителів базових знань з педагогіки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Антонова Олена Євгенівна. – К., 2000. – 247 с.; Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування : [монографія] / О. Є. Антонова. – [вид. 2-ге, доп.] – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2004. – 270 с.

¹⁹² Практикум з педагогіки : навч.-метод. посіб. / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 432 с. ; Якса Н. В. Основи педагогічних знань : навч. посіб. / Н. В. Якса. – К. : Знання, 2006. – 354 с.; Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів: теорія та технологія формування : [монографія] / Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2004. – 168 с.

¹⁹³ Історія педагогіки / [за ред. проф. М. В. Левківського, докт. пед. наук О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во Житомир. держ. пед. ун-ту, 1999. – 336 с.

¹⁹⁴ Дубасенюк О. А. Методика викладання педагогіки : навч. посіб. / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова. – [2-ге вид., доп.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 376 с.

¹⁹⁵ Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : навч. посіб. : у 2-х ч. / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – Ч. 1 : Технології загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. – 260 с.

¹⁹⁶ Методологія наукової діяльності : навч. посібник / [Д. В. Чернілевський, О. Є. Антонова, Л. В. Барановська, О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк та ін. ; за ред. проф. Д. В. Чернілевського]. – [вид. 2-ге, допов.]. – Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.

¹⁹⁷ Тезаурус з проблеми міжкультурної взаємодії : словник / [автор-укладач Якса Н. В.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 164 с.

вищої школи¹⁹⁸. Всі представлені науково-методичні видання отримали Гриф МОН України. Зміцнюються зв'язки з науковими закладами Житомирщини. Стали традиціями проведення регіональних семінарів, круглих столів "Педагогічна наука – практиці" (м. Новоград-Волинський, м. Радомишль, м. Коростень та ін.), на яких науковці знайомлять педагогів із сучасними науковими здобутками.

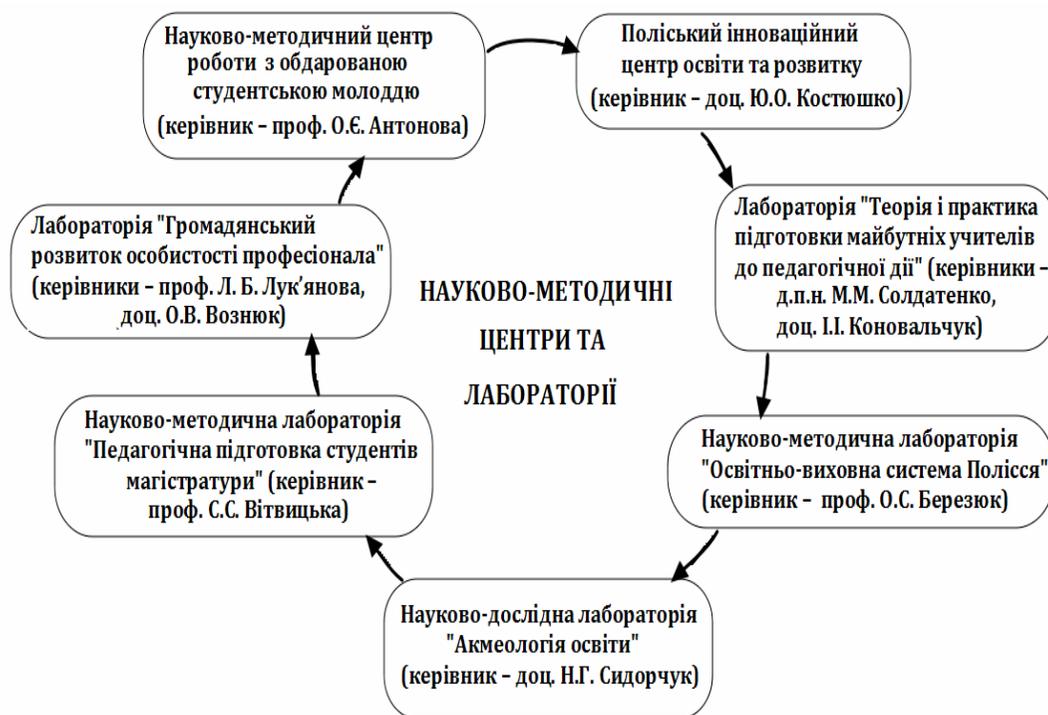
Усього за період існування наукової школи було опубліковано біля 2000 наукових та науково-методичних праць, з них: 50 монографій, 97 навчальних посібників та науково-методичних збірників, 205 методичних рекомендацій і близько 1500 статей, з них значна частина надрукована у фахових виданнях.

У складі наукової школи продовжують працювати: з 1999 р. науково-методична лабораторія "Педагогічна підготовка студентів магістратури", (керівник – проф. С.С. Вітвицька), з 2003 р. Науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю (директор центру – проф. О.Є. Антонова), з 2007 р. Поліський інноваційний центр освіти та розвитку (керівник – доц. Ю.О. Костюшко), з 2004 р. науково-дослідна лабораторія "Акмеологія освіти" (керівник – доц. Н.Г. Сидорчук), з 2005 р. науково-методична лабораторія "Освітньо-виховна система Полісся" (керівник проф. О.С. Березюк)¹⁹⁹.

Продуктивно функціонують дві міжвідомчі лабораторії на базі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Житомирського державного університету імені Івана Франка (за спільною угодою): а) лабораторія "Громадянський розвиток особистості професіонала" – координаторами діяльності Лабораторії є завідувач відділу андрагогіки ШООН НАПН України, професор Л.Б. Лук'янова та доцент ЖДУ ім. І. Франка О.В. Вознюк; б) лабораторія "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії". Координаторами діяльності лабораторії є завідувач відділу теорії та історії педагогічної майстерності ШООН НАПН України, професор М.М. Солдатенко та доцент ЖДУ ім. І. Франка І.І. Коновальчук.

¹⁹⁸ Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 316 с.; Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти : теоретико-методологічний аспект : [монографія] / С. С. Вітвицька. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. – 440 с.; Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістратури за модульно-рейтинговою системою навчання / С. С. Вітвицька. – Житомир : ЖДУ, 2005 – 398 с.

¹⁹⁹ Становлення наукової школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів" Житомирського державного університету імені Івана Франка // Модернізація освіти у контексті євроінтеграційних процесів: історико- педагогічний процес : [монографія / [авт. кол. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук, Н. В. Якса, В. Є. Єремеева, Т. П. Москвіна, Л. О. Данильчук, М. Б. Агапова та інші / за заг. ред. Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 9–23.; Копетчук В. А. Професійна спрямованість навчання предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Копетчук Валентина Анатоліївна. – Київ, 2009. – 252 с.



На базі кафедри педагогіки ЖДУ та двох міжвідомчих лабораторій спільно з ШООН НАПН України у 2011 р. проведено Всеукраїнську науково-практичну конференцію з міжнародною участю на тему "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії". Продовжують розвиватися наукові зв'язки з Санкт-Петербурзькою академією акмеологічних наук (Росія) та Українською академією акмеологічних наук (Київський університет імені Бориса Грінченка). Науковці школи брали участь у ряді міжнародних науково-практичних конференцій "Акмеологія – наука ХХІ століття".

ЖДУ ім. Івана Франка став співзасновником Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, три доктори наук, професори (О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, Н.В. Якса) є дійсними членами Академії, 8 кандидатів наук, професори, доценти ЖДУ (С.С. Вітвицька, І.І. Коновальчук, О.В. Вознюк, О.Є. Березюк, Н.Г. Сидорчук, В.І. Слінчук, М.Б. Агапова, В.А. Ковальчук) – член-кореспондентами Академії. Науковці школи спільно з НДІ НАПН України, Вінницьким соціально-економічним інститутом Університету "Україна" провели низку міжнародних науково-практичних конференцій з проблеми розвитку духовної культури особистості та креативних освітніх технологій, яку організувала Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Відзначимо, що у 2011 році отримано Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – наукового журналу "Креативна педагогіка".

Продовжують розвиватися науково-методичні зв'язки з навчальними закладами навчально-науково-виробничого Комплексу "Полісся", який охоплює понад 20 навчальних закладів Житомирщини, зокрема з Житомирським обласним педагогічним ліцеєм, на базі якого спільно з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України організована Академія педагогічної майстерності. Крім того, видрукувано ряд збірників науково-методичних праць спільно з членами ННВ комплексу "Полісся", в якому висвітлюються проблеми підвищення якості освіти у вищих і середніх навчальних закладах та впровадження інноваційних процесів у педагогічну практику в контексті євроінтеграційних процесів. Проводяться всеукраїнські науково-практичні конференції. Результати діяльності наукової школи було неодноразово представлено на міжнародних виставках, де отримано золоті медалі. Так, у 2012 році науковцями школи отримано золоту медаль на Третій Міжнародній виставці "Сучасні заклади освіти – 2012" за вагомий внесок у діяльність вищого навчального закладу з підвищення якості підготовки фахівців.

У дослідженнях науковців школи важливе місце займає полонійська тематика та міжнародна україно-польська співпраця, яка здійснюється в декількох напрямках: вивчення наукових праць польських учених у сфері філософії освіти, дидактики, теорії й методики виховання, професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів; проведення досліджень із полонійської тематики, зокрема порівняльні дослідження особливостей педагогічної освіти в Україні та Польщі; організовано україно-польські та польсько-українські наукові форуми (міста Київ, Варшава, Краків, Житомир, Черкаси, Хмельницький), видаються науковий часопис «Українська полоністика» та спільні збірники наукових праць (О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.В. Якса, О.В. Вознюк, О.Б. Слоньовська та ін); Науковці школи постійно друкуються у польсько-українському та україно-польському щорічнику – Професійна освіта: педагогіка і психологія / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало²⁰⁰. Під керівництвом науковців школи студенти брали участь у конкурсі на інноваційну статтю в рамках міжнародного проекту "Науковий дебют 2011". Провідна тема конкурсу – "Сталий розвиток", наукові статті 8 студентів отримали схвальну оцінку, троє студентів (О. Антонов, Г. Мазур, Л. Лозовська) брали участь у завершальному етапі конкурсу у Варшаві.

²⁰⁰ Дубасенюк О. А. Педагогічні умови ціннісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів / О. А. Дубасенюк // Професійна освіта: педагогіка і психологія : Польсько-український, україно-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало, – Ченстохова–Київ, 2011. – Вип. XIII. – С. 162–166.; Dubaseniuk O. Problemy uczelni wyższych ns Ukrainie w kontekście postanowień Deklaracji Bolońskiej / O. Dubaseniuk, P. Povidayko // Poszukiwanie modelu szkoły wyższej w procesie integracji z unią europejską / Praca zbiorowa pod redakcją Jerzego Mączyńskiego i Jolanty Zamorskiej. – Legnica, 2006. – P. 63–68.; Dubaseniuk O. A. Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli w systemie kształcenia uniwersyteckiego / O. A. Dubaseniuk // Ewolucja kwalifikacji nauczycieli w kontekście przemian edukacyjnych. – Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji. – Państwowy Instytut Badawczy. – Radom, 2007. – P. 152–155.

Крім того продовжується співпраця з Міжнародною академією акмеологічних наук (Росія, м. Санкт-Петербург) – участь у щорічних наукових сесіях з проблеми акмеології освіти; з Оломоуцьким університетом (Чехія).

Таким чином, науковцями школи проведено значну роботу в напрямі збагачення теорії і методики професійної освіти, теорії і методики виховання.

Перспективні напрями дослідження Житомирської науково-педагогічної школи: подальша розробка теоретико-методологічних засад професійно-педагогічної освіти, теоретичні і методичні основи проблеми особистісного і професійного розвитку майбутніх учителів, духовно-моральні засади розвитку майбутніх фахівців, проблема обдарованості у сучасному вимірі, теоретичні й методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, розробка інноваційних педагогічних технологій, теоретичні й методичні засади розвитку креативної освіти в системі неперервної професійної освіти, етнопедагогічний компонент освітньо-виховних систем України та ін.

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ДІЯЛЬНОСТІ ЖИТОМИРСЬКОЇ НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ

Перші кроки у розробці проблеми виявлення та навчання обдарованих дітей були зроблені у країнах Європи та США ще на початку ХХ століття. Варто лише згадати наукові розвідки Ф. Гальтона та С. Берта (Англія), широкомасштабні дослідження Л. Термана (США), розробку психометричних методик А. Біне та Т. Симоном (Франція), створення оригінальних систем навчання Р. Штайнером та А. Зіккінгером (Німеччина) тощо. Однак інтенсивно цей процес почав розвиватися лише після II світової війни, особливо у 1960-х рр. внаслідок технологічних змагань з колишнім Радянським Союзом за перевагу в космосі, коли суттєво зріс інтерес до фізичних і технологічних наук, а також і до студентів, які мали особливі обдарування у цих сферах. Так, у США це явище відоме як "ера супутника"²⁰¹.

У 1958 році конгрес США оголосив так званий "Освітній Акт Національної Оборони", завданням якого було надання допомоги вчителям у створенні програм виховання обдарованих дітей²⁰². Тоді популярним став жарт: "Або ми маємо негайно зайнятися фізикою і математикою, або нам усім доведеться вивчати російську мову". Американці створили програму розвитку інтелектуального потенціалу країни – програму "Меріт", суть якої полягала у відборі найперспективніших старшокласників, орієнтуючись на відгуки вчителів про зацікавленість дітей у науках, нестандартність їх мислення. Щороку відбирали близько 600 тисяч учнів, серед яких за допомогою спеціальних тестів виділяли вже близько 35 тисяч осіб з найкращими показниками і забезпечували їх субсидіями, стипендіями, приймали без екзаменів у найкращі коледжі, створювали для них найсприятливіші умови (їм оплачували наукові експерименти, після закінчення освіти запрошували на роботу до провідних фірм країни). Витрати на створення інтелектуального потенціалу взяла на себе країна. Якими були наслідки реалізації цієї програми, добре відомо з успіхів американців у галузі науки і техніки, зокрема в освоєнні космосу²⁰³.

Отже, з середини 50-х років ХХ століття в Європі та США розпочалися інтенсивні дослідження проблеми таланту. Так, у Великобританії 1950 року було засновано Національну Асоціацію обдарованих дітей, створено Центр досліджень обдарованих дітей та молоді. Подібна асоціація була створена й у Франції 1971 року, у Канаді – 1975 року²⁰⁴. У США 1972 року Державний

²⁰¹ Головінський І. Педагогічна психологія. – К.: Вид-во "Аконіт", 2003. – 287 с., с. 180.

²⁰² Ibid. – С. 180-189.

²⁰³ Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: навч. посіб. – К., 1997. – 304 с., с. 67.

²⁰⁴ Головінський І. Педагогічна психологія. – К.: Вид-во "Аконіт", 2003. – 287 с., с. 190.

Комітет з освіти запропонував ученим розробити Програму з розвитку обдарованості і дати їй визначення, а з 1975 року тут також існує Міжнародна асоціація щодо обдарованих дітей. У Німеччині впроваджено особливу службу консультацій з соціального навчання найздібніших учнів; у Франції з середини 80-х років у деяких навчальних закладах з'явилися класи для обдарованих учнів. У квітні 1989 року у Москві при Інституті психології АПН Росії відкрито Центр творчої обдарованості, на базі якого стали з'являтися школи для обдарованих дітей^{205 206 207}. У Лондоні 1975 року відбулася Перша міжнародна конференція, присвячена освіті обдарованих дітей. Естафету було підхоплено Сан-Франциско (США) у 1977 р.²⁰⁸.

На початку 80-х рр. у США та європейських державах було започатковано розвиток нової прикладної галузі психології – психології талановитих і обдарованих, до завдань якої належить вивчення психологічних особливостей прояву обдарованості, причин затримки у розвитку таланту в дитячі роки, а також розробка методів організації психологічної допомоги обдарованим дітям.

Тоді ж було здійснено й міжнародний проект, до якого приєдналися дослідники із семи країн світу з метою вивчення особливостей психологічних якостей надобдарованих дітей, зокрема їх здатностей прогнозувати можливі ситуації, проблеми, внутрішньо програвати ситуації ризику і небезпеки, а також знаходити можливі виходи із таких ситуацій. У межах цього проекту розроблялися спеціальні комплексні навчальні програми для спеціальних шкіл, у яких учні можуть просуватися у навчанні більш вільно, ніж за звичайною програмою.

28 травня 1988 року в м. Турі (Франція) на базі ряду національних асоціацій європейських країн створено міжнародну асоціацію *Євроталант*²⁰⁹ – комітет європейських країн з освіти інтелектуально розвинених, обдарованих і талановитих дітей та молоді. Вона будується за асоціативним принципом, охоплює національні організації, дослідницькі групи, а також окремих осіб: дослідників, педагогів, підприємців, державних службовців та ін. Має статус недержавної консультативної організації при Раді Європи. До Євроталанту входить більше 30 асоціацій і представників 22 європейських країн (з 1994 року до нього входить і Російська Федерація). А 7-го жовтня 1994 року Радою Європи прийнято рекомендацію 1248 щодо освіти обдарованих дітей, де зазначається, що "обдарованим дітям мають бути надані всі умови для навчання, в яких вони могли б повністю реалізувати свої можливості відповідно до

²⁰⁵ Кульчицька О.І. Соціально-психологічні фактори формування таланта // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук. – метод. журнал. – 2004. – Випуск 3. – С. 112-118.

²⁰⁶ Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одарённости // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 19-25.

²⁰⁷ Мудрість учіння. Кроки до успіху: навч. метод посібник. – К.: Магістр – S, 1999. – 104 с.

²⁰⁸ Головінський І. Педагогічна психологія. – К.: Вид-во "Аконіт", 2003. – 287 с., с. 190.

²⁰⁹ Брюно Ж., Малви Р., Назарет Л., Патес Р., Террасье Ж.-Ш., Ушаков Д.В. Одарённые дети: психолого-педагогические исследования и практика // Психологический журнал. – М., 1995. – Т. 16. – № 4.

власних інтересів та інтересів суспільства. Жодна країна не може дозволити собі як марнування талантів – це було б марнуванням людських ресурсів, – так і не може своєчасно не виявляти інтелектуальний або інший потенціал”²¹⁰.

У Російській Федерації інтенсивні розробки з проблем розвитку здібностей та обдарувань дитини здійснюються з середини 80-х років ХХ століття. Так, у 1989 році рішенням Колегії Держкомітету СРСР з народної освіти "Про першочергові заходи щодо виявлення і виховання особливо обдарованих учнів" на підставі доповідей А. Асмолова й О. Матюшкіна на базі Психологічного інституту РАО було утворено Лабораторію психології обдарованості. Співробітники цієї лабораторії і сьогодні працюють у межах концепції "Творча обдарованість" (О.М. Матюшкін)²¹¹, що пов'язує обдарованість з високим рівнем творчого потенціалу, який проявляється у високій дослідницькій активності, можливостях легкого і творчого навчання, здатності до досягнення високих творчих результатів у науці, мистецтві, техніці, соціальному житті. Десять років тому групою провідних фахівців у галузі психології та педагогіки обдарованості РФ під керівництвом В.І. Панова (Ю.Д. Бабаєва, В.П. Лебедева, Н.С. Лейтес, О.М. Матюшкін, В.А. Орлов, В.С. Юркевич, Є.Л.Яковлева) створено психолого-дидактичну систему "Обдаровані діти: виявлення – навчання – розвиток"²¹². У межах роботи над цією проблемою дослідниками створено практично орієнтовану систему загальних психолого-педагогічних уявлень про творчу природу обдарованості, яка знайшла своє відображення у конкретних методиках і практичних рекомендаціях, що забезпечують педагогів і психологів необхідними знаннями з теорії та практики роботи з дітьми, які відрізняються ознаками явної чи прихованої обдарованості, в умовах загальної, професійної (вищої та підвищення кваліфікації), недержавної та додаткової освіти.

Для України розбудова системи розвитку обдарованої особистості є необхідною умовою досягнення успіху на шляху розбудови незалежної держави. Зараз і сама доля України певною мірою залежить від того, як ефективно будуть використані інтелектуальні, творчі можливості її народу, кожного громадянина. Ось чому великого значення набуває науково-педагогічне розв'язання проблеми виявлення та розвитку творчих здібностей підростаючого покоління, дослідження теоретичних основ ефективної державної системи підтримки талановитої молоді.

На початку 90-х років в Україні визначилася **наукова школа**, яка займається проблемами творчості, обдарованості (В.О. Моляко, О.І. Кульчицька). Ще у 1991 році ними розроблено програму "**Творча обда-**

²¹⁰ Брюно Ж., Малви Р., Назарет Л., Патес Р., Террассьє Ж.-Ш., Ушаков Д.В. Одарённые дети: психолого-педагогические исследования и практика // Психологический журнал. – М., 1995. – Т. 16. – № 4.

²¹¹ Матюшкин А.М. Концепция творческой одарённости // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.

²¹² Обдаровані діти: виявлення – навчання – розвиток: психолого-дидактична система // Завуч. – 2003. – № 17-18 (спецвипуск). – С. 27-28.

рованість", до конкретних позицій якої належать: теоретичні дослідження психолого-педагогічних проблем здібностей, обдарованості, таланту; розробка нових та оновлених концепцій загальної обдарованості, творчої обдарованості, спеціальної та професійної обдарованості, до якої відносять наукову, технічну, педагогічну, художню, релігійну та ін.; багатопланова, багатоаспектна психолого-педагогічна практична робота у загальноосвітніх школах, дошкільних закладах, ліцеях, гімназіях, а також у вищих закладах освіти²¹³.

З ініціативи керівників цієї наукової школи з 1997 в Україні почав виходити науково-практичний освітньо-популярний журнал для педагогів, психологів, батьків та дітей "Обдарована дитина", який пропонує ексклюзивні матеріали з розвитку дитячих здібностей та талантів (тести, методики, тренінги розробки уроків та досвід кращих дошкільних та шкільних навчальних закладів).

Проте, як зазначає В.О. Моляко, знадобилося 10 років для того, щоб з'явився Указ Президента України про роботу з обдарованою молоддю, підписаний у 2001 році; було розроблено загальнореспубліканську програму та програму робіт по лінії НАПН України, в яку включено майже всі науководослідні інститути НАПН. Цими програмами було передбачено цілеспрямовану і систематичну роботу щодо пошуку, навчання та виховання обдарованих дітей та молоді.

Не очікуючи ініціативи "зверху" на початку нового тисячоліття активізувалася українська молодь. 19 жовтня 2005 року, після значної роботи в регіонах України, відбулися Установчі збори Всеукраїнської молодіжної громадської організації "**Союз обдарованої молоді**". Тоді ж було затверджено її Статут, склад Правління та Контрольно-ревізійної комісії. Створено осередки у 21 регіоні України. 16 листопада 2005 року Міністерство юстиції України прийняло рішення про реєстрацію цієї Всеукраїнської молодіжної громадської організації. Основною статутною метою діяльності Союзу було визначено захист інтересів обдарованої молоді та сприяння ефективній реалізації можливостей молодих людей у сучасних умовах шляхом здійснення культурної, екологічної, оздоровчої, аматорської спортивної, наукової і просвітницької діяльності.

Сьогодні "Союз обдарованої молоді" – одна із провідних організацій, що представляє інтереси обдарованої молоді – науковців, митців, спортсменів та громадських діячів України. Вона нараховує понад 4200 членів в усіх регіонах України. У червні 2007 року Виконавчий Комітет Всесвітньої Ради для Обдарованих і Талановитих Дітей (англ. World Council for Gifted and Talented Children), високо оцінивши ініціативи і діяльність Союзу обдарованої молоді, прийняв організацію до Всесвітньої Ради²¹⁴.

²¹³ Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одарённости // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 19-25.

²¹⁴ Союз обдарованої молоді // Матеріал з Вікіпедії — вільної енциклопедії : : Електронний ресурс : Назва з екрану : [режим доступу] : <http://uk.wikipedia.org/wiki/D0%B4%D1%96>

"Союз обдарованої молоді" бере активну участь й у науковій розробці проблеми обдарованості. Так, на офіційне запрошення Міністерства освіти і науки України експерти СОМу взяли участь у розробці проекту Державної програми роботи із обдарованою молоддю на 2006-2010 роки. До Дня молоді у 2008 році активістами організації проведено всеукраїнський круглий стіл "Обдарована молодь України", на якому презентовано книгу "Обдарована молодь України", що стала результатом реалізації тривалого проекту, в якому взяли участь як науковці, так і представники громадських об'єднань, які займаються проблемами підтримки обдарованих дітей та молоді. Інший проект СОМу "Жива книга. Обдарована молодь України" (my.som.org.ua) став справжньою соціальною мережею для обдарованої молоді²¹⁵.

На сьогоднішній день в Україні прийнято цілий ряд законів і програм (зокрема Закон України "Про освіту", Національна програма "Діти України", Програма розвитку обдарованих дітей і молоді, Указ Президента України про підтримку обдарованих дітей, Державна цільова програма роботи з обдарованою молоддю на 2007-2010 роки та інші), які спрямовані на створення загальнодержавної мережі навчальних закладів для обдарованої молоді. Її метою є формування цілісної, саморегульованої системи щодо виявлення і підтримки обдарованої молоді; розвитку та реалізації її здібностей; стимулювання творчої роботи учнів, студентів, вчителів та викладачів вищих навчальних закладів; активізації навчально-пізнавальної діяльності молоді; формування резерву для вступу у вищі заклади освіти, магістратуру та аспірантуру; підготовки наукових, педагогічних та науково-технічних кадрів.

Так, зокрема, у *Державній цільовій програмі роботи з обдарованою молоддю на 2006-2007 роки* зазначається, що в Україні склалася критична ситуація з поповненням національної науки молодими кадрами. "Старіння" української науки вже сьогодні негативно позначається на інноваційно-технологічному розвитку держави. Інтелектуальний творчий потенціал обдарованих учнів і студентів використовується неефективно, оскільки не створено сприятливих умов для реалізації їх здібностей. Інтеграція ж України в загальноєвропейський простір потребує розроблення нових напрямів роботи з обдарованими учнями і студентами. Однак завдання з упровадження в практику ефективних засобів і технологій виявлення, навчання, виховання і самовдосконалення обдарованої молоді, створення умов для її гармонійного розвитку не виконані в повному обсязі через *недостатність теоретичної обґрунтованості проблеми обдарованості* (зокрема в питаннях підготовки спеціалістів до роботи з обдарованою молоддю), відсутність належного методичного і наукового забезпечення навчально-виховного процесу²¹⁶.

²¹⁵ Наша історія // Всеукраїнська молодіжна громадська організація "Союз обдарованої молоді" : Електронний ресурс : Назва з екрану : [режим доступу] : <http://som.org.ua/k17911.html>

²¹⁶ Концепція державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006-2010 роки // Освіта України. – 2006. – № 48 (741). – 30 червня. – С. 1-3.

Зважаючи на важливість дослідження проблеми обдарованості людини, необхідність поліпшення науково-методичного та організаційно-спонукального забезпечення функціонування системи виявлення, розвитку і підтримки дітей і молоді, що виявляють різні види обдарованості, в реальному соціально-економічному та освітньому просторі України розпорядженням Кабінету Міністрів України від 8 серпня 2007 року № 635-р створено *Інститут обдарованої дитини*. До завдань Інституту належить:

- дослідження феномену обдарованості та розробка програм і технологій розвитку обдарованої особистості на різних вікових етапах в системі безперервної (дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної, вищої) освіти;
- розроблення методичного забезпечення для діагностики та розвитку обдарованості, створення сприятливих умов і реалізація проектів й програм фізичного, психічного, соціального, духовного та інтелектуального розвитку обдарованих дітей, їх правового та соціального захисту;
- впровадження наукових розробок, спрямованих на вирішення актуальних проблем освіти та виховання обдарованих дітей і молоді;
- формування суспільно-громадської думки щодо усвідомлення державного значення роботи з обдарованою молоддю;
- інтеграція у міжнародний освітній та інформаційний простір з питань роботи з обдарованою молоддю.

Сьогодні Інститут обдарованої дитини координує роботу науковців та педагогів України щодо виявлення, розвитку і підтримки дітей і молоді, що виявляють різні види обдарованості, здійснює міжнародну співпрацю з відповідними структурами інших держав, допомагає вчителям-практикам науково-методичним забезпеченням відповідної роботи²¹⁷.

В останні роки проблема обдарованості все частіше стає предметом спеціальних *дисертаційних досліджень* як у галузі психології, так і в сфері педагогічних наук. Так, українських психологів цікавлять проблеми виявлення особистісних характеристик юнацтва з різними формами обдарованості (О. Бобир), ідентифікації різних видів обдарованості, зокрема технічної (О. Зазимко), розвитку мотивації творчої активності технічно обдарованих підлітків (О. Музика), можливостей діагностики індивідуальних відмінностей учнів загальноосвітньої школи при комплектуванні профільних класів (В. Доротюк), умови розвитку самосвідомості обдарованих дітей у спільній діяльності (Н. Куліш), психологічна організація взаємин учителів із обдарованими учнями (І.Й. Любовецька), психологічні особливості емоційної сфери інтелектуально обдарованої особистості (І.В. Ушакова), генезис розуміння батьками проявів дитячої обдарованості (Н.А. Карпенко) та інші. Педагогічний аспект проблеми обдарованості віддзеркалюється в дослідженнях:

²¹⁷Інститут обдарованої дитини НАПН України : Офіційний сайт : Електронний ресурс : [режим доступу] : <http://iod.gov.ua/news.php>.

історико-педагогічних (Л. Прокопів, "Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.)", А.Д. Балацінова, "Педагогічна підтримка обдарованих учнів загальноосвітніх шкіл України другої половини ХХ століття", Н.Б. Лазарович, "Навчально-виховна робота з обдарованими дітьми 5-6 років у дошкільних навчальних закладах (кінець ХХ – початок ХХІ століття)");

порівняльних (П.О. Тадеєв, "Теорія і практика організації навчання обдарованих школярів у США (20-ті роки ХХ – початок ХХІ століття)"; Н. Теличко, "Організація навчання обдарованих молодших школярів у США", І.Є. Бабенко, "Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей у школах США", О.П. Бевз, "Педагогічна підтримка особистісного саморозвитку обдарованих підлітків у школах США", Ю.О. Пивовар, "Організація навчання обдарованої молоді у Німеччині другої половини ХХ століття");

соціально-педагогічних (Н. Завгородня, "Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу", А.В. Лякішева, "Соціально-педагогічні умови розвитку обдарованих дітей у центрах науково-технічної творчості"; І.Г. Карпова "Соціально-педагогічні умови розвитку творчої обдарованості студентської молоді у позанавчальній діяльності вищого навчального закладу");

загальнопедагогічних (М. Федоров, "Педагогічні умови підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми", Я. Рудик, "Організаційні форми надання вищими навчальними закладами додаткових освітніх послуг обдарованим студентам");

методичних (Е. Лодзінська, "Особливості роботи вчителя з математично обдарованими учнями 4-8 класів (на матеріалі польської школи)", В. Коваленко "Формування образного мислення в обдарованих учнів основної та старшої школи засобами художньої літератури", Л. Руденко, "Формування творчих здібностей учнів 5-9 класів у позаурочній роботі засобами музичного мистецтва");

а також у роботах, присвячених **професійній освіті**, зокрема: проблеми підготовки майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів (Ю.М. Клименюк), визначення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів біології (К.А. Ліневич) та початкової школи (Т.С. Зорочкіна) до роботи з обдарованими учнями, підготовки педагогічних кадрів в обласних інститутах післядипломної освіти до роботи з обдарованими школярами (В.В. Демченко), формування готовності вчителів предметів фізико-математичного циклу до роботи з обдарованими учнями в системі методичної діяльності відділів освіти (А.В. Яковина) та інші.

Однак, зауважимо, що хоча спектр наук, які вивчають проблему обдарованості, досить широкий (загальна педагогіка та історія педагогіки, теорія і методика професійної освіти, соціальна педагогіка, педагогічна та вікова психологія, теорія і методика навчання окремих предметів тощо), у кількісному

відношенні ці дослідження представлені лише одиничними працями, спрямованими на вивчення окремих аспектів проблеми.

Зазначимо, що спектр праць з проблеми обдарованості представлений як кандидатськими, так і докторськими дослідженнями, при цьому одна з перших докторських дисертацій з проблеми обдарованості в Україні була підготовлена саме у межах Житомирської педагогічної школи (О.Є. Антонова "Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах").

Передумови для реалізації означеної проблеми у Житомирському державному університеті створювалися впродовж останніх 15-ти років. Зокрема, на кафедрі практичної психології активно працює група молодих учених на чолі з доктором психологічних наук В.О. Моляко та професором О.Л. Музикую, які вивчають природу обдарованості, передумови її розвитку, творчість як засіб особистісного росту і гармонізації людських стосунків. Кафедрами педагогіки, соціальної педагогіки, дошкільного виховання та інноваційних технологій, методики викладання іноземних мов, математики та іншими з початку 90-х років триває плідна робота щодо розробки та впровадження у навчально-виховний процес університету новітніх педагогічних технологій навчання студентів, якими передбачається індивідуалізація навчання майбутніх учителів, розвиток їх творчого потенціалу, максимального врахування природних задатків та здібностей тощо. Аспіранти й докторанти кафедри педагогіки активно працюють над дисертаційними дослідженнями, безпосередньо пов'язаними з проблемою обдарованості, питаннями навчання обдарованих студентів та цілеспрямованої підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми.

Упродовж 1999-2011 років на базі університету проводилися заключні етапи Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки, математики, іноземної мови, що дало можливість розробити конструктивні підходи до їх організації. Результативність даної роботи підтверджують перемоги студентів університету в олімпіадах протягом останніх років.

Ураховуючи актуальність визначеної проблеми та об'єктивну потребу в обдарованих, творчо працюючих учителях, у Житомирському державному університеті імені Івана Франка розроблено *Положення про роботу з обдарованою студентською молоддю*, а з 2003 року діє **Науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю**, який виступає організаційною структурою, що покликана координувати діяльність всіх учасників навчально-виховного процесу щодо навчання і виховання обдарованих студентів. Директор центру – проф. О.Є. Антонова.

Мета діяльності: формування в університеті цілісної, саморегульованої системи стосовно виявлення і підтримки обдарованої студентської молоді, розвитку та реалізації здібностей студентів, стимулювання творчої роботи студентів та викладачів, підвищення якості підготовки спеціалістів, активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, формування резерву для

вступу до магістратури та аспірантури, підготовки науково-педагогічних та наукових кадрів для потреб університету, а також середніх загальноосвітніх, спеціальних та вищих навчальних закладів міста Житомира та Житомирської області.

Досягнення цієї мети передбачає, що обдаровані студенти мають приносити реальну користь вже у період навчання у ВНЗ, а її реалізація забезпечить додатково дух змагальності у процесі навчання, завдяки чому у більшій кількості студентів підвищиться інтерес до навчання та рівень успішності.

Досвід діяльності Науково-методичного центру роботи з обдарованою студентською молоддю у ЖДУ засвідчує, що для успішного розвитку обдарованості кожного студента у вищому навчальному закладі має бути створено відповідні умови і враховано цілий ряд впливових чинників, серед яких можна визначити як внутрішні, так і зовнішні, а саме:

- *розвиток спадкових даних* – біофізіологічні, анатоמו-фізіологічні особливості організму (задатки) – які є передумовою розвитку педагогічних здібностей;
- *створення розвивального середовища* – стимулюючого оточення, яке відповідає розвитку відповідних здібностей;
- *організація цілеспрямованого виховного впливу* на розвиток педагогічних здібностей та обдарувань за умови єдності у діяльності викладачів, студентів, керівництва педагогічного закладу освіти, органів студентського самоврядування, позанавчальних структур;
- *включення майбутніх учителів до педагогічної діяльності* з метою набуття ними певного досвіду її виконання, стимулювання їх активності, що сприятиме дієвому розвитку потенційних можливостей студентів;
- *розвиток емоційно-вольової сфери студентів*, що проявляється у наполегливості щодо виконання завдань, у прагненні до змагань, упевненості у своїх силах і здібностях, повазі до інших, емпатійному ставленні до людей, терпимості до особливостей інших людей, схильності до самоаналізу, толерантному ставленні до критики, готовності поділитися речами й ідеями, незалежності у мисленні і поведінці, почутті гумору;
- *формування відповідної системи цінностей*, що відображається у розвитку реалістичної "Я"- концепції, внутрішньої мотивації, яка зумовлюється ціннісними змістами індивідуальної свідомості, автономністю, самодостатністю, незалежністю від ситуативних чинників, спрямованістю у майбутнє;
- *унікнення чинника випадковості* шляхом свідомої підготовки викладача до відповідної роботи (створювати майбутньому вчителю ситуації, в яких він міг би реалізуватися "у потрібному місці у потрібний час", стати для нього тим самим "Своїм Учителем" тощо).

Запропонована концепція ґрунтується на системному підході до вивчення педагогічних явищ та процесів, що дозволяє забезпечити ефективність навчально-пізнавальної, наукової і практичної роботи студентів, спрямованої на реалізацію особистісного і діяльнісного підходів; сприяє не тільки форму-

ванню знань, умінь і навичок, але й розвитку педагогічних обдарувань, творчого мислення майбутнього педагога, інтелектуалізації його особистості, спонукає до творчої самостійної пошукової діяльності. Професійно-педагогічна підготовка передбачає досягнення максимального розвивального ефекту, спрямованого на становлення особистості майбутнього вчителя та реалізацію його творчого потенціалу.

Основною ідеєю даної концепції є положення про те, що реалізуючи свій власний творчий потенціал у процесі навчання у ВНЗ, майбутні вчителі навчаються виявляти і розвивати обдарування учнів. Основною ж умовою ефективності роботи з обдарованими студентами вважаємо, перш за все, високий рівень професійної та особистісної компетентності викладачів, які здатні до постійного духовного і творчого зростання, зміни самого себе, усталених стереотипів у поглядах на світ. Не останнє місце займає і бажання працювати з обдарованою особистістю, адже це справа відповідальна і далеко не легка, яка до того ж передбачає відповідну систему стимулювання як студентів, так і творчо працюючих викладачів. Крім того, потребує ґрунтовної розробки педагогічний інструментарій для організації відповідної роботи в університеті, а також підготовки студентів до навчання й виховання обдарованих учнів.

До основних функції Центру належать: координаційна, діагностична, організаційна, моніторингова, дослідницька, методична, консультативна. Відтак, структура Центру складається з дев'яти підрозділів, кожен з яких виконує певні завдання.

Аналітико-інформаційний. Завдання: створення позитивного інформаційного простору у контексті обдарованості студента; вивчення мотивації навчальної діяльності студентів, їх цільових установок та ціннісних орієнтацій; визначення рівня розвитку професійно-педагогічних здібностей та якостей майбутнього вчителя; розробка пріоритетних напрямів у побудові роботи центру. *Форми та методи роботи:* спостереження, анкетування, тестування, опитування, статистична обробка даних за допомогою математичних методів тощо.

Науково-дослідницької роботи студентів. Завдання: організація та керівництво науково-дослідною роботою студентів; координація роботи Студентського наукового товариства, студентських проблемних груп та наукових гуртків; здійснення зв'язків з факультетами, кафедрами; випуск студентських наукових праць. *Форми та методи роботи:* бесіди зі студентами, зустрічі з досвідченими науковцями, обмін досвідом, науково-практичні конференції, круглі столи, "Школа майбутнього науковця" тощо.

Професійно-педагогічної творчості. Завдання: формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя; стимулювання професійної спрямованості та позитивної мотивації студентів на педагогічну діяльність; здійснення навчально-методичної роботи, спрямованої на розвиток у майбутніх учителів педагогічних здібностей; розробка і впровадження комплексу мето-

дик щодо розвитку педагогічної креативності; організація педагогічної практики студентів у середніх загальноосвітніх закладах нового типу з метою ознайомлення майбутніх педагогів з творчою лабораторією вчителів-майстрів тощо. *Форми та методи роботи:* активні методи навчання, ділові ігри, тренінги, олімпіади, конкурси педагогічної майстерності, аукціони педагогічних ідей; педагогічний театр, педагогічна практика, відвідування уроків творчо працюючих учителів тощо.

Соціально-педагогічної творчості. Завдання: створення умов для максимального розвитку соціально-педагогічних якостей майбутнього вчителя; організація діяльності волонтерського загону та "Телефону довіри"; організація діяльності студентської соціальної служби. *Форми та методи роботи:* клуб "Волонтер", "Телефон довіри", консультативна діяльність, тренінгові програми, соціально-психологічна підтримка студентів.

Підготовка студентів до участі у Всеукраїнських олімпіадах. Завдання: здійснення підготовки студентів до Всеукраїнських олімпіад з предмету та спеціальності; організація і проведення I (факультетського та загальноуніверситетського) туру Всеукраїнських олімпіад з предмету та спеціальності; організація і проведення II (Всеукраїнського) туру студентських олімпіад з дисциплін та спеціальностей університету (як базовий навчальний заклад); розробка технологій та методичних рекомендацій стосовно організації та проведення олімпіад, видання відповідної навчально-методичної літератури тощо.

Художньо-естетичної творчості. Завдання: створення умов для максимального розвитку художньо-естетичних здібностей та можливостей майбутнього вчителя; організація та проведення виставок творчого доробку студентів; випуск друкованого видання, в якому відображати результати творчих пошуків студентської молоді. *Форми та методи роботи:* гуртки художньої творчості на всіх факультетах, ансамблі, вокальні колективи; команди КВК; підготовка та проведення фестивалів, конкурсів, концертів тощо.

Розвиток фізичних здібностей та збереження здоров'я. Завдання: створення умов для максимального розвитку фізичних здібностей та можливостей майбутнього вчителя; пропаганда та формування здорового способу життя студентів. *Форми та методи роботи:* спортивні секції та клуби для всіх факультетів, організація та проведення змагань, турнірів тощо.

Міжнародної та міжрегіональної співпраці. Завдання: підтримка стосунків з іншими вищими навчальними закладами України та зарубіжжя; обмін досвідом стосовно цілеспрямованої роботи з обдарованою студентською молоддю; організація, проведення та участь у студентських науково-практичних конференціях; вивчення досвіду роботи загальноосвітніх навчальних закладів різного типу тощо. *Форми та методи роботи:* організація та проведення студентських науково-практичних конференцій, тематичних читань; зустрічі із зарубіжними науковцями, педагогами тощо.

Довузівської підготовки педагогічно обдарованих школярів. Завдання: виявлення педагогічно обдарованих учнів старших класів загальноосвітніх

навчальних закладів міста та області; організація діяльності факультету майбутнього вчителя; підтримка здібної молоді та створення умов для вступу до університету тощо. *Форми та методи роботи:* лекції, семінари, бесіди, ділові ігри, екскурсії, олімпіади, "Дні відчинених дверей", відвідування лабораторій університету тощо.

Форми та методи роботи: поетапна діагностика здібностей студентів, статистична обробка даних за допомогою математичних методів, бесіди зі студентами, зустрічі з досвідченими науковцями, обмін досвідом, науково-практичні конференції, випуск студентських наукових видань, круглі столи, "Школа майбутнього науковця", активні методи навчання, ділові ігри, тренінги, олімпіади, конкурси педагогічної майстерності, аукціони педагогічних ідей, педагогічний театр, педагогічна практика, відвідування уроків творчо працюючих учителів; гурткова робота, ансамблі, вокальні колективи, команди КВК, підготовка та проведення фестивалів, конкурсів, концертів; спортивні секції та клуби для всіх факультетів, організація та проведення змагань, турнірів, організація та проведення студентських науково-практичних конференцій, тематичних читань, зустрічі із учителями-майстрами, лекції, семінари, бесіди, "Дні відкритих дверей", відвідування лабораторій університету тощо.

У **результаті діяльності Центру** обґрунтовано модель обдарованості; створено технологію розвитку педагогічної обдарованості майбутнього вчителя, апробовано технологію організації та проведення Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки; розроблено та запроваджено у навчальний процес спецкурси, спрямовані на підготовку вчителя до роботи з обдарованими дітьми; налагоджено видання наукової, методичної, популярної літератури з проблеми обдарованості на допомогу вчителю.

Результати діяльності науково-методичного центру роботи з обдарованою студентською молоддю та реалізація концепції навчання обдарованих студентів у вищих закладах освіти дозволили експертам Всесвітньої ради, яка опікується обдарованими і талановитими дітьми, засвідчити високий рівень відповідної роботи і нагородити університет Міжнародним сертифікатом за роботу з обдарованими студентами (2008 р.), а автора проекту О. Антонову обрано членом експертної ради Всеукраїнської молодіжної громадської організації "Союз обдарованої молоді".

За час існування Центру відповідно до основних напрямів реалізації Концепції навчання обдарованих студентів у ЖДУ досягнуто таких результатів:

1. Розроблено "Положення про роботу з обдарованою студентською молоддю", структуру та концепцію діяльності Науково-методичного центру роботи з обдарованою студентською молоддю.

2. Відібрано **комплекс методик** щодо визначення професійної спрямованості студентів, мотивації вибору професії, ефективності побудови навчального процесу та форм і методів навчання стосовно розвитку здібностей і

схильностей студентів; здійснено діагностику розвитку здібностей та професійного спрямування серед студентів та діагностику домінуючих здібностей у першокурсників університету. З метою стимулювання студентської молоді до науково-дослідницької роботи Центром здійснюється вивчення досвіду провідних кафедр університету з даної проблеми. Створено **банк даних** щодо здібностей та обдарувань студентів: результати шкільної успішності, показники тестування на домінуючі здібності, участь у студентському житті, науково-дослідницькій роботі, участь в олімпіадах, творчі доробки тощо.

3. Активно впроваджуються у навчальний процес **інноваційні форми та методи** організації навчальної діяльності студентів, пов'язані із професійно-педагогічним творчим розвитком майбутніх учителів (ділові ігри, мікророзкладання, моделювання виховних проєктів, аукціони педагогічних ідей, кіноуроки, відеоуроки, кейс-стаді, проєктні технології тощо); лекції та практичні заняття із застосуванням мультимедійного обладнання, демонстрацією відеокейсів із подальшим їх обговоренням, постановка проблемних запитань, відповіді на які студенти знаходять, аналізуючи відеоматеріали тощо.

4. Для підвищення рівня професійної компетентності майбутніх учителів розроблено та запроваджено **спеціальні курси** "Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими дітьми", "Робота вчителя з обдарованими дітьми", "Специфіка роботи соціального педагога з обдарованими учнями".

5. Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України № 400 від 24.05.06 здійснювалася консультативна допомога у проведенні дослідно-експериментальної роботи за темою "Вплив інтегративно-діяльнісного підходу на розвиток інтелектуальних здібностей учнів" за науково-педагогічним проєктом "РОСТОК" на базі Бердичівської міської гуманітарної гімназії № 2 Житомирської області. Плідна багаторічна співпраця здійснюється Житомирським обласним педагогічним ліцеєм, випускники якого поповнюють контингент обдарованих студентів, а його директор Л. Корінна очолює відділ Центру "Довузівська підготовка педагогічно обдарованих школярів".

6. Створюється мережа навчальних закладів для апробації та запровадження сучасних методик виявлення, навчання та виховання обдарованої молоді. Так, у 2004 році створено Навчально-науково-виробничий комплекс "Полісся", до складу якого входять 20 кращих середніх навчальних закладів Житомира та Житомирської області, одним із завдань якого є спільне проведення науково-дослідних робіт, зокрема з проблеми обдарованості, апробація та використання результатів наукових досліджень, розробка навчально-методичного забезпечення. З 2011-2012 навчального року розпочато створення електронного **Банку даних** обдарованих дітей навчально-науково-виробничого комплексу "Полісся".

7. На базі університету щорічно проводиться **обласна сесія МАН**. Викладачі університету постійно виступають в якості керівників учнівських наукових робіт у межах Малої Академії Наук. У 2004 році доцентами кафедри

педагогіки Н. Сидорчук та О. Антоною за сприяння керівництва ЦНТТУМ підготовлено та видано методичні рекомендації "Мала академія наук як форма організації наукової діяльності учнів".

8. Обдарована молодь залучається до науково-дослідницької, експериментальної, творчої діяльності. **Оновлено роботу Студентського наукового товариства:** на кожному факультеті університету створено його осередок, який працює згідно розробленого факультетом плану. Студенти активно залучаються до дослідницької роботи у проблемних групах та наукових гуртках (інформація про наукові гуртки та проблемні групи зібрана як у Центрі, так і в СНТ), систематично проводяться зустрічі майбутніх учителів з провідними науковцями університету, керівниками наукових шкіл, іншими студентами-долідниками. Проводяться міжвузівські конференції щодо узгодження і координації спільних досліджень студентами ЖДУ та інших ВНЗ Житомира. Зокрема, на засіданнях НСТ з цікавими доповідями виступали керівники науково-методичних лабораторій та наукових шкіл (професори О. Дубасенюк, А. Стадниченко, А. Сингаївська, Л. Калініна, В. Мойсієнко), а також студенти, які перебували на навчанні у провідних ВНЗ США, Англії, Німеччини, брали участь у міжнародних студентських конференціях за кордоном (Польща, Литва, Білорусь).

У 2006-2007 навчальному році з ініціативи Центру запроваджено загальноуніверситетський конкурс студентських наукових робіт, серед завдань якого виявлення обдарованої студентської молоді; стимулювання творчого самовдосконалення студентів; підвищення інтересу до поглибленого вивчення природничо-математичних, історико-філологічних та психолого-педагогічних дисциплін; розвиток навичок науково-дослідницької роботи; пропаганда наукових досягнень та інноваційних технологій.

9. Центром систематично проводяться **виставки студентської наукової творчості**, яку мають можливість відвідати практично всі студенти університету, а також учні – учасники МАН. У приміщенні Центру працює постійно діюча виставка творчих робіт студентів і викладачів.

Щорічно виходять **збірники студентських наукових праць**, зокрема з 2004 року на факультеті іноземних мов (професор Л. Калініна) разом з кафедрою педагогіки (професор О. Антонова) започатковано видання збірника студентських та аспірантських праць "Формування професійної компетентності майбутніх учителів засобами інноваційних освітніх технологій" (видано сім випусків, один з них за матеріалами Всеукраїнської студентської конференції). Традиційними стали збірники наукових робіт студентів фізико-математичного факультету (доцент В. Єремєєва), навчально-наукового інституту педагогіки (доцент Н. Сидорчук), магістрантів (професор С. Вітвицька, доцент Н. Мирончук) та інші.

Відділом підготовки студентів до участі у Всеукраїнських олімпіадах проводяться щорічно факультетські та загальноуніверситетський тури Всеук-

раїнської студентської олімпіади, в якій беруть участь студенти різних факультетів.

З квітня 2005 року щороку Житомирський державний університет виступає базовим закладом для проведення творчого конкурсу серед старшокласників "**Педагогічна діяльність – моє покликання**", в якому беруть участь учні 11 класів Житомирської, Вінницької та Хмельницької областей. Переможницею першого конкурсу стала лідер регіонального туру учениця гуманітарної гімназії № 23 м. Житомира (нині студентка інституту іноземної філології нашого університету) Музика Ірина. За матеріалами конкурсу за сприяння Житомирського інституту післядипломної педагогічної освіти видруковано *збірку учнівських творчих робіт "Вчитель – моє покликання"*.

Традиційно на факультетах відбуваються *заходи за методикою КТС "Свято квітів"*, виставка-ярмарок "Своїми руками", конкурс-мандрівка "У країну дитинства", загальноуніверситетські виставки студентської художньої творчості.

Відділом розвитку фізичних здібностей та збереження здоров'я створюються умови для розвитку фізичних здібностей та можливостей майбутнього вчителя. Серед студентів університету проводиться *пропаганда здорового способу життя*.

Літературно обдаровані студенти мають можливість реалізувати свій потенціал у роботі Студентського інформаційного центру, основними напрямками роботи якого є підготовка та випуск газети "Універсум" (яка визнана однією із найкращих студентських газет України) та програм "Студентського радіо" за такими напрямками – музичний, проблемний, пізнавальний, культурологічний, інформаційна служба новин. Загальний ефірний час Студентського радіо у навчальному році складає у середньому 4650 хвилин.

На базі університету при кафедрі соціальної педагогіки та педагогічної майстерності спільно з Житомирським обласним центром Соціальних служб для молоді працює студентська соціальна служба для молоді, волонтерський загін якої нараховує понад 300 осіб.

10. Відбувається популяризація здобутків обдарованої молоді, поширення досвіду роботи педагогічних та науково-педагогічних працівників. Активно співпрацюємо із Житомирським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти: районні методичні семінари вчителів, директорів шкіл, заступників директорів шкіл з проблем навчання і виховання обдарованих учнів, організації науково-дослідної роботи учнів учасників МАН, учителів-дослідників тощо. У Центрі зібрано необхідні матеріали для вчителів, які можуть допомогти їм в організації роботи з обдарованими учнями.

З вересня 2007 року здійснюється співпраця із Всеукраїнською молодіжною громадською організацією "Союз обдарованої молоді". Зокрема, в університеті створено осередок спілки (координатор – аспірант кафедри педагогіки Д. Ліфференко). Студенти беруть участь в акціях, що запроваджує спілка.

Директор Центру О. Антонова брала активну участь у підготовці видань "Обдарована молодь України: оцінка сучасного стану та поширення перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України" та "Біла книга молодіжної політики: підтримка обдарованої молоді", що надруковані з ініціативи "Союзу обдарованої молоді", в яких відзначається й досвід ЖДУ у роботі з обдарованою молоддю.

У 2008 році Житомирський державний університет отримав **Міжнародний сертифікат** від Всесвітньої Ради для Обдарованих і Талановитих дітей за високий рівень організації роботи з обдарованою студентською молоддю.

Проект діяльності Центру було подано на конкурс у межах X ювілейної виставки "Сучасна освіта в Україні – 2007" у номінації "Упровадження нових форм організації навчально-виховного процесу" – "Система роботи з обдарованою молоддю". Разом з іншими проектами він отримав схвалення (Золота медаль у даній номінації).

Плідно співпрацюємо з **Інститутом обдарованої дитини АПН України**: беремо участь в конференціях, проводимо спільні заходи, обмінюємося досвідом тощо.

В останнє десятиріччя у межах Житомирської науково-педагогічної школи активно розвивається напрям досліджень, спрямований на вивчення сутності обдарованості, особливостей її прояву на різних вікових етапах, створення науково-педагогічного супроводу обдарованої особистості, а також підготовку майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями. Спрямовує і координує цей напрям доктор педагогічних наук, професор Антонова Олена Євгенівна.

Представниками цього напрямку, перш за все, вивчено та проаналізовано **досвід роботи з обдарованими дітьми** загальноосвітніх закладів міста Житомира та Житомирської області, зокрема гуманітарних гімназій №№ 1, 3, 23 (м. Житомир), Житомирського обласного педагогічного ліцею, Новоград-Волинського НВО "Гімназія ім. Лесі Українки – дошкільний навчальний заклад", Новоград-Волинського колегіуму, ЗОШ № 5 та № 27 (м. Житомир), Новогуйвинської та Озерненської гімназій (Житомирський район) та інших. До цієї роботи залучалися студенти, магістранти, аспіранти та докторанти. За матеріалами дослідження підготовлено ряд студентських наукових робіт, зокрема "Система роботи вчителя-вихователя з обдарованою дитиною" – Бобракова Тетяна (студентка Навчально-наукового інституту іноземної філології, 2005), "Особливості навчання інтелектуально обдарованих старшокласників (досвід роботи шкіл м. Житомира)" – Борисов В'ячеслав (студент Навчально-наукового інституту іноземної філології, 2006), "Технологія підготовки майбутнього вчителя до педагогічної творчості" – Ревчук Тетяна (студентка Навчально-наукового інституту іноземної філології, 2006), "Особливості навчання інтелектуально обдарованих учнів основної школи" – Кічігіна Злата (студентка історичного факультету, 2008), "Психолого-педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до творчої самореалізації у

професійній діяльності" – Михальчук Яна (студентка Навчально-наукового інституту іноземної філології, 2008), "Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до навчання розумово обдарованих учнів" – Ярошук Марина (магістрант навчально-наукового інституту педагогіки, 2007), "Соціально-педагогічний супровід обдарованих учнів в умовах загальноосвітньої школи" – Безпалюк Світлана (магістрант соціально-психологічного факультету, 2008), "Особливості педагогічної взаємодії вчителя початкової школи з інтелектуально обдарованими учнями" – Кащинець Анжела (магістрант навчально-наукового інституту педагогіки, 2010), "Дидактичні засади навчання обдарованих учнів у школах Великобританії" – Мікова Наталія (магістрант навчально-наукового інституту педагогіки, 2011). Ці роботи були представлені для участі у II етапі Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки у 2004 та 2005 рр., де отримали схвалення.

Активно працюють у цьому напрямі докторанти, аспіранти і здобувачі, зокрема у 2009 році захищено кандидатську дисертацію "Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів" (Ю. Клименюк). Триває робота над докторським дисертаційним дослідженням "Теоретичні та методичні засади розвитку загальної обдарованості старшокласників" (А. Вірковський). Продовжують працювати над кандидатськими дослідженнями аспіранти Д. Ліференко, "Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до роботи з обдарованими старшокласниками у поза навчальній діяльності", С. Шевчук, "Підготовка вчителя біології до розвитку інтелектуальної обдарованості старшокласників у позашкільних закладах екологічного спрямування", О. Ващук, "Формування готовності вчителя біології до розвитку академічної обдарованості старшокласників на засадах інтегративного підходу", О. Стадник, "Підготовка вчителя біології до розвитку дослідницьких здібностей учнів основної школи у позашкільних закладах екологічного спрямування", Т. Рубан-Щуковская, "Формування професійно значущих якостей у студентів медичних коледжів засобами артпедагогіки" та інші.

За останні роки у ЖДУ видано ряд монографічних досліджень, наукових збірників, методичних рекомендацій щодо проблеми навчання обдарованих дітей та молоді: "Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу" (монографія, О. Антонова, 2005); "Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів" (монографія, О. Антонова, 2007); "Обдарованість, творчість, здібності: теорія, методика, результати досліджень" (монографія, за ред. В. Моляко, О. Музики, 2006); "Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи" (монографія, О. Антонова, Ю. Клименюк, 2011), "Впровадження в освітніх закладах Житомирщини програми ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості "Три кроки" (О. Музика, 2008) та інші.

Проведено низку науково-практичних конференцій, присвячених питанням розвитку обдарованості учнівської та студентської молоді: Всеукраїн-

ські науково-практичні конференції "Тенденції розвитку професійно-педагогічної освіти в Україні і за кордоном" (2006), "Шляхи і методи забезпечення подальшого творчого зростання обдарованої молоді" (2008), "Системний підхід у роботі з обдарованою молоддю" (2010), "Розвиток дослідницьких здібностей обдарованих дітей та молоді" (2011), регіональна науково-практична студентсько-аспірантська конференція "Обдарована особистість: сутність, проблеми, технології розвитку" (2006), а також всеукраїнський круглий стіл "Світоглядні та методологічні принципи креативності в освітній системі сьогодення" (2012).

За результатами конференцій видано збірники наукових праць "Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку", "Актуальні проблеми розвитку обдарованості учнівської та студентської молоді", "Обдарована студентська молодь: здобутки, пошуки, перспективи" та інші. Результатом круглого столу "Світоглядні та методологічні принципи креативності в освітній системі сьогодення" стала монографія "Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі".

На основі узагальнення результатів досліджень, здійснюваних у ЖДУ впродовж 1999-2012 років, нами визначено найбільш перспективні та нагальні проблеми навчання і виховання обдарованої молоді в Україні, зокрема такі:

1. *Створення в Україні цілісної загальнодержавної системи роботи з обдарованими учнями і студентами.* Для цього має бути розроблене належне правове, фінансове, організаційне, науково-методичне забезпечення. Ставлення держави до проблеми виявлення і підтримки талановитої молоді відіграє визначну роль у питаннях виховання обдарованих дітей. Ще К. Гельвецій у своїх роздумах щодо природи геніальності і таланту зазначав, що "основне завдання виховання полягає в необхідності створення людини, здатної прославитися в науках і мистецтвах. Довершеність же цього питання залежить від мудрості законодавця. Якщо він позбавить вихователів заобов'язаної поваги до старих звичаїв, надасть простір їх генію, зацікавить їх надією на нагороду вдосконалювати методи виховання, стимулює змагання, тоді, без сумніву, наставники, окрилені цією надією, які мають навички в поведженні зі своїми учнями, нададуть цій і без того розвинутій стороні виховання всю довершеність, на яку вона лише здатна. Добре чи погане виховання – майже цілком справа законів"²¹⁸. Вважаємо, що ці думки стосовно великого значення держави у підтримці виховання обдарованих дітей не втратили своєї актуальності й сьогодні.

2. *Посилення уваги до міжвідомчої взаємодії*, а також ролі держави в цілому, при вирішенні проблем навчання і виховання обдарованих дітей та молоді. Залучати до виявлення та виховання обдарованих дітей та молоді дошкільні, загальноосвітні та вищі освітні заклади різних рівнів акредитації, місцеві органи влади, місцеві, районні та обласні управління освіти, громадські

²¹⁸ Гельвецій К.А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании // Соч.: В 2 т. – Т. 2. – М., 1974. – С. 24-27.

об'єднання та партійні структури тощо. Консолідувати зусилля центральних і місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, навчальних закладів, установ та організацій у роботі з обдарованою молоддю. Розширювати мережу навчальних закладів для апробації та запровадження сучасних методик виявлення, навчання та виховання обдарованої молоді: забезпечення ефективної діяльності загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів з метою створення умов для розвитку особистості та вироблення в неї самобутніх професійних якостей; залучення обдарованої молоді до науково-дослідницької, експериментальної, творчої діяльності із створенням навчальних закладів, гуртків, зокрема філій Малої академії наук, що працюють з обдарованою молоддю.

3. *Популяризація кращого досвіду педагогічних, науково-педагогічних, наукових працівників і тренерів-викладачів, висвітлення у засобах масової інформації досягнень обдарованої молоді в різних сферах діяльності.* У цьому контексті вважається надзвичайно актуальною ініціатива Всеукраїнської молодіжної спілки "Союз обдарованої молоді" щодо видання фундаментальної праці "Обдарована молодь України: проблеми та історії успіху", яка спрямована на популяризацію досліджуваного питання, привернення уваги держави і державних діячів до проблеми навчання і виховання обдарованої молоді, яка справедливо оцінюється авторами як майбутнє Української держави.

4. *Інтенсифікація наукових пошуків у розробці проблеми обдарованості.* Реалізацію цього напрямку роботи вбачаємо актуальною у кількох напрямках. Перш за все, це здійснення ґрунтовних теоретичних міжнаукових досліджень щодо виявлення природи феномену обдарованості, в яких мають брати участь не лише психологи і педагоги, а й генетики, фізіологи, психіатри, представники інших наук, що досліджують цю проблему. Другий важливий напрям діяльності концентрується навколо розробки ефективних форм, методів, засобів роботи з обдарованими дітьми та молоддю у межах масової загальноосвітньої школи. Нові можливості індивідуалізації навчання і виховання обдарованих дітей відкривають інтеграція шкіл з системою додаткової освіти, активне використання дистанційного навчання за допомогою сучасних інформаційних технологій, організація тьюторської підтримки, включення учнів у проектно-дослідницьку діяльність, використання групових форм навчання і навчання за індивідуальним планом тощо.

5. *Узагальнення, науково-методичне обґрунтування і популяризація педагогічної практики, досвіду виховання і освіти обдарованих дітей та молоді.* Проведення Всеукраїнських та регіональних науково-практичних конференцій, семінарів, засідань за круглим столом з проблем обдарованості, до яких залучати науковців та вчителів-практиків, і на яких всебічно обговорювати питання виявлення, підтримки та розвитку обдарованої особистості. Видавати відповідні збірники за результатами конференцій. Запрошувати на ці конференції представників владних структур, залучати спонсорів і меценатів, представників громадських об'єднань тощо. Організувати цільове асигну-

вання щодо забезпечення роботи з обдарованою молоддю.

6. *Створення умов* для проведення всеукраїнських олімпіад, конкурсів, конкурсів-захистів, турнірів, фестивалів і забезпечення участі команд обдарованої молоді в міжнародних інтелектуальних і творчих змаганнях. Актуальним питанням залишається створення та вдосконалення існуючих дитячих та молодіжних навчально-пізнавальних теле- та радіопрограм. При цьому вважаємо за необхідне звернути увагу на об'єктивність оцінювання компетентним журі творчих та наукових доробок й відповідей дітей, оскільки нерідко творчі конкурси перетворюються не на змагання інтелекту й творчості, а на аукціон фінансових можливостей батьків учасників.

7. *Поглиблення міжнародного співробітництва* у сфері питань роботи з обдарованою молоддю, налагодження зв'язків з міжнародними організаціями та установами, робота яких спрямована на виявлення, навчання, розвиток і підтримку обдарованої молоді.

8. *Розробка організаційних, методичних основ* забезпечення діяльності з розвитку і підтримки обдарованої молоді в реалізації цільових програм.

9. *Проектування статистичних і моніторингових, інформаційно-аналітичних матеріалів* щодо забезпечення системи розвитку і підтримки обдарованої молоді.

10. *Публікація науково-методичних та інших інформаційних матеріалів* про результати функціонування освітніх систем роботи з обдарованими учнями.

11. *Створення сучасної матеріально-технічної бази* навчальних закладів для обдарованої молоді.

12. *Удосконалення системи підготовки, підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів* для роботи з обдарованими дітьми дошкільного, шкільного, студентського віку у різних типах навчальних закладів. Вважаємо за необхідне включення до навчальних планів вищих навчальних педагогічних закладів обов'язкового курсу з питань методики та організації роботи з обдарованою молоддю, специфіки роботи вчителя-вихователя, соціального педагога та практичного психолога з обдарованими учнями. Для цього у педагогічних ВНЗ мають бути розроблені відповідні навчальні програми, методичні посібники та підручники, підготовлений контингент викладачів, здатних працювати як з обдарованими дітьми, так і з обдарованими студентами.

13. *Поглиблювати дослідження проблеми визначення ступеня професійної придатності особистості до педагогічної діяльності* (як і до інших видів діяльності, якими прагнуть оволодіти у майбутньому старшокласники). Цей аспект проблеми має розв'язуватися вже на рівні загальноосвітнього навчального закладу. Пізніше цей показник повинен ураховуватися приймальними комісіями педагогічних навчальних закладів. Спеціальна система професійного відбору серед абітурієнтів (тестові випробовування, співбесіди щодо майбутньої професійної діяльності тощо) дозволить цим комісіям (разом з

відповідною інформацією про випускника зі школи) відібрати найбільш придатних до праці вчителя у майбутньому.

Виявлення рівня професійної придатності (педагогічної обдарованості) особистості до педагогічної діяльності розпочинається вже в університеті з тим контингентом, який вже зарахований на навчання. Відсутність цього попереднього (до вищого навчального закладу – на рівні школи і приймальної комісії) відбору об'єктивно призводить до наявності у студентській аудиторії значної кількості осіб, які, вже ставши студентами (а пізніше на своєму робочому місці як дипломовані спеціалісти), будуть професійно безпорадними і ймовірно ніколи не досягнуть рівня вчителя-майстра.

За такого підходу питома вага педагогічно обдарованої молоді в університетських аудиторіях значно зростає, оскільки "відсіюються" ті, кому необхідно готувати себе до роботи в інших галузях. З іншого боку – зростає коефіцієнт корисної дії самого педагогічного університету в підготовці педагогічних кадрів.

Вважаємо, що перспективними можуть стати дослідження, в яких було б переглянуто саму схему роботи (виявлення) педагогічно обдарованої молоді (спочатку вияв такої молоді на рівні школи, рекомендація педагогічної ради, що враховуються приймальними комісіями ВПНЗ), а потім уже забезпечення необхідної роботи зі студентами, серед яких немає (повністю чи частково) непридатних до майбутньої вчительської праці.

Зазначимо, що перенесення акценту на рівень загальноосвітнього навчального закладу та приймальних комісій у педагогічних ВНЗ вимагає тісніших організаційно-методичних зв'язків педагогічного університету з відділами освіти та дирекціями шкіл, нового змісту діяльності самої приймальної комісії. Однак альтернативи такому підходу, на наш погляд, немає, оскільки сучасна школа страждає від значної кількості випадкових людей, які лише "виконують роль" учителя.

НАПРЯМИ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЦЕНТРУ ПОЛОНІСТИКИ В ЖИТОМИРІ

Національно-культурний склад Житомира та області характеризується складним, а подекуди і драматичним переплетінням історичних доль українського та польського народів. Ще за часів Російської імперії на теренах Житомирщини поляки здійснювали активну громадсько-політичну, наукову, культурно-просвітницьку та добродійну діяльність. Можна назвати цілу низку імен поляків, які народилися, жили і творили на Житомирщині, зробили свій внесок у розвиток культури цього краю і здобули світове визнання. Серед них генерал паризької Комуни Ярослав Домбровський, піаніст-віртуоз і композитор, що очолив уряд незалежної Польщі, Ігнаци Падеревський, письменники Юзеф Крашевський, Джозеф Конрад (Коженювський), Томаш Добшевич і Міхал Чайковський, літератор Генріх Ржевуський, етнограф і археолог Вадим Щербаківський, дослідник мінеральних багатств Житомирщини Володимир Бельський, лісовод і природоохоронець Антон Ковалевський, видатний фахівець у галузі садово-паркового мистецтва Антон Анджейовський, картограф Іван Левицький, доктор медицини, професор Франц Букоємський, гітарист-віртуоз Марк Соколовський, засновниця і багатолітня директор польської гімназії у Житомирі Берта-Юстина Крушевська та багато інших.

За даними останнього перепису населення, у Житомирській області проживає найбільша польська громада України. Це 49 тисяч осіб, що складає 3,5 % усього населення області²¹⁹. Проголошення незалежності України сприяло активізації польської громади у публічному житті країни, у тому числі Житомирської області. Стрімко почали виникати польські громадські та культурно-освітні організації, а також художні колективи, значно поживилась діяльність римо-католицьких парафій²²⁰.

У процес гармонізації міжетнічних відносин на Житомирщині свій вагомий внесок роблять науковці Житомирського державного університету імені Івана Франка. У 2004 році в рамках Року Польщі в Україні в університеті був відкритий Центр полоністики. Поява такого наукового осередку саме тут цілком логічна, адже історія полоністики на Житомирщині тісно пов'язана з цим навчальним закладом. Почесним куратором житомирської чоловічої гімназії, у приміщенні якої розташований центральний корпус Жи-

²¹⁹ Національний склад та мовні ознаки населення Житомирської області. Статистичний збірник // Житомирське обласне управління статистики. – Житомир, 2003. – 87 с.

²²⁰ Інформаційно-аналітичне видання "Полонія Житомирщини" / [ред.-упорядник С. В. Рудницький]. – Житомир, 2007. – 220 с.

томирського державного університету, 1853-1860 роках був видатний польський письменник і громадський діяч Юзеф Крашевський²²¹, у цій гімназії навчався відомий український історик В'ячеслав Липинський²²². У 30-ті роки ХХ століття на філологічному факультеті тоді ще педагогічного інституту працював Володимир Гнатюк, який захистив дисертацію з польської мови, пізніше Леонід Венгеров, що захистив дисертацію з польської літератури. У другій половині ХХ століття доцент Аза Папіна неодноразово виїжджала у Польщу, де працювала в університетах Бидгоща, Жешова та Зеленої Гури. Тут були видані її наукові праці "Język starocerkiewnosłowiański na tle porównawczym", "Zdanie proste w języku rosyjskim", "Rodzaj analizy gramatycznej". У 70-ті роки з її ініціативи студенти-філологи почали вивчати польську мову. Усе це свідчить про глибоке коріння полоністики в Житомирському державному університеті.

Зацікавленість польською тематикою науковців університету активізувалась після проголошення незалежності України. Так, на початку 90-х років доцент Наталія Місяць розпочала дослідження контактів польської, української та російської мов, працювала над створенням та впровадженням сучасних технологій навчання польської мови українців, доцент В.О. Єршов збирав і вивчав архівні матеріали про діяльність поляків на Волині-Житомирщині, викладачі кафедри педагогіки Наталія Сейко та Світлана Коляденко почали досліджувати історію польської освіти в Україні та на Волині.

У травні 1994 року доценти Н.К. Місяць та В.О. Єршов взяли участь у роботі міжнародної наукової конференції "Stosunki kulturowe polskoschodniosłowiańskie", де Н.К. Місяць керувала мовознавчою секцією і виступила з доповіддю на тему "Польсько-українська та польсько-російська міжмовна омонімія як фактор навчання польської мови в Україні", В.О. Єршов виступив на секції літератури і культури з доповіддю "Нові відомості про життя і діяльність Г. Олізара в Україні". Це були перші наукові доповіді з полоністики викладачів Житомирського педагогічного інституту в Польщі.

Науково-дослідна робота викладачів, аспірантів та студентів університету з проблем полоністики створила міцне підґрунтя для того, щоб у 2004 році за підтримки ректора професора Петра Сауха було відкрито Центр полоністики, де зосереджуються наукові дослідження польської тематики, а саме: дослідження з польської мови, літератури, історії українсько-польських стосунків, освіти та культури, польського фольклору та музики. Результати досліджень висвітлюються у монографіях, навчальних посібниках, статтях.

²²¹ Гонзалез Алла. Юзеф Крашевський в культурному середовищі Житомира / Алла Гонзалез // Українська полоністика. – 2004. – № 1. – С. 106–113.

²²² Монтрезор А. В'ячеслав Липинський / А. Монтрезор // В'ячеслав Липинський і його епоха. Наукова збірка / відповідальний ред. Ю. Терещенко. – Київ–Житомир, 2008. – 390 с.

Польська тематика цікавить багатьох викладачів університету, серед яких фахівці з педагогіки, історії, мови та літератури, методики, музики, етнографії тощо. У 1999 році в Інституті педагогіки АПН України Наталія Сейко захистила кандидатську дисертацію на тему: "Педагогічні та етносоціологічні засади розвитку польського шкільництва на Волині-Житомирщині у 1905-1938 рр.", а у 2009 році – докторську дисертацію на тему: "Доброчинність у сфері освіти України (XIX – початок XX ст.)". Вона видала дві монографії "Польське шкільництво на Волині-Житомирщині" та "Доброчинність поляків у сфері освіти України (XIX – поч. XX ст.). Київський учбовий округ" та "Польське шкільництво на Волині-Житомирщині", а всього у науковому доробку Наталії Сейко більше двадцяти полоністичних праць. Кандидатську дисертацію на тему "Зміст та організація діяльності Кременецького ліцею як осередку освіти на Волині (1805-1833 рр.)" захистила Світлана Коляденко. Активно співпрацює з польськими вченими у вирішенні проблем професійної освіти професор Олександра Дубасенюк.

Творчість польських письменників та діячів культури Волині-Житомирщини досліджує Володимир Єршов. Він видав понад п'ятдесят праць польської тематики, серед яких біографічна повість про Генріха Ржевського та збірка поезії Густава Олізара, до якої ним написана передмова. У 2009 році Володимир Єршов видав книжку "Польська література Волині доби романтизму: генологія мемуаристичності", а у 2010 році – захистив докторську дисертацію на тему: "Польська мемуаристична література Правобережної України доби романтизму: еволюція, проблематика, поетика". Взаємовплив польської та української культур і літератур досліджує професор Петро Білоус.

Процес навчання польської мови українців входить у коло наукових інтересів доцента Наталії Місяць, яка має з цієї тематики більше 30 статей і методичних рекомендацій, а також навчальний посібник з грифом МОН України "Польська мова для українців".

Фахівці з історії теж активно розробляють польську тематику. Так, доцент Олександр Буравський у 2003 році захистив кандидатську дисертацію на тему: "Поляки Волині у другій половині XIX – на початку XX століття. Соціально-економічне становище та культурний розвиток" і видав однойменну монографію, завершує докторську дисертацію на тему: "Римо-католицька церква на Правобережній Україні (кінець ХУІІІ – початок ХХ ст.)". Волинь у польській історіографії зацікавила Івана Ярмошика, який у 2010 р. презентував переклад книжки польського науковця Томаша Темпи "Костянтин Острозький. Воевода Київський і маршалок землі Волинської", видав монографії "Польська історіографія 1800-1939 рр. суспільно-політичного і культурно-духовного розвитку Волині" та "Волинь в історико-краєзнавчих дослідженнях XIX-XX століть", а у 2011 році захистив докторську дисертацію, присвячену польській історіографії. Матеріали Житомирського архіву про голодомор серед польського населення вивчає доцент Майя Лутай.

Студенти і аспіранти Навчально-наукового інституту філології та журналістики під керівництвом професора Віктора Мойсієнка досліджують польські тексти XVI-XVII ст., що написані на теренах України. У наукових працях доцента Валентини Титаренко розглядаються полонізми, що містяться у пам'ятках XVI-XVII ст. північноукраїнського ареалу. Полонізми у творах Лесі Українки та Ліни Костенко досліджує доцент Наталія Місяць. Діалектологи Польщі користуються матеріалами доцента Валентини Конобродської, які вміщено у польських наукових виданнях. Вона була учасником декількох діалектологічних конференцій у Польщі. Польські говірки на Житомирщині цікавлять асистента кафедри української мови Юлію Вольську.

Старший викладач кафедри музики Наталія Травкіна працює над музичним спадком польського композитора Ю. Зарембського, який жив і творив на Житомирщині та був похований на католицькому цвинтарі у Житомирі. Доцент Сніжана Чернюк збирає і досліджує польський літературний фольклор Житомирщини, а доцент кафедри музики Ірина Баладинська – польський музичний фольклор. Психологічні особливості представників польської діаспори цікавлять декана соціально-психологічного факультету професора Олександра Музику.

Чимало викладачів та студентів університету прилучилось до музичної та літературної творчості, що пов'язана з культурою Польщі. Акомпаніатор Наталія Травкіна разом зі співаком Миколою Нагірняком ведуть активну концертну діяльність в Україні та Польщі. Вийшло декілька компакт-дисків, на яких містяться твори польських композиторів у їх виконанні. Доцент Антон Лісовський пише вірші польською мовою.

Науковці університету тісно співпрацюють з вченими Польщі. Ректор університету професор Петро Саух представляє Житомирський державний університет в Асоціації вищих навчальних закладів Польщі та України. Викладачі та аспіранти проходять стажування у навчальних закладах Польщі. Так, Сергій Рудницький стажувався в Інституті славістики ПАН, де захистив дисертацію і здобув науковий ступінь доктора гуманістики, завідувач кафедри математичного аналізу Олег Герус стажувався у Ягеллонському університеті (2007 р.) та Інституті математики і інформатики Лодзінського університету ПАН (1995, 1997, 1998, 2002 рр.), де налагодив тісні наукові зв'язки. У різні роки у Польщі стажувались докторанти Наталія Сейко, Володимир Єршов, Іван Ярмошик, Станіслав Сухачов, Віктор Мойсієнко та доценти Наталія Місяць, Валентина Титаренко, Валентина Конобродська, магістри Мирослава Староверова та Тетяна Свідерська.

Рік від року зміцнюються зв'язки між науковцями України та Польщі. У 2009 р. за ініціативи професора Олександри Дубасенюк в Житомирському університеті проходила Міжнародна науково-практична конференція під патронатом ЮНЕСКО на тему: "Проблеми освіти у Польщі та в Україні в кон-

тексті процесів глобалізації та євроінтеграції"²²³, у квітні 2010 р. делегація з десяти викладачів на чолі з ректором університету брала участь у польсько-українській конференції "Освітні парадигми і навчання вчителів", яка проходила у Варшаві та Кракові²²⁴. На запрошення професора Віктора Мойсієнка в Інституті філології та журналістики побував професор Януш Рігер, який виступив з лекцією на філологічному факультеті та зустрівся зі студентами в Центрі полоністики.

До полоністичних досліджень залучається студентська молодь. Студентка факультету іноземних мов Алла Білоус під керівництвом доцента Наталії Сейко дослідила житомирський період діяльності Юзефа Крашевського. На Всеукраїнській олімпіаді з педагогіки у 2001 році вона захищала наукову роботу, присвячену діяльності Ю.І. Крашевського у Житомирі, і посіла перше місце. Під керівництвом доцента Наталії Місяць студент Юрій Кот досліджував переклади творів Адама Міцкевича, що були здійснені нашим земляком Борисом Теном, а студентки Алла Білоус та Людмила Маковська досліджували переклади поезії Марини Цветаєвої польською мовою. Бакалавр Олексій Василевич під керівництвом доцента Олександра Буравського досліджував релігійне життя на Волині у другій половині XVI – на початку XVII ст. До 150-річчя з дня народження Івана Франка в Центрі полоністики пройшли студентські наукові читання на тему "Іван Франко і польська культура". Виpusкниця Навчально-наукового інституту філології та журналістики Ольга Макарова продовжує навчання у Варшавському університеті, де пише дисертацію, а студентки Вікторія Черняк і Яна Кротович залучені до роботи науковців Варшавського університету по укладанню нового польсько-українського словника.

У Центрі полоністики регулярно проходять круглі столи, які забезпечують науковий обмін і цим сприяють активізації наукових досліджень польської тематики. У 2005 році було проведено круглий стіл на тему "Роль польської спільноти у культурі України (на матеріалі Житомирщини)". У його роботі взяв участь Генеральний Консул Польщі у Луцьку Войцех Галонзка. У 2006 році – круглий стіл на тему: "Історичні дослідження польської тематики: здобутки і перспективи". У червні 2006 року Центр полоністики приймав гостей з 9 країн світу (Польща, Велика Британія, Німеччина, Канада, Йорданія, США, Словаччина, Південна Корея, Японія). Тут проходила IV Міжнародна конференція конрадознавців. Викладачі університету також взяли участь в Українському форумі "Розвиток підготовки учителя у контексті освітніх змін" у межах року України в Польщі.

²²³ Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., 22–24 квітня, 2009 р. Київ–Житомир / [за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої]. – К. : КІМ, 2009. – 800 с.

²²⁴ *Paradygmaty oświatowe i edukacja nauczycieli* / [pod red. W. Kremenia, T. Lewowickiego, S. Sysojowej]. – Warszawa–Kraków, 2010. – 374 s.

Центр полоністики сприяє пошуків наукових розвідок, які ведуть в обласному державному архіві викладачі та студенти історичного факультету. У 2011 році зі студентами історичного факультету були проведені наукові читання на тему "Україна і Польща: історія відносин і шлях до порозуміння" за матеріалами подарованої редакцією газети "День" книги "Woju a rokój".

Центр полоністики співпрацює з широким колом організацій і окремих осіб, які зацікавлені у дослідженнях польської тематики. Це Польське наукове товариство у Житомирі, Спілка поляків України, Спілка вчителів-полоністів, Польський Дім у Житомирі. У наукових семінарах та конференціях беруть участь відомі житомирські краєзнавці Микола Костиця і Георгій Мокрицький. Цікавий співрозмовник для студентської молоді університету – поет і перекладач Ярослава Павлюк з Любара.

Міжнародна наукова співпраця викладачів та студентів університету реалізується у міжнародних проектах, конференціях, з'їздах з проблем полоністики. Зокрема, до українсько-польського журналу у Варшаві щорічно подаються роботи аспірантів та художні твори студентів.

Важливим напрямком діяльності Центру полоністики є видання наукового журналу "Українська полоністика", який покликаний вводити у науковий обіг дослідження польської тематики вчених України, передусім науковців університету. Виданням журналу керує редакційна колегія. На момент його заснування до її складу входило 26 осіб (з них 23 професори). Очолив редколегію ректор університету доктор філософських наук, професор Петро Саух, який власне ініціював видання журналу. У другому номері журналу кількість членів редколегії збільшилась до 30 осіб. До її складу увійшли науковці з Польщі (професори Влодзімеж Бонусяк, Анджей Андрусевич, Густав Остах, Лешек Гайос), а також український вчений професор, доктор філологічних наук Володимир Сергійчук. Обов'язки головного редактора журналу було покладено на професора, доктора філософських наук Андрія Герасимчука. Незначні зміни у складі редколегії відбувалися і в наступних номерах журналу. Тепер редколегія працює у складі 28 осіб, у тому числі чотири вчених з Польщі.

Статті у журналі об'єднуються у трьох рубриках: філологічні, історико-філософські та педагогічні дослідження. Журнал вміщує матеріали польською та українською мовами, до кожної статті подаються УДК та анотації українською, польською та англійською мовами. Від другого номера (2005 р.) в журналі запроваджені рубрики "Рецензії" та "Хроніка подій", в якій відповідальний редактор Наталія Місяць висвітлює інформацію про життя польської громади Житомирщини, у восьмому номері (2011 р.) з'явилась рубрика "Наші ювіляри". У 2006 році журнал "Українська полоністика" пройшов державну реєстрацію і був визнаний фаховим виданням з наукових напрямків "Філософські науки" та "Педагогіка", у 2010 році після перереєстрації журнал був визнаний фаховим виданням також з напрямку "Філологія (слов'янські мови)". Матеріали журналу в електронній версії надходять у державну біблі-

отеку імені В.І. Вернадського, а також в Український реферативний журнал "Джерело". З № 8 (20011 р.) журнал має міжнародний номер ISSN. За вісім років існування журналу в ньому було опубліковано 157 статей (з них – 34 польською мовою), у тому числі 47 філологічної, 62 історико-філософської та 52 педагогічної тематики.

Рубрика "Філологічні дослідження" містить матеріали про творчість польських діячів культури і літератури, зокрема статті, що присвячені Густаву Олізарові та Ярославові Івановському (В. Єршов), Ярославу Івашкевичу (М. Староверова) та Юліушу Словацькому (Н. Шумлянська), Фридеріку Шопену (І. Копоть і Е. Гілевич), Міхалові Чайковському (П. Білоус) та ін. У цій рубриці чимало матеріалів про взаємовплив польської та української культур та мов. Назвемо статті професора Петра Білоуса "Польськомовна поема "Лабіринт" Хоми Євлевича (№ 5) та "Польськомовні твори Мелетія Смотрицького" (№ 7), а також статті Наталії Місяць "Полонізми в поезії та епістолярній спадщині Лесі Українки" (№ 2) та "Полонізми в творах Ліни Костенко" (№ 6), стаття Руслани Хмелінської "Культурно-мовні польські реалії в публіцистиці І.Я. Франка" (№ 3-4).

Гідні уваги статті, в яких представлені дослідження польської культури і мови та теренах України, наприклад, Сніжани Чернюк "Обряд "предачі корони" на польських весіллях Житомирщини" (№ 1), Валентини Конобродської "Елементи духовної культури та українська говірка мешканців польського села Воля Угреська" (№ 1), Валентини Титаренко "Розвиток семантики полонізмів у середньо-польських говірках" (№ 2), "Побутова лексика польського походження в північноукраїнських пам'ятках XVI-XVII ст. (на матеріалі текстів ділового стилю)" (№ 3-4), "Полонізми на позначення відносин у суспільстві (на матеріалі пам'яток XVI-XVII ст. північноукраїнського ареалу)" (№ 8) тощо.

У матеріалах рубрики "Історико-філософські дослідження" вміщено статті, присвячені польському населенню України та ролі поляків у розвитку культури Правобережної України. Можна назвати цікаві статті: О. Ремезова, Г. Корбут, М. Памірський, "Демографічна динаміка польського населення на Волині" (№ 2), О. Жуковський, "Роль центральної польської державної бібліотеки у розвитку польської національної культури на Правобережній Україні у 20-ті роки XX ст." (№ 1), О. Буравський, "Громадська діяльність польської інтелігенції Волині, її внесок в українську і європейську науку у другій половині XIX – на початку XX ст." (№ 1), Г. Корбут, А. Віскушенко, М. Памірський, "Внесок польських геологів у вивчення надр Житомирського краю" (№ 2) тощо.

Про діяльність польських організацій в Україні, зокрема в Житомирській області, написані статті Ольги Білобровець "Діяльність польських організацій на Житомирщині наприкінці XIX – поч. XX ст." (№ 1) та Наталії Місяць "Полоністика в Житомирському державному університеті імені Івана Франка (друга половина XX – початок XXI ст.)" (№ 1) і "Діяльність польських органі-

зацій на Житомирщині" (№ 8).

Доля поляків, їх переслідування висвітлені у статтях Майї Лутай "Голодомор 1932-1933 років серед польського населення Житомирщини у документах і спогадах очевидців" (№ 1, 2005 р.).

Питання спільного економічного і культурного життя в Польщі та Україні представлені у статті Станіслава Сухачова "Трудовий вимір сучасних трансформаційних процесів у Польщі та Україні" (№ 7).

Журнал широко представляє погляди відомих польських філософів та теологів, серед яких Зигмунд Бауман (стаття В. Муравицького), Роман Інгарден (стаття Олени Поліщук), Кароль Войтила (статті Вадима Слюсара, Наталії Місяць). Не залишилися без уваги питання релігії та релігійної етики, яким присвячені статті Андрія Герасимчука і Якуба Дашкевича "Джерела релігійної етики бізнесу" (№ 6), Яна Яцека Павловича "Патріотизм як засада громадського ладу в релігійному вченні католицького костелу" (№ 6), Броніслава Марковського "Феноменологія образу Матері Божої Бердичівської" (№ 5).

Не залишилися поза увагою дослідників польські традиції та звичаї, що поширені в Україні, а також питання розвитку художньої творчості поляків, що живуть в Україні. Наприклад, стаття Нелі Охріменко і Валентини Підгурської репрезентує культурні традиції у повсякденному житті польських родин на Поліссі, Владислав Листван висвітлює історію першого польського вокального колективу на Житомирщині "Poleskie Sokoły", Андрій Герасимчук та Ірена Світельська розказують про танцювальний ансамбль "Короліски".

У матеріалах рубрики "Педагогічні дослідження" представлені статті на тему польської освіти на теренах Волині (статті Наталії Сейко, Людмили Єршової, Майї Лутай, Лесі Памірської та ін.).

Значна увага авторів журналу "Українська полоністика" присвячена актуальним проблемам освіти в Польщі та Україні. Це статті Григорія Васяновича "Інформаційні технології для якісної та доступної освіти" (№ 3-4), Олександра Вознюка "Системне узагальнення концептуальних підходів до професійно-педагогічної підготовки: здобутки польських та українських науковців" (№ 8), Вікторії Ваховської "Патріотичне виховання поляків в Україні" (№ 6) тощо.

У ряді статей представлено сучасні технології навчання польської мови як другої та літератури, наприклад, статті Наталії Місяць "Нова парадигма навчання польської мови як іноземної у студентському середовищі" (№ 5) та "Лінгвістична компетенція в навчанні українців польської мови як іноземної" (№ 7), стаття О. Слободянюк "Вивчення творчості А. Міцкевича в курсі зарубіжної літератури не пропедевтичному етапі навчання" (№ 5) та ін.

Діяльність редакційної колегії журналу "Українська полоністика" регулярно аналізується на засіданнях вченої ради університету та ректорату і щоразу отримує високу оцінку. Про "Українську полоністику" писав польський

журнал "Нова школа", що видається у Кракові ²²⁵, вона отримала схвальні відгуки польських та українських вчених на українсько-польському форумі у Львові.

За роки своєї діяльності Центр полоністики став ініціатором проведення вагомих наукових, громадсько-політичних та культурно-освітніх заходів. Центр полоністики спрямовує наукові дослідження викладачів та студентів на формування міжетнічну толерантності, сприяє поширенню євроінтеграційних процесів. Проведення міжнародних конференцій, круглих столів, семінарів забезпечують обмін науковою інформацією, активізує наукові дослідження з польської тематики.

²²⁵ Misiac Natalia. Czasopismo naukowe "Ukraińska Polonistyka" w Żytomierzu / Natalia Misiac // Nowa szkoła. – Styczeń 2011. – № 1 (689). – S. 41–45.

**ДОСВІД ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВИХ ШКІЛ
ПОЛТАВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ В.Г.КОРОЛЕНКА**

На сьогоднішній день проблеми підготовки майбутньої наукової еліти є важливими для держави. В Україні склалася критична ситуація щодо поповнення національної науки молодими кадрами. Існує очевидна необхідність в успішному фаховому середовищі, яке гарантувало б постійне поповнення науки молоддю. Підготовка спеціалістів вищої кваліфікації в наукових школах є ефективною педагогічною технологією, яка відповідає сучасним вимогам розбудови національної освіти і науки. На сьогодні надмірно зростає значення наукової школи, як ефективної моделі освіти, яка транслює, крім суто наукового змісту, культурні норми і цінності від старшого покоління до молодшого. Тому питання пов'язані з формуванням, успішним функціонуванням та результативністю наукових шкіл, їх внеском у вітчизняну та світову науку набувають особливого значення.

К.А. Ланге дає визначення наукової школи як неформального наукового колективу, що формується при видатному вченому на базі науково-дослідної установи й об'єднаний з метою колективної розробки визначеної наукової ідеї (проблеми, напрямку)²²⁶.

Н.І. Родний трактує наукову школу як науковий колектив на чолі з науковим керівником, що є автором визначеної програми дослідження. Для наукових шкіл, на його думку, характерний визначений стиль роботи, який залишається незмінним при зміні проблематики²²⁷.

П.К. Анохін відзначає, що наукова школа – це традиція мислення, особлива наукова атмосфера, що прискорює становлення вченого²²⁸.

О.О. Баєв вважає, що коли виникає питання про школи в сучасній науці, то в пошуках відповіді природно було б звернутися до реальної ситуації. І тоді приходимо до висновку, що важко знайти структуру, яка б володіла ознаками наукової школи, тобто єдністю проблематики, методів дослідження і тлумаченням наукових результатів, а до того ж була пов'язана з певною особистістю і географічною точкою²²⁹. М.Г. Ярошевський поняття "наукова школа" не ототожнює з науково-освітньою школою, дослідницьким колекти-

²²⁶ Ланге К. А. Организация управления научными исследованиями. По материалам развития / К. А. Ланге. – Л. : Наука в СССР, 1971. – 248 с.

²²⁷ Радул О. С. Історія педагогіки України Х–XVII століть: Персоналії / О. С. Радул. – К. : Видавництво Соломії Павличко "Основи", 2005. – 238 с.

²²⁸ Анохін П. К. Верю таланту / П. К. Анохін // Наука сегодня. – М., 1969. – С. 257–260.

²²⁹ Ширков Дмитрий. Уроки Боголюбова / Д. Ширков // Наука в России. – 2009. – № 4. – С. 46–52.

вом, напрямом в науці²³⁰. Б.М. Кедров характеризує наукову школу як структурну комірку сучасної науки, що існує всередині самої науки і дозволяє сконцентрувати зусилля великої кількості порівняно молодих учених під безпосереднім керівництвом засновника певного наукового напрямку на вирішення визначеної, досить обмеженої сфери актуальних проблем у тій чи іншій галузі науки²³¹.

В.Б. Гасілов під науковою школою розуміє співтовариство вчених різних статусів, компетенції і спеціалізації, що координують під керівництвом лідера свою дослідну діяльність, зробили вагомий внесок у реалізацію і розвиток дослідницької програми і здатні активно представляти мету і результати досліджень²³².

Практика створення наукових шкіл дає узагальнене уявлення про форми наукових шкіл. Наукова школа – це: 1) науково-освітня школа, мета якої виховувати майбутніх дослідників; 2) дослідницький колектив – група вчених, що спільно розробляють під керівництвом лідера обрану чи створену ними дослідницьку програму; 3) напрям у науці, що виникає завдяки встановленню визначеної традиції, що охоплює групу вчених і дослідницьких колективів²³³.

Аналізуючи всі означення і контексти використання терміну "наукова школа", можна зробити висновок, що в діяльності будь-якої наукової школи обов'язково повинні реалізуватися такі завдання: виробництво та поширення наукових знань; підготовка наукової зміни з числа дослідників-початківців – студентів, аспірантів, докторантів.

Мета дослідження – проаналізувати зміст діяльності наукових шкіл на кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка і визначити їх результативність.

Наукова школа – це колективний ієрархічний організований розум, що концентрує досвід декількох поколінь. На практиці вона уособлює найяскравіший прояв колективної форми творчості під безпосереднім ідейним і практичним керівництвом визнаного ученого й вчителя, який живить цей колектив науковими ідеями і визначає зміст і методи наукових досліджень.

Головними ознаками наукової школи є:

- а) значущість одержаних результатів;
- б) високий авторитет у певній галузі науки;
- в) оригінальність методики досліджень, спільні наукові погляди;
- г) наявність наукових лідерів;
- д) висока кваліфікація дослідників, згуртованих навколо провідного вченого.

²³⁰ Ширков Дмитрий. Уроки Боголюбова / Д. Ширков // Наука в России. – 2009. – № 4. – С. 46–52.

²³¹ Ibid.

²³² Ibid.

²³³ Микола Миколайович Боголюбов: (до 100 – річчя від дня народження) / М. М. Боголюбов, В. Г. Бар'яхтар // Український фізичний журнал, 2009. – Т. 54. – № 8/9. – С. 750–752.

Критеріями визнання наукової школи є:

- ❖ відповідність профільної теми державним пріоритетним напрямам розвитку науки і техніки, програмам Міністерства освіти і науки, Національної асоціації наук, галузеві;
- ❖ реєстрація НДР у рамках профільної теми в УкрІНТЕІ;
- ❖ захист докторських і кандидатських дисертацій за напрямом школи;
- ❖ наявність відкриттів, винаходів; опублікування монографій, публікацій у фахових виданнях, депонування звітів;
- ❖ організація наукових заходів: щорічних міжнародних чи всеукраїнських конференцій, постійно діючих семінарів;
- ❖ створені на базі школи діючі науково-виробничі структури державного рівня.

Серед чинників ефективного функціонування наукових шкіл можна виділити наступні:

- ❖ визначення наукового напрямку, актуальної профільної наукової теми, перспективи її розвитку;
- ❖ формування наукових підрозділів (інститут, відділ, лабораторія, центр) при університеті, факультетах, кафедрах;
- ❖ формування наукових колективів, ретельне планування наукових досліджень;
- ❖ створення сучасної матеріально-технічної дослідницької бази;
- ❖ наявність докторантури, аспірантури, інституту здобувацтва;
- ❖ опублікування фундаментальних наукових праць: монографій, науково-методичних посібників, статей у фахових виданнях, зокрема міжнародних;
- ❖ наявність фахового наукового періодичного видання;
- ❖ щорічне проведення наукових заходів: симпозіумів, конференцій, семінарів.

Розглянемо наукові школи кафедри педагогічної майстерності та менеджменту. Наукова робота концентрується у рамках формування та розвитку двох наукових шкіл:

- 1) "Саморегуляція як основа успішної педагогічної діяльності" (очолює наукову школу д.п.н., проф. М.В. Гриньова);
- 2) "Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя" (очолює к.п.н., проф. Н.М. Кривонос).

Завідувач кафедри має близько 380 наукових та науково-методичних публікацій, у тому числі монографії, підручники, навчальні посібники, рекомендовані Міністерством освіти і науки України для студентів вищих навчальних закладів. Обґрунтувала і впроваджує в навчально-виховний процес факультету механізми саморегуляції як основи управлінської діяльності керівника освітнього підрозділу та використання засад менеджменту в навчанні.

На кафедрі працюють 20 викладачів, серед них 2 доктори наук, 12 кандидатів наук. Усі науково-педагогічні працівники, які беруть участь у підго-

товці на кафедрі мають наукові ступені, вчені звання або навчаються аспірантурі. Кафедра педагогічної майстерності та менеджменту має високий науковий потенціал і активно працює в постійному науковому пошуку. Професорсько-викладацьким кафедрі складом у 2011 році опубліковано 86 наукових робіт, в тому числі 1 монографія, 8 навчально-методичних посібників, 37 статей, тези виступів на конференціях. Серед основних праць підручник та хрестоматія "Педагогічна майстерність", навчально-методичні посібники "Саморегуляція" (Рекомендовано МОН України), "Педагогічні технології: теорія та практика" (Рекомендовано МОН України), програма "Юний педагог".

Науково-теоретична робота кафедри зосереджується над розробкою актуальних питань освіти і виховання сучасної молоді, її науково-педагогічного просвітництва, професійної підготовки. Так, загальнокафедральною стала тема "Управління організацією навчально-виховного процесу в середній і вищій школі".

Основним завданням кафедри педагогічної майстерності та менеджменту є забезпечення підготовки висококваліфікованих фахівців, які б були конкурентоспроможними в сучасних умовах. Саме тому кафедра постійно підтримує і розвиває тісні зв'язки з міжнародними організаціями, залучаючи до співпраці магістрантів з метою самоосвіти та підвищення їх професійного рівня. Так, у 2010-2011 році кафедрою укладено договори про творчу співпрацю з такими установами: Наукова лабораторія А.С. Макаренка при римському університеті "Ла Сапієнца" (Італія), Лабораторія "Макаренко-реферат" при Марбурзькому університеті імені Філіпа (Німеччина), Педагогічний університет імені Комісії національної освіти в Кракові (Польща), Межрегиональная общественная организация педагогической общественности "Макаренковское содружество" (Международная макаренковская ассоциация) (Москва, Росія), ФГАОУ ВПО "Российский государственный профессионально-педагогический университет" (Екатеринбург, Росія), Сиктивкарський державний університет (Росія), Исследовательская лаборатория "Социальная педагогика А.С. Макаренко" Нижегородского государственного педагогического университета (Росія), Центр внешкольной работы имени А.С. Макаренко Западного окружного управления образования Департамента образования г. Москвы (Росія), Волгоградский государственный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования (Росія), Санкт-петербурзький державний університет (Росія).

При кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту відкритий філіал Міжнародної Академії педагогічних наук, діє секретаріат Міжнародної та Всеукраїнської макаренківських асоціацій, секретар доц. А.В. Ткаченко.

Співробітництво кафедри з освітніми закладами надало можливість проведення сумісних науково-практичних конференцій, семінарів, публікацій статей з популяризації передового наукового досвіду вчителів, що підвищує рейтинг навчальних закладів та забезпечує конкурентоспроможність їх на ринку освітніх послуг. Так, за 2011-2012 роки кафедрою проведено:

1. Міжнародні науково-практичні конференції "Біблійна історія та християнська етика", 7 лютого 2011 року; 13 березня 2012 року.

2. Міжнародна науково-практична конференція "Технології управління освітніми закладами", присвячена пам'яті А.С.Макаренка, 11-12 березня 2011 року;

3. Всеукраїнський науково-практичний семінар "Управління проектами: проблеми та перспективи розвитку" 11-12 березня 2011 року;

4. Міжнародна науково-практична конференція ["Методика викладання природничих дисциплін у вищій школі" XVIII КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ], 26-27 травня 2011 року;

5. Всеукраїнський семінар "Інноваційні підходи до створення навчально-методичного забезпечення спеціальності "Управління проектами", 17-18 листопада 2011 року.

6. Широкомасштабна Міжнародна науково-практична конференція "Управління організацією навчально-виховного процесу у середній і вищій школі", присвячена пам'яті А.С.Макаренка, 13-14 березня 2012 р. та Всеукраїнський науково-практичний семінар "Методика управління навчальними закладами" та "Управління проектами у сфері науки, освіти, інновації та інформатизації", 13 березня 2012 р.

За результатами роботи кожного з наукових заходів та обговорень готуються матеріали доповідей, опубліковані у збірниках наукових праць. Наукові статті з науково цінними доробками з питань педагогічної майстерності та освітнього менеджменту видаються у щорічному фаховому збірнику кафедри педагогічної майстерності та менеджменту "Витоки педагогічної майстерності", який входить до переліку наукових фахових видань України (постанова від 22 грудня 2010 року, № 1-05/8).

З метою саморозвитку та набуття досвіду щодо підготовки фахівців з управління навчальним закладом управління проектами викладачі кафедри підвищують свою кваліфікацію: Г.Ю. Сорокіна у листопаді 2011 року в Інституті перепідготовки та підвищення кваліфікації Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова пройшла підвищення кваліфікації за напрямом 8.18010020 "Управління навчальним закладом". За час навчання опрацьовані курси: реформування освіти в контексті євроінтеграції, управління персоналом навчального закладу, психологія управління, прийняття управлінських рішень в галузі освіти, управління навчально-методичною діяльністю, виконала випускні творчі роботи. Л.В. Малаканова – на кафедрі менеджменту освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського; Н.М. Пивовар – у вересні 2011 р. на кафедрі менеджменту освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського за наказом. М.В. Гриньова та Н.М. Сас – у грудні 2009 р. у Національному авіаційному університеті м. Києва за напрямом підвищення кваліфікації згідно з Програмою розширення профілю (підвищення кваліфікації) за спеціальністю

8.000003 "Управління проектами" викладачів Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка "Управління проектною діяльністю" та отримали відповідні свідоцтва.

У березні 2011 р. для викладачів кафедри педагогічної майстерності та менеджменту М.В. Михайліченком, доцентом кафедри управління та євроінтеграції Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, були проведені майстер-класи за напрямом "Сучасні технології управління навчальними закладами". Таким чином, увесь професорсько-викладацький склад кафедри педагогічної майстерності та менеджменту отримав змогу підвищити кваліфікацію за напрямом підготовки фахівців "Управління навчальним закладом". З метою підвищення кваліфікації, рівня самоосвіти викладачів, завідувачів кафедр, директорів шкіл, завучів, вчителів нашого регіону та з інших закладів України при кафедрі працює постійно діючий семінар "Стратегії розвитку управлінської майстерності керівників навчальних закладів в Україні". Результати семінару цього року опубліковані у виданні "Освіта України" № 27-28 від 11 квітня 2011р. (М. Михайліченко, Н. Беляєва Технології управління навчальними закладами – у центрі уваги науковців). Активну участь в організації та проведенні семінару беруть магістранти спеціальності "Управління навчальним закладом".

Професори та доценти кафедри здійснюють керівництво науково-дослідницькою роботою студентів та магістрантів, зокрема, підготовкою ними дипломних та магістерських робіт із проблем теорії і практики педагогічної освіти, організації управлінської діяльності менеджера освіти, управління проектами. При кафедрі функціонують науково-педагогічні гуртки й проблемні групи з актуальних дидактичних і виховних проблем. Студенти та магістранти кафедри виступають з повідомленнями на наукових студентських конференціях та семінарах. Студенти активно беруть участь у конкурсах наукових робіт та посідають призові місця (А. Барбінова, Н. Козак, В. Шовкопляс). Кафедра надає консультації та методичну допомогу в організацію навчального процесу ЗНЗ, складання та рецензування шкільних програм та навчально-методичної документації. ЗНЗ беруть на себе зобов'язання у створенні необхідних умов для проходження продуктивної пропедевтичної практики, початкової та виробничої педагогічної практики. При кафедрі діє асоціація директорів шкіл м. Полтави та області. Співпраця кафедри та ЗНЗ сприяє продовженню навчання адміністрації та вчителів у магістратурі, що функціонує при кафедрі зі спеціальності "Управління навчальним закладом" "Управління проектами", сприяє профорієнтації випускників ЗНЗ й вчителів.

Тільки формування таких структурованих наукових шкіл, які працюють та розвиваються за ретельно продуманою схемою та планом, може забезпечити ефективний розвиток науки в університеті і забезпечити його власними науково-педагогічними кадрами.

Наукова школа концентрує величезну творчу енергію вчених, координує їхню діяльність в процесі наукового пошуку, максимально сприяє роз-

криттю творчих здібностей молодих науковців, їх вихованню і перетворенню в зрілих дослідників, ініціює нові напрями наукових пошуків.

Розвивають наукові школи викладачі Л.В. Малаканова, Н.М. Пивовар, О.Г. Штепа, М.О. Герасименко, А.В. Ткаченко, Н.М. Сас, Г.Ю. Сорокіна, Н.В. Беляєва, Ю.О. Клименко, Ю.І. Боловацька, Ю.П. Кращенко. Також на кафедрі успішно функціонують дві магістратури за спеціальністю 8.18010020 "Специфічні категорії. Управління навчальним закладом" та 8.18010013 "Специфічні категорії. Управління проектами". Магістратура за спеціальністю 8.18010020 "Специфічні категорії. Управління навчальним закладом" створює базу для розвитку нового напрямку – педагогічного менеджменту і забезпечує спрямування діяльності педагогічного керівництва освітніми закладами на науковій основі.

Необхідність функціонування спеціальності 8.18010013 "Специфічні категорії. Управління проектами" обумовлена такими конкретними потребами сьогодення:

1. Підвищуються темпи змін у промисловості, тому традиційні організаційні форми, ефективні в стабільному середовищі з незмінними функціями, себе не виправдовують. Перевага віддається гнучким стратегіям, організаційним структурам і культурам, що забезпечують швидке реагування на зміни.

2. Умови ринку стають більш вибагливими, проекти – масштабними та потребують більшого професіоналізму в управлінні. Важливого значення набувають проблеми людських стосунків, а саме: лідерство, мотивація, створення команди, управління конфліктами.

3. Діяльність менеджерів пов'язана з виконанням проектів, що вимагає спеціальних умінь, інструментарію, організаційної культури.

4. Проектний менеджмент упроваджує форми і методи, які дозволяють ефективно спрямовувати інтеграційні процеси в освіті та на виробництві.

Слухачами магістратури виконувалися магістерські роботи згідно з тематикою, розробленою кафедрою, на яких є необхідна організаційно-методична документація щодо підготовки і захисту наукових робіт. Вони мають теоретичну, методичну та практичну спрямованість і можуть бути використані в подальшій професійній діяльності магістрів-управлінців. Про це свідчать високі результати захисту кваліфікаційних робіт на державних іспитах (середній бал – 4,7), різноманітність досліджуваних питань та аспектів розгляду актуальних управлінських проблем. Перевірка висунутих гіпотез та методик у переважній більшості магістерських робіт пройшла за місцем роботи магістранта, таким чином вони вже запроваджені в управління освітнім закладом.

Досягнення високої управлінської майстерності випускників магістратури 8.18010020 "Специфічні категорії. Управління навчальним закладом", 8.18010013 "Специфічні категорії. Управління проектами" ми вбачаємо в її розвитку і удосконаленні, що передбачають такі напрями:

❖ розробляти зміст навчальних дисциплін відповідно до вимог сучас-

ної освіти і науки;

- ❖ розвивати діяльність науково-методичних комплексів, що працюють при кафедрі педагогічної майстерності;

- ❖ удосконалювати якість та результативність (стажування) педагогічної практики магістрантів шляхом вивчення і поширення передового педагогічного досвіду кращих директорів освітніх закладів, педагогів-новаторів України, ректорів ВНЗ;

- ❖ формувати основи педагогічної майстерності менеджерів освіти, основними складовими якої є: педагогічна майстерність як комплекс властивостей особи педагога; професійні знання, вміння, навички; педагогічна техніка; педагогічні здібності; професійно значущі особисті якості; педагогічне спілкування, його оптимізація; попередження і вирішення конфліктів; педагогічний такт; організація групової діяльності; проектування педагогічної взаємодії; стимулювання активної пізнавальної і розвиваючої діяльності в процесі гри, навчального заняття; позанавчальної діяльності; самоосвіта і самовиховання як чинник вдосконалення професійної майстерності;

- ❖ створити консультпункти для підвищення педагогічної та психологічної культури керівників. Завданнями консультування є: психодіагностика особистісно-професійних якостей та емоційно-психологічного стану управлінців; корекція особистісних обмежень керівників; психотерапевтична робота; діагностичне оцінювання соціально-психологічного стану справ в організації та інформування про це керівників; організація і проведення тренінгів, семінарів, конференцій та інших навчальних заходів;

- ❖ здійснювати пошук нових моделей управління, які включають принципи конвергентного освітнього менеджменту, що реалізуються в навчальному закладі: пріоритет дитини і сім'ї як споживача освітніх послуг; пріоритет суспільних освітніх цінностей у вигляді державних стандартів освіти; висока якість освіти та ефективність навчально-виховного процесу; опора на загальнолюдські цінності; моральність відносин; допомога іншим у досягненні успіху; орієнтація на перспективи розвитку;

- ❖ удосконалювати навчально-методичне забезпечення навчальних планів, програм, дисциплін, що викладаються в магістратурі 8.18010020 "Специфічні категорії. Управління навчальним закладом" та впроваджені в навчальний процес посібники;

- ❖ проводити допрофесійну підготовку майбутніх менеджерів шляхом педагогічного стимулювання реалізації організаційних якостей студентів, вчителів, керівників в освітньому просторі;

- ❖ розвивати стратегію співробітництва магістратур 8.18010020 "Специфічні категорії. Управління навчальним закладом" на засадах взаємодопомоги, проведення спільних семінарів (професорсько-викладацьким складом кафедри у 2011 році опубліковано 86 наукових робіт, в тому числі 1 монографія, 8 навчально-методичних посібників, 37 статей, тези виступів на конференціях).

При кафедрі працює аспірантура та докторантура з педагогіки. Керують аспірантами викладачі кафедри педагогічної майстерності: проф. М.В. Гриньова, проф. Н.М. Тарасевич, доц. О.Г. Штепа, доц. А.В. Ткаченко, доц. Н.М. Сас. Науковий пошук аспірантів зосереджений на дослідженні загальнокафедральних наукових тем і спрямовані переважно на дослідження та розробку інноваційних методів та форм управління навчальними закладами та проектами і програмами вивчення перспективних шляхів підготовки майбутніх менеджерів.

У межах наукових шкіл на факультеті при кафедрах працюють студентські наукові гуртки, а результатом є перемоги на Всеукраїнських студентських конкурсах науково-дослідних робіт. Наприклад, у березні 2012 році студентка 3 курсу природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка А.В. Барбінова зайняла третє місце в категорії "Менеджмент" у Національному економічному університеті (м. Харків). Студенти, які вибороли перемогу, працюють на факультеті викладачами, навчаються в аспірантурі. Успішна діяльність наукових шкіл підтверджується значною кількістю наукових досліджень. Так, тільки у 2011 р. захищено 6 кандидатських дисертацій по кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту. 4 викладачі кафедри педагогічної майстерності та менеджменту, які з відзнакою закінчили магістратуру зі спеціальності "Управління навчальним закладом" (Н.В. Беляєва, Ю.І. Боловацька, І.В. Кривошакпа, Ю.П. Кращенко), вступили до аспірантури (Науковий керівник М.В. Гриньова). У 2012 році ст. викладач Ю.П. Кращенко подав дисертаційну роботу "Виховання лідерських якостей майбутніх вчителів в системі студентського самоврядування" до захисту в Інститут проблем виховання НАН України.

Відтак, результативність роботи наукових шкіл кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка полягає у вирішенні таких завдань:

1. Створено фахове наукове середовище на кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту.

2. Розроблено наукові основи професійної підготовки магістрантів зі спеціальностей 8.18010020 "Управління навчальним закладом" та 8.18010013 "Управління проектами", а саме створення науково-педагогічного базису для функціонування наукових шкіл, педагогічний та цілеспрямований науковий вплив особистості викладача вищої школи на становлення особистості майбутнього викладача ВНЗ та науковця.

3. Досліджені та розв'язані задачі змісту освіти для докторантів та аспірантів, а саме: у наукових школах з 2004 року по 2012 рік усього захищено 23 кандидатських дисертацій, із заявленої теми – 8, також виконуються 8 докторських дисертацій: формування інформаційної культури майбутніх менеджерів, науково-методичні основи професійної підготовки майбутніх менеджерів та викладачів у вищих навчальних закладах, моделювання процесу

навчання в системі професійної підготовки майбутніх менеджерів та формування інформаційно-технологічних компетентностей, підготовка майбутніх менеджерів до попередження конфліктів в управлінській діяльності, теоретичні та методичні основи підготовки майбутніх менеджерів до маркетингової діяльності, система професійної підготовки фахівців специфічних категорій у сфері технологій управління.

4. Обґрунтовано і впроваджено в навчально-виховний процес вищої школи механізм саморегуляції як основа успішної управлінської діяльності керівника освітнього закладу та використання засад менеджменту в навчанні. Отримано свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір "Саморегуляція. Навчально-методичний посібник" № 42031 від 02.02.2012.

Наведені результати були визнані на міжнародному рівні. Загальний індекс цитувань (згідно SCOPUS) є 98. Найважливішими з цих наукових праць, що широко цитуються, є наступні:

1. Зязюн І.А., Крамущенко Л.В., Кривonos І.Ф., Мирошник О.Г., Семиченко В.А., Кривonos Н.М. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І.А. Зязюна. – [3-тє вид., допов. і переробл.]. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.

2. Гриньова М.В. Саморегуляція. Навчально-методичний посібник. – Полтава: АСМІ, 2008. – 263 с. (Рекомендовано МОН України).

3. Педагогічні технології: теорія та практика. Навчально-методичний посібник / за ред. проф. М.В. Гриньової. – Полтава: АСМІ, 2008. – 230 с. (Рекомендовано МОН України).

4. Гриньова М.В. Методика викладання валеології. Навчально-методичний посібник (гриф "Допущено Міністерством освіти і науки України"). – [вид. друге, доповнене]. – Полтава: АСМІ, 2003.

У березні 2012 році кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка було нагороджено Лауреатським дипломом Міжнародної Академії Рейтингових Технологій і Соціології "Золота Фортуна" в номінації: "За вагомий внесок у справу розбудови України та високий професіоналізм у сфері освіти і науки".

ПРОБЛЕМИ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ТВОРЧОМУ ДОРОБКУ НАУКОВИХ ШКІЛ

Починаючи із середини ХХ століття, в освітянській галузі всіх розвинених країн склалася кризова ситуація, яка поширилася як на середню, так і вищу школи. Не дивлячись на певні успіхи у формуванні умінь та навичок, розширення обсягу знань теоретичного та практичного змісту, школа і ВНЗ не забезпечували потребу суспільства у спеціалістах, здатних розв'язувати не тільки професійні задачі, але й брати на себе ініціативу в складних, неординарних ситуаціях, бути не виконавцем, а суб'єктом діяльності. Чисельні намагання розв'язати існуючі протиріччя за рахунок удосконалення технологій і методик не мали значного успіху. Не розв'язували існуючих проблем окремі намагання створити такі освітні технології, що орієнтують не на засвоєння знань, а на розвиток окремих психічних функцій. У результаті впровадження педагогічних інновацій не розв'язувалося центральне завдання, пов'язане з проблемою формування суб'єкта навчання та життя.

Відтак, важливим постає розкриття генезису наукової школи і системи "Розвивальне навчання", з'ясування провідних концептуальних ідей та їх практичного впровадження, а також здійснення змістового аналізу результатів останніх досліджень.

Видатний психолог ХХ сторіччя Л.С. Виготський охарактеризував сутність двох підходів до навчання, запитавши: "Що важливіше – нагодувати з ложки дитину чи навчити її їсти?" Залежно від відповіді на поставлене запитання розмежовуються прихильники традиційної та розвивальної систем навчання. У роботах Л.С. Виготського обґрунтовується думка про те, що між розвитком і навчанням існує складна динамічна залежність, яка не може бути охоплена однією формулою. Навчання не є розвитком, але за умови правильної організації воно веде за собою розвиток. "Навчання тільки тоді стає дійсно навчанням, коли воно йде попереду розвитку...", "... роль навчання в розвитку дитини полягає в тому, що навчання створює *зону найближчого розвитку*"²³⁴. Одне з головних положень теорії Л.С. Виготського: *навчання є загальною формою розвитку*. Формування наукового поняття має розпочинатися з роботи над ним. Визначальним для наукових понять є те, що вони засвоюються під керівництвом і за допомоги вчителя, а знаннями діти мають оволодівати за певною системою. Тому важливим є питання не тільки "чому навчати", але й "як навчати", тобто проблема організації колективних і колективно розподілених форм навчальної діяльності. Саме завдяки ідеям Л.С. Виготського стала можливою постановка проблеми взаємозв'язку соціа-

²³⁴ Виготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Виготский. – М. : Педагогика, 1991. – С. 389.

льних чинників із змістом навчання, були визначені шляхи розв'язання проблеми розвивального навчання, що дозволило сформувавши відповідний напрямок у педагогічній психології (психології розвитку в освіті).

Видатний український психолог Г.С. Костюк, вирішуючи цю проблему, вважав, що навчання сприяє розвитку, спираючись на нього. Умовою розумового розвитку є таке навчання, яке забезпечує глибоке, міцне засвоєння навчального матеріалу. Але цей розвиток не зводиться до засвоєння, до простого кількісного накопичення знань, умінь та навичок. "Розумовий розвиток дитини залежить не стільки від навчання, скільки процес навчання від розвитку дитини. Умовою, що сприяє навчанню розвивального характеру, є ретельний відбір матеріалу, методи активного навчання, що приводять у дію розумові сили учнів, а це дає змогу самостійно розв'язувати пізнавальні та інші задачі"²³⁵.

Завдяки працям Л.С. Виготського та Г.С. Костюка було доведено, що провідну роль у психічному розвитку дитини відіграє навчання. Проте розвивальну функцію може виконувати далеко не будь-яке навчання, і до того ж вплив навчання на розвиток залежить від періоду життя.

Ідеї Л.С. Виготського, Г.С. Костюка розвинув Ш.О. Амонашвілі, який детально розкрив і описав закономірності перетворення різних зон найближчого розвитку в зони актуального розвитку. Виявилось, що в процесі такого перетворення велику роль грає духовна спільність учня і вчителя, їх спілкування має передбачати конструктивний діалог, суперечки, вміння ставити запитання, аналізувати ситуації. Створена педагогіка співробітництва забезпечує умови, за яких у дітей розвивається "соціально залежна самостійність". Ш.О. Амонашвілі виявив розвивальний вплив навчання молодших школярів, яке ґрунтується на змістово-оцінковій основі, що замінює традиційні шкільні оцінки. Розробник педагогіки співробітництва наголошував, що традиційна теорія навчального процесу націлена не на розвиток особистості, а на засвоєння нею знань²³⁶.

У 60-80-х роках ХХ століття різні аспекти проблеми про співвідношення навчання і розвитку досліджувалися та перевірялися в дошкільному навчанні та початковій школі. Одержані результати дозволили зробити висновок стосовно ролі навчання в розвитку дитини, психолого-педагогічних умов розвивального навчання (П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Л.В. Запорожець, Д.Б. Ельконін, З.І. Калмикова, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, Н.О. Менчинська, Л.Ф. Обухова, В.В. Рєпкін, Н.Ф. Талізїна, І.С. Якиманська та ін.). Дослідження, з одного боку, показали обмеженість і безпідставність існуючих теорій

²³⁵ Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – С. 400.

²³⁶ Амонашвілі Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества: книга для учителя / Ш. А. Амонашвили. – К. : Освіта, 1991. – 111 с.

про співвідношення навчання і розвитку, а з іншого – уточнили концептуальні ідеї розвивального навчання, конкретизували механізм взаємодії процесів навчання й розвитку. Так, Д.Б. Ельконін сформулював концептуальне положення про те, що між навчанням і психічним розвитком людини завжди стоїть її діяльність. Навчальна діяльність, як і будь-яка інша, має задачну структуру, тобто здійснюється у формі постановки та розв'язування специфічних для неї навчальних задач²³⁷.

В.В. Давидовим була розроблена теорія узагальнень у навчанні та створене вчення про два типи мислення. Мислення, що ґрунтується на наочності, прийнято називати емпіричним; а мислення, що передбачає вивчення його власної основи, дослідження понять (їх походження) – прийнято називати теоретичним. Основоположник теорії розвивального навчання В.В. Давидов висловив думку про те, що розв'язання нагальних проблем освіти тісно пов'язане із зміною типу мислення, яке проєкціює прийняті цілі, зміст і методи навчання. У зв'язку з цим усю систему освіти необхідно переорієнтувати з формування в підростаючого покоління емпіричного мислення на розвиток науково-теоретичного мислення. Традиційною педагогічною психологією цього зробити не можна, оскільки вона абсолютизує емпіричне мислення і його роль у засвоєнні знань. В основі нового підходу до організації навчального процесу технологія формування змістових узагальнень, що ґрунтується не на спостереженні й порівнянні зовнішніх властивостей предметів (традиційній наочності, емпіричності міркувань), а реалізується завдяки перетворювальним предметним діям та аналізу з метою встановлення істотних зв'язків (генетично вихідних відношень) у об'єкті пізнання як цілісному утворенні. Для цього засвоєння абстрактно-загального передуює засвоєнню конкретного, а результатом сходження від абстрактного до конкретного має бути формулювання теоретичного поняття, що за своїм змістом є певним способом діяльності. Реалізація такої технології приводить до формування науково-теоретичного мислення, оскільки є прикладом наукового підходу до розв'язання проблеми в процесі навчального пізнання²³⁸.

Закономірності розвитку особистості школяра залежно від способів навчання досліджувалися колективом психологів і педагогів під керівництвом О.К. Дусавицького. Дослідження проводилися в рамках проблеми формування навчальної діяльності в початковій школі на основі принципів змістового аналізу та змістового узагальнення навчального матеріалу (концепція Д.Б. Ельконіна і В.В. Давидова). Підтвердився висновок про те, що не всяке навчання забезпечує розвиток, а тільки те, яке відповідає певним історичним

²³⁷ Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – С. 509.

²³⁸ Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.

умовам життя людини. Основним джерелом розвитку є навчання дитини спілкуванню і співробітництву з дорослими, товаришами в зоні їх найближчого розвитку. Традиційна освіта експлуатує зону актуального розвитку, у результаті навчання "плететься у хвості розвитку". В умовах такого навчання психічний розвиток може бути тільки стихійним процесом, який залежить від випадкових чинників. Справді розвивальне навчання передбачає відмову від традиційної установки на готові знання та способи дій, а результатом організованого навчального процесу стають знання про методи одержання нових знань (способи учіння), що дозволяє сформувати універсальну здатність особистості до будь-якого виду діяльності²³⁹.

Е.В. Ільєнков у роботі "Школа повинна вчити мислити" зауважував "... один із найбільш відомих способів калічення мозку та інтелекту – це формальне заучування знань. Саме цим способом формуються люди з атрофованою здібністю до суджень. Навчати специфічно людському мисленню – це означає навчати діалектиці – вмінню строго фіксувати протиріччя, а потім – знаходити йому дійсне розв'язання". Тому, на думку Е.В. Ільєнкова, процес навчання потрібно організовувати так, щоб він у "зжатій скороченій формі відтворював справжній історичний процес народження і розвитку знань"²⁴⁰. Сформульований принцип історизму (генезис знань) став одним із концептуальних у теорії розвивального навчання.

Одержаний науковою школою експериментальний матеріал підтвердив правильність провідного принципу навчання в розвитку психіки дитини і слугував основою для побудови періодизації психічного розвитку школярів на основі тези про провідну діяльність. У зв'язку з цим були описані основні психічні новоутворення, які властиві кожному віковому періоду²⁴¹.

Гіпотезу Л.С. Виготського перевіряли два наукові колективи – Л.В. Занкова і Д.Б. Ельконіна, до якого пізніше підключився В.В. Давидов. Зусилля колективу Л.В. Занкова були спрямовані на вивчення дидактичної системи навчання молодших школярів з метою їх загального психічного і особистісного розвитку. Навчальний процес організовується на основі дидактичних принципів: *навчання на високому рівні складності; провідна роль теоретичних знань; усвідомлення школярами процесу навчання; вивчення навчального матеріалу швидким темпом; принципу, який вимагає, щоб учитель проводив цілеспрямовану і систематичну роботу над загальним розвитком*

²³⁹ Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. – М. : Дом педагогики, 1996. – 204 с.; Дусавицкий А. К. Развивающее образование: теория и практика. Статьи / А. К. Дусавицкий. – Харьков : ХНУ, 2002. – 146 с.

²⁴⁰ Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить / Э. В. Ильенков. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального института: НПО "МОДЕК", 2002. – С. 20-21.

²⁴¹ Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 544 с.; Давыдов В. В. Деятельностная теория мышления / В. В. Давыдов – М. : Научный мир, 2005. – 240 с.; Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1974. – 234 с.

усіх учнів, у тому числі й слабших. Слідування названим принципам забезпечує підвищення рівня загального розумового розвитку школярів (спостережливості, формування вмінь здійснювати аналіз і самоаналіз, робити узагальнення і конкретизацію). Завдяки особистісно зорієнтованому й суб'єкт-суб'єктному характеру виховних взаємодій у створеній системі навчання школяр є суб'єктом, а не об'єктом навчально-виховного процесу. Досягнення поставленої мети пов'язується з формуванням у школярів способів розумових дій. На думку Л.В. Занкова, розвивальне навчання забезпечує ретельний відбір змісту навчального матеріалу, методів, організаційних форм і засобів навчання, що в сукупності спрямовані на досягнення поставленої мети²⁴².

Проте, як виявилось пізніше, нова система навчання, в основі якої переважали індуктивні міркування (у тому числі в навчанні математики), порівняння й спостереження, була зорієнтована на розвиток передусім емпіричного мислення і меншою мірою теоретичного, не дивлячись на прийнятий дидактичний принцип про провідну роль теоретичних знань. Сам Л.В. Занков підкреслював помилковість поділу мислення на емпіричне і теоретичне, а розроблена під його керівництвом система навчання не ґрунтувалася на понятті *навчальної діяльності* – справжній основі розвитку школярів. Поза всякого сумніву дидактична система Л.В. Занкова має велике значення та відіграє значну роль, однак, на наш погляд, саме в процесі навчання математики вона не змогла дати відчутного розвивального ефекту.

Створена Д.Б. Ельконіним і В.В. Давидовим альтернативна цілісна система навчання принципово відрізнялася від традиційної, що виражалось у сформованих структурно-функціональних компонентах: цілях, засобах і способах їх досягнення; формах і методах навчального пізнання та характері комунікацій між учасниками навчально-виховного процесу – учителем і учнями. Успіх психолого-педагогічних досліджень забезпечив метод генетико-моделюючого експерименту, який свого часу був заснований Л.С. Виготським і згодом доповнений П.Я. Гальперіним.

Таким чином, психолого-педагогічна система розвивального навчання Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова реалізує принципово новий підхід до організації навчально-виховного процесу, сутність якого полягає в актуалізації інтелектуальних структур особистості в процесі міжособистісної співпраці; зверненні до культурно-історичного досвіду людства (навчання і виховання на зразках культури); усвідомленості та єдності процесів учіння, розвитку, виховання й особистісного становлення. Створення такої системи навчання передбачало кардинальний перегляд основних положень педагогічної психології і дидактики про розвиток як спонтанний процес, що залежить передусім від зовнішніх факторів і меншою мірою від внутрішніх. Основними засобами для досягнення поставленої мети стало формування в школярів науково-

²⁴² Занков Л. В. Дидактика и жизнь / Л. В. Занков. – М. : Просвещение, 1968. – 175 с.

теоретичного мислення; засвоєння знань як системи наукових понять; формування змістових узагальнень (системоутворюючих понять) і способів розумових дій; організація навчальної діяльності згідно з логікою наукового пізнання – сходження від абстрактного до конкретного.

Запропонований науковою школою варіант розвивального навчання має всі ознаки цілісної системи, яка за всіма своїми характеристиками (цілі, методи, засоби, форми взаємодії і характер комунікації) є альтернативною до того навчання, що історично сформувалося в традиційній системі освіти. Разом з тим, як зауважує В.В. Репкін, було б неправомірно вважати, що система розвивального навчання Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова стала результатом вдалого застосування ідей Л.С. Виготського і О.М. Леонтьєва до шкільної освіти. У дійсності система переглядає основні положення культурно-історичної концепції і теорії діяльності, їх творчо переосмислює, що дозволяє розв'язати актуальні теоретичні, дидактичні та методичні проблеми шкільного навчально-виховного процесу²⁴³.

Історичний (ретроспективний) аналіз дозволив виділити три основні етапи у становленні й розвитку системи розвивального навчання Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова, на яких акцентує увагу В.В. Репкін²⁴⁴. На першому етапі (1959-1979 рр.) розроблялася теоретична концепція системи навчання нового типу. В.В. Давидов створює теорію видів узагальнення в навчанні, а результатом колективної праці під керівництвом Д.Б. Ельконіна стало розроблення теорії навчальної діяльності. Нові логіко-психологічні підходи дозволили побудувати навчальні програми на принципово нових основах, що відображаються в таких положеннях:

1. Навчальні предмети можна будувати відповідно до архітектури сучасних знань, у якій реалізується принцип єдності логічного та історичного.

2. Можливою стає така організація діяльності учнів, за якої засвоєння ними загальних властивостей та відношень об'єктів передуює розкриттю їх конкретних (частинних) властивостей.

3. Спосіб засвоєння знань передбачає здійснення школярами навчальної діяльності, до якої входять особливі предметні, а потім розумові дії, що лежать в основі засвоєваних знань.

4. Вікові пізнавальні можливості є похідними від змісту і форм їх діяльності (зміна діяльності детермінує зміну характеру та рівня інтелектуальних можливостей учнів).

²⁴³ Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – С. 15.

²⁴⁴ Репкин В. В. Предпосылки системы развивающего обучения и этапы её становления / В. В. Репкин // Вісник Харківського національного університету № 493. Серія Психологія. Розвивальне навчання в Україні: стан і перспективи. Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Харків : ХНУ, 2000. – С. 13–16.

У цей період створювалися науково-дослідні заклади – експериментальні школи-лабораторії, у яких навчальний процес проводився за спеціально розробленими навчальними програмами та здійснювався генетико-моделюючий експеримент. Із 1963 року за ініціативою П.І. Зінченка в розробці нової системи навчання бере участь група харківських психологів і педагогів, які проводять дослідження в тісній співпраці з російськими колегами. Розпочату роботу активно підтримує видатний український психолог Г.С. Костюк. До розв'язання поставлених завдань залучаються провідні лабораторії керованого ним Київського інституту психології.

На другому етапі (1973-1982 роки) за наказом Міністерства освіти СРСР розроблявся проект розвивального навчання в початкових класах школи, створювалися перші підручники розвивального навчання з математики і російської мови, які стали одними з головних засобів організації навчальної діяльності школярів у новій системі навчання. Саме з того часу за новою системою навчання було закріплено її теперішню назву. Наукові здобутки перших двох етапів роботи були узагальнені В.В. Давидовим у роботі²⁴⁵.

Однак, коли була завершена розробка перших навчальних проектів і експериментальні школи показали, які результати дає система розвивального навчання, стало очевидним, що це не в інтересах керуючого бюрократичного партійного апарату. Адже в умовах тоталітарного режиму та дискредитації демократичних свобод стають "небезпечними" люди, які не визнають "готових" істин і штучно нав'язаних догм, здатні продуктивно, творчо мислити, критично оцінювати існуючий устрій і навколишню реальність загалом. У 1983 році вся робота над новою системою навчання була припинена, а експериментальні школи-лабораторії закриті.

Третій етап розпочався в 1988 році, коли ситуація в країні почала змінюватися й з'явилася реальна можливість практичного впровадження системи розвивального навчання в школі. Якщо в 1988 році за цією системою навчання працювало тринадцять учителів, то на початок ХХІ століття їх кількість була біля тисячі. Росія визнала систему як одну з трьох основних систем початкової освіти, тобто їй надано державного статусу. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України здійснило експертизу і дало дозвіл на масове застосування в загальноосвітніх навчальних закладах психолого-педагогічної системи "Розвивальне навчання" (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, О.К. Дусавицький та ін.)²⁴⁶.

Зараз психолого-педагогічна система розвивального навчання інтенсивно запроваджується в початкових і середніх класах Вінниці, Донецька, Дніп-

²⁴⁵ Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986.

²⁴⁶ Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності: Наказ МОН України від 17. 11. 2000 р. – № 522.

ропетровська, Житомира, Запоріжжя, Івано-Франківська, Києва, Луганська, Львова, Миколаєва, Одеси, Рівного, Харкова, Черкас, Чернігова. Створені навчальні програми, підручники та посібники розвивального навчання в середній і вищій школах (у галузі педагогічної освіти), успішно функціонують науково-методичні центри перепідготовки вчителів для роботи в системі розвивальної освіти. Таким чином, є всі підстави для надання системі розвивального навчання статусу альтернативної в Україні.

З метою об'єднання зусиль психологів, педагогів, методистів, учителів-практиків створено Міжнародну асоціацію "Розвивального навчання", а з 2000 року діє її українська філія. У Харкові успішно функціонує одна з двох шкіл-лабораторій. Саме в Україні були створені перші підручники розвивального навчання математики (Г.М. Захарова, Т.І. Фещенко, Е.І. Александрова), що використовуються в інших країнах. У Харкові під науковим керівництвом доктора психологічних наук, професора О.К. Дусавицького успішно функціонує Центр психології і методики розвивальної освіти, який здійснює підготовку вчителів для системи розвивального навчання.

У створенні системи розвивального навчання активну участь брали вчені не тільки України і Росії, але й Німеччини, США, В'єтнаму. Зараз ця система викликає інтерес і має своїх прихильників у різних країнах: Беларусі, Казахстані, Латвії, Молдові, Польщі, Нідерландах. Особливістю є те, що практичне впровадження психолого-педагогічної системи розвивального навчання природне: ніхто не нав'язує її вчителю чи викладачу – вони самі її обирають.

Для початкової школи розроблені навчальні програми з математики (за системою Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова), що рекомендовані Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України. На основі розроблених програм розвивального навчання Е.І. Александрова підготувала підручники з математики для 1-4 класів. Особливістю підручників є принципово нова методика навчання математики в початковій школі, яка дозволяє виконувати всі арифметичні дії в рамках визначеного загального підходу, забезпечує мимовільне запам'ятовування та зменшує кількість традиційних помилок обчислювального змісту. В основі методики вивчення числових множин система мірок і задача про вимірювання однієї величини іншою (однорідною), що прийнята за одиницю вимірювання (мірку). Зміна умови поставленої задачі дозволяє побудувати систему дійсних чисел на основі генетично вихідного поняття "величина" та генетично вихідного відношення – відношення величин. Згідно з задачним підходом до організації процесу учіння ставляться та розв'язуються практичні задачі на створення загальних способів знаходження периметрів, площ і об'ємів будь-яких геометричних фігур. При цьому в неявному вигляді реалізується єдиний підхід до вивчення геометричних величин: рівні фігури мають рівні відповідні величини; якщо фігура розбивається на частини, то відповідна цій фігурі величина дорівнює сумі відповідних вели-

чин її частин; існує одиниця вимірювання, тобто фігура (мірка), відповідна величина якої приймається за одиницю²⁴⁷. Змістовий аналіз розробленої методики дозволяє зробити висновок, що її теоретичну основу ставить загальнонауковий метод пізнання та мислення – сходження від абстрактного до конкретного.

У дослідженні В.І. Горбачова "Технологія розвиваючого обучения в курсі алгебри середньої школи"²⁴⁸ розроблено дидактичну модель розвивального навчання за В.В. Давидовим, що впроваджується в старшій школі для загальноосвітнього та поглибленого рівнів вивчення математики. Автором досліджено методи розв'язування рівнянь і нерівностей з параметрами, виділено загальні методи розв'язування всіх типів рівнянь і нерівностей курсу математики середньої школи, а також створено відповідні типи задач, що в своїй сукупності склали основу змістового і процесуального компонентів методики розвивального навчання.

Концепція розвивальної освіти у ВНЗ має свої особливості. *По-перше*, вона ґрунтується на іншому періоді психічного розвитку, провідною діяльністю якого є навчально-професійна, що розгортається у формі постановки та розв'язування специфічних для такої діяльності задач. *По-друге*, розвивальне навчання адекватно відповідає студентському періоду життя людини, коли є найбільші можливості розвитку завдяки сенситивним періодам, які, як правило, ще недостатньо використовуються в процесі навчання. Відмовитися від установки на готові знання, організувати навчальний процес у дослідницькій формі, реалізувати повною мірою науковий спосіб пізнання найприродніше у віковий період, який є сенситивним для розвитку діалектичного мислення, визначення спрямованості в способі мислення; усвідомлення своєї індивідуальності й неповторності; становлення самосвідомості та формування образу "Я". *По-третє*, потребують уточнення психолого-педагогічні умови розвивального навчання у ВНЗ і, перш за все, розв'язання проблеми мотивації учіння в ході навчально-професійної діяльності. *По-четверте*, у зв'язку зі зміною цілей навчання потрібно сформулювати вимоги до змісту, методів, організаційних форм та засобів розвивального навчання майбутніх фахівців. *По-п'яте*, концепція розвивальної освіти передбачає визначення ролі, місця, змісту та структури іншого виду діяльності – науково-дослідницької. *По-шосте*, прийняті цілі і завдання розвивальної освіти індукують необхідність розроблення принципово нової концепції моделі педагогічної діяльності викладача вищої школи. *По-сьоме*, впровадження системи розвивального навчання у ВНЗ потребує розв'язання проблеми підготовки викладачів професійно орієнтованого циклу, які володіють теорією та методикою розвивальної профе-

²⁴⁷ Александрова Э. И. Научно-методические основы построения начального курса математики в системе развивающего обучения : [монография] / Э. И. Александрова. – Омск : ГОУ ДПО ИПКРО, 2006. – 332 с.

²⁴⁸ Горбачёв В. И. Технология развивающего обучения в курсе алгебры средней школы : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Горбачёв В. И. – Брянск, 2000. – 335 с.

сійної освіти, адже добре відомо, що найдосконаліші освітні концепції, програми й технології не реалізуються, якщо немає кваліфікованих кадрів.

Науковий доробок школи "Розвивальне навчання" слугує теоретичною основою дисертаційної роботи "Теорія і практика розвивального навчання в системі методичної підготовки майбутніх учителів математики"²⁴⁹. Його розвиток утілюється в таких результатах дослідження:

- сформульовано принцип розвивальної наступності задачних систем, на основі якого розроблено теорію задач розвивального навчання шкільної (елементарної) математики;
- розроблено нелінійну дидактичну модель організації навчання математики;
- створено аксіологічну (ціннісну) систему розвивальної освіти;
- побудовано концепцію моделі навчально-педагогічної та педагогічної діяльності в розвивальній професійно-педагогічній освіті;
- у теорію професійно-педагогічної освіти введено принцип фрактальності педагогічних систем "учитель – учень" і "викладач – студент";
- представлено зміст і структуру рефлексії процесу учіння математики та її методики як особливих завдань розвивального навчання;
- розроблено розвивально-задачний метод та розвивально-суб'єктну форму навчання математики;
- спроектовано чотирівневу концептуальну модель розвивальної професійно-педагогічної освіти: професійно-освітня, педагогічна, дидактична, методична системи;
- розроблено науково-методичну систему професійно-методичної підготовки майбутніх учителів математики в системі розвивального навчання;
- доведено, що одним із головних психічних новоутворень студентського вікового періоду є концептуально-парадигмальне мислення;
- з'ясовано, що розвивальну систему освіти обирає переважна більшість студентської молоді.

За результатами експериментального навчання було підтверджено загальну гіпотезу дослідження: розвивальне навчання майбутніх учителів математики, їх особистісне становлення й саморозвиток забезпечуються, якщо ідея розвитку (саморозвитку) особистості студента пов'язується з відмовою від традиційної установки на "готові знання", з організацією процесу учіння, його рефлексією в умовах міжособистісних відносин. Доведено, що навчання в системі методичної підготовки вчителів математики є розвивальним, якщо:

²⁴⁹ Семенець С.П. Теорія і практика розвивального навчання в системі методичної підготовки майбутніх учителів математики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / С. П. Семенець. – Житомир, 2011. – 40 с.

1) проектування змісту навчального і наукового пізнання здійснюється відповідно до логіки таких теоретичних методів дослідження, як історичний і логічний, аксіоматичний і системний, моделювання та сходження від абстрактного до конкретного;

2) процес учіння студентів організовується у формі постановки та розв'язування системи навчально-педагогічних і науково-педагогічних задач за принципом розвивальної наступності (кожен наступний тип задач відрізняється від попереднього вищим рівнем змістового теоретичного узагальнення) і передбачає створення навчально-пізнавальних моделей;

3) в основі методичної системи професійно-методичної підготовки формулюються цілі особистісного розвитку, що визначають змістовий і процесуальний компоненти цієї системи.

Педагогічний експеримент засвідчив, що впровадження розробленої науково-методичної системи професійно-методичної підготовки майбутніх учителів математики сприяє розвитку науково-теоретичного мислення, формуванню суб'єктів навчально-педагогічного та науково-педагогічного пізнання, а також забезпечує професійну готовність студентів до інноваційного типу педагогічної діяльності – розвивального навчання учнів математики.

Змістовий аналіз здобутків наукової школи у контексті системи "Розвивальне навчання" дає підстави для висновку, що концепція розвивальної освіти стала результатом історичного становлення й розвитку психологічної і педагогічної наук, має глибоке наукове підґрунтя, закладене видатними психологами Л.С. Виготським, Г.С. Костюком, Д.Б. Ельконіним, В.В. Давидовим. Нова парадигма освіти стала результатом плідної співпраці російських та українських наукових колективів, окреслює нові перспективи співпраці в процесі розбудови та практичної реалізації розвивальної освітньої системи. Центральною проблемою, що має вирішуватися в подальших дослідженнях, є *проблема наступності* між початковою, основною, старшою й вищою школами, а також питання переходу від однієї провідної діяльності (навчальної) до іншої (навчально-професійної). Наступність є найважливішою психолого-педагогічною проблемою, яка має дати відповідь на питання про умови й механізми переходу від одного етапу розвивального навчання до іншого.

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ШКОЛИ УКРАЇНИ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ ЯК ОСЕРЕДКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ

Історичний період початку ХХ ст. є визначним та повчальним з огляду на початок формування перших науково-педагогічних шкіл, усвідомлення основ самовдосконалення людини: "ХХ століття постає щодо творчої спадщини педагогів як надзвичайно плідне, драматичне, сповнене досягнень, успіхів, суперечностей... Для початку ХХ століття є притаманним один із найбільших сплесків самоусвідомлення нації, розвиток суспільних наук, публіцистики, мистецтва й педагогічної думки"²⁵⁰.

Інтенсивний економічний розвиток суспільства вимагає розвитку вільної, творчої, здатної до самоусвідомлення особистості. З 1906 р. до 1913 р. пошквалюється видавнича діяльність, з'являються та розвиваються ідеї національної школи, виникають україномовні видання. На сторінках різноманітних періодичних видань ("Світло", "Народний вчитель") вибувався дискурс щодо сутності та змісту понять досконалості, сенсу буття людини. Серед освітян, які взяли активну участь у цьому процесі, були М. Грушевський, Б. Грінченко, Д. Дорошенко, С. Єфремов, А. Кримський, С. Русова, С. Сірополко, Я. Чепіга. Вони обґрунтували важливість та незмінність національної ідеї для формування досконалої людини, української національної школи.

У цей період стрімкого, невпинного розвитку української культури важливими стають визначення шляхів розвитку педагогіки. Останнє було зумовлено ускладненням змісту програми досконалості людини, потребою переосмислення сутності виховного ідеалу. Це вимагало розвитку методологічного інструментарію педагогіки.

М. Демков вважає філософію тією основою, на якій базується виховний ідеал: "... філософська система, яку можна буде побудувати в майбутньому, повинна визнати Розум, Добро (любов) і Волю головними принципами, майстерно поєднати їх, щоб на них, як на міцному базисі, побудувати широкий і всеохоплюючий світогляд, який буде опорою для багатьох галузей знань"²⁵¹. Складовою досконалості людини, на думку М. Демкова, є національна складова: "...духовна спадщина, перероблена народним духом, що є найціннішою із спадщини"²⁵².

²⁵⁰ Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. : навч. посібник / [за ред. О. В. Сухомлинської]. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 1. – С. 3.

²⁵¹ Демков М. И Курс педагогики для учительских институтов высших женских курсов и педагогических классов гимназий / М. И. Демков. – М., 1907. – Ч. I. Основы педагогики, дидактики и методики. – С. 30-31, 63, 217.

²⁵² Демков М. И. Курс педагогики для учительских институтов высших женских курсов и педагогических классов гимназий / М. И. Демков. – М., 1907. – Ч. I. Основы педагогики, дидактики и методики. – С. 542.

Сутність програми самовдосконалення, за С. Русовою, визначається "небесним", "єдиним", "важливим". Це основа життя, "що ми можемо називати чи ідеалом, чи істиною, чи правдою". Без цього людини втрачає сенс життя²⁵³.

Ціннісне самовдосконалення, на думку вченої, відбувається через духовність та пошук Істини, Краси, Добра. Домінантою педагогічних поглядів С. Русової є самоосвіта особистості. Вона вважала, що освіта є "наслідком праці самого суб'єкта над собою, а однією із ознак мистецтва самоформування є здатність вільного усвідомлення духовного змісту"²⁵⁴.

Актуальною і на сьогодні є думка Софії Федорівни щодо навчання, спрямованого на розвиток та саморозвиток дитини. Вона вважала, що школа повинна пробуджувати і плекати духовні сили молоді, надихати на самостійне життя, мати максимальний виховний вплив²⁵⁵.

Для відомого українського педагога, психолога, громадського діяча Я. Чепіги досконалість – "висока душа"²⁵⁶, "божественна гармонія правди, краси і добра"²⁵⁷.

Учений, на підставі здобутків прогресивної вітчизняної педагогіки всією своєю педагогічною діяльністю довів, що головною фігурою педагогічної науки є особистість дитини, її неповторне світосприйняття. Саме в педагогічній творчості Я.Чепіги проблема досконалості набуває більш чітких, усвідомлених обрисів і переходить у площину розвитку особистості вчителя. Перша монографія – "Самовиховання вчителя" (1914) – свідчить про те, що педагог акцентує увагу на вдосконаленні майстерності, самовдосконаленні вчителя. Останній для Я. Чепіги є взірцем "загальнолюдських чеснот". Призначення вчителя – впливати на вихованця через свою особистість, сприяти розвитку працелюбності, цілеспрямованості, творчій активності: "Особа вчителя є в школі тим живим нервом, через який проходять у душу дитини культурні цінності, людські ідеали. У нашій школі не місце педагогові-мерцю, педагогові-педанту й формалісту"²⁵⁸.

Я. Чепіга попереджав про негативний вплив деструктивних рис особистості педагога на виховну взаємодію: "...вихователі не зможуть морально впливати на свого вихованця, якщо не навчатимуть його правдивості, щирос-

²⁵³ Русова С. Ф. Виховні ідеї Г. С. Сковороди / С. Ф. Русова // Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта : наук.-метод. зб. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 126-127

²⁵⁴ Ibid. с. 133.

²⁵⁵ Русова С. Ф. Дидактика / С. Ф. Русова // Вибрані педагогічні твори : у 2-х кн. – К. : Либідь, 1997. – Кн. 2. – С. 107.

²⁵⁶ Ibid.

²⁵⁷ Чепіга Я. Самовиховання вчителя / Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. // Вибрані педагогічні твори : навчальний посібник / [упор., науковий редактор Л. Д. Березівська] / Інститут педагогіки АПН України. – Харків : ОВС, 2006. – С. 129–144.

²⁵⁸ Ibid. – С. 249.

ті, ввічливості, а поводитимуться неширо, вимагатимуть порядку й дисципліни, яких самі не дотримуються" ²⁵⁹.

Місія вчителя, на думку українського вченого, набуває глобальних масштабів: "Учитель – довірений народу, довірений нації у вихованні й освіті нового покоління... У його руках майбутнє народу, доля й щастя країни" ²⁶⁰.

Саме тому до вчителя у контексті педагогічної творчості Я. Чепіги висуваються такі високі вимоги. Педагог повинен контролювати себе, морально "кристалізуватися", розвивати свої власні моральні чесноти.

Науково-педагогічне підґрунтя професійної діяльності вчителя становить самовиховання, що на думку Я. Чепіги, має два напрямки. Перший – полягає в розвитку вселюдських душевних рис, а саме: справедливості, доброти, терпіння, любові до дітей: "виховані любов'ю й ласкою вчителя діти вільно і нестримно підуть шляхом морального удосконалення" ²⁶¹.

Другий напрямок самовдосконалення – національно-педагогічний. Головне національне розуміння дитини, на підставі якого відбувається самовдосконалення вчителя. Я. Чепіга вважав, що "...коли вчитель не знає того народу, серед якого він працює, не знає його побуту, його моральних переконань, то він нівелює свою високу працю до ремісництва, а з себе робить наймита, що працює за плату" ²⁶².

Саме таким чином Я.Чепіга підносить роль учителя на найвищий щабель. Водночас, потреба в особистому самовдосконаленні, творча реалізація, гуманізм – найдієвіші складові особистості вчителя.

Отже, дослідження розвитку поняття досконалості в представників українських науково-педагогічних шкіл дає підстави стверджувати, що релігійна парадигма на початку ХХ столїття поступово втрачала свій домінуючий вплив. Антропологічна парадигма самовдосконалення набуває чіткого визначення у працях М. Демкова, Я. Чепіги, С. Русової.

У педагогічній творчості С. Ананьїна – педагога, психолога, фахівця з теорії виховання, можна чітко простежити мету творити досконалу людину й готувати дитину до продовження освіти. С. Ананьїн вважав, що головними у формуванні освітнього ідеалу початку ХХ столїття є моральні цінності, принципи, пріоритети, ідеали особистості. У відомих "Нарисах з педагогіки в середній школі" вчений виокремлює тезу про всеохоплюючий характер виховних впливів різних інституцій (сім'ї, навчально-виховних закладів). Насамперед, цей синтез виховних впливів повинен призвести до формування внут-

²⁵⁹ Чепіга Я. Азбука трудового виховання й освіти. Основи організації трудової школи з методологією початкового навчання. / Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. // Вибрані педагогічні твори : навчальний посібник / [упор., науковий редактор Л. Д. Березівська] / Інститут педагогіки АПН України. – Харків : ОВС, 2006. – С. 66.

²⁶⁰ Чепіга Я. Самовиховання вчителя / Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. // Вибрані педагогічні твори : навчальний посібник / [упор., науковий редактор Л. Д. Березівська] / Інститут педагогіки АПН України. – Харків : ОВС, 2006. – С. 130.

²⁶¹ Ibid. – С. 141.

²⁶² Ibid. – С. 143.

рішньої потреби самовиховання, а врешті-решт, наблизити до ідеалу досконалості. Потрібно згадати, що і сам С. Ананьїн – сильна, вольова особистість, взірець оптимізму, наполегливості, цілеспрямованості та непохитності принципової позиції. Знання повинні бути животворною силою, фактором творчості, стимулом до діяльності, яка, на певному етапі розвитку особистості, повинна перейти, за законами діалектики, у вищу і досконалішу форму – самодіяльність. Це є творчість, звідси і виховання має плекати творчу особистість. Істинна педагогіка повинна бути педагогікою діяння та творчості. Знання завжди є лише засобами, ціль же – уміння. "Знати" повинно призводити до того, щоб "мати змогу" творити ²⁶³.

У центрі педагогічної творчості видатного вченого – філолога, богослова й педагога І. Огієнка – особистість учителя, сутність професіоналізму якого спирається на ідеї досконалості. Рівень освіченості та майстерності педагога визначає майбутнє нації. Водночас, учений наголошує на особистісних рисах характеру, а не тільки на наукових знаннях. Головне для вчителя – відданість національній ідеї, сумлінне ставлення до педагогічної праці. Суттєвою ознакою професіоналізму вчителя, на думку І. Огієнка, є вміння цілеспрямовано й наполегливо працювати над собою, здобуваючи нові й вдосконалюючи вже набуті знання. Фундаментальною є теза І. Огієнка, про те, що викладання – процес удосконалення вчителя і вихованців, їх свідомості та самосвідомості, вона є актуальною і на сьогодні. Характеризуючи постать учителя, І. Огієнко виділяв такі найбільш властиві йому якості: здатність до постійного оновлення знань; спроможність до швидкої адаптації та змін у соціально-економічній галузі; висока професійна компетентність.

"Шкіл у нас на Україні скрізь було багато, майже кожне село мало свою братську школу, тому роботи вчителям завше було доволі, і не диво, що в нас бували дуже гарні педагоги" ²⁶⁴.

Отже, на початку ХХ століття науково-педагогічні школи були осередками професійного самовдосконалення педагогів, провідним засобом особистісного і суспільного саморозвитку. Історична реконструкція поглядів видатних педагогів минулого набуває нового звучання з огляду на процеси духовного відродження, рефлексію історико-педагогічних явищ. Тому важливим питанням і завданням педагогічної науки є необхідність посилення уваги до проблеми сутності та змісту самовдосконалення, створення філософсько-педагогічної концепції досконалості на підставі діяльності науково-педагогічних шкіл і, власне, педагогіки самовдосконалення.

²⁶³ Ананьїн С. А. Очерки по педагогике средней школы / С. А. Ананьїн // Министерство народного просвещения. – 1914. – № 1. – С. 61

²⁶⁴ Огієнко І. Лемківський буквар / І. Огієнко // Рідна мова. – 1934. – № 1. – С. 5.

РОЗДІЛ II.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНИХ ШКІЛ У ПОЛЬЩІ

Левовицький Т.

ГУМАНІТАРНІ ТРАДИЦІЇ І СУЧАСНІСТЬ НАУКОВИХ ШКІЛ У ПЕДАГОГІЦІ

Історія розвитку науки і формування наукових шкіл у Польщі залишаються тісно пов'язаними з гуманістичною традицією і розвитком європейської науки. Перші рефлексії про виховання сягають джерел грецької та римської антики. У найдавніших відомих писемних працях вітчизняних авторів, що займаються проблемами розвитку і виховання людини, можна виявити вплив праць Платона, поглядів Протагора або Квінтиліана, а також багатьох інших мислителів давніх епох. Перші асоціації з назвою педагогіки, що має грецьке походження (*país* – хлопець, дитя та *ago* – веду) поєднувалися головним чином з вихованням практичного характеру²⁶⁵, але приклади діяльності Сократа, Платона, Аристотеля і їх учнів визначили думки про те, що ми називаємо науковими школами.

У філософських джерелах з часом з'явилась категорія панідеї, з якою пов'язані вищі форми виховної діяльності, освіти особи відповідно до цінностей і благ культури. Можна визнати, що в межах філософії почали зароджуватися наукові школи – точніше школи філософської рефлексії, що стосуються ідеалів виховання, розвитку і способів виховання, а також, наприклад, обов'язку держави і громадян у сфері виховання²⁶⁶. У римській культурі "відповідником грецької панідеї був *humanitas*, що підкреслював необхідність прищеплення людині цінностей усвідомлення нею своїх потреб, обов'язків і усього того, що свідчить про людяність"²⁶⁷.

Так трактувалося загальне розуміння гуманістики як течії думки, що стосується сутності людини і світу, створеного нею (світу ідей, речей, стосунків між людьми), сенсу та стилю (стилів) життя, а також багатьох інших екзистенціальних проблем, розвитку та формування людини, розуміння її пове-

²⁶⁵ Gajda J. *Pedagogika kultury w zarysie* / J. Gajda. – Kraków : OW Impuls, 2006.; Kot S. *Historia wychowania* (T. I.) / S. Kot. – Warszawa : Wyd. "Żak", 1996.; Kremień W. G. *Filozofia edukacji* / W. G. Kremień. – Radom : ITE-PIB, 2008.

²⁶⁶ Kot S. *Historia wychowania* (T. I.) / S. Kot. – Warszawa : Wyd. "Żak", 1996.; Lewowicki T. *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki* / T. Lewowicki. – Warszawa–Radom : ITE-PIB, 2007.; Tuross L. *Platon o wychowaniu* / L. Tuross. – Warszawa : Ypsilon, 2001.; Wołoszyn S. *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie* / S. Wołoszyn. – Warszawa : PWN, 1964.

²⁶⁷ Gajda J. *Pedagogika kultury w zarysie* / J. Gajda. – Kraków : OW Impuls, 2006. – С. 16.

дінки. У такому розумінні це є певна інтелектуальна формація, що виходить за рамки науки і стосується зокрема мови, літератури, мистецтва, історії. Широке розуміння гуманістики пов'язує або наближає її рефлексії про людину до тієї частини філософії, яка стосується людини, її життя, продуктів мислення, сенсу та способів життя²⁶⁸.

Спадщина стародавньої філософської думки містить зокрема ідеал виховання – *kalokagathii* (краси і добра)²⁶⁹, дві моделі зразків виховання та виховних практик – спартанське і атенське виховання²⁷⁰, роздуми про цінність виховання, а також про вроджений або забезпечений вихованням розвиток людини. Софістам приписується створення гуманістичного напрямку філософських роздумів в колі західної цивілізації. "Продік, Гипій, Горгій займалися дослідженням різних галузей знань, але завжди з практичною метою: формувати розум молоді як шляхом вправ у мисленні, так і шляхом засвоєння знань, що мали допомогти людині пізнати життя"²⁷¹. Ця філософська течія визнає те, що як сформулював це Протагор, "людина стає мірилом усіх речей". Ця думка вплинула на сучасну педагогічну теорію.

На думки про виховання і методи розвитку потужно вплинули інші філософи еллінських часів. Сократ підносив позитивні якості пізнання, дав приклад методичного розвитку (метод індукції та дедукції), Платон окреслив ідеал державного виховання і розвинув погляди на виховання²⁷². Аристотелеві можна приписати одну з найдавніших дидактичних теорій і особливу теорію виховання – виховання характеру.

Подальша історія філософії дає наступні приклади поглядів на виховання, виховні концепції. У стародавньому Римі, а потім у Середньовіччі з'являються різні виховні течії, різноманітні типи шкіл, методи формування та виховання. Повернення до ідеї гуманізму наступило в епоху Ренесансу. Це знайшло відображення, зокрема, в працях Вітторіо де Фельтре, Еразма Роттердамського, Вівеса, Томаса Мора, а в Польщі, наприклад, Марицуша, Анджея Фрича Модревського. Міцні підвалини більш пізніх наукових шкіл закладають Ян Амос Коменський, Джон Локк, а далі Жан-Жак Руссо, Йоган Генріх Песталоцці та інші філософи і педагоги епохи Просвітництва.

Усі ці традиції визначали педагогічні рефлексії. Багато із згаданих авторів збирало навколо себе учнів і послідовників, і усі вони впливали на сферу і способи здійснення досліджень про виховання – по суті на характер занять

²⁶⁸ Lewowicki T. O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki / T. Lewowicki. – Warszawa–Radom : ITE-PIB, 2007.

²⁶⁹ Kot S. Historia wychowania (T. I.) / S. Kot. – Warszawa : Wyd. "Żak", 1996.; Wołoszyn S. Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie / S. Wołoszyn. – Warszawa : PWN, 1964.

²⁷⁰ Kot S. Historia wychowania (T. I.) / S. Kot. – Warszawa : Wyd. "Żak", 1996.; Lewowicki T. O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki / T. Lewowicki. – Warszawa–Radom : ITE-PIB, 2007.; Tuross L. Platon o wychowaniu / L. Tuross. – Warszawa : Ypsilon, 2001.; Wołoszyn S. Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie / S. Wołoszyn. – Warszawa : PWN, 1964.

²⁷¹ Kot S. Historia wychowania (T. I.) / S. Kot. – Warszawa : Wyd. "Żak", 1996. – С. 46-47.

²⁷² Tuross L. Platon o wychowaniu / L. Tuross. – Warszawa : Ypsilon, 2001.

педагогікою в часи, коли педагогіка залишалась у межах філософії або широко трактованої гуманістики. Урахуємо й те, що сьогодні також одна із дефініцій педагогіки визнає її рефлексією на тему виховання, тож можна говорити, що названі приклади є документальним підтвердженням існування давніх наукових шкіл, які займалися проблемами, що властиві сучасній педагогіці. Ці традиції перейняли деякі наукові школи в педагогіці також і тепер. Повернемося до цієї справи у подальшому фрагменті цього тексту.

Формування педагогіки як самостійної наукової дисципліни – провідні школи

Підстави для виокремлення педагогіки як науки (наукової дисципліни) знаходимо вже в працях відзначених учених – Я.А. Коменського, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, а також багатьох інших філософів і представників різних наук. Без сумніву, вони відіграли провідну роль у формуванні наукового визначення педагогіки. Сучасне розуміння педагогічної науки можна спостерігати починаючи з ХІХ, а головним чином – з ХХ століття. Дві постаті, які утворили наукові школи, що впливають на педагогіку ХХ століття, це Д.Ф. Гербарт і Д. Девей.

Згідно з канонами науки, що були прийняті у ХІХ столітті, Д.Ф. Гербарт спробував створити системи теорій, які мали надати педагогіці наукового характеру. Як відомо, учений створив три теорії – етичну (на підставі теорії ідеалу або цілей виховання), психологічну (теорія научуваності) і педагогічну теорію (дидактична теорія – навчання). Він визнав, що теорія психологічна і дидактична повинні бути підпорядковані етичній теорії. Тоді як теорію научуваності й теорію навчання розглядав як два взаємопов'язані рівноправні процеси²⁷³.

У психологічній теорії Д.Ф. Гербарт звертався до опису і пояснення явищ, прийнятих у ті часи в науці, що переживала значний підйом, наприклад, у механіці. У такий спосіб постала елегантна теоретична конструкція, система теорії, що мала великий вплив на педагогічну теорію і практику. Насправді, праці Гербарта мали цілком спекулятивний характер, але узгоджувалися з пануючими тоді канонами науки. Д.Ф. Гербарт був першим ученим, що отримав науковий ступінь у галузі дидактики. У спільній історії філософії і педагогіки колись згадувалось, що Гербарт очолив у Крулевцю університетську кафедру після великого Е. Канта.

Дидактичну теорію Д.Ф. Гербарта сприйняли і внесли в неї незначні зміни О. Вільман, В. Реін і Т. Зіллер. Гербартівська та постгербартівська школа продовжує залишати свої сліди у педагогіці та освіті. Процесом навчання (учіння) як однією з версій процесу освіти займалися у тому числі видатні польські педагоги: Б. Наврочинський і В. Оконь, а також їх учні, наприклад, Т. Лєвовицький²⁷⁴ і С. Мешальський²⁷⁵.

²⁷³ Herbart J. F. Allgemeine Pädagogik. Redam jum / J. F. Herbart. – (b.r.w.); Herbart J. F. Pisma pedagogiczne / J. F. Herbart. – Wrocław–Warszawa–Kraków : Wyd. Ossolineum, 1967.

²⁷⁴ Lewowicki T. Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów / T. Lewowicki. –

Іншим класиком педагогіки, а також психології і філософії, творцем наукової школи був Д. Девей. Як філософ, він відомий авторською теорією інструменталізму, а як психолог, залишив фундаментальну теорію навчання, яка дотепер становить підґрунтя різновидів проблемного навчання²⁷⁶. Також проблемне навчання було предметом вивчення і дослідження названих польських педагогів: Б. Наврочинського, передусім В. Оконя, а також Т. Лєвовицького²⁷⁷ і багатьох інших.

Кінець ХІХ століття та початок ХХ століття був періодом виокремлення з філософії і самовизначення декількох наукових галузей, у тому числі психології, соціології, культурології. Згідно з традицією філософії педагогіка також почала розгалужуватися. В ній визначилися течії, що були пов'язані з психологією, соціологією, наукою про мову, культуру, а з часом і багатьма іншими науками.

Процес самовизначення педагогіки і кристалізації наукових шкіл відбувається також у Польщі. Під впливом екзистенціальної психології (у тому числі праці Г. Аєбле) і психології розвитку (у тому числі праці Д. Піаже) виникли течії психологічно зорієнтованої педагогіки. Розвиток соціології вплинув на появу соціологічної течії у педагогіці. Подібне відбулося з розвитком науки про культуру; сформувалася відносно сильна течія педагогіки культури. З часом утворилися наукові школи, у тому числі С. Гессена та Б. Суходольського. Зарубіжний досвід вплинув на виникнення спеціальної педагогіки і школи М. Грегоровської, а серед прихильників педології назвемо поляків Д. Мірського (творець педології), а також Д. Джотейко. Можна визнати, що в останні декади минулого століття педагогіка набула вигляду самостійної наукової дисципліни (хоча науковий статус цієї дисципліни ще довго був, а інколи і надалі піддається сумніву). Визначилися також перші наукові школи, чи принаймні начала таких шкіл на ґрунті педагогіки. Характерними рисами педагогіки, що "вибивається у самостійну", були, по-перше, створення теорій та концепцій у тісному зв'язку з іншими науками, по-друге, – використання методологій, створених для інших наук. Побудова часто далека від зразків, методологічне наслідування – це слабкі сторони тодішньої (першої половини ХХ століття) педагогіки і слабкість сучасної педагогіки. Третя риса, що має дуже позитивний відголосок, – це скерованість педагогіки на зв'язок теорії з практикою. Створена заново після 123 років неволі система

Warszawa : WSiP, 1975.; Lewowicki T. Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa / T. Lewowicki. – Warszawa : PWN, 1977.; Lewowicki T. Proces kształcenia w szkole wyższej / T. Lewowicki. – Poznań : PWN, 1988.

²⁷⁵ Mieszalski S. O rozwiązaniu dydaktyczno-wychowawczym lekcji w szkole podstawowej / S. Mieszalski // "Kwartalnik Pedagogiczny". – 1989. – nr. 1.

²⁷⁶ Dewey J. Jak myślimy? / J. Dewey. – Warszawa : KiW, 1957.

²⁷⁷ Lewowicki T. Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów / T. Lewowicki. – Warszawa : WSiP, 1975.; Lewowicki T. Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa / T. Lewowicki. – Warszawa : PWN, 1977.; Lewowicki T. Proces kształcenia w szkole wyższej / T. Lewowicki. – Poznań : PWN, 1988.

освіти в Польщі та сучасна педагогіка незалежної держави (власне педагоги) вимагали від педагогіки суспільної користі. І люди, що займалися педагогікою в 20-х та 30-х роках минулого століття, часто мали непедагогічну освіту (лікар, філолог, інженер, філософ тощо), намагалися задовольнити суспільні очікування. Посилаючись на різні теорії, вони концентрувалися на створенні наукових шкіл, що були орієнтовані на освітню практику. Час, у який їм випало діяти, умови життя вимагали трактування педагогіки як суспільно корисної дисципліни.

Звертаючись до гуманістичної традиції і користуючись доробком тодішньої науки, в Польщі педагогіка міжвоєнних (1918-1939) років стала єдиною з гуманістичних наук, яка згідно з дефініцією, стверджує, що це "науки, які досліджують людину як суспільну істоту та її продукти: мову, літературу, мистецтво і та ін." ²⁷⁸. Стосовно педагогіки важливим стало використання доробку цієї науки, що сприяє розвитку людини і її розумного функціонування в різних сферах життя.

Традиція розуміння наукових шкіл

Сьогодні досить поширеним є розуміння наукових шкіл, яке, зазвичай, пов'язане з особистістю майстра, переважно творця оригінальної теорії або принаймні наукової концепції, буває також, що автора власної методології досліджень чи студій, особистістю, що вирізняється з-поміж інших, а також який має групу учнів, послідовників, творчих продовжувачів. На ґрунті гуманістики властивою появою такої спільноти (школи) можуть бути певні ідеї, суспільні посилення, гіпотези, що оформлені у суспільних контекстах і в якомусь теоретичному контексті.

Типові асоціації скеровують, зокрема, до названих у вступі цього тексту філософських шкіл мислителів стародавніх часів, а також до видатних людей науки нових часів – дослідників, що об'єднують учнів та співробітників загальною метою, спільною теорією або спільно прийнятим методом науки.

Труднощі презентаційного окреслення наукової школи помічені авторами, що систематизують і поглиблюють думки на цю тему. Наприклад, відомий польський соціолог Єжи Шацький звертає увагу на те, що спроби означення наукової школи мають у науковому обігу "усякі ознаки поточності" ²⁷⁹. Окрім того, у різних працях, у тому числі в джерелах енциклопедичного характеру, знаходимо визначення наукової школи. Наприклад, у популярній інтернетній енциклопедії подається, що наукова школа – це "інтелектуальна спільнота, що складається з учених, яких поєднують певні ідеї або способи підходів до окреслених наукових проблем. Є школи, що пов'язані з певним місцем або науковим осередком і визначені доробком видатного вченого або науковим підходом. Часто наукові школи названі та описані з певної ча-

²⁷⁸ Nowy słownik języka polskiego. – Warszawa : PWN, 2003.

²⁷⁹ Drozdowicz Z. Szkoły w nauce. "Forum Akademickie" / Z. Drozdowicz. – 2007. – nr. 2.; Szacki J. O szkołach naukowych (Zarys problematyki) / J. Goćkowski, A. Siemianowski / red. : Szkoły w nauce / Komitet Naukoznawstwa PAN. – Wrocław : Ossolineum, 1981.

сової перспективи на підставі наукового доробку вчених, що до них належать" ²⁸⁰. У педагогічній енциклопедії подане таке визначення: "наукова школа – це колектив людей, згуртований навколо якогось ученого, що працює у певній окремій науковій дисципліні, головним чином як інспіратор, це наукова діяльність схожого характеру, основного змісту і методології, що має виразний вплив на розвиток цієї дисципліни" ²⁸¹.

Наведені приклади створюють загальне уявлення про те, що саме згідно з науковими традиціями спільнот розуміють під науковою школою. Перші зразки знаходимо в діяльності та досягненнях великих постатей стародавньої грецької філософії та їхніх учнів. Наступні епохи внесли нові документальні підтвердження до розуміння шкіл. У літературі звертається увага зокрема на те, що можна виділити різні типи шкіл, наприклад, класичні школи (згуртовані навколо особистості майстра), "такі, що спираються на діяльність групи, пов'язаної позанауковими ідеями", а також пропозиціями нової парадигми чи схеми мислення ²⁸². У різних школах можна спостерігати розмаїті риси домінування або конфігурації названих вище рис.

Наукові школи в педагогіці другої половини ХХ століття

Згадані труднощі в презентаційному окресленні наукової школи і розмаїття названих шкіл не полегшує виділення конкретних шкіл, які функціонують у сучасній педагогіці. Ці визначення хоча й спираються на знання про досягнення і визнання середовищем, зазвичай ускладнені також суб'єктивними оцінками. До того ж, як вже було підкреслено, наукові школи мають різний характер, різні домінуючі риси, різну діяльність та багато інших особливостей, що так нелегко однозначно описати. Розуміючи ці труднощі, можна однак назвати приклади шкіл відносно широко, навіть узагальнено в межах даної наукової дисципліни.

У випадку педагогічного середовища, що діє у Польщі у другій половині ХХ століття, потрібно згадати наукові школи, що значно вплинули на розвиток дисципліни в усій країні, навіть поза межами Польщі, а також наукові школи, головним чином, локальні (хоча вони також мають певний вплив на розвиток педагогіки як наукової дисципліни).

Постатями, що частіше усього називаються серед креативних постатей наукових шкіл, є Богдан Суходольський і Вінцент Оконь. Перший створив школу переважно у картезіанському понятті ²⁸³ – інспірував рефлексії, розробляв методи аналізу праць, розповсюджував ідеї, але не зосереджувався на об'єднанні учнів. Значною мірою був продовжувачем педагогіки Сергія Гес-

²⁸⁰ Wikipedia [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pl.wikipedia.org>

²⁸¹ Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny / W. Okoń. – Warszawa : Wyd. Akademickie "Żak", 2007. – С. 403.

²⁸² Drozdowicz Z. Szkoły w nauce. "Forum Akademickie" / Z. Drozdowicz. – 2007. – nr. 2.; Pełka-Pelińska E., Grabowska J. Szkic o szkołach w antropologii / J. Goćkowski, A. Siemianowski red. : Szkoły w nauce / Komitet Naukoznawstwa PAN. – Wrocław : Ossolineum, 1981.

²⁸³ Drozdowicz Z. Szkoły w nauce. "Forum Akademickie" / Z. Drozdowicz. – 2007. – nr. 2.

сена, залишався вірним педагогіці культури та розвитку педагогіки у тісному зв'язку з філософією. Другий з названих гігантів педагогіки другої половини минулого століття – Вінцент Оконь – був прикладом лідера наукової школи у розумінні, яке відповідає процитованому тлумаченню поняття наукових шкіл. Він зібрав навколо себе велику групу людей, які посилалися на його праці, теорії і методологічні моделі дослідження педагогіки (головним чином загальної дидактики). Це два приклади можливого використання означення наукових шкіл.

Ще декілька значущих постатей – вже згаданий С. Гессен, а також Б. Наврочиський – розробляли теорію педагогіки як у ранніх працях (у тому числі напередодні Другої світової війни), так і в роках повоєнної активності. Подібне можна сказати про А. Коменського та Г. Радлінську. Різні обставини завадили їм розвивати школи після війни.

Школи з більш обмеженою (колись локальною) діяльністю згуртувалися навколо більшої кількості видатних постатей. Можна назвати зокрема К. Сосницького, Р. Врочинського (об'єднав значну плеяду громадських педагогів), Л. Лея (інтегрував середовище, що займалося освітніми технологіями), Р. Міллер (спрямовувала думки про загальну педагогіку), А. Гулка (розкрив сучасний зміст спеціальної педагогіки), Т. Новацького і З. Вятровського (творців педагогіки праці на вітчизняному ґрунті), Й. Конопницького, К. Леха, Г. Мушинського, Й. Зборовського. Окрім них діяли, а деякі й далі діють, педагоги, що створюють локальні наукові середовища з меншим впливом на розвиток педагогіки і меншою кількістю визначних учнів. Часто це були/або є видатні педагоги, які з різних причин не могли, або не хотіли, об'єднувати учнів, не створили наукових шкіл.

Цей, звичайно, не повний перелік наукових шкіл зберігається період перелому в соціальному устрої, а точніше у 80-х – 90-х роках минулого століття.

На зламі ХХ-ХХІ століть утворилися нові умови функціонування наукових середовищ. З'явилися нові наукові школи. Інформацію про деякі з них можна отримати, у тому числі там, де аналізується стан педагогіки на зламі другого і третього тисячоліть²⁸⁴.

Тут можна назвати як приклади: варшавську школу загальної дидактики (К. Крушевський, Ч. Куписевич, Т. Лєвовицький, С. Мешальський, М.С. Шиманський, В. Зачинський), торуньську школу соціології освіти (З. Квечинський, Р. Борович та інш.), варшавську і шльонську школи суспільної педагогіки (Т. Пілх, А. Радзевич-Вінницький), бидгощську школу педагогіки праці (З. Вятровський, Р. Герлях), школи філософії освіти

²⁸⁴ Lewowicki T. O kondycji pedagogiki / T. Lewowicki // "Rocznik Pedagogiczny". – 1995. – S. 18.; Lewowicki T. Pedagogika – dwadzieścia lat później (1994-2004) – szkic o kondycji dyscypliny oraz próbach sprostania potrzebom społecznym / T. Lewowicki // "Rocznik Pedagogiczny". – 2004. – S. 27.; Lewowicki T. O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki / T. Lewowicki. – Warszawa–Radom : ITE-PIB, 2007.

(Л. Вітковський, Й. Рутков'як), колективи, що займаються шкільною педагогікою (М. Дусжікова і колеги, Б. Сліверський, Д. Ключ-Станська, Д. Голубняк), медійною педагогікою (Б. Семенецький), педагогікою культури (І. Войнар, Й. Гайда), спеціальною педагогікою (Й. Вичесаний), освітньою політикою (М.Й. Шиманський, В. Сліверський), вимірами в педагогіці (Б. Немерко), змінами та напрямками у сучасній освіті (Т. Левовицький, З. Мелосик, Т. Шкудляр'єк, Б. Сліверський). Окремо назвемо школи, що мають свої теорії або педагогічні концепції. До таких належать школи, що співпрацюють між собою, наприклад, школи Т. Левовицького і Й. Нікіторовича. Деякі з цих шкіл об'єднані навколо лідерів, інші навколо обраних проблем, зазвичай нечисленні навколо запропонованої власної теорії, методології та лідерів. Повстають зародки нових наукових шкіл, проте тільки з часом можна буде переконатися, чи утворилися з них значні наукові школи.

Сучасний світ науки та наукові школи

Традиційні уявлення про наукові школи надалі залишаються важливими і визнають сучасне прагнення багатьох учених до створення спільнот, що гуртуються навколо Майстра і запропонованих ним теорій (або концепцій, ідей, методології), способів розвитку науки. Однак здається, що чим далі, то важче оперувати таким розумінням наукових шкіл. У багатьох наукових дисциплінах розвиток досягається зусиллями спеціально підготовлених колективів, часто колективів для вирішення одного завдання (створених на певний час для розв'язання певної проблеми), в яких окремі одиниці чи групи мають виконувати спеціальне окреслене для них завдання. Функціонування колективів залежить від коштів, що отримані в конкурсах на гранти або від коштів, що призначаються різними фундаціями, корпораціями та інституціями, які зацікавлені у розв'язанні істотних проблем у різних галузях життя. Це спричиняє включення у колективи поряд з дослідниками підприємців, менеджерів, які змогли вишукати кошти на наукову діяльність. Буває, що власне менеджери відіграють керівну роль. Однак вони не є майстрами, не радіють науковому престижу. Комерціалізація науки залишає виразні сліди у функціонуванні наукової громадськості. Це спостерігається в літературі, що піднімає проблеми стандартів та способів розвитку науки²⁸⁵.

Вочевидь, у нових умовах також повстають наукові школи, проте все важче знайти приклади подібні до вищезазначених наукових спільнот. Щоправда, у різні часи звертають на себе увагу локальні наукові школи, нерідко з перебільшенням названі науковими школами, але є й небагато потужних наукових шкіл, що впливають на розвиток науки. Зміна колективів, завдань, лідерів, діяльність поспіхом, комерціалізація, часом порушення етичних заasad, втрата етнічного стилю та багато інших явищ спричиняють те, що наукові школи виявляються досить рідкісними феноменами. В умовах масовізації наукової діяльності вони стають островами в океані інститутської, нерідко

²⁸⁵ Drozdowicz Z. Szkoły w nauce. "Forum Akademickie" / Z. Drozdowicz. – 2007. – nr. 2.

промислово-комерційної науки. Добре, що такі острови ще є, і маємо надію, що будуть. Це власне вони дають шанс та появу наукових еліт, підтримання етнічного стилю наукової праці, підготовку видатних особистостей світу науки, переказування особливих цінностей, що зберігаються споконвіку в академічних корпораціях. Є чимало свідчень того, що лідери наукового життя в Україні усвідомлюють це, зокрема існування програми підготовки українських гуманітарно-технічних еліт та інтелігенції²⁸⁶. Подібні наміри рекламуються також у Польщі.

Про суспільні функції наукових шкіл у педагогіці

Спільні роздуми польських і українських педагогів над станом і перспективами розвитку наукових шкіл створюють okazію для обміну досвідом стосовно суспільних функцій педагогіки взагалі та наукових шкіл зокрема. Здається, що досвід останніх десятиліть дуже різний. Обмін ним на цій зустрічі може бути корисним як для педагогів Польщі, так і України.

Науці, у тому числі й науковим школам, століттями приписуються такі основні функції, як пізнання світу, опис та з'ясування, прагнення правдивості, поширення знань, підготовка фахівців. Список тих функцій можна легко розширити, однак це не є найважливішим у цих роздумах. Проте серед основних функцій слід назвати суспільну користь наукових результатів. Це стосується особливо таких наук, як педагогіка, яка (так вважали завжди) має бути допомогою в розвитку особистості людини, в навчанні та вихованні. Донедавна такий підхід розглядався як очевидна справа.

Досвід, що накопичений у нашій країні за двадцятиліття після змін суспільного устрою, свідчить про важливість цієї справи. З одного боку, керівництво освітнього відомства (в Польщі окремого від відомства науки і вищої школи) неохоче використовують доробок педагогіки, з другого, частина академічних педагогів приймає положення, що педагогікою можна займатися як "чистою" наукою, чи як рефлексією про виховання, яка може, але не зобов'язана мати практичних переваг. Утворюється щоразу виразніший розрив між педагогікою (як науковою дисципліною) й освітою (як сферою суспільного життя). Педагогіка у багатьох середовищах стає потрібною самим педагогам. Стає перед усім засобом існування, авансом, професією, що корисна самим педагогам. Така позиція переноситься на функціонування деяких громад, які намагаються створювати наукові школи або бути ними. Це підриває суспільний сенс педагогіки, що традиційно має і повинна мати характер, як окреслено то віддавна, теоретичної і практичної науки, науки, значною мірою використовуваної²⁸⁷.

²⁸⁶ Kremień W. G. Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni / W. G. Kremień ; Tłum. z języka ukraińskiego F. Szlosek i A. Bratczuk. – Radom : ITE-PIB, 2011.; Toważniański L. L., Romanowski O. G. / red. : Problemi ta perspektywi formowaniai nacionalnej humanitarno-technicznej eliti / Ministerstwo oswiti i nauki, mołodi ta sportu Ukrainy. – Charków : NANP Ukrainy, Nacionalnyj Tiejchnicznij Uniwersitet – Charkowskij Politechnicznij Institut, 2008.

²⁸⁷ Lewowicki T. O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki / T. Lewowicki. – Warszawa–Radom : ITE-PIB, 2007.

Означені вище проблеми видаються скоріше чужими українським педагогам. Польський досвід може бути тільки пересторогою. Численні аргументи свідчать про те, що педагогічні науки в Україні трактуються як основа змін, що проектується в освіті. Серед багатьох прикладів можна назвати, зокрема, праці, що стосуються філософії освіти²⁸⁸, змін освітніх парадигм²⁸⁹, педагогічних засад підготовки вчителів²⁹⁰, заснування концепції педагогічної майстерності²⁹¹. Вірність педагогічних середовищ освіті заслуговує визнання і є прикладом належного розуміння місця і ролі педагогіки в суспільному житті.

Педагогіку та існуючі й майбутні наукові школи в нашій країні чекає час випробувань, зокрема нового окреслення власної наукової ідентичності, визначення їх притаманної мапи орієнтацій, теоретичних і методологічних течій, що створюють синергічні співвідношення з широко трактованою освітньою практикою. Я вірю, що середовище академічних педагогів порушить ці проблеми і досягне їх розв'язання. Значну роль мають у цьому відіграти наукові школи.

²⁸⁸ Kremień W. G. Filozofia edukacji / W. G. Kremień. – Radom : ITE-PIB, 2008.

10. Kremień W. G. Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni / W. G. Kremień ; Tłum. z języka ukraińskiego F. Szlosek i A. Bratczuk. – Radom : ITE-PIB, 2011.

²⁸⁹ Sauch P. Ukraina na mezi tisícizolit. Transformacija duhu i wiprowoglianija nacionalnim buttiam / P. Sauch. – Riwne, 2001.

²⁹⁰ Dubasieniuk O. Specyfika funkcji myślenia zawodowego nauczycieli / O. Dubasieniuk // Paradygmaty oświatowe i edukacja nauczycieli / red. : W. Kremień, T. Lewowicki, S. Sysojewa. – Warszawa-Kraków : WSP ZNP, UP, 2010.

²⁹¹ Ziaziun I. A. Mistrzostwo pedagogiczne / I. A. Ziaziun. – Warszawa-Radom : Wyd. ITE, 2005.

ПРО СКЛАДНІСТЬ НАУКОВОЇ РАЦІОНАЛЬНОСТІ В ПЕДАГОГІЦІ

Наукова діяльність є за своєю природою суспільною. Поступово зникає міф про самотнього мислителя, що заглиблюється у висунуті ним проблеми, або міф про зачиненого в лабораторії дослідника, що схилився над інструментами. Це не означає, звичайно, що самотники не відігравали і не відіграють ніякого впливу на розвиток науки. Навпаки, історія науки позначена великими постатями, які самостійною працею залишили важливу і багату спадщину. Без неї наука в цілому не досягла б сучасного рівня.

Дуже важливою умовою розвитку науки віддавна був обмін поглядами і порозуміння. Власне завдячуючи їм, ми можемо поєднати наші засоби пізнання. Ця здатність не є специфічною рисою людей науки. Її можна вважати загальною людською рисою, яка утворилась у процесі кумулятивної культурної еволюції²⁹². У такому довгому процесі, що весь час прискорюється, ми набули специфічних здібностей примноження нашого потенціалу пізнання, в якому чергові досягнення спираються на досягнення попередні. Можна сказати, що обмін думками відбувався і продовжується серед сучасних дослідників, які надихаються досягненнями своїх попередників. "Кумулятивна культурна еволюція становить з'ясування найбільш значних досягнень людини у процесі пізнання"²⁹³.

Порозуміння й обмін поглядами робить можливим процес поширення власного досвіду, який важко переоцінити. Він уможлиблює чергові відкриття завдяки використанню досвіду інших дослідників. Попередні висновки надихають нас на подальші дослідження.

Зазначені тут процеси розкривають сенс і значення єднання дослідників у специфічні колективи, які колись були названі школами. Визнаємо, що про наукову школу можна говорити тоді, коли її вирізняють з оточення на підставі чітко окресленої сфери досліджень, що асоціюються з цією сферою усталеного середовища дослідників, серед яких можна виділити лідера або групу лідерів. Наукова раціональність також об'єднує середовище.

Можна, очевидно, продовжити розмірковування над умовами утворення наукових шкіл, хоча увесь цей процес важко окреслити вичерпно. Отже, погоджуючись з тим, що ця проблема не буде повністю реалізована, звернемося до питання про наукову раціональність педагогіки як однієї з дисциплін, що належать до гуманітарної сфери. Наукова раціональність є одним з чинників, навколо якого утворюються наукові школи. Можна сказати, що вона стано-

²⁹² Tomasello M. Kulturowe źródła ludzkiego poznawania / Przekład : J. Rączaszek / PIW. – Warszawa, 2002.

²⁹³ Ibid. – S. 15

вить філософський та методологічний взірць дослідження, що створюється згуртованим навколо школи середовищем. Особливу увагу приділимо предмету досліджень як чиннику, що об'єднує зацікавлених дослідників, науковим підходом, що виведений з філософії пізнання і загальної методології. Слід додати, що дослідження у цьому контексті ми розуміємо широко: як докладні емпіричні дослідження, а також як пошук теорії чи ідеї.

Питання наукової раціональності педагогіки буде розглянуто як протилежне щодо виділеного в гуманітарній науковій сфері і названого словом *наука*. Отже, погляд на наукову діяльність може вступити в гостру конфронтацію з іншими галузями. Це тим більш обгрунтовано, оскільки наука як така, хоча внутрішньо поділена, становить собою по суті цілість, посилену філософськи, а також суспільно і психологічно.

Варто зауважити, що конфронтація будь-якої галузі з іншими галузями може призвести до спрощень, що виникають від прийняття однієї раціональності при нехтуванні іншою. Тому визнання цілісності науки не є перепорою до висновку про її раціональну єдність. "У дослідженнях сучасної філософської науки наводиться щонайменше кільканадцять типів національності, серед них раціональність: методологічна, епістемологічна, пізнавальна, герменевтична, метафізична і прагматична"²⁹⁴. Це не означає, що не можна сподіватися на їх поєднання, на цьому була б збудована "теорія усього". Тенденції, що спостерігаються з початку ХХ століття, дають підстави сподіватися на таку можливість. Проте відбувається якісне різноманіття раціональностей, навіть у сфері окремих досліджень.

З цим питанням пов'язана проблема різних підходів до досліджуваної проблеми. Вони виникають з питання, чи можливий такий підхід до предмету пізнання, чи можливо пізнати його сутність. У цьому контексті називається три його уявлення, які є одночасно репрезентацією названих дослідницьких раціональностей: уявлення передмодерністичне, уявлення модерністичне та уявлення постмодерністичне²⁹⁵. У сучасному розумінні передмодерністичне уявлення є ненауковим, воно як таке може бути предметом культурно-антропологічних досліджень, хоча у розвитку наших знань воно відіграло на певному етапі важливу роль. Його суттєвою рисою є те, що людина сприймає дійсність такою, якою вона є. Їй приписують також атрибути уявлень у формі вірувань. У такий спосіб виникає табу, якого слід дотримуватися, але на нього не можна спиратися. Уявлення модерністичне спирається на переконання, щодо предмету пізнання можливо підходити, відкинувши усілякі вірування чи упередження. Визнається, що предмет пізнання існуючи поза людиною, є незалежним від людських відчуттів і по суті не має приписуваних йому ознак. Отже, його належить пізнавати в "чистому", незалежному від нашої

²⁹⁴ Zyciński J. Granice racjonalności. Eseje z filozofii nauki / Wydawnictwo Naukowe PWN. – Warszawa, 1993. – S. 14.

²⁹⁵ Babbie E Badania społeczne w praktyce / Wydawnictwo Naukowe PWN. – Warszawa, 2007. – S 33.

інтерпретації вигляді. На підставі цього закладаються основи знань, що описують дійсність такою, якою вона є. З таким положенням пов'язується критерій об'єктивізму пізнання. І нарешті, уявлення постмодерністичне, не відмовляючись від твердження про реальне існування предмету пізнання, визнає, що не можна його пізнати у "чистому" вигляді, оскільки не вдасться уникнути людських упереджень, почуттів або інтерпретацій. Воно, власне, визнає, що ці відчуття, упередження та інтерпретації є важливим предметом пізнання. Уявлення людини отримують при цьому статус характерної дійсності, що гідна уваги дослідника. Уявлення, досвід або відчуття, що функціонують у середині людського розуму, є реальними. Кожна людина спостерігає оточуючий світ і отримує наступний досвід, хоче того або ні, вносить власні відчуття, які забарвлюють явища або речі, що спостерігаються. Отже, не існує способу відірватися від власних відчуттів.

У світлі постмодерністичних уявлень у цій ситуації можна виділити дві версії пізнавальних дій, з яких одна веде до з'ясування, що характерне для модерністичного підходу, друга – до розуміння, яке характерне для постмодерністичного підходу.

Якісний розгляд раціональності викликає питання: чи усяким галузям можна надати статус науки? "... не ясним є, чи психологія та соціологія заслуговують сьогодні називатися науками. (Що стосується статусу психології, соціології та їх відгалужень постає два різних питання, а саме: 1. Чи ці дисципліни відповідають названим критеріям, які дають рішення про науковість фізики? 2. Чи критерій дослідницької ретельності в гуманітарних дисциплінах взагалі повинен бути таким, який застосовується у природознавстві?)"²⁹⁶. Тут не йдеться про педагогіку, але важко знайти педагога, який не обурився би на це і не визнав би його образою особистості. Отже, слово "наука" пробуджує у загальному сприйнятті повагу і визнання, а також віру у можливість досягти певних перевірених знань, які збільшують горизонт нашого розуміння світу і себе, а також дають підстави до розумних дій. Належність до світу науки означає, таким чином, певне суспільне визнання.

Питання про те, чи гуманітарні дисципліни мають статус науки, має довгу історію і багаторазово виникало у різних контекстах. Один з контекстів пов'язаний з Великою Науковою Революцією, започаткованою на зламі XVI і XVII століття, скоріше у першій половині XVII. Тоді спостерігалось руйнування схоластичної картини світу, що спиралась на відірване від досвіду, спекулятивне розуміння доказів, що заздалегідь нав'язані, найчастіше релігійні. Після справи Галілея проблематичною залишається обов'язкова до цієї пори аристотелівська доктрина руху – підлаштована до християнської схоластики. Роботи Галілея дають факти, що підтверджують нове бачення того, що нас оточує, і більше того, приводить до нових поглядів на людину та її місце в

²⁹⁶ Sady W. Spór o racjonalność naukową od Poincarégo do Laudana / Wydawnictwo Funna. – Wrocław, 2000. – S. 9.

світі. З'являються праці астрономів: Коперника, Тихо де Брахе, Кеплера. Починається епоха нагромадження фактів, експериментального досвіду. Одночасно з'являється їх використання, зв'язок їх із відомими на той час людству знаннями: ясними, чіткими, повними і правдивими. З такими знаннями асоціюється наука. Особливу роль у цьому процесі відіграв Декарт (лат. *Cartesius*), який зацікавився методом досягнення наукової точності. Наукові знання, на його думку, істотні. Гарантією точності мали бути твердження, що ґрунтувалися на високому рівні узагальнення. Вони становили точку відліку на шляху дидактичних тверджень менш загальних, і в результаті їх ланцюжка можливе посилення на досвід²⁹⁷. Так чи інакше Велика Наукова революція перед усім асоціюється з пізнанням світу природи, хоча з неї походять думки, що стосуються духовного стану людини.

Окрім загальновизнаних правил, наука як галузь розвивається певною мірою стихійно. Не виправдали себе спроби нав'язування їй універсальних схем раціональності. Як приклад, можна знову згадати про систему Декарта, що спиралась на силу редуційних схем, або протилежну їй систему Френсіса Бекона, в основі якої віра в силу емпірики. Універсальної сили не отримала жодна з систем, що створювали певний *ex post* на підставі аналізу шляхів здійснення відомих відкриттів. На це звернув увагу Карл Поппер²⁹⁸, хоча його методологічна система також не була остаточно визнаною універсальною системою, що описувала правила розвитку науки. На думку Поппера, не можна реконструювати раціональності самого відкриття. Приймаючи таке положення, Поппер покладається на висловлювання Альберта Ейнштейна, який визнавав значення інтуїції і "інтелектуальне співвідчуття з досліджуваними предметами".

Можна вважати, що глухий кут був подоланий Томасом Куном, який розробив концепцію наукової революції²⁹⁹. У цій концепції ключову роль відіграє поняття "нормальної науки". Її характеризують "дослідження, що виростають з наукових досягнень минулого, які певна спільнота вчених трактує як фундамент своєї подальшої практики"³⁰⁰. Отже, це є "спокійна", позбавлена революційних потрясінь фаза розвитку, в якій вочевидь можуть з'явитися перші ознаки наближення кризи, що приводить до появи нової парадигми.

Юзеф Жичинський виокремлює певні неузгодженості між кунівською концепцією "нормальної науки" і сучасними дослідженнями. "Однаково глибокі зміни, яких останнім часом досягнуто в уявленнях про наукову раціональність, як і на зламі природничих відкриттів дозволяють стверджувати, що

²⁹⁷ Sady W. Spór o racjonalność naukową od Poincarégo do Laudana / Wydawnictwo Funna. – Wrocław, 2000. – S. 11.

²⁹⁸ Popper K. Logika odkrycia naukowego / Tłum. U. Niklas / PWN. – Warszawa, 1977. – S. 32-33.

²⁹⁹ Kuhn T. Struktura rewolucji naukowych / Tłum H. Ostromecka / Fundacja Aletheia. – Warszawa, 2001.

³⁰⁰ Ibid.—S. 33.

дослідницькі праці сучасного періоду належать вже до стадії науки *постнормальної*"³⁰¹.

Отож, у сучасній науці існує велика кількість раціональностей. Це робить протиставлення педагогіки іншим наукам проблематичним. Можна припустити, що з огляду на істотну різницю, певні галузі, що пов'язані з раціональністю, з педагогікою не є протилежними. Як приклад, можна тут назвати фізику або усе природознавство. Не без підстав у англосакській термінології закрився поділ на *science* і *humanities*, що наражає англійських перекладачів на грубу помилку легковажного ототожнення *science* з усією наукою. Усвідомлюючи різницю між *science* і *humanities*, до яких належить педагогіка, спробуємо однаке протиставити її раціональність раціональності точних наук, сподіваючись на те, що ця спроба дозволить нам простежити певні риси педагогіки, які важко помітити з середини. Ми також усвідомлюємо, що це протиставлення – хоча б з огляду на рамки дослідження, не буде вичерпним і приведе до кількох висновків, що стосуються педагогіки.

Філософ, теолог, фізик, космолог Міхал Хеллер, характеризує науку, цитує італійського філософа Евандро Агаз'ї: "завданням науковця є розширення границь науки, але ніяк не їх скорочення"³⁰². Тут маємо справу з метафорою, що примушує вийти за межі чітко означеного простору, що включає знання, створені наукою, стрункий порядок досліджень, що складає критерії наукової ретельності. Продовжуючи це, М. Хеллер зауважує, що наука – стосовно фізики – характеризується своєрідною агресивністю, що скеровується на проблеми, які виникають на її межі. Саме у сфері зіткнення відомого і невідомого розширюється гносеологічний простір науки. "Тепер границі завжди неспокійні. Тут метод функціонує на межі своїх можливостей. Тут проходить фронт наукових досліджень, на волосину від поля недосліджених можливостей. Проблеми, що тут порушуються, є найвищим викликом і зазвичай вони носять найбільш провокаційний "філософський заряд". Нічого зрештою дивного – лінія, межування того, що вже знаємо, і Великим Непізнаним завжди була і буде викликом глибшої рефлексії"³⁰³.

Застосування цитованих думок до педагогіки провокує зайнятися двома проблемами при безапеляційному (для потреб цієї роботи) відкиданні бідної своєю атракцією проблеми глибших рефлексій, що викликані "граничною лінією між тим, що знаємо, і Великим Непізнаним". Перша проблема стосується розмежування того, що у давній науці відомо, від того, що невідомо. Друга пов'язана з тим, що М. Геллер називає границями науки. Легко помітити, що обидві проблеми між собою пов'язані, але це не означає, що вони приведуть до ідентичних роздумів.

³⁰¹ Zyciński J. Granice racjonalności. Eseje z filozofii nauki / Wydawnictwo Naukowe PWN. – Warszawa, 1993. – S. 38.

³⁰² Heller M. Filozofia przyrody. Zarys historyczny / Wydawnictwo Znak. – Kraków, 2005. – S. 11.

³⁰³ Ibid. – S. 11-12.

Про значення ідентифікації того, чого не знаємо, відомо вже від Сократа. В його уяві – це точка відліку на шляху до знань. Сократ залишив нам також знання про те, як дійти до незнання. Це розмова, що трактується широко і приводить до нових питань; сьогодні ми сказали би "проблемний дискурс, предмет пізнання". У сучасних педагогічних дослідженнях розповсюджена думка про те, що формулювання дослідницьких питань можна трактувати як обов'язкову засаду досягнення окреслених сфер незнання та їх ідентифікації, сама постановка питань є фактом усвідомлення цілей.

У цьому місці слід повернутися до попперівського твердження про неможливість реконструювання раціональності наукового відкриття. Воно може привести до небезпечного спрощення. Легковажно перенесене на ґрунт педагогіки, воно може бути розтлумачене як заклик до вільної педагогічної творчості, що приводить, на думку прихильників цієї стратегії, до оригінальних відкриттів. Саме відкриття є чимось іншим, ніж шлях до питання. Саме відкриття може повставати з канонів обов'язкової рефлексії раціональності, що, зрештою, опосередковано служить позиції Куна. Можливо, це саме можна сказати про шлях до проблеми, що лежала в основі відкриття? Ні. Оскільки відкриття може викликатися різними інтуїціями, а разом з ними ейнштейнівське "інтелектуальне співвідчуття з предметами дослідження" (яке надихаюче відкриття!), остільки шлях до проблеми, що означає ідентифікацію сфери незнання, повинен бути раціональним, тобто розпочинатися з відомого і закінчуватися у тому, що невідоме. Тільки у такий спосіб можна дійти до границь науки, хоча про це зазначимо пізніше.

У цьому місці стає очевидним питання про шляхи, що можуть вести від відомого до ідентифікації невідомого. Звичайно, хтось може сказати, що відбувається якраз протилежне: від невідомого до відомого. Та це залежить від того, чи підходимо до питання, чи до відповіді. Один із шляхів, що веде до питання, можна описати, звернувшись до Поппера, який визначив, що твердження, які включаються до системи науки, мусять характеризуватися асиметрією між версифікацією та фальсифікацією, при цьому другому атрибуту слід приписувати більше значення. "... я не вимагаю, щоб якусь наукову систему можна було би обрати раз і назавжди у позитивному сенсі, я вимагаю негайно, щоб вона мала таку логічну форму, щоб емпіричні тести давали право на вирішення у негативному сенсі: мусить бути можливим спростування емпіричної наукової системи досвідом"³⁰⁴. Шлях до невідомого є з точки зору Поппера, іманентною складовою кожної системи, яка включена в систему трактованої науки – *nota bene* – як *science*.

Слід зауважити, що постульована асиметрія між верифікацією і фальсифікацією є істотною складовою приписуваної Попперові "інтелектуальній

³⁰⁴ Popper K. Logika odkrycia naukowego / Tłum. U. Niklas / PWN. – Warszawa, 1977. – S. 39-40.; Popper K. Was ist Dialektik // Logik der Sozialwissenschaften. – Köln – Berlin, 1965. – S. 265–281.; Popper K.R. Truth, Rationality, and the Growth of Scientific Knowledge. – Frankfurt am Main: Klostermann, 1979. – 61 p.

моральності" як еманції його метода критичного раціоналізму³⁰⁵. В ній виявляють істотні для усіх наук – також і гуманітарних – наступні наслідки: "а) жодна думка не повинна звертатися до авторитетів (а тим більше до сили) як до аргументів на свою користь; б) усяке мислення повинно бути плюралістичним; тільки в атмосфері багатьох конкуруючих між собою поглядів (теорій) можлива дискусія і справжня критика"³⁰⁶.

Говорити про попперівське фальсифікування в педагогічних дослідженнях винятково важко, якщо не зовсім неможливо, оскільки в педагогіці спостерігаємо протилежне до запропонованого Поппером співвідношення між верифікацією і фальсифікацією. У педагогічних дослідженнях домінує орієнтація на підтвердження прийнятих засад. Це напевне пов'язане з культурно-історичним розвитком педагогіки, а також з тим, що вона є галуззю заангажованою аксіологічно. Незалежно від багатьох причин такого стану речей у педагогіці важко встановити шляхи, що ведуть у попперівському сенсі до невідомого з відомого. Немає, однак, такої педагогічної засади, яка в цілому була би визнана середовищем як фальш і як наслідок була би точкою відліку для формулювання питань. Немає, отже, єдиної, узгодженої точки, що відкриває шлях до невідомого. Немає також узгодженого списку таких точок.

Важко ззовні стверджувати, що всі значущі дослідження у сфері *science* мають свій початок у тому, що відоме. У будь-якому разі можна припустити, що це є вихідним положенням, що виразно обмежує й очищує шляхи приходу до найістотніших дослідницьких питань – згідно врешті з думкою, що сформульована М. Геллером.

Видається, що у педагогіці ми маємо справу зі свободою у виборі шляхів, що ведуть до них. Це означає нижчий рівень узгоджень того, що знаємо, а одночасно слабшою координацією шляхів до того, чого не знаємо. Якщо так, то маємо проблему з узгодженням у середовищі межі, що відділяє знання і незнання. Хоча визначаючи проблему дослідження, педагоги піддаються впливу простору педагогічного незнання, це не означає їх узгодження у середовищі. Не означає це також порозуміння щодо зв'язків між ними.

Одночасно у педагогіці маємо справу з небезпеками, пов'язаними з отождненням шляху до досліджуваного питання із самим відкриттям, а інколи з глибокою концентрацією на відкритті при відмежуванні, а часто цілковитому зневажанні шляху розв'язання питання. У такому випадку можна говорити про випадкове відкриття, оскільки воно не вміщується у систему знань.

Взагалі, в історії науки були випадкові відкриття, які мали велике наукове значення. Найширше відомим таким випадком є відкриття дії пеніциліну, іншим є відкриття реліктового випромінювання. Разом з такими відкриттями виникає проблема, що з ними робити. Два випадкові наукові успіхи швидко знайшли застосування не тільки практичне, але й прискорили пода-

³⁰⁵ Heller M. Kosmologia kwantowa / Pruszyński i S-ka. – Warszawa, 2001. – S. 169.

³⁰⁶ Ibid. – S. 171

льші дослідження. Їх відзначено Нобелівською премією. Завдяки далеко про-сунутій координації дослідницьких програм швидко вдалося їх включити в існуючу систему знань.

Однак їх випадкове відкриття не багато дає, якщо його не можна вписати в існуючий дослідницький і теоретичний доробок. Поширення границь науки – це ніби як відкриття незнаних до цього островів. Таке відкриття нічого не дає, якщо ми не зафіксуємо його на існуючій карті наукового знання. Коли ми її маємо, то можемо розмірковувати про конфігурацію відкритого острову знання відносно відомих островів і континентів.

Являючи собою фрагмент знань, випадкові відкриття не розширюють границь того, що ми знаємо. І таким чином ми підійшли до наступної проблеми.

Говорячи про границі науки, М. Геллер має на увазі межі, які визначають те, що суспільство визнає її доробком. У межах науки залишаються інтелектуальні дослідження, діяльність дослідників і знання критеріїв, які прийняті середовищем даної галузі раціональності. Поза межами науки поширюється терен, до якого наука не дає собі справи розмірковувати про те, що напевне, перевірене, що знаємо на підставі узгоджених канонів. Тут ми торкаємося цілого грона питань, пов'язаних між іншим з такими термінами, як схоластика або спекуляція. У словниковому розумінні схоластика означає доказ слухності релігійних догматів. Її можна також розуміти, як пошук аргументів, що підтверджують певний погляд, який заздальгідь прийнятий як правдивий. Отже, завдання полягає у пошуках раціональності якоїсь тези не залежно, чи є вона ефектом очікувань, що узгоджуються з окресленою раціональністю – чи належить до сфери науки. Схоже, що маємо справу зі спекуляцією. У тому значенні вона оперує непідтвердженими даними або висновками, що виходять зі сфери, визначеними логічними зв'язками. І у першому, й у другому випадках це є поза межами науки.

Ортодоксальна інтерпретація засад М. Геллера наказує застерігає від схоластики і спекуляції, як від вогню. Однак положення, які діють на межі природничих наук, можна інтерпретувати як хід за межі науки, і вони схиляються до лояльнішого трактування тієї ж самої засади. З точки зору зовнішнього спостерігача, який спирається тільки на результати, що торкаються ширшої думки, можна судити, що частина відомих поглядів опинилась уже за межею науки і не визнається деякими середовищами. Тут можна назвати теорію багатьох світів, чи теорію *superstrun*. На одній з конференцій, що зібрала польських спеціалістів різних галузей – природничих і гуманітарних – я почув думку про космічну моральність, що обіймає увесь світ. Хоча такі положення досить часто критикуються, і навіть висміюються, власне за брак або слабку аргументацію визнаних середовищем наукових результатів, але вони все одно функціонують у світі науки – дивують, іноді викликають заперечення спеціалістів, провокують суперечки, але хвилюють уяву.

Проте, з однієї сторони, наукова громадськість сама себе зобов'язує до просування в межах узгоджених раціональностей, щоб не вийти за межі науки, з іншої, її притягують перспективи, надихають, спонукають не тільки уяву, але й пробуджують сумніви, які на сучасному етапі і в уявному майбутньому не піддаються верифікації. Велике значення у цьому контексті набувають вже згадані тут думки М. Геллера щодо трактованого пограниччя науки.

Спостереження, що проводяться у межах педагогіки, вказують не те, що досить важко накреслити її границі як галузі науки у значенні, прийнятому М. Геллером. Приводів для такого стану речей є чимало, і частину з них легко ідентифікувати. Одним з них є зазначений тут брак узгоджень у середовищі, які стосуються відомого і невідомого.

Звертаючись до Поппера, можна теж назвати інший привід. Він стосується концепції об'єктивних знань. "... об'єктивними Поппер вважає власне не як протиставлення суб'єктивного знання одиниці, але як знання, передане іншим, або розумну інтерсуб'єктивність. Не йдеться тут власне про знання, якими володіє або не володіє особа, але про знання, яке диспонує суспільство"³⁰⁷. Варто осмислити цю думку щодо педагогіки. Хтось може зробити з неї висновок про появу перспективи пом'якшення антиномії між об'єктивними знаннями, на які орієнтуються прихильники кількісної стратегії в педагогічних дослідженнях, і знаннями суб'єктивними, на які орієнтуються дослідники, що є прихильниками якісного підходу. Набагато важливішим є критерій комунікації і пов'язаний з ним критерій "інтерсуб'єктивної сенсаційності", що виникає з функціональних зв'язків між думками. У цьому розумінні границі педагогіки можна розуміти як простір, що охоплює думки, сенс яких випливає зі зв'язків, які їх поєднують. Не наполягаю на тому, що всі мають погодитися стосовно висновку, що сенс є для усіх, хто спілкується, спілкування виявляється через зв'язки. Важливою виявляється турбота про зв'язки між думками, що створюються на шляху, який веде до осмислення сенсу. У той же час спостереження на ґрунті педагогіки приводять до висновку, що досить часто ми маємо справу з недостатньою увагою до інтерсуб'єктивної сенсаційності створюваних знань. Звідси проблеми з окресленням границь педагогіки в сенсі, якого цьому надає М. Геллер.

Як бачимо, всупереч заявленій назві, репрезентовані роздуми незначним чином безпосередньо стосуються педагогіки, і більшою мірою торкаються історичного і сучасного стану філософії науки, а також деяких сучасних наукових відкриттів. Крім того, численні питання тут ледь намічені, а посилання на філософські положення не мають хронологічного порядку: це не є впоряд-

³⁰⁷ Kuhn T. *Struktura rewolucji naukowych* / Tłum H. Ostromecka / Fundacja Aletheia. – Warszawa, 2001. – S. 175.

кована розвідка, оскільки нашою метою не був систематичний огляд, як у підручнику. У такому короткому тексті це зрештою неможливо зробити.

Коли ми писали цей текст, то керувалися власним досвідом, що з'явився з нашого простеження шляхів, які ведуть до цікавих думок і відкриттів. Зауважимо, що шлях тих, хто надовго зафіксований у науці, хоча часом помилявся, викликає рефлексію щодо педагогіки як наукової дисципліни. Отож, визначені положення не є повчанням, як займатися педагогікою.

**ПІДГОТОВКА АНІМАТОРІВ І МЕНЕДЖЕРІВ КУЛЬТУРИ –
ВАЖЛИВЕ ЗАВДАННЯ НЕ ЛИШЕ КРЕАТИВНОЇ ОСВІТИ
Суперечливість чи взаємодоповнюваність принципів³⁰⁸**

Вступ. Наводиться приклад впливу польської течії педагогіки культури як наукової школи на практику підготовки вчителів та співробітників інших освітніх і культурних установ.

Відкриття з нашої ініціативи понад 16 років тому спеціальності "Аніматор і менеджер культури" у педагогічному напрямі спочатку в Університеті Марії Кюрі-Склодовської в Любліні, а пізніше у Вищій школі педагогіки Польської Спілки Вчителів у Варшаві, було спричинене системною трансформацією. Ця спеціальність і надалі залишається важливим освітнім завданням, оскільки протягом багатьох років не лише не втрачає актуальності, але навпаки постійно її набуває.

По-перше, сьогодні особливе значення має креативна освіта. Це підкреслює Європейський союз, який оголосив 2009 рік Роком Креативності та Інновацій, зважаючи на правильну засаду, що креативність є важливим фактором, який стимулює всі сфери людської діяльності, включаючи (у тому числі і перш за все) розвиток економіки, яка базується на знаннях, розвитку науки, техніки, культури і мистецтва. Водночас ЄС висловив сподівання, що виставки, конференції і проекти, які проходять у багатьох країнах, допоможуть знайти творче вирішення багатьох сучасних проблем.

Креація (творчість), хоча і сягає стародавніх часів, у всіх культурних епохах вважалася основним фактором розвитку культури, тепер набула радикально нового, більш широкого значення. Сьогодні творчість в основному ототожнюється з інноваційною діяльністю. Потім спостерігається процес зменшення інтересу до мистецтва, започаткований пророком поп-арту Енді Уорхолом. Креація в повсякденній мові означає, в першу чергу, оригінальний спосіб виконання ролі, незвичайний елегантний одяг, і лише потім – творчість художнього, наукового і технічного характеру. Прикметники, що походять від "*креації*", також набули різних значень: *креаційний*, що традиційно вживається по відношенню до художньої діяльності, яка відрізняється оригінальністю, новизною, багатою уявою, творчим характером; *креативний*, що вживається для означення процесу і його автора, здатність створити щось оригінальне, своєрідне, динамічне, нове. У цьому другому значенні поняття

³⁰⁸ Автор використав значну частину своєї публікації "Підготовка аніматорів і менеджерів культури. Суперечливість чи взаємодоповнюваність принципів". / W: *Akademickie kształcenie animatorów i menedżerów kultury w Polsce.* / Red. B. Jedlewska. – Lublin: 2006.

"кремація" і "креативний" відповідають поняттю "інновація" – така діяльність, що веде до чогось нового, новаторства для покращення виробничого процесу, його організації, кінцевого продукту, системи (наприклад, технічні, освітні інновації і т.д.). Дуже близьким до інновації є новаторство, яке стосується усіх сфер людської діяльності, є результатом упровадження чогось, чого не було раніше. Натомість близьке за значенням поняття *підприємливість* підкреслює ефективність у сфері практичної діяльності: здатність впоратися з ситуацією, підтримати та реалізувати вдалі ініціативи. Підприємлива людина сприймається як постійно активна, спритна, винахідлива, обачна, енергійна і самостійна. Загалом, зазначені тут ознаки охоплюють широкий спектр творчої діяльності і розвитку людини у всіх сферах життя із явною перевагою прагматичної діяльності³⁰⁹.

По-друге, підготовка аніматорів і менеджерів культури стосується не лише інноваційності та креативності у сучасному її розумінні, але є освітньою спробою відповісти на складні соціально-культурні та економічні виклики сучасності. Хоча класична концепція розуміння цього типу освіти та виконувани нею функції здаються радикально протилежними і суперечливими, але багато вагомих аргументів виступають за порушення бар'єрів і знаходження в теорії та практиці спільних площин розуміння – взаємодоповнюваності засад і, як наслідок, досягнення бажаного результату. Саме ці принципи представлено в матеріалах Міжнародної конференції, організованої Житомирським державним університетом імені Івана Франка.

Головне положення доповіді – як це зазначено у її назві – можна розглянути у дихотомічному твердженні: що підготовка аніматорів і менеджерів культури в рамках однієї спеціальності є пропозицією, з якою важко погодитися, через істотні відмінності у теоретичних засадах, на яких вона ґрунтується. Подолання цих відмінностей та створення взаємодоповнюваної площини освітніх впливів є загалом можливим на гуманістичній і антропологічній основі сучасної педагогіки та педагогіки культури зокрема.

Для обґрунтування цієї тези необхідно відповісти на три питання:

- 1) Які основні характерні риси аніматорів і менеджерів приводять до протиставлення цих професій?
- 2) Які є можливості подолання цих розбіжностей і взаємодоповнюваного сприйняття підготовки аніматорів і менеджерів культури?
- 3) До яких прогностичних і оптимізаційних висновків щодо програм підготовки аніматорів і менеджерів культури можна дійти?

1. Аніматор і менеджер культури – їх основні протилежні риси.

Протиставлення: *аніматор – менеджер культури* виникає, по-перше, внаслідок різниці розуміння сутності культури та її ролі у житті людини, а по-друге, через різні завдання та очікувані результати їх діяльності. Перший

³⁰⁹ Gajda J. Kreacja jako podstawowy czynnik rozwoju kultury i jej kulturowe uwarunkowania / "Przyszłość Świat – Europa – Polska". – 2009. – nr. 1.

аспект стосується протистояння двох протилежних тенденцій розуміння культури. Один підхід – розуміння культури як Paidea – в якому увага зосереджується на її аксіологічному та освітньому аспектах, а другий – сприйняття культури як товару з урахуванням ринкових умов.

Культура, яка сприймається як Paidea, є основою гуманітарної освіти, у формуванні людства через контакт з її благами. Залежно від способу і можливостей використання продуктів мистецтва, науки, філософії, релігії людина формується від самих ранніх форм свого існування. Мова, якою вона користується, нав'язує їй спосіб мислення; вона зростає в певних моральних нормах, культивованих звичаях і обрядах, потім здобуває освіту і набуває необхідних навичок, обирає цінності, визначає стиль і якість свого життя. Залежно від своїх творчих можливостей робить свій внесок у розширення культурних надбань. Тому є підстави розглядати людину і як продукт, і як творця культури.

Культура – це реальність, яку створюють люди і яка, водночас, має можливість творити людину. Тут підкреслюється позитивна, людиноутворююча роль культури, зважаючи головним чином на її високий рівень і цінність незалежна від часу. Вона покликана об'єднати людей завдяки загальнолюдським цінностям як гуманістичній спадщині, запобігати конфліктам, навчати поваги і терпимості, але також дбати про їх індивідуальний розвиток, зберігати національну самобутність кожного народу, його традиції і звичаї.

Ставлення до культури як товару є наслідком розвитку ринкової економіки, де правлять закони бізнесу, і це відповідно приводить до розподілу її надбань і появи певних рівнів "товарів", які мають давати конкретні прибутки. Ціна продукту залежить від насиченості ринку певними творами мистецтва і потреби в них, а отже, від попиту і пропозиції. Продукти культури – як і будь-який інший товар – повинні бути куплені. Покупці не сприймаються як учасники процесу розвитку культури, а як споживачі окремих товарів. Ілюзорні реклами, мода, комерційна критика, що популяризує зірковість і бестселери, служать збільшенню попиту, масового виробництва і споживання – все для отримання більшого прибутку. Таким чином створюється "споживацький тоталітаризм ринку", який – як зазначив Бенджамін Р. Барбер, "є непомітним, комфортним та приємним для людей, тому що він реалізує їхні прагнення, відчуття свободи і азарту, але водночас невидимо контролює і споживацьким чином поневолює в усіх сферах життя"³¹⁰.

Ці дві діаметрально протилежні тенденції щодо сприйняття культури відображаються у цінностях, яким люди надають перевагу. У першому випадку такі загальнолюдські "вищі" цінності як: істина, добро, краса, пов'язані з категорією "бути". А у другому – матеріальні, життєві, утилітарні цінності пов'язані з категорією "мати", з культом володіння, збагачення, з "релігією долара".

³¹⁰ Barber B. R. Dżihad kontra McŚwiat / Przekład H. Jankowska. – Warszawa : Muza, 1997. – S. 75

Ці коротко представлені вище протилежні варіанти сприйняття культури і сповідуваних ідеалів та цінностей дозволяють вказати професії, які тісно з ними пов'язані: аніматор і менеджер. Для зрозумілості аргументів давайте пояснимо: анімація є близькою до культури в категорії Paidea, вона віддає перевагу гуманістичним принципам, у той час як менеджмент, безумовно, знаходиться в умовах ринкової економіки трактування культури як товару і орієнтований на бізнес та прибуток.

Аніматор і менеджер – слова досить часто вживані, вони вже обросли легендами. Особливо слово "менеджер" нерідко приводить одних у неймовірний благочестивий трепет, а у других – викликає жах і огиду, коли читаєш і чуєш, що найбільш високооплачуваний менеджер на Заході заробляє \$ 170,000 в день, а в Польщі прибутки цієї групи осіб перевищують 250 тис. злотих на місяць, тобто суму, недосяжну для багатьох, навіть якщо заощаджувати її протягом усього життя.

Протилежність цих професій полягає також і, можливо, насамперед, у відмінності цілей, форм, методів і результатів діяльності. Коротко зупинимося на цілях і результатах діяльності.

Мета анімації – відродити людину або групу, спонукати її до дії, надихнути на творчі починання, вивільнити енергію, консолідувати оточення у прагненні розширити світогляд, посилити прагнення мати гідний спосіб життя. Мова йде про таку діяльність, яка призводить до змін життєвих кредо людей, щоб вони повністю свідомо і відповідально працювали над собою і на користь інших, щоб чиясь активність супроводжувалася усвідомленістю розвитку, глибоким розумінням потреб окремої людини та групи, щоб ці добровільні зусилля вели до знаходження глибокого сенсу життя. Завжди наголошувалося і наголошується на про-соціальних та гуманістичних аспектах анімації. Вже в словнику Бехереля, виданого у 1913 році, слово "анімувати" означало лише впроваджувати в життя, оживляти дух, надавати поштовх, вивільнити рух, ентузіазм, активність. І протягом багатьох років під поняттям найвищого аніматора розуміли Бога – дарителя душі і життя. У пізніших роботах, в тому числі Ларусса, акцент зміщується на такі особистісні характеристики аніматора, як відданість суспільству, компетентність, ентузіазм і спритність, уміння надихати на корисні дії та ініціативи у всіх сферах діяльності. "Він постійно повинен керуватися принципом розуміння сенсу гуманістичних людських стосунків. Бути духом співробітництва, вміти давати без нав'язування, але також брати від інших без зверхності – це фундаментальні позитивні риси аніматора"³¹¹.

Абсолютно інші цілі і завдання стоять перед менеджером. Тут головним є ефективність діяльності в управлінні, керівництві бізнесом, закладом, у справах, кар'єрі конкретної людини. Гуманістичні ідеали, про-суспільна дія-

³¹¹ Łomny Z. Animacja kulturalna promocją humanistycznego i tożsamościowego wzbogacenia ludzi / J. Gajda red. : Animacja kulturalna jako problem pedagogiczny. – Lublin, 1994. – S. 54-55.

льність не мають тут місця, в кращому випадку служать маскуванню хижацької діяльності. Гасла соціальної справедливості, солідарності, вважаються застарілими і гальмуючими економічний розвиток. На їх місце стають: вільний ринок, конкуренція, успіх. В ідеології бізнесу успіх стає найбільшою цінністю. В його основі лежить ідея, що успіх доступний кожному, хто є послідовним і ніщивним у досягненні мети. Його апофеозом стає егоїстична позиція з посиленням на А. Сміта – творця моделі ринкового механізму. Егоїзм, підкріплений нищівною агресивністю, має призвести до максимального зиску, незалежно від тієї шкоди, яка може бути заподіяна іншим. Тут немає місця чесності, етичним міркуванням, тому що вони заважають кар'єрі. В умовах хижого капіталізму з вуст перших осіб держави можна почути, що "перший мільйон треба вкрасти", а видавництво "Sokrates" оголошує бестселером (продано 1,5 мільйони екземплярів) книжку Йозефа Кіршнера "Як бути егоїстом, або як жити щасливо, навіть якщо іншим це не подобається" ³¹².

Своєрідною етичною нормою є успіх, досягнутий шляхом найменшого опору. Свого роду апофеоз нечесності як стимулятор економічного розвитку вже проповідував англійський економіст Джон М. Кейз. Зокрема, він писав: "... чесність підла, а підлість чесна, тому що підлість оплачується, а чесність ні ... етичні міркування не лише неважливі, але просто є перешкодою ..." ³¹³.

Таким, у контексті процитованої літератури і поширеної думки, має бути менеджер. Ефективний той, що забезпечує успіх. Його жорстокість, егоїзм, аморальність глибоко приховані за щільною завісою ґрунтовних знань, умінь, навичок, посередницьких здібностей, уміння переконувати і входити у довіру.

Таким чином, висловлені міркування, здається, однозначно підтверджують глибокі протиріччя у поєднанні професій аніматора і менеджера в одній спеціальності й змушують поставити питання про спільні площини взаємовпливу – реальні й віртуальні.

2. Сучасне розуміння педагогіки культури та інші передумови, що сприяють появі спільної площини для підготовки аніматорів і менеджерів культури

Протистояння *аніматор – менеджер*, яке ми загострили вище, на практиці не мусить набирати такої драматичної форми і приводити до конфлікту. Хоча аніматорів і менеджерів наділяють різними ідеалами і прагненнями до різних цілей діяльності, а також відмінностями у рівнях і стилях життя, все ж вони працюють у тому ж суспільстві, і їх діяльність має бути однаково результативною, і тому вони повинні мати подібні компетентності й особисті якості.

Слід також підкреслити, що у вивченні кар'єр багатьох геніальних чи просто видатних людей в історії людства риси і здібності менеджера й аніма-

³¹² Kirschner J. Jak być egoistą... / Przełożył T. Czarnowski. – Warszawa, 1993.

³¹³ Schumacer E. F. Małe jest piękne. – Warszawa, 1981. – S. 35.

тора майже збігаються, їх важко розділити. І якщо ми використовуємо ці відносно нові поняття, називаючи давно відомі явища, то важко заперечувати, що у світовій культурі найвидатнішими аніматорами були творці світових релігій і соціальних ідей, а великі бізнесмени (наприклад, Форд) були менеджерами й аніматорами водночас. Справа, однак, у тому, щоб ці процеси служили на користь всіх людей і, крім того, ефективно протистояли анімаційній силі зла. А може, слід подумати про програму антианімації "бути егоїстом" і бути після анімації поміркованим альтруїстом. Аксіологія, подобається нам це чи ні, є невід'ємною частиною механізмів людської діяльності й у ринковій економіці теж не може бути знехтувана.

Отже, на відміну від раніше проаналізованого егоїстично налаштованого ринку, доктрина нео-ліберального ринку відходить від нестримного індивідуалізму, і в турботі про інтереси однієї людини до уваги беруться колективні інтереси. Мова йде не лише про відносини підприємця з конкретною громадою, але й про створення взаємних зв'язків і почуття відповідальності за долю закладу і всього трудового колективу. Постулатом є захист малого бізнесу від монополізованих гігантів, що диктують ціни, а також необхідність поєднання ділової етики з універсальними етичними принципами³¹⁴.

Таке не антагоністичне, а лише компліментарне розуміння анімації й менеджменту значною мірою обумовлене глобалізацією і динамічними цивілізаційними змінами, і особливо поглибленням стратифікації суспільства, зростанням бідності, безробіття і бездомності, підвищенням напруженості, агресивності, збільшенням патологічних явищ. Освіта, основним завданням якої є введення людини до світу цінностей і суспільно важливих стандартів моральної поведінки, не може байдужо стояти осторонь. Особливі завдання постають перед вищою школою. Оскільки саме вона повинна створювати теорії, які будуть підґрунтям, площиною освітньої діяльності. І такою теорією, яка стала передумовою підготовки аніматорів та менеджерів культури за педагогічною спеціальністю, була відроджена нами педагогіка культури у сучасному розумінні, а саме ще більш сучасно інтепретований гуманізм – так званий "новий гуманізм в освіті", основні принципи якого варто стисло пригадати.

Ідея нового гуманізму³¹⁵ є продовженням стародавньої Paidea і Humanitas, а також принципів педагогіки культури та її сучасних шляхів розвитку. А розвиток передбачає врахування соціально-цивілізаційних змін, погляд на культуру й освіту як взаємопроникаючі процеси. Тому в гуманістичній освіті необхідно зважати на реалії життя, особливо коли вони стають домінуючими. Зважати – не означає схвалювати, а зовсім навпаки (якщо мова йде про негативні явища) – передбачає необхідність розробки стратегії ефек-

³¹⁴ Milian L. Aksjologia mechanizmu rynku w koncepcji wychowawczej społeczeństwa zhumanizowanego / J. Gajda (red.) : O nowy humanizm w edukacji. – Kraków, 2000.

³¹⁵ Gajda J. (red.). O nowy humanizm w edukacji. – Kraków, 2000.

тивних дій для виправлення зла, запобігання йому або пом'якшення його наслідків. Оскільки не можна повернути назад течію річки, а можна лише змінити її напрям, так само і в навчальному процесі не можна ігнорувати реалії життя. Не можна не помічати радикальних змін у житті людей, у сповідуваних цінностях, ментальності, способі та стилі життя. І тому сьогодні, говорячи про гуманізм, варто пам'ятати також про необхідність урахування крім абсолютних духовних цінностей також цінності утилітарні і споживацькі, необхідно сприймати людину в категоріях "бути" і "мати". Це необхідний крок уперед у сприйнятті гуманізму (як необхідного аспекту природної еволюції, що рятує його від забуття) – умови для налагодження діалогу між учнями і вчителем, який виявляє активну життєву позицію і тому може допомогти підопічним у пошуках відповіді на питання про гідний сенс людського життя. "Перше та основне завданням виховної діяльності, – як підкреслював Богдан Суходольський, – показати жорстокість реального життя, у якому молоді має жити за певних суспільних умов, та боротьба за його перетворення" ³¹⁶.

У гуманістичній освіті у такому розумінні важливим є формування аксіологічної позиції, здатності робити вибір цінностей, які стануть тією віссю, навколо якої кристалізуватиметься особистість. Адже кожне людське життя базується на більше або менше усвідомленій реалізації цінностей у рамках даної соціальної структури і типу культури. Життя, що має сенс, означає аксіологічну зрілість, яка проявляється у когнітивній, емоційній та моральній сфері. Саме тому виховання є свідомим введенням у світ цінностей та їх вибору; процес спільного творення реальності в ім'я сповідуваних ідеалів і складних викликів майбутнього, особливо важких у періоди швидких соціально-політичних змін, глобальної кризи цивілізації. В освіті передбачається використання стратегії гуманістичного мислення у широкому розумінні, яке полягає у дотриманні тих загальнолюдських цінностей, що визначають якість людства. Це завжди підкреслювала і підкреслює педагогіка культури та її сучасні напрями педагогічної думки.

XXI століття змушує нас замислитися над значенням цінностей, їх сталістю, мінливістю і швидкоплинністю, а також їх роллю у житті окремої людини і людства загалом. Ця проблема представлена в багатьох доповідях ЮНЕСКО, наприклад, *The World by Year 2000*, у якій щодо необхідності реконструкції освіти говориться: "Є тісний взаємозв'язок між освітою та проблемами культурної ідентичності. Системи освіти повинні враховувати культурну ідентичність в інтересах суспільства, щоб спрямувати розвиток цінностей, для яких центральною фігурою є людина ... освіта повинна поєднувати як індивідуальні, так і суспільні завдання навчання та розвитку особистості. Мають сприяти поширенню знань про навколишній світ, отже, створювати такі моделі поведінки, які забезпечуватимуть і сприятимуть підвищенню якості життя" ³¹⁷.

³¹⁶ Suchodolski B. Świat człowieka i wychowanie. – Warszawa, 1967. – S. 46.

³¹⁷ The World by Years 2000, UNESCO / "Nauka Polska". – 1989. – nr. 4–5. – S. 107.

Це дуже важливе і складне завдання, особливо з огляду на серйозні зрушення, які відбулися за шкалою цінностей. Цінностей, які б посідали однакову позицію в багатьох культурах, дуже мало. У наш час важко говорити про універсальні, незмінні цінності. Загальновідомі завдяки своєму моральному та естетичному значенню в історії західної культури три класичні цінності: істина, добро і краса. Але вони навіть не згадуються у відповідях експертів ООН на питання "Яким 20-ти індивідуальним і колективним цінностям люди у вашому регіоні надають найбільшого значення?" Виявляється, за винятком Східної Європи, експерти усіх регіонів на перше місце поставили матеріальні блага, отримання доходів, особиста свобода і працевлаштування – робота³¹⁸. Ці зміни не можна недооцінювати, оскільки у сфері освіти духовні цінності, як такі, що формують людство, є найважливішими.

Вибір абсолютних цінностей, часто складний і неоднозначний, але це завжди вибір добра в ім'я людської гідності. Уміння жити в цих цінностях – це шлях до вдосконалення окремої людини і людей всього світу. Успіх освіти у такому розумінні залежить від багатьох чинників, але перш за все від раціональної оцінки реальності, уникання міфів та ілюзій, прийняття до уваги значення споживацьких і утилітарних цінностей у задоволенні різноманітних людських потреб. Таку необхідність диктує щоденне життя – суспільні відносини, збільшення цінності праці, яке спричинене поширенням бідністю, привидом безробіття, бездомності. Відсутність роботи у багатьох випадках означає не лише суспільну деградацію, але й руйнування особистості; воно є джерелом розчарувань і сприяє розвитку соціальної патології.

І тому одним з найважливіших завдань освіти є озброєння учнів навичками щодо забезпечення пристойних умов існування, принаймні соціального мінімуму, що реалізується у контексті двох модусів: "мати", що постає основою для реалізації іншого модусу – "бути".

Загалом мова йде про більш гнучкий процес навчання, про включення до нього нехтуваних раніше споживацьких і утилітарних цінностей, про озброєння учнів уміннями приймати рішення, мислити категоріями ринку, попиту і пропозиції, про переконливу презентацію своїх сильних сторін, про здатність приймати правильні рішення, дієвість. Одним словом, про те, щоб освічена людина демонструвала гуманістичну позицію і водночас була конкурентоспроможною на ринку особистостей.

Результатом освіти у такому аксіологічному контексті буде компетентний у своїй галузі працівник, але водночас гарно організований, який вмє обробляти інформацію, стійкий до невдач, завзятий і ефективний у дії, обізнаний у механізмах ринкової економіки, і тому – затребуваний на ринку праці, який має забезпечені побутові умови життя, задоволений життям. Це проблема освіти у широкому значенні слова, щоб не був, як кажуть, "жадібним капіталістом", безсовісним егоїстом, але щоб демонстрував якості менеджера,

³¹⁸ The World by Years 2000, UNESCO / "Nauka Polska". – 1989. – nr. 4–5. – S. 135-139.

який керується у житті і праці етичними принципами, може співпереживати і бути чутливим до долі іншої людини. Це важлива, якщо не найважливіша проблема гармонійного поєднання в освіті двох несправедливо протиставлених систем цінностей, які загалом слугують (хоча і різною мірою і ступенем) кристалізації людства. А якщо говорити в цілому, мова йде про врахування в освіті двох мега-тенденцій у сприйнятті культури: культура як *Paidea* і культура як товар. Ці принципи лежать в основі відновленого напряму педагогіка культури у його сучасному розумінні, представленому вище, і становлять теоретичну основу відкритої декілька років тому спеціальності: "Аніматор і менеджер культури". На мою думку, основа достатньо стабільна, оскільки вона відкрита для інноваційних рішень у навчанні такого типу.

3. Роздуми (пропозиції) прогностичні та оптимізаційні щодо підготовки аніматорів і менеджерів культури (Замість закінчення)

Як показує практика, переважна більшість прогнозів не співпадають з дійсністю, тому ми намагатимемося бути обережними при формулюванні пропозицій щодо оптимізації процесу підготовки аніматорів і менеджерів. Наші роздуми є результатом не лише необхідності поверхневого аналізу непрозорої ситуації в країні і в світі, але й серйозного занепокоєння щодо оптимальної форми освіти. Вони представлені стисло в декількох тезах, що стосуються обраних проблем, які ми розглядаємо як дискусійні.

По-перше, ми переконані, що спеціальність *аніматор і менеджер* (розглядається як одне ціле), й особливо майбутня спеціальність аніматор і менеджер культури, буде поступово зміцнюватися, розвиватися і наповнюватися новим змістом, формами, методами та напрямками діяльності. Поєднання цих двох професій є слушною пропозицією і в площині теоретичних передумов і, перш за все, на основі практичних рішень для підвищення ефективності результатів роботи як аніматора, так і менеджера. Аніматор може додати до роботи менеджера етичні та гуманістичні складові, навчити його відчувати необхідність збагачувати форми суспільного життя, а той, у свою чергу, розширить компетенції аніматора навичками оперативної діяльності в умовах ринкової економіки. Управлінські навички можуть бути особливо корисні для аніматорів культури, чия пристрасть і особиста зайнятість часто не співпадають з навичками управління установою: з ефективним (також з економічної точки зору) проектуванням і пропагуванням діяльності, з навичками знаходження спонсорів, з корисним продажем результатів роботи, із завоюванням і зміцненням її авторитету у суспільстві³¹⁹. Звичайно, не всі аніматори в силу свого характеру і здібностей можуть бути менеджерами і навпаки. Люди, які в змозі об'єднати ці функції, досягають неймовірних результатів. Прикладом такого аніматора-волонтера і в той же час менеджера може бути Єжи Овсяк і його Оркестр Святої Допомоги (*Orkiestra Świątecznej Pomocy*), а в політично-релігійному житті менеджером-аніматором є суперечлива постать отця Таде-

³¹⁹ Nocuń A. Animator kultury jako menedżer / J. Gajda (red.): Edukacja zorientowana na XXI wiek. – Lublin, 2000.

уша Ридзика з його "Радіо Марія" ("Radio Maryja") і телебаченням "Триваю" ("Trwam").

По-друге, ця спеціальність є частиною світової тенденції пошуку альтернативи, так званого третього шляху. В економіці – це спроби об'єднати елементи капіталістичної економіки із соціалістичною або навпаки, як, наприклад, у Китаї та Лівії; у сфері соціальної політики є баланс між лібералізмом і політикою соціальної держави, прикладом можуть служити скандинавські країни. У соціально-культурному житті таким альтернативним третім шляхом, на моє глибоке переконання, є створення спільної площини в теорії й практиці між двома тенденціями розуміння культури: культура як *Paidea* (*regnum homini*) і культури, яка розглядається у ринкових категоріях як товар. Цю думку також підтверджують видатні інтелектуали, які представляють відомі організації і об'єднання, такі як: ЮНЕСКО, Європейська комісія, World Futures Studies Federation, Institute of Global Ethics, а також відомі освітні звіти. В інтересах розвитку суспільства, важливо розвивати вміння використовувати досягнення науки і цивілізації, водночас поважаючи рідні традиції і культуру. Ставиться вимога щодо підвищення моральних принципів на захист гуманістичних цінностей і створення "Культури МИ", яка протиставляється "Культурі Я" – інструментальному сприйняттю людини, крайньому егоїзму, хижим міжособистісним відносинам, про що цікаво пише Йохан Галтунг³²⁰.

По-третє, додатковим аргументом, що виступає за злиття цих двох мега-тенденцій у культурі і лежить у основі обговорюваної нами спеціальності, є підвищення інтересу людей до навчання і зростання попиту на різні форми освіти і вдосконалення на рівні середньої і вищої школи. Підвищення рівня освіти сприяє не лише збагаченню науковими знаннями і пов'язаних з тим можливим збільшенням матеріальних професійних переваг, але входження у світ цінностей полегшує розуміння сенсу людського життя, впливає на розвиток морального і естетичного смаку, зміцнює здатність до критичного аналізу і активність суб'єкта. Це дає надію на активне і вибіркоче сприйняття цінної інформації серед численних і різноманітних пропозицій, які надають засоби масової інформації (медіа, електронні ресурси) і традиційні інститути і культурні установи. Така людина більш стійка до бомбардування комерційною рекламою і оплачених статей. Є більш вимогливим і критичним споживачем, який спроможний вибрати з потоку медіа-непотребу і посередності цінне зерно. Взагалі помітно, як набридли так званому пересічному глядачеві сцени насилля, агресії, насильства, так званої любові, яка зводиться виключно до сексу, тому замість цього він обирає, можливо мало цінні з художньої точки зору, але не позбавлені про-соціального і морального змісту, серіали. Помітно також збільшення інтересу людей до предметів утилітарної цінності, типу професійних, сімейних, особистих порадників; до освітніх програм, наукових

³²⁰ Galtung J. Świat w kryzysie ekonomicznym / "Polska 2000 Plus". – 2000. – nr. 1.

есе, які допомагають знайти сенс життя, дають можливість обрати свій власний шлях у житті. Ці останні ідеї молодий читач в основному знаходить у белетристиці Пауло Коельо, чії наклади перевищили 1,6 мільйона книг. Це дуже втішає і підтверджує висловлене нами твердження.

По-четверте, перейдемо до напрямів оптимізації підготовки аніматорів і менеджерів культури. Основною рекомендацією є дотримання принципів відкритості, гнучкості і цілісності у виборі змісту, форм та методів навчання і взаємодоповнюваності глибоких теоретичних знань та практичних навичок. Це дуже широке коло питань, які неможливо тут коротко обговорити, і немає такої потреби у колі професіоналів. Тому обмежимося лише двома питаннями.

Перше стосується впорядкування використовуваної термінології. Через те, що підготовка аніматорів і менеджерів здійснюється на багатьох освітніх напрямках і охоплює різні наукові дисципліни (що, на нашу думку, не погано), з'явилося багато мовних монстрів-понять, які часто механічно і необдуманно переносяться з інших дисциплін на новий грант. Так, у деяких роботах з анімації і менеджменту в культурі з'являється "клієнт", а не "учасник" або з точки зору ринку "споживач". Більше того, у поважних навчальних закладах утворюються кафедри "управління культурою", які впроваджують неправильні поняття культури в її інститути, якими насправді можна управляти, а не культурою у об'єктивному значенні як матеріальним, суспільним і духовним надбанням, що передається з покоління в покоління, а особливо культурою у суб'єктивному значенні – культурою особистості. Не згадуємо навіть тут безлічі інших мовних виродків, нещодавно публічно осміяних лінгвістами. Це є прикладом вражаючого порушення порядку наукових дій і кричущої неповаги до мовних норм.

Друге питання стосується більш широкої і не нової проблеми використання в освіті широких можливостей засобів масової інформації та гіпермедіа. Мова йде про реалізацію ідеї дистанційного навчання за допомогою програм, відповідно підготовлених та випущених ЗМІ для потреб наших спеціальностей, а також індивідуальна самоосвіта в цій галузі. Особливо великі можливості для збору та обробки інформації, сеансів анімації, створення та моделювання різних заходів, для діагностики, проектування і перевірки реальної та віртуальної реальності забезпечує комп'ютер та Інтернет. Але, незважаючи на масу літератури про використання комп'ютерів у різних галузях освіти, немає ніяких досліджень щодо підготовки аніматорів і менеджерів. І це є наступним і невідкладним завданням академічної спільноти.

ПЕДАГОГІКА І МІЖКУЛЬТУРНА ОСВІТА У ПОЛЬСЬКІЙ СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ – НА ПРИКЛАДІ ТЕШИНСЬКОЇ ШКОЛИ МЕЖОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Вступ – міжкультурне педагогічне дослідження

Польські міжкультурні дослідження, хоч і розпочали інтенсивно розвиватися лише з 90-х років минулого століття, звертаються до багатой традиції і впорядкованої категоріально-понятійної системи освіти та культури, розробленої провідними польськими дослідницькими школами: Люблінською, Познаньською, Шльонською, Торунською, Варшавською та Вроцлавською. Ці школи започаткували, визначили напрям і систематично поширюють на національному рівні результати наукових досліджень, а також беруть участь у їх міждисциплінарному огляді³²¹.

Міжкультурні студії започаткували і продовжують три провідні науково-дослідницькі центри, які проводять дослідження на польсько-білорусько-литовській приграничній території (школа Єжи Нікіторовіча (Jerzy Nikitorowicz)³²², на польсько-чеському кордоні в Тешині на Шльонску (школа Тадеуша Левовицького (Tadeusz Lewowicki)³²³ та на польсько-німецько-чесько-словацькій границі в Ополе на Шльонску (школа Зенона Ясінського (Zenona Jasińskiego)³²⁴. Особливе теоретичне значення мають монографії³²⁵,

³²¹ Проблеми полі- і міжкультурності є предметом наукових досліджень багатьох наукових дисциплін, наприклад, філософії, антропології культури, соціології, психології, педагогіки, етнології, теології, правознавства чи економіки.

³²² Роботи Й. Нікіторовіча (J. Nikitorowicza), М. Собецького (M. Sobeckiego), Т. Байковського (T. Bajkowskiego), Д. Місеюк (D. Misiejuk), Й. Мушинської (J. Muszyńskiej) oraz Е. Чиквін (E. Czykwin).

³²³ Роботи Т. Левовицького (T. Lewowickiego), Е. Огородзкої-Мазур (E. Ogrodzkiej-Mazur), А. Щурек-Боруті (A. Szczurek-Boruty), Б. Грабовської (B. Grabowskiej), А. Ружанської (A. Różańskiej), Й. Суходольської (J. Suchodolskiej), А. Щипкі-Руш (A. Szczyпки-Rusz), Й. Урбан (J. Urban) а також І. Буковської-Флоренської (I. Bukowskiej-Floreńskiej), Т. Кані (T. Kani), В. Коженювської (W. Korzeniowskiej), І. Паніца (I. Panica), Г. Русек (H. Rusek).

³²⁴ Роботи З. Ясінського (Z. Jasińskiego), Й. Косовської-Ратай (J. Kosowskiej-Rataj), Е. Нича (E. Nycza).

³²⁵ Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie / [Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.). – Katowice : Wyd. UŚ, 2000; . 17. Lewowicki T. Socjologizm vs. pedagogizm – czy synteza w edukacji międzykulturowej? / T. Lewowicki // Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne / Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. – Warszawa–Radom : Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, 2010.; 18. Lewowicki T. O doświadczeniach edukacji wielokulturowej oraz perspektywie edukacji i pedagogiki międzykulturowej / T. Lewowicki // Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy / Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur A. Szczurek-Boruta. – Cieszyn–Warszawa–Toruń : Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, 2011.; 21. Nikitorowicz J. Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa / J. Nikitorowicz. – Białystok : Wyd. Uniwersyteckie "Trans Humana", 1995.; 23. Nikitorowicz J. Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej / J. Nikitorowicz. – Gdańsk : GWP, 2005.; 24. Nikitorowicz J. Edukacja regionalna i międzykulturowa / J. Nikitorowicz. – Warszawa : Warsz/WaiP, 2009.

в яких представлено як проблеми освіти в полікультурних громадах, так і освітні заклади, що проводять підготовку до взаємного використання досягнень культури, взаємодії з іншими людьми і передачі від покоління до покоління культурної спадщини прикордоння. Ці публікації, як і решта наукових праць, включені в численні колективні монографії, що присвячені полі- і міжкультурній освіті³²⁶. Вони є цінним досягненням у сфері міжкультурних педагогічних досліджень. У них також розглядаються питання аксіологічного виміру соціалізації і виховання у культурно диференційованих середовищах, їх зв'язку з розвитком і формуванням ідентичності батьків, дітей і вчителів, шлюбів, етнічно і/або конфесійно змішаних, неперервності і зміни мови спілкування при передачі від покоління до покоління, традицій та культурної спадщини, міжкультурного діалогу та сучасних змін на пограниччі, обумовлених процесами інтеграції та глобалізації.

Ці питання аналізуються та інтерпретуються з використанням поведінкової теорії ідентичності (ПТИ), розробленої Тадеушем Левовицьким, що є новою перспективою в пошуках закономірностей, які обумовлюють формування почуття ідентичності в умовах полікультурного середовища та цілісним і водночас порівняльним підходом до процесів і явищ, що відбуваються в прикордонних районах. Виділено сфери (компоненти) ідентичності, що є важливими факторами ідентифікаційної поведінки батьків і дітей: *перший* – охоплює історичні події, ідентифікацію з певною територією та соціальною групою; *другий* – обумовлений своєрідністю культури, мови, передачі традицій і знань про духовні і матеріальні досягнення даної спільноти; *третій* – асоціюється із специфічною історичною генеалогією і особливими рисами груп(и) та існуючими в ній стереотипами; *четвертий* – стосується побутово-економічних умов, стандартів життя груп(и); *п'ятий* – пов'язаний, з потребами, життєвими цілями і аксіологічними пріоритетами, і *шостий* – урахує політичний, світоглядний, соціально-економічний контекст³²⁷. Вищевказані компоненти створюють можливість використання герменевтично-феноменологічного підходу при вивченні соціальної реальності приграниччя, згідно з яким особистість пізнає і переживає навколишній світ, який є "світом інтерсуб'єктивним, тому що ми живемо в ньому як люди серед інших людей, пов'язані з ним через взаємний вплив та працю, розуміємо інших, у той час,

³²⁶ До сьогодні опубліковано 45 робіт з серії "Міжкультурна освіта" (Edukacja Międzykulturowa), підготовлених Суспільною групою досліджень освіти і культури приграниччя і кафедрою загальної педагогіки Шльонського університету факультету етнології і освітніх наук у Тешині; 12 публікацій, підготовлених кафедрою міжкультурної освіти факультету педагогіки і психології Білостоцького університету і 18 робіт, опублікованих Інститутом педагогічних наук історико-педагогічного факультету Опольського університету.

³²⁷ Lewowicki T. O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych / T. Lewowicki // Edukacja międzykulturowa – w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów / Red. J. Nikitorowicz. – Białystok : Wyd. Uniwersyteckie "Trans Humana", 1995a. – S. 51-53.; Lewowicki T. Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych / T. Lewowicki // Edukacja a tożsamość etniczna / Red. M. M. Urlińska. – Toruń : Wyd. UMK, 1995b. – S. 13-26.

як інші розуміють нас. Є світом культури, тому що світ, який ми відчуваємо, є для нас із самого початку всесвітом значень, тобто сенсорних структур, які ми повинні інтерпретувати, і сенсорних співвідношень, які ми встановлюємо в цьому світі лише завдяки нашій діяльності. Це світ культури також тому, що ми усвідомлюємо його історичність, з якою стикаємося в традиціях та звичаях"³²⁸.

У міжкультурних педагогічних дослідженнях часто зустрічаються посилення на теорії та концепції, що пов'язані з соціальною поведінкою. Це, на думку Т. Левовицького, "обґрунтоване прагнення до кращого розуміння соціальних явищ і процесів. Оскільки серед суто педагогічних досліджень іноді досить важко знайти відповідну теорію або концепцію, науковці звертаються до суміжних дисциплін. Однією з таких наук протягом багатьох років є соціологія. Другою – соціальна психологія або соціологічні (на межі з соціологією) течії в психології. Є також посилення на дослідження з історії, культури, політики та релігії. Тим не менше, створюється враження, що переважна більшість асоціацій виникає із соціологією, соціологічними інтерпретаціями життя полікультурних спільнот. Соціологія і психологія допомагають зрозуміти соціальну поведінку, пропонують різні пояснення, інтерпретації. Це важливо для полікультурних педагогів-дослідників, тому вони й звертаються до соціологічних досліджень. Там знаходять інтелектуальну зброю, цінну для освітніх починань"³²⁹.

Науковий пошук у такому розумінні і сфері вимагає підготовленості і орієнтації в проведених дослідженнях, завдяки яким є можливе відносно цілісне і всестороннє пізнання і розуміння аналізованих педагогічних явищ, а також формулювання прогнозів та реалізація освітніх проектів. Вищевказані принципи несуть у собі необхідність проведення досліджень швидше "зсередини", ніж "ззовні", в яких повинні переважати "м'які" техніки³³⁰, що використовуються відповідно до принципу комплементарності, що виникає з факту багатомірності досліджуваних педагогічних явищ.

У міжкультурних дослідженнях найчастіше використовується кількісно-

³²⁸ Schutz A. Fenomenologia i nauki społeczne / A. Schutz ; Red. Z. Krasnodębski. – Warszawa : PWN, 1989.; Ablewicz K. Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice / K. Ablewicz. – Kraków : Wyd. UJ, 1994. – S. 34; Ablewicz K. Kilka metodologicznych problemów tworzenia i przekazu fenomenologicznej wiedzy o wychowaniu / K. Ablewicz // Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki / Red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidi. – Kraków : Oficyna Wydawnicza "Impuls", 2010.

³²⁹ Lewowicki T. Socjologizm vs. pedagogizm – czy synteza w edukacji międzykulturowej? / T. Lewowicki // Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne / Red. T. Lewowicki, E. Oгородзка-Mazur. – Warszawa-Radom : Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, 2010. – S. 303.

³³⁰ Nikitorowicz J. Pluralizm i ekumenizm orientacji badawczych z perspektywy społeczeństwa wielokulturowego i tożsamości kulturowej / J. Nikitorowicz // Problemy współczesnej metodologii / Red. J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz. – Olecko : Wyd. Wszechnica Mazurska, 2001. – S. 129-145; Rubacha K. Metodologiczne kryteria doboru metod zbierania danych w badaniach pedagogicznych / K. Rubacha // Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym / Red. T. Lewowicki. – Warszawa-Kraków : Oficyna Wydawnicza "Impuls", 2004. – S. 125-134.

якісний підхід, який, згідно з теорією подвійного контексту, бере до уваги як контекст обґрунтування (через пояснення причинно-наслідкових педагогічних явищ, які є предметом вивчення), так і контекст відкриття (через інтерпретацію і розуміння, доповнене феноменологічним аналізом цих явищ)³³¹. Прийняття такої методологічної перспективи пов'язане з усвідомленням певних труднощів, що виникають як через відсутність чіткої позиції щодо методологічної взаємодоповнюваності кількісних і якісних досліджень, так і через відсутність досліджень, незважаючи на збільшення числа нових наукових робіт з даної теми, що враховують поліпарадигматичну модель педагогіки як науки та як віддзеркалення процесу виховання і практичної сфери³³².

Тешинська школа приграничних досліджень

Наукова школа, згідно з дефініціями, що використовуються у науці соціології, – це неформальна, вільно створена група вчених, які є єдиною складовою наукового співтовариства, мають спільні погляди і цілі, будучи групою наукового пошуку й інтересів, виховним колом, орієнтованим згідно з власною концепцією науки (як сфери знання і як діяльності). Наукова школа передбачає наявність вченого як творця і вчителя тих знань, вона виділяється власною особливою мікрокультурою, що відіграє значну роль у створенні "проблемної ситуації" в тій науковій галузі, в якій група працює в силу свого дисциплінарного самовизначення³³³.

Тешинська школа межових досліджень у Шльонському університеті, заснована і керована протягом останніх двох десятиліть професором Т. Левовицьким, відповідає всім умовам, що ставляться до наукової школи. У межах школи активно здійснюється робота на факультеті етнології і освітніх наук. Як зазначає А. Радзевіч-Вінницький (A. Radziewicz-Winnicki), "на мій погляд, професор Тадеуш Левовицький здавна є творцем наукової школи в галузі міжкультурної освіти... Разом з великою групою співробітників він послідовно обґрунтовує принципи та ідеї міжкультурної освіти. Презентує нові освітні завдання у плюралістичному суспільстві, стратегії освіти та напрями освітньої політики в окремо взятих країнах та в навчанні національних меншин і правової основи його функціонування. Особливістю діяльності школи є те положення, що найкращим підходом до міжкультурної освіти є

³³¹ Frankfort-Nachmias Ch. Metody badawcze w naukach społecznych / Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias. – Poznań : Wyd. Zysk i S-ka., 2001. – S. 35.

³³² Lewowicki T. Szkic do dziejów metodologii pedagogiki (czyli - o czym warto pamiętać czytając niniejszy zbiór opracowań / T. Lewowicki // Problemy współczesnej metodologii / Red. J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz. – Olecko : Wyd. Wszechnica Mazurska, 2001. – S. 16.; Dernowska U. Badania jakościowe w pedagogice: cechy i wybrane strategie jakościowych badań terenowych / U. Dernowska // "Ruch Pedagogiczny". – 2007. – nr. 5–6.; Kubinowski D. Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja / D. Kubinowski. – Lublin : Wyd. UMCS, 2010.; Podstawy metodologii badań w pedagogice / [Palka S. (red.)]. – Gdańsk : GWP, 2010.; Silverman D. Prowadzenie badań jakościowych / D. Silverman. – Warszawa : PWN, 2010.

³³³ Goćkowski J. Funkcje autorytetów naukowych w świecie uczonych / J. Goćkowski // Autorytet w nauce / Red. P. Rybicki J. Goćkowski. – Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk : Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, PAN, 1980. – S. 45.

використання поліваріантних освітніх рішень, на які повинні найбільше впливати місцеві громади і саме вони, залежно від потреб і прагнень національних меншин, визначають і актуалізують рішення, що їх задовільняють" ³³⁴.

Подібну думку висловлює і Н. Русек (H. Rusek), стверджуючи, що "можна говорити про існування в Тешині оригінальної, ґрунтовно вкоріненої у структурі факультету етнології і освітніх наук, школи теорії та досліджень приграниччя. Її творцем є професор Тадеуш Левовицький, який двадцять років тому розпочав співпрацю з науковим центром в Тешині і є одним з тих, хто своєю дидактичною і науково-дослідницькою діяльністю значно вплинув на науково-освітній профіль цього факультету, особливо у сфері педагогіки. Очолювана Т. Левовицьким, Тешинська школа дослідників приграниччя займає гідне положення серед аналогічних шкіл, створених протягом останніх десятиліть у різних польських університетах. Також вона відома поза межами Польщі. Це та форма науково-дослідницької роботи, якою може пишатися Шльонський університет" ³³⁵.

Тешинська школа прикордонних досліджень розпочала свою роботу в 1989 році із співпраці з польськими науковими товариствами, що працюють у чеській частині південного приграниччя на території Заолззя (Zaolzie) і проведення перших колективних діагностичних досліджень серед учнів початкових шкіл із польською мовою навчання. Результатом тих починань були наукові роботи, які представляли спроби діагностики особистості, ієрархії цінностей і життєвих планів, а також обумовленість життєвих шляхів дітей та молоді Заолззя, соціальне функціонування молоді і проблеми освіти на польсько-чехословацьких, а пізніше польсько-чеських прикордонних територіях. Ці публікації започаткували створення в 1992 році серії "Міжкультурна освіта", яка з 1996 року видається за участі Вищої педагогічної школи Польського Співтовариства Вчителів (ZNP) у Варшаві. У цих роботах категорія приграниччя розглядалася (і надалі розглядається) у розумінні Бахтіна, як пограниччя між культурами, спільнотами, релігіями, хоча також, але не в першу чергу, пограниччя між державами і народами ³³⁶. Головною темою стало, по-перше, питання полікультурної освіти, а згодом міжкультурної освіти. Увагу дослід-

³³⁴ Radziewicz-Winnicki A. Opinia o całokształcie dorobku naukowego oraz działalności prof. zw. dr hab. Tadeusza Lewowickiego, w związku z wnioskiem Rady Wydziału Historyczno-Pedagogicznego oraz Senatu Uniwersytetu Opolskiego o nadanie Panu Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu godności Doktora Honoris Causa. W: Tadeusz Lewowicki. Doktor Honoris Causa Universitatis Opoliensis / A. Radziewicz-Winnicki. – Opole : Wyd. UO, 2004. – S. 30-31; Radziewicz-Winnicki A. Idea postępu w czasie społecznym Katedry Pedagogiki Ogólnej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w ośrodku akademickim w Cieszynie / A. Radziewicz-Winnicki // Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. T. 1. / Konteksty teoretyczne / Red. T. Lewowicki, E. Oгородзка-Mазур, J. Urban. – Cieszyn–Warszawa–Toruń : Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, 2009. – S. 35-42.

³³⁵ Rusek H. Cieszyńska szkoła badań pogranicza / H. Rusek // Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. T. 1 / Konteksty teoretyczne / Red. T. Lewowicki, E. Oгородзка-Mазур, J. Urban. – Cieszyn–Warszawa–Toruń : Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, 2009. – S. 18-20.

³³⁶ Witkowski L. Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji / L. Witkowski. – Toruń : Wyd. A. Marszałek, 1991.

ників, співавторів наступних видань, привертали виховні середовища (сім'я, школа, місцеві громади, церкви різних конфесій), проблеми соціальної та освітньої політики, соціалізації і формування ідентичності, робота вчителя в умовах полікультурності, соціопатології прикордонних територій і соціальні детермінанти міжкультурної освіти. Ці питання були представлені і пояснені способами, характерними для педагогіки, психології, соціології, філософії, лінгвістики, теології, культурознавства, історії (та інших гуманітарних дисциплін). Емпіричні і методологічні дослідження супроводжувалися роздумами і спробами покращити методологію і способи інтерпретації результатів досліджень. Розширенням і доповненням діяльності Тешинської наукової школи приграничних досліджень стали організовані за участі Вищої педагогічної школи ПСВ у Варшаві регулярні симпозіуми та конференції. Перша така зустріч на тему "Особистість і життєві плани дітей із Заолзья", була організована в 1993 році в чеському Тешині разом з польським культурно-освітнім союзом. Протягом 1993-2011 років загалом було проведено 16 міжнародних наукових конференцій³³⁷.

Понад двадцятилітні теоретичні напрацювання, результати досліджень і практичний досвід стали основою для створення Т. Левовицьким узагальнень, що визначають межі міжкультурної педагогіки як наукової педагогічної дисципліни. Компонентами цієї дисципліни є:

– чітко викладена концепція міжкультурної освіти і концепція розуміння педагогіки, що стосується цієї сфери освіти. На популяризацію цих проблем у публікаціях, які стосуються міжкультурної освіти, впливає єдиний комплекс поглядів і переконань, які визначають думки і дії щодо міжкультурної освіти. Звертаючись до визначення Л. Кольберга (L. Kohlberg) і Р. Мейєра (R. Mayer)³³⁸, можна припустити, що ми маємо справу з чіткою ідеологією міжкультурної педагогіки;

– у межах аналізу й освітньої практики є відносно точно визначена мова, іншими словами, система понять. Деякі поняття, як завжди в гуманітарних науках, було взято з інших дисциплін, деяким з них надано значення, характерне для міжкультурної освіти і педагогіки;

– також достатньо чітко було визначено сферу інтересів, межі і об'єкти досліджень. Це знайшло своє відображення в численних публікаціях;

– варто підкреслити факт міждисциплінарності міжкультурної педагогіки. Звертаючись до суміжних гуманітарних дисциплін, використовується широкий спектр методів, технік та дослідницького інструментарію, як кількісних, так і якісних досліджень. Було зібрано безліч результатів досліджень;

³³⁷ Ogrodzka-Mazur E. Autorytet uczonego a kreowanie środowiska pedagogów międzykulturowych / E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta // Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa. T. 2. / Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu / Red. E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta.

³³⁸ . Kohlberg L. Rozwój jako cel wychowania / L. Kohlberg, R. Mayer // Spory o edukację / Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. – Warszawa : Wyd. IBE, 1993.

– дослідницькі та структурні ініціативи спрямовуються численними соціальними теоріями. Міжкультурна педагогіка має власні оригінальні теоретичні пропозиції, це є досить рідкісним явищем у педагогіці. Наприклад, поведінкова теорія ідентичності Т. Левовицького та концепція формування ідентичності Й. Нікіторовича. Ці ідеї були застосовані в багатьох дослідженнях, сприяли створенню методології дослідження, а також були використані для інтерпретації результатів;

– історичні та сучасні досягнення полікультурної і міжкультурної освіти мають порівняльний характер і є синтезом попередніх досягнень. Міжкультурна педагогіка має своє коріння, історію та повноцінні прояви на ранніх стадіях розвитку. Можна зазначити, що за доброю традицією гуманітарних наук міжкультурна педагогіка користується досягненнями попередніх поколінь і піддає їх критичному аналізу;

– заслугоує на увагу стан кадрової спільноти, яка займається освітою і фактично міжкультурною педагогікою. Чисельність дослідників, науковий розвиток, рівень робіт дають підстави стверджувати, що кадрова ситуація створює дуже хороші перспективи дисципліні. Протягом останніх десятиліть з'явилося багато цінних публікацій. Виникають нові напрями в освіті і наукових дослідженнях;

– спільнота, яка займається міжкультурною педагогікою вже є досить широко представлена. Дуже цінною є інтеграція та тісна співпраця дослідників із багатьох наукових центрів. Слід відмітити традицію спільної діяльності Суспільної групи досліджень культури і освіти приграниччя, також і в рамках Колективу педагогіки культури і міжкультурної освіти Польської Академії Наук, і в нинішній час Товариства підтримки міжкультурної освіти;

– є чіткі і багатосторонні зв'язки теорії (теоретиків і дослідників) з освітньою практикою. Міжкультурна педагогіка відповідає функціям, притаманним для наук, які генерують знання, що мають різне значення. Соціальні потреби зазвичай мають значний вплив на життєздатність міжкультурної педагогіки, визначають її сферу, напрями і методи досліджень³³⁹.

Університетський досвід у сфері полі- і міжкультурної освіти

Тешинська школа досліджень приграниччя ініціює на факультеті етнології і освітніх наук та в інших освітніх закладах, що функціонують на польсько-чеських приграничних територіях, діяльність у сфері освітньої практики, яка включає:

– введення з 2002 року до навчальних планів педагогічного освітнього напрямку дисципліни "Полі- і міжкультурна освіта" (актуальні основи полі- і міжкультурної освіти (для I-го ступеня освіти), "Полі- та міжкультурна освіта

³³⁹ Lewowicki T. O doświadczeniach edukacji wielokulturowej oraz perspektywie edukacji i pedagogiki międzykulturowej / T. Lewowicki // Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy / Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur A. Szczurek-Boruta. – Cieszyn–Warszawa–Toruń : Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, 2011. – S. 496-498.

з методикою її викладання" (для II-го ступеня освіти) та предметів: Проблеми віросповідання у полікультурних спільнотах, Щоденне спілкування в сфері освіти, Соціалізації та виховання в полікультурних спільнотах, Шкільна освіта в полікультурних громадах (для I-го ступеня освіти); Соціально-культурний контекст освіти, Проектування навчальної діяльності, яка формує особистість (для II-го ступеня освіти);

– введення з 2007 року до навчального плану курсу післядипломної освіти "Інтегрована початкова освіта та дошкільне виховання" предмету "Міжкультурна освіта з методикою її викладання";

– створення у 2004 році студентського наукового кола міжкультурної освіти (НКМО), діяльність якого сприяє активізації академічної спільноти факультету етнології і освітніх наук в Тешині. Члени Кола беруть участь у дослідженнях, популяризують питання міжкультурної освіти серед студентів, дітей і молоді у своїх місцевих громадах, здійснюють освітню діяльність (терапевтичну і кризову) щодо надання відповідного статусу іншим і підтримки особистості у набуванні власної і соціальної ідентичності. Вимірними результатами роботи Кола є студентські наукові статті, опубліковані в Польщі і за кордоном; організовані наукові конференції (всього з 2005 року відбулося 18 регулярних конференцій на тему "Пізнай Іншого", поєднаних з майстер-класами для дітей, молоді та студентів); співпраця зі студентськими науковими колами інших навчальних закладів, асоціаціями, навчальними закладами в країні і за кордоном, наприклад, з El Camino College в м. Торранс Каліфорнія США (з 2005), з університетом м. Острава (з 2006), Педагогічним центром для польської національної освіти в Чеській Республіці (з 2006). Важливим досягненням студентів, які беруть активну участь у роботі Кола є отримання стипендій Міністра науки та вищої освіти за наукові досягнення, організаційну та наукову діяльність, з 2005 року стипендію отримали вісім студенток – членів Кола³⁴⁰;

– реалізацію протягом 2000-2005 років разом зі студентами і вчителями I-III класів серед відібраних експериментальних груп у Тешині і Чеському Тешині освітнього проекту у сфері модифікації етнічних стереотипів і упередженості у дітей. Цей проект, заснований на принципах теорії міжгрупових контактів і взаємної міжгрупової диференціації, які виникають з гіпотези контакту, враховував специфіку історичних та соціально-культурних умов польсько-чеського приграниччя в Тешині на Шльонску³⁴¹;

– упровадження з 2004 року разом зі студентами, вчителями I-III класів та вихователями дитячих садків у Тешині і Ястшембі авторської освітньої

³⁴⁰ Szczurek-Boruta A. Szkolnictwo wyższe a teoria, modele badań i praktyka edukacji międzykulturowej / A. Szczurek-Boruta / Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy / Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur A. Szczurek-Boruta. – Cieszyn–Warszawa–Toruń : Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, 2011. – S. 182-186.

³⁴¹ . Ogrodzka-Mazur E. Trwałość a modyfikacja stereotypów i uprzedzeń etnicznych u dzieci z pogranicza polsko-czeskiego / E. Ogrodzka-Mazur // Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej / Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. – Cieszyn-Warszawa : Wyd. UŚ, WSP ZNP w Warszawie, 2006. – S. 153-168.

програми "Цінності у міжкультурному вихованні". При опрацюванні його теоретичних основ використовуються засади: когнітивно-феноменологічної (емпіричної) теорії "Я" С. Епштейна, яка бере до уваги суттєве значення цінностей в організації власного досвіду особистості, концепцій феноменологічного підходу і реальних форм участі суб'єкта у цінностях Д. фон Хільдебранда, а також аксіологічного підходу до навчання К. Олбрихта. Основною метою, яка відповідає і принципам програми, і способу її презентації та введенню в навчальний процес, є включення всіх дітей у процес навчання цінностей (їх вивчення, впізнавання і розуміння) та виховання правильного вибору цінностей (їх прийняття, повага і практикування). Основою саме такої діяльності виступають: зміст завдань, пов'язаний з досвідом і пізнанням цінностей у природних і конструйованих аксіологічно-освітніх ситуаціях; унікальна, символічна мова переказу культури, яка пробуджує творче мислення і дії дітей; посилення на особисті знання та їх індивідуальний аксіологічний досвід; стимулювання емпіричної сфери вихованців; використання певних стратегій "передачі цінностей" з урахуванням проблемних методів і роботи в групах та введення дітей у (полі)культурну спадщину, що розуміється як вrostання в культуру певної спільноти (громади), й у процес передачі цінностей, який у ній відбувається³⁴²;

– ведення в 2010-2011 роках разом із працівниками Педагогічного центру для польської націоналістичної освіти в Чеському Тешині методичних конференцій і семінарів для вчителів з Тешина і Чеського Тешина у рамках Операційної програми транскордонного співробітництва CR-RP: Кольорові стежки Єврорегіону. Професійне вдосконалення вчителів у сфері регіональної і міжкультурної освіти³⁴³;

– розробка методичних матеріалів для педагогів дитячих садків, початкових шкіл, середніх шкіл на тему: "Діти у процесі формування культурної позиції. Путівник стежкамми регіональної полі- і міжкультурної освіти"³⁴⁴;

– ведення з 2002 року циклу лекцій на тему: "Границі і пограниччя – фактори культурної інтеграції регіону. Приклад Шльонська Тешинського"

³⁴² Ogrodzka-Mazur E. "Wartości w wychowaniu międzykulturowym". Założenia i propozycje realizacyjne programu edukacyjnego z uwzględnieniem sytuacji pogranicza polsko-czeskiego / E. Ogrodzka-Mazur // Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka / Red. T. Lewowicki, J. Urban. – Katowice : Wyd. Gnome, 2007. – S. 173-181.

³⁴³ Barevné Stezky Euroregionu – Kolorowe Ścieżki Euroregionu. Metodická příručka pro učitele – Publikacja metodyczna dla nauczycieli / [Gajdzica A., Kubiczek B. (red.)]. – Czeski Cieszyn-Cieszyn : Wyd. Centrum Pedagogiczne dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, 2011.

³⁴⁴ Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych / [T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.)]. – Katowice–Cieszyn–Warszawa–Kraków : Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Oficyna Wydawnicza "Impuls", 2011a; Dzieci i młodzież w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych / [T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.)]. – Katowice–Cieszyn–Warszawa–Kraków : Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Oficyna Wydawnicza "Impuls", 2011b.

для студентів Академії "Artes Liberales";

– ведення з 2005 року циклу лекцій для студентів Університету третього віку на тему: "Передача цінностей від покоління до покоління – специфіка приграниччя та шкіл для польських дітей" у Тешині і Ястшембі.

Висновок

Розглянуті проблеми та науково-педагогічний досвід Тешинської школи межових досліджень свідчать про надзвичайно важливу сферу, якою постає освіта. Безліч змін, що відбуваються сьогодні, та їх складність впливають на необхідність змін і в сфері освіти. Саме вчені-педагоги можуть зіграти важливу роль у "впорядкуванні" мінливої реальності, що розуміється як потреба і необхідність по-новому прочитати основні цінності. Як справедливо зауважує Т. Левовицький, "тиск сучасності містить як багато явищ, що несуть загрозу особливій ролі університетів, так і явища, що створюють нові можливості навчання на найвищому рівні. Завданням для академічної спільноти має стати збереження цінних традицій і попередніх досягнень, але й водночас інтенсивний пошук і використання можливостей, що виникають у наш час"³⁴⁵. Такі можливості і водночас перспективи, безсумнівно, відкриває педагогіка і міжкультурна освіта.

Тільки доброзичливе звернення до інших культур, справжній персоналістичний погляд на інші суспільства, і тим самим на окремих людей, які творять це суспільство, може стати підґрунтям для створення нового міжкультурного простору. Запозичення цінностей інших культур повинно відбуватися на засаді відкритості, підтриманої доброзичливим критицизмом, визнаючи і, водночас, підкреслюючи невід'ємне право кожної людини на свободу³⁴⁶. У зв'язку з неможливістю зупинити сучасні процеси глобалізації, ця проблема є і буде актуальною. Проте, щоб наслідки цих процесів не призводили до ряду протиріч, необхідна ідея, яка визначить принципи поведінки. Такою ідеєю може стати універсалізм, відкритий для будь-яких тем, питань та звинувачень. Як універсалізм, так і національний характер не є антагоністами, вони лише черпають із спільного досвіду, розкриваючи багатство людської поведінки. "Аутентичні і живі культури дозволяють повніше зрозуміти універсальні істини ... Прагнення до універсалізму в новій реальності не примха, а необхідність. Це дає шанс на мирну і плідну зустріч з людьми з інших культур. Важливо прагнути до неї, проте не відмовлятися від своїх традицій. Укорінення в місцевій, етнічній культурі дає можливість прийняття універсальних цінностей і водночас захищає людину від розмивання ідентичності"³⁴⁷.

Університетська освіта і підготовка майбутніх учителів до здійснення

³⁴⁵ Lewowicki T. Kształcenie uniwersyteckie – siła tradycji, presja współczesności, pytania o przyszłość, przesłania / T. Lewowicki // Uniwersytet – Społeczeństwo – Edukacja / Red. W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski. – Poznań : Wyd. UAM, 2004. – S. 48.

³⁴⁶ Kłoskowska A. Kultury narodowe wobec globalizacji a tożsamość jednostki / A. Kłoskowska // "Kultura i Społeczeństwo". – 2002. – nr. 2. – S. 159.

³⁴⁷ Grygierek M. Tożsamość człowieka a zakorzenienie w rodzimej kulturze / M. Grygierek // "Rocznik Pedagogiczny". – 2001. – nr. 24. – S. 232.

міжкультурної освіти повинна стати "предметом особливого інтересу для держав і суспільств, що проявляють турботу про освіту і прагнуть забезпечити собі можливості розвитку й успішного функціонування в сучасному світі. Саме від учителів, від їхньої професійної підготовки та компетентності значною мірою залежить той факт, чи освіта справдить (принаймні більшу частину) покладених на неї очікувань" ³⁴⁸.

³⁴⁸ Lewowicki T. Problemy kształcenia i pracy nauczycieli / T. Lewowicki. – Warszawa–Radom : Wyd. ITE-PIB, 2007. – S. 37.

РОЗДІЛ III.

ПРОБЛЕМИ НАУКОВОГО КЕРІВНИЦТВА РОЗВИТКОМ ІННОВАЦІЙНИХ НАПРЯМІВ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ничкало Н.Г.

ФІЛОСОФСЬКО-ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВИХ ШКІЛ З ПРОБЛЕМ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Наукові школи – це особливе явище в історії цивілізаційного процесу. Їх системна діяльність, прогностичність органічно поєднують грандіозний комплекс проблем – соціально-культурних, економічних, філософських, педагогічних, психологічних, соціологічних та інших. Їх послідовне вивчення й обґрунтування наукових рекомендацій і прогнозів – одне із винятково важливих завдань наукознавства.

Як відомо, наукознавство вивчає закономірності функціонування і розвитку науки, структуру і динаміку наукової діяльності, взаємодію науки з іншими сферами соціально-економічного і духовного життя суспільства. Наукознавство зародилося в 30-х роках минулого століття. Упродовж трьох десятиліть воно оформилося в самостійну галузь досліджень. Зрозуміло, що проблема становлення і розвитку наукових шкіл, їх міждисциплінарності, філософських, психолого-педагогічних та науково-організаційних засад їх діяльності – один із пріоритетних напрямів наукознавчих досліджень.

На нашу думку, становлення і розвиток наукових шкіл у кожній країні – це винятково важлива проблема загальнодержавного значення. Від її підтримки і послідовного розв'язання значною мірою залежить розвиток тієї чи іншої галузі наукового знання, а відповідно – освіти, культури та різних галузей економіки.

Не випадково в програмах, концепціях, доктринах, що розробляються в державі на різних історичних етапах, обов'язково представлений компонент, пов'язаний з розвитком науки. Для освіти наукова діяльність є ключовою умовою її подальшого розвитку. Вона має забезпечувати відповідність змісту освіти сучасним досягненням у галузі науки, техніки і культури, а також прогнозувати, обґрунтовувати теоретико-методологічні, психолого-педагогічні, науково-методичні засади навчально-виховного процесу. У зв'язку з цим до-

цільно звернутися до положень, викладених у Державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ століття)³⁴⁹.

Винятково важливим є питання щодо напрямів реформування наукової діяльності у системі освіти, до яких віднесено: інтеграцію академічної, вузівської та галузевої науки; спрямування педагогічної науки на вироблення стратегії розвитку освіти, перспектив відродження і розбудови національної школи, нових педагогічних технологій; докорінна зміна системи організації, фінансування, управління та стимулювання наукової діяльності, створення нової законодавчої та нормативної бази для забезпечення ефективного функціонування і розвитку науки в навчальних закладах; створення реальних умов для продуктивного використання наукового потенціалу освітньої галузі, свободи творчості вчених; започаткування нової системи конкурсного відбору наукових програм і проектів, посилення вимогливості та об'єктивності в оцінці результатів досліджень та атестації вчених³⁵⁰.

Визначаючи перспективи реформування наукової діяльності у системі освіти, автори цієї програми надали перевагу проблемам її організації та проведення у всіх вищих навчальних закладів як одного з визначальних показників їх акредитації та атестації, національного і міжнародного визнання. Йдеться про створення в системі освіти органічно пов'язаної з нею нової гнучкої структури науково-дослідної діяльності академічного типу. У зв'язку з цим було передбачено такі основні шляхи:

1) створення і координація діяльності наукових центрів, інститутів, науково-виробничих підприємств та інших підрозділів зі статусом юридичної особи при вищих навчальних закладах, на факультетах, кафедрах відповідно до їх потреб і можливостей;

2) об'єднання зусиль учених, наукових установ, навчально-виховних закладів, координацію їхньої діяльності, захист інтересів та авторських прав;

3) визначення стратегії та орієнтирів розвитку науки, творчопізнавальних напрямів наукової роботи, створення для них належних організаційно-фінансових умов;

4) розроблення статусу наукових шкіл та запровадження цільової підтримки їх розвитку³⁵¹.

Ретроспективний аналіз проблеми наукових шкіл

У літературних джерелах викладено чимало визначень суті поняття "наукова школа". З часом його зміст доповнюється, поглиблюються, набуває нових міждисциплінарних ознак і нетрадиційного бачення. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне наголосити на винятково важливому значенні звернення до

³⁴⁹ Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – С. 48-49.

³⁵⁰ Ibid. – С. 49.

³⁵¹ Ibid. – С. 50.

спадщини Володимира Івановича Вернадського – організатора і першого президента Української академії наук (1918-1919 рр.). Праці цього велета наукової думки, його прогностичні ідеї і положення стали методологічним фундаментом становлення і розвитку багатьох дисциплін та сучасної наукової картини світу.

У системі філософських поглядів В. Вернадського особлива увага була приділена проблемам історії і закономірностей розвитку наукового знання, співвідношення емпіричного і теоретичного у науковому пізнанні, взаємозв'язку філософії та природознавства, соціальних функцій наукового знання, а також соціальної відповідальності вчених за результати своїх досліджень, упровадження наукою обґрунтованих рекомендацій у різних сферах життєдіяльності людини.

Потребують сучасного осмислення філософські ідеї В. Вернадського щодо просторово-часової структури світу, ролі симетрії та асиметрії в різних життєвих явищах. Як зазначав учений, у ноосфері головною рушійною силою є наука. Шлях людини до своєї "геологічності" охоплює два аспекти. *Перший* – це охоплення людиною ("технікою свого життя") нових і нових форм енергії (від мускульної до атомної): "цим шляхом вона оволоділа планетою не тільки в її речовині, але і в її енергії". *По-друге*, це створення і розвиток науки і логіко-методологічного апарату думки. "Коли ми говоримо про науку, ми повинні мати на увазі, що в історичному процесі створення ноосфери, в якому виявляється найбільш різко біогеохімічна організація людства, три історичні процеси мали найбільше значення". В. Вернадський виокремлює такі процеси: 1) створення математики; 2) поява наукового апарату системи природи і системи думки; 3) формування наукового уявлення про становище людини в космосі.

Обґрунтування В. Вернадським вчення про перехід біосфери в ноосферу є методологічним джерелом наукового пошуку і в галузі філософії, і в природничих, педагогічних, психологічних, медичних та інших науках. Положення щодо необхідності постійного тісного зв'язку наукової діяльності з народно-господарським життям країни теоретично обґрунтоване цим видатним ученим ХХ століття. Він послідовно виступав проти зловживань науковими відкриттями, наполегливо виступав за впровадження в практику традицій і принципів природничо-наукового гуманізму. Творець теорії ноосфери наголошував, що вчені мають пізнавати об'єктивні закономірності природи для щастя і блага людей ³⁵².

Людське суспільство геніальний учений уявляв як частину біосфери, етап її еволюції. Він методологічно обґрунтував і відкрив можливість дослі-

³⁵² Вернадский Владимир Иванович // Всемирная энциклопедия: Философия / [главы, науч. ред. и сост. А. А. Грицанов]. – М. : АСТ, Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. – С. 159–160.

джувати глобальну діяльність людини, в т.ч. явище інтелектуального життя. Ним доведена ідея щодо посилення ролі науки в системі культури, впровадження наукових знань у масову свідомість, а також формування такої свідомості, в якій стає можливим співіснування як теорій і гіпотез, так і релігійних і філософських поглядів, домислів і забобонів. Наукова творчість, як зазначав В. Вернадський, потребує яскравих індивідуальностей. Він підкреслював особливу, найвищу цінність окремої особистості, котра не знижується "навіть за умов глобальних масштабів інтелектуальних і суспільних процесів"³⁵³.

Водночас учений застерігав від догматичного підходу до поширення наукового знання, котрий призводить до обмеження свободи думки й відповідно знижує якість освіти. Він вважав за доцільне викладання *історії наукових дисциплін* у контексті розвитку духовної і матеріальної культури. Освіта має бути спрямована на формування творців культури, на максимальний прояв індивідуальних якостей людини.

Як відомо, ноосфера (грец. *Nyos* – розум і *sphaira* – сфера) – це сфера взаємодії суспільства і природи, в якій розумна людська діяльність стає визначальним чинником розвитку. Це поняття відображає необхідність розумного управління природними процесами на основі осмислення законів природи. Інтеграція багатьох наук дає людству шанс для створення стрункої теорії ноосфери – теорії самоорганізації матеріального і духовного світу. Розвиток суспільства має здійснюватися відповідно до природних закономірностей. Концепція ноосфери стає методологічною орієнтацією коеволюції людини і природи, відкриває можливість узгодження людської діяльності і природних ритмів³⁵⁴.

Звернемося до відомого визначення сутності поняття наукова школа. Наукова школа – це співробітництво вчених, об'єднаних навколо видатної особистості, яка здійснила значне наукове відкриття. Таке співробітництво продовжує традиції вдосконалення і поглиблення наукового пошуку, спрямованого на подальший розвиток і вдосконалення наукового знання, здобутого раніше.

Безумовно, та чи інша наукова школа проходить різні етапи свого становлення, розвитку, розквіту і визнання, буває й протилежне – рано чи пізно вона може припинити своє існування. Це зумовлюється різними причинами, зокрема:

- вичерпаність дослідження, розпочатого видатною особистістю та її

³⁵³ Вернадский Владимир Иванович // Всемирная энциклопедия: Философия / [главы, науч. ред. и сост. А. А. Грицанов]. – М. : АСТ, Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. – С. 140.

³⁵⁴ Баландик Р. К. Вернадский Владимир Иванович / Р. К. Баландик // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 тт. / [гл. ред. В. В. Давыдов]. – М. : Большая Российская, энциклопедия, 1993. – Т. 1. – С. 140–141.

учнями;

- поява нових ідей і поглядів з цієї проблеми;
- відхід з життя видатного вченого;
- відсутність підготовленої теорії концепції зміни, здатної сприйняти й продовжити висунуті раніше концепції;
- відсутність фінансової бази, матеріально-технічної підтримки для продовження пошуку з ключової проблеми тієї чи іншої наукової школи тощо.

Об'єктивний аналіз результативності діяльності, перспективності наукових шкіл з різних галузей, у тому числі педагогічних, психологічних, філософських, технічних та економічних, на нашу думку, – це справа не другорядна.

У зв'язку з цим вважаємо за доцільне наголосити, що паралельне вивчення наукових шкіл, котрі представляють різні галузі наукового знання (наприклад, педагогічної й природничої, психологічної й технічної), буде сприяти взаємозбагаченню, інтегруванню наукової діяльності й одержанню наукових результатів, що мають не вузько галузеве, а всезагальне значення.

На початку ХХІ століття досить повчальним, корисним і водночас перспективним може бути звернення до праць вчених – наших видатних попередників з проблем наукознавства, становлення, утвердження й розвитку наукових шкіл.

Унікальним, ще недостатньо вивченим і не оціненим належно джерелом у роботі з науковою молоддю є спадщина Петра Леонідовича Капіци – видатного вченого в галузі фізики магнітних явищ, фізики і техніки низьких температур, квантової фізики конденсованого стану, електроніки і фізики плазми, головного редактора журналу експериментальної і теоретичної фізики. "Мої спогади про Резерфорда" – ця доповідь Петра Леонідовича Капіци на засіданні Лондонського Королівського товариства 16 травня 1966 р. – справжній шедевр і водночас взірць глибинного психологічного аналізу діяльності Ернеста Резерфорда не тільки як видатної людини світу, але передусім про одного із засновників вчення про радіоактивність і будову атому, засновника наукової школи, лауреата Нобелівської премії (1905 р.), великого вчителя. "Історія науки свідчить, що видатний вчений – це не обов'язково велика людина, але видатний вчитель не може не бути великою людиною"³⁵⁵. П. Капіца згадував: "Якось під час однієї з відвертих розмов Резерфорд мені сказав, що головне для вчителя – навчитися не заздрити успіхам своїх учнів, а це з роками стає нелегким! Головною якістю вчителя має бути щедрість"³⁵⁶. Ернест Резерфорд неодноразово підкреслював: "Учні примушують мене самого залишатися молодим". У цих словах – глибока істина, оскільки учні не дозволяють учителю відставати від життя, заперечувати все нове, що з'являється в науці.

³⁵⁵ Вернадский В. И. Труды по истории науки в России / В. И. Вернадский. – М. : Наука, 1988. – С. 218.

³⁵⁶ Ibid. – С. 227.

У доповіді на Міжнародному конгресі з питань підготовки викладачів фізики для середньої школи (м. Егер, Угорщина, 11 вересня 1970 р.) П. Капица робить висновок: "Історія науки показує, що ті вчені найбільш плідно ведуть свої дослідження, котрі мають учнів і з ними працюють"³⁵⁷. Цей висновок Петро Леонідович підтвердив на прикладах з науково-педагогічної діяльності Д. Менделєєва, молодого М. Лобачевського та інших видатних учених.

Обґрунтовані П. Капицю принципи творчого виховання й освіти сучасної молоді є винятково актуальними в наш час й потребують нового осмислення на початку ХХІ століття. "Щоб людство розвивалося шляхом гуманізму, культури і соціального прогресу, всі ми, вчені і люди інтелектуальної праці, маємо брати активну участь у розробці питань, пов'язаних із здоров'ям і прогресивним вихованням нашої зміни"³⁵⁸, – такими словами П. Капица закінчив свою доповідь на Міжнародному конгресі в Угорщині.

Як зазначають дослідники, В. Вернадський уперше в історіографії проаналізував принципи наукової дослідницької роботи Академії. До найважливіших з них учений відносив:

- 1) самостійну творчу роботу в незвіданих галузях науки;
- 2) точне встановлення фактів, їх "критичну переробку";
- 3) "охоплення в єдине координоване ціле всіх фактів, доступних людству";
- 4) "організація колективної наукової роботи";
- 5) "вироблення нових форм наукової творчості"³⁵⁹.

Важливо наголосити, що поряд з історичними проблемами В. Вернадський порушив і розглянув деякі психологічні та соціальні аспекти наукової творчості і розвитку науки, зокрема: взаємовідносин вченого і середовища, значення наступності в дослідницькій роботі, роль художнього та емоційного елементів у науковій творчості.

Важливе методологічне значення має, на нашу думку, теоретично обґрунтоване положення щодо "наукової віри, яка є могутнім, творчим чинником, найтісніше генетично пов'язаним з науковим пошуком і науковою творчістю, взагалі від них невід'ємним". Як зазначає вчений, "наука не тільки приводила до відкриття, вона примушувала людину йти шляхом наукової творчості і наукових пошуків усупереч будь-яким зовнішнім перепонам, дозволяла й дозволяє людині ставити мету й завдання наукових пошуків не тільки вище житейського блага, але й вище життя"³⁶⁰.

Положення щодо взаємозв'язку наукової віри і наукової творчості не вичерпали себе, вважаємо за доцільне наголосити, в умовах глобалізаційних

³⁵⁷ Вернадский В. И. Труды по истории науки в России. – С. 158.

³⁵⁸ Ibid. – 159.

³⁵⁹ Капица П. Эксперимент. Теория. Практика: статьи, выступления / П. Капица. – М. : Изд-во "Наука". Гл. ред. физико-математической литературы, 1974. – С. 7-9.

³⁶⁰ Ibid. – С. 80.

та інтеграційних процесів синергетичного бачення, інформаційно-технологічного розвитку суспільства.

Наукові школи з проблем педагогічної освіти

Зародження, становлення і розвиток педагогічних наукових шкіл, зокрема з проблем учителя, – це окремий великий дослідницький напрям, що потребує спеціальних історико-педагогічних досліджень.

Звернемося до сучасного визначення наукової школи. "Наукова школа – це професійна співдружність людей, що сформувалися під егідою особистості вченого-лідера. Вона займається активною дослідницькою роботою в новому актуальному напрямі й об'єднана ідеями, методиками, науковими традиціями, що розширюються на основі постійного співробітництва, нових фактів пошуку й осмислення. У науковій школі висуваються гіпотези, концепції, теорії. У ній не бояться дискусій, а навпаки – прагнуть до них. Тут є все для свободи творчості" ³⁶¹. Таке визначення наукової школи обґрунтував львівський учений Дмитро Зербіно. В його змісті, на нашу думку, глибина і перспектива, які доцільно враховувати у науково-дослідній діяльності в сучасних умовах. У зв'язку з цим наголосимо на важливості цілісного дослідження широкого комплексу проблем, пов'язаних із становленням і розвитком педагогічних наукових шкіл у різних країнах, виявлення подібного і відмінного в цьому явищі на національних, регіональних та міжнародних рівнях.

Можна наводити десятки й сотні прикладів, котрі є свідченням того, що у формуванні вченого-початківця, в його становленні винятково важливу роль відіграє та чи інша наукова школа. Науковий відділ чи інший структурний підрозділ академічного інституту, кафедра або лабораторія в класичному університеті можуть функціонувати десятки років й навіть не наближатися до наукової школи (таких прикладів також є чимало не тільки на периферії, а й у нашій столиці). Той чи інший структурний підрозділ академічного інституту чи вищого навчального закладу четвертого рівня акредитації може набути статусу наукової школи лише тоді, коли в нього є оригінальна ідея, авторська чи колективна концепція, що започатковує новий напрям у науці.

Взаємодія різних наукових шкіл – важливе джерело їх розвитку, творчості та народження нових ідей. Так, наукова школа академіка С. Батишева, що цілісно досліджувала проблеми професійної педагогіки, була тісно пов'язана з науковою школою академіка М. Махмутова, творчі пошуки якого спрямовувалися на реалізацію концепції проблемного навчання. Багаторічна тісна взаємодія московської і казанської наукових шкіл була добрим стимулом для народження нових концепцій та авторських методик, котрі експериментально перевірялися в різних республіках колишнього СРСР, в тому числі й в Україні.

³⁶¹ Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – С. 10.

Українська наукова школа педагогічної майстерності – ще один переконливий приклад відданості наукового лідера академіка І. Зязюна цій благодатній і життєдайній ідеї. Упродовж майже чотирьох десятиліть пройдено складний шлях боротьби за право цієї ідеї на життя, її утвердження й розвиток. Це виявлялося в створенні й уведенні до навчальних планів курсів педагогічної майстерності, відкритті майже в усіх педагогічних інститутах кафедр педагогічної майстерності. Та не все було таким оптимістичним, світлим і радісним. Упродовж останнього десятиліття в класичних університетах (і не тільки в них) педагогічний компонент (і теоретичний, і історичний, і практичний) значно звузився, зникли кафедри педагогічної майстерності, майже до мінімуму зведена педагогічна практика.

Глибокий філософсько-педагогічний аналіз цих процесів, здійснений академіком І. Зязюном, зумовив такий висновок: "у розвитку вищої педагогічної освіти в Україні ХХ – на початку ХХІ ст. виокремлюються дві тенденції: перетворення педагогічних інститутів на педагогічні університети; трансформація педагогічних університетів на класичні. За умови збереження такої тенденції можна прогнозувати повну втрату системи вищої педагогічної освіти в нашій державі, котра є великим національним надбанням".

Навіть в умовах інформаційно-технологічного розвитку, коли є безліч методик і технологій, на нашу думку, неможливо знайти такі статистичні й технологічні засоби чи методичні обробки дослідницьких даних, які дали б можливість виявити обсяги зла, котре спрямовувалося на те, щоб «загнати» педагогіку, вчителя, вченого в потрібне ідеологічне русло. Зрозуміло, що це завдало великої шкоди і системі освіти, і школі, і вчителю, і педагогічній науці, і багатьом ученим-дослідникам проблем педагогічної освіти.

Однак і в цьому багатокомпонентному, складному й суперечливому процесі перемагає істина (хоча й не так швидко). Разом з філософськими категоріями добра, краси і свободи вона відбиває глибинний смисл людського світобачення та осягнення буття, шукань людського духу та творення гуманістичних ідеалів. Саме істина виражає сутнісний зміст і безпосередню мету пізнавального процесу і характеризує його результат – знання як адекватне відображення суб'єктивної та об'єктивної реальності в свідомості людини. Філософи доводять, що істина встановлюється через визначення відповідності пізнавального образу, знання реального стану речей, дійсності, що надає істині незалежності від суб'єкта. Протилежними до категорії істини виступають поняття "омана", "хиба", "оманливість", "хибність". І хоча проблему істини вивчають переважно теорія пізнання, логіка, вона має винятково важливе значення для дослідження проблем педагогічної майстерності.

Слід визнати, що в розвитку педагогічної освіти в колишньому СРСР було багато позитивного як у концептуальних підходах, так і в їх реалізації, не зважаючи на жорстке ідеологічне регулювання. Яскравим підтвердженням цього може бути Полтавський державний педагогічний інститут ім. В.Г. Короленка (нині – Полтавський національний педагогічний університет

імені В.Г. Короленка), ректором якого впродовж 15 років був талановитий учений – організатор вищої педагогічної освіти Іван Зязюн.

У навчально-методичному посібнику "Педагогіка добра: ідеали і реалії" тодішнім полтавським ректором (нині – академік НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих) обґрунтовано 10 основоположних принципів життєдіяльності вищого педагогічного навчального закладу. Звернемося до змісту лише трьох з них – шостого, сьомого й восьмого:

Педагогіка – мистецтво (К. Ушинський), його творення – індивідуальний розвиток педагогічних можливостей кожного студента (формування педагогічної майстерності – А.С. Макаренко).

– Основа духовності – Краса і Добро ("філософія серця" Г. Сковороди), основа наукового пошуку – Істина.

– У поєднанні Істини, Краси і Добра відбір учнівської молоді на учительську професію за "сродною працею" (Г. Сковорода)³⁶².

Не будемо коментувати зміст цих принципів, лише зазначимо, що в умовах інформаційно-технологічного суспільства вони залишаються надзвичайно актуальними.

Як відомо, впродовж: останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття у світі відбувалися глобальні трансформації, соціально-економічні зміни, стрімкий інформаційно-технологічний розвиток. Усе це не могло не вплинути на педагогічну освіту, яка за своєю суттю об'єктивно має бути випереджувальною. Трансформаційні процеси спричинили зміни в поняттєво-термінологічному апараті педагогіки, як "системі педагогічних термінів, сукупність значень яких являє собою систему педагогічних понять (тотожну їй)".

У зв'язку з цим значно поглиблюється і розширюється зміст поняття "педагогічна освіта". Поряд з наведеним вище тлумаченням його зміст доповнюється аспектами, пов'язаними з підготовкою педагогічного персоналу для реалізації концепції неперервної освіти – освіти впродовж життя, зокрема: професійного навчання на виробництві, професійного навчання і перенавчання незайнятого населення, додаткової освіти різних категорій громадян, у тому числі й третього віку. Отже, в сучасних умовах це поняття набуло ширшого значення, оскільки його зміст охоплює і професійно-педагогічну підготовку громадян, причетних до освітньо-виховної діяльності в різних соціально-культурних і виробничих системах.

Водночас доцільно наголосити, щодо особистості вчителя, до якості його професійно-педагогічної діяльності, до нього – як до суб'єкта навчально-виховного процесу, суб'єкта педагогічного спілкування висувуються нові,

³⁶² Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: науково-методичний посібник / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – С. 512.

зрослі вимоги. У свою чергу, це помітно впливає на розширення комплексу взаємопов'язаних завдань, що покладаються на педагогічну освіту, зокрема:

- створити необхідні соціально-культурні і соціально-економічні умови для розвитку особистості студента вищого навчального закладу – майбутнього педагога, для його фундаментальної загальнокультурної підготовки, формування високих морально-етичних якостей, любові до педагогічної професії, відданості їй;
- сприяти професійному становленню, самовдосконаленню педагогів;
- стимулювати інноваційну діяльність у різних освітньо-виховних системах, педагогічну творчість, що дає можливість досягти рівня педагогічної майстерності.

У цьому контексті важливе значення має Концепція багаторівневої педагогічної освіти в Україні, й рекомендовано продовжити роботу з її апробації та реалізації, проект якої підготовлено академіками В.П. Андрущенко та І.А. Зязюном. Цими вченими обґрунтовано вихідні положення концепції особистісно орієнтованої педагогічної освіти в Україні, її принципи (гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації, інтеграції, демократизації). Розроблена концепція особистісно орієнтованої підготовки педагога – це система психолого-педагогічних ідей про цілі, зміст, технології і професіоналізм педагогічної системи (процесу реалізації педагогічної дії педагогом), що забезпечує запит (соціальний і особистісний), функціонування й особистісний розвиток суб'єктів навчання ³⁶³.

Авторами виокремлено 5 ключових положень та обґрунтовано шляхи їх реалізації:

1. Удосконалення змісту освіти і організації навчально-виховного процесу з метою розвитку особистісної педагогічної майстерності як системи педагогічних компетентностей та творчої спроможності основного суб'єкта педагогічної дії – вчителя.
2. Зміцнення зв'язку педагогічної освіти з фундаментальною і прикладною наукою.
3. Удосконалення структури підготовки і перепідготовки педагогів.
4. Багаторівнева система неперервної педагогічної освіти, оптимізація системи закладів педагогічної освіти.
5. Забезпечення соціальної підтримки студентів, підвищення престижу педагогічної праці ³⁶⁴.

Президія НАПН України 20.04. 2011 р. схвалила Концепцію багаторівневої педагогічної освіти в Україні. Розв'язання цих завдань потребує постійної уваги до реалізації принципу наступності. У зв'язку з цим доцільно звернутися до висновку, обґрунтованого Карлом Поппером. Цей видатний бри-

³⁶³ Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні : Проект Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоціації ректорів педагогічних університетів України. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – С. 4.

³⁶⁴ Ibid. – С. 8-10.

танський філософ, логік і соціолог пише про те, що ми не можемо все розпочинати з чистого аркуша, а маємо спиратися на те, що було зроблено в науці до нас... У науці ми прагнемо до прогресу, а це означає, що ми змушені спиратися на своїх попередників³⁶⁵. Вважаємо, що це положення має методологічне значення для різних галузей наукового знання – і гуманітарних, і соціально-економічних, і технічних, і медичних та інших.

Молода генерація українських учених-педагогів спирається на своїх попередників, на наукову школу педагогічної майстерності академіка І. Зязюна, що високо поцінована не лише в Україні, а й за кордоном. Про це може свідчити, наприклад, перевидання у 2005 р. в Польщі підручника "Педагогічна майстерність" за ред. І. Зязюна. До цієї унікальної праці вступне слово написав видатний учений, Нестор польської педагогіки, Тадеуш Вацлав Новацький, а передмову – відомий дослідник проблем учителя, тодішній Голова Комітету педагогічних наук Польської академії наук, іноземний член АПН України Тадеуш Левовицький.

Винятково важливим напрямом втілення ідей І. Зязюна можна по праву назвати пошуки колишніх аспірантів і докторантів Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, нині – відомих учених, які гідно продовжують добрі традиції наукової школи педагогічної майстерності. А вже впродовж 15 років у цьому Інституті пройшли підготовку й захистили докторські і кандидатські дисертації понад 60 докторів та кандидатів наук, які захистили дисертації з проблем учителя: серед них – Є. Барбіна, О. Біда, Г. Васянович, О. Глузман, Р. Гуревич, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, С. Золотухіна, А. Кузьмінський, І. Курляк, М. Лещенко, В. Луговий, Г. Нагорна, Г. Троцько, Г. Тарасенко, Л. Онищук, І. Прокопенко, О. Пехота, О. Семенов, М. Солдатенко, С. Сисоєва та інші.

Нині ці яскраві представники нової когорти українських учених, які присвятили свої пошуки проблемі вчителя, його педагогічної майстерності, самі стали засновниками наукових шкіл й передають молодим дослідникам отой святий "ліхтар науки", про який писав Д. Менделєєв.

Особливо цінним у цих наукових пошуках, результатом яких стало і видання в 2-х томах підручника та монографії "Педагогічна майстерність" за ред. І. Зязюна, є цілісне дослідження проблеми творчої діяльності вчителя. Свідченням цього є численні праці з проблем Учителя, що народилися в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України³⁶⁶.

За таких умов лідер цієї наукової школи І. Зязюн доводить необхідність цілісного дослідження проблем педагогічної майстерності. Це зумовлено такими чинниками:

³⁶⁵ Поппер К. Предположения и опровержения. Рост научного знания / К. Поппер. – М., 2004.

³⁶⁶ Mistrzostwo pedagogiczne / [pod red. I. A. Ziaziuna]. – Warszawa : Radom, 2005. – S. 252.

- глобалізацією освітнього простору, що об'єктивує спільність професійної проблематики працівників освіти і уможлиблює доступ до будь-яких інформаційних масивів;
- формуванням вільного ринку освітніх послуг у сфері додаткової професійної освіти (недержавні заклади, фірми, ВНЗ), що створює ситуацію конкуренції й водночас потребує якісної підготовки слухачів за відсутності державного стандарту такої якості;
- формуванням професійно-педагогічного співтовариства, носія принципово нової освітньої культури, яка фіксується на рівні міжнародних документів про освіту й культуру, що проголошують спільність таких принципів діяльності в сфері освіти, як гуманізація, гуманітаризація, демократизація, толерантність, неперервність та ін.;
- виробленням культурної, концептуальної, технологічної множинності підходів до вирішення проблем освіти, що вимагає професійно-особистісного самовизначення і соціальної відповідальності за свій вибір;
- недосконалістю сучасного програмно-методичного забезпечення підготовки вчителя, формування і розвитку його педагогічної майстерності (в умовах неперервної освіти).

Новим кроком, спрямованим на розв'язання цих проблем на початку ХХІ століття, стало заснування у 1993 р. Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України (з 20 лютого 2007 р. – Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України). Його стратегічна мета: забезпечити системну науково-дослідну діяльність, спрямовану на теоретико-методологічне обґрунтування державної політики у професійній підготовці педагогів нової генерації та обґрунтування теоретичних і методичних засад розвитку освіти дорослих в умовах неперервної освіти – освіти впродовж життя на основі врахування світових тенденцій, вітчизняного досвіду та перспективних потреб Української держави.

Обґрунтовуючи перспективи розвитку досліджень з цього напрямку в Україні, важливо всебічно аналізувати великі напрацювання зарубіжних вчених з проблем педевтології (Ч. Банах, Р. Герлях, К. Дурай-Новакова, Я. Зімний, Х. Квятковська, С. Корчинський, Т. Левовицький, Е.-І. Ляска, С. Немец, В. Оконь, Е. Салата, Ф. Шльосек, Я. Яновська та інші).

Як бачимо, в результаті творчої праці цілеспрямованого колективу дослідників у кадрах наукової школи педагогічної майстерності І. Зязюна народжуються нові науковці, виходять у світ нові книги. У зв'язку з цим мимоволі згадується вислів англійського вченого-гуманіста Френсіса Бекона: "Книги – пароплави думки, що мандрують за хвилями часу й бережно несуть свій дорогоцінний скарб від покоління до покоління". На нашу думку, педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна – це той дорогоцінний скарб, який пов'язаний з майбутнім українського шкільництва, з майбутнім нашої держави.

Завершуючи свої роздуми з цієї надзвичайно важливої проблеми сьогодення, наголосимо на її закономірному взаємозв'язку з формуванням націо-

нальної еліти суспільства. У вступі до колективної монографії "Еліта: витоки, сутність, перспектива" президент НАПН України В.Г. Кремень зазначає: "У сучасному надзвичайно суперечливому та ієрархічному структурованому світі, який фактично складається з множини різнорідних соціумів, спостерігається така сама складна елітарна конструкція – соціальна система різних еліт: від локальних і особливих до загальних і комплексних, від владних, центральних і вищих до підвладних, регіональних і нижчих. Не менш важливе значення має національна еліта, хоча її місце та роль у сучасному світі помітно змінилася. Сформувалася наднаціональна, або міжнародна, глобальна еліта, що зумовило виникнення певних труднощів для еліт національних. Все це актуалізує проблему еліти"³⁶⁷. Діяльність наукових шкіл – це життєдайне джерело для зростання еліти. Можна навести сотні прикладів різних наукових шкіл, засновниками і лідерами яких є відомі вчені, кращі представники еліти. У них народжується, формується і зростає нова генерація вчених, яка вливається в національну еліту.

"Національна еліта суспільства – це група людей, яка займає високі ступені та щаблі у суспільстві та владі, тому здатна створювати зразки суспільних потреб і поведінки. Вона повинна бути "аристократією духу", взірцем, на який повинні рівнятися інші; мати спроможність зорганізувати суспільство та повести його за собою. Мірилом кожної справжньої "аристократії духу" є її здатність творити нові цінності, будувати, організовувати життя; піклуватися про суспільні інтереси понад усе, а лише потім про потреби свого прошарку та особистості. Ураховуючи потреби сьогодення, наука й освіта мають виробити основні критерії функціональної ролі сучасної національної еліти, оскільки саме вона є формотворчим ядром політичної нації в Україні"³⁶⁸. З цим висновком науковців і політиків не можна не погодитися.

Отже, наукові школи необхідно постійно підтримувати, створювати відповідні матеріально-технічні, організаційно-наукові та психолого-педагогічні умови для їх діяльності і подальшого розвитку. Адже саме в них плекається національна еліта – майбутнє держави.

³⁶⁷ Еліта: витоки, сутність, перспектива / [В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, С. В. Пролєєв [та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя]. – К. : Т-во "Знання" України, 2011. – С. 8.

³⁶⁸ Ibid. – С. 57-58.

НАУКОВА ШКОЛА АКАДЕМІКА ІВАНА ЗЯЗЮНА

Україні – великій європейській державі – як світло сонця потрібні наукові школи, що культивують в людині духовність й інтелектуальність, шляхетність і внутрішню свободу, радість і щастя буття. А виростити такі наукові школи важко, вони – багатвікові дерева, і плекати їх треба постійно, в усі часи. На особливий статус і пошану заслуговують геніальні майстри – творці наукових шкіл, які, обертаючись довкола своєї духовної осі, рухають уперед вселюдський віз пізнання.

Предметом нашого дослідження є наукова школа директора Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, відомого ученого-педагога, організатора освітньої справи, ініціатора інноваційних педагогічних проектів, автора знакових книг "Педагогічна майстерність", "Краса педагогічної дії", "Педагогіка добра" та багатьох інших ґрунтовних наукових досліджень, доктора філософських наук, професора, дійсного члена НАПН України Івана Андрійовича Зязюна.

Метою наукового пошуку є дослідження системотворчих і ціннісно-сміслових принципів розбудови й розвитку наукової школи академіка Івана Зязюна. Перш за все, визначимося з категорією "наукова школа". На наше переконання, наукова школа – це неформальне об'єднання науковців, дослідження яких сконцентровані в полі ідей, створених ученим високого духовно-інтелектуального потенціалу. Наголосимо, що необхідною умовою створення наукової школи є наявність духовно й інтелектуально обдарованої особистості вченого – засновника школи.

Закономірним і науково-доцільним є застосування особистісно-орієнтованого підходу до вивчення витоків становлення наукової школи і концентрація уваги на вивченні життєвих реалій особистості вченого, що сприяли його науковому розвитку. Водночас підкреслимо, що наукова школа академіка Івана Зязюна – це особливе педагогічне явище, що характеризується не тільки яскравими якісними, а й кількісними показниками. Адже його учнями вважають себе не тільки ті науковці-щасливчики, які під його керівництвом написали докторські й кандидатські дисертації (формальна ознака приналежності до наукової школи), а й тисячі учителів загальноосвітніх і вищих навчальних закладів, педагогічні працівники різних освітніх установ та інституцій, яких ідеї академіка Івана Зязюна про розвиток педагогічної майстерності не просто полонили своєю гуманністю, красою, а й наповнили їх професійну діяльність духовними смислами. У контексті дослідження наукової школи академіка Івана Зязюна, що вказує на її масовий характер, доречним видається виокремлення поняття науково-педагогічної школи, яка включає не тільки науковців-професіоналів, а й широкий загал педагогів об'єднаних навколо блискучої ідеї педагогічної майстерності.

Для того, щоб розкрити таємниці виникнення цієї найбільшої української науково-педагогічної школи, звернемося до тематичного біографічного дослідження життєвих реалій Івана Зязюна, в яких викристалізовувалася педагогіка добра.

Аналіз фактів з дитинства Івана Зязюна дає підстави стверджувати, що для нього з юних літ властивим було нестримне прагнення до нового й незвичайного, що зародилося в казковому світі бабусиних оповідей, пісень, замилювань природою й увиразнилося в любові до праці фізичної й духовної, яка принесла радість всій родині від Іванових навчальних здобутків і звучала в серці музикою вдячності талановитим учителям.

Навчання в школі, перший професійний досвід завідувачем сільським будинком культури, підготовка до професії шахтаря в ремісничому училищі, робота вихователем майбутніх шахтарів засвідчили потужність духовного потенціалу Івана Зязюна, наявність у нього яскравих лідерських якостей, що виявлялося, з одного боку, у наполегливій праці, здатності повести за собою інших, відкритому, щирому, толерантному спілкуванню з людьми, яких шанував за високу професійність і порядність, а з другого – у непримиренній і бунтарській позиції проти несправедливості, підлості, жорстокості, зла. Духовній цілісності Івана Зязюна завжди сприяло мистецтво, яке він віддано любив і яке дарувало йому щедрі духовні дари під час занять театральною і пісенною творчістю, очищало душу, наповнюючи її радістю буття.

Гуманітарні проблеми педагогіки, естетики, театрального мистецтва стали об'єктом наукових зацікавлень Івана Зязюна ще в студентські та аспірантські роки його навчання на історико-філософському факультеті Київського університету імені Тараса Шевченка. Успішний захист дисертації на звання кандидата філософських наук "Особливості становлення й розвитку естетичного сприйняття людини" (1968), творча викладацька робота у вищій школі зміцнили в ньому переконання, що педагогіка стала змістом його життя, що в педагогічній дії є два рівнозначні суб'єкти – Людина і Людина, які мають створювати один одному відчуття спокою, рівноваги, благополуччя, щастя. Уже тоді він керувався правилом, що педагог повинен навчати і виховувати інших "своєю Поведінкою, своїм Статусом, своїм Знанням, своєю Людяністю, своєю Свободою, своєю Любов'ю, своїм Щастям, своїм Талантом". Своє професійне і громадянське кредо він сформулював чітко і переконливо: "Я прошу у Бога одного – часу для Добра Людям"³⁶⁹.

На повну силу Іван Зязюн розгорнув утверджені ним принципи педагогіки добротворення на посаді ректора Полтавського педагогічного інституту ім. В.Г. Короленка (1975-1988). Полтавський період був особливим у житті Івана Зязюна: на повну силу розкрилися його організаторський талант, науково-творчий потенціал, суспільна громадянська активність, принциповість,

³⁶⁹ Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – С. 74.

людяність, одержимість, працездатність³⁷⁰. Надзвичайно вимогливий до себе, зумів запалити енергією педагогічний колектив інституту, надихнути його на плекання "педагогічних талантів". Крок за кроком здійснювався під керівництвом нового ректора складний процес "перебудови інституту" чи, більш правильно сказати, розвиток славних попередніх традицій. Адже інститут мав особливу духовну ауру: тут навчалися А. Макаренко і В. Сухомлинський, працювали В. Верховинець і Г. Ващенко. З їхньої творчості можна було черпати натхнення на пошуки відповідей на запитання "як вчити і виховувати?". "У моїй душі, – наголошує Іван Зязюн, – завжди жила істина древніх: "Нічого нового під місяцем". Нове – це давно забуте старе. І то – правда... Лише три педагоги, і два останні з них випускники полтавського, нашого навчального закладу, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, так багато написали, видали стільки цікавих ідей, що кожна з них, втілена в життя, є багатством нового і ще незнаного. Усі мої ідеї були їхніми"³⁷¹.

Працюючи ректором, Іван Андрійович посилено займався науковою роботою. У жовтні 1976 р. він захистив докторську дисертацію "Формування естетичного досвіду людини". Новаторські підходи Івана Андрійовича до навчання і виховання майбутніх учителів були методологічно й теоретично обґрунтовані в науково-дослідній програмі "Учитель", яка практично реалізовувалася у 1976-1985 роках. Говорячи про те, що вчитель має бути передусім зрілою, люблячою істотою, Іван Зязюн повсякчас наголошував, що в обов'язки педагога входить передача з покоління в покоління людських якостей, здобутків багатолітньої культури людства. Учитель має вирізнитися високою професійною культурою в усьому – вигляді, мові, спілкуванні, поведінці в громадських місцях, школі, сім'ї. "Що ж то за вчитель, – запитував він, – який нездатний підкреслити красу передовсім зовнішністю, а потім – і внутрішнім світом своєї духовності?"³⁷². Для розвитку духовності, естетичного збагачення в інституті було радикально посилено роботу художніх колективів, створено славнозвісний народний хор "Калина".

Упродовж ректорської праці Іван Зязюн своєю оригінальною особистістю педагога надихав на творчість тисячі юних сердець майбутніх учителів, домагався, щоб навчання для них було цікавим і захопливим. Можливо, найбільша заслуга вченого в тому, що за його ініціативою вперше було впроваджено як окремий навчальний предмет науку про одухотворення навчального процесу – педагогічну майстерність³⁷³. Він учив, що на кожному уроці відбувається не просто передача, засвоєння і оцінювання знань, а й життєва драма пізнання, яку вчитель-режисер повинен для кожного учня провести до щас-

³⁷⁰ Год Б. Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка: історія і сучасність / Год Б., Єрмак О., Киридон П. – Полтава, 2009. – 194 с.

³⁷¹ Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – С. 107.

³⁷² Ibid.

³⁷³ Тарасевич Н. Лицар педагогічної майстерності (Про видатного ректора і навчителя вчителів Івана Андрійовича Зязюна) / Н. Тарасевич, Л. Король // Рідний край: Альманах Полтавського державного університету. – 2009. – № 2 (21). – С. 85–91.

ливого фіналу: діти мають право навчатися в атмосфері добра і краси. "Молодість, – пояснював він, – естетичними позитивними почуттями швидко катарсизує душу від негативізмів і врівноважує її із середовищем".

Особлива цінність авторського підходу до проблем навчання і виховання полягає у поєднанні теоретичних положень з конкретними прикладами їх реалізації. Як відомо, найскладніше у педагогічній науці – впровадження наукових здобутків у шкільну практику. Не кожному це вдається, а от Івану Андрійовичу пощастило. Думається, це сталося тому, що він завжди підтримував людей талановитих, творчих, оригінальних, сприймаючи їх такими, якими вони є, не намагаючись їх уніфікувати, знеособити: у своїх діях він завжди керувався переконанням, що талановиті люди потребують підтримки і плекання, максимального використання їхнього творчого потенціалу.

Відомо, що Іван Зязюн свого часу неодноразово порушував політичне табу: домагався призначення завідувачами кафедр людей безпартійних, захищав своїх співробітників від звинувачень у різних ідеологічних збоченнях, хоч і сам ставав об'єктом переслідування відповідних органів. Своєю діяльністю і науковою творчістю І.А. Зязюн спростовував "брехливу, пустопорожню тоталітарну ідеологію", яка зводила вчителя до рівня "келійного послужника". Його ідеалом була і є така освітня програма, що включає розвиток людської душі, філософію людського серця. "Вивчене граматичне правило, закон фізики чи математичне рівняння, – зовсім не гарантують ні людині, ні суспільству блага, бо вони не опочутевлені, не гармонізовані єдністю інтелекту і душі, яка є критерієм добротворення"³⁷⁴.

Та життя часто повертається до людини різними гранями. Після Полтави Іванові Андрійовичу довелося пройти через великі випробовування на посаді Міністра народної освіти в роки становлення незалежності України, чимало зусиль треба було також докласти, щоб налагодити роботу новоорганізованого Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України, який пізніше було перейменовано в Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України. Та саме в стінах цієї наукової установи повністю розкрився багатогранний талант Івана Зязюна як ученого, доброзичливого і вимогливого вихователя молодих дослідників, організатора наукових симпозіумів, конференцій, форумів, генератора до педагогічної громадськості під серцем виношених ідей, будівничого мостів для співпраці між педагогами України і їх колегами із зарубіжних країн. Як педагог і вчений, Іван Андрійович Зязюн користується заслуженим авторитетом, повагою і любов'ю в Україні та за її межами, про що свідчать перекладені іноземними мовами його праці (російською, польською, англійською).

Внутрішня ідеологія наукової школи академіка Івана Зязюна ґрунтується на його концепції про педагогічну майстерність як духовну здатність вчи-

³⁷⁴ Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. Зязюн. – К. : МАУП, 2000.

теля забезпечувати цілісний розвиток учнів. Наукові дослідження концентруються на пошуку шляхів розвитку духовного потенціалу педагога, думки, слова і дії якого вирішальним чином впливають на творення педагогічної реальності, що є особистісно значущою і привабливою для учнів.

Еволюція наукових досліджень рухається в напрямі забезпечення гармонії педагогічної взаємодії, її стабільності і стійкості до негативних факторів впливу. Духовність вчителя трактується як системотворчий компонент цілісної педагогічної реальності. Саме духовно-інтелектуальний потенціал педагога допомагає поєднати особистісні смисли з суспільними, наблизити результати педагогічної діяльності до категорій високого і прекрасного.

Головне завдання учителя полягає в умінні одухотворити педагогічну дію, "одягнути" суху інформацію "у живу одягу слова", яскраві барви і трепетні почуття, зробити її привабливою і особистісно значущою для учня. Учитель – це художник, композитор, режисер позитивно забарвленої пізнавальної діяльності його учнів. Досягнення високого рівня педагогічної майстерності залежить від того, наскільки вчитель усвідомлює себе творцем своєї духовності, прагне до самоудосконалення.

Провідним принципом проведення науково-дослідницької роботи наукової школи академіка Івана Зязюна є цілісність вивчення педагогічної майстерності вчителя. Водночас застосовується ряд принципів здійснення наукових досліджень, які зумовлюють цілісність вивчення досліджуваних явищ. До них належать такі:

- єдність науки і мистецтва;
- пізнання людської природи;
- персоніфікації освітнього процесу (встановлення у вчителів і учнів зв'язків між пізнавальною діяльністю і особистісними смислами буття);
- метакогнітивна детермінація наукового пошуку (критичний аналіз і переосмислення отриманих результатів в контексті розвитку особистісних світоглядних позицій).

Якщо характеризувати діяльність наукової школи в контексті предметної широти досліджень, то вона охоплює різноманітні аспекти:

- методології педагогічної діяльності;
- філософії й естетики, їх взаємозв'язку з педагогікою;
- професійної підготовки вчителів різних фахів;
- особливості педагогічної взаємодії з учнями різних вікових груп;
- вивчення зарубіжного досвіду педагогічної освіти.

Кількісна характеристика виконаних під керівництвом академіка Івана Зязюна докторських і кандидатських дисертацій сягає близько сорока артефактів майстерної науково-педагогічної взаємодії. Серед учнів академіка Івана Зязюна відомі науковці, менеджери освіти, вчителі навчальних закладів різних рівнів акредитації. Їх об'єднує спільність наукових інтересів і щедро да-

рована вчителем настанова творити добро і відчувати радість від щастя інших.

Прогностика розвитку наукової школи академіка Івана Зязюна передбачає подальші дослідження педагогічної майстерності вчителя як дієвого чинника одухотворення освітніх практик, особливо в контексті самоосвіти і саморозвитку педагога, його визначальної місії добротворення в умовах комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища.

Підкреслимо, що діяльність наукової школи академіка Івана Зязюна (минула, теперішня і майбутня) відзначається особливим даром ученого створювати позитивну сприятливу атмосферу наукового пошуку для своїх учнів. Науковий аналіз багаторічного спілкування з Іваном Андрійовичем має особливе значення для окреслення інтегративних показників особистісного росту, що відображають високий ступінь доповнювальності і єдності різноякісних властивостей ученого, які є визначальними для засновника наукової школи. До них належать:

- здатність співвідносити ідеї, теорії, поняття, отримані в ході наукової діяльності, з індивідуальними системами цінностей аспірантів і докторантів;
- здатність оцінювати адекватність ближніх і далеких цілей науковотворчому потенціалу учнів;
- уміння передбачати при розв'язанні конкретної проблеми перспективи вдосконалення і самовдосконалення і здійснювати вибір на користь особистісного й наукового росту учня;
- здатність до рефлексії, уміння фіксувати зміни, що відбуваються у світогляді учня, знаходити їх причини і давати їм оцінку;
- уміння здійснювати комунікацію для успішного впровадження, застосування і розвитку авторських ідей;
- високий рівень мовленнєвої творчості, виразність мовної поведінки, термінологічної культури (відсутність шаблонних фраз, емоційно-оцінювальна тональність висловлення).

Активізація внутрішніх гетерогенних зв'язків у розвитку особистості задіює цілісний духовно-інтелектуальний потенціал, що уможливорює продуктивну діяльність у напрямі створення й розвитку наукової школи. Особистість ученого зачаровує своєю природністю, емпатією, досконаліми вміннями позитивно впливати на людину.

У контексті творення наукової школи доцільно виокремити уміння вченого створювати особливий пізнавальний світ – науково-дослідницьку педагогічну реальність, в якій навчаються досліджувати, мислити, діяти, жити в полі наукового спілкування учні академіка Івана Зязюна.

Для пізнання сутності передачі наукового досвіду в умовах функціону-

вання наукової школи застосуємо теорію комунікативного поля³⁷⁵. Людське спілкування взагалі, в тому числі спілкування вчителя з учнями, викладача зі студентами, науковця з аспірантами й докторантами відбувається у просторі і часі, тому його можна охарактеризувати категорією комунікативного поля. Дефініція "комунікативного поля" є універсальною. У координатах комунікативного поля протікає і науково-педагогічна діяльність. Якщо це поле позитивного потенціалу, то наукова праця характеризується натхненням, творчим злетом. Якщо ж це поле негативного потенціалу, то наукова робота може стати підневільною, примусовою, рабською.

Філософське обґрунтування цього твердження знаходимо в концепції академіка В. Вернадського про наукову думку як планетне явище космічного характеру. Кожна особистість, за В. Вернадським, характеризується "полем власного існування", для якого властиві раціональні та ірраціональні елементи³⁷⁶. Поле особистості поєднує чуттєве і раціональне, підсвідоме і свідоме, евристичне і гедоністичне. Воно проявляється у ставленні людей до світу, а також у явищах, які не піддаються стандартному логічному осмисленню: емоціях, почуттях, переживаннях, інтуїтивних передбаченнях, особливих наукових думках, натхненні, сновидіннях, галюцинаціях тощо. Поле окремої людини перебуває у постійній взаємодії з полями інших осіб.

На нашу думку, коли група людей об'єднується з метою виконання певного виду діяльності, то відбувається явище накладання окремих полів, і виникає сумарне поле діяльності. Якщо науково-педагогічну діяльність розглядати як процес енергетичного і матеріального обміну між учителем і учнями, ученим і його аспірантами й докторантами, то правомірно зробити висновок про комунікативне поле пізнавально-активного характеру або пізнавально-активне поле, яке виникає в результаті накладання особистісних полів ученого і його учнів упродовж науково-педагогічного спілкування. Вплив поля ученого, особистості з високим духовно-інтелектуальним потенціалом, є вирішальним на сумарне (учитель+учні) пізнавально-активне поле.

Розглянемо детальніше процес творення учителем пізнавально-активного поля. Будучи суб'єктом науково-педагогічного процесу, вчитель надає інформації суб'єктивні характеристики. Йдеться не про деформацію змісту наукової інформації. Маємо на увазі що цей зміст подається у певній почуттєво-емоційній формі. Ця почуттєво-емоційна форма виникає в уяві вчителя, яка, за словами знаменитого філософа, алхіміка і лікаря XVI ст. Парацельса, є сонцем душі людської. Якщо сила уяви достатня для того, щоб освітити весь внутрішній світ людини, то її уява здатна творити³⁷⁷. Отже, за

³⁷⁵ Лещенко М. Щастя дитини: до проблеми педагогічної майстерності / М. Лещенко. – К. : АСМІ, 2003. – С. 12.

³⁷⁶ Вернадский В. Научная мысль как планетное явление / В. Вернадский. – М. : Наука, 1991. – 270 с.

³⁷⁷ Гартман Ф. Жизнь Парацельса и сущность его учения / Ф. Гартман ; [пер. з англ.]. – М. : АЛЕТЕЙА, 1998. – 272 с.

допомогою уяви і волі з думок створюються існуючі форми – мислеобрази, тобто уява породжує дію. Через напруження психічної енергії (інтелекту, емоцій, почуттів), творчою волею вчитель передає інформаційний образ учням. Незалежно від предмету дослідження, свідомо або на рівні підсвідомого учений подає не "голу" інформацію учням, а поміщає її в почуттєво-емоційну сферу. Ця почуттєво-емоційна сфера породжує інформаційний образ, який, у свою чергу, є джерелом науково-педагогічної реальності, що діє на учня через слово, міміку, жести вчителя, арсенал засобів навчання, котрі він використовує. Отже, учений є творцем інформаційного образу, носіями яких є його слово і дія.

Залежно від того, яким є продукт творчості ученого, можна визначити силову й енергетичну характеристики пізнавально-активного поля. Поле можна виявити через почуття, емоції, які переживають усі учасники науково-педагогічного процесу. Чим вища напруженість почуттів, тим більша є силова характеристика поля. Залежно від того, позитивні (тобто радості, піднесення, творчого успіху, наснаги, натхнення, любові) почуття чи негативні (страху, приниження, власної неспроможності, безсилля) почуття, визначаємо енергетичний потенціал поля – позитивний або негативний.

Пізнавально-активне поле максимального позитивного потенціалу проявляється в особливій атмосфері творчого піднесення вчителя й учнів, коли кожен і всі разом охоплені прекрасними почуттями захоплення, радості відкриття і досягнення невідомих раніше явищ навколишнього і внутрішнього світу.

У науково-педагогічній діяльності академіка Івана Зязюна про наявність поля максимального позитивного потенціалу свідчать хвилини особливого натхнення, стану польоту і творчості душі, коли відчуваєш себе єдиним цілим з дитячим колективом у процесі пізнання істини.

Педагогічна майстерність Івана Андрійовича, по суті, виявляється у геніальному визначенні шляхів підвищення позитивного енергетичного потенціалу поля науково-пізнавальної активності. Йдеться про мобілізацію психічних (інтелектуальних і почуттєво-емоційних) ресурсів кожного учня, їх орієнтацію на науковий пошук. Учений переконаний, що психічна енергія кожної людини множить від радісної, мажорної, творчої праці, легше долаються труднощі, вищі почуття душевного комфорту. Тому і науково-дослідницька праця учнів має бути мажорною, натхненною, творчою, радісною, привабливою, адже тільки в такому стані розвиваються психічні процеси, й особистість переживає почуття комфорту, душевного задоволення.

Для того, щоб інформаційний образ був засвоєний учнем, а процес його сприймання забезпечував духовно-інтелектуальний розвиток особистості, потрібно посилити вплив пізнавально-активного поля. Підкреслимо, що виходячи з отриманих результатів, посилення дії пізнавально-активного поля на поля учнів, засвоєння ними інформаційного образу буде відбуватися за умови розширення каналів сприймання і обробки наукової інформації. Породжує

пізнавально-активне поле учений власними словами, діями, які слухають, спостерігають учні. Позитивний потенціал поля різко зростатиме, якщо учні цей інформаційний образ будуть засвоювати через власне мовлення, власні дії, тим самим вони також створюватимуть поля позитивного потенціалу, а сумарний енергетичний ефект буде підвищуватися.

Іван Андрійович весь час наголошує на необхідності наполегливої самостійної наукової роботи, яка має стати стилем відданого науці життя. Завданням наукового керівника, на переконання вченого, є продукування яскравого інформаційного образу, який потрібний учневі для того, щоб він сам міг творчо діяти в просторі наукового дослідження. На нашу думку, потребують подальшого вивчення й узагальнення шляхи розвитку педагогічної майстерності наукового керівника як одного з пріоритетних напрямів досліджень сучасної педагогічної науки. І в цьому аспекті величезного значення набуває досвід наукової школи академіка Івана Зязюна – видатного майстра педагогічної дії.

***Список докторських і кандидатських дисертацій,
написаних під керівництвом академіка Івана Зязюна***

Букач М. М. Формування педагогічної культури вчителя музики у процесі професійної підготовки: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Букач Микола Миколайович / Київ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999. – 390 с.

Васянович Г. П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект): дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Васянович Григорій Петрович / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1997. – 377 с.

Карпенчук С. Г. Педагогічна технологія А. С. Макаренка в контексті сучасної педагогіки: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Карпенчук Світлана Григорівна / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2003. – 556 с.

Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000 рр.): дис... доктора пед. наук : 13.00.04 / Кошманова Тетяна Сергіївна / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2002. – 577 с.

Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної освіти в Україні: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Кузьмінський Анатолій Іванович / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 481 с.

Лещенко М. П. Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом: (на матеріалах Великобританії, Канади, США): дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Лещенко Марія Петрівна / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1997. – 382 с.

Нещадим М. Л. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика : автореф. дис. на здобуття наук. ступня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Нещадим Микола Іванович / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2004. – 56 с.

Лігоцький А. О. Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні: (Теоретико-методологічний аспект): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Лігоцький Анатолій Олексійович / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1998. – 484 с.

Меднікова Г. С. Ціннісно-адаптаційний потенціал мистецтва постмодерну в аспекті неокласичної естетики: дис. ... доктора філос. наук : 09.00.08 / Меднікова Галина Сергіївна / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2005. – 404 с.

Мещанінов О. П. Сучасні моделі університетської освіти в Україні: теорія і методика: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Мещанінов Олександр Павлович / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2005. – 665 с.

Орлов В. Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Орлов Валерій Федорович / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2004. – 542 с.

Смирнова Т. А. Теоретичні та методичні засади диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Смирнова Тетяна Анатоліївна / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 502 с.

Солдатенко М. М. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Солдатенко Микола Миколайович / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2007. – 427 с.

Баранова Н. М. Естетичні засади національно-культурних традицій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.08 "Естетика" / Баранова Наталія Миколаївна / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2005., – 19 с.

Більченко Є. В. Педагогічні погляди Климента Смоляти в контексті діалогу культур: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Більченко Євгенія Віталіївна / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 228 с.

Внукова О. М. Розвиток політичної культури майбутніх педагогів професійно-технічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Внукова Ольга Миколаївна / АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 2004. – 249 с.

Гіптерс З. В. Художня творча діяльність студентів вищих закладів освіти України (1960–1995 рр.): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Гіптерс Зінаїда Василівна / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1998. – 190 с.

Жебровський Б. М. Формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Жебровський Борис Михайлович / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 2002. – 201 с.

Зайцева І. Є. Розвиток естетичної культури майбутніх учителів засобами театрального мистецтва: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Зайцева Ірина Євгенівна / Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2001. – 217 с.

Лещенко А. В. Проблеми виховання і освіти у творчій спадщині В. І. Вернадського: дис. ... канд. пед. наук / Лещенко Анатолій Васильович / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2000. – 209 с.

Отич О. М. Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі: (На матеріалі пісенного фольклору): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Отич Олена Миколаївна / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1997. – 256 с.

Пабат В. В. Формування естетичних почуттів дітей дошкільного віку засобами народної казки: дис. ... канд. пед. наук / Пабат Вікторія Вікторівна / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1997. – 216 с.

Полищук А. М. Партийность как научный принцип марксистско-ленинской философии: дис. ... канд. филос. наук : 09.00.08 / Полищук Анатолий Михайлович / Львов. гос. ун-т им. И. Я. Франко. – Львов, 1978. – 200 с.

Рубан Л. О. Професійна етика в процесі творчої самореалізації митця: дис. ... канд. філос. наук : 09.00.08 / Рубан Людмила Олександрівна / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1997. – 179 с.

Сегеда Н. А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Н. А. Сегеда / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – 20 с.

Скорик Т. В. Формування естетичного досвіду студентів засобами музики: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Скорик Тамара Володимирівна / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1998. – 164 с.

Черниш А. П. Управління навчально-виховним процесом у гімназії: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Черниш Анатолій Петрович / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1996. – 240 с.

Чернова О. С. Формирование у младших школьников эстетического восприятия искусства: дис. ... канд. пед. наук / Чернова Ольга Сергеевна / Харьк. гос. пед. ин-т им. Г. С. Сковороды. – Харків, 1990. – 183 с.

Швидка С. О. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя засобами театрального мистецтва: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Швидка Світлана Олександрівна / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 1996. – 177 с.

Шевнюк О. Л. Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шевнюк Олена Леонідівна / Держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1995. – 202 с.

Юрас И. И. Эстетический фактор в формировании коммунистического мировоззрения старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Юрас Ирина Ивановна / НИИ педагогики УССР. – К., 1987. – 174 с.

ДІЯЛЬНІСТЬ НАУКОВОЇ ШКОЛИ КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ ІМЕНІ БОГДАНА СТУПАРИКА ПРИКАРПАТСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

Істотні зміни, які відбуваються у суспільстві, сучасна політична, соціокультурна ситуація вплинули на розвиток сучасного шкільництва, і особливо на вищу освіту. Необхідність побудови її на принципі єдності навчальної та наукової діяльності, перегляду шляхів підготовки для ВНЗ викладачів вищої категорії вимагають вдосконалення, урізноманітнення функціонування діяльності наукових шкіл. Саме цій формі наукової діяльності притаманні різноманітність тем дослідження конкретної проблематики, постійне оновлення їх напрямів, глибина традицій, наукові пошуки ідей, які доцільно творчо використовувати у сучасній освіті України тощо. А це означає, що на порядку денному стоїть проблема діяльності науково – педагогічних шкіл, пошуку шляхів вдосконалення їх змісту, нових підходів і методів педагогічних наукових досліджень.

Тому актуальним є висвітлення досвіду діяльності наукової школи кафедри педагогіки ім. Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, виокремлення її змісту, форм і основних напрямків, на основі характеристики наукового доробку її засновника.

Засновником школи був доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України Богдан Михайлович Ступарик, який зробив багато для розвитку вітчизняної педагогіки кінця ХХ – початку ХХІ ст. Він став у певному сенсі першовідкривачем цілого пласту української педагогічної науки. По суті, від його праць "Шкільництво Галичини (1972-1939 рр.)", "Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1972-1939 рр.)", "Національна школа: витоки, становлення" виокремився потужний напрям, про який вже говорять як про школу в історико-педагогічній науці.

Першою, хто підтримав напрямок історико-педагогічного пошуку, зиніційованого Богданом Ступариком, була академік академії педагогічних наук Н. Ничкало. Ознайомившись із зібраним науковцем матеріалом для написання монографії, Неллі Григорівна, як згадував Б. Ступарик у своїх спогадах, "зробила низку суттєвих зауважень, дала поради, які могли покращити якість мого дослідження і відразу заставила розробити жорсткий графік роботи над дисертацією"³⁷⁸. Це є підтвердженням тої самокритичності, вимогливості до

³⁷⁸ Ступарик Б. З порога вічності (Автобіографічна сповідь) / Богдан Ступарик. – Івано-Франківськ : Нова Зоря, 2005. – С. 158-159.

себе педагога. У результаті їх співпраці побачила світ перша монографія з історії шкільництва в Галичині, ознайомившись з якою, академік І. Зязюн сказав Неллі Григорівні: "Передайте авторові, що саме так треба писати монографії з історії педагогіки!"³⁷⁹.

Б. Ступарик високо цінував співпрацю з Н. Ничкало і писав: "Мені сам Бог послав цю талановиту Людину з великої букви, яка завжди для мене була, є і буде зразком людської і наукової порядності. Чесності та принциповості, доброзичливості, готовності прийти на допомогу, вимогливості до себе та інших, безмежної доброти та працьовитості"³⁸⁰.

У свою чергу Неллі Григорівна неодноразово підкреслювала принципове значення творчого доробку Б. Ступарика, якого вона називала видатним вченим, талановитим педагогом, громадянином України, сином свого народу.

На думку Н. Ничкало, дуже велике значення мали результати наукової праці Б. Ступарика, який дійшов висновку, що "досліджувальний період був періодом невтомних пошуків моделі системи національної освіти і напруженої боротьби українського громадянства за рідну школу"³⁸¹. Показово, що вона дала високу оцінку не тільки науковому доробку дослідника, але й його високим морально-етичним якостям: чесності, послідовності та принциповості.

Особливо талант науковця виявився у Б. Ступарика в роки незалежності нашої держави, коли він в 1995 р. захистив в Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН України докторську дисертацію на тему: "Розвиток шкільництва Галичини (1772-1939 рр.)". У дисертаційному дослідженні Б. Ступарик вперше відтворив історію шкільництва Галичини у визначений період (між іншим, саме він відновив у педагогічній науці термін "шкільництво"), ввів у науковий обіг значну кількість нових документів, фактів, теоретичних ідей, що базувалися на архівних матеріалах, здійснив наукову інтерпретацію найважливіших особливостей у розвитку теорії національної освіти й виховання, які стали важливим джерелом для подальшої розробки науково-теоретичних напрямків фундаментальних досліджень.

Наукова робота кафедри історії педагогіки, завідувачем якої Б. Ступарик був з 1995 року, в своїй концепції співпадала безпосередньо з його науковими інтересами та здобутками. Основна сутність їх полягала в тому, що навчально-виховний процес повинен здійснюватись на національному ґрунті, в органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями. Тому концептуальними положеннями наукових досліджень ка-

³⁷⁹ Ступарик Б. З порога вічності (Автобіографічна словідь) / Богдан Ступарик. – Івано-Франківськ : Нова Зоря, 2005. – С. 159.

³⁸⁰ Ibid. – С. 158.

³⁸¹ Ничкало Н. Науково-педагогічна школа Богдана Ступарика: профтехосвіта – університетська освіта – АПН України / Нелля Ничкало // Українська педагогіка на межі століть. – Івано-Франківськ, 2003. – С. 14.

федри було визнано потребу переосмислення окремих фактів і ліквідації "білих плям" в історії української педагогіки. Як відомо, територія сучасної України довгий час знаходилася під владою різних держав (Росія, Австро-Угорщина, Польща, Чехія, Румунія), що, безперечно, наклало відбиток на культурно-побутовому житті українців, зокрема, на розвитку педагогічної теорії та практики кожного окремо взятого регіону.

Тому для більш достовірного і повною прочитання історії вітчизняної педагогіки, врахування особливостей її розвитку актуальними були такі історико-педагогічні дослідження, які присвячені вивченню розвитку регіональних проблем освіти. Це відбувалося у контексті посилення уваги наукових пошуків науковців наприкінці ХХ – початку ХХІ століття саме до такого типу напрацювань. Так, розвитку шкільництва на Півдні України, в Криму присвячені дослідження А. Аблятипова, В. Боброва, в Північно-Східній Україні – В. Бугрія, в Центральній і Східній Україні (І. Важинський, В. Ворожби), на Київщині (Л. Березівська), в Лівобережній Україні (С. Дмитренко) тощо. Тільки цього переліку вже достатньо, щоб зробити висновок про посилення уваги науковців до вивчення історико-педагогічних проблем різних регіонів. Предметом дослідження значної частини робіт історико-педагогічного спрямування було шкільництво західноукраїнських земель, зокрема, на Буковині (Л. Кобилянська, Д. Пенішкевич), Закарпатті (М. Баяновська, О. Бенза, Л. Маляр, І. Небесник, В. Росул, О. Фізеші) тощо. Однак найбільш повно представлені в історико-педагогічних дослідженнях різні аспекти розвитку теорії і практики навчання й виховання у шкільництві Галичини (І. Андрухів, М. Барна, Г. Білавич, С. Вдович, О. Велемець, Р. Волянчук, Л. Генік, Д. Герцюк, Л. Дерев'яна, Т. Завгородня, Р. Зозуляк, Ю. Поточний (Польща), Н. Сабат, М. Чепіль, О. Штурмак та ін.). Вибір території досліджень пояснюється практично відсутністю в той час досліджень в галузі освіти цього краю, а також можливостями для науковців користуватися раніше недоступними фондами архівів. Слід зауважити, що більшість з наукових робіт були "дитям" Богдана Ступарика.

Основними предметами таких досліджень були: вивчення різних аспектів історії освіти та культури краю, освітньої діяльності педагогів-практиків, виокремлення основних факторів (економічних, культурологічних, соціальних, політичних тощо), що впливали на їх розвиток. Говорячи про необхідність глибокого "осмислення нами нашої історії, врахування всього позитивного в ній, недопущення повторення давніх помилок", учений зазначав: "...для цього замало вчитися, мріяти вірити й надіятись, потрібна праця, котра має сконсолідувати всі сили українського суспільства для створення справді національної української системи освіти і виховання, що виховує вільне від духовних кайданів покоління Українців, репрезентаторів великої нації, багатой культури, сильної волі, які забезпечать соборність держави, єдність і безсмертя нації".

Керуючи підготовкою наукових кадрів вищої категорії, Богдан Михайлович завжди наполягав, щоб проблеми історії педагогіки завжди поєднувалися з тими питаннями, які виникали в процесі розвитку сучасної освіти і виховання різних категорій населення: від наймолодших дітей до освіти дорослих і самоосвіти кожної особистості. Одночасно вивчення досвіду минулого необхідно вести з урахуванням тих процесів, які притаманні розвитку педагогічної думки інших країн. Це стає особливо необхідним саме сьогодні, коли на наших очах посилюються процеси глобалізації у всіх напрямках: економіки, культури, науки. Не випадково Б. Ступарик намагався постійно вивчати педагогічну спадщину минулого не ізольовано, а на тлі тих процесів, які відбуваються в світі. Ось чому вчений приділяв таку особливу увагу Галичині, у шкільництві якої згадані процеси віддзеркалювалися навіть сильніше, ніж на правобережній Україні, бо там панувало гасло винятковості, "залізна завіса" тощо. Тепер, у нових умовах нашого життя, ми тим більше повинні враховувати фактор глобалізації, який не оминає і ділянку освіти.

Особливо тонко відчув науковець необхідність кардинальних змін у системі освіти і виховання підростаючого покоління в Україні, що було викликано потребою у розв'язанні одного з головних завдань, які вирішуються в процесі трансформації суспільного устрою нашої держави. Мається на увазі інтеграція України у світовий культурний та економічний простір. Учений наполягав, що інтеграції в сфері едукації є одним "з головних перспективних завдань розвитку співробітництва між народами"³⁸². Але для успішного розв'язання питань інтеграції в сфері едукації, необхідно, на думку Б. Ступарика, налагодити перш за все власну ефективну систему національної освіти і виховання, враховуючи при цьому існуючий досвід розвинутих країн у розв'язанні цієї проблеми, але "не наслідуючи безумовно чужі зразки цієї роботи"³⁸³. Разом із тим, він наголошував, що головною метою школи є формування у кожного учня особистісних рис громадянина Української держави незалежно від етнічного походження. Це означає, зазначав видатний педагог, що "у національних школах всіх етносів, як і в українській школі, чільне місце повинно зайняти виховання свідомого громадянина, патріота суверенної України, готового віддати життя за її незалежність"³⁸⁴. Саме тому наукові інтереси Б. Ступарика визначалися головною метою: на базі ґрунтовного вивчення історії вітчизняної педагогіки показати, що вона постійно намагалася враховувати зарубіжний досвід, прилучатися до нього – а разом із тим вносити у скарбницю педагогічної думки щось своє. А нам є що показати світові: не випадково таку зацікавленість зарубіжних науковців викликають ідеї Маркаренка і Сухомлинського, творчий доробок яких пропагував Б. Ступарик. Крім того, у своїх наукових пошуках він виходив із положення, що успіх у

³⁸² Ступарик Б. Українська національна школа: нова парадигма вартостей / Богдан Ступарик // Галичина. – 1998. – № 1. – С. 138.

³⁸³ Ibid. – С. 138.

³⁸⁴ Ibid. – С. 139.

вихованні свідомих, самовідданих патріотів забезпечується, перш за все, єдністю народної та наукової педагогіки, вітчизняної та світової історії, національного і загальнолюдського. Наголошуючи на необхідності глибокого осмислення своєї історії, дослідники постійно підкреслюють потребу врахування всього позитивного в ній, але разом з тим звертають увагу на недопущення повторення існуючих помилок.

Поруч з дослідженнями багатьох проблем історії галицького українського шкільництва, вивченням діяльності незаслужено забутих видатних педагогів та громадсько-освітніх діячів минулого, Богдан Ступарик постійно працював і над розв'язанням сучасних проблем вітчизняної освіти та виховання. Він займався питаннями самоврядування учнівських колективів, опікою дітей і молоді, освіти дорослих, вдосконаленням керівництва навчально-виховними закладами освіти, організацією роботи різних типів загальноосвітніх навчальних закладів тощо. Увага Богдана Михайловича завжди була спрямована як на негайне розв'язання нагальних потреб освіти та національної школи, так і на визначення їх подальших перспектив. Він наполягав, що суспільство, сім'я, школа мають виховати людей, які досконало знають минуле народу, й історію шкільництва зокрема. Це сприятиме розбудові такої незалежної держави і такої національної школи, які б відповідали історичним традиціям і прагненням українського народу.

Б. Ступарик здійснював значну наукову (ним опубліковано 4 одноосібні монографії та понад 230 наукових праць) та науково-педагогічну діяльність. Друковані праці Богдана Ступарика відзначаються точністю, виваженістю, високою загальною культурою. Досліджуючи розвиток національної школи в педагогічній думці Галичини, професор Ступарик заснував наукову школу, створив першу в Україні кафедру історії педагогіки, яка стала центром досліджень з історії української педагогіки.

Науковець зробив значний внесок у розвиток історико-педагогічної освіти України, ґрунтовно дослідивши Галичину – "малознаний тоді для української науки пласт, пов'язаний із розвитком освіти й педагогічної думки Західної України. Іншими словами, для всього наукового загалу незалежної України він чи не вперше "відкрив Галичину". Згодом за ним, першовідкривачем, підуть десятки дослідників..."³⁸⁵.

Саме його педагогічний талант, наукова ретельність і прогностичність, уміння працювати з людьми, принциповість, самокритичність, вміння, а головне бажання допомагати людям, спонукали викладачів кафедри до наукових пошуків, активізації наукових розробок, залучення студентів, випускників до науково-дослідницької роботи. Він був прикладом науковця – людини,

³⁸⁵ Грані творчої спадщини Богдана Ступарика. Методичні поради до лекції з курсу "Педагогіка в іменах" / [за ред. Блавич Г. В., Завгородньої Т. К., Сабат Н. В., Салига Н. М.]. – Івано-Франківськ, 2003. – С. 3.

яка була дуже працювитою, великим організатором, яка жила архівними науковими здобутками, яка знаходилася в постійному творчому пошуку, яка згуртовувала навколо себе всіх, хто бажав займатися справжньою наукою. Напевно, таким і повинен бути науковець, який має право створити свою наукову школу.

Усі педагогічні ідеї, задуми, наукові пошуки педагога знайшли свою реалізацію у започаткуванні і успішній діяльності його наукової школи **"Розвиток теорії і практики національної освіти і виховання в Галичині"**.

Він був керівником і консультантом наукових досліджень з історії шкільництва і педагогічних персоналій західноукраїнських земель аспірантів і докторантів з України, Польщі та Румунії. За короткий час було захищено цілий ряд докторських дисертацій, консультантом у підготовці яких був Б. Ступарик. Серед них чотири польських дослідника, а саме: Б. Чередрецька (1997), Є. Поточни (2000), С. Бадора (2001), І. Шемпрух. (2001) і троє громадян України: Т. Завгородня (2000), І. Руснак (2001), М. Чепіль (2002). В основі всіх захищених докторських дисертацій при консультуванні професора лежить краєзнавство (три присвячені дослідженню проблем Галичини, 3 – Польщі і одна – Канаді). Під його керівництвом захищено вісім кандидатських дисертацій з історії освіти краю.

Серед 16 запропонованих Б. Ступариком тем кандидатських дисертацій 43 відсотки предметом дослідження обрали персоналії, що зробили внесок в розвиток шкільництва, теорії навчання й виховання в Галичині, а 31 % – проблеми національного виховання, виховної діяльності українських молодіжних товариств, освіти дорослих, системі шкільництва, теорії і практики учнівського самоуправління в навчальних закладах Галичини тощо.

Таким чином, значний внесок у розвиток теорії та практики вітчизняної педагогіки зробили представники наукової школи Богдана Ступарика. "Б.М. Ступарик, зазначалося в часописі "Професійно-технічна освіта" після його смерті, створив справжню наукову школу. Багато його докторантів, аспірантів творчо досліджують різні аспекти розвитку шкільництва на західних землях України, розкриваючи нові сторінки в історії української педагогіки"³⁸⁶

Але, починаючи з другого тисячоліття, вже після смерті вчителя, межі досліджень школи педагога, якими керують його учні, були розширені від Східної Галичини до західноукраїнських земель та всієї України. Сьогодні тема наукових пошуків кафедри звучить у такій редакції: "Історико-педагогічні проблеми навчання й виховання у системі безперервної освіти України та зарубіжжя". У цьому контексті молоді науковці під керівництвом учнів Богдана Ступарика, докторів педагогічних наук, професорів кафедри

³⁸⁶ Пам'яті вченого. Богдан Михайлович Ступарик // Професійно-технічна освіта. – 2002. - № 2. - С. 36.

(Т. Завгородня, З. Нагачевська) працюють над підготовкою докторських: "Історіографія розвитку педагогічної науки в дослідженнях Західного регіону України", "Малокомплектна школа в історії розвитку вітчизняної шкільної освіти (друга половина XX – початок XXI століття)", кандидатських "Розвиток комерційної освіти на західноукраїнських землях (друга половина XIX – 1939 рр.)", "Фізичне виховання дітей та молоді в громадських та фізкультурно-спортивних товариствах Буковини (друга половина XIX – перша третина XX ст.", "Географія як навчальної дисципліни в Західній Україні (кінець XIX – перша третина XX ст.)", "Патріотичне виховання молодших школярів засобами народного танцю Західної України в позашкільних закладах освіти" та ін. дисертацій, досліджують проблеми персоналій: "Науково-педагогічна діяльність Яра Славутича в контексті розвитку українознавчих студій у діаспорі (друга половини XX ст.)", "Педагогічні ідеї та освітня діяльність Б.М. Ступарика (1940-2002 рр.)", "Педагогічні ідеї та освітньо – громадська діяльність Григорія Врецьони (1862-1901рр.)", питання порівняльної педагогіки: "Реформування початкової освіти в державах Вишеградської четвірки (кінець XX – початок XXI ст.)" і "Розвиток вищої освіти туристично-краєзнавчого спрямування в Польщі (друга половина XX – початок XXI ст.)", історії вітчизняної педагогіки: "Теорія і практика розвитку авторської школи в Україні (друга половина XX – початок XXI ст.)", "Розвиток хореографічної освіти у вищих навчальних закладах України (XX – початок XXI століття)", "Допрофільна підготовка учнів 1-9 класів в позашкільних навчальних закладах України (друга половини XX століття)", "Екологічне виховання молодших школярів у спільній діяльності сім'ї та школи в Україні (друга половина XX ст.)". Метою досліджень учасників наукової школи кафедри стало виявлення на підставі різностороннього вивчення джерельної бази конкретної педагогічної проблеми, пізнавальної, наукової, навчально-виховної та практичної цінності доробку теоретиків і практиків, організаторів освіти, просвітницьких і громадських діячів регіону або всієї України конкретного історичного періоду для розвитку сучасної системи освіти.

Особливістю педагогічних досліджень наукової школи кафедри і сьогодні є те, що в основу їх переважно покладено краєзнавство. Це пояснюється значним "бумом" наукових розвідок тих регіонів, які до 1930-1940 років не входили до складу України, процесами інформатизації, глобалізації, що відбуваються в світі та вимагають постійного порівняльного аналізу їх розв'язання як в Україні, так і в інших регіонах Європи.

Віднайдений членами наукової школи кафедри краєзнавчий матеріал допомагає сучасним науковцям, працівникам освіти розкрити загальні закономірності явищ, які вивчаються, підвищити інтерес і глибину розуміння проблеми, збагатити педагогічну науку цінним матеріалом про історію освіти рідного краю, визначити перспективу використання провідних ідей минулого у сучасних закладах освіти України.

Враховуючи, що історія української школи і педагогіки є багатою, цікавою і ще не повністю дослідженою, в перші роки незалежності України стрімко зростала кількість досліджень педагогічних ідей та освітньої діяльності окремих персоналій. І це зрозуміло, тому що Педагогіка – це педагоги!

Тому, напевно, академік О.В. Сухомлинська з такою глибиною розробила концептуальні засади розвитку історико-педагогічної думки в Україні, де зазначено, що педагогічна думка "завжди персоніфікована, на ній лежить відбиток особистості її носія з його смаками, поглядами, віруваннями та уподобаннями"³⁸⁷. Враховуючи ці настанови, ми визначилися, що у розвитку сучасної науки, зорієнтованої на відродження національних надбань педагогічної теорії та практики минулого, виняткового значення набуває формування "персоналістського" напрямку в наукових дослідженнях. Це зумовлює значущість кожної постаті, повернутої в історію освіти взагалі та української зокрема.

Проблему педагогічної персоналії чітко виокремлено в статті О. Сухомлинської "Персоналія в історико-педагогічному дискурсі", де зазначено: "Педагогічна персоналія – це більше, ніж наукова, освітня чи творча біографія, це швидше персоніфікований процес утворення цінностей культури в рамках гуманітарної традиції, її певна конкретизована модель"³⁸⁸.

Першими звернулися до вивчення персоналій галицьких педагогів М. Стельмахович і Б. Ступарик, які і вважаються засновниками наукової педагогічної школи у Прикарпатському національному університеті ім. В. Стефаника.

Так, Б. Ступарик, висвітлюючи розвиток освіти у Галичині, повернув українській педагогіці імена маловідомих, забутих чи замовчуваних діячів культурно-освітнього поступу різних етапів нашої історії. Ним у співавторстві з молодими науковцями підготовлено серію науково-педагогічних видань, присвячених діяльності галицьких педагогів та громадських діячів ("Вчитель-громадянин Григорій Врецьона", "Педагогічна концепція І. Ющишина", "Життя, віддане національній ідеї" (М. Галущинський) та ін.), низку статей, присвячених аналізу діяльності відомих педагогів (М. Євшан, О. Іванчук, С. Сірополко, С. Смаль-Стоцький, Г. Коллонтай, М. Стельмахович та ін.).

Прикметною особливістю досліджень Б. Ступарика було те, що науковець розглядав кожного педагога як виразника думки і практики конкретної епохи та регіону, акцентуючи увагу на її здобутках та проблемах на шляху розбудови українського шкільництва.

Окрім комплексних праць, присвячених вивченню життя та творчості визначних діячів освіти та культури, є ряд дисертаційних досліджень та монографій, що торкаються ґрунтового вивчення науково-педагогічної та гро-

³⁸⁷ Сухомлинська О. В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі / Ольга Василівна Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. - К., 2003. – С. 36.

³⁸⁸ Ibid. – С. 42.

мадсько-просвітницька діяльності окремих педагогів (Б. Гречина, О. Качмар, В. Ковальчук, О. Ковальчук, О. Кузенко, Н. Пастушенко, І. Піц, І. Стражнікова, Н. Чаграк).

Позитивним є те, що в енциклопедичному виданні "Українська педагогіка в персоналіях" за редакцією О. Сухомлинської (2005), в якому знаходимо нові імена, переосмислені часом події і факти з життя педагогів, письменників та громадських діячів різних періодів історії України та різних регіонів, вперше вміщено прізвища представників педагогічної думки Галичини.

Взагалі дослідники наукової школи кафедри не оминули увагою когорту західноукраїнських педагогів (О. Барвінський, А. Волошин, Г. Врецьона, М. Галушинський, Ю. Дзерович, Б. Заклинський, О. Іванчук, Я. Кузьмів, А. Крушельницький, О. Маковей, О. Партацький, І. Петрів, І. Юцишин, Л. Ясінчук, Я. Ярема та ін.), біографії яких нерідко вводилися дослідниками (Б. Гречин, Б. Ступарик, В. Ковальчук, О. Кузенко, Т. Завгородня, Н. Чаграк, Н. Салига, О. Качмар, І. Стражнікова, З. Нагачевська, Д. Герцюк та ін.) у науковий обіг уперше³⁸⁹.

Вивчаючи педагогічну думку регіону Галичини, науковці обирали для дослідження персоналії за певними критеріями, а саме: педагогів із яскравим життєвим шляхом та масштабним педагогічним доробком; педагогів, котрі працювали в парадигмі національної педагогіки; видатних діячів, котрі очолювали українські культурно-освітні товариства, педагогічні організації, а також тих, що активно займалися просвітницькою роботою тощо. Все це підтверджує висновок О. Сухомлинської, що на історико-педагогічний дискурс в Україні визначальний вплив мали політичні та ідеологічні чинники, які й диктували добір персоналій для вивчення.

Починаючи з 2002 року викладачами наукової школи кафедри опубліковано **1006** робіт, з них монографій – **27**, навчальних посібників – **16**, матеріалів конференцій – **94**, методичних рекомендацій – **30**, брошур – **11**, статей – **828**. Кафедрою організовано і проведено **16** науково-практичних конференцій різних рівнів. У них постійно беруть участь зарубіжні науковці з Білорусі, Польщі, Росії, США. Традиційними стали Міжнародні педагогічні читання на пошану доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Б. Ступарика (проводяться раз в три роки). Для обговорення на них виносяться актуальні теми вітчизняної та світової педагогіки. Серед них: "Українська педагогіка на межі століть", "Проблема якості виховання і навчання у системі безвідривної освіти", "Українська педагогічна наука у контексті сучасних цивілізаційних процесів". Як бачимо, теми наукових дискусій набагато ширші, ніж проблеми історії педагогіки, які були характерними для наукової школи Богдана Ступарика.

³⁸⁹ Антологія педагогічної думки Східної Галичини та українського зарубіжжя ХХ століття / [за ред. Т. К. Завгородньої]. – Івано-Франківськ, 2008. – 488 с.

Серед доробку представників наукової школи кафедри ім. Богдана Ступарика **монографії** "Виховати творчого, працездатного і продуктивного громадянина (Педагогічна концепція Ярослава Кузьміва)" (Т. Завгородня, 2001), "Теорія і практика навчання в Галичині (1919-1939 роки)" (Т. Завгородня, 2007), "Система шкільництва в Галичині (кінець XIX – початок XX ст.)" (В. Стинська, 2007), "Педагогічні погляди та освітня діяльність Іванни Петрів (1892-1971 рр.)" (І. Стражнікова, 2007), "Педагогічна думка і просвітництво в жіночому русі Західної України (друга половина XIX ст. – 1939 р.)" (З. Нагачевська, 2007), "Педагогічні ідеї та освітня діяльність Василя Луціва" (Т. Завгородня, І. Піц, 2009), "Учитель, який випереджав педагогіку (до 120-річчя від дня народження Михайла Базника – педагога, громадсько-культурного діяча, науковця)" (Н. Салига, 2010), "Педагогічні засади роботи бібліотек з учнівською молоддю в Західній Україні (1919-1939 рр.)" (Т. Завгородня, І. Скоморовська, 2010), "Теорія і практика учнівського самоуправління в гімназіях Галичини (початок XX ст. – 1939 р.)" (Т. Завгородня, О. Ворошук, 2011) та ін.

Вийшли друком **навчально-методичні посібники** з грифом Міністерства освіти і науки України: "Науковий доробок українських галицьких педагогів в галузі дидактики: хрестоматія" (упоряд. Завгородня Т.К., 2002), "Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн.: навч. посібник" / за ред. О.В. Сухомлинської (автори Б.М. Ступарик, Т.К. Завгородня, 2005), "Українська педагогічна думка в іменах (Східна Галичина – українське зарубіжжя XX ст.)" (Завгородня Т.К., Нагачевська З.І., Салига Н.М. та ін., 2009); навчальний посібник "Світ педагогіки Східної Галичини й українського зарубіжжя XX століття: ідеї, афоризми, висловлювання" (укладачі Завгородня Т.К., Прокопів Л.М., Стражнікова І.В., 2010) та ін.

Таким чином, основними напрямками досліджень наукової школи кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика є історико-педагогічна тематика, яка присвячена вивченню: розвитку регіональних проблем теорії і практики національної освіти і виховання на західноукраїнських землях; різних аспектів системи безперервної освіти і виховання в Україні; діяльності незаслужено забутих педагогів та громадсько-освітніх діячів минулого; досвіду функціонування систем освіти різних країн, розв'язання в них освітніх проблем.

Дотримуючись загальновідомих принципів організації науково-дослідницької діяльності, на кафедрі склалися традиції особливий наголос при підготовці наукових робіт на положення, яких дотримувався в своїй науковій роботі Б. Ступарик, і, які, на нашу думку, є актуальними сьогодні. Це: вивчаючи та узагальнюючи досвід з любої проблеми, не треба наслідувати чужі зразки цієї роботи, а виокремлюйте цікаві ідеї, які доцільно творчо використати в сучасних закладах освіти України; розглядаючи проблеми національних етносів, враховуйте, що у національних школах всіх етносів, як і в українській школі, чільне місце повинно зайняти виховання свідомого громадянина, патріота суверенної України, готового віддати життя за її незалеж-

ність; досліджуючи історію вітчизняної педагогіки намагайся враховувати зарубіжний досвід, прилучатися до нього, при цьому намагатися вносити у скарбницю педагогічної думки щось своє; поєднайте проблеми історії педагогіки з тими питаннями, які виникають в процесі розвитку сучасної освіти і виховання різних категорій населення; вивчення досвіду минулого необхідно вести з урахуванням процесів, які відбувалися в світі, та в територіальних межах дослідження; вивчаючи діяльність конкретного педагога як виразника думки і практики конкретної епохи та регіону, акцентувати увагу на його здобутках, проблемах, які необхідно враховувати на шляху розбудови українського шкільництва.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ШКІЛ ХАРКІВЩИНИ

У сучасних умовах реформування освіти постає питання про пошуки шляхів удосконалення підготовки науково-педагогічних кадрів, активних в соціальному і пізнавальному плані, здатних займати власну дослідницьку позицію. Вирішенню проблеми удосконалення фахової майстерності науково-педагогічних працівників, підвищенню ефективності виконання дисертаційних досліджень, прискоренню впровадження їх результатів у практику, поліпшенню підготовки науковців-дослідників, здатних до самостійної пошукової діяльності, сприятиме залучення талановитої студентської молоді до наукових шкіл вищих педагогічних навчальних закладів. Адже наукові школи вишів, як ядро наукового співтовариства, відіграють особливу роль у формуванні фахівця дослідницько-інноваційного типу, носія фундаментальних знань, високої культури й духовності, що гнучко реагує на зміни і є конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг.

Проблема дослідження феномену "наукової школи" знайшла відображення у роботах наукознавців П. Анохіна, А. Антонова, І. Аршавського, В. Гасілова, В. Горського, Г. Доброва, Д. Зербіно, Б. Кедрова, Г. Лайтка, І. Лакатоса, К. Ланге, С. Микулінського, М. Родного, Д. Прайса, Н. Семенова, О. Устенко, С. Хайтуна, Ю. Храмова, Г. Штейнера, М. Ярошевського та ін. Учені досить ґрунтовно доводять значущість наукової школи у процесі університетської підготовки майбутніх фахівців, досліджують характерні риси, функції, життєвий цикл наукової школи, вплив ідейного лідера на її еволюцію. Серед робіт сучасних дослідників, які присвячені розробці категорії "науково-педагогічна школа" можна виділити роботи українських (О. Адаменко, А. Бойко, О. Дубасенюк, Г. Кловак, О. Микитюк, Л. Попова, І. Прокопенко, В. Прошкін, І. Сіра) і російських (Д. Аронов, Г. Ільїн, О. Грезньова, Е. Зімін, С. Поляков, В. Садков, Л. Сухорукова та ін.) учених.

Виразною ознакою наукових пошуків початку ХХІ ст. є поява праць бібліографічного характеру, які містять відомості про окремі фрагменти життя та професійної діяльності знаного вітчизняного ученого, його біографічні матеріали та персональну бібліографію, відображають основні наукові досягнення чи результати наукового пошуку учнів і послідовників (наукові школи А. Богуш, А. Бойко, І. Зязюна, О. Дубасенюк, О. Савченко, М. Чепіль та ін.). Однак аналіз історико-педагогічної та наукознавчої літератури свідчить, що досвід провідних науково-педагогічних шкіл Східної України є недостатньо дослідженим і узагальненим.

Відтак, актуальним є характеристика діяльності провідних наукових шкіл Харківського національного педагогічного університету імені

Г.С. Сковороди, розкриття їх значення у процесі підготовки науково-педагогічних кадрів.

У Харківському національному педагогічному університеті імені Г. Сковороди, де науково-дослідна діяльність є одним із пріоритетних напрямів роботи вищого навчального закладу, показником ефективності професійної діяльності науково-педагогічних працівників, умовою забезпечення якості фундаментальної та фахової підготовки майбутніх учителів, інтенсивно розвиваються наукові школи.

Однією з перших науково-педагогічних шкіл у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. Сковороди є наукова школа кандидата педагогічних наук, професора Людмили Данилівни Попової. Багатий науково-теоретичний та практичний досвід роботи зі студентською молоддю, професіоналізм, ерудиція, багатогранність інтересів, людяність та вимогливість дозволили професору згуртувати навколо себе найздібнішу університетську молодь у вивченні різних аспектів історії вітчизняної та зарубіжної освіти і школи XIX-XX ст.

Провідною ознакою наукової школи професора Л. Попової є широта проблемно-тематичного, хронологічного діапазонів функціонування наукової школи. Поле наукових досліджень представників цієї історико-педагогічної школи складають: проблеми навчання учнів у вітчизняній педагогіці та школі XIX – XX ст.; різні аспекти підготовки вчительських кадрів у педагогічній думці України XIX – XX ст.; питання сімейного виховання у вітчизняній педагогіці та педагогічній журналістиці України другої половини XIX – 20-30-х рр. XX ст.; теорія та практика навчання школярів і студентів у вищих навчальних закладах Великої Британії та США в період освітніх реформ 60-80-х рр. XX ст.; теоретичні ідеї та практична діяльність педагогів-мистецтвознавців з питань підготовки національних музично-педагогічних та творчих кадрів на Слобожанщині у 20-70-ті рр. XX ст.; аспекти педагогічної спадщини видатних вітчизняних педагогів, діячів науки, освіти і культури. Такий широкий діапазон наукової діяльності знайшов висвітлення у 250 наукових та науково-методичних роботах Л. Попової та 40 захищених під її керівництвом кандидатських дисертаціях із спеціальності "Загальна педагогіка та історія педагогіки".

Представники історико-педагогічної наукової школи Л. Попової досліджують зміст, форми і методи навчання учнівської молоді у чоловічих і жіночих гімназіях Харкова другої половини XIX – початку XX ст. та специфіку загальнопедагогічної підготовки вчительських кадрів у вищих педагогічних навчальних закладах України в історичній ретроспективі, проблеми контролю знань, сформованості умінь і навичок учнів загальноосвітніх шкіл 1917-1931 рр., динаміку розвитку факультативних занять у загальноосвітній школі України 60-80 рр. XX ст., проблеми сімейного виховання, вивчають зарубіжний досвід підготовки вчительських кадрів тощо. Особливе місце займає вивчення творчої спадщини українських педагогів минулого. Представники на-

укової школи Л.Д. Попової надають перевагу вивченню біографії педагогічних персоналій, які власною діяльністю, світоглядною позицією вплинули на своїх сучасників, на розвиток науки й освіти, а також у спадщині яких і сьогодні пульсує жива думка (Г. Сковороди, К. Ушинського, Х. Алчевської, В. Короленка, Б. Грінченка, Я. Мамонтова, Г. Хоткевича, В. Сухомлинського, А. Макаренка). Значну увагу дослідники приділяють тим персоналіям, які взагалі були вилучені з історико-педагогічного процесу через ідейно-політичні й класово-партійні причини.

Ідентифікувати наукову школу Л. Попової дозволила й активна педагогічна діяльність, і її багаторічна продуктивність, що характеризується як кількісними, так і якісними показниками. Наукові дослідження професора Л. Попової висвітлено в розділах нарисів "Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні" (1991 р.), монографії "Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Харківщині" (1992 р.), посібниках з народознавства "Рідний край" (1994, 1999 рр.) та навчальних посібниках "В.О. Сухомлинський про особистість учителя та його загальнопедагогічну підготовку" (1999 р.), "Педагогічна спадщина Гната Хоткевича: теоретичні здобутки та досвід" (2003 р.), "Харківська науково-педагогічна школа: теоретичні здобутки та досвід (20-70-ті рр. ХХ ст.)" (2007 р.) та ін. Л. Попова є також автором довідників, статей, науково-методичних рекомендацій і порад для студентів, учителів, викладачів та батьків, у яких аналізуються проблеми становлення та розвитку народної освіти й педагогічної науки на Україні в цілому та на Слобожанщині. Ряд науково-методичних робіт Л. Попової надруковано в зарубіжних науково-педагогічних виданнях.

Школа Л. Попової не тільки генерує наукову продукцію, ідеї та відкриття, але й забезпечує розширене відтворення нових поколінь дослідників; її вихованці самі стають науковими лідерами, керівниками нових "дочірніх" шкіл. Продовжувачами традицій школи Л. Попової стали учні, які створюють свої власні наукові школи: доктори педагогічних наук, професори О. Кузнєцова, Л. Штефан, Т. Танько, кандидати педагогічних наук, професори Н. Якушко, А. Відченко, К. Юр'єва.

Доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондента НАПН України В. Лозова – фундатор науково-педагогічної школи у галузі дидактики. Понад двадцять років її наукова школа забезпечує в ХНПУ імені Г. Сковороди підготовку висококваліфікованих спеціалістів освітньої справи. Під її керівництвом підготовлено сорок дев'ять кандидатів і дванадцять докторів педагогічних наук. В. Лозова веде інтенсивну наукову роботу. Вона активно працює з аспірантами й докторантами: керує написанням дисертацій, виступає опонентом на захистах, рецензує монографії та інші наукові роботи, є членом спеціалізованої вченої ради ХНПУ імені Г. Сковороди.

Науковий доробок ученої складають численні наукові праці, серед яких – посібники й монографії, статті в журналах і наукових збірниках. Найбільш відомі такі її роботи: "Теоретичні основи виховання і навчання", "Пізнавальна

діяльність школярів", "Формирование познавательной активности в процессе организации общения школьников", "Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів", "Гуманістична дидактика В. Сухомлинського" та ін. Вона є автором близько 200 наукових праць з проблем дидактики.

Наукова школа дидакта В. Лозової характеризується широким спектром досліджуваної проблематики – від вивчення питання здійснення контролю знань учнів до цілісного дослідження особливостей процесу формування активності та самостійності школярів, підвищення ефективності навчально-виховного процесу в школі та вищих педагогічних навчальних закладах. Її наукові пошуки зосереджені на побудові концепції цілісного підходу до формування пізнавальної активності учнівської молоді, а також пов'язані з експериментальним вивченням шляхів, засобів, особливостей активізації пізнавальної діяльності учнів та студентів у різних видах діяльності та за різних педагогічних умов. Упродовж багатьох років вона плідно працює над розробкою проблем навчання учнівської та студентської молоді, розробила свою дидактичну концепцію, яку впроваджує в практику, долучаючи до цього своїх учнів і послідовників, чисельність яких з кожним роком зростає.

Аналіз дисертаційних досліджень, виконаних під керівництвом професора В. Лозової дозволив виокремити провідні напрями наукового пошуку учнів її наукової школи: проблема формування пізнавальної активності, використання проблемного навчання; питання дидактики загальноосвітньої та вищої школи; особливості використання наочності в навчанні; питання управлінської діяльності в загальноосвітніх навчально-виховних закладах; особливості професійної підготовки педагогічних кадрів. Захищені під її керівництвом дисертації є зразком високого стилю написання змістовних робіт, який поєднує науковість, глибину думки та доступність. З усього сказаного вище стає цілком очевидним, що ім'я В. Лозової є символом працездатності та вимогливості до наукових праць та рівня виконання педагогічних досліджень. Учні професора В. Лозової (В. Гриньова, С. Золотухіна, О. Іонова, І. Прокопенко, О. Попова, Л. Рибалко, Т. Рогова, Г. Троцько та ін.) примножують професійні та наукові здобутки свого педагога-наставника, гідно продовжують традицію підготовки науково-педагогічних кадрів у власне створених наукових школах.

Потужною і дієвою нині є науково-педагогічна школа історико-педагогічного спрямування доктора педагогічних наук, професора С.Т. Золотухіної. У 90-х рр. ХХ ст. вона починає досліджувати в історико-педагогічному аспекті проблеми дидактики на теренах України. Так, особисто нею досліджено розвиток теорії та практики виховуючого навчання в історії вітчизняної педагогічної думки (ІХ-ХІХ ст.).

С.Т. Золотухіна – автор ряду посібників, що становлять навчально-методичну базу ВНЗ з підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності: "Організація роботи з професійної орієнтації учнів" (1985 р.), "Класна година" (1988 р.), "Бесіда та її місце в системі виховної роботи класного кері-

вника" (1988 р.), "Педагогічна майстерність учителя" (2000, 2006 рр.) тощо. У складі колективу вчених С. Золотухіна брала участь у підготовці навчальних посібників "Лекції з педагогіки вищої школи" (2006 р.), "Історія педагогіки" (2008 р.), "Хрестоматія з педагогіки вищої школи" (2011 р.) тощо.

Результати наукової діяльності С. Золотухіної знайшли відображення у 110 одноосібних наукових працях і 4 колективних монографіях: "Теорія і практика підготовки домашніх наставників: історико-педагогічний аспект" (2006 р.), "Громадянське виховання студентів вищих навчальних закладів України в другій половині XIX – на початку XX століття" (2007 р.), "Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: історико-педагогічний аспект" (2007 р.), "Педагогічна рада: історія і досвід" (2008 р.) та ін. Вона є науковим редактором монографій, членом редакційної колегії фахових науково-педагогічних видань "Гуманізація навчально-виховного процесу", "Теорія та методика навчання і виховання", "Педагогіка та психологія", "Засоби навчальної та науково-дослідної роботи", "Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту", "Історико-педагогічний альманах", науково-методичних журналів "Теорія і методика фізичного виховання"³⁹⁰.

З 2002 р. і до сьогодні С. Золотухіна обіймає посаду завідувача кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. Сковороди, гідно продовжуючи славетні традиції попередніх талановитих керівників цього структурного підрозділу вузу (С. Литвинова, А. Зільберштейна, Л. Попової, І. Федоренка, В. Лозової). У якості завідуючого кафедрою зарекомендувала себе вмілим організатором, керівником навчально-виховного процесу й наукової роботи, талановитим педагогом і вихователем молоді. Найкращі людські якості та організаторські здібності досвідченого вузівського працівника дозволили С. Золотухіній створити на кафедрі виняткову атмосферу наукового пошуку, співробітництва, турботи, захищеності. Очолювана нею кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи впродовж останніх років займає перші місця у рейтингу наукових досягнень³⁹¹. 2011 року кафедру загальної педагогіки та педагогіки вищої школи визнано кращою кафедрою з підготовки науково-педагогічних кадрів.

Великий обсяг організаційно відповідальної роботи С.Т. Золотухіна виконувала в 1989-2005 рр. як вчений секретар спеціалізованої вченої ради з за-

³⁹⁰ Кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://hnpu.edu.ua/division/kafedra-zagalnoyi-pedagogiki-ta-pedagogiki-vishchoyi-shkoli>

³⁹¹ Основні показники науково-дослідної роботи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди за 2006 рік. – [Видання друге]. – Харків: Редакційно-видавничий відділ ХНПУ, 2007. – 75 с.; Основні результати наукових досліджень Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди за 2008 рік. – [Видання четверте]. – Харків: Редакційно-видавничий відділ ХНПУ, 2008. – 55 с.

хисту кандидатських і докторських дисертацій. 297 робіт, котрі захищалися в спеціалізованій вченій раді за період її роботи як вченого секретаря, були затверджені Вищою атестаційною комісією України. Із 2005 р. професор виконує обов'язки заступника голови спеціалізованої вченої ради Д 64.053.04 Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Поряд з цим, вона була членом спеціалізованої вченої ради Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Д 29.053.01). Із 2006 р. науковця включено до складу Ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології НАПН України. С.Т. Золотухіна неодноразово виступала офіційним опонентом на захистах кандидатських і докторських дисертацій, з 2010 року – член Атестаційної комісії ВАК України, з 2011 р. – член Атестаційної колегії.

С. Золотухіна багато уваги приділяє підготовці висококваліфікованих науково-педагогічних кадрів. Під її керівництвом підготовлені та успішно захищені 2 докторських і 36 кандидатських дисертацій. Наукові розвідки і пошуки представників наукової школи професора С. Золотухіної зосереджені на дослідженні різних аспектів процесу становлення й розвитку освіти та виховання в Україні XIX-XX ст. Тематика наукових досліджень, які проводилися представниками науково-педагогічної школи професора С. Золотухіної під її безпосереднім керівництвом і сьогодні є завершеними доробками, охоплює цілу низку історико-педагогічних проблем: дослідження творчої спадщини вітчизняних педагогів минулого; розвиток вищої освіти в Україні; висвітлення питань навчання й виховання в матеріалах педагогічної преси; організація педагогічного процесу в навчальних закладах різного типу; професійна підготовка педагога в історико-педагогічній ретроспективі.

У останні роки професором С. Золотухіною започатковано новий науковий напрям у діяльності науково-педагогічної школи – вивчення прогресивних традицій в освіті й вихованні на Слобожанщині. Ці дослідження спрямовані на виявлення ознак загального та своєрідного в розвитку педагогічної думки, інноваційного досвіду, регіональної освітньої структури, що, з одного боку, завжди вирізняли Слобожанщину як передовий освітній, науковий і культурний центр, з іншого – являли собою ланку єдиної системи освіти України.

Послідовниками традицій наукової школи С. Золотухіної стали учні, які ведуть самостійну підготовку нових поколінь дослідників: доктори педагогічних наук, професори В. Шпак, О. Друганова. Вони є членами спеціалізованих вчених рад та науковими керівниками аспірантів.

До плеяди висококваліфікованих учених, здатних створювати потужні наукові школи, які своєю діяльністю сприятимуть успішному розвитку педагогічної науки і практики в нових умовах становлення незалежності України належить і доктор педагогічних наук, професор, заступник директора Науково-дослідного інституту педагогіки та психології ім. В. Сухомлинського ХНПУ імені Г. Сковороди Валентина Миколаївна Гриньова, яка досліджує

проблеми розвитку педагогічної культури, професійної освіти і професіоналізму майбутнього вчителя та викладача ВНЗ.

Доктор педагогічних наук, професор В. Гриньова створила власну наукову школу наприкінці 90-х рр. ХХ ст. У дослідженнях В. Гриньової науково обгрунтовано концепцію конструювання змісту педагогічної культури. Наукова і практична діяльність ученої присвячена актуальним проблемам розбудови педагогічної освіти, професійної підготовки висококваліфікованих фахівців. На сучасному етапі наукова школа В. Гриньової складається з її учнів та послідовників, які досліджують різні аспекти формування педагогічної культури й професіоналізму майбутнього вчителя та викладача ВНЗ.

Професор В. Гриньова здійснює керівництво дисертантами. Під її науковим керівництвом підготовлено й захищено 1 докторську та 42 кандидатські дисертації, у яких досліджуються такі проблеми:

- формування культури особистості: М. Андрєєв ("Формування толерантності вчителя загальноосвітньої школи"), М. Васильєва ("Формування комунікативних умінь як компонента педагогічної культури майбутнього вчителя"), Г. Дегтяр ("Формування рефлексивної культури студентів педуніверситетів"), Н. Єфіменко ("Особливості формування екологічної культури студентів вищих технічних закладів освіти"), І. Кузнецова ("Педагогічні умови формування емпатійної культури студентів вищих медичних навчальних закладів"), С. Омельченко ("Формування педагогічної техніки як компонента педагогічної культури майбутнього вчителя"), Ю. Соловійова ("Формування аксіологічної культури майбутнього вчителя"), Т. Ткаченко ("Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музики");

- становлення професіоналізму викладачів середніх та вищих навчальних закладів: В. Коновалова ("Педагогічні умови успішності професійної діяльності викладача ВНЗ"), О. Жигло ("Педагогічні умови професійного зростання викладача ВНЗ"), Т. Лебединець ("Педагогічні засади організації науково-методичної діяльності викладачів медичного училища"), Г. Топчій ("Ігрові педагогічні технології як умова професійного саморозвитку майбутнього вчителя"), С. Хатунцева ("Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у ВНЗ"), Л. Ярославська ("Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладачів і студентів");

- професійна підготовка майбутнього вчителя: І. Глазкова ("Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності"), Р. Дорогих ("Формування професійних якостей майбутніх учителів у процесі педагогічної взаємодії"), С. Коломійченко ("Підготовка майбутнього вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах до організації фасилітаційного спілкування з учнями"), Н. Сопнева ("Педагогічні умови формування навчальної етичної діяльності майбутнього вчителя"), Н. Чен ("Дидактичні умови організації інноваційного навчання у вищих педагогічних навчальних закладах");

• професійна підготовка фахівців: Т. Брик ("Формування вмінь іншомовного професійного спілкування майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах"), О. Євсюков ("Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у навчальному процесі вищого військового навчального закладу"), П. Єфіменко ("Педагогічні умови забезпечення різнорівневої професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури"), Л. Карпова ("Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи"), О. Кіріленко ("Педагогічні умови підготовки викладачів вищих технічних навчальних закладів до організації дистанційного навчання"), В. Кулешова ("Формування пошуково-дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки"), О. Резван ("Педагогічні умови розвитку пізнавальних потреб іноземних студентів у процесі навчання"), В. Романова ("Формування комунікативної компетентності у майбутніх фахівців соціально-культурної діяльності"), С. Сошенко ("Професійно орієнтована освітня діяльність у процесі довузівської підготовки абітурієнтів");

• розвиток особистості учня загальноосвітнього навчального закладу: Н. Голуб ("Використання пізнавальних завдань випереджаючого характеру в процесі навчання дітей 6-річного віку"), Н. Гурець ("Педагогічні умови розвитку творчої активності молодших школярів у гуртковій роботі"), Т. Лазарева ("Формування пізнавальної активності школярів у процесі екскурсій"), О. Макагон ("Організаційно-педагогічні умови створення сприятливого навчально-виховного середовища в загальноосвітньому навчальному закладі"), Л. Перетяга ("Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів"), Т. Смирнова ("Система пізнавальних завдань для формування естетичних оцінних суджень підлітків") тощо.

У минулому році під науковим керівництвом професора В. Гриньової було захищено 11 кандидатських дисертацій аспірантами та здобувачами університету (С. Сошенко, Р. Дорогих, О. Романовська, Г. Грохова, Ю. Мох, О. Гусак, Г. Топчій, О. Бухало, Л. Ярославська, Н. Чен)³⁹².

У дослідженнях професора В. Гриньової та її учнів розроблено й теоретично обґрунтовано модель педагогічної культури, яка включає структурні компоненти: цінності-мету, цінності-мотиви, цінності-знання, технологічні цінності, цінності-властивості й ціннісні відношення, а також функціональні компоненти: пізнавальний, дидактико-професійний, виховний, комунікативний, нормативний і захисний, що взаємопов'язані між собою та взаємозумовлені.

³⁹² Основні результати наукових досліджень Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди за 2011 рік. [Електронний ресурс]. – [Видання сьоме]. – Режим доступу: http://nauka.hnpu.edu.ua/sites/default/files/documents/pokaznyku_2011.pdf

Нею опубліковано близько 160 наукових праць, серед яких монографії, навчальні посібники, наукові статті. Професор В. Гриньова постійно виступає з доповідями на науково-практичних конференціях перед викладачами, аспірантами, учителями, директорами шкіл, керівниками районних, міських та обласного відділу освіти та науки, педагогічною громадськістю Харкова та області. В. Гриньова постійно бере участь в експертизі дисертаційних праць, які захищаються в спеціалізованих вчених радах Д 64.053.04 і К 64.053.06, у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. Сковороди.

Отже, науково-педагогічні школи професорів В. Лозової, Л. Попової, С. Золотухіної, В. Гриньової є таким неформальним об'єднанням учених, в якому органічно зливаються спілкування й пізнання, науковий пошук і навчання дослідницькій майстерності, генерування нових ідей, їх дбайливе збереження, відстоювання та постійне відтворення поколінь учених³⁹³.

Відтак, наукові школи професорів В. Лозової, Л. Попової, С. Золотухіної, В. Гриньової мають велике соціальне значення, оскільки їх діяльність отримала визнання і служить не лише візитівкою наукових лідерів та їхніх учнів, але впливає на розвиток педагогічної науки і практики, а також створює високий науковий рейтинг Харківського національного педагогічного університету імені Г. Сковороди в регіоні та Україні в цілому. Спільна робота наукових лідерів із молодими ученими забезпечує високу продуктивність науково-дослідної діяльності й ефективну передачу професійної компетенції, сприяє введенню в науку нових поколінь. Усе це є запорукою успішної наукової діяльності в теперішній час та досягнення високих наукових результатів у майбутньому.

³⁹³ Основні показники науково-дослідної роботи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди за 2005 рік. – [Видання перше]. – Харків : Редакційно-видавничий відділ ХНПУ, 2006. – 71 с.; Основні показники науково-дослідної роботи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди за 2006 рік. – [Видання друге]. – Харків: Редакційно-видавничий відділ ХНПУ, 2007. – 75 с.; Основні показники науково-дослідної роботи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди за 2007 рік. – [Видання третє]. – Харків : Редакційно-видавничий відділ ХНПУ, 2007. – 73 с.; Основні результати наукових досліджень Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди за 2008 рік. – [Видання четверте]. – Харків : Редакційно-видавничий відділ ХНПУ, 2008. – 55 с.; Основні результати наукових досліджень Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди за 2009 рік. – [Видання п'яте]. – Харків : Редакційно-видавничий відділ ХНПУ, 2010. – 62 с.; Основні результати наукових досліджень Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди за 2011 рік. [Електронний ресурс]. – [Видання шосте]. – Режим доступу: http://nauka.hnpu.edu.ua/sites/default/files/documents/pokaznyku_2011.pdf; Прокопенко І. Ф. Харківська науково-педагогічна школа: теоретичні здобутки та досвід (20-70ті рр. ХХ ст.) / І. Ф. Прокопенко, Л. Д. Попова, І. Т. Сіра. – Харків : ХНПУ, 2007. – 152 с.

ПЕДАГОГІЧНА ШКОЛА Д.В. ЧЕРНІЛЕВСЬКОГО ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

Д.В. Чернілевський – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Вінницького соціально-економічного інституту університету "Україна", президент Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки.

Як педагога-професіонала Дмитра Володимировича в процесі роботи над кандидатською дисертацією (1982 р.) захопили проблеми методології наукової діяльності креативних дидактичних технологій вищої школи, виховання молоді на основі духовно-моральних цінностей. Він – генератор інноваційного підходу і наукової школи зі створення систем інформаційно-предметного забезпечення педагогічних технологій вищої освіти; технолог реалізації концепції "Розвиток духовно-моральних цінностей на основі синтезу науки, освіти, релігії, культури". За цим напрямом ним підготовлено 3 доктори, 4 кандидати наук та велику кількість (понад 40) співавторів у науково-навчальних виданнях. Науковий керівник магістрів й аспірантів; член двох спеціалізованих рад із захисту дисертацій.

Автор більше 50 науково-навчальних видань, а також понад 300 науково-публіцистичних праць. Він є розробником навчального комплексу "Методологічні та технологічні принципи педагогіки вищої школи на основі духовно-моральних цінностей", до складу якого входять підручник "Педагогіка вищої школи", навчальні посібники: "Дистанційна освіта та її інформаційні технології", "Педагогіка та психологія вищої школи", "Духовна культура особистості", "Методологія наукової діяльності". Комплекс номінований на здобуття Державної премії України в галузі освіти 2012 р. ("Урядовий кур'єр" від 3.03. 12 р.).

Більшу частину творчих надбань Д.В. Чернілевського складають книги з інженерної механіки і основ конструювання машин. Як учений-педагог гуманітарно-технічного напрямку він, відомий за основоположними науково-навчальними виданнями: "Дидактические технологии в высшей школе" (2002), "Духовно-нравственные ценности образовательной системы России XXI века" (2003), "Креативная педагогика и психология" (2004), "Педагогіка та психологія вищої школи" (2005), "Методологія наукової діяльності" (2008), "Духовна культура особистості" (2009), "Педагогіка вищої школи" (2009). Навчальні видання вийшли у світ українською, російською, англійською, латиською мовами та понад 30 років виконують свою дидактичну функцію.

Широкий світогляд, креативна педагогічна діяльність, генерування нових ідей та вагомий внесок у розвиток педагогічних технологій Д.В. Чернілевського сприяли його визнанню в українському суспільстві та країнах СНД: він відмінник освіти України, має почесний знак "Почетный работник высшего профессионального образования России"; нагороджений

орденом Дружби за плідну діяльність в розвитку педагогічної науки; орденом святого рівноапостольного князя Володимира III ступеня за особистий внесок у справі відродження духовності; почесний професор Московської державної технологічної академії, академік Міжнародної академії інформатизації, Міжнародної академії наук педагогічної освіти, головний редактор журналу "Креативна педагогіка", організатор восьми Міжнародних науково-методичних конференцій за напрямом "Духовна культура особистості та інноваційні освітні технології".

Д.В. Чернілевський розробляє актуальні проблеми педагогіки вищої школи.

Освітнянські проблеми, як і людські співвідношення початку XXI століття можуть бути вирішені тільки за умови формування відповідної системи цінностей, заснованої на духовній культурі молоді. Система освіти повинна вкорінювати гуманістичні ідеї світу без війн і насильства у свідомості тих, хто навчається. Тому світове співтовариство прагне до створення глобальної стратегії освіти людини незалежно від місця її проживання й освітнього рівня в умовах реформи вищої освіти в Україні та вимог Болонського процесу. Всі країни об'єднує розуміння, що сучасна освіта має стати міжнародною, тобто набути властивостей полікультурної, яка повинна розвивати здатність оцінювати суспільні явища з позиції іншої людини, різних культур, іншої соціально-економічної формації.

Підготовка майбутніх викладачів вищої школи забезпечує створення умов для реалізації особистісно-орієнтованого підходу до навчання, виховання та розвитку особистості; ознайомлення студентів із місцем і роллю інформаційно-комунікаційних технологій у сучасному виробництві, науці, повсякденному житті; викладачів вищої школи відповідного рівня освіти, закріплення на практиці знань про:

– дидактичну систему засобів навчання навчального комплексу, за допомогою якої реалізується передача навчальної інформації, формування знань і умінь студентів, які навчаються за педагогічними напрямами підготовки (спеціальностями) та здобувають кваліфікацію "Викладач вищої школи";

– креативні технології навчально-виховного процесу у сучасному вищому навчальному закладі на основі духовно-моральних цінностей;

– модель формування і подання частини змісту навчання згідно з сучасними вимогами оцінювання кваліфікаційної характеристики фахівця в галузі педагогічної освіти.

Відтак, актуальним постає вивчення та узагальнення досвіду роботи професора Д.В. Чернілевського, ознайомлення з найбільш важливими його науковими працями і популяризацією авторської наукової школи серед студентів, викладачів освітньої системи, науковців, педагогічної громадськості.

Серед завдань – дослідження й усвідомлення ролі і місця науково-педагогічної школи Д.В. Чернілевського, аналіз і оцінка відомих наукових праць, ознайомлення студентів та викладачів вищих навчальних закладів з креативною психолого-педагогічною технологією на основі певних дидакти-

чних принципів, зокрема, діалогічного характеру партнерських відносин тощо.

Педагогічна школа Д.В. Чернілевського характеризується науковою новизною та великим практичним значенням його досвіду, багаточисленними науковими працями, що є основою для підготовки майбутніх викладачів вищої школи.

Значним успіхам у навчально-виховній на громадській діяльності Д.В. Чернілевського сприяли творча натура, широкий світогляд, креативна педагогічна діяльність, генерування нових ідей, активна соціальна позиція і відповідальне ставлення до будь-якої праці. Це забезпечило вирішення складних педагогічних проблем методології наукової діяльності, дидактичних технологій вищої школи, виховання молоді на основі духовно-моральних цінностей, що сприяло відкриттю нового наукового напрямку та створенню принципів наукової школи щодо розробки дидактичних систем інформаційно-предметного забезпечення сучасних технологій вищої школи, зокрема, гуманізації педагогіки та реалізації концепції "Розвиток духовно-моральних цінностей на основі синтезу науки, освіти, духовності, культури".

У працях деталізовано та конкретизовано загальні принципи теорії дидактичних технологій вищої школи для дисципліни "Педагогіка вищої школи", що дозволило значно підняти якість навчально-виховної діяльності студентів, їх компетентнісну кваліфікацію і педагогічну культуру викладацького складу ВНЗ.

Практичне значення педагогічної школи полягає у впровадженні в навчальний процес дидактичної системи креативного навчання циклів гуманітарної та професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери – педагогів ВНЗ, яка базується на теоретично обґрунтованих, розроблених та реально створених і доведених до користувачів – студентів, викладачів, менеджерів вищої професійної школи.

Серед найбільш важливих наукових праць Д.В. Чернілевського варто виділити такі:

1. Підручник "Педагогіка вищої школи" (2008).
2. Навчальні посібники: "Дидактические технологии в высшей школе" (2002), "Дистанційна освіта та її інформаційні технології" (2006), "Методологія наукової діяльності" (2008), "Духовна культура особистості" (2009), "Педагогіка высшей школы" (2011).

Вищезазначені книги мають відповідний гриф Міністерства освіти і науки України.

Науково-навчальні видання Д.В. Чернілевського широко застосовуються у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів України та інших держав і перекладені англійською, латиською та російською мовами, що свідчить про сертифікацію видань автора і якість освітніх послуг, які вони виконують у процесі підготовки викладачів вищої школи³⁹⁴.

³⁹⁴ Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / [кол. авторов под ред. академика Батышева С. Я.]. – М. : Ассоциация

У новому суспільстві інформація стає головним товарним продуктом, а здатність її створювати стає стратегічним ресурсом країни, адже з'являються нові високотехнологічні галузі виробництва, крім того, існуючі галузі також переживають значні технологічні зміни. У цих процесах найсучасніші технічні засоби варто, на думку Д.В. Чернілевського, розглядати, як *інструментарій*, а не джерело культури творчого мислення, професійних умінь і навичок (технологічного, комунікативного і концептуального), інтелекту індивіда, тобто тих якостей, що визначають конкурентоздатність фахівця з вищою освітою.

Стратегії особистісно-орієнтованого інноваційного навчання і відповідні технології набувають все більш вагомого значення в освітній системі. Освітня парадигма початку ХХІ ст. поповнюється авторським визначенням категорії ***креативна психолого-педагогічна технологія***, сутність якої полягає у творчому підході до вирішення проблеми педагогічного процесу, у ході якого інтереси і цінність особистості є домінуючим компонентом організації і змісту навчальної діяльності.

Основні ідеї вищезгаданої технології детально розкриті в підручнику "Педагогіка вищої школи", у якому ґрунтовно розкрито методологічні, дидактичні, методичні та практичні засади вивчення педагогіки у ВНЗ³⁹⁵.

Зокрема серед методологічних основ є такі *принципи*:

1. Особистість викладача або технолога навчального процесу, як і раніше, є *провідним елементом навчання*, але при цьому змінюється його позиція стосовно студента, щодо себе самого. Викладач є не лише провідником предметно-дисциплінарних знань, носієм інформації, вмістилищем норм і традицій, але й помічником у становленні і розвитку особистості студента, що утворює цю особистість незалежно від міри його долучення до знання, міри його розуміння або нерозуміння. Змінюється

"Профессиональное образование", 1997. – 512 с.; Чернилевский Д. В. Технология обучения в высшей школе / Д. В. Чернилевский, О. К. Филатов. – М.: "Экспедитор", 1996. – 288 с. – (Книга отмечена в 1997 г. научным сертификатом Академии профессионального образования.); Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе / Д. В. Чернилевский. – М.: "Учебная литература", 2002. – 437 с.; Чернилевский Д. В. Духовно-нравственные ценности образовательной системы России XXI века / Д. В. Чернилевский. – М.: МГТА, 2003. – 269 с.; Чернилевский Д. В. Духовно-нравственное воспитание в современной высшей школе: [монография] / Д. В. Чернилевский. – М.: МГТА, 2003. – 124 с.; Чернилевский Д. В. Генезис педагогики: духовная связь поколений: [монография] / Д. В. Чернилевский. – М.: МГУТУ, 2005. – 180 с.; Чернілевський Д. В. Педагогіка та психологія вищої школи: навчальний посібник для студентів ВНЗ / Д. В. Чернілевський, М. І. Томчук. – Вінниця: ВСЕІ Університету "Україна", 2006. – 402 с.; Чернилевский Д. В. Теория и методология научно-педагогической деятельности: учебное пособие / Д. В. Чернилевский, О. К. Филатов. – М.: Издательство МГУТУ, 2007. – 150 с.; Методологія наукової діяльності: навч. посіб. / [за ред. Д. В. Чернілевського]. – К.: Видавництво університету "Україна", 2008. – 478 с.; Чернілевський Д. В. Педагогіка вищої школи: підручник / Д. В. Чернілевський. – Вінниця, 2008. – 408 с.; Чернілевський Д. В. Педагогіка вищої школи: учебное пособие / Д. В. Чернилевский, П. Ф. Курбушко. – М.: "Машиностроение", 2011. – 454 с.

³⁹⁵ Чернілевський Д. В. Педагогіка вищої школи: підручник / Д. В. Чернілевський. – Вінниця, 2008. – 408 с.

характер керування, впливу на студента.

2. Зміни у функції знань, що засвоюються у ВНЗ, і спосіб організації процесу їх засвоєння, адже знання у наш час, ставши *"третьою соціальною силою"* після багатства (грошей) і влади, дасть людині можливість посісти гідне місце в сучасній культурі і цивілізації, лише будучи представленим у дусі сучасного інформатизованого суспільства як системне, міждисциплінарне, узагальнене.

3. Рішуче висунування на перший план соціальної природи всякого навчання і розвитку особистості, з чим пов'язана орієнтація не на індивідуальні, а на групові форми взаємодії, міжособистісних відносин і спілкування, на природне вирощування індивідуальності з *"колективного суб'єкта"*, багате на радість повсякденної співпраці і співтворчості. Інакше кажучи, креативна технологія навчання є способом зміни вихідної й основної установки професійної освіти, оскільки *креативний підхід до проблеми навчання передбачає* не виконання готових дидактичних завдань, а *генерацію, творче формулювання і розробку ідей, задумів і проектів* у широкому соціальному аспекті життя.

В основі парадигми сучасної освіти, як вважає Д.В. Чернілевський, лежить аналіз чотирьох основних соціально-освітніх категорій: ***цілей, функцій, протиріч і дидактичних технологій*** удосконалення результатів навчально-виховної діяльності.

З позиції дидактики дослідники розглядають педагогічну діяльність з метою досягнення не тільки освітніх, а й завдань її за соціальними критеріями (економічними, політичними, моральними, естетичними) і результатами такої діяльності, що очевидно висуває на передній план компетентність педагога, культуру його педагогічної діяльності. У цьому сенсі результат педагогічної діяльності оцінюється наступними *показниками*: рівнем знання і розуміння викладачем (наставником) того, чому він навчає; ступенем володіння ним технологією викладання; вміння досягти ефективної реалізації завдань, пов'язаних із навчанням, вихованням і розвитком студента.

Сучасна *дидактика* (теорія і технологія навчально-виховного процесу) визначилася в якості галузі загальної педагогіки як *"теорія побудови навчального процесу"*, тобто побудова з погляду теорії навчання. Предметом дидактики є бінарний процес вчення і навчання, які в єдності забезпечують організоване викладачем засвоєння студентами змісту освіти. Дидактика – теоретична й одночасно нормативно-прикладна наука.

Ці завдання враховуються у визначенні предмета дидактики: перед нею навчання є об'єктом вивчення і об'єктом конструювання. Навчання для дослідника є об'єктом вивчення, коли він здійснює ***науково-теоретичну функцію*** педагогіки. У результаті дослідження він одержує знання про те, як проходить процес навчання вже реалізований або такий, що реалізується, які його закономірності і в чому полягає його сутність.

Реалізації цих завдань сприяє педагогічна система, яка складається з таких взаємопов'язаних компонентів: цілей навчально-виховної і розвивальної

діяльності; змісту цієї діяльності (який фіксується в навчальних планах, програмах, підручниках, навчальних посібниках, комп'ютерних навчальних програмах, різноманітних відео-, інформаційних, телекомунікаційних та ін. засобах); методів навчання, виховання і розвитку студентів, технології освітньої діяльності у процесуальному розумінні; засобів, що використовуються в педагогічному процесі; організаційних форм, у яких освітня діяльність реалізується з тим або іншим ефектом, що підтверджується відповідними методами контролю.

Особливе значення у працях Д.В. Чернілевського надається вихованню на основі культурологічного підходу – формуванню відповідної системи цілей і цінностей суспільства, в якому живе, навчається, виховується і розвивається молода людина як особистість.

На думку Д.В. Чернілевського, риси дидактики у ВНЗ (андрагогіки) відрізняються, *по-перше*, від змісту дидактики загальної середньої освіти: якщо у загальній середній освіті педагогіка передбачає формування деяких "надпрофесійних" компонентів ("азів" функціональної грамотності), а також зміщення акцентів на вищому етапі середнього навчального закладу профільного типу (фізико-математичний, хіміко-біологічний, технічний, гуманітарний профілі), то у навчанні у вищому навчальному закладі вона є стрижневою, – починаючи з нижчого етапу, у вищій школі весь процес навчання керується завданням формування знань, умінь і навичок, *професійного мислення фахівця конкретного профілю майбутньої діяльності*.

По-друге, дидактика у вищій школі має справу зі специфічними процесами педагогічної взаємодії: з одного боку – значно більш мотивований до процесу навчання студент, з іншого боку – значно більш кваліфікований у науковій галузі, що відповідає навчальній дисципліні, викладач.

По-третє, освітня мотивація студента ВНЗ характеризується усвідомленням себе як активного суб'єкта в навколишньому світі, спонукає студента до прагнення бути в суспільстві, яке його оточує, різного рівня соціуму: сім'я, група, колектив, спільнота професійна, регіональна, національна, світова та ін., чого вимагають реальні умови життєдіяльності дорослої людини. Все це забезпечує розвиток особистості.

Розвиток особистості – процес формування здібностей шляхом удосконалення дій, вибору способу діяльності, що визначає рівень її цивілізованості, який включає: розвиток *духовний*, розвиток *соціальний*, розвиток *біологічний*, розвиток *природний*, розвиток *в освіті*, розвиток *у діяльності* ³⁹⁶.

При навчанні дорослого контингенту студентів неприпустимі дидактизм, менторство. ***Педагогічні взаємодії з такими студентами повинні бути діалогічними – носити характер партнерських відносин, у яких викладач є організатором навчальної діяльності***. У зв'язку з цим його прямою

³⁹⁶ Чернилевский Д. В. Духовно-нравственные ценности образовательной системы России XXI века / Д. В. Чернилевский. – М. : МГТА, 2003. – 269 с.

функцією стає забезпечення формування у студентів потреби у засвоєнні нової інформації, методів роботи з нею. Це можливо за умови упровадження технологій активного навчання.

Креативне вивчення інформації дозволяє викладачам опанувати технологію системно-модульного викладання навчальних дисциплін, активізувати самостійну роботу студентів, організувати її методичне забезпечення й ефективну оцінку результату, опанувати технологіями складання авторських програм конкретних навчальних дисциплін, що повинні бути гнучкими, адаптованими до темпів змін відповідної інформації.

Підготовка і вирішення цілей сучасної освітньої діяльності з урахуванням намірів реалізації вимог вступу до Болонського процесу передбачають поступовий, виважений перехід до нової освітньої парадигми. Намір входження України до Болонського процесу, як і процес глобалізації, зобов'язують будувати освіту з урахуванням соціально-політичного аспекту. Долучення до культури як одна з функцій освіти у сучасному світі передбачає *полікультурну* освіту, яка в себе включає: глибоке і всебічне опанування культури власного народу як неодмінна умова інтеграції в інші культури; формування уявлень про різноманітність культур; виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей, що забезпечують прогрес людства та умови для самореалізації особистості; розвиток навичок продуктивної взаємодії з представниками інших культур; виховання в душі миру, терпимості, гуманного міжнаціонального спілкування.

Одним із призначень сучасної освіти, вважає Д.В. Чернілевський, є забезпечення наступності вітчизняної культури, збереження традиційних цінностей народу методом діалогу наукового й духовного знання, пошуку можливості синтезу різних видів знання в практичному повсякденному житті суспільства.

Виховання, як основний елемент освітньої системи, повинно здійснюватися, на думку Д.В. Чернілевського, на основі узгодженої правильної побудови взаємин *сім'ї, школи, Церкви, різних державних інститутів* (театр, естрада, кіно, засоби масової комунікації).

Загальноосвітня школа, яка виконує функції наступності, не суперечить, а сприяє виховному впливу інших інституцій і форм культури. Саме від неї повинна виходити ініціатива узгодження державних, народних, національних, релігійних і сімейних інтересів. Школа, як одна з ланок у системі виховання, повинна посісти серед інших виховних інститутів гідне місце, *адже основне завдання освіти – вести дитину, учня, студента у світ духовної традиції*.

Здатність педагога сформувати у студентів певну систему цінностей значною мірою залежить від рівня його професійної культури, а вміння спілкуватися зі студентами зрозумілою мовою – обов'язкова умова креативної викладацької діяльності. З урахуванням поширення процесів глобалізації одним з визначних моментів економічного розвитку стає сучасна система цінностей, заснована на *професійній мобільності фахівців*. *Адже компетентна людина, здатна орієнтуватися в можливих варіантах розвитку тієї або іншої ситу-*

ації, що вмiє гнучко і творчо підходити до вирішення проблеми, – ось те соціальне замовлення на сьогоднішній день для системи професійної освіти загалом і для вищої школи, що займається підготовкою, перепідготовкою і перепрофiлюванням кадрів, зокрема.

Навчання особистості протягом всього життя забезпечується *безперервністю* загальної та професійної підготовки, що може бути досягнуто у випадку, якщо буде забезпечена ступенева її побудова в усіх ланках педагогічної освіти – довузівської, вузівської і післявузівської.

Це особливо важливо враховувати при підготовці педагогічних кадрів, оскільки готувати їх слід з *подвійним випередженням* відповідно до сьогоднішнього соціального замовлення. При цьому система педагогічної освіти повинна носити *інтегральний* характер, що означає побудову професійної підготовки, відповідної соціально-економічним вимогам сьогодення.

Будь-яка система, в тому числі й система *дистанційного* навчання, має право на ефективне існування тільки в тому випадку, якщо при цьому чергове покоління опановує соціальний досвід, необхідний для подальшого прогресу суспільства.

На нашу думку, досить цінним з методологічної, теоретичної та методичної точок зору є навчальний посібник "*Методологія наукової діяльності*", в якому викладені теоретико-методологічні і технологічні основи теорії та практики наукової діяльності у вищому навчальному закладі, розглянуті сутність науки, її структура в сфері суспільства на сучасному етапі його розвитку; висвітлені технології наукової діяльності на прикладі педагогіки, педагогічної синергетики, психології, екології, інженерної механіки та економіки з позиції філософсько-практичних аспектів, що передбачає в першу чергу творчу діяльність³⁹⁷.

Творча діяльність, на думку Д.В. Чернілевського – це форма діяльності людини чи колективу зі створення якісно нового, ніколи раніше не існуючого. Стимулом до творчої діяльності служить проблемна ситуація, яку неможливо вирішити традиційними способами.

Професор Д.В. Чернілевський всю свою педагогічну діяльність, яка носить творчий характер, тісно пов'язує з викладанням різних навчальних дисциплін, із завданнями підвищення якості рівня знань і вмінь майбутніх спеціалістів, залученням їх до наукової діяльності, за що студенти глибоко поважають і люблять свого досвідченого наставника.

У педагогіку Д.В. Чернілевський прийшов із техніки. Першими навчальними виданнями були "Лабораторно-практические работы по технической механике" и "Курсовое проектирование одноступенчатых редукторов", виданими у 1975 р. Московським видавництвом "Высшая школа"; підручники "Техническая механика" видавництва "Наука" (1982) та "Детали машин" ви-

³⁹⁷ Методологія наукової діяльності : навч. посіб. / [за ред. Д. В. Чернілевського]. – К. : Видавництво університету "Україна", 2008. – 478 с.

давництва "Машиностроение" (1983), які у 1984 р. видані англійською мовою видавництвом "Мир"; у 1992 р. Д.В. Чернілевський організував випуск підручників "Технічна механіка" українською мовою, а у 2011 р. цей комплекс перекладено на російську мову і випущено видавництвом "Машиностроение".

На нашу думку, лише окремим ученим вдавалося тісно поєднати багатогранну педагогічну науку з не менш складними технічними машинознавчими науками, зокрема це – С.Я. Батишев, Б.С. Гершунський, М.М. Скаткін, які науково обґрунтували реалізацію політехнічного принципу у системі освіти колишнього Радянського Союзу.

Це успішно вдалося здійснити в наш час професору Д.В. Чернілевському, про що свідчить низка фундаментальних праць з педагогіки і машинознавства.

Таким чином, відзначимо, що професор Д.В. Чернілевський є інклюзивним ученим-педагогом вищої професійної школи, який реально і досить продуктивно досліджує проблеми педагогіки як науки, яка об'єднує, інтегрує, синтезує напрацювання всіх природничих і соціальних наук, пов'язаних з формуванням людини.

Висновки. Суть унікального досвіду професора Д.В. Чернілевського полягає ще й у тому, що він органічно поєднав політехнічну, технологічну і професійну освіту і дійшов висновку, що вся педагогіка має бути креативною.

Таким чином, проведено порівняльний дидактичний аналіз найважливіших наукових і навчально-методичних праць професора Д.В. Чернілевського, поглиблене вивчення яких сприятиме підвищенню якості підготовки викладачів вищих навчальних закладів на принципах гуманістичної спрямованості, науковості, систематичності і послідовності, доступності, єдності навчання, виховання і розвитку, гуманітаризації, зв'язку теорії з практикою, а також принципах політехнічному, професійної спрямованості, стабільності і динамічності, уніфікації і диференціації, наступності, інформаційної технологічності.

Перспективи подальших розвідок з даного напрямку полягають у поглибленому вивченні досвіду професора Д.В. Чернілевського, усвідомленню новизни його педагогічних поглядів та практичній реалізації системи підготовки викладачів вищої школи в умовах її реформи в Україні.

НАПРЯМИ ПОШУКІВ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ ПРОФЕСОРА С. Т. ЗОЛОТУХІНОЇ

Для сучасної науки характерною є колективна діяльність з вироблення наукового знання, що знаходить вираження в створенні формальних і неформальних колективів дослідників, зокрема наукових шкіл – творчих співтовариств учених різних поколінь високої наукової кваліфікації в межах одного з напрямів науки на чолі з науковим лідером. Вони впродовж століть зарекомендували себе як надзвичайно ефективні форми колективного співробітництва вчених. З огляду на це, дослідження питань, пов'язаних з виникненням й плідною діяльністю наукових шкіл, завжди викликало інтерес широкої наукової громадськості, що значно посилюється в останні роки.

Аналіз наукової розробки проблеми засвідчив, що останнім часом педагогічна наука збагатилася численними дослідженнями, в яких автори (А.М. Бойко, О.А. Дубасенюк, Д.Д. Зербіно, Л.В. Павлова, О.М. Пехота, М.М. Чепіль та ін.) розкривають генезу окремих науково-педагогічних шкіл України, з позицій персоніфікації аналізують діяльність їх наукових лідерів. У цьому контексті на особливу увагу заслуговують праці О.В. Гнізділової, Л.Д. Зеленської, Л.Д. Попової, І.Ф. Прокопенка, І.Т. Сірої, А.В. Троцько, в яких висвітлено діяльність харківської науково-педагогічної школи на різних етапах її становлення й розвитку, зокрема того її осередку, яким керує доктор педагогічних наук, професор С.Т. Золотухіна. Водночас, плідна діяльність науково-педагогічної школи С.Т. Золотухіної протягом останніх років, звернення до малодосліджених питань організації навчання й виховання в закладах освіти різного типу з позицій історичної ретроспекції, розробка регіонального компоненту історико-педагогічних досліджень в межах цієї школи потребують додаткового аналізу.

Відтак, важливим є аналіз провідних напрямів досліджень учнів науково-педагогічної школи професора С.Т. Золотухіної.

Як свідчить наукова практика, в сучасних умовах, не дивлячись на широкий доступ наукової інформації й значні можливості набуття освіти, становлення відомого вченого рідко відбувається поза межами наукової школи. Фактичний потік інформації настільки великий, що одній людині не під силу опанувати нею. Це завдання виконує наукова школа – неформальна творча співдружність у межах будь-якого наукового напрямку висококваліфікованих дослідників, об'єднаних спільністю підходів до розв'язання проблеми, стилю роботи, спільного мислення, ідей і методів їх реалізації³⁹⁸.

³⁹⁸ Зеленська Л. Д. Наукова школа: сутність та етапи становлення / Л. Д. Зеленська // Матеріали 4-й Міжнарод. науч.-практ. конф. "Научное пространство Европы", 15–30 апреля, 2008. – София : Бял-ГРАД-БГ ООД, 2008. – Т. 11. Педагогические науки. – С. 20–21.

В ідеалі наукова школа – це колективний ієрархічний організований розум, що концентрує досвід декількох поколінь. На практиці вона уособлює найяскравіший прояв колективної форми творчості під безпосереднім ідейним і практичним керівництвом визнаного ученого й вчителя, який живить цей колектив науковими ідеями і визначає зміст і методи наукових досліджень.

Головними ознаками наукової школи є: значущість одержаних результатів; високий авторитет у певній галузі науки; оригінальність методики досліджень, спільні наукові погляди; наявність наукових лідерів; висока кваліфікація дослідників, згуртованих навколо провідного вченого ³⁹⁹.

Наукова школа концентрує величезну творчу енергію вчених, координує їхню діяльність в процесі наукового пошуку, максимально сприяє розкриттю творчих здібностей молодих науковців, їх вихованню і перетворенню в зрілих дослідників, ініціює нові напрями наукових пошуків.

Зазначимо, що поняття "наукова школа" є історичним. Елементи колективної форми творчості і наукової новизни типу відносин "учитель-учні чи послідовники" виникли ще в античну епоху. Прикладами стародавніх філософських шкіл можуть бути мілетська, піфагорійська, школа Платона та ін.

Наукові школи в сучасному розумінні виникли в ХІХ ст., коли набули поширення лабораторії, почали створюватися науково-дослідні інститути й наукові товариства, ввійшли в практику колоквіуми, з'явилися спеціальні наукові журнали. Такі зміни в організації наукових досліджень, які є закономірним наслідком дії соціально-економічних факторів, зближення науки з виробництвом, привели до того, що форма колективної творчості виявилася домінуючою й необхідною для подальшого прогресу науки. Тільки за цих умов виникає можливість існування чотириланкового ланцюга: "науковий лідер – учбовий заклад (кафедра) – науковий інститут (лабораторія) – колоквіум (семинар), у якому продуктивно функціонує колектив дослідників на чолі з науковим лідером" ⁴⁰⁰.

Однак, не дивлячись на те, що розвиток наукового знання прямо пропорційно залежить від колективних досліджень, роль особистості керівника в них неocenенна. Народження наукової школи неможливе без появи видатного ученого з новою науковою програмою й методологією її реалізації, людини, яка поєднує в собі талант дослідника і вчителя. Такою постаттю для харківської науково-педагогічної школи стала С.Т. Золотухіна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, науковий доробок якої істотно вплинув на становлення влас-

³⁹⁹ Храмов Ю. А. История формирования и развития физических школ на Украине / Ю. А. Храмов. – К. : МП "Феникс", 1991. – С. 3-4.

⁴⁰⁰ Ibid. – С. 4.

ної науково-педагогічної школи. По-перше, робота над проблемою виховуючого навчання дозволила їй визначити в історії освіти і виховання України низку "білих плям", які перешкоджають відтворенню цілісної картини історико-педагогічного процесу; по-друге, позначити коло недосліджених досі питань, які не втратили актуальності в наш час; по-третє, розвиток сучасної науки, зокрема теорії педагогіки, постійно відкриває нові проблеми, які потребують історико-педагогічних розвідок та переосмислення відомих історико-педагогічних фактів і явищ.

Створення осередку харківської науково-педагогічної школи, який займається дослідженням різних аспектів процесу становлення й розвитку освіти і виховання в Україні у період "золотого століття" вітчизняної педагогіки (XIX – початок XX ст.) під керівництвом професора С.Т. Золотухіної розпочалося на початку 90-х рр. XX ст. Згодом він перетворився на потужну науково-педагогічну школу, яка зараз нараховує декілька десятків дослідників, котрими захищено 2 докторських і 35 кандидатських дисертацій. Багато учнів професора С.Т. Золотухіної (Л.О. Журенко, О.М. Друганова, Л.Д. Зеленська, Г.І. Приходько, О.М. Кін та ін.) продовжують справу свого вчителя і в традиціях школи ведуть самостійну підготовку нових поколінь дослідників.

Тематика наукових досліджень, які проводились представниками науково-педагогічної школи професора С.Т. Золотухіної під її безпосереднім керівництвом, що на сьогодні є завершеними доробками, охоплює цілу низку історико-педагогічних проблем:

- ◆ дослідження творчої спадщини педагогів минулого, їх внеску в розвиток освіти на Слобожанщині (М.М. Головкова, 1994 р.; Л.О. Журенко, 1998 р.; О.А. Тишик, 2000 р.; Ш.Р. Рзаєв, 2000 р.; Л.О. Голубнича, 2000 р.; О.М. Кін, 2001 р.; Н.В. Петренко, 2009 р.);

- ◆ розвиток вищої освіти в Україні (О.М. Друганова (Мартиненко), 1999 р.; Г.П. Шепеленко, 2002 р.; О.Д. Пташний, 2003 р.; О.А. Рацул, 2005 р.; О.В. Барибіна, 2007 р.; С.О. Микитюк, 2007 р.);

- ◆ висвітлення питань навчання й виховання в матеріалах педагогічної преси (Г.І. Приходько, 1999 р.; Н.М. Гордій, 2000 р.);

- ◆ організація педагогічного процесу в навчальних закладах різного типу (О.І. Оніпченко, 2003 р.; О.М. Лук'янченко, 2005 р.; О.В. Васильєва, 2006 р.; Т.І. Попова, 2007 р.; В.П. Шпак, 2007 р.; Т.М. Кошечкіна, 2008 р.; О.А. Єрьоменко, 2008 р.; Ю.В. Грицкова, 2009 р.; О.М. Друганова, 2009 р.; І.Є. Крикун, 2010 р.);

- ◆ професійна підготовка педагога (О.В. Корх-Черба, 2005 р.; Л.Д. Зеленська, 2006 р.; О.В. Радзієвська, 2010 р.; О.І. Башкір, 2010 р.; В.В. Масич, 2010 р.; І.О. Качинська, 2011 р.).

В останні роки професором С.Т. Золотухіною започатковано новий науковий напрям у діяльності науково-педагогічної школи, а саме, вивчення прогресивних традицій в освіті й вихованні на Слобожанщині. Ці дослідження спрямовані на виявлення ознак загального і своєрідного в розвитку педагогі-

чної думки, інноваційного досвіду, регіональної освітньої структури, що, з одного боку, завжди вирізняли Слобожанщину як передовий освітній, науковий і культурний центр, з іншого – представляли собою ланку єдиної системи освіти України⁴⁰¹.

Представники наукової школи професора С.Т. Золотухіної, здійснюючи розробку регіонального компоненту в історико-педагогічних дослідженнях, підготували й захистили дисертації з таких питань:

- ◆ формування професійно-педагогічної майстерності викладачів вищих освітніх закладів Слобожанщини другої половини XIX – початку XX століття (В.О. Микитюк, 2004 р.);

- ◆ професійно-педагогічна компетентність вчених вищих навчальних закладів Слобожанщини кінця XIX – початку XX століття (Л.Д. Зеленська, 2006 р.);

- ◆ формування морально-етичної культури учнівської молоді засобами хорового мистецтва на Слобожанщині наприкінці XIX – на початку XX століття (О.В. Васильєва, 2006 р.);

- ◆ проблема взаємозв'язку навчання й виховання у творчій спадщині вчених Слобідської України у період другої половини XIX – початку XX століття (Т.М. Кошечкіна, 2008 р.);

- ◆ проблема змісту освіти в педагогічній спадщині вчених-істориків Слобожанщини другої половини XIX – початку XX століття (Н.В. Петренко, 2009 р.).

Особливе місце в діяльності наукової школи професора С.Т. Золотухіної займає персоналістичний напрям наукових пошуків, оскільки "особистість була і залишається фундаментальною онтологічною категорією, єдиним суб'єктом історії, носієм культури"⁴⁰². Під керівництвом професора С.Т. Золотухіної започатковано цикл дисертаційних робіт, присвячених дослідженню творчого шляху вченого, педагога, методиста С.І. Миропольського (1842-1907 рр.) та його внеску в освітню справу.

Перша спроба цілісного аналізу педагогічної спадщини С.І. Миропольського була здійснена ученицею С.Т. Золотухіної – М.М. Головковою в 1994 році. Автор розкрила основні положення авторської концепції народної школи, визначила своєрідність поглядів педагога на особистість учителя, його підготовку та самоосвіту. Дисертанткою було введено в науковий обіг невідомі раніше педагогічні твори, які характеризували погляди й досвід педагога з питань дидактики, виховання, теоретико-практичної підготовки вчителя⁴⁰³.

⁴⁰¹ Сходінками до наукової школи / [упорядн. : О. В. Васильєва, Л. Д. Зеленська, Г. І. Приходько та ін. ; за ред. Л. Д. Зеленської] / ХНПУ імені Г. С. Сковороди. – Х. : Райдер, 2008. – С. 57.

⁴⁰² Наукові підходи до педагогічних досліджень : [колективна монографія / за заг. ред. д-ра пед. наук проф., чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової]. – Х. : Вид-во А.П. "Апостроф", 2012. – С. 332.

⁴⁰³ Гнізділова О. Наукові школи вищих педагогічних навчальних закладів Східної України XX століття: теорія, досвід, перспективи : [монографія] / О. Гнізділова / Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – Полтава : ПНПУ, 2011. – 388 с.

У подальші роки учні наукової школи С.Т. Золотухіної поглибили вивчення педагогічної спадщини С.І. Миропольського. Зокрема, Ш.Р. Рзаєв (1998 р.) та Л.О. Журенко (1998 р.) дослідили внесок педагога в розробку теоретико-практичних засад виховання. О.А. Тишик розкрила особливості підходу педагога до сутності процесу навчання, узагальнивши досвід реалізації його дидактичних ідей в шкільній практиці. У дисертації Л.О. Голубничої набули подальшого розвитку ідеї С.І. Миропольського щодо загальної освіти народу, його морального, економічного, правового виховання, гуманного підходу до здійснення навчально-виховного процесу в школі. Автор розкрила специфіку концептуальної позиції С.І. Миропольського у визначенні принципів навчання й виховання (демократизм, гуманізм, природовідповідність, народність)⁴⁰⁴.

Гідним продовжувачем досліджень діяльності педагогічних персоналій регіону стала О.М. Кін, яка захистила у 2001 році кандидатську дисертацію на тему: "Проблеми навчання і виховання в педагогічній спадщині М.Ф. Сумцова". Дослідниця розкрила динаміку розвитку педагогічних ідей та громадсько-просвітницької діяльності М.Ф. Сумцова, висвітлила сутність його концепції національної школи, визначила специфіку поглядів на процеси навчання та виховання, схарактеризувала основні напрями діяльності.

У межах історико-педагогічних досліджень науково-педагогічної школи С.Т. Золотухіної на особливу увагу заслуговують докторські дисертації В.П. Шпак (2007 р.) та О.М. Друганової (2009 р.), присвячені вивченню особливостей організації педагогічного процесу в навчальних закладах різного типу. Так, В.П. Шпак цілісно дослідила в широких хронологічних межах проблему теорії та практики реабілітаційної діяльності виправно-виховних закладів України. Дослідницею *вперше* було визначено й науково обґрунтовано етапи становлення й розвитку реабілітаційної діяльності виправно-виховних закладів в Україні XIX – початку XX ст.; простежено еволюцію ідеї педагогічної реабілітації "важких у виховному розумінні" дітей від філантропізму, практики авторських та експериментальних педагогічних закладів до діяльності виправно-виховних закладів; здійснено класифікацію термінів досліджуваної проблеми; проаналізовано та систематизовано законодавчі основи реабілітаційної діяльності світових і вітчизняних виправно-виховних закладів досліджуваного періоду, зокрема "Положення про виправні притулки", "Положення про сирітські будинки", "Положення про виховні будинки", "Положення про виправно-виховні заклади для неповнолітніх"; виявлено специфіку педагогічної діяльності дитячих судів у захисті й охороні прав знедолених дітей; узагальнено практичні засади реабілітаційної діяльності виправно-виховних закладів означеного періоду північно-східних (Харківської, Черні-

⁴⁰⁴ Гнізділова О. Теоретичні здобутки та досвід наукової школи професора С. Т. Золотухіної / О. Гнізділова // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Полтава, 2009. – Вип. 2. – С. 124.

гівської), центральних (Київської, Подільської, Полтавської) і південних (Таврійської, Херсонської, Катеринославської) губерній з урахуванням регіонального компонента⁴⁰⁵.

Грунтовною працею у визначеному напрямі досліджень наукової школи професора С.Т. Золотухіної стала докторська дисертація О.М. Друганової, яка представлена у вигляді ретроспективного цілісного аналізу процесу розвитку приватних навчальних закладів різних типів і рівнів та приватної добродійної діяльності наприкінці XVIII – початку XX століть. Автором *уперше* цілісно досліджено в широких хронологічних межах проблему розвитку приватної ініціативи в освіті України; розкрито соціально-педагогічні та духовно-освітні передумови становлення та розвитку приватної ініціативи в освіті України; визначено внесок прогресивної вітчизняної інтелігенції кінця XVIII – початку XX ст. у розробку теоретичних засад досліджуваного феномена; науково обґрунтовано етапи й особливості розвитку приватної ініціативи в освіті України у визначених хронологічних межах; узагальнено досвід діяльності приватних навчальних закладів України, систематизовано й виділено їх основні типи (за рівнем наданих освітніх послуг; за статтю користувачів освітніх послуг; за особистістю та професійними здібностями власника приватної школи; за національністю та віросповіданням учнів; за характером освітніх послуг або спеціалізацією приватних шкіл; за типом підпорядкування відомствам); встановлено тенденції розвитку приватного шкільництва (розширення сфери впливу досліджуваного явища: від приватних шкіл переважно елементарного рівня або ж таких, що готували до вступу в університет, до вищих навчальних закладів – курсів, університетів та інститутів – різного типу й профілю; поступове якісне оновлення змістового компонента приватного шкільництва, вдосконалення його дидактичного інструментарію та значне підвищення професійного рівня викладацького складу; демократизація контингенту учнів приватних навчальних закладів (від приватних пансіонів, учні яких переважно були вихідцями з вищого стану, – до приватних недільних, ремісничих шкіл, вищих курсів, послугами яких користувалися робітники, ремісники, міщани тощо); поступовий перехід від суто матеріальних, корисливих мотивів організаторів приватних шкіл до філантропічних, благодійних); схарактеризовано тенденції розвитку приватної благодійної діяльності в освіті України наприкінці XVIII – на початку XX ст.⁴⁰⁶.

Підкреслимо, що історико-педагогічна тематика науково-педагогічної школи С.Т. Золотухіної знаходить логічне продовження у роботах докторан-

⁴⁰⁵ Шпак В. П. Теоретичні та практичні засади реабілітаційної діяльності виправно-виховних закладів в Україні (XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / В. П. Шпак. – Х., 2007. – 43 с.

⁴⁰⁶ Гнізділова О. Наукові школи вищих педагогічних навчальних закладів Східної України XX століття: теорія, досвід, перспективи : [монографія] / О. Гнізділова / Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – Полтава : ПНПУ, 2011. – 388 с.

тів, аспірантів, здобувачів, які працюють сьогодні. Так, питання становлення й розвитку наукових шкіл у вищих педагогічних навчальних закладах Східної України ХХ століття визначили коло наукових інтересів докторанта О.В. Гнізділової; діяльність учених рад університетів України ХІХ століття досліджує докторант Л.Д. Зеленська; теорія і практика формування дитячої хорової культури у 20-80-і роки ХХ століття стала предметом дослідження докторанта А.В. Соколової; проблему оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ України другої половини ХХ – початку ХХІ століття вивчає аспірант О.Б. Ткаченко; організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищих педагогічних навчальних закладах України другої половини ХХ століття – О.В. Чередник; теорію і практику навчання іноземним мовам у жіночих закладах освіти України ХІХ – початку ХХ століття – Д.О. Ревіна.

Отже, наукова школа професора С.Т. Золотухіної представляє об'єднання дослідників, в якому процес набуття нових знань супроводжується процесом відтворення поколінь учених. Цей процес безупинний, і школа постійно поповнюється новими молодими дослідниками.

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що наукова школа професора С.Т. Золотухіної – це інтелектуальна, емоційно-ціннісна, неформальна, відкрита спільність учених різних статусів, які під керівництвом лідера відкривають маловідомі сторінки історії освіти Слобожанщини, смисложиттєві, світоглядні позиції педагогічних персоналій з метою запозичення педагогічно цінного досвіду для розбудови національної системи освіти й виховання в Україні. Наукова школа С.Т. Золотухіної є таким об'єднанням учених, в якому органічно зливаються спілкування й пізнання, науковий пошук і навчання дослідницькій майстерності, генерування нових ідей, їх дбайливе збереження, відстоювання та постійне відтворення поколінь учених.

ДОРОБОК НАУКОВОЇ ШКОЛИ Т. К. ЗАВГОРОДНЬОЇ З РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується суттєвими зрушеннями в усіх його сферах, зокрема і в галузі освіти, значення якої відчутно зростає в контексті соціокультурних проблем, що постають сьогодні перед суверенною Україною.

Державні документи, передусім Конституція України, Закон "Про освіту", Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття), Концепції національного виховання, громадянського виховання особистості, Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. проголосили розбудову і докорінне реформування освіти основою відтворення інтелектуального та духовного потенціалу народу, демократизації суспільства, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень.

Вимогою сьогодення є відродження української школи, яка має увібрати в себе кращі народні та загальнолюдські ідеали і традиції, здобутки вітчизняної та світової педагогічної думки минулого й сучасності. Сучасна парадигма освіти і виховання потребує критичного осмислення минулого, яке б допомогло поліпшити умови життєдіяльності людини з метою її подальшого руху і розвитку. Звернення дослідників до історії педагогіки, переоцінка ними деяких фактів життя і діяльності окремих особистостей допомагають по-новому оцінити здобутки вітчизняної педагогіки в контексті історичних подій та скористатися ними для формування й удосконалення нових освітніх технологій в умовах соціальних перетворень в Україні.

У розвитку теорії та практики сучасного національного шкільництва особливого значення набуває вивчення історії української освіти й педагогічної думки, яка, за твердженням О. Сухомлинської, "завжди персоніфікована – у ній віддзеркалюється особистість її носія, з його смаками, поглядами, віруваннями та вподобаннями"⁴⁰⁷. Тому аналіз праць і життєвого шляху педагогів, письменників, громадських діячів, учених, які зробили вагомий внесок у розвиток вітчизняної педагогічної науки і яких свого часу не було належно поціновано, залишається актуальним. Він необхідний для того, "щоб визначити для себе й показати сучасникам витоки багатьох явищ і подій через багату й різноманітну історію розвитку української гуманітарної думки"⁴⁰⁸. У цьому контексті слід відзначити наукові дослідження, присвячені історії українського шкільництва, які помітно активізувалися в останні роки

⁴⁰⁷ Українська педагогіка в персоналіях : у 2 книгах / [за ред. О. Сухомлинської]. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 1. – С. 3.

⁴⁰⁸ Сухомлинська О. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі / О. Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К. : АПН, 2003. – С. 36.

(Л. Березівська, Л. Вовк, І. Воробець, С. Дмитренко, Т. Завгородня, Н. Коляда, І. Курляк, Н. Побірченко, Б. Ступарик, О. Сухомлинська та ін.)

Здобуття Україною незалежності започаткувало широке вивчення творчого доробку педагогів західноукраїнських земель міжвоєнного періоду, позначеного гострою боротьбою не тільки за саме існування української школи, а й збереження національних виховних традицій, пошуками нових структурних компонентів навчально-виховного процесу та шляхів його побудови на основі тогочасних досягнень психолого-педагогічної науки. Про внесок, зокрема галицьких педагогів першої третини ХХ ст. у розвиток теорії та практики навчання й виховання, змісту освіти, вдосконалення методики викладання окремих предметів (О. Барвінський, П. Біланюк, Я. Біленький, Г. Врецьона, М. Галущинський, А. Домбровський, А. Животко, Б. Заклинський, А. Крушельницький, Я. Кузьмів, В. Пачовський, І. Ющишин, Я. Ярема та ін.) ми дізнаємося з праць Д. Герцюка, Т. Завгородньої, Ю. Калічака, В. Ковальчук, С. Лаби, З. Нагачевської, Н. Сабат, Б. Ступарика, Н. Чаграк та ін.

Відтак, важливим є з'ясування напрямів розвитку і здобутків представників наукової школи доктора педагогічних наук, професора, завідуючої кафедри педагогіки імені Б. Ступарика Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника – Тетяни Костянтинівни Завгородньої.

Завгородня Тетяна Костянтинівна народилася 18 січня 1949 року (м. Івано-Франківськ) у сім'ї робітників. Закінчила з медаллю середню школу № 3 та з відзнакою фізико-математичний факультет Івано-Франківського державного педагогічного інституту (1970). Працювала вчителем математики, заступником директора з навчально-виховної роботи рідної школи. Тринадцять років перебувала на виборчих посадах.

З 1981 року викладач кафедри педагогіки Івано-Франківського державного педагогічного інституту. Закінчила аспірантуру Науково-дослідного інституту педагогіки АПН України і захистила кандидатську дисертацію з теорії виховання, а в 2000 р. – докторську дисертацію.

Науково-дослідна робота молодих науковців з проблем української освіти стала підґрунтям для заснування наукової школи "Історія освіти в Галичині" (1998) та затвердження кафедральної теми "Історико-педагогічні проблеми навчання і виховання в системі безперервної освіти в Україні та зарубіжжі" (2010).

Коло наукових інтересів становлять проблеми теорії та історії виховання й навчання. Тетяна Костянтинівна є автором більше 200 наукових публікацій, в тому числі монографій; членом спеціалізованої вченої ради з захисту докторських дисертацій у Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка; Лауреатом обласної педагогічної премії імені Мирослава Стельмаховича (2005), нагороджена Почесною грамотою Міністерства освіти і науки України (2005), Почесним знаком "Відмінник освіти України" (2007).

Учні наукової школи Т.К. Завгородньої досліджували питання з історії педагогіки, зокрема Західного регіону України. Наприклад, об'єктивна потреба в історико-педагогічних знаннях з проблеми розвитку шкільництва як цілісної системи в багатонаціональному краї та недостатність її вивчення зумовили вибір теми дослідження В.В. Стинської "Система шкільництва в Галичині (кінець XIX – початок XX ст.)". У роботі структуровано систему шкільництва Галичини кінця XIX – початку XX ст., яку визначав державний закон від 14 травня 1869 р. В його основу було покладено низку демократичних принципів: обов'язковість, безкоштовність та загальнодоступність освіти для представників усіх етнічних груп, рівноправність у виборі мови й вільна реалізація освітніх завдань та ін. Водночас діяло й крайове законодавство, яке надавало формального характеру більшості означених принципів, оскільки було зорієнтоване на денационалізацію корінного населення шляхом насадження чужинецького за мовою і змістом навчання. Наприкінці XIX – на початку XX ст. реформи шкільництва набули всеохоплюючого характеру і стали важливою складовою соціальної політики в краї. За своїм змістом вони були багатоаспектними – передбачалась реорганізація управління освітою, створення нових типів навчальних закладів, модернізація навчальних планів тощо. Оновлення зазнавали всі ланки системи шкільництва – від початкової до вищої. Однак на тлі інших країв Австро-Угорщини освітні показники Галичини були невисокими. На одну народну школу в Галичині припадало 1849 осіб. Подібна ситуація була і з виділовими школами: в Галичині на один заклад припадало 152 415 осіб. Унаслідок розвитку економіки й соціальної сфери в Галичині в кінці XIX – на початку XX ст., виникла потреба в кваліфікованих кадрах: змінилися їхні функції, зросли вимоги до компетентності, технологічної культури, якості праці. Це зумовило створення закладів для підготовки спеціалістів різного фаху. У досліджуваний період у Галичині мережа професійних шкіл порівняно з іншими структурними ланками розвивалася слабше, оскільки давалися взнаки невідповідність педагогічних кадрів до роботи в нових економічних умовах, відсутність рідномовних навчальних закладів тощо. Водночас вища освіта залишалася привілейованою, що зумовлювалось передусім високою платою за навчання, недосконалістю структури початкової та професійної ланки, що унеможливило безперервність освіти і відтак негативно позначилося на загальній системі галицького шкільництва кінця XIX – початку XX ст.⁴⁰⁹

У дисертаційному дослідженні О.Д. Ворощук "Теорія і практика учнівського самоуправління в гімназіях Галичини (початок XX ст. – 1939 р.)" доведено, що розвиток теорії й практики учнівського самоуправління в навчальних закладах Галичини першої третини XX ст. зумовлений суспільно-політичною та соціально-економічною ситуацією в краї; зростанням націона-

⁴⁰⁹ Стинська В. В. Система шкільництва в Галичині (кінець XIX – початок XX ст.) : [монографія] / В. В. Стинська. – Івано-Франківськ : Гостинець, 2007. – 180 с.

льної свідомості українців, загостренням польсько-українських стосунків, перенесенням акценту з національного виховання учнів на громадянське, структурною гармонізацією системи освіти й піднесенням її рівня; уніфікацією середньої школи та її чисельним зростанням; розбудовою системи приватної освіти (в основному її середньої ланки). В означений період учнівське самоуправління ґрунтувалося на принципах національної ідеї; наявності суспільної мети; демократичності; максимального самоуправління; систематичної звітності виконавців; співпраці його виборних органів та педагогів із тимчасовими об'єднаннями для вирішення конкретних завдань⁴¹⁰.

Учнівське самоуправління функціонувало практично в усіх галицьких гімназіях у формі різних гуртків (наукові, спортивні, протиалкогольні, з організації дозвілля) і організацій (шкільна каса ощадності, кооператив, шкільна читальня та ін.). Органи учнівського самоуправління влаштовували загальношкільні свята, займались благодійною роботою, матеріально допомагали малозабезпеченим гімназістам.

Структура органів учнівського самоуправління в галицьких гімназіях не була стандартною. Вона змінювалась, удосконалювалась відповідно до потреб певного навчального закладу. Головним керівним органом учнівських громад Галичини були загальні збори. Їх роботу очолював "виділ громади" (управа). Завдання учнівського самоуправління полягало у самостійному плануванні роботи, управлінні гімназійними справами, об'єднанні зусиль окремих класних колективів та організацій для розв'язання спільних проблем, налагодженні товариських стосунків між дітьми, перетворенні навчального закладу на шкільну громаду з усталеними нормами життя. Таким чином, участь дітей у самоуправлінні уможливлювала творче самовираження в різних сферах, спонукала до самовиховання, вироблення позитивних рис характеру, сприяла розвитку почуття колективізму, відповідальності, дисциплінованості, порядності, ставала основою підготовки до майбутнього громадянського життя⁴¹¹.

Актуальність проблем громадянського виховання в сучасному суспільстві великою мірою зумовлюється потребою державотворчих процесів на засадах гуманізму, демократії та соціальної справедливості. Однак проблема громадянського виховання учнів професійних навчальних закладів Галичини не розглядалася в історико-педагогічному плані. Це зумовило вибір теми дисертаційного дослідження У.В. Кецик "Громадянське виховання учнів українських професійних шкіл Галичини (перша третина ХХ ст.)". У вказаний період Галичина була однією з найвідсталіших провінцій Австро-Угорщини. На початку ХХ ст. на теренах Галичини не було жодної української державної професійної школи, тому становленням фахової освіти активно зайнялися

⁴¹⁰ Ворошук О. Д. Теорія і практика учнівського самоуправління в гімназіях Галичини (початок ХХ ст. – 1939 р.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / О. Д. Ворошук. – Івано-Франківськ, 2005. – С. 13-14.

⁴¹¹ Ibid. – С. 15.

українські організації й товариства, які враховували досвід підготовки фахівців у західноєвропейських школах. Перші спроби належать товариству "Промсвіта", яке започаткувало мандрівні професійні курси в селах Галичини.

Фахова школа ставила завдання виховувати в учнів любов до обраного фаху, почуття відповідальності до виконання суспільних і державних обов'язків, сформувати в молоді гармонійні відносини між особистістю і державою. Перед початком другої світової війни мережа українського професійного шкільництва Галичини нараховувала 18 фахових шкіл: 3 – промислової, 6 – торгівельних, 4 – рільничі, 5 – фахово-доповнюючих. Усі вони були приватними, за винятком однієї – державного рільничого ліцею в Черниці (1935)⁴¹².

Дослідження, проведене У.В. Кецик, показало, що у фахових школах учні отримували фундаментальну загальноосвітню й ґрунтовну фахову підготовку. Особливу роль у вихованні громадянина-патріота, свідомого своїх прав і обов'язків, відводили загальноосвітнім предметам: українській мові, літературі, географії, історії України, співам, руханці тощо. Громадянське виховання учнів професійних шкіл Галичини в позаурочний час здійснювалося за допомогою різноманітних форм і методів: створення шкільних гуртків, бібліотек, читалень; проведення спортивних змагань, товариських забав, краєзнавчих екскурсій; підготовки та організації вечорів і концертів до визначних національних дат; проведення диспутів, імпрез, бесід на літературно-історичні, економічні й моральні теми; написання й виголошення учнями рефератів; відвідування мистецьких виставок тощо.

Велике значення в громадському вихованні молоді професійних шкіл посідали бібліотеки й читальні, які працювали окремо для учнів і вчителів, а також бібліотечки, створені шкільними гуртками, які адміністрація школи намагалася постійно поповнювати новими виданнями; шкільні гуртки (класова громада, гурток ощадності, кооперативний, самоосвітній, спортивний, протиалкогольний та ін.). Учителі організовували екскурсії до промислових установ, заохочували молодь до читання книжок, занять музикою, співом, спортом, до товариської співпраці, плекали в учнів почуття людяності, відповідальності, гідності й патріотизму. У професійних навчальних закладах працювали "батьківські кружки". З ініціативи священників, які викладали в школах, а також самих учнів створювались релігійні гуртки – "Марійські дружини", в яких молодь займалась благодійництвом, виховувалась на християнських засадах⁴¹³.

Г.І. Лемко у дисертаційному дослідженні "Зміст початкової освіти в українських школах на західноукраїнських землях (1919-1939 рр.)" підтвердила, що на формування змісту початкової освіти на західноукраїнських землях за міжвоєнної доби впливали суспільно-політичні та історико-культурні

⁴¹² Кецик У. В. Громадянське виховання учнів українських професійних шкіл Галичини (перша третина ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / У. В. Кецик. – Івано-Франківськ, 2005. – С. 15.

⁴¹³ Ibid. – С. 12.

чинники. Проте українці зуміли налагодити діяльність приватних навчальних закладів, педагогічних товариств, українських часописів, через які пропагували освітню мету школи – національне виховання задля підготовки майбутніх борців за створення власної держави. Навчання стало розглядатися як засіб виховання. При цьому українські вчителі враховували у своїй діяльності новітні педагогічні теорії Заходу⁴¹⁴.

Навчальні плани українських початкових класів на західноукраїнських землях у міжвоєнний період передбачали вивчення гуманітарних (релігія, польська мова, українська мова), природничо-математичних (математика (рахунки), історія, географія), мистецько-технічних (малювання (рисунок), фізична культура (руханка), музика (спів)) дисциплін, трудового навчання (ручні роботи). Українські діти молодшого шкільного віку Буковини, яка була окупована Румунією, мали вивчати німецьку чи румунську мови, і лише з 1929 р., та й то на дуже короткий час, мовою навчання стала рідна. На території Закарпаття українське шкільництво розвивалося за кращих умов, більш продуктивно, що було спричинено лояльним ставленням уряду до національних меншин.

Г.І. Лемко встановлено, що на західноукраїнських землях спостерігалася еволюція змісту української початкової освіти, характерною ознакою якої стала поступова гармонізація співвідношення навчальних дисциплін. Порівняння циклів навчальних предметів початкових класів українських народних шкіл Галичини й Закарпаття (20-ті рр. ХХ ст.) засвідчило, що найбільше часу відводилося на вивчення гуманітарних предметів (відповідно 58 % та 56 %), природничо-математичних дисциплін – 26 % та 25 %, мистецько-технічних – 14 % та 15 %, а найменше часу приділялося фізичній культурі – 2 % та 4 %. А в 30-х рр. ХХ ст. знизився відсоток часу на опрацювання гуманітарних дисциплін (до 45 %), проте зросла кількість годин, відведених для опанування мистецько-технічних предметів (до 16 %) ⁴¹⁵.

Українські початкові школи Галичини, Волині були змушені користуватися польськими навчальними програмами, а Буковини – румунськими. Однак за допомогою розробки педагогічними товариствами проекту навчальних програм для українських початкових шкіл Галичини (1934) автори втілювали українську національну ідею в життя. На західних теренах України найбільше можливостей навчатися за власними навчальними програмами мали українці Закарпаття, а також учні галицьких приватних закладів.

Реалізацію змісту української початкової освіти на західноукраїнських землях означеної доби забезпечували вчителі, підготовку яких здійснювали

⁴¹⁴ Лемко Г. І. Зміст початкової освіти в українських школах на західноукраїнських землях (1919–1939 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Г. І. Лемко. – Івано-Франківськ, 2006. – С. 13-14.

⁴¹⁵ Ibid. – С. 14.

вчительські семінарії, учительські курси, педагогічні ліцеї, педагогії (Галичина) та педагогічні академії (Закарпаття). Учительські семінарії і курси проіснували до середини 1930-х років. На зміну цим закладам прийшли педагогічні ліцеї, педагогії та педагогічні академії. Педагогії і педагогічні академії стали першим кроком до здобуття молоддю вищої педагогічної освіти. На відміну від Галичини та Закарпаття, молодь Буковини та Волині не мала змоги навчатися в українських педагогічних закладах, оскільки окупаційна влада їх забороняла⁴¹⁶.

У дослідженні "Організаційно-педагогічні засади природоохоронної діяльності учнів молодших класів на західноукраїнських землях (1919-1939 рр.)" Л.В. Ілійчук встановлено, що на західноукраїнських землях міжвоєнного періоду наукову основу для розуміння учнями необхідності охорони природи становили знання про довкілля, які діти отримували на уроках рідної мови впродовж перших двох років навчання, а згодом і на уроках природознавства та краєзнавства. Важливу роль у цьому відіграло залучення до навчального процесу наочних засобів, зразків усної народної творчості, виконання письмових робіт природознавчого характеру, а також міжпредметні зв'язки, зокрема з малюванням, ручними роботами⁴¹⁷.

В урочній діяльності школярі оволодівали також нормами та правилами екологічно виправданої поведінки серед природи, практичними уміннями й навичками активної раціональної діяльності в довкіллі, зокрема під час уроків серед природи, а також на уроках практичних робіт на пришкольній ділянці.

Важливого значення діячі освіти Західної України міжвоєнного періоду (І. Брик, А. Домбровський, Н. Дорошенко, М. Кривий, І. Петрів) надавали прогулянкам та екскурсіям, які сприяли природоохоронному вихованню учнів, залученню їх до природоохоронної діяльності. Це також давало можливість дітям збирати природничий матеріал, на основі якого учні влаштували "шкільні музейчики", упорядковували шкільні альбоми, видавали шкільні часописи, закладали "природничі збірки". Важливими з точки зору розуміння школярами ролі і значення природи для людини, необхідності її охорони були вступні бесіди перед проведенням "прогульки", в ході яких учителі ознайолювали дітей з правилами поведінки в довкіллі, із навчальними та виховними завданнями⁴¹⁸.

Важливого значення у галузі охорони природи педагогічна громадськість надавала позашкільній освіті та вихованню молодших школярів. Завдя-

⁴¹⁶ Лемко Г. І. Зміст початкової освіти в українських школах на західноукраїнських землях (1919–1939 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Г. І. Лемко. – Івано-Франківськ, 2006. – С. 15.

⁴¹⁷ Ілійчук Л. В. Організаційно-педагогічні засади природоохоронної діяльності учнів молодших класів на західноукраїнських землях (1919–1939 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Л. В. Ілійчук. – Івано-Франківськ, 2007. – С. 14.

⁴¹⁸ Ілійчук Л. В. Організаційно-педагогічні засади природоохоронної діяльності учнів молодших класів на західноукраїнських землях (1919–1939 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Л. В. Ілійчук. – Івано-Франківськ, 2007. – С. 15.

ки зусиллям шкіл і культурно-освітніх організацій ("Просвіта", "Рідна школа" та ін.) у цей період засновували шкільні бібліотеки, гуртки при читальнях, літні табори для учнів молодшого шкільного віку, дитячі товариства, спільно з якими вчителі, священники, батьки організовували і проводили екскурсії та дитячі свята. Також західноукраїнські педагоги наголошували на необхідності заснування дитячих природоохоронних товариств як осередків цілеспрямованого навчання і виховання молодших школярів у галузі охорони природи, зокрема "Товариств для охорони звірів", "Товариств для охорони птахів", "Окращаючих товариств"⁴¹⁹.

Педагоги західного регіону України відводили велику роль й родинному вихованню дітей. З метою співпраці школи і сім'ї задля підвищення рівня освіти та виховання учнів створювалися "батьківські кружки" ("батьківські комітети"), які займалися, зокрема, питаннями навчання і виховання дітей у галузі охорони природи, залучаючи їх до посильної практичної діяльності в докільлі, організовуючи екскурсії, шкільні свята тощо. Водночас природоохоронна діяльність учнів молодшого шкільного віку на західноукраїнських землях передбачала засаджування та вирощування на території школи та поза її межами рослин, боротьбу зі шкідниками сільського господарства, підгодівлю звірів та птахів, виготовлення годівниць для птахів, заготівлю корму для тварин, догляд за тваринами тощо⁴²⁰.

О.М. Палійчук розглядала "Педагогічні ідеї та освітня діяльність Антоніни Горохович (1913-1997)", утвердженню громадянської позиції якої сприяла співпраця з досвідченими діячками міжнародного жіночого руху К. Малицькою, З. Мірною, М. Рудницькою, С. Русовою, О. Шепарович та ін., разом з якими вона увійшла у 1934 р. до складу Головної ради "Всесвітнього союзу українок". Після переїзду у 1938 р. до Львова А. Горохович стала помічницею голови Централі "Союзу українок" М. Рудницької, членом проводу громадсько-політичного утворення "Дружина княгині Ольги", а також вступила на філологічний факультет Львівського університету. Однак початок другої світової війни перервав її навчання – студентка перейшла на студії агрономії в Дублянах.

1943 рік започаткував новий етап у житті А. Горохович: рятуючись від участі "ворога народу" вона емігрувала до Європи. У Німеччині педагог продовжила навчання в Українському Технічно-Господарському інституті міста Регенсбурга, яке завершила в 1947 році, здобувши диплом інженера.

У 1949 р. А. Горохович переїхала до Канади (Торонто), де її освітня діяльність досягла найбільшого розквіту. Вона самовіддано включилася у розбудову національно-культурного життя канадських українців, зокрема рідномо-

⁴¹⁹ Ілійчук Л. В. Організаційно-педагогічні засади природоохоронної діяльності учнів молодших класів на західноукраїнських землях (1919–1939 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Л. В. Ілійчук. – Івано-Франківськ, 2007. – С. 11.

⁴²⁰ Ibid. – С. 12.

вного шкільництва, з метою виховання справжніх патріотів. З 1956 по 1992 рр. А. Горохович викладала українську мову та літературу на курсах українознавства Українського Національного Об'єднання, Свято-Миколаївської школи імені М. Грушевського, співпрацювала з Комісією шкільництва при Онтарійській раді Комітету Українців Канади, Об'єднанням українських педагогів Канади, працювала пресою референткою і секретарем Світової Координаційною Виховно-Освітньої Ради, викладала на курсах підготовки вчителів рідних шкіл⁴²¹.

Ґрунтовним здобутком стала книга А. Горохович "Батьки і діти" (Торонто, 1965), в якій вона виклала свої погляди на сутність національного виховання та родинної педагогіки. Навчально-методична робота діячки включала широкий спектр обов'язків: складання навчальних (з української мови та літератури) й виховних програм, підготовка підручників ("Ватра", "Від розстріляного до замученого відродження"), організація та участь у педагогічних семінарах і конференціях, написання різноманітних методичних рекомендацій для вчителів та батьків тощо.

У Канаді А. Горохович здобула філологічну освіту, яка стала необхідним підґрунтям і стимулом до її літературознавчої діяльності. 6 жовтня 1967 року в Оттавському університеті вона захистила магістерську роботу "Афоризми у творчості Лесі Українки", що вийшла окремою книгою в Торонто (1980). До її літературознавчого доробку належать також книги "Діалог у стилі Лесі Українки" (1978), "Людина в літературі Руси-України" (1983) та десятки статей, присвячених творчості для дітей⁴²².

А. Горохович була удостоєна численних відзнак та нагород. Серед них Шевченківська медаль (жовтень, 1983), найвищі відзнаки за працю в "Пласті" – "Медаль св. Юрія в золоті" та орден "Вічного Вогню в золоті". Їй часто присвячувались урочистості на знак шани та подяки⁴²³.

Літературно-педагогічний доробок письменниці складають оповідання, казки, легенди, перекази, так звані "пере повідки". У літературно-просвітницькій діяльності А. Горохович особливе місце займала журналістська праця. Педагог вважала рідномовну пресу необхідним елементом національного культурного життя українців у Канаді і тому активно включилася у її розвиток. Вона працювала членом редакційної колегії кварталника "Пластовий шлях", ілюстрованого місячника "Юнак", журналу "Нові дні", тісно співпрацювала з друкованим органом СУК журналом "Промінь", педагогічним виданням "Учительське слово", "Український учитель в Канаді", "Рідношкільник", науково-популярним збірником "Літопис Волині", друкувала у

⁴²¹ Палійчук О. М. Педагогічні ідеї та освітня діяльність Антоніни Горохович (1913–1997) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / О. М. Палійчук. – Івано-Франківськ, 2007. – С. 6-7.

⁴²² Ibid. – С. 8.

⁴²³ Ibid. – С. 9.

"Нашій меті", "Свободі", "Новому шляху", "Українському голосі", "Пластовому віснику", "Жіночому світі"⁴²⁴.

"Розвиток художньої освіти на Буковині (друга половина XIX – 30-і роки XX століття)" досліджував І.О. Хілько. Процес становлення і розвитку художньої освіти на Буковині означеного періоду перебував у тісній залежності від суспільно-політичних і економічних обставин. Дії австрійського уряду щодо розбудови і розвитку художньої освіти в краї були спрямовані на фінансову підтримку шкільництва, розбудову системи загальноосвітніх та професійних навчальних закладів, адміністративну підтримку професійних діячів образотворчого мистецтва; пропаганду вивчення, колекціонування виробів народного декоративно-прикладного мистецтва, дослідження й збереження пам'яток археології та архітектури Буковини⁴²⁵.

Відповідно до освітніх реформ (1861-1909), викладання малювання, каліграфії та геометричного малюнку було запроваджено у всіх типах державних і приватних шкіл (народних, реальних, гімназіях та ліцеях) як обов'язкові предмети, що сприяло естетичному розвитку та отриманню учнями базових професійних знань з образотворчого мистецтва. Водночас загальноосвітні заклади питання художньо-професійної освіти вихідців з Буковини вирішували лише частково. Головний шлях її здобуття – навчання в промислових, політехнічних школах та художніх академіях, закладах з підготовки спеціалістів прикладного мистецтва та архітектури європейських держав (Віденській, Будапештській, Краківській та Празькій), що сприяло організації навчання спеціалістів з Буковини у всіх галузях промисловості. Важливу роль у становленні художньої освіти в краї відігравали і взаємозв'язки місцевих художників з митцями Галичини та інших регіонів Австро-Угорської імперії. Значний вплив на культурно-мистецьке життя краю мали численні громадські, культурно-просвітницькі об'єднання та українські національні товариства ("Руська школа", "Руська Бесіда", "Союз", "Жіноча громада", "Січ"), які організовували професійні школи крою та шиття, курси (гаптування по шовку, художньої вишивки, малювання на атласі) і діяли з кінця XIX ст. до початку першої світової війни. До розвитку художньої освіти в краї активно залучалася і православна церква Буковини. Зокрема, завдяки наданим коштам "Православного фонду" митці отримали можливість у різні часи навчатись у європейських закладах освіти (Віденська і Мюнхенська академії мистецтв)⁴²⁶.

М.В. Титова у дисертаційному дослідженні "Дидактичні основи вивчення української мови у шкільництві Галичини (друга половина XIX – пе-

⁴²⁴ Палійчук О. М. Педагогічні ідеї та освітня діяльність Антоніни Горохович (1913–1997) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / О. М. Палійчук. – Івано-Франківськ, 2007. – С. 10.

⁴²⁵ Хілько І. О. Розвиток художньої освіти на Буковині (друга половина XIX – 30-і роки XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / І. О. Хілько. – Івано-Франківськ, 2007. – С. 5.

⁴²⁶ Хілько І. О. Розвиток художньої освіти на Буковині (друга половина XIX – 30-і роки XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / І. О. Хілько. – Івано-Франківськ, 2007. – С. 5-6.

рша третина ХХ ст.)" довела, що нормативно-правові документи, які визначали мову виключно в школах Галичини, мали суперечливий характер, були неузгоджені, нівелювали права української мови. Навчання рідної мови в початковій школі складалося з трьох ступенів: читання, письмо, мова й грамастика. Сукупність їх складала предмет, який у навчальних планах називався "рідна (українська) мова". В 1867 р. у зв'язку з прийняттям закону "Про мови викладові в школах Галичини" українська мова стає обов'язковою дисципліною. Українізація Львівської академічної гімназії (1864), створення рідномовної термінології, перших українських підручників для шкіл усіх типів спричинилися до зміцнення позиції української мови як повноправної мови викладання. Статус її ще більше утверджується після відкриття рідномовних гімназій: в Перемишлі (1887), Коломиї (з 1893 р. – паралельні українські класи, з 1900 р. – повна)⁴²⁷.

Однак програмне забезпечення української мови було незадовільним. Для її вивчення користувалися "Навчальним планом польської мови для гімназії" (1889 р.). Значні зміни у вивченні української мови внесли програми 1893 р. Це було зумовлено переходом усіх початкових та середніх шкіл на фонетичний правопис.

Шкільна реформа 1909 р. стала поштовхом до прийняття нової програми з української мови (1913 р.), якою внесли зміни у розподіл навчального матеріалу, зорієнтовано на користування новими підручниками. Повністю реалізовувати програму перешкодила перша світова війна. Нова програма навчання української мови прийнята 1935 р.⁴²⁸. Недосконалість існуючих програм, невідповідність їх вимогам часу спонукала педагогів до створення авторських програм з української мови (А. Крушельницькій, М. Паговський та ін.), які будувалися з дотриманням принципів регіоналізму, концентричності. Зміст освіти, закладений у навчальних планах та програмах, вимагав відповідного забезпечення навчально-виховного процесу підручниками та методичними посібниками.

У 1920-х рр. у теорії й практиці вітчизняної школи утверджуються активно-трудова, дослідницька, практична, лабораторна, евристична, проектна та ін., що становили групу методів активного навчання, які в українській дидактиці пропагувалися завдяки дослідженням П. Бланського, Б. Ігнатієва, В. Маркова, І. Резника, С. Швацького, а в західноукраїнській – О. Барвінського, Я. Біленького, Б. Заклинського, Я. Кузьміва, М. Матвійчука, І. Петрів, Г. Терлецького, І. Ющишина та ін.

Педагогічний рух спричиняє боротьбу за права української мови, за рідну школу з українською мовою викладання в ній. Це особливо яскраво проявилось в діяльності товариств "Просвіта", "Рідна школа", НТШ. Тому увага

⁴²⁷ Титова М. В. Дидактичні основи вивчення української мови у шкільництві Галичини (друга половина ХІХ – перша третина ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / М. В. Титова. – Івано-Франківськ, 2007. – С. 7.

⁴²⁸ Ibid. – С. 8.

педагогів, громадських організацій краю концентрується на підготовці рідномовних підручників, відпрацюванні дидактичних основ навчання української мови.

Негативний вплив на теоретичні й практичні пошуки педагогів у галузі української мови ускладнювався ще й важкою економічною кризою кінця 20-х – початку 30-х рр. ХХ ст. У цей період Я. Біленький, А. Домбровський, Б. Заклинський, Я. Кузьмів, М. Матвійчук, Д. Петрів, І. Петрів на сторінках "Учительського слова", "Шляху виховання й навчання" обґрунтовували зміст, мету, принципи, форми, методи навчання рідної мови, що зумовлювалися лінгво-дидактичними принципами. Залежно від цього педагогами краю визначалися засоби, способи та форми організації навчання. У кінці ХІХ – на початку ХХ ст. активно пропагувалися і реалізовувалися на практиці такі методи навчання мови: бесіда, розповідь, пояснення, робота з підручником, шкільна лекція, ілюстрація, демонстрація, організація спостереження, вправи, практичні роботи, повторення, творчі завдання⁴²⁹.

Основною формою навчання рідної мови залишався урок, хоча використовувалися й дискусії, домашні завдання, іспит та ін. Поширеними були й написання рефератів, творчі завдання, інсценізація, драматизація, складання й розв'язування ребусів, шарад, загадок. У важких соціально-економічних умовах українські педагоги розробляли та впроваджували в навчальний процес прогресивні методики навчання рідної мови⁴³⁰.

У дослідженні І.А. Скоморовської "Педагогічні засади роботи бібліотек з учнівською молоддю в Західній Україні (1919-1939 рр.)" розкрито інформаційну, розвивальну та освітньо-виховну діяльність шкільних та дитячих бібліотек у сучасних умовах, ставлення педагогів краю та українського зарубіжжя до проблем читання і роботи бібліотек, вплив книги як провідного засобу виховання у міжвоєнну добу на теренах регіону⁴³¹. Результати аналізу шкільного бібліотечного руху на західноукраїнських землях засвідчив, що найбільшого розвитку він сягнув у полікультурній Підкарпатській Русі. Це було обумовлено потужним нормативно-правовим забезпеченням, чехословацькі освітні інституції сприяли розвитку бібліотек українських шкіл шляхом поповнення книжкових фондів новими виданнями не лише українського відділу, а й російського і мадярського. Найбільш потужну бібліотечну мережу в регіоні вибудувало товариство "Просвіта", зокрема у Галичині 1920 р. функціонувало 10 бібліотек, а в 1935 р. – 2 915, обсяг фондів становив 581 202

⁴²⁹ Титова М. В. Дидактичні основи вивчення української мови у шкільництві Галичини (друга половина ХІХ – перша третина ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / М. В. Титова. – Івано-Франківськ, 2007. – С. 15.

⁴³⁰ Ibid. – С. 16.

⁴³¹ Скоморовська І. А. Педагогічні засади роботи бібліотек з учнівською молоддю в Західній Україні (1919–1939 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / І. А. Скоморовська. – Івано-Франківськ, 2009. – С. 2.

книги та 6 440 часописів; у Підкарпатській Русі 1935 р. діяло 223 книгозбірні, фонди яких налічували 32 927 томів і 603 часописи⁴³².

Формування в дітей зацікавленості книгою та потреби у постійній самоосвіті продовжували у школі. Однак за відсутності необхідної кількості української літератури, коло читацьких інтересів учнів переважно обмежувалося читанкою, яку не всі педагоги вважали потужним "інструментом" навчання й виховання. Тому освітяни краю обстоювали думку про доцільність використання у навчально-виховному процесі додаткової літератури. У цьому контексті ефективність роботи з учнівською молоддю в бібліотеках регіону значною мірою зумовлювалася професійними вміннями працівника шкільної книгозбірні: володіння вміннями, знаннями в галузі дитячої психології; постійна самопідготовка, самоосвіта; знання книжкового фонду, нових надходжень та публікацій; вплив певної книги на свідомість читача тощо.

Дослідження О.Ф. Яцини "Педагогічна й культурно-освітня діяльність товариства "Просвіта" на Закарпатті (1920-1939 рр.)" показало, що просвітяни краю шукали шляхи впровадження досягнень педагогічної науки у практику: виступали за відкриття не тільки початкових шкіл, а й за підготовку учнів до навчання у школах вищого ступеня; наполягали на викладанні шкільних дисциплін мовою, зрозумілою закарпатським дітям; обстоювали право на освіту всіх соціальних верств населення. Найбільш поширеними формами педагогічної діяльності товариства "Просвіта" визначено: курси для подолання анальфabetизму серед дорослого населення краю; п'яти-восьмимісячні курси для навчання неграмотних дітей різних вікових груп; залучення всіх дітей шкільного віку до навчання; діяльність "мандрівних" учителів; курси "читальних провідників"; кооперативні курси; видавництво та поширення навчальної та художньої літератури тощо⁴³³. Також окреслено форми національного виховання української молоді: виставки, музеї, хори, оркестри, екскурсії, аматорські театри, в репертуарі яких здебільшого були вистави за творами класиків української драматургії. Отже, товариство "Просвіта" Підкарпатської Русі являло собою цілісну освітньо-виховну інституцію, яка здійснювала різнопланову діяльність серед українців краю (культурно-просвітницьку, педагогічно-просвітницьку та науково-просвітницьку).

⁴³² Скоморовська І. А. Педагогічні засади роботи бібліотек з учнівською молоддю в Західній Україні (1919–1939 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / І. А. Скоморовська. – Івано-Франківськ, 2009. – С. 9.

⁴³³ Яцина О. Ф. Педагогічна й культурно-освітня діяльність товариства "Просвіта" на Закарпатті (1920–1939 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / О. Ф. Яцина. – Івано-Франківськ, 2009. – С. 14.

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА-ДОСЛІДНИКА У СУЧАСНІЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ШКОЛІ

В останні десятиліття все частіше науковці звертаються до проблеми діяльності наукової школи як однієї з ефективних форм підготовки наукових кадрів. Наукова школа концентрує величезну творчу енергію вчених, координує їхню діяльність у процесі наукового пошуку, максимально сприяє розкриттю творчих здібностей молодих науковців, їх вихованню і перетворенню на зрілих дослідників, ініціює нові напрями наукових пошуків.

На думку О.О. Богомольця, для створення школи дуже важливо, щоб керівник її, зберігаючи за собою пріоритет керівної ідеї, при розробці цієї ідеї співробітниками надавав би їм якомога більше самостійності, віддаючи в повну їх власність ті окремі гіпотези, які він пропонує їм перевірити і які дають основний матеріал для підтвердження керівної ідеї. Необхідно, щоб керівник умів надавати своїм співробітникам можливість широкої критики і прояву найширшої ініціативи⁴³⁴.

Прикладом такої організації діяльності можна вважати і науково-педагогічну школу "**Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів**" доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена Міжнародної Академії акмеологічних наук (Санкт-Петербург, Росія), Української Академії акмеологічних наук, Міжнародної академії з креативної педагогіки Дубасенюк Олександри Антонівни, яка створена при кафедрі педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка та діє з 1988 року⁴³⁵. За роки існування школи захищено чотири докторських дисертації, понад 50 кандидатських та виховано вже два покоління вчених.

Пріоритетними напрямками роботи школи є наступні:

- підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації;
- модернізація професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у контексті Болонських інновацій;
- розробка сучасних концептуальних підходів до підвищення якості

⁴³⁴ Богомолец А. А. Избранные труды / А. А. Богомолец. – К.: Изд-во АН УССР, 1958. – Т. 3. – 359 с.

⁴³⁵ Дубасенюк Олександра Антонівна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zu.edu.ua/ped/2.pdf>; Дубасенюк О. А. Становлення та розвиток Житомирської науково-педагогічної школи / О. А. Дубасенюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2010. – № 50. – С. 51–59.; Звіт кафедри педагогіки з наукової роботи за 2010 рік: [неопублікований матеріал]; Звіт кафедри педагогіки з наукової роботи за 2011 рік: [неопублікований матеріал]; Історія кафедри педагогіки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zu.edu.ua/ped_ist.html; Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с.; Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.

професійної підготовки майбутнього вчителя;

- проблема розвитку обдарованості дітей та молоді;
- інноваційні технології навчання і виховання;
- професійна підготовка майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу;
- професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в різних освітньо-виховних системах;
- формування професійної компетентності майбутнього фахівця;
- підготовка майбутнього вчителя до формування здорового способу життя учнівської та студентської молоді;
- формування морально-етичних цінностей молоді;
- історико-педагогічні передумови становлення професійної та педагогічної освіти;
- розробка сучасних підходів до підвищення продуктивності професійної діяльності майбутнього педагога;
- теоретико-технологічні засади інноваційних процесів у загальноосвітньому навчальному закладі;
- теоретико-методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення науково-педагогічних досліджень;
- теоретико-методологічні засади створення інтегральних навчальних курсів;
- формування соціокультурної компетентності майбутніх офіцерів;
- етнопедагогічна компетентність майбутнього вчителя в умовах університетської освіти в Україні ⁴³⁶.

Акцентуємо увагу на роботі кафедри педагогіки, яка тісно пов'язана з діяльністю школи, оскільки завідувач кафедри, доктор педагогічних наук, професор Антонова Олена Євгенівна, доктор педагогічних наук, професор Вітвицька Світлана Сергіївна, кандидати педагогічних наук, доценти – Сидорчук Нінель Герандівна, Ковальчук Валентина Антонівна, Березюк Олена Станіславівна, Єремеева Віра Модестівна, Власенко Ольга Миколаївна є безпосередніми її учнями та членами. Окрім того, науковий керівник школи, Дубасенюк Олександра Антонівна, також є професором кафедри педагогіки ЖДУ імені Івана Франка.

Визначаючи вагому роль керівника наукової школи у процесі творчого становлення її представників, окреслимо, на нашу думку, найбільш значущі риси особистісного портрету Олександри Антонівни Дубасенюк.

Відомий український вчений, **професор О.А. Дубасенюк**, пройшла

⁴³⁶ Дубасенюк О. А. Становлення та розвиток Житомирської науково-педагогічної школи / О. А. Дубасенюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2010. – № 50. – С. 51–59.

шлях від вчителя загальноосвітньої школи до викладача, старшого викладача, доцента, професора кафедри педагогіки. Вона обіймала посади завідувача кафедри педагогіки, проректора з наукової роботи, міжнародних та регіональних зв'язків. Нині – Олександра Антонівна продовжує здійснювати керівництво науковою школою "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів", а також спеціалізованою вченою радою з педагогіки, надає допомогу у роботі ради молодих учених університету. Вона є заступником керівника навчально-науково-виробничого комплексу "Полісся", який об'єднує понад 20 навчальних закладів Житомирщини. Олександра Антонівна у контексті діяльності наукової школи ініціювала низку успішних проєктів щодо проведення міжнародних форумів, всеукраїнських конференцій. Нею започатковано серію монографічних видань з проблеми професійно-педагогічної освіти та проведення регіональних семінарів "Педагогічна наука – практиці", здійснено редагування багатьох наукових монографій, науково-методичних збірників. Створюючи умови для професійного становлення молодих учених особливу увагу вона приділяє розвитку україно-польських зв'язків. Представники її наукової школи були учасниками ряду міжнародних форумів, які відбувалися в Польщі (Варшава, Краків, Лігніця), Україні (Київ, Житомир, Черкаси, Хмельницький). За сприяння О.А. Дубасенюк започаткована діяльність в ЖДУ Центру полоністики та наукового часопису "Українська полоністика", в якому вона є членом редколегії. За її активною участю отримав свідоцтво про державну реєстрацію науковий журнал "Креативна педагогіка", в якому молоді дослідники мають змогу публікувати дослідницькі матеріали. Вона є членом редколегії ряду наукових часописів, а також заступником головного редактора журналу "Креативна педагогіка". За активну участь у науковій діяльності О.А. Дубасенюк нагороджена нагрудними знаками "Софія Русова", "К.Д. Ушинський", "За наукові досягнення", Почесними грамотами МОН України та АПН України, ВАКу України. Нею опубліковано 400 наукових та науково-методичних праць. За результатами наукової роботи у 2011 році вона стала "Науковцем року – 2011".

Олександра Антонівна працює у напрямі – теорія і методика професійної освіти. У 1996 р. вона успішно захистила дисертацію на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук "Теоретичні та методичні основи професійної виховної діяльності педагога" в Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Упродовж багатьох років вона є членом спеціалізованої вченої ради цього інституту (нині Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України) та здійснює наукову співпрацю з багатьма ВНЗ України. Виступає опонентом, рецензентом докторських та кандидатських дисертацій.

Активна педагогічна діяльність з підготовки молодих науковців реалізувалася також шляхом керівництва рядом наукових тем: у 1992-1994 роках державною бюджетною темою, що фінансувалася Міністерством освіти України – "Технологія навчання у педагогічному вузі (побудова навчального

процесу при викладанні педагогічних дисциплін)" з пріоритетного наукового напрямку: "Проблеми нового змісту освіти та методики навчання і виховання". Результатом цієї роботи стало створення "Практикуму з педагогіки", який отримав гриф МОН України і пройшов широку апробацію у ВНЗ України⁴³⁷.

Нині Олександра Антонівна продовжує активно здійснювати розробку наукового напрямку, який є однією з комплексних тем, затверджених в Українському інституті науково-технічної і економічної інформації, – "Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції" та, як вже зазначалося, є генератором ідей, лідером та ідейним натхненником створеної нею наукової школи. Вона ініціативний, завзятий, творчий та в міру вимогливий керівник. Варто зазначити, що визначивши майже двадцять пріоритетних напрямів діяльності школи та надаючи учням самостійності у їх розробці, Олександра Антонівна не полишає поза увагою жодного з них. Успішне керівництво школою здійснюється завдяки злагодженій роботі, підтримці та взаємодопомозі всіх її членів.

Так, безпосередньо під керівництвом Дубасенюк Олександри Антонівни за роки діяльності школи захищено 3 докторських та 18 кандидатських дисертацій, зокрема, докторські роботи:

- Антонової Олени Євгеніївни "Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах";
- Якси Наталі Володимирівни "Професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Кримського регіону";
- Вітвицької Світлани Сергіївни "Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти".

Зазначимо, що всі дисертаційні дослідження як учнів Олександри Антонівни, так і другого покоління науковців виконуються в межах пріоритетних напрямів роботи школи, чим значно їх розширюють та поглиблюють, сприяючи більш ефективній підготовці науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, розробці сучасних концептуальних підходів до підвищення рівня професійної підготовки майбутнього вчителя та розробці сучасних підходів, реалізація яких забезпечує продуктивність професійної діяльності фахівців різних галузей.

Як зазначалося вище, під керівництвом О.А. Дубасенюк, станом на 2012 рік, захищено наступні кандидатські дисертації за такими напрямками:

- професійна підготовка майбутніх учителів (Формування у майбутніх учителів базових знань з педагогіки (О.Є. Антонова), Методичні основи розв'язання соціально-педагогічних задач у процесі підготовки майбутніх учителів (В.А. Ковальчук), Формування професійної компетентності майбутнього

⁴³⁷ Практикум з педагогіки : навч.-метод. посіб. / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 432 с.

вчителя іноземної мови засобами діалогу культур (В.О. Калінін), Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками (Т.І. Шанскова), Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів (Ю.М. Клименюк));

– технології підготовки майбутніх учителів (Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу (Н.Г. Сидорчук), Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів (В.М. Єремєєва), Підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва (О.Л. Шквир), Формування творчої активності майбутніх учителів музики засобами комп'ютерних технологій (В.В. Луценко));

– аксіологічний аспект виховної роботи зі старшокласниками (Формування громадянських цінностей старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах (Л.В. Корінна), Формування гуманістичного ідеалу старшокласників у позанавчальній діяльності (А.П. Вірковський));

– соціально-педагогічний контекст діяльності педагога (Педагогічна корекція порушень у спілкуванні підлітків зони радіологічного контролю (в умовах лікувально-оздоровчого закладу) (І.В. Літяга), Формування особистості підлітка в однодітних сім'ях (В.В. Капелюк));

– підготовка майбутніх спеціалістів у процесі фахової підготовки (Диференціація самостійної роботи студентів коледжів технічного профілю в процесі вивчення природничо-математичних дисциплін (О.М. Королук), Педагогічні умови підготовки офіцерів Збройних Сил України до соціокультурної діяльності в миротворчих місіях (Ю.М. Захарчишина)),

– особистісно орієнтоване навчання учнів у гімназії проаналізовано у роботі "Педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання учнів у гімназії" (С.Л. Яценко);

– регіональні історико-педагогічні проблеми – "Розвиток шкільної музичної освіти на Волині (кінець ХІХ – початок ХХ ст.)" (Н.М. Бовсунівська);

– досвід інших країн у професійній підготовці майбутніх учителів досліджено у дисертації "Полікультурна освіта майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах Канади" (О.Б. Слоньовська).

Окрім того, хочемо зазначити, що А.П. Вірковський та Т.І. Шанскова вже навчаються у докторантурі нашого університету та працюють над дисертаційними дослідженнями на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук.

Певним результатом діяльності наукової школи можна вважати те, що у межах напряму професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів у контексті компетентнісного підходу у 2011 році опублікована колективна монографія "Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід" за редакцією О.А. Дубасенюк.

Цікавим у межах статті вважаємо і окреслення творчого доробку представників наукової школи, які здійснили вагомий внесок у розвиток педагогі-

чної теорії і практики.

Так, **професор О.Є. Антонова** розробляє комплексну тему "Теоретичні та методичні засади розробки науково-педагогічного супроводу обдарованої особистості", яка є логічним продовженням попереднього дослідження "Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах". Під її керівництвом у межах розробки проблеми розвитку обдарованості учнів різних вікових груп у навчальній і позанавчальній діяльності на засадах особистісно орієнтованого, інтегративного, діяльнісного та академічного підходів працюють аспіранти кафедри педагогіки С.І. Шевчук (підготовка вчителя біології до роботи з інтелектуально обдарованими старшокласниками у позашкільних закладах освіти екологічного профілю), Д.О. Ліференко (підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до розвитку інтелектуальної обдарованості старшокласників у позанавчальній діяльності), О.В. Ващук (формування готовності вчителя природничих дисциплін до розвитку академічної обдарованості старшокласників на засадах інтегративного підходу) та здобувач О.В. Солодовник (педагогічні умови розвитку професійної обдарованості студентів медичних коледжів у процесі фахової підготовки).

Під керівництвом Олени Євгенівни захищено дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за напрямками: компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців "Підготовка майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної компетенції" (Н.С. Щерба), "Педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх офіцерів радіоінженерних спеціальностей" (Л.П. Маслак); технологічний підхід – "Застосування модульно-рейтингової системи у процесі фахової підготовки студентів економічних спеціальностей у коледжах" (О.П. Іванцова), "Застосування методу проектів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів іноземних мов" (Ю.М. Жилиєва); проблеми формування безпечної поведінки підлітків у позаурочній діяльності та підготовку майбутніх учителів до цієї діяльності розкрито у дисертаційній роботі "Підготовка майбутніх учителів до формування безпечної поведінки підлітків у позаурочній діяльності" (Р.Ю. Васильєва).

Окрім того, О.Є. Антонова з 2003 року керує роботою науково-методичного Центру роботи з обдарованою студентською молоддю. Науковці центру, враховуючи актуальність проблеми, беруть участь у міжнародних, всеукраїнських та регіональних конференціях з проблем обдарованості, керують науково-дослідною роботою бакалаврів та магістрантів, разом з Інститутом обдарованої дитини надають методичну допомогу викладачам, студентам та вчителям з проблем обдарованості.

На основі узагальнення проблеми підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями у 2011 році видано монографію – О.Є. Антонова, Ю.М. Клименюк, "Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи".

Представник наукової школи, відомий український учений, **професор С.С. Вітвицька** здійснює науковий пошук за напрямом "Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти", який є складовим ще однієї комплексної теми кафедри "Професійна підготовка фахівців в умовах ступеневої освіти". Результати дослідження покладено в основу докторської дисертації, успішно захищеної у квітні 2011 року.

Світлана Сергіївна успішно керує роботою аспірантів, семеро з яких вже стали кандидатами педагогічних наук та досліджували наступні проблеми:

– професійної підготовки майбутніх учителів – "Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників" (В.В. Танська), "Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів" (Н.Є. Колесник), "Підготовка майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання" (О.Ю. Усата), "Формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання" (Я.Б. Сікора), "Розвиток професійної компетентності вчителів біології у закладах післядипломної освіти" (С.В. Іванова);

– умови та технології професійної підготовки майбутніх фахівців – "Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фармацевтів у коледжі" (І.Д. Бойчук) та "Формування готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби" (Ю.Г. Корнійчук).

Активний представник наукової школи, професор С.С. Вітвицька плідно працює не лише з аспірантами, але і зі студентами – керує роботою проблемної групи "Педагогічна творчість", магістерського клубу "Еврика", Центром педагогічної підготовки студентів магістратури, беручи участь у роботі яких студенти роблять перші кроки як науковці: пишуть статті, організовують семінари, круглі столи, вузівські конференції тощо.

С.С. Вітвицька знаній не лише в Україні, але і далеко за її межами науковець, за її "Практикумом з педагогіки вищої школи" та підручником "Основи педагогіки вищої школи" навчається переважна більшість магістрантів вищих навчальних закладів України.

Окрім того, Світлана Сергіївна є керівником науково-методичної лабораторії "Педагогічна підготовка студентів магістратури", в межах діяльності якої відбувається включення магістрантів у практичну діяльність з метою поглиблення, розширення, інтегрування знань з педагогіки, педмайстерності, навчально-виховних технологій, педагогіки вищої школи; практичного опанування різними формами навчального і виховного процесу у вищих закладах освіти I-IV рівня акредитації; надання методичної та практичної допомоги колективам ВНЗ; формування професійної спрямованості особистості, прагнення застосувати свої знання, досвід, здібності в галузі обраної професії.

Представник наукової школи, професор кафедри педагогіки, **доцент О.С. Березюк** працює над науковим напрямом "Методичні засади формування етнопедагогічної культури майбутнього вчителя-філолога в умовах Поліського регіону". У межах цієї проблеми було організовано діяльність науково-методичної лабораторії "Освітньо-виховна система Полісся", яку вона очолює з 2005 року. Метою роботи лабораторії є: дослідження організаційно-педагогічних основ побудови поліської школи як регіонального українського національно-виховного закладу (етнодидактичний аспект); розробка концепції поліської школи, програми народознавства Полісся, навчальних посібників та методичних рекомендацій з етнопедагогіки, літературного краєзнавства, етнографії та ін.; налагодження наукової співпраці з середніми та вищими навчальними закладами України та інших країн, введення в науковий обіг науково-методичного матеріалу.

Реалізація основних напрямів діяльності наукової школи відбувається і у межах роботи лабораторії, що має *чотири відділи*: аналітико-інформаційний та історіографії; інноваційних технологій викладання гуманітарних дисциплін та етнопедагогіки; інноваційних технологій формування етнопедагогічної культури; формування народознавчої компетентності та етнічної соціалізації особистості.

Науковці лабораторії плідно співпрацюють з навчальними закладами міста Житомира та Житомирської області, а саме: гуманітарною гімназією № 23, Житомирським обласним педагогічним ліцеєм, гуманітарною гімназією м. Новоград-Волинського, Яблунецькою ЗОШ Емільчинського району, ЗОШ № 7 м. Коростень, ЗОШ № 2 смт. Баранівка, Коростишівським педагогічним коледжем. Членами лабораторії проводяться виїзні засідання в Емільчинському, Черняхівському, Коростишівському, Баранівському, Коростенському районах з проблем дослідження лабораторії. В межах музею етнографії проводяться виховні заходи та диспути для студентської молоді.

Як представник першого покоління науковців школи, О.С. Березюк керує роботою проблемної групи "Новітні технології навчання та виховання етнопедагогічної культури в умовах Поліського регіону". Студентами проблемної групи проводяться виховні заходи на тему "Педагогіка народного календаря" в закладах освіти різного рівня, зокрема, у гуманітарній гімназії № 23 та ЗОШ № 26 м. Житомира, у гуртожитках № 4 та № 5 ЖДУ, в обласному педагогічному ліцеї, в дитячому будинку-інтернаті с. Дениші, в будинку маляти м. Житомира та ін. Щорічно студенти проблемної групи стають переможцями I туру студентської олімпіади з педагогіки.

У межах діяльності вищезазначеної лабораторії та наукової школи загалом під керівництвом Березюк Олени Станіславівни захищено ряд кандидатських дисертацій з проблем фахової підготовки майбутніх спеціалістів різних профілів: "Формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій" (О.М. Власенко), "Професійна спрямованість навчання предметів природничо-математичного циклу в медичному

коледжі" (В.А. Копетчук), "Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу" (О.Л. Башманівський), "Формування інформаційної компетентності студентів комерційних коледжів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін" (Я.В. Карлінська), "Народна художня творчість у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва" (О.М. Піддубна) та "Підготовка майбутніх екологів до міжкультурної комунікації в процесі вивчення гуманітарних дисциплін" (Н.В. Захарчук).

У контексті діяльності наукової школи здійснює науковий пошук **доцент Н.Г. Сидорчук**, яка розробляє тему "Система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору". У її межах здійснює керівництво науково-методичною лабораторією "Акмеологія освіти", яка створена у 2004 році як результат багаторічної співпраці кафедри педагогіки з Санкт-Петербурзькою акмеологічною школою, а тепер Міжнародною академією акмеологічних наук, яку очолює член-кореспондент РАО, доктор психологічних наук, професор Н.В. Кузьміна. Метою науково-дослідної лабораторії акмеології освіти є ініціювання і координація наукових досліджень у галузі акмеології професійно-педагогічної діяльності; наукова співпраця з акмеологічними осередками вищих навчальних закладів України та країн ближнього зарубіжжя; введення в науковий обіг нового наукового матеріалу.

До тематики наукових пошуків лабораторії акмеології освіти віднесено:

- систему професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті Болонського процесу (Н.Г. Сидорчук, О.А. Дубасенюк);
- розвиток педагогічної компетентності майстра виробничого навчання в умовах оновлення професійно-технічної освіти (М.Б. Агапова, Н.Г. Сидорчук);
- педагогічні фактори забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики (О.А. Чемерис, М.М. Осадчий);
- технологію проектування навчальної інформації в процесі професійно-педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу (О.Є. Кравець, В.М. Єремєєва);
- підготовку майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії у загальноосвітній школі (А.М. Чернишова, Н.Г. Сидорчук);
- підготовку вчителя до особистісного самовдосконалення учнів основної школи у післядипломній освіті (О.А. Орлова, Н.Г. Сидорчук);
- розвиток пізнавального інтересу молодших школярів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу (Н.М. Міненко, Н.Г. Сидорчук).

Результатом роботи лабораторії в межах діяльності наукової школи є дисертаційні дослідження Т.П. Москвіної "Підготовка майбутніх учителів початкових класів до виховання гуманних взаємин учнів у лікувально-оздоровчих закладах зони радіологічного контролю", Л.О. Данильчук "Формування професійно-особистісного іміджу майбутніх фахівців фінансово-

економічного профілю", М.Б. Агапової "Формування професійних інтересів учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі фахової підготовки" та З.В. Залібовської-Ільніцької "Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів".

Вагомі наукові напрацювання у межах основних напрямів діяльності наукової школи здійснено **доцентом В.А. Ковальчук**, яка працює над науковим дослідженням "Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем" на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук.

Крім цього, керує роботою проблемної групи "Підготовка майбутніх учителів до роботи в різних виховних системах", результати діяльності якої щорічно висвітлюються у студентських збірниках наукових праць та звітних круглих столах. Останні роки студентами в межах роботи групи проводиться ретроспективний аналіз становлення та розвитку освітньо-виховних систем різних епох та сучасні інноваційні освітньо-виховні системи та аналізується професійна діяльність вчителя-вихователя із школярами різних вікових груп.

Під керівництвом Валентини Антонівни у 2012 році захищено кандидатську дисертацію О.В. Горай на тему "Підготовка медичних сестер (фельдшерів) до санітарно-гігієнічного виховання та профілактичної роботи зі школярами".

Доцент В.М. Єремєєва працює над темою "Технологічний підхід до професійної підготовки вчителя". У межах цієї теми під керівництвом Віри Модестівни захищені дисертаційні дослідження на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук С.О. Карплюк "Технологія підготовки майбутніх учителів математики до організації взаємонавчання учнів основної школи" та Д.С. Вербівським "Формування професійної етики персоналу центру обслуговування абонентів мобільного зв'язку". Аспірант О.В. Баздирева працює над проблемою гуманітаризації математичної освіти, здобувач Н.В. Тесанчук – над підготовкою майбутнього вчителя до природоохоронної діяльності школярів.

В.М. Єремєєва керує проблемною групою "Навчально-виховні технології в сучасній школі", робота якої відображається у щорічних збірниках студентських наукових робіт, у конференціях, семінарах та всеукраїнській олімпіаді з педагогіки.

Представник вже другого покоління науковців школи, **доцент О.М. Власенко**, розробляє проблему "Формування моральних цінностей студентської молоді". Разом з О.С. Березюк керує роботою проблемної групи "Новітні технології навчання та виховання етнопедагогічної культури в умовах Поліського регіону". Ольга Миколаївна – стипендіат президентської програми для обдарованої молоді.

Результати роботи членів школи неодноразово було представлено і високо оцінено на міжнародних виставках "Сучасна освіта в Україні" та "Сучасні навчальні заклади". Особисті здобутки науковців щорічно відмічаються

подяками та грамотами університету, обласного управління освіти, Обласної ради, Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Національною академією педагогічних наук України.

Науковці житомирської науково-педагогічної школи працюють не лише на теренах Житомирського регіону, але й розповсюджують та впроваджують свої ідеї як в межах України, так і ближнього зарубіжжя, зокрема, Росії та Польщі. Це відображається у публікаціях в українських та закордонних виданнях, участі у конференціях різного рівня та спільному проведенні конференцій з українськими та закордонними партнерами, зокрема у 2010 році було проведено Міжнародну наукову конференцію у Польщі "Paradygmaty oswiatowe s educacja nauczycieli" ("Освітня парадигма і педагогічна підготовка вчителів"). Конференція складалася з двох етапів: I етап конференції проходив у Вищій педагогічній школі у м. Варшава (Вища педагогічна школа), II етап – у м. Кракові (Краківський педагогічний університет). Конференція відбувалася у вигляді чотирьох круглих столів: 1) "Актуальні проблеми освіти в Польщі і Україні", 2) "Педагогіка в умовах змін сучасного світу", 3) "Педагогіка, ідеологія і парадигми освіти", 4) "Освіта і професійна праця вчителя". На конференції було розглянуто та обговорено перспективні освітні проблеми у контексті процесів глобалізації та європейської інтеграції, такі як освітня парадигма й ідеї, освітня політика і системи освіти, педагогіка і підготовка вчителя, проблеми професійної діяльності вчителя. Вирішення цих проблем потребують спільних творчих зусиль та плідних наукових пошуків. Наукова конференція була організована в межах наукового проекту "Проблеми освіти в Польщі та в Україні у контексті процесів глобалізації та євроінтеграції", головою якого з української сторони був Президент НАПН України, академік НАН України і НАПН України, доктор філософських наук, професор В.Г. Кремень, а з польської сторони Президент Вищої педагогічної школи у Варшаві, професор, доктор хабілітований, іноземний член НАПН України Тадеуш Левовицький. Перша конференція цього проекту відбулася у 2009 р. на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка, оскільки Житомирщина є місцем компактного проживання поляків в Україні.

О.С. Березюк брала участь у V Симпозіумі українців "Проблеми мови, літератури, культури", який проходив у 2010 році в м. Оломоуць (Чехія) на базі Університету ім. Й. Палацького

Науковці школи брали участь у міжнародній науково-історичній збірці (виданої польською мовою), присвяченій 90-річчю з дня народження Папи Іоанна-Павла II.

Лише у травні 2011 році у межах співпраці з науковцями Інституту обдарованої дитини НАПН України (відділ підтримки обдарованості та міжнародної співпраці – керівник Н.І. Поліхун) проведено Всеукраїнську науково-практичну конференцію з міжнародною участю "Розвиток дослідницьких здібностей обдарованих дітей та молоді" та у межах співпраці з науковцями Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (відділ андраго-

гіки – керівник доктор педагогічних наук, професор Лук'янова Л.Б.) проведено Всеукраїнську науково-практичну конференцію з міжнародною участю "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії".

Науковці школи О.Є. Антонова та О.А. Дубасенюк публікують результати своїх досліджень у російських виданнях, зокрема у журналах "Одарённый ребёнок", "Педагогическое образование и наука", "Управление современной школой. Завуч: для администрации школ" (Росія, Москва). Щорічно О.А. Дубасенюк, Н.Г. Сидорчук, О.Є. Антонова беруть участь у науковій сесії Академії акмеологічних наук (м. Санкт-Петербург). О.Є. Антонова активно співпрацює з Тольятинським державним університетом та є членом редакції фахового видання "Вектор науки ТДУ".

Спільно з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України в університеті створено дві міжвідомчі лабораторії: "Громадянський розвиток особистості професіонала" (координатори – доктор педагогічних наук, професор Л.Б. Лук'янова та кандидат педагогічних наук, доцент О.В. Вознюк) та "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії" (координатори – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник М.М. Солдатенко та кандидат педагогічних наук, доцент І.І. Коновальчук).

Житомирська науково-педагогічна школа та Житомирський державний університет стали співзасновниками Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Науковці школи – О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, Н.В. Якса стали дійсними членами цієї академії, С.С. Вітвицька, О.С. Березюк, Н.Г. Сидорчук та В.А. Ковальчук – її член-кореспондентами. Науковці школи спільно з НДІ НАПН України, Вінницьким соціально-економічним інститутом Університету "Україна" провели низку міжнародних науково-практичних конференцій з проблеми розвитку духовної культури особистості та креативним освітнім технологіям, яку організувала Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки.

Як вже зазначалося вище, О.А. Дубасенюк – дійсний член Міжнародної академії акмеологічних наук м. Санкт-Петербург (Росія), а О.Є. Антонова та Н.Г. Сидорчук – член-кореспонденти цієї академії.

Науково-педагогічна школа "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів" діє в Житомирському державному університеті імені Івана Франка 25 років, що і дозволяє сьогодні на високому рівні представляти здобутки. Діяльність кожного з її членів не є чимось відокремленим, відстороненим, це є наукові пошуки, орієнтовані на досягнення спільної мети – підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього вчителя у сучасних умовах.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАУКОВОГО КЕРІВНИЦТВА ДОКТОРСЬКИМИ ПРОГРАМАМИ В ДОСВІДІ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

У Комюніке конференції міністрів освіти Болонського процесу, зустріч яких відбулася 25-27 квітня 2012 року в Бухаресті зазначається, що забезпечення якості вищої освіти з метою підвищення працевлаштування випускників та зміцнення їх мобільності як засобу для кращого навчання є основним пріоритетом Європейського простору вищої освіти⁴³⁸. Вища освіта повинна забезпечити більш тісний зв'язок між науковими дослідженнями, викладанням і навчанням на всіх рівнях. У навчальних програмах мають відображатися зміни пріоритетів у галузі науки і нових дисциплінах, а дослідження повинні бути в основі викладання та навчання. Саме тому третій цикл – підготовка докторантів відіграє особливу роль у зміцненні взаємозв'язку між Європейським простором вищої освіти (ЕНЕА) та Європейським дослідницьким простором (ЕРА)⁴³⁹.

На шляху реалізації вимог Болонського процесу та з урахуванням збільшення попиту на професійний докторський ступінь, у країнах Західної Європи відбувається реформування усіх складових докторської підготовки: організаційного забезпечення докторської освіти; введення структурованих докторських програм, запровадження компетентнісного підходу, розширення кар'єрних перспектив докторів наук; удосконалення наукового керівництва.

Особливо заслуговує на детальне вивчення проблема провадження керівництва підготовкою здобувачів третього (докторського) циклу в системі науково-педагогічної школи. Це зумовлено тим, що початок наукової діяльності молодого вченого взаємопов'язаний передусім з науковим керівником, вплив якого простежується в двох аспектах. З одного боку, велике значення має статусно-рольова характеристика керівника на наукову кар'єру майбутнього дослідника, тобто, відоме ім'я керівника і його репутація в науковому колективі дають можливість здобувачеві швидше опублікувати праці, влаштуватися на роботу тощо. З іншого – вплив наукового керівника як видатного вченого, носія і передавача наукових знань, культури та способу поведінки серед учених, що забезпечує формування в дослідника ціннісного ставлення до науки в цілому і до окремих сторін, зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні десятиріччя в дослідженнях наукознавців проводиться активна дискусія з приводу теоретичного обґрунтування змістового наповнення категорії "наукова школа". Особливе значення у з'ясуванні сутності поняття "наукова школа" мають праці

⁴³⁸ Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area Bucharest Communiqué. Final version [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bologna-bucharest2012.ehea.info/background-documents.html>.

⁴³⁹ Ibid.

П. Анохіна, Г. Доброва, Б. Кедрова, М. Ярошевського та ін. Про характерні риси, функції наукової школи, особистість наукового лідера та його вплив на становлення і розвиток наукової школи зазначають Д. Зербіно, О. Устенко, Ю. Храмов. Виключно важливим є відображення наукової школи з точки зору організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах (О. Адаменко, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, Г. Кловак.), в історико-педагогічній ретроспективі (О. Микитюк, І. Сіра, О. Сухомлинська, В. Ткаченко), наукової критики (Н. Ничкало), експертної оцінки їх ефективності (А. Фурман). Цілісний аналіз діяльності наукових шкіл вищих педагогічних навчальних закладів Східної України ХХ століття з урахуванням суспільно-політичних, соціально-економічних та культурно-освітніх детермінант здійснено О. Гнізділовою⁴⁴⁰.

Нині широко розгорнуто представлення наукових досягнень відомих учених Національної академії педагогічних наук України у бібліографічних виданнях – наукові школи І. Беха, В. Бикова, Н. Бібик, А. Богуш, Н. Буринської, М. Вашуленка, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, С. Максименка, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоєвої, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін.⁴⁴¹.

Актуальність питання щодо функціонування наукових шкіл зумовила необхідність нормативно-правового забезпечення діяльності вчених у наукових колективах. У багатьох університетах України і зокрема, в Житомирському державному університеті імені Івана Франка, вченою радою затверджено "Положення про наукову школу Житомирського державного університету імені Івана Франка" (2010 р.), а також "Положення про Раду докторів Житомирського державного університету імені Івана Франка" (2010 р.), одним із завдань якої є сприяння організації та збереження наукових шкіл університету⁴⁴².

Крім того, В. Андрейцев розробив "Концепцію законопроекту про наукові школи вчених", яка спрямована на врегулювання реальних організаційних, економічних, правових відносин створення наукових шкіл учених та визначення статусу вченого як важливої організаційно-правової ланки формування наукових шкіл⁴⁴³. У запропонованій концепції відображено основні напрями функціональної діяльності наукової школи; повноваження її лідера; порядок заснування (утворення), легалізації та визнання наукових шкіл; пра-

⁴⁴⁰ Гнізділова О. А. Становлення і розвиток наукових шкіл у вищих педагогічних навчальних закладах Східної України в ХХ столітті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / О. А. Гнізділова. – Харків, 2012. – 40 с.

⁴⁴¹ Ювіляри НАПН України. – Бібліографічний покажчик [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dnpb.gov.ua/id/358/>.

⁴⁴² Положення про наукову школу Житомирського державного університету імені Івана Франка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.zu.edu.ua/offic.html> ; Положення про Раду докторів Житомирського державного університету імені Івана Франка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.zu.edu.ua/offic.html>.

⁴⁴³ Андрейцев В. Концепція законопроекту про наукові школи вчених / В. Андрейцев // Вища освіта. – 2009. – № 1. – С. 23–48.

вові засади самоорганізації та самоврядування наукової школи; форми матеріального та фінансового забезпечення; моральне стимулювання, соціально-правовий захист; реалізації правосуб'єктності; міжнародні зв'язки тощо.

Водночас у вітчизняній науковій літературі відсутні дослідження, присвячені проблемі здійснення наукового керівництва, як вагомої складової діяльності науково-педагогічної школи в системі підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, та психосоціальних аспектів наукового нагляду. У нашому суспільстві не прийнято обговорювати методи, стиль, досвід наукового керівництва аспірантами і докторантами, однак недооцінювати це не слід. Саме тому виключно важливим є вивчення зарубіжного європейського досвіду щодо здійснення нагляду докторськими програмами в теорії і на практиці та пошуку шляхів актуального випереджувального реагування на виклики часу.

Відтак, важливим постає висвітлення основних рекомендації стратегічних документів у Європейському просторі вищої освіти щодо провадження наукового керівництва докторськими програмами; здійсненні теоретичного аналізу досвіду європейських університетів в організації керівництва, моделей наукового нагляду, типів взаємостосунків наукового керівника і докторанта та проблем, які виникають у цьому процесі.

В Україні поняття "наукова школа" введено в науковий обіг у 70-х роках минулого століття, однак до цього часу єдиного визначення ще не сформувано. Наукова школа розглядалася як об'єднання науково-дослідних і освітніх колективів на базі університету⁴⁴⁴, як форма організації наукової діяльності за наявності наукового колективу із визнаним лідером⁴⁴⁵, як наукова течія чи напрям, в якому започатковано нові принципи, підходи, теорії, закони тощо⁴⁴⁶. Підтримуючи в цілому точки зору П. Анохіна, Д. Зербіно, К. Ланге, Ю. Храмова та інших відомих учених погоджуємося із визначенням Н. Ничкало про те, що сучасна наукова школа – це неформальна сучасна співдружність дослідників різних поколінь високої наукової кваліфікації на чолі з науковим лідером у межах певного наукового напрямку, об'єднаних спільними підходами до рішення проблеми, стилем роботи і мислення, оригінальністю ідей і методів реалізації своєї наукової програми, що одержала значні результати та завоювала авторитет і суспільне визнання у тій чи іншій галузі знання⁴⁴⁷.

⁴⁴⁴ Ланге К. А. "Классические" и современные научные школы и научно-исследовательские объединения / К. А. Ланге // Школы в науке / [под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера]. – М. : Наука, 1977. – 128 с.

⁴⁴⁵ Храмов Ю. А. Научные школы в физике / Ю. А. Храмов ; под ред. В. Г. Барьяхтара. – К. : Наукова думка, 1987. – 400 с.

⁴⁴⁶ Антонов А. Н. Преемственность и возникновение нового знания в науке / А. Н. Антонов. – М. : Изд-во Московского университета, 1985. – 171 с.

⁴⁴⁷ Ничкало Н. Г. Наукові школи і наукова критика / Н. Г. Ничкало // Наукова еліта як соціально-економічний фактор розвитку держав в умовах глобалізації : зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (Україна, Київ, 27–28 жовтня, 2010 р.) / упоряд. : О. В. Биковська, О. В. Лісовий, С. О. Лихота, Л. Л. Макаренко / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т екол. екон.

Розглядаючи функціонування наукових шкіл з точки зору педагогічної системи, О.Ю. Грезньова зазначає, що метою наукових шкіл є, з одного боку, одержання нового наукового знання, з іншого – підготовка вчених⁴⁴⁸. Саме тому, починаючи з 90-х років у наукових обіг уведено терміни "науково-педагогічна школа" (Д. Аронов, В. Садков) та "науково-освітня школа" (М. Ярошевський). Водночас автори вважають за доцільне використання цього поняття лише стосовно наукових співтовариств вузів, оскільки педагогічна діяльність є невід'ємною частиною виконуваної ними соціальної функції. При цьому науково-педагогічні школи характеризуються тими ж критеріями, що й наукові, з додаванням показників, які віддзеркалюють їх педагогічну складову.

Так, система базових критеріїв визначення науково-педагогічної школи повинна включати: створення навчальних матеріалів різного характеру, що отримали визнання на державному й регіональному рівнях; використання оригінальної або творчо адаптованої методики викладання (як загальнопедагогічної, так і спеціальної); ведення викладацької діяльності за блоком навчальних дисциплін, що складають ядро програми певної спеціальності протягом терміну підготовки фахівця; залучення нових членів співтовариства з числа студентського контингенту для підготовки фахівців вищої кваліфікації; проведення разом із науково-практичними і науково-теоретичними конференціями різних заходів (регіональних, міжвузівських і вищого рангу), зокрема внутрішньовузівського методичного семінару, що постійно діє, переважно науково-методичного характеру, в ході якого реалізується функція тиражування педагогічних інновацій⁴⁴⁹.

Істотними ознаками наукової школи, за узагальненням О. Гнізділової, є наявність очільника – визнаного спільнотою вченого; розроблення інноваційної наукової ідеї; єдність тематики наукового пошуку керівника та учнів; традиція наступності й передачі наукових цінностей і технологій науково-дослідної роботи; наявність системи підготовки науково-педагогічних кадрів⁴⁵⁰.

Наголосимо на винятково важливому одноставному твердженні дослідників, що наукову школу може створити лише вчений із яскраво вираженою креативністю, який спроможний виконувати роль невтомного генератора ідей та гіпотез і здатний критично аналізувати й синтезувати результати дослі-

права, Нац. центр "Мала академія наук України", Ін-т обдарованої дитини. – К. : Інформаційні системи, 2010. – Вип. 2. – С. 26–36.

⁴⁴⁸ Грезнева О. Ю. Научные школы (педагогический аспект) / О. Ю. Грезнева. – М., 2003. – 69 с.

⁴⁴⁹ Аронов Д. К проблеме определения понятий "научная (научно-педагогическая школа)" / Д. Аронов // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2003. – № 6. – С. 17–22.; Гнізділова О. А. Характеристика дефініції "наукова школа" / О. А. Гнізділова // *Теорія та методика навчання та виховання* : зб. наук. праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди. – 2008. – Вип. 22. – С. 13–23.

⁴⁵⁰ Гнізділова О. А. Характеристика дефініції "наукова школа" / О. А. Гнізділова // *Теорія та методика навчання та виховання* : зб. наук. праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди. – 2008. – Вип. 22. – С. 13–23.

джень⁴⁵¹. Саме науковий лідер є ключовою умовою зародження, розвитку й плідної життєдіяльності тієї чи іншої наукової школи⁴⁵².

Однак наукова школа не зможе успішно розвиватися, якщо видатному вченому не притаманний талант дослідника – вчителя, оскільки невід’ємною складовою діяльності науково-педагогічної школи є перехід від процесу пізнання до передачі знань, ідей, концепцій, підходів і методів, стилю мислення і стилю роботи, норм і цінностей наукового співтовариства. Це здійснюється в системі підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, у взаємозв’язку науковий керівник (лідер наукової школи) – молодий учений (аспірант, здобувач).

Віддзеркалення рівня наукового керівництва простежується насамперед на етапі вибору, обґрунтування та затвердження теми дисертаційної роботи, яка розглядається на засіданні структурного підрозділу (відділу, кафедри, лабораторії), затверджується вченою радою вищого навчального закладу або наукової установи і подається на погодження до Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні. Так, згідно з даними Ради за період 2008-2010 рр., із 507 тем докторських дисертацій у галузі педагогічних наук, що надійшли до Ради, узгоджено 23,0 відсотка, скориговано 60,0 відсотків, повернено авторам на уточнення 17,0 відсотків. Із 4268 тем кандидатських дисертацій з педагогічних наук узгоджено 24,3 відсотка, скориговано 53,5 відсотка, 22,2 відсотка повернено на уточнення. У галузі психологічних наук було подано на погодження 119 тем докторських дисертацій, з них 28,6 відсотка – узгоджено, 59,6 – скориговано, 11,8 – повернено на уточнення; із 1161 теми кандидатських дисертацій – 26,7 відсотків узгоджено, 54,9 – скориговано, 18,4 – повернено на уточнення⁴⁵³. Постає питання, чому в середньому 20,3 відсотка тем кандидатських і 15 відсотків докторських дисертацій доводиться відхиляти Міжвідомчою радою, та виникає сумнів щодо належного здійснення наукового керівництва.

Для всебічного висвітлення окресленої проблеми доречно навести результати моніторингу, який проводився за участю аспірантів наукових установ НАПН України з метою підвищення якості докторської освіти, визначення основних чинників, що впливають на результативність підготовки дисертаційного дослідження, та з’ясування важливих проблем організації роботи. У ньому взяли участь 385 респондентів, що навчаються в аспірантурі восьми установ системи академії. Із опитаних осіб 138 респондентів або 35,8 % навчаються за державним замовленням, 247 осіб або 64,2 % – за кошти юриди-

⁴⁵¹ Ткаченко В. В. Фактор лідерства у становленні українських наукових шкіл (1921–1939 рр.) / В. В. Ткаченко // Гілея : зб. наук. праць. – 2009. – Вип. 26. – С. 2–14.

⁴⁵² Гнізділова О. А. Характеристика дефініції "наукова школа" / О. А. Гнізділова // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди. – 2008. – Вип. 22. – С. 13–23.

⁴⁵³ Звіт про діяльність Національної академії педагогічних наук України у 2010 р. – К. : НАПН України, 2011. – 367 с.; Звіт про роботу Академії педагогічних наук України за 2008 р. – К. : НАПН України, 2011. – 329 с.; Звіт про роботу Національної академії педагогічних наук України за 2009 р. – К. : НАПН України, 2010. – 342 с.

чних або фізичних осіб. Привертають увагу відповіді учасників, в яких відображено питання щодо реалізації наукового керівництва дисертаційним дослідженням. Зокрема, використовуючи метод рейтингу, здобувачі зазначили основні чинники, які, на їх думку, впливають на ефективність аспірантури. Першу позицію посідає відповідь "професійна компетентність наукового керівника", другу – "спілкування з науковим керівником", третю – "організація роботи аспірантури". У 82 % аспірантів очікування щодо керівництва науковою роботою повністю відповідають їх запитам. Водночас лише близько третини випускників аспірантури закінчують підготовку успішно. Показовою є інформація Державного комітету статистики України щодо ефективності аспірантури та докторантури: в 2010 р. із аспірантури вищих навчальних закладів і наукових установ випущено 8290 осіб, з них із захистом – 23,6 відсотка; докторантуру закінчили 459 осіб, у тому числі із захистом – 28,8 відсотка⁴⁵⁴.

Саме розгляд проблеми ефективності та якості дисертаційних досліджень слугувало точкою відліку для обґрунтування нових теоретичних підходів у модернізації підготовки здобувачів третього (докторського) циклу в Європейському просторі вищої освіти, і зокрема провадження наукового керівництва докторськими програмами (supervision doctoral studies).

Нагадаємо, що в кінці ХХ – початку ХХІ століття здійснення наукового керівництва відбувалося в площині традиційного нагляду: керівник – докторант, де здобувач мав лише одного керівника. Відмінності у способі наукового керівництва зумовлювалися предметом докторського дослідження. Науковий керівник у галузі точних наук (або математики) звичайно пильно стежив за дослідницькою роботою докторанта, зустрічався з ним щотижня або навіть щоденно. Натомість керівник із суспільних чи гуманітарних наук діяв інакше, і зустрічі із докторантом відбувалися рідше (двічі на рік, щорічно, або навіть раз за весь період докторантури)⁴⁵⁵.

Не існувало спеціальної підготовки і для керівника-початківця. У кращому випадку той, хто вперше виконував функції наукового керівника, здійснював це керівництво докторантом разом із більш досвідченим науковим працівником.

Реформування в здійсненні наукового керівництва в країнах Західної Європи почали відбуватися в перше десятиріччя ХХІ століття, коли офіційно докторські програми були інтегровані в Болонський процес (Берлін, 2003 р.), оскільки докторська освіта ставала дедалі більше головним пріоритетом елітних європейських університетів. Ідея удосконалення нагляду за докторською

⁴⁵⁴ Підготовка наукових кадрів у 2010 році. Статистичний бюлетень. – К. : Держкомстат України, 2011. – 33 с.

⁴⁵⁵ Хайме К. Phd в Іспанії / К. Хайме // Докторські програми в Європі та в Україні: матеріали міжнародної конференції "Впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні". – К. : Пульсари, 2007. – С. 17–24.; 3-rd Cycle degrees: competences and research career [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tapahtumakalenteri/2008/09/Liitteet/Wagenaar.pdf>.

підготовкою знайшла відображення у всіх європейських нормативних документах, які стосувалися галузі вищої освіти.

Передусім визначальний характер докторських програм було обґрунтовано в десяти базових принципах, відомих як "Зальцбург I" (2005 р.). Зокрема, обов'язковим передбачалося наявність прозорої договірної системи щодо здійснення наукового керівництва та оцінювання, а також спільної відповідальності здобувачів, їх керівників і навчального закладу, де учасники процесу (і наставники, і учні) є партнерами в рамках якісних дослідницьких груп⁴⁵⁶.

Про узагальнення кращого досвіду керівництва докторськими програмами та його обмін між вищими навчальними закладами з метою зміцнення наукового потенціалу і підвищення якості докторської освіти та її конкурентоздатності прийнято рішення в Лондонському комюніке міністрів вищої освіти (травень, 2007 р.)⁴⁵⁷ та Болонському семінарі в Хельсінкі (2008 р.) "Ступінь третього циклу: компетентності і кар'єра дослідників"⁴⁵⁸.

Новий виток у реалізації наукового керівництва докторськими програмами пов'язаний із принципами, обґрунтованими в положеннях форуму "Зальцбург II" (2010 р.). Запропоновано новий підхід в інституційній політиці докторської підготовки, який ґрунтується на дослідницькій стратегії і чітко окресленій збалансованій відповідальності сторін: докторант – науковий керівник – навчальний заклад. Наукове керівництво визначено як ключове і повинно бути колективною роботою з чітко визначеними обов'язками головного керівника, контролюючого органу, докторанта, докторської школи, науково-дослідної групи та установи⁴⁵⁹.

На важливу роль наукового керівництва, як невід'ємної складової процесу підготовки здобувача третього (докторського) циклу, наголошувалося в проєктах "Докторські програми" Європейської асоціації університетів (European University Association) 2004-2005 рр.⁴⁶⁰, Європейської ради докторантів і молодих дослідників (European Council of Doctoral Candidates and Junior Researchers) 2008-2009 рр. та ін.⁴⁶¹.

Прийняття стратегічних документів у Європейському просторі вищої освіти послужило основою для вивчення питання про стан докторської освіти

⁴⁵⁶ Болонский процес: итоги десятилетия / [под научн. ред. В. И. Байденка]. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2011. – 446 с.

⁴⁵⁷ Conference of European Higher Education Ministers (London, 17–18 May, 2007) London Communique towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world (18 May, 2007) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.aic.lv/ace/ace_disk/2005_07/London/LondonCommEN.pdf.

⁴⁵⁸ 3-rd Cycle degrees: competences and research career [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tapahtumakalenteri/2008/09/Liitteet/Wagenaar.pdf>.

⁴⁵⁹ Salzburg II Recommendations [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Salzburg_II_Recommendations.sflb.ashx.

⁴⁶⁰ European University Association (2005). Doctoral programmes for the European Knowledge Society. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_programmes_Project_Report.1129278878120.

⁴⁶¹ Байденко В. И. Из истории становления европейской докторской степени / В. И. Байденко, Н. А. Селезнёва // Высшее образование в России. – 2010. – № 8/9. – С. 89–116.

і, зокрема здійснення наукового керівництва. З цією метою в країнах Західної Європи, а також інших країнах – Австралії, США, Канаді, створюються групи фахівців, які вивчають особливості національних підходів керівництва докторськими програмами. Зазначене питання розглядається з точки зору особистого досвіду (А. Барлетт, Г. Мерсер); надаються практичні поради щодо методів керівництва та встановлення стосунків на засадах взаєморозуміння та взаємодопомоги між керівником і здобувачем (В. Льюїс, С. Хабешав, Г. Уіскер) та підготовки докторантів на основі підписання угоди (С. Фелтон); вивчаються психологічні особливості з реляційними і транзакційними елементами спілкування між учасниками комунікаційного процесу (А. Армітаж), визначається роль когнітивного стилю і, зокрема, аналітичного (С. Армстронг); проведення дисертаційного дослідження під керівництвом декількох осіб (Дж. Томассон); пропонується застосування маркетингових послуг в частині проектування, надання гарантії якості дослідження та їх відзеркалення в керівництві (С. Данн).

Особливо знайшла відображення у багатьох наукових працях зарубіжних дослідників протягом двох останніх десятиліть ідея комунікативного підходу в здійсненні керівництва докторськими програмами⁴⁶². Зокрема, А. Лі вивчала досвід керівництва в університетах Великобританії і в Гарвардському університеті⁴⁶³. На її думку, вплив керівництва віддзеркалюється на ставленні аспіранта до навчання та проведенні дисертаційного дослідження, а також на особистісному розвитку самого аспіранта. Це дає підстави для можливості всебічного вивчення різноманітних цінностей, переконань і понять. Узагальнюючи проведені дослідження, А.Лі виділяє п'ять підходів: функціональний, інкультурації, критичного мислення, самовизначення та спілкування.

Функціональний підхід у реалізації керівництва є дуже важливим для своєчасного подання аспірантом дисертації до захисту. Керівники, які здійснюють нагляд згідно з цим підходом, передбачають план проекту дисертаційного дослідження та його моніторингу; в них є чітке уявлення про критерії оцінки, вони володіють науковим етичним підходом до навчання, і керівництво за таких умов відповідатиме вимогам відомчих, інституційних та європейських норм і правил.

Другий підхід – це інкультурація, яка відноситься до процесу соціалізації, і є долучення індивіда до культури, засвоєння ним існуючих звичок, норм і патернів поведінки, властивих певній культурі, в результаті чого у нього формується когнітивна, емоційна та поведінкова подібність з членами

⁴⁶² Байденко В. И. Из истории становления европейской докторской степени. – С. 89–116.

⁴⁶³ Lee A. Some implications of European initiatives for doctoral supervision. Implementing Bologna in your institution [Електронний ресурс]. – С. 4–6. – Режим доступу: <http://epubs.surrey.ac.uk/485/1/fulltext.pdf>; How are doctoral students supervised? Concepts of research supervision, in Studies in Higher Education [Електронний ресурс]. – 2008. – ol. 33. – no. 4. – P. 267–281. – Режим доступу: <http://epubs.surrey.ac.uk/485/1/fulltext.pdf>; Supervision Teams: making them work, London, Society for Research into Higher Education [Електронний ресурс]. – 2008. – Режим доступу: <http://epubs.surrey.ac.uk/485/1/fulltext.pdf>.

даної культури та відмінності від членів іншої культури. Це потребує тривалого навчання і здатності набувати певних знань.

Критичне мислення має чотири аспекти: розуміння різних уявлень і здібність оцінювати висловлювання згідно з цими переконаннями; здатність визначити й оцінити аргументи в межах певних дисциплін; здатність вирішувати проблеми в логічному порядку; відображення метапізнання на продуктивність, тобто володіти знаннями про те, коли і як використовувати конкретні стратегії для навчання або для вирішення проблем.

Самовизначення реалізовується через пошук власного напрямку та цінностей докторанта і застосування їх у дисертаційних дослідженнях. Керівник пропонує свою підтримку та виявляє обережність, щоб не нав'язати своєї думки. У разі негативного результату керівник допомагає здобувачеві здійснити аналіз та зробити висновок із набутого досвіду.

Спілкування передбачається як вияв дружніх стосунків, із запобіганням конфліктів. Проблеми вирішуються за наявності доброї волі і відкритого спілкування кожного із учасників процесу навчання. Докторант і керівник може вводити один одного в коло друзів і родини із дотриманням певних меж⁴⁶⁴.

Зазначені вище підходи доповнюють один одного і мають чітку систему взаємозв'язків.

У питанні вивчення розвивального потенціалу керівництва докторськими програмами важливими виявилися наукові дослідження Т. Мейнхарда, Р. Райса, Я. Тартвіка і Т. Вуббелса, які здійснили аналіз моделі керівництва з погляду докторанта⁴⁶⁵. Вони запропонували взяти за основу системний комунікативний підхід і модель відносин поведінки керівника. На думку вчених, коли люди взаємодіють упродовж тривалого часу, взаємні очікування будуть розвиватися і створюватимуться певні моделі спілкування та розглядатимуться як міжособистісні стилі в стосунках. Т. Мейнхард, Р. Райс, Я. Тартвік і Т. Вуббелс використовують модель аналізу поведінки вчителя, в основі якої здійснюється динаміка від "покірності" до "керівництва"⁴⁶⁶, та модель міжособистісних відносин між керівником і здобувачем крізь призму

⁴⁶⁴ Lee A. Some implications of European initiatives for doctoral supervision. Implementing Bologna in your institution [Електронний ресурс]. – С. 8-10. – Режим доступу: <http://epubs.surrey.ac.uk/485/1/fulltext.pdf>; How are doctoral students supervised? Concepts of research supervision, in *Studies in Higher Education* [Електронний ресурс]. – 2008. – ol. 33. – no. 4. – P. 267–281. – Режим доступу: <http://epubs.surrey.ac.uk/485/1/fulltext.pdf>; Supervision Teams: making them work, London, Society for Research into Higher Education [Електронний ресурс]. – 2008. – Режим доступу: <http://epubs.surrey.ac.uk/485/1/fulltext.pdf>.

⁴⁶⁵ Mainhard T. A model for the supervisor-doctoral student relationship [Електронний ресурс] / Mainhard T, Roeland van der Rijst, Jan van Tartwijk, Theo Wubbels. – Режим доступу: <http://www.springerlink.com/content/c5j1777230g35076/>.

⁴⁶⁶ Wubbels, T. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands [Електронний ресурс] / Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. // *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* / [C. Evertson & C. Weinstein (Eds.)]. – Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2006. – P. 1161–1191. – Режим доступу: <http://www.springerlink.com/content/c5j1777230g35076/>.

психологічних поглядів від "опозиції співпраці" через вимір "близькості" спілкування до "співпраці"⁴⁶⁷. Накладенням двох моделей, утворюється нова ціркумплексна модель (восьмикутник) міжособистісних стосунків з двома ортогональними осями: вертикальна вісь, яка визначає певний статус, домінування, владу чи контроль, та горизонтальна вісь, яка символізує солідарність, зручність, теплі стосунки та любов. Ураховуючи це, можна простежити вісім типів поведінки: керівництво (лідерство), товариська допомога, розуміння, надання здобувачам свободи і відповідальності, невпевненість (незадоволеність), переконливість, строгість і вимогливість. Проведення анкетування з-поміж докторантів згідно зазначеної моделі може бути використане як інструмент зворотного зв'язку, та сприяти вирішенню проблем, зокрема, у спростуванні напруженості щодо відносин між керівництвом та оцінкою в наглядовому процесі, в узгодженості кандидатур здобувачів і керівників. Учені вважають, що оцінка досвіду докторанта про здійснення керівництва має стати звичайною практикою.

Отож стійкі міжособистісні стосунки між науковим керівником і докторантом передбачаються як гарантія прогресивного розвитку дисертаційного дослідження та успішного становлення молодого науковця. Однак і між такими відносинами можуть виникати проблеми.

По-перше, це конфлікт між роллю керівника, його обов'язками, покладеними на нього в межах навчального закладу, і необхідністю надавати особисту допомогу та підтримку докторанту⁴⁶⁸. Тобто, з одного боку, керівник повинен гарантувати якість дисертаційної роботи відповідно до конкретних наукових і навчальних цілей, з іншого – забезпечувати підтримку докторанту, зважаючи на його вибір і незалежність.

По-друге, розбіжність стилю наукового керівництва, необхідного для докторанта, з індивідуальним стилем керівника, який сформований з урахуванням його особистісних якостей. Зокрема, деяка частина наукових керівників демонструє стиль взаємодії, активно бере участь у вирішенні проблем щодо написання дисертаційної роботи, тримаючи, за словами М. Синклера, "все під контролем", інша – повна протилежність: відсторонений стиль керівництва за принципом "працюй, як хочеш". Отже, проблема розбіжності "темпераменту" керівника, на думку вченого, проявляється в площині "орієнтації на завдання" або "орієнтації на особистість"⁴⁶⁹.

Прагнення вдосконалити процес здійснення наукового керівництва та запобігти виникненню зазначених вище проблем мотивувало вчених запрова-

⁴⁶⁷ Leary T. An interpersonal diagnoses of personality [Електронний ресурс]. – New York, NY : The Ronald Press Company. – Режим доступу : <http://www.springerlink.com/content/c5j1777230g35076/>.

⁴⁶⁸ Sinclair M. The pedagogy of "good" PhD supervision: A national cross-disciplinary investigation of PhD supervision / M. Sinclair. – Canberra : Australian Government, Department of Education, Science and Training, 2004. – P. 133.

⁴⁶⁹ Sinclair M. The pedagogy of "good" PhD supervision: A national cross-disciplinary investigation of PhD supervision / M. Sinclair. – Canberra : Australian Government, Department of Education, Science and Training, 2004. – P. 133.

дити концептуально новий підхід, який нині є особливо актуальним. Це підготовка дисертаційної роботи в межах дослідницької групи, до якої входить докторант, під керівництвом наглядової команди. У Зальцбургських рекомендаціях II (2010 р.) містяться конкретні поради про вдосконалення докторської підготовки та нагляд визначається як колективна робота з чітко визначеними обов'язками головного керівника, контролюючого органу, докторанта, докторської школи, науково-дослідної групи та установи ⁴⁷⁰.

Прикладами такого підходу є забезпечення підготовки докторських програм в університеті Лідса та інших університетах Великої Британії, де кожний докторант має, як мінімум одного наукового керівника, який є членом цілої групи керівників наукової роботи ⁴⁷¹. У виконанні науково-експериментальної теми командний підхід є природним, але у докторанта завжди має бути чітко визначений консультант. Зокрема, докторант може мати керівника і співкерівника, або керівника і радника, який, можливо, не матиме спеціалізованих знань, потрібних саме для цих досліджень, але він буде спроможний підказати необхідне в усіх інших аспектах підготовки докторанта. Заклади призначають керівників, які мають необхідні навички і предметні знання, що дозволяє їм ефективно підтримувати та заохочувати докторантів, а також стежити за їхнім науковим становленням ⁴⁷². Університети відповідають за те, щоб обов'язки наукових керівників були доведені до відома усіх докторантів та керівників у формі письмових настанов.

Про позитивний досвід здійснення наукового керівництва в університеті Лідса (Великобританія) підкреслюється в "Докторських програмах" Європейської асоціації університетів (European University Association) і наголошується на доцільності проведення спільного нагляду як способу підвищення прозорості й ефективності підготовки докторських програм ⁴⁷³.

У діяльності такої наглядової команди привертають увагу переваги, а саме: докторант має доступ до багатьох консультантів; молоді керівники можуть спостерігати практику нагляду і набувати свого досвіду; у разі відсутності керівника докторант не буде позбавлений систематичного консультування; проблеми дисертаційного дослідження можуть обговорюватися з різних поглядів, що посилюватиме креативність докторанта; головний науковий керів-

⁴⁷⁰ Salzburg II Recommendations [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Salzburg_II_Recommendations.sflb.ashx.

⁴⁷¹ QAA Code of Practice for postgraduate research programmes [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeOfPractice/section1/post-grad_2004.pdf; Salinger D. The PhD in England / 3rd Cycle Studies Principles in Ukraine: Implementation of European Higher Education Area (EHEA) / D. Salinger. – Kyiv : Pulsary – University publishing house, 2007. – P. 25– 37.; Sinclair M. The pedagogy of "good" PhD supervision: A national cross-disciplinary investigation of PhD supervision / M. Sinclair. – Canberra : Australian Government, Department of Education, Science and Training, 2004. – P. 133.

⁴⁷² Ibid. – P. 133.

⁴⁷³ European University Association (2005). Doctoral programmes for the European Knowledge Society. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_programmes_Project_Report.1129278878120.; Holligan C. Fact and fiction: A case history of doctoral supervision / C. Holligan // Education Research. – 2005. – № 47 (3). – P. 267–278.

ник може делегувати деякі свої функції іншим консультантам; простежується зменшення ризику щодо проблемного спілкування між докторантом і керівником; робота кожного з членів наглядової команди підвищує власні дослідження, а також глобальна конкуренція для докторантів щодо залучення кращих керівників; систематичне підвищення фахового рівня наукових керівників і готовність оволодівати новими знаннями відповідно до умов на ринку праці⁴⁷⁴. З-поміж недоліків слід назвати наявність суперечливих порад щодо виконання дисертаційної роботи; покладання відповідальності на кожного члена наглядової команди тощо.

Оскільки підготовка дисертаційної роботи вимагає часу, індивідуальних зусиль та мотивації молодих дослідників, стає очевидним, що спільний менеджмент – запорука успіху якісної докторської підготовки. Саме тому під час реєстрування докторської програми докторант, науковий керівник, голова дослідницької групи і директор докторської школи підписують угоду. Водночас у більшості країн Європи "головним керівником" роботи може бути лише досвідчений учений, котрий має "габілітацію" і право залучати до цього співкерівника⁴⁷⁵.

Так, Комітет Ради керівників Університету Барселони затвердив Правила спільного керівництва докторськими дисертаціями з Європейськими університетами від 28 лютого і 25 березня 2011 р.⁴⁷⁶. У ньому визначено сферу застосування, терміни, порядок захисту дисертації, передумови для процедури спільного керівництва, яке здійснюється на підставі угоди. Згідно з такою угодою докторант має підготувати дисертацію під керівництвом двох учених від кожного університету. Хід виконання докторської дисертації зобов'язані контролювати Комітети Ради керівників університетів. Захист відбувається лише в одному університеті, передбаченому в угоді. Публікації, використання і захист результатів дослідження гарантується обома університетами, відповідно до конкретних положень про авторське право в кожній країні.

Університет П'єра і Марії Кюрі у Франції має 19 докторських шкіл у галузі природничих наук і нараховує 3500 докторантів⁴⁷⁷. Велика чисельність зумовлювала деякі труднощі щодо розроблення спільної концепції докторсь-

⁴⁷⁴ QAA Code of Practice for postgraduate research programmes [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeOfPractice/section1/post-grad 2004.pdf](http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeOfPractice/section1/post-grad%202004.pdf); Salinger D. The PhD in England / 3rd Cycle Studies Principles in Ukraine: Implementation of European Higher Education Area (EHEA) / D. Salinger. – Kyiv : Pulsary – University publishing house, 2007. – P. 25– 37.; Sinclair M. The pedagogy of "good" PhD supervision: A national cross-disciplinary investigation of PhD supervision / M. Sinclair. – Canberra : Australian Government, Department of Education, Science and Training, 2004. – P. 133.

⁴⁷⁵ Doctoral programs in Europe and Ukraine: International Conference Proceeding. – Kyiv : PULSARY, University publishing house, 2007. – P. 81.

⁴⁷⁶ Regulations for the joint supervision of doctoral theses between the university of Barcelona and a European university [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ub.edu/acad/en/doctoral_programs/regulations/cotutela_EEES.pdf.

⁴⁷⁷ Doctoral programs in Europe and Ukraine: International Conference Proceeding. – Kyiv : PULSARY, University publishing house, 2007. – P. 81.

кої підготовки і надання допомоги керівникам наукових шкіл упроваджувати зміни стосовно якості підготовки та її оцінювання. Задля цього під управлінням адміністративної ради був створений окремий відділ – інститут докторської підготовки, який складається з представників чотирьох цільових груп (докторантів, наукових керівників, директорів докторських шкіл та адміністративного персоналу). У Франції таку схему підготовки докторантів і контролю за її якістю запровадили вперше. Цей інститут поєднав у собі найкращі риси американських післядипломних шкіл та європейських докторських програм.

В європейських університетах також прийнято рішення, що наукові керівники, які вперше готують докторантів, повинні прослухати певний курс семінарів-тренінгів, організованих загальноуніверситетським відділом PhD програм. У цьому відділі керівники можуть постійно отримувати належну методичну та методологічну консультацію⁴⁷⁸.

Висновки. Узагальнюючи, зазначимо, що в університетах Західної Європи відходять від традиційної моделі “учнівства”, яка є менш регламентована і передбачає незалежне дослідження під керівництвом професора, та запроваджується структуроване дослідницьке навчання дисциплінарних і міждисциплінарних програм у докторській підготовці в рамках інтеграції до Болонського процесу. У підготовці здобувача третього (докторського) циклу відбувається формування нового підходу – європейської культури наукового керівництва докторською підготовкою, зокрема: здійснення керівництва докторськими програмами на основі прозорої договірної системи спільної відповідальності докторантів, наукових керівників і вищих навчальних закладів; освоєння і поширення кращого досвіду з боку університетів та організація роботи із здобувачами наукового ступеня; впровадження в практику спільного керівництва декількох наукових керівників, у тому числі з європейських країн; необхідність забезпечення розвитку професійних навичок наукових керівників; гарантія компетентності наукових керівників вищими навчальними закладами.

Проекція європейського досвіду щодо здійснення наукового нагляду докторськими програмами в межах спільного керівництва дослідницької групи дає підстави для впровадження національної моделі керівництва в системі науково-педагогічної школи, що сприятиме підвищенню ефективності та якості дисертаційних досліджень.

⁴⁷⁸ Doctoral programs in Europe and Ukraine: International Conference Proceeding. – Kyiv : PULSARY, University publishing house, 2007. – P. 81.

СИСТЕМНА КОНЦЕПЦІЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ШКІЛ: ОСОБИСТІСНИЙ АКЦЕНТ

Традиційний підхід до розгляду наукової школи як історично зумовленої форми організації наукової діяльності групи дослідників передбачає "виробництво" не тільки наукових ідей, але і вчених, без чого неможлива передача "естафети знань", а тим самим й існування науки як соціально-історичної системи. Школи в науці є неодмінним постійно діючим чинником її прогресу. Тому роль наукових шкіл у розвитку науки активно досліджувалася в наукознавстві й суспільних науках (І.А. Аршавський, Б.М. Кедров, Т. Кун, І. Лакатос та ін.). Такий аналіз дозволяє стверджувати, що наукова школа, яка постає особливим феноменом науки як форми суспільної свідомості, – це форма організації колективної наукової праці дослідників під керівництвом лідера школи, як правило, відомого вченого, що постає автором програмної концепції – основи для вирішення конкретних наукових задач. Відтак, наукова школа характеризується певною дослідницькою програмою, спільністю наукових поглядів і стилю наукової діяльності в конкретній галузі.

Вивчення наукової літератури дозволяє дійти висновку, що наукова школа, зокрема і педагогічна, має певні аспекти⁴⁷⁹, аналізувати які ми будемо

⁴⁷⁹ Бандурина И. А. Научная школа в современном университете как педагогический феномен [Электронный ресурс] / И. А. Бандурина. – Режим доступа : <http://www.t21/rqups.ru>; Белбин М. Р. Команды менеджеров. Секреты успеха и причины неудач / М. Р. Белбин. – М. : НИРО, 2003. – 315 с. ; Богословский В. И. Научно-педагогические школы в информационном сопровождении образовательного процесса в исследовательском университете [Электронный ресурс] / В. И. Богословский, М. Н. Потемкин. – Режим доступа : <http://www.ito.su/2001/ito/IV/IV-0-3.html>. ; Ваганов А. Неформальное объединение ученых. Ведущие научные школы как инкубаторы новых кадров для науки [Электронный ресурс] / А. Ваганов // Независимая газета – наука. – 2008. – 14 мая. – Режим доступа : <http://www.ng.ru/printed/210407>. ; Вознюк О. В. Динаміка та структура економічних феноменів: спроба філософського синтезу / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1998. – 132 с.; Володарская Е. А. Социально-психологические факторы идентификации ученого с научной школой: дисс. канд. психол. наук : // Володарская Елена Александровна. – М., 1994. – 192 с.; Гнізділова О. А. Характеристика дефініції "наукова школа" / О. А. Гнізділова // Теорія та методика навчання та виховання : [зб. наук. праць / наук. ред. А. В. Троцько]. – Харків : ХНПУ, 2008. – Вип. 22. – С. 13–23.; Грезнева О. Ю. Научные школы (педагогический аспект) / О. Ю. Грезнева. – М., 2003. – 69 с.; Гуменная Т. Я. Научная школа как способ творческой самореализации педагога [Электронный ресурс] / Т. Я. Гуменная // Вестник научной школы педагогов "АКМЕ". – 2007. – Вып. 1. – Режим доступа : http://intellect-invest.org.ua/rus/scool_akme. ; Данилов С. В. Научная школа как эффективная форма профессионально-личностного развития педагогов [Электронный ресурс] / С. В. Данилов // Вестник научной школы педагогов "АКМЕ". – 2007. – Вып. 1. – Режим доступа : http://intellect-invest.org.ua/rus/scool_akme. ; Жданов Г. Б. Стандарты, развитие и научные школы / Г. Б. Жданов // Природа. – 1989. – № 10. – С. 79–84.; Зербино Д. Д. Научная школа как феномен [Электронный ресурс] / Д. Д. Зербино. – К. : Наук. думка, 1994. – 134 с. – Режим доступа : http://zn.ua/SCIENCE/nauchnaya_shkola_kak_fenomen-39561.html; Зербино Д. Д. Наукова школа: лідер і учні / Д. Д. Зербино. – Львів : Євровіт, 2001. – 208 с. ; Зимин Э. С. Социальные проблемы педагогики как науки и феномен научной школы [Электронный ресурс] / Э. С. Зимин. – Режим доступа : <http://www.oim.ru/reader@which>. ; Извозчиков В. А. Научные школы и стиль научного мышления : учеб. метод. пособие / В. А. Извозчиков, М. Н. Потемкин. – СПб. : Образование, 1997. – 140 с.; Ильин Г. Л. Научно-педагогические школы: проективный подход : [монография] / Г. Л. Ильин. – М. : Исследовательский Центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 51 с.; Кайдаков С. В. Проблемы деятельности ученого и научных коллективов: Обзор / С. В. Кайдаков. – М. : ИНИОН, 1981. – 68 с.; Кравец А. С. Идеалы и идылы науки / А. С. Кравец. – Воронеж : Изд-во Воронеж, ун-та, 1993. – 218 с.; Крегер О. Типы людей и бизнес: как 16 типов личности определяют ваши успехи на работе / О. Крегер, Дж. Тьюсон. – М. : АСТ, Астрель, 2006. – 464 с.; Криворученко В. К. Научные школы – важнейший фактор развития современной науки [Электронный ресурс] / В. К. Криворученко. – Режим доступа : http://www.mosgu.ru/nauchnaya/scientificschools/about/Krivoruchenko_factor; Криворученко В. К. Научные школы – эффективный путь проведения диссертационного

відповідно до традиційної методологічної процедури: від **загального** (критерії та ознаки організації наукових шкіл, їх класифікація, критерії наукового пізнання та побудови теорії, які їм притаманні), до **особливого** (функції науково-педагогічних шкіл), а від нього – до **одиночного** (системно-синергетична концепція оптимізаційного функціонування науково-педагогічних шкіл).

1. Критерії та ознаки організації наукових шкіл.

Структурно-функціональний критерій:

– наукова школа – ієрархічно структуроване співтовариство науковців, яких об'єднує певна вагома наукова ідея, гіпотеза, теорія, розробка якої і слугує загальною справою такої наукової школи;

– наукові школи, які повинні мати три доктори наук за однією спеціальністю, об'єднують талановитих учених, реалізують постійне поновлення вчених і виконавців, а також забезпечують постійні комунікаційні зв'язки між учителем та учнями, виявляючи активну педагогічну діяльність;

– наукова школа постає певною системою та виявляє системні якості цілого, маючи певну структуру – неформальну чи формальну (наукові підрозділи – інститут, відділ, лабораторія, центр – при університеті, факультетах, кафедрах);

– наукова школа генерує нові ідеї, поширює їх та забезпечує інформаційний зв'язок її членів із глобальним науково-інформаційним простором.

Процесуальний критерій:

– наукова школа виявляє певне становлення та розвиток, вона діє циклічно (мінімальний цикл існування наукової школи три покоління: засновник школи – послідовники – учні послідовників);

исследования [Электронный ресурс] / В. К. Криворученко. – Режим доступа : http://www.zpujournal.ru/asp/scientific_schools /2007/Krivoruchenko/. ; Леонтович А. В. Модель научной школы и практика организации исследовательской деятельности учащихся [Электронный ресурс] / А. В. Леонтович // Исследовательская деятельность учащихся [сборник статей]. – М. : МГДД (Ю) Т., 2003. – Режим доступа : <http://www.researcher.ru/methodics/teor/teor/>; Ломов Б. Ф. Личность в системе общественных отношений / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1981. – № 1. – С. 19–24.; Лукьянова М. И. Научная школа педагогов как форма развития педагогической науки и условие активизации инновационной деятельности педагогов [Электронный ресурс] / М. И. Лукьянова // Вестник научной школы педагогов "АКМЕ". – 2007. – Вып. 1. – Режим доступа : http://intellectinvest.org.ua/rus/scool_akme. ; Научные школы в педагогике: опыт исследования : сборник научных трудов / [научный редактор С. Д. Поляков, составитель Э. С. Зимин]. – Ульяновск : УлГТУ, 2002. – 72 с.; Научные школы: проблемы теории и практики / [В. И. Астахова, Е. В. Астахова, А. А. Гайков и др. ; под ред. В. И. Астаховой, Е. В. Астаховой]. – Х. : Изд-во НУА, 2005. – 332 с. ; Неймарк Ю. А. Научные школы и автономия университета / Ю. А. Неймарк // Университеты России: Проблемы автономии и регионального самоуправления : сб. материалов научных и научно-методических исследований / [отв. ред. А. М. Юрков]. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1995. – С. 41–41.; Роль научных школ в подготовке молодых ученых [Электронный ресурс] / [Н. В. Шестак, С. Ю. Астанина]. – Режим доступа : http://www.muh.ru/Docs/niipo/30_2006.htm?user=caae_910f81eflcb713432f41a19096fa. ; Сапрынин Д. Научные школы и научное образование (предварительный анализ прецедентов) / Д. Сапрынин // Alma mater ("Вестник высшей школы"). – М., 1997. – № 5. – С. 30–34.; Степин В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – М. : "Прогресс-Традиция", 2000. – 744 с.; Субетто А. И. Ноосферная научная школа в России: итоги и перспективы / А. И. Субетто ; под научн. ред. доктора философских наук Зеленова Льва Александровича. – СПб. : Астерион, 2012. – 75 с.; Сухорукова Л. М. Научные школы в педагогической науке Юга России: дисс. доктора пед. наук. / Людмила Михайловна Сухорукова. – Ростов н/Дону, 1999. – 321 с.; Фенько А. Гороскоп для отдела кадров / [Электронный ресурс] / А. Фенько // Коммерсант власть. – Режим доступа. – <http://tipolog.narod.ru/Statyi/komanda.htm>; Швырев В. С. Рациональность как ценность культуры / В. С. Швырев // Вопросы философии. – 1992. – № 6. – С. 91–105.; Школы в науке : сборник / [под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Креба, Г. Штейнера]. – М. : Наука, 1977. – 523 с.; Янушкевич И. О консолидации инакомыслящих в науке / И. Янушкевич // "Академия Тринитаризма". – М., Эл № 77-6567, публ.15926, 22.05.2010

– характеризується збереженням певних традицій і цінностей на всіх етапах її становлення та розвитку, забезпечуючи спадкоємність знань, оригінальних методик, методів у процесі дослідження, тобто наукова школа є носієм спадкоємності в розвитку науки, вона може розглядатися як носій системного спадкоємства в системогенетиці науки.

Інноваційно-гностичний критерій:

– наукові школи можуть мати різні масштаби: є наукові школи як парадигмального (такі, наприклад, як школи І. Ньютона, А. Ейнштейна, Н. Бора, І. Прігожина), так і локального рівнів, які, у свою чергу, диференціюються на рівні країни, окремих науково-дослідних або освітніх закладів. Відтак, науковим школам притаманна широта проблемно-тематичного, географічного та хронологічного діапазонів функціонування наукової школи;

– наукові школи – це своєрідні науково-інноваційні механізми, їх виникнення завжди пов'язане з розвитком і впровадженням нових наукових ідей і протистоянням тим опонентам нової ідеї, які представляють консервативні сили в розвитку науки. Отже, наукові школи – носії потоків наукових ідей, які виступають формою розвитку теоретичних концепцій;

– наукові школи диференціюються за масштабами висунутих наукових ідей, їх революційно-парадигмальним потенціалом і рівнем філософсько-міждисциплінарних узагальнень, виявляючи атмосферу творчості, новаторства, відкритості для дискусій;

– теоретичне обґрунтування зроблених відкриттів у світлі сучасних методологічних принципів науки та критеріїв наукового пізнання і побудови наукової теорії.

Управлінський критерій:

– наукові школи можуть мати одного або декілька лідерів;

– при цьому наукові школи парадигмального рівня є сукупностями наукових шкіл локального рівня, що мають своїх лідерів;

– лідер (вважається, що лідером школи є тільки доктор наук, професор)

– це ключова фігура наукової школи, авторитетний учений, який продукує ідеї (нові напрями дослідження) та об'єднує навколо себе однодумців.

Інституціональний критерій:

– офіційне визнання державою важливості наукових досліджень наукової школи, що забезпечується відповідністю профільної теми державним пріоритетним напрямом розвитку науки і техніки, програмам відповідних міністерств, реєстрацією НДР у межах профільної теми в УкрІНТЕІ; планування діяльності наукової школи;

– наукову школу слід відрізнити від наукової секти, що, як пише І. Янушевич, є організацією або колом осіб, що завдають збитку науковому життю суспільства і що порушують право людини на вільний інформований і об'єктивний вибір наукового світогляду через: абсолютизацію своїх прав на

збагнення істини або на її уявлення, монополізацію наукових видань і функцій рецензента"⁴⁸⁰.

Діяльнісно-результативний критерій:

– наявність кількісних (публікації, зокрема міжнародні, депонування звітів), якісних (фахове наукове періодичне видання, а також сучасна матеріально-технічна дослідницька база, результатом чого є науково-виробничі структури державного рівня; відкриття, винаходи, наявність докторантури, аспірантури, інституту здобувацтва та захист докторських і кандидатських дисертацій за напрямом школи); формальних (організація наукових заходів: щорічних міжнародних чи всеукраїнських конференцій, постійно діючих семінарів) результатів діяльності.

2. Класифікація наукових шкіл:

– за типом зв'язків між членами наукової школи (одні наукові школи передбачають безпосередні зв'язки їх членів в межах певних установ, а інші – зв'язуються опосередковано, у тому числі і за допомогою наукових публікацій, через які вчені, розрізнені локально і навіть у часі, об'єднуються);

– за складом тих, що входять в наукову школу;

– за формою організації діяльності учнів (індивідуальні і колективні форми роботи);

– за типом зв'язків між поколіннями (однорівневі та багаторівневі зв'язки – в останньому випадку має місце декілька поколінь учнів);

– за рівнем інституціалізації (неформальні об'єднання та осередки, вузівські наукові школи – кафедри, лабораторії, інститути та ін.);

– за рівнем локалізації (національні, локальні або регіональні, особистісні, тобто такі, що носять ім'я свого засновника).

– за типом та масштабом наукової ідеї, яка покладена в основу дослідницької програми;

– за широтою досліджуваної предметної сфери, що дозволяє говорити про локальний чи міждисциплінарний характер охоплення наукових проблем;

– за критерієм наукового пізнання і побудови наукової теорії, якими користуються наукові школи;

– за функціональним призначенням продукованих знань і результатами діяльності (фундаментальні, прикладні, а також фундаментально-прикладні знання, що реалізуються у науково-дослідних закладів, технопарків та ін.).

3. Критерії наукового пізнання і побудови наукової теорії, якими користуються наукові школи (теоретико-методологічний інструментарій пізнання дійсності):

– критерій економії і простоти (І. Ньютон, Е. Мах): істинною є та теорія, яка економить час, є простою для розуміння тих або інших феноменів;

⁴⁸⁰ Кравец А. С. Идеалы и идолы науки / А. С. Кравец. – Воронеж : Изд-во Воронеж, ун-та, 1993. – 218 с.; Янушкевич И. О консолидации инакомыслящих в науке / И. Янушкевич // "Академия Тринитаризма". – М., Эл № 77-6567, публ.15926, 22.05.2010

– критерій краси (А. Пуанкаре, П. Дирак), згідно якого, наприклад краса математичного апарату, покладеного в основу тієї або іншої теорії, є певною підставою її правильності;

– критерій здорового глузду: дійсна теорія відповідає здоровому глузду, виробленому людством упродовж тисячоліть своєї історії в процесі взаємодії зі світом;

– критерій божевілья, тобто невідповідності здоровому глузду (Н. Бор, Д. Бом та ін.): Н. Бор у кінці 50-х років ХХ ст. після доповіді В. Гейзенберга і В. Паулі відмітив: "усі ми згодні, що ваша теорія божевільна; питання, яке нас розділяє, полягає в тому, чи достатньо вона божевільна, щоб мати шанс бути істинною";

– екстраполяційний критерій полягає в здатності теорії передбачати нові факти і явища;

– критерій цілісності, всезагальності, універсальності теорії: чим більше теорія універсальна і всезагальна, тим більше вона істинна.

– критерій "відкритої раціональності", що передбачає "уважне і шанобливе ставлення до альтернативних картин світу, що виникають в інших культурних і світоглядних традиціях, ніж сучасна наука"⁴⁸¹. В.С. Стьопін, виокремлюючи класичний, некласичний і посткласичний типи наукової раціональності, відзначає, що останній "ураховує співвіднесення отриманих знань про об'єкт не тільки з особливістю засобів і операцій діяльності, але і з ціннісно-цільовими структурами. Причому експліціюється зв'язок внутрішньонаукових цілей із позанауковими, соціальними цінностями і цілями"⁴⁸².

4. До основних функцій науково-педагогічних шкіл, крім загальних, які постають критеріями їх організації, можна додати специфічні:

– трансляція отриманих нових знань у систему загальної і професійної освіти шляхом оновлення їх структури і змісту, відстоювання в наукових дискусіях своєї оригінальності;

– створення й розвиток нових кваліфікацій, спеціальностей і спеціалізацій;

– розробка нових освітніх моделей і систем, нових освітніх технологій;

– створення нових навчальних матеріалів, підручників і посібників, що дістали визнання на державному та регіональному рівнях і повністю забезпечують навчальний процес за блоком освітніх дисциплін, що становлять ядро навчального процесу за певною спеціальністю;

– використання оригінальної або творчо адаптованої методики викладання (як загальнопедагогічної, так і спеціальної) з неодмінними елементами розвивального навчання й застосуванням сучасних засобів комунікації в науковому співтоваристві;

⁴⁸¹ Швырев В. С. Рациональность как ценность культуры / В. С. Швырев // Вопросы философии. – 1992. – № 6. – С. 95.

⁴⁸² Степин В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – М. : "Прогресс-Традиция", 2000. – С. 634.

– ведення викладацької діяльності за блоком навчальних дисциплін, що становлять ядро програми певної спеціальності протягом терміну підготовки фахівця;

– рекрутування нових членів співтовариства, у тому числі зі студентського контингенту ВНЗ, до закінчення підготовки першої хвилі фахівців вищої кваліфікації;

– проведення разом з науково-практичними й науково-теоретичними конференціями різних заходів, зокрема внутрішньовузівського методичного семінару, що постійно діє, переважно науково-методичного характеру, в ході якого реалізується функція тиражування педагогічних новацій⁴⁸³.

5. Керівництво науковою школою здійснюється відомим науковцем, який є автором програмної концепції, продукує ідеї та об'єднує однодумців.

6. Характер взаємодії членів наукової школи, функціональні обов'язки учасників наукової школи, а також їх пізнавальні ролі.

Розглянемо пізнавальні ролі та їх внесок в колективну діяльність наукової школи.

У своїй книзі *"Команди керівників – причини успіхів і не успіхів"* англійська дослідниця Мередіт Белбін виявила феномен несподівано слабких результатів діяльності колективів, що складаються з людей, кожний з яких володіє видатними здібностями і блискучим розумом. Групи, що містять менш яскравих осіб, можуть діяти набагато плідніше, але лише за умови, що групові ролі в них розподілені оптимальним чином. У результаті відповідних досліджень було диференційовано *9 стійких типів поведінки*, пов'язаних з особою людини, які характеризують її взаємини з іншими членами команди та внесок у діяльність групи. З'ясувалося, що ці дев'ять діяльнісних ролей необхідні будь-якому трудовому колективу для успішної роботи щодо вирішення творчих завдань. Це передбачає чіткий розподіл ролей у команді, які охоплюють як творчих членів команди, здатних генерувати нові ідеї, так і людей, здатних до логічного мислення, а також і скептиків тощо. При цьому провідна роль належить лідерові, здатному інтегрувати результат цієї колективної творчості в єдине ціле.

Некомпетентний керівник часто робить таку помилку: він постійно шукає можливість показати, що він є єдиним генератором ідей. Іноді у науковій школі домінує негативний настрій, коли кожен її член обирає роль критика і намагається довести неможливість вирішення поставленого завдання. Інша проблема пов'язана з відсутністю механізму реалізації прийнятих рішень. Відтак, як засвідчує широкий досвід науково-педагогічного менеджменту, наукова школа як певна команда однодумців та цілісна система має функціонувати оптимальним чином на основі суб'єкт-суб'єктного принципу, коли

⁴⁸³ Гнізділова О. А. Характеристика дефініції "наукова школа" / О. А. Гнізділова // Теорія та методика навчання та виховання : [зб. наук. праць /наук. ред. А. В. Троцько]. – Харків : ХНПУ, 2008. – Вип. 22. – С. 13–23.

члени наукової школи взаємодіють один з одним оптимальним чином. Така взаємодія передбачає взаємодію певних рольових "посад". Розглянемо їх.

Керівник наукової школи (лідер, керівник проекту). Найбільш гнучкий, мобільний, інформаційно "ємкий", авторитетний, творчий, гармонійний член наукової школи, який завдяки творчому стилю діяльності може поєднувати протилежності та гармонізувати суперечності. Загалом, керівник – центральна постать наукової школи як системного утворення – у певному сенсі має втілювати всі 9 ролей, які ми розглянемо.

1. Організатори. Орієнтовані на досягнення мети, вони вимагають неухильного і чіткого виконання вказівок, не терплять заперечень і відмовок. Організатори безстрашні і непохитні, але схильні гостро реагувати на поразки. Здатні долати інерцію і домагатися успіху. Організатори процвітають у ситуаціях, коли дії групи чітко узгоджені. Проте впевненість у власній непогрішності і певна недовіра до людей можуть зробити організатора головною причиною конфліктів у команді. Тому оптимальною для організатора є посада лінійного менеджера, який простежує той чи інший науково-дослідний процес на всіх етапах його розвитку.

2. Координатори. Головні якості координаторів – ентузіазм і здатність надихати та мотивувати роботу колег. За своїми психологічними рисами: схильні довіряти людям і приймати їх такими, які вони є, без ревнощів або підозрілості. Як правило, координатори стають лідерами в групі. Вони спокійні, врівноважені і незворушні. На відміну від організатора, координатор орієнтований не на досягнення мети за будь-яку ціну, а на ефективне використання потенціалу команди. Він визнає і заохочує всі таланти і здібності людей, сприяючи досягненню мети. Уміє спілкуватися з людьми й уникати конфліктів, знаходить кожному членові команди відповідну роль. При цьому координатор не схильний до постійної опіки членів команди, його втручання в роботу відбувається тільки в критичні моменти. У той же час він ніколи не втрачає контроль над ситуацією і в необхідний момент приймає самостійні рішення. Координатори й організатори, що мають різні стилі керівництва, схильні конфліктувати, якщо їм доводиться працювати спільно на одному посадовому рівні. Команди потребують лідерів обох типів, але у різний час і за різних обставин. Координатор необхідний на етапі вироблення стратегії і довгострокового планування, коли для визначення цілей потрібна творча участь усіх членів команди, а організатор – на етапі реалізації проекту.

3. Виконавці. Найяскравішою якістю виконавців є дисциплінованість. Вони відповідально підходять до будь-якої роботи, що доручається, серйозно відносяться до своїх зобов'язань, надійні, практичні, доброзичливі і дещо консервативні, тобто з великою повагою ставляться до усталених правил і поглядів. Іншою важливою характеристикою виконавців є їх лояльність команді: вони з готовністю приймають поставлені перед ними цілі, у них ніколи не виникає навіть думки відмовитися від роботи, якщо вона їм не подобається або не викликає інтересу. Їх покликання – виконувати роботу, за яку більше ніхто не візьметься. У великих організаціях кар'єра таких людей зазвичай

складається дуже успішно: систематичне виконання роботи, яку необхідно робити, навіть якщо вона не приносить задоволення, забезпечує виконавцям успіх і визнання. Проте їх консерватизм, відсутність гнучкості і мотивації досягнень призводять до того, що вони поволі реагують на нові ідеї і чинять опір змінам. Тому в період реорганізації виконавець ризикує втратити свою посаду.

4. Перфекціоністи. Про успіх наукової команди судять за остаточними результатами. При цьому багато людей не можуть довести розпочату справу до кінця. Перфекціоністи ж завершують все, що починають: це люди, які прагнуть довести все до досконалості, їх відрізняє увага до деталей і прагнення нічого не упустити. Вони неквапливі, орієнтовані на якість і найменше цікавляться ефектним і гучним успіхом. Як і виконавці, перфекціоністи володіють величезною самодисципліною, але, на відміну від останніх виявляють неспокій і страх: а раптом щось буде зроблено не так? Деколи вони витрачають дуже багато сил на досягнення поставленої мети, яка за обставин, що змінилися, виявляється не такою вже важливою. Відтак, перфекціоністам важливо відрізнити головне від другорядного. Якщо для виконавців головне – відданість команді, то для перфекціоністів – відданість конкретному завданню. Вони часто займають вельми високі позиції саме тому, що піклуються про завершення наміченого і наполягають на цьому навіть у тих випадках, коли ентузіазм команди вже вичерпаний.

5. Громадські діячі. Нерідко команди змушені включати в свій склад важких у спілкуванні людей, чия участь у роботі може викликати конфлікти. У таких випадках особливо важливою стає роль громадських діячів, здатних пом'якшити ситуацію і запобігти потенційних конфліктів. Основні якості таких діячів – товарииськість без схильності до домінування та інтерес до людей. Вони ставлять інтереси команди вище своїх власних, уміють слухати інших, знаходити спільну мову з "проблемними" людьми і вибудовувати довірливі відносини з оточуючими. Їх присутність покращує моральний клімат і підвищує ступінь співпраці членів команди. Громадські діячі користуються загальною пошаною в команді. Їх люблять, але рідко призначають на керівні пости, оскільки вони нездатні приймати рішення в моменти кризи або сприяти змінам.

6. Генератори ідей. Члени команди, здатні пропонувати нові ідеї, нерідко виглядають нелюдими диваками. Це яскраво виражені індивідуалісти, чиє мислення (а іноді й поведінка) відрізняється великою оригінальністю. Для таких людей характерна прямота і чесність у спілкуванні, яка іноді переходить у нетактовність. Незалежність мислення, зневага до загальноприйнятих правил і відсутність "дипломатичних" навичок зазвичай перешкоджають їх просуванню службовими сходинками. В більшості випадків вони не посідають високих постів, а стають технічними фахівцями. Тільки непередбачені обставини, які ставлять організацію в складний стан, можуть привести генератора ідей у вище керівництво організації. Тому генератори ідей частіше зустрічаються в нових компаніях, що гостро потребують нестандартних рішень.

7. Критики. Як і генератори ідей, критики володіють високим інтелектом. Вони є постійними опонентами. Критикам властива реалістичність, здоровий глузд і природжений імунітет до ентузіазму. У колег вони часто викликають роздратування своєю відособленістю, холодністю і в'їдливістю. Вони не прагнуть проштовхувати власні ідеї й не схильні захоплюватися чужими. Роль критика в команді полягає в тому, щоб тверезо аналізувати чужі пропозиції і висувати контраргументи. Чим більше звучить пропозицій і чим складніше процес прийняття рішень, тим важливішою є роль критика. Відсутність ентузіазму і захопленості постають вкрай необхідними для команди, оскільки забезпечують неупередженість його думок. Ідеальна "територія" для критика – це діяльність, в якій успіх або невдача залежать від відносно невеликої кількості важливих рішень. Не дивлячись на те, що особа критика не відповідає образу типової "людини команди", часто вони дуже органічно вписуються в колектив і відчувають себе комфортно, особливо якщо їх роль зрозуміла їм самим і оточенню.

8. Розвідники. Виконують у команді роль, аналогічну до ролі генератора ідей, проте діють вони абсолютно іншими способами. Основні якості розвідників – товариськість і допитливість. Уміння встановлювати контакти і вибудовувати відносини дає їм можливість повертатися в команду з новими пропозиціями, які часто виявляються дуже цінними для її подальшої роботи. Розвідник – це людина, якої майже ніколи немає на робочому місці, а якщо він там, то говорить по телефону. Він ходить, спостерігає, зустрічається з людьми і ставить їм добре обґрунтовані запитання. Розвідники не стільки самі пропонують оригінальні ідеї, скільки "підбирають" фрагменти ідей, які "вірують у просторі" і розвивають їх.

За своїм душевним складом розвідники і генератори ідей – антиподи, але в команді вони зазвичай мирно співіснують. Розвідники, як правило, успішно ведуть різні переговори і домагаються успіхів при організації нової справи. При управлінні вже сталим бізнесом вони менш ефективні, оскільки дуже оптимістичні, некритичні і легко втрачають інтерес до власних пропозицій.

9. Експерти. Експерт – це член команди, що володіє рідкісними знаннями і навичками. Як правило, він пишається своїми винятковими пізнаннями і прагне їх постійно демонструвати. На нарадах експерт зазвичай виступає з багатослівними і малозрозумілими неспеціалістам технічними поясненнями. У своїй роботі він виявляє велику самостійність і не терпить втручання менш компетентних людей. На відміну від виконавців експерти відмовляються виконувати роботу, яка їм нецікава. Зате в своїй галузі вони працюють самовіддано і з великим ентузіазмом. У науковій школі, як і в будь-якій організації, такі співробітники зазвичай зосереджені в аналітичному відділі або проектній лабораторії, де вони можуть працювати роками над будь-яким "геніальним" проектом, який ніколи не буде впроваджений у виробництво. Негативною якістю експерта є виняткова відданість своїй вузькій галузі, що заважає йому бачити загальну картину і приймати вимоги команди.

Правильно розкладений пасьянс. Зрозуміло, не у кожній науковій команді присутні всі зазначені особи, інколи певна роль може залишитися вакантною, а в інших випадках одна людина бере на себе виконання декількох ролей. При цьому ролі можуть виконуватися певною кількістю людей (наприклад, ролі виконавців), а інші можуть бути довірені тільки одній особі. Якщо, скажімо, в команді дві люди претендують на роль організатора, то таку команду зазвичай роздирають конфлікти. Велика кількість громадських діячів може призвести до формування самовдоволеної, але неефективної команди, учасники якої більше уваги приділяють досягненню згоди, а не результатів. А якщо число генераторів ідей переважає число виконавців, і при цьому ще відсутні критик і перфекціоніст, наукова команда приречена на нескінченну низку незавершених проєктів⁴⁸⁴.

Головна проблема наукової школи полягає в оптимальному складі команди, який може варіюватися залежно від поставленого завдання. На ранніх стадіях проєкту, коли розробляється стратегія і загальні підходи, команді необхідні генератор ідей, розвідник і критик. Ефективним керівником такого проєкту буде координатор, який допоможе спрацьовувати всім членам наукової команди. Коли ідеї починають втілюватися в життя, ключова роль дістається виконавцям і громадським діячам – особливо якщо виникають труднощі або перешкоди. На цій стадії дуже важлива енергія організатора, здатного забезпечити реалізацію проєкту. У міру завершення проєкту виключно важливою стає роль перфекціоніста, здатного завершити "сирий" проєкт.

Зазначений сценарій та механізм функціонування творчих колективів базується на принципах рольового (профільно-спеціалізованого) розподілу обов'язків та командної (системно-синергетичної) взаємодії науковців, які складають певну систему. Системно-кібернетичний погляд на світ виявляє певні принципові аспекти поведіння систем (до яких відносяться й освітні системи, зокрема й науково-педагогічні школи):

1) Керівний чинник у системі виступає у вигляді найбільш рухомого і гнучкого елемента цієї системи (Н. Вінер). На рівні керівника науково-педагогічної школи це передбачає такі його характеристики, як мобільність знань, відкритість до нового, а також здатність примирювати протилежності.

2) Будь-яка система, що постає цілісною нелінійною відкритою сутністю та самоорганізується, демонструє системні, емерджентні властивості, до яких не зводяться властивості окремих елементів такої системи. Ці системні властивості виявляють природну кореляцію частин цілого, яка виявляється при переході системи від невпорядкованості (хаосу) до порядку. Відтак, си-

⁴⁸⁴ Богословский В. И. Научно-педагогические школы в информационном сопровождении образовательного процесса в исследовательском университете [Электронный ресурс] / В. И. Богословский, М. Н. Потемкин. – Режим доступа : <http://www.ito.su/2001/ito/IV/IV-0-3.html>. ; Крегер О. Типы людей и бизнес: как 16 типов личности определяют ваши успехи на работе / О. Крегер, Дж. Тьюсон. – М. : АСТ, Астрель, 2006. – 464 с.; Фенько А. Гороскоп для отдела кадров / [Электронный ресурс] / А. Фенько // Коммерсант власть. – Режим доступа. – <http://tipolog.narod.ru/Statyi/komanda.htm>

нергетичні ефекти системи виявляються у сукупному колективному ефекті взаємодії великого числа її елементів, що приводить до утворення стійких структур і самоорганізації в системі. Ефективність функціонування системи залежить від характеру взаємодії її структурно-функціональних елементів. У сфері діяльності науково-педагогічної школи це передбачає кооперативні форми її роботи.

3) Життєвість, гомеостатичність системи виражається в зв'язку її елементів, коли система функціонує за рахунок взаємодії своїх елементів, що передбачає, з одного боку, їх ієрархізацію, а з іншого, – голографічну рефлексивність, коли кожен елемент системи, що знаходиться в зв'язку з іншими її елементами, несе в собі з тим або іншим ступенем повноти якісний зміст усіх її складових. Онтологічна єдність системи виявляється в тому, що кожен її елемент на певному часовому відрізку у функціональному відношенні є абсолютно цінним для системи, оскільки нівелювання цього елемента призводить до втрати її цілісності. Відтак, кожен учасник наукової школи достатньо повно втілює в собі її особливості та постає на тому чи іншому відрізку часу незамінним її елементом.

4) На рівні своєї цілісності будь-яка система постає самодетермінованою, самоорганізованою сутністю, здатною розгортати внутрішню програму свого розвитку. Тому науково-педагогічна школа може вважатися певним самодостатнім науковим космосом, вона виконує свою місію та спрямована на досягнення ідеальних надцілей.

5) У флуктуаційних станах свого розвитку система виявляє реагування на надмалі сигнали зовнішнього середовища, що робить наукову школу потужним індикатором усіх суспільних процесів.

6) Керування системою здійснюється за рахунок резонансних впливів, які спрямовують систему на один з її власних шляхів розвитку. Для керівника науково-педагогічної школи зазначене передбачає його здатність керувати школою на основі м'яких, адаптивно-резонансних, реципрокних механізмів.

Відтак, зазначені вище управлінські системно-синергетичні принципи знаходять певне втілення у практиці управління освітніми системами, а також і науково-педагогічними школами. Один із найбільш оптимальних системно-кібернетичних напрямів керування суспільними системами є матрична координація робіт, яка передбачає створення постійних і тимчасових комітетів (команд) для вирішення складних питань, що виникають у процесі розвитку керованої системи. Цей підхід характерний для інноваційного розвитку керування соціально-економічними процесами. Так, простежується перехід від вузької спеціалізації до інтеграції у характері самої керівної діяльності. Відомо, що в умовах спеціалізації економічної діяльності ріст продуктивності праці забезпечується дробленням робіт, функцій, знань. Більш спеціалізовані роботи потребують і більшого об'єму зусиль з координації економічної діяльності, яка здійснюється головним чином працівниками середнього рівня керівництва. У результаті кількість рівнів керівництва постійно зростає, а кожен працівник відчуває все більше відчуження від своєї діяльності та її ре-

зультатів. Зрозуміло, що шлях до надмірної спеціалізації виявляється безвихідним, виникає потреба у створенні механізму самоврядування, який би здійснював саморегуляцію "знизу". Цей механізм реалізується в Японії через використання самокерівних цільових команд, коли для вирішення конкретних завдань збираються спеціалісти з різних служб. Крім того, принцип вузької спеціалізації кожного робітника змінюється підходом, за яким група робітників універсальної кваліфікації несе повну відповідність за певну ланку роботи. При цьому операції скорочуються, а число операцій, що виконуються на окремому спеціалізованому робочому місці, зменшується з декілька сотень до декілька десятків. Створюються інтегровані операціональні системи, коли люди та механізми можуть тимчасово об'єднуватися в єдине ціле, що дає можливість різко підвищити продуктивність праці ⁴⁸⁵.

Важливим є те, що, як довів Б.Ф. Ломов, відносно прості проблеми краще вирішують групи з централізованою комунікативною сіткою, а складні – за повної відсутності цієї сітки. Аналізуючи ці сітки, відмічає вчений, важливо враховувати не лише число інформаційних зв'язків (каналів) кожного учасника групової діяльності (хто з ким пов'язаний), але також і частоту їх використання та спрямованість (чи є зв'язок однією чи двома сторонами) ⁴⁸⁶.

На наш погляд, зазначені аспекти соціально-економічного управління через їх системно-синергетичну природу цілком доцільно використовувати у сфері функціонування освітніх систем, зокрема й науково-педагогічних шкіл. Функціональні зв'язки елементів *тимчасових управлінських самокерівних цільових команд* можуть бути як вертикальні, так і горизонтальні, а також формувати різні функціональні конфігурації у межах тих, чи інших тимчасових функціональних зв'язків, періоди існування яких можуть бути від одної доби до декількох років, що передбачає функціонування декількох тимчасових управлінських самокерівних цільових команд у межах інших команд, коли вони можуть утворювати складну просторово-часову ієрархічну організацію, що, загалом, відповідає принципам актуалізації систем космосу, природи та суспільства.

У системі управлінських самокерівних цільових команд особливо важливими є *моніторингові тимчасові управлінські команди*, які мають відслідковувати відповідні соціально-економічні процеси та наукову проблематику педагогічного та загальнонаукового рівнів. З цієї метою доцільно створювати спеціальні моніторингові методики (програми), за допомогою яких має здійснюватися аналіз даних, отриманих аналітико-прогностичною тимчасовою управлінською командою.

⁴⁸⁵ Вознюк О. В. Динаміка та структура економічних феноменів: спроба філософського синтезу / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1998. – 132 с.

⁴⁸⁶ Ломов Б. Ф. Личность в системе общественных отношений / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1981. – № 1. – С. 19–24.

При цьому управлінські дії учасників цих команд реалізуються за кібернетично-синергетичним принципом кооперативної дії, відповідно до якого у процесі поєднання елементів (керівної) системи вони створюють емерджентний ефект системної властивості цілого, коли властивості кожного окремого елемента не зводяться до системних властивостей цілісної системи.

Зазначене стосується не тільки системного, але й процесуального управлінських аспектів. Так, можна говорити про відомі методи кооперативного навчання та керування (Т. Акбашев), коли здатність до кооперації, тобто процесуальної взаємодії, актуалізується у людини у ситуації розв'язання надзавдань, що не піддаються індивідуальному розв'язанню; і це потребує звернення до іншої людини з метою залучення її до співробітництва.

Відтак, вихідний пункт у технології системно-кібернетичного, кооперативного управління освітніми та науково-педагогічними процесами пов'язаний із конструюванням кожним учасником управлінської команди спільної діяльності. Така потреба в перетворенні форм кооперативної діяльності виникає завдяки необхідності в спілкуванні й обміну конкретних знань, умінь для отримання інтегративних результатів керівної діяльності. Тут доцільним є використання вже відомих прийомів командної взаємодії, коли цільові управлінські групи формуються так, щоб у них були присутні зазначені вище дев'ять соціальних ролей, які, в іншій редакції можуть отримувати й інші назви ("лідер", "функціонер", "опонент", "дослідник" тощо).

Підкреслимо, що науково-педагогічні школи, на відміну від звичайних виробничих колективів, складаються із науковців, кожен з яких за визначенням постає творчою постаттю, здатною виступати в кожній з розглянутих дев'яти командних ролей. Важливо, що зміна лідера, при постійній керівній ролі керівника науково-педагогічної школи, може відбуватися через певний проміжок часу, що надає таким командам творчого динамічного характеру. Крім того, членами тимчасових команд можуть бути не тільки члени конкретної науково-педагогічної школи, але й науковці, що до неї не входять (як це часто має місце у Житомирській науково-педагогічній школі, якою керує проф. О.А. Дубасенюк). З метою підвищення практичного результату діяльності науково-педагогічної школи до роботи тимчасових команд слід залучати також і представників державних і громадських структур. Це значно розширює науково-пізнавальний та результативно-прикладний потенціал наукових шкіл.

Відтак, можна говорити про різні ієрархічні рівні зазначених команд, які можуть поєднуватися одна з одною за зазначеним вище системним принципом з метою вирішення певних управлінських (наукових) проблем.

Отже, однією з головних особливостей системно-синергетичного підходу до функціонування та керування науково-педагогічними школами є її діяльність на основі тимчасових самокерованих управлінських цільових команд. Зазначений висновок виявляє подальші ґрунтовні теоретичні та прикладні дослідження.

РОЗДІЛ ІV.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ШКІЛ

4.1. Професійна підготовка вчителя – провідний напрям діяльності науково-педагогічних шкіл

Зязюн І.А.

САМОВИЗНАЧЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ФАКТОР РЕГУЛЯЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Професійна достойність педагога є показником сформованості й стійкості його соціокультурної, наукової й виховної позиції. В основі достойності – система особистісних цінностей. Вона формується, з одного боку, як процес автономізації й усвідомленого виокремлення індивіда в суспільстві. З іншого боку, для осмислення достойності необхідно співвіднести себе з другим, більш досконалим, вищим, трансцендентним началом, яке закладене в цінностях культури.

Якщо порівняти достойність із честю, яка часто розглядається як синонім, то честь елітарна й аристократична, достойність – егалітарна й демократична, вона володіє універсальним значенням. Честь пов'язана з воїнством, війною, з деякою вибірковістю й належністю до корпорації. Достойність – індивідуальна цінність, що підкреслює суверенність особистості.

У зв'язку з цим саме достойність є інтегративним показником сформованості навчально-виховної позиції педагога як суб'єкта професійної дії й поведінки. Педагогічна достойність має особливе значення, оскільки професійна дія є провідним видом життєдіяльності в дорослому віці.

Самооцінка як особистісне утворення є компонентом самосвідомості й важливим фактором регуляції педагогічної дії, зокрема навчально-виховної. Можна передбачати, що регулятивна функція самооцінки відносно дії виявляється при виборі педагогом власних цілей, визначає характерні для нього емоційно-почуттєві (естетичні) й мотиваційні стани, багато в чому визначає характер оцінки й становлення до досягнутих результатів.

Це дозволяє зробити висновок про те, що майбутній учитель не лише опановує педагогічну реальність, оволодіваючи системою професійних компетентностей зі спеціальності, але водночас усвідомлює себе суб'єктом про-

фесійної поведінки й дії, тобто формує свою професійну педагогічну позицію.

У цьому відношенні особливу значущість набуває дослідницька дія майбутнього вчителя як спосіб його самовизначення в професії, набування власної позиції, самоосвіти й саморозвитку. Саме позиція педагога, як дослідницька, не лише забезпечує його навчально-виховний характер, але й гарантує неперервність його освіти, професійного й особистісного саморозвитку, що знову ж таки є атрибутивною ознакою навчально-виховного процесу.

Підґрунтя такої переваги лежить у древній традиції пріоритету вічного, непорушного над прохідним, минушим. Сьогодні, коли знання, нові технології стрімко нагромаджуються й змінюються, коли за час навчання у вищому навчальному закладі знання старіють, принциповий вихід із посиленням на древніх, зокрема Платона, знайдений: вчити вчитися, вчити мисленню, рефлексії, творчості, вчити фундаментальним узагальненим знанням, які дозволяють впродовж життя швидко оволодівати змінною конкретикою.

Дослідницький характер у навчально-виховній педагогічній дії в якості важливої умови становлення студента-педагога набуває особливої впливовості у поєднанні з феноменом колективності. Колективна дослідницька дія не лише сприяє становленню адекватної самооцінки педагога, але й розвиває його інтелект як здатність до соціальної (а, отже, й професійної) адаптації.

Соціологічні дослідження свідчать, що процес соціальної адаптації проходить "м'якше" й більш ефективно в ході спланованої колективно-дослідницької дії. Це підвищує інтерес до учіння, забезпечує свобідне самовизначення студентів, можливість самореалізації й уміння кожного бути самим собою. В той же час це веде до нагромадження власного практичного досвіду й матеріалів для написання курсових, а згодом і дипломних робіт, але вже на більш високому рівні. Це рівень власного теоретичного й практичного дослідження.

У викладанні педагогічних дисциплін надто важливо збудити власний інтерес і активність студентів у сприйманні матеріалу. Кожен із студентів має не лише погоджуватися з педагогом, але й аргументовано висловлювати свою власну думку, "сортуючи" матеріал на актуальний і не актуальний, пропонує до обговорення свої питання, можливо й не передбачені навчальною програмою.

Досвід переконує, що педагогіка – "підступний" предмет. Ця наука не володіє специфічним категоріальним апаратом, у ній використовується розмовна лексика, чіткі визначення часто-густо замінюються описуванням, аналізом фактичного матеріалу. Це приводить студентів до думки, що особливої уваги вимагає опанування наукової педагогіки, а не робота з учнями. Надто важко відбувається оволодіння педагогічною термінологією, проникнення в педагогічну проблематику. Тому в початковому курсі "Вступ у педагогічну професію" після лекції про предмет педагогіки студентам пропонується написати педагогічний твір-есе "Актуальна проблема педагогіки".

Перше ключове слово в цьому завданні – "проблема". Не дивлячись на попереднє пояснення "проблеми" як протиріччя чи конфлікту, що вимагає вирішення, більшість, замість реально існуючих утруднень у практиці шкіл, називають лише напрями їхньої роботи, окремі явища. Характерні висловлювання типу "Мене хвилює проблема взаємовідношень між учителями й учнями" чи "Найбільш актуальною проблемою є оцінка". Іншим характерним недоліком є "глобалізм", розширення проблематики, наприклад: "Мене хвилює проблема морально-естетичного виховання школярів".

У подальшій роботі зі студентами педагог цілеспрямовує їх до вичленення протиріч між бажаним, педагогічно доцільним і дійсним, реальним станом практики. При цьому в якості прикладу пропонується формулювання типу: "Мене хвилює, що багато сучасних старшокласників не відчують любові до своєї Вітчизни, не знають її історії й не хочуть залишатися жити в своїй країні".

Ще більш складним, ніж "проблемне формулювання", є для студентів виокремлення педагогічного змісту, тобто проблем, пов'язаних із розвитком особистості дитини, її поглядів і переконань, цінностей і відношень, життєвих установок і досвіду. Робота з напрацювання вмінь виокремлювати педагогічний зміст життєвої ситуації чи проблеми продовжується при вирішенні педагогічних задач.

Поступово, після фронтального, групового й індивідуального усного й письмового рішень педагогічних задач, студенти якби "вживаються" в педагогічну термінологію, проблематику, пов'язану з предметом педагогіки. При цьому вони постійно включаються в теоретичний і практичний матеріал, з нагадуванням предмета педагогічної науки з найбільш загальними основами, закономірностями педагогічної дії.

Нелегко подолати прагнення багатьох студентів відразу ж схопити "бичка за роги", без аналізу й виокремлення цілі намагатися пропонувати єдино правильне рішення. Ще важче переконати їх в необхідності придумати 4-5 варіантів вирішення задачі залежно від різних причин конфлікту й різного повороту подій. Ситуативний характер педагогічної дії на житейському рівні розуміється багатьма як стихійність, утвердження про необхідність індивідуального підходу – як неможливість й непотрібність опанувати абстрактні теорії.

Виокремлюючи особливості сучасної соціально-педагогічної ситуації, разом зі студентами варто звернути увагу на підвищений прагматизм в очікуваннях учнів та їх батьків із спрямуванням учителя до технологічної, раціональної роботи. А педагогічні технології є нічим іншим, як відповідною педагогічною дією. Отже, їх опанування й конструювання неможливе без свідомого й творчого засвоєння теорії. Сучасного професіонала вирізняє націленість на предмет своєї дії, свідоме й творче володіння цілим спектром технологій.

Подальша робота з розвитку власної активності студентів будується навколо студентського дослідницького проекту. Слід зазначити, що робота над проектом – не додаткове завдання, а намагання технологічно вибудувати впродовж 2-3 років процес опанування студентом педагогічної теорії у взаємозв'язку з практикою на основі навчально-наукової роботи. Власне дослідження зумовлює студента формулювати особистісну професійно-педагогічну позицію, реалізувати й розвивати її в роботі з дітьми, відстоювати на навчальних заняттях. Ця активність є потужним каталізатором опанування педагогічних знань. Стимулює участь у заняттях і навчально-дослідній роботі рейтингова система оперативної й підсумкової оцінки підготовки студентів. На першій лекції студентам оголошують, що рейтинг – не ще одна вимога, а додаткова можливість одержати хорошу оцінку за добросовісне й плідне навчання. За присутність на лекції чи практичному занятті вони одержують 1 бал, за відповідь на питання – ще один. Якщо це повна й цікава відповідь на семінарі, то виставляється оцінка до 2 балів. Рішення педагогічної задачі оцінюється до 3 балів. Наявність заданого конспекту – 1, виконання творчого завдання, контрольної роботи, відповідь на колоквиумі – до 5 балів.

При загальній сумі одержаних балів 60-75% від максимально можливо-го студент має право на одержання "автоматом" оцінки "задовільно", зверх 75% – "добре", на відмінну оцінку необхідно відповісти на екзамені. Педагог може підвищити оцінку із врахуванням плідної роботи над проектом, успішної участі в студентській науковій конференції і т. п. Уведення рейтингу започатковує систематичний контроль за поточною успішністю студентів, а отже, й необхідність відпрацьовувати пропущені студентом заняття, виконувати обов'язкові завдання. У поєднанні з роботою над дослідницьким проектом це забезпечує погодженість усіх видів навчальних робіт з педагогіки й свідоме засвоєння програмового змісту, дає старт власній педагогічній творчості студентів.

Дехто з дослідників демонструє форму організації такого дослідження на прикладі студентського гуртка географічної екології. Інші в експериментальній роботі організують колективну роботу над дослідницькими проектами, у тому числі й спільні дослідження студентів старших курсів і вчителів високої кваліфікації, а формами їх спільного професійного спілкування став теоретичний семінар педагогів-дослідників у секції "Педагогіка" при природничому факультеті.

Результати діагностичного експерименту показали, що студенти із досвідом педагогічної роботи до вступу у вуз і під час навчання у ньому були більш переконливими у своїх педагогічних здібностях, однак оцінювали себе не завжди адекватно. Це пояснюється тим, що їх власний досвід складався стихійно, не рефлексивно. При цьому засвоювалась лише зовнішня логіка дій педагога, її поведінковий аспект. Дослідницька дія, наукова творчість у поєднанні з колективними обговореннями допомагають скорегувати ставлення до

педагогічної професії й цієї групи студентів, забезпечити розвиток їх професійно-педагогічної позиції як навчально-виховної.

Незважаючи на те, що початковий етап професійного становлення педагога як навчителя і вихователя, може бути опанований у процесі учіння у вузі, справжнє входження (чи не входження) в позицію "бути вчителем" відбувається, коли він безпосередньо приступає до повсякденної практичної педагогічної дії.

Можна виокремити особливі можливості післявузівської підготовки у системі неперервної педагогічної освіти, але відзначимо, що відносно до неї, у першу чергу, не курси й інститути підвищення кваліфікації, а внутрішньо шкільне методичне навчання молодих вчителів, зв'язок їх з вузом, який вони закінчили, й магістерську підготовку спеціалістів.

Усі ці форми організації професійної підготовки педагога повинні спрямовуватися на зростання рівня самостійності, довільності професійної поведінки й дії випускника вузу, в кінцевому рахунку – на становлення й розвиток його як суб'єкта професійного буття.

Опанування педагогічних технологій – головне завдання у справі професійного саморозвитку молодого вчителя, становлення й укорінення його професійної позиції, зростання його професійної свободи й довільності професійної поведінки – основи педагогічної творчості.

Проведений аналіз програм дитячого садочка й початкової школи дозволив виокремити основні ідеї (як методичні, так і змістовні) для забезпечення спадковості в дошкільній і шкільній освіті. Спочатку педагогіки-експериментатори, а потім і вихователі дійшли висновку, що створені комплекти з програм "Вивчаємо математику" і "Подорож до країни слів" зменшують підготовку вихователя до заняття й значно збільшують засвоєння програмового матеріалу дітьми. Розроблено не просто посібник, а педагогічну технологію, яка дозволила гарантовано підготувати дитину до школи.

Суть технологічного підходу полягає в ідеї повної керованості роботою навчально-виховного закладу. За характеристикою японського вченого-педагога Т. Сакамото, педагогічна технологія є введення у педагогіку системного способу мислення, чи, інакше, "систематизацію освіти"⁴⁸⁷.

Зрозуміло, що термін цей прийшов у педагогіку з техніки й асоціюється з ланцюжком, повторюваністю дій і результату, алгоритмом, рецептом. Технологія відповідає на питання "як діяти? (і чому саме так?)". Це те, що за кордоном прийнято називати "ноу хау" (у перекладі з англійського "знаю як").

Технологія (грецьке – *techne* – мистецтво, майстерність, вміння + *logos* – слово, вчення) – сукупність методів, здійснюваних у будь-якому процесі.

⁴⁸⁷ Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – С. 17.

Звідси педагогічна технологія – це логічна закону відповідна послідовність дій педагога з формування життєвого досвіду дітей, їхнього пізнання.

Сутність педагогічної технології складає її націленість на формування елементів життєвого досвіду дітей, їх пізнання. Популярне нині питання про те, що краще – дати голодному рибу, чи дати йому вудку й навчити нею ловити рибу? – із цієї сфери. Визнаючи змістом сучасного навчально-виховного процесу життєві проблеми дітей, не можна обмежувати педагогічну дію лише вирішенням цих проблем. Суть сучасної освіти полягає у формуванні в дитини здібностей вирішувати ці проблеми.

М. Махмутов так розкриває смисл поняття "педагогічна технологія": це "жорстко запрограмований (алгоритмізований) процес взаємодії вчителів і учнів, що гарантує досягнення поставлених цілей". У даному визначенні увага звертається на структуру взаємодії вчителя й учнів – цим визначаються способи впливу на учнів і результати цього впливу. Слова "жорстко запрограмований" начебто звільняє педагога від необхідності мислити: бери будь-яку відому технологію й використовуй.

Без педагогічно розвиненого творчого мислення, без урахування багатьох факторів педагогічного процесу, а також вікових і індивідуальних особливостей учнів будь-яка технологія не виконає свого призначення і не дасть належного результату. Слово "запрограмований" означає те, що перш, ніж використовувати ту чи іншу технологію, необхідно вивчити всі її особливості, на що вона цілеспрямована, в ім'я чого використовується, яким педагогічним концепціям відповідає, які задачі може допомогти вирішити у певних умовах. Нездарма кажуть, учитель, який опанував педагогічну технологію, – це людина, яка володіє педагогічною майстерністю.

Процес становлення майстра, оволодіння педагогічними технологіями має свої етапи.

Етап знайомства з педагогічною технологією – перший у цьому ланцюгові. Напередодні опанування педагогічною технологією слід відповісти на питання: "Що в ній є нове, оригінальне, порівняно з тим, що буде робитися?".

Виокремлюються чотири рівні новизни, серед них: *раціоналізаторський*, який характеризується удосконаленням окремих елементів дії педагога й учнів; *винахідницький*, якому властиві комбінації і поєднання відомих прийомів, методів роботи; *евристичний*, який передбачає доповнення і розширення спектру використовуваних педагогічних засобів; *новаторський*, коли на нових принципах удосконалюється вся система роботи. У даному разі рівень новизни технології залежить не лише від рівня педагогічної майстерності. Не менш важливі цілі, на досягнення яких спрямована технологія, й умови, в яких вона спроможна бути ефективною⁴⁸⁸.

⁴⁸⁸ Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – С. 7-13.

Ознайомившись із цими питаннями, можна свідомо прийняти рішення: чи потрібно використовувати конкретну технологію у своїй роботі, і якщо так, то в яких кількісних вимірах: цілком, чи на рівні окремих елементів.

Педагогічна технологія може бути ефективною лише в тому випадку, якщо вона актуальна, тобто затребувана сучасними умовами соціального розвитку: базована на закономірностях людського сприймання й розвитку дитини; враховує особливості колективу учнів, чи окремого учня, самого педагога й умов, в яких він цю технологію реалізує.

Етап вивчення технології. На цьому етапі важливо чітко визначити представлення про технологію за ознаками: ціль (в ім'я чого вчителю її слід використовувати); наявність діагностичних засобів; закономірності структування взаємодії вчителя й учнів, що дозволяють проектувати, (програмувати) педагогічний процес; система засобів і умов, що гарантують досягнення педагогічних цілей; засоби аналізу процесу й результатів взаємодії вчителя й учнів.

Етап використання технології передбачає чотири послідовні й узгоджені кроки:

1) використання окремих елементів технології (ланцюжок методів, в яких виявляються характерні особливості даної технології);

2) групування опанованих елементів, використання їх на рівні фрагментів технології;

3) послідовне використання всієї технології в цілому, відтворення логіки, закладеної в ній; 4) творче використання технології, її адаптація до особливостей свого стилю роботи, удосконалення окремих елементів.

Очевидно, що лише перші два етапи, тією чи іншою мірою, можна здійснити в межах навчального процесу вузу чи курсової підготовки. Основний, третій, етап немислимий поза рамками реальної педагогічної дії. Однак, і перші два також можливі лише як імітація опанування, якщо педагог не включений у педагогічну дію. Пройшовши ці етапи один за одним, одержуються не лише більш досконалі результати в освіті дітей, але й задоволеність від власної роботи, що стає більш ефективною.

Якщо рамки навчального процесу визначені достатньо жорстко й дозволяють молодому вчителю достатньо комфортно відчувати себе, то функції класного керівника нерідко визначаються відомим прислів'ям: "і швець, і жнець, і на дуду грець", він за все відповідає. Тому й народився в учительському середовищі сумний афоризм: "ніщо не дається так дорого й оцінюється так дешево, як класне керівництво". Усі опитування й дослідження стійко показують, що абсолютна більшість молодих учителів відчувають дискомфорт, невпевненість у позакласній виховній роботі.

Розглядаючи співвідношення понять "система роботи класного керівника" й "педагогічні технології", погоджуємося, що в систему роботи можуть входити декілька технологій, або ж жодної, тобто перше поняття ширше й може зовсім не співвідноситися з другим. Однак сучасна соціально-

педагогічна ситуація примушує вчителя найбільш раціонально будувати свою дію, приводить до необхідності її технологізації.

Звертаючи увагу на технології, ми виокремлюємо в них повторюваність дії й результату, алгоритм, рецепт й приходимо до висновку про необхідність її раціонального нормування, технологізації дії. Для цього використовується засіб систематизації. При цьому виокремлюються наступні цільові установки:

- виявити основні функції класного керівника, особливості його діяльності і дії;
- визначити принципи й прийоми планування роботи класного керівника;
- розробити способи оптимального планування часу й змісту роботи з класом.

Варто також звернути увагу на наступні питання:

1. Функції, обов'язки і права класного керівника.
2. Регулювання робочого часу.
3. Виокремлення основних напрямів виховної роботи.
4. Планування роботи класного керівника.
5. Методична робота класного керівника.

Доплата за класне керівництво, як правило, складає 20 % посадового окладу, а робота заповнює майже увесь вільний (і невільний) час учителя. Класний керівник не знає ні канікул, ні вихідних, ні свят, ні відпустки. Але чи так це неминуче? Досвід показує, що найчастіше таке положення – наслідок невмілої організації праці. Нерідко навіть колеги вчителя охоче перекладають на класного керівника низку своїх турбот, а вже за позицію керівництва школи й освітньої та мирської влади й говорити нічого. Разом із тим очевидно, що виправдати численні очікування жоден класний керівник не в силах. Таке становище може стати головною причиною професійної дезадаптації молодого спеціаліста, виходу його зі школи в інші сфери для пошуку щастя.

Для того, щоб ефективно працювати, одержувати задоволення від своєї праці й визнання за її якість, вчителі, педагогічні колективи й керівництво шкіл прагнуть привести дію класного керівника в систему, знайти оптимальне поєднання бажаного й можливого.

Першим кроком на цьому шляху стає виокремлення специфічних функцій класного керівника. У чому його особливе призначення? Що не в силах виконати вчителі конкретного предмета? Без яких дій класного керівника неможливий нормальний навчально-виховний процес? При цьому поряд із загальними висновками формулюються специфічні вимоги до роботи класного керівника, які залежать від особливостей конкретної школи, її соціального оточення, контингенту учнів.

Результати цього аналізу оформляються, як правило, у посадову інструкцію класного керівника, яка після затвердження її директором школи стає офіційним документом. Він допомагає впорядкувати роботу класного керівника, однак вимагає подальшої деталізації: у межах яких часових рамок клас-

ному керівнику планувати свою роботу і яким може бути об'єм вимог з боку адміністрації? Радою школи слід затверджувати в якості орієнтирів норми обрахунку робочого часу.

Результативність процесу професійного становлення молодого педагога, формування його навчально-виховної позиції зростає, коли він потрапляє в школу, що працює в режимі розвитку. Для одержання вагомих результатів у вирішенні навчально-виховних задач необхідно удосконалення всієї системи роботи освітнього закладу. Отже, педагогічному колективу необхідно представити більш досконалу систему як перспективну ціль й поетапно просуватися до її досягнення.

Майбутнє системи роботи школи, гімназії можна подати у вигляді її моделі, яка покликана виразити ідеальний результат побудови системи навчально-виховного процесу, його методичного й організаційного забезпечення. Вона є орієнтиром у постановці цілей конкретних етапів роботи навчального закладу.

У моделюванні гімназійної освіти, наприклад, можна скористатися системою моделей:

- модель змісту освіти в гімназії;
- модель поетапного опанування змісту освіти учнів;
- модель функціонування гімназії, зміна її організації й управління, що забезпечує реалізацію двох попередніх моделей;
- модель розвитку гімназії, поетапного розширення умов організації змісту освіти.

У перших двох моделях проектуються дидактичні умови, третя й четверта задають організаційно-педагогічні умови навчання й виховання. Звернемо увагу на четверту модель, цільової програми розвитку гімназії, яка допомагає скоординувати індивідуальні й колективні дослідження педагогів, спрямувати їх на вирішення важливих освітніх і виховних задач.

Виділимо шість етапів у розвитку гімназії й реалізації освітньої програми, розрахованої на 15 років.

I – підготовчий етап (2 роки): прийом учнів, комплектування класів; підбір педагогічних кадрів; згуртування колективів педагогів, учнів, батьків; розробка необхідної нормативної документації; формування структури управління, органів самоуправління; організація методичного навчання вчителів, цілеспрямування їхньої уваги на пошук і опанування педагогічних технологій.

II – початковий етап (3 роки): початок експериментальної роботи; розробка методики морально-естетичного виховання учнів початкових класів засобами мистецтва; організація різновікових груп (колективів) учнів; відкриття центру клубно-гурткової роботи.

III – етап диференціації (3 роки): опрацювання диференційованого розвитку учнів із допомогою клубів, гуртків; зміна соціальних ролей, включення

до складу навчально-виховного комплексу дитячого садка, підліткових клубів.

IV – етап профілювання (2 роки): опрацювання методики учіння в профільних класах із певною професійною спрямованістю; створення соціально-педагогічного комплексу.

V – етап індивідуалізації й спеціалізації (2 роки): опрацювання методики учіння з курсами за вибором, у класах і групах допрофесійної підготовки.

VI – завершальний етап (3 роки): опрацювання всієї системи роботи гімназії, оформлення результату експерименту.

Наявність цільової програми розвитку гімназії дозволяє не лише суттєво підвищити ефективність методичного навчання й створити атмосферу творчого пошуку, але й системно передавати нагромаджений в гімназії досвід іншим колективам засобами організованих проблемних семінарів для адміністрації й педагогів інноваційних освітніх закладів ⁴⁸⁹.

Цільові програми допомагають включенню в інноваційний процес молодих педагогів, суттєвому підвищенню результатів їхньої роботи при планомірній допомозі адміністрації школи з розвитку методологічної й методичної культури, педагогічної майстерності.

На початку дослідження на методичних об'єднаннях й нарадах важливо включати вчителів і вихователів в доопрацювання й наповнення конкретним змістом запропонованих моделей освіти й розвитку навчального закладу. Для удосконалення професійної підготовки й формування умінь теоретичного аналізу педагогічної дії варто організовувати постійний методологічний семінар та школу педагогічної майстерності для максимального стимулювання власної активності педагогів. Найбільш активних із них слід залучати до творчих груп для розробки різних варіантів складових моделей, зокрема й різних варіантів навчальних планів.

Водночас серед вчителів виокремиться група із здатностями проводити самостійну пошукову роботу. Це своєрідний показник наявності атмосфери пошуку в колективі. У той же час більша частина вчителів спрямує зусилля на удосконалення змісту освіти, розробку програм поглибленого вивчення предметів, посібників до них, інші – на удосконалення методики. Для вчителів-дослідників можна організувати індивідуальні й групові консультації з методології і методики пошукової роботи.

Так поетапно формуватиметься методологічна культура педагогів, що сприятиме становленню атмосфери творчого пошуку в педагогічному колективі навчального закладу. Швидко прийде час з наступною розкладкою тен-

⁴⁸⁹ Кузибецкий А. Н. Инновации и инновационный педагогический поиск в учреждениях образования: сущность, уровни, организационные формы / А. Н. Кузибецкий // Педагогические инновации в учреждениях образования: сущность, критерии, прогноз : сб. науч. и метод. трудов. – Волгоград, 1994. – С. 7–13.

денцій: орієнтації більшості колективу вчителів на диференційований метод учіння й виховання учнів через вивчення їхніх інтересів і потреб, творчий і самостійний підхід до своєї роботи через застосування різних інновацій; об'єктивна оцінка вчителями нетрадиційних методів учіння й пошук можливих шляхів для підвищення їх ефективності.

Статистичні показники в оцінці залежності результатів пошукової роботи школи від методологічної культури педагогів відбиватимуть позитивні досягнення разом з важливими іншими опосередкованими показниками:

- рівнем задоволення учнів процесом учіння в даному навчальному закладі;
- оцінкою здібностей випускників до адаптації в навколишньому середовищі й сформованою системою цінностей;
- результатами соціологічних досліджень учнів порівняно з результатами аналогічних досліджень в районі, місті, області;
- незалежною експертною оцінкою ефективності виділених в дослідно-експериментальній роботі педагогічних умов;
- "глибиною проникнення" інноваційних процесів у колективі навчального закладу (на рівні адміністрації, педагогів і учнів).

Подібні експериментальні дослідження розвивають авторську позицію вчителів, і особливо в перші роки самостійної роботи, та засвідчують вияв важливої педагогічної закономірності взаємодії позиції й концепції. Професійна позиція педагога є основою для вироблення його авторської системи як програми професійної дії, в якій позиція знаходить свій вияв в якості концепції. У процесі вироблення авторської системи уточнюється і сама авторська позиція. Саме в процесі "розгортання" педагогічної позиції в програму педагогічної дії сама позиція набуває характеру навчально-виховної. Це пояснюється тим, що саме у вигляді авторської педагогічної системи позиція педагога може бути перевіреною й сприйнятою як ефективна, або ж відстороненою практикою навчання й виховання як непотрібна, зайва.

РОЛЬ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Культура наукової праці дослідника-початківця, успіх його інтелектуального продукту значною мірою залежить від ефективної діяльності наукового колективу, в якому відбувається фахове зростання, й особистості її керівника. У наукових й освітянських колах ученого величають носієм гуманітарної культури, психологом, майстром наукового дослідження, Учителем. Власною науково-педагогічною діяльністю (науковими публікаціями, академічними лекціями, науковими доповідями й виступами) наші сучасники виховують шляхетність, природню самоповагу, пробуджують у студентів, магістрантів, здобувачів наукових ступенів мислителів, які прагнуть зрозуміти світ науки. Роль особистості вченого особливо зростає в умовах ускладнення дослідницьких завдань професійної підготовки у вищій школі й водночас уже доволі системної невдоволеності учасників навчального процесу лекційним викладанням, консервативної переваги педагогічного впливу над педагогічною взаємодією.

Особливості сучасної інтелектуальної еліти, науковий авторитет, культурні цінності та пріоритети лідера наукової школи – ці питання студіюють фахівці в галузі наукознавства (Д. Зербіно, В. Краєвський, К. Ланге), філософії людиноцентризму (В. Кремень), філософії, педагогіки і психології добра і культури (І. Зязюн), професійної педагогіки (С. Гончаренко, О. Грезньова, О. Дубасенюк, Г. Кловак, Н. Ничкало, О. Отич, С. Сисоєва, Л. Хомич), історії педагогіки (І. Гнізділова), соціології (О. Коновець), психології честі і гідності (В. Рибалка), стилістики наукового тексту (Є. Баженова, М. Котюрова, Л. Мацько).

З урахуванням концептуальних праць названих вище авторів з'ясуємо зміст концепту "вчений", особливості вияву індивідуального стилю вченого як автора наукового продукту, вплив особистості вченого на формування культури наукового дослідження і дослідника-початківця. Джерельною базою для аналізу виступають наукові публікації та записані автором тексти лекцій Н. Волошиної, С. Гончаренка, І. Зязюна, Л. Мацько, Н. Ничкало, М. Пентилюк.

Як показує аналіз науково-довідкових джерел⁴⁹⁰, поняття "вчений" тлумачать загалом як "особу (громадянина України, іноземця або особу без громадянства), котра має повну вищу освіту, виконує фундаментальні та (або) прикладні наукові дослідження й отримує наукові результати. Діяльність ученого регламентується відповідними законодавчими документами".

⁴⁹⁰ Регейло І. Ю. Вчений [Текст] / І. Ю. Регейло // Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 45.

Результаты мониторинговых исследований, что проводились в 2001-2003 гг. Центром исследований научно-технического потенциала та истории науки имени Г.М. Доброва НАН Украины⁴⁹¹, указывают на такие позитивные имиджевые характеристики вченого, как активность разумового життя, постійний пошук істини, духовна гідність, патріотизм. Наголошуючи на динамічному характері змісту культури дослідника-професіонала, О. Гнізділова, О. Грезньова, Н. Масюкова⁴⁹² цілком умотивовано розглядають означену категорію через призму ставлення вченого до самого себе, колег і учнів.

Поняття "культура" й зокрема "культура суб'єкта науково-дослідницької діяльності", незважаючи на дефінітивне розмаїття, не дістала належного тлумачення. Ми послуговуємося таким визначенням: "культурна людина – це не віртуоз формально-етикетної шляхетності, а інтелігент (за духовною суттю), який посідає активно-творчу життєву позицію і прагне найвищі здобутки людства, оптимальний раціоналізм діяльності спрямувати на створення творчої свободи і гідності людини як вищої цінності"⁴⁹³.

З особливою гостротою в авторитетних дослідницьких колах постає поняття культури наукової праці, характеристику якого подаємо за Д. Зербіно: "Культура особистості формується у щоденній праці. Освячення приходить при постійній роботі думки... Учений – це поет-дослідник, котрий шукає думки, образи, вивчає події, психологію народу, природу. Бути вченим – це образ життя, це робота без часу. Тільки особистості із сильною волею, цілеспрямовані ідуть уперед. Але скільки необхідно сил, щоб подолати щоденну побутову і робочу суєту!"⁴⁹⁴. Така робота спрямована на вільний постійний, щоденний, щохвилинний правдивий пошук істини через сумнів і через власне серце. Варто наголосити, що саме правдивість І. Кант визнавав найбільш цінною рисою особистості.

Лицарем правдивості називають колеги і вдячні учні вченого світової величини Івана Андрійовича Зязюна. У корисних для молодих дослідників порадах-міркуваннях, які педагог-гуманіст висловлює на систематичних наукових семінарах в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, яскраво образно розкриваються психологічні і загальнометодологічні передумови наукового становлення. "Аспірантура – особливий період становлення науковця. Якщо він захоплений ідеєю, має від цього почуттєве задоволення, дні і ночі спливають непомітно, і пошукова

⁴⁹¹ Ученый в общественном мнении исследования фонда "Общественное мнение" [Електронний ресурс] // Отечественные записки. – 2002. – № 7. – Режим доступу : <http://www.strana-oz.ru/>

⁴⁹² Гнізділова О. А. Особливості розвитку наукової школи в педагогічному університеті [Електронний ресурс] / О. А. Гнізділова. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2009_4/files/red904_09.pdf Грезнева О. Ю. Научные школы (педагогический аспект) / О. Ю. Грезнева. – М., 2003. – 69 с.; Масюкова Н. А. Культура личности субъекта научно-исследовательской деятельности / Н. А. Масюкова // Педагогика. – 2008. – № 1. – С. 48–56.

⁴⁹³ Психологічний словник / [за ред. В. Войтка]. – К. : Вища шк., 1982. – С. 67.

⁴⁹⁴ Зербіно Д. Наукова творчість: нерозгаданий феномен / Д. Зербіно // Дзеркало тижня. – 2000. – № 1.

праця набуває поетичних окреслень у роздумах, у зіставленнях, у наукових розвідках. Крім філософської, психологічної, педагогічної, соціологічної та іншої гуманітарної літератури, я переглядав усі без винятку журнали, які надходили до бібліотеки. І в багатьох з них, здавалось, віддалених від філософської, людської почуттєвості, знаходив щось для запису і кореспондування до параграфів для написання дисертації" [з виступу].

У контексті міркувань вченого цілком очевидно є вага бібліографічної культури дослідника, що передбачає глибокі знання про науковий текст, володіння методами збору інформації та способами її використання у процесі наукового дослідження. Сьогодні це показник зрілості, етична складова і критерій виваженого аналізу наукових робіт, – наголошує відомий методолог Семен Устинович Гончаренко, характеризуючи етичні вимоги до вченого. Імперативами вченого мають стати служіння Істині, корисність діяльності для суспільства, чесне ставлення до наукових результатів⁴⁹⁵.

Важливу роль у формуванні культури наукової праці дослідника-початківця відіграють методологічні семінари і наукові конференції. Наукові форуми дають можливість активно прилучитися до діяльності науково-педагогічних шкіл, що функціонують у вищих педагогічних навчальних закладах і науково-дослідних установах. Однак, зауважує Нелля Григорівна Ничкало, "структурний підрозділ академічного інституту чи вищого навчального закладу може набути статусу наукової школи лише тоді, коли наявна оригінальна ідея, авторська чи колективна концепція, що започатковує новий напрям у науці й водночас відчутна взаємопідтримка й пошанування думки Вчителя й учня, вміння навчатися в інших і щедро ділитися власними ідеями, коли наявний дух творчості"⁴⁹⁶. Критеріями успішного функціонування науково-педагогічної школи називають створення навчальних матеріалів, що отримали визнання на державному й регіональному рівнях; використання оригінальної або творчо адаптованої методики викладання; читання авторських курсів; проведення постійного наукового, науково-методичного семінару⁴⁹⁷.

О. Грезньова розглядає наукову школу як педагогічну систему. Системотворюючим елементом науково-педагогічної школи виступає особистість учителя, засновника школи, метою діяльності – навчання науковій творчості, зміст підготовки відзначається нестандартністю й новизною підходів, процес навчання "занурений" у процес, власне, самої науково-дослідницької

⁴⁹⁵ Гончаренко С. Етичний кодекс (імперативи) вченого / Семен Гончаренко // Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. праць / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України ; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. – К.–Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2011. – Вип. 1. – С. 20–27.; Гончаренко С. Про фундаментальні і прикладні педагогічні дослідження або "Не споруджують освіту на піску" / Семен Гончаренко // Шлях освіти. – 2010. – № 4. – С. 4–5.

⁴⁹⁶ Ничкало Н. Проблеми майстерності в діяльності наукових шкіл: історико-педагогічний аспект і перспектива [Текст] / Нелля Ничкало // Філософія педагогічної майстерності : зб. наук. праць. – К.–Вінниця, 2008. – С. 25–35.

⁴⁹⁷ Гнізділова О. А. Особливості розвитку наукової школи в педагогічному університеті [Електронний ресурс]

діяльності, а результатом виступає становлення учня як ученого й отримання об'єктивно нового наукового знання⁴⁹⁸.

Потужною є наукова школа академіка Неллі Григорівни Ничкало. Важена, толерантна, смілива, оптимістична, з власною позицією – така науково-педагогічна школа має майбутнє. Особистість її лідера відзначається честю і гідністю і, безумовно, українською елітарністю. Володіючи сильним характером і глибоко вкоріненою відповідальністю, дослідниця наповнює внутрішній простір учнів такими рисами, як ясний розум, віра, творчість, наполегливість, самостійність.

До академічної наукової праці Н. Ничкало підходить з рідкісною філігранністю. Для неї властиве глибоке проникнення у тканину наукового тексту, уміння викристалізувати в роботі справжні цінності. Стиль опрацьовується до блиску, не залишається жодних сумнівних місць: цитат, дат, прізвищ, цифр, і рукопис дисертації стає більш самодостатнім і повноцінним.

Уміння добирати творчу молодь і навчати її мистецтву наукового дослідження, створювати в колективі творчу, ділову, доброзичливу обстановку, заохочувати до самостійності мислення і вияву ініціативи – такі риси керівника науково-педагогічної школи С. Гончаренка. Завдання Учителя – не обтяжувати наукову діяльність своїх учнів дріб'язковою опікою, натомість поетапно розкривати перед ними програму досліджень, координувати роботу, оцінювати отримані результати і в разі необхідності вносити корективи. Ще одна необхідна якість – уміння спокійно й по-філософському сприймати невдачі та рухатися далі.

У науково-педагогічній школі відомого лінгводидакта Марії Іванівни Пентилюк є і вчені-методисти, і вчителі-практики. Мета діяльності школи – теоретично осмислити й аргументувати технологію сучасного уроку, тобто систему дій, що підвищують ефективність навчання мови, а отже, формування й розвиток комунікативно самодостатньої мовної особистості. У співавторстві з колегами, вже знайомими науковцями О. Горошкіною, А. Нікітіною М. Пентилюк розробила концепції когнітивної та комунікативної методик. Метою когнітивної методики є опанування учнями глибинних значень змістових структур тексту, що втілюють мотиви та інтенції автора задля формування вмінь адекватного сприймання текстової інформації та створення власних висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру. Комунікативна методика зорієнтована на посилення практичної спрямованості змісту навчання мови, надання пріоритету формуванню й розвитку в учнів умінь і навичок спілкуватися в різних сферах соціального життя⁴⁹⁹.

У Марії Пентилюк власне бачення лінгводидактики. Дослідниця звертає увагу насамперед на ті її складники, які є важливими в контексті

⁴⁹⁸ Грезнева О. Ю. Научные школы (педагогический аспект) / О. Ю. Грезнева. – М., 2003. – 69 с.

⁴⁹⁹ Пентилюк М. І. Концепція когнітивної методики навчання української мови [Текст] / М. І. Пентилюк, О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна // Дивослово, 2004. – № 8. – С. 5–9.

лінгводидактичних і лінгвометодичних запитів сучасної мовної освіти. Ідеться про функціональну частину методики, в якій досліджуються "закономірності засвоєння мови, розв'язуються питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, вивчаються труднощі засвоєння мовного матеріалу та їх причини, визначаються принципи і методи навчання, шляхи і засоби формування комунікативної компетенції"⁵⁰⁰.

"Елітарною мовленнєвою особистістю", яка фахово рефлектує над словом, вважаємо керівника науково-педагогічної школи, мовознавця Любов Іванівну Мацько. Світ лінгвістики в численних статтях, підручниках з історії української літературної мови, культури мови, стилістики, риторики Любов Мацько збагачує животворним впливом Українського Слова на розум і почуття співгромадян, адже "мовна культура не постає на пустому місці, це постійна робота, спрямована на вдосконалення свого мовлення, розвиток інтелекту, на виховання і вдосконалення кращих людських чеснот, створення свого фахового образу і досягнення соціального престижу"⁵⁰¹.

У навчальних книгах відомого вченого замість звичних монологічних текстів з нейтральним тоном отримуємо насолоду працювати з новими текстовими нормами діалогічного мовлення: *"Мова є найпотужнішою впливовою системою. Тільки вона здатна забезпечувати повне ефективне спілкування, тобто таке, в якому досягається мета і зберігається комунікативне співробітництво, певна рівність комунікантів, персоніфікація людини як особистості у соціумі і його культурі"*⁵⁰².

Міркування про предмет дослідження реалізуються через призму особистого ставлення, захоплюють своєю оригінальністю, влучною інтерпретацією мовних фактів, строго вивіреною системою аргументації, глибоким проникненням у сутність аналізованих явищ, комплексністю підходу до мовних закономірностей. Вражає здібність лінгвіста концентрувати увагу на певному об'єкті, терпляче (як ювелір шліфує дорогоцінний камінь), зосереджено, до досконалості, аналізувати факти, відточувати думку, наповнювати її семантичною місткістю, багатством і несподіваністю асоціацій.

Наприклад: *"реалізація програми можлива лише за умови українськості педагогічного дискурсу, навчального середовища, україномовного особистісно зорієнтованого навчання; інтелект нації закодований у системі національної мови"; "... хатня вжитковість української літератури"; "мовна культура не постає на пустому місці, це постійна робота, спрямована на вдосконалення свого мовлення, розвиток інтелекту, на*

⁵⁰⁰ Пентилюк М. І. Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні [Текст] / М. І. Пентилюк // Вісник Львівського університету. Серія: Філологічні науки. – 2010. – Вип. 50. – С. 123–130.

⁵⁰¹ Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі : навч. посіб. / Л. І. Мацько. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – С. 34.

⁵⁰² Ibid. – С. 234.

виховання і вдосконалення кращих людських чеснот, створення свого фахового образу, досягнення соціального престижу".

Однак далеко не завжди писемний текст дає можливість повноцінно відтворити лекцію Вчителя. Відчути справжнє враження і професійне задоволення можна насамперед і лише тим, хто був присутній в аудиторії. На відміну від конспекту чи підручника лекція – це безпосереднє встановлення зв'язку студентів з навчальною дисципліною, своєрідна синергія викладача і студента, магістранта, здобувача наукового ступеня. Складова успіху – лектор, його досвід текстотворення, прагнення до самовираження, що знаходить вияв в індивідуальному стилі: авторських стилістичних прийомах застосування різних мовних засобів для установки морально-психологічного контакту на спільну творчу діяльність, створення атмосфери пізнавально-емоційного спілкування викладача з аудиторією. Саме індивідуальність лектора вивищує лекцію перед іншими джерелами навчальної інформації.

С. Гончаренко, І. Зязюн, Л. Мацько, Н. Ничкало, М. Пентилюк спонукають розглядати академічну лекцію як професійний комунікативний феномен, науково-педагогічний комунікативний процес, багатоаспектне дійство, що дозволяє захопити вихованців "власними емоціями, інтересом, бажанням ...з власної волі залучитися до запропонованої педагогом навчальної діяльності"⁵⁰³.

Систематизація й узагальнення різних наукових підходів дає можливість припускати, що академічна лекція – теж своєрідна педагогічна система, сукупність дидактично спресованих інформаційних блоків, тісно пов'язаних внутрішніми системними зв'язками і пронизаних особистісним смислом. Її мета – закласти основи наукових знань, познайомити з методологією наукового дослідження з відповідної дисципліни і разом з тим забезпечити науково-педагогічну взаємодію викладача і студентів. У такому контексті загострюється увага до культури тексту академічної лекції, укладання якого важливо здійснювати і з урахуванням наступних принципів професійної значущості, наукової новизни, інтертекстуальності.

Звернемося до секретів педагогічної майстерності відомих учених. Лекторам-початківцям варто поміркувати над ідеями цінності особистості, які обґрунтував видатний український педагог А. Макаренко. Актуальними є й ідеї цінності акторської майстерності, запропоновані К. Станіславським. Пізніше відомий філософ і педагог, продовжувач ідей А. Макаренка І. Зязюн напише: "...учитель уособлює в самому собі творця уроку, і виконавця, і режисера виконання творчого задуму"⁵⁰⁴. Додамо до цих міркувань важливість і такої якості, як культура слухання лекції. При цьому скористаємося дослідженнями психологів О. Леонтєва, М. Жинкіна, В. Зінченка, що стосу-

⁵⁰³ Отич О. М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва : [монографія] / О. М. Отич ; за ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2011. – С. 33.

⁵⁰⁴ Педагогічна майстерність : [хрестоматія / упоряд. : І. А. Зязюн, Т. Г. Дмитренко та ін. ; за ред. І. А. Зязюна]. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – С. 455.

ються сприймання лекції, психічного процесу відображення людиною змісту тексту при безпосередньому впливі на органи чуття. Важливою умовою успішного сприймання є потреба, зацікавленість, внутрішня мотивація. Усвідомлення лекційного тексту – це осягнення розумом, осмислення структури і змісту тексту через аналіз вербальної форми тексту. Наслідком сприймання тексту є розуміння його смислової структури.

Складові успіху лекції – і в режисурі інтонації викладу науково-навчального матеріалу⁵⁰⁵. Важливу роль на лекції відіграє чітка, звучна, відточена вимова, різноманітність тональних рисунків, чистота і ясність тембру, гнучкість, рухомість, адаптивність, емоційна насиченість і виразність фрази і сугестивність. Потрібно вирішити, де і який наголос (логічний, емпатичний), яку інтонацію застосувати для загострення уваги чи інтелектуального відпочинку слухачів. Тут вартує уваги досвід роботи Академії педагогічної майстерності (керівник – І.А. Зязюн). Для вчителів і викладачів вищої школи важливими є запропоновані фахівцями тренувальні вправи на розвиток правильного дихання, розминку і тренування активних м'язів мовленнєвого апарату, правильне відпрацьовування артикуляції кожного голосного і приголосного звука.

Важливо виховувати культуру паузи і наголосу. До речі, культурою психологічної паузи (5-7 секунд між блоками наукової інформації) добре володіють І. Зязюн і Л. Мацько. Поєднання певних інтонаційних елементів у мовленні лектора (збільшення інтенсивності голосу, різноманітна структура фраз, емотивні інтонації, інтонації важливості тощо) засвідчує індивідуальний інтонаційний стиль.

Лекції Л. Мацько – це лабораторія мовної майстерності, навчаючи якій у курсах стилістики і риторики, дослідниця виробляє у студентів й аспірантів усвідомлене ставлення до мови. Для досягнення ефекту індивідуального спілкування радить уникати мовленнєвих штамів, працювати над мовними зворотами, які увиразнюють інформацію. З метою отримання від співбесідника інформації стосовно певного питання застосовує такі конструкції: *Як ви вважаєте; Чи згодні ви з тим, що;* для уточнення або доповнення потрібної інформації послуговується такими мовними кліше: *Що ви мали на увазі; Уточніть, прошу... Наведіть приклад...*

С. Гончаренко серед прийомів активізації наукової діяльності студентів на методологічних семінарах з аспірантами пропонує такі: прийом співучасті – використання дієслів першої особи множини (*зазначимо, зупинимося на таких аспектах*); прийом апелювання до спільності професійних, соціальних інтересів; прийом текстового очікування (подається спочатку факт, а відтак його пояснення); прийом парадоксальної ситуації (коли одна подія розглядається з різних боків); прийом постановки проблемного питання.

⁵⁰⁵ Лишевский В. П. Педагогическое мастерство ученого: о преподавательской деятельности профессора А. П. Минакова / В. П. Лишевский. – М. : Наука, 1975. – 120 с.

Науковий діалог з академіком Н. Ничкало спонукає до розвитку мовленнєвих умінь представити власну думку в гармонії форми і змісту. Свої лекції вчена готує з дотриманням основних принципів англійського філософа-лінгвіста Пола Грайса: кількість інформації, її якість, спосіб подання ("Уникай неоднозначності, будь лаконічним і організованим"); "комунікативна співпраця", що виявляється в коректності висловленої критики й етичному оформленні негативної оцінки.

На лекціях в академіка І. Зязюна ми обов'язково стаємо свідками, як народжується і пульсує думка. Посилення аргументації, – зауважує вчений, – обґрунтування положень, переконання повинні йти паралельно за двома напрямками: раціональним й емоційним.

Емоційна взаємодія, що ґрунтується на співтворчості, і набуті знання втіляться у нових дослідженнях, науковому пошуку учнів, допоможе молодим ученим сформуванню власної манери викладання. Тому важливою вважають відомі вчені і режисуру форми: початок лекції, навіть вхід в аудиторію. Отже, дійсно педагог має відчувати життя аудиторії і "виконувати лекцію" разом зі слухачами.

У контексті проблеми, що розглядається, окреслимо особистість керівника відомої в Україні науково-методичної школи (4 доктори і 40 кандидатів педагогічних наук) Ніли Йосипівни Волошиної (1940-2010). Науковий доробок нараховує понад 300 праць. Серед них – монографії: "Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури", "Наукові основи методики літератури" (у співавторстві), методичні посібники: "Уроки позакласного читання в старших класах", "Вивчення української літератури в 5 класі", "Ми є. Були. І будемо ми! (Виховання національної самосвідомості учнів засобами художньої літератури)", "Слово і образ", "Людина і труд" (два випуски), "Ні! Я жива. Я буду вічно жити!" (Леся Українка), "І. Котляревський і Г. Квітка-Основ'яненко", програми і підручники з української літератури для загальноосвітньої школи, наукові праці і статті про загальні проблеми виховання та методики літератури.

Концептуальною основою наукового доробку Ніли Йосипівни стало формування особистості, здатної розуміти сутність художньої творчості, насолоджуватися естетикою словесного мистецтва, виховувати власну душу і душі оточуючих високохудожніми образами. *"Жити й творити в нашому суспільстві, бути повноцінним громадянином України неможливо, якщо не усвідомлювати себе спадкоємцем, продовжувачем і примножувачем національної культури і не знати перлин зарубіжної літератури"*⁵⁰⁶.

У наукових працях Н.Й. Волошиної чітко прослідковується системний, інтегративний і цілісний підхід до літературної освіти, пошук нових форм і методів організації навчально-виховної діяльності школярів. Характерними рисами лекцій Учителя з методики української літератури завжди були

⁵⁰⁶ Волошина Н. Й. Про Державні стандарти базової і повної середньої освіти учнів з української та зарубіжної літератур/ Н. Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 4. – С. 2–3.

бадьорість і творча схвильованість. Не завжди слід прагнути до проблемності будь-якою ціною, – доводила Н. Волошина, – реальніше зробити вибір, пам'ятаючи, що проблемне навчання забезпечує більш високу стійкість засвоєння матеріалу, але вимагає часу⁵⁰⁷.

Ніла Волошина уміла працювати сама і власним прикладом ненав'язливо спонукала учнів до щоденної, важкої, виснажливої, але оптимістичної наукової праці – на позитивний і необхідний дослідницький результат. Завжди впевнено долала труднощі і, на перший погляд, оптимістично-легко (з дівочим запалом, гордістю і сільською витримкою), допомагала подолати їх іншим, у найскладніші хвилини наукового життя підтримуючи молодих, а іноді й сивочолих учнів.

Кожне слово вченого випромінювало потужну інтелектуальну та емотивну енергію. Усім, хто чесним шляхом рухається у науково-методичному просторі, Учитель віддавала часточку своєї душі. Для всіх учнів Н. Волошина залишилася генератором нових ідей, нових пошуків, носієм етичних норм наукового дослідження, соціальних, громадських, соціокультурних цінностей і цілей. Але й учні були необхідні Майстру, вони морально й емоційно підтримували його інновації. Цим самим забезпечується свого роду безсмертя ідей Вчителя.

Отже, наукове пізнання забезпечується конкретними суб'єктами наукової діяльності і несе на собі риси їх індивідуальності. Культура особистості дослідника – це система інтелектуальних, моральних, соціальних якостей, інтересів і здібностей, що формується ізоморфно структурі і функціям діяльності, це результат і основа духовного становлення індивіда як суб'єкта наукового пізнання. Сформованість культури особистості вченого залежить від його фундаментальної підготовки, постійної копіткої розумової праці, здатності до критичного осмислення і творчого застосування певних концепцій, норм і методів пізнання, прагнення до саморозвитку тощо. Йдучи за Г. Кребсом [див. ⁵⁰⁸], ... по-справжньому великі люди здаються собі карликами у присутності велетнів, а це у вищій мірі корисне почуття. Таким чином, гіганти науки вчать нас, що ми не повинні переоцінювати себе.

⁵⁰⁷ Волошина Н. Й. Критерії оцінювання і система обліку знань, умінь і навичок школярів/ Н. Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2003. – № 9. – С. 43–45.; Наукові основи методики літератури : [навч.-метод. посіб.] / [за ред. Н. Й. Волошиної]. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.

⁵⁰⁸ Аронов Д. К проблеме определения понятий "научная (научно-педагогическая школа)" / Д. Аронов // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2003. – № 6. – С. 34–36.

АНАЛІЗ СВІТОВОГО ДОСВІДУ СТИМУЛЮВАННЯ ПРАЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Одна із закономірностей педагогічного процесу полягає в тому, що його ефективність зумовлюється активною взаємодією учасників, тобто вчителя та учнів. Так уже склалося, що увагу науковців у більшій мірі привертає проблема активізації навчальної діяльності учнів і дещо осторонь, поза увагою залишається організація праці вчителя. А саме від нього у вирішальній мірі залежать результати навчально-виховної роботи. І якщо ми шукаємо шляхи та засоби поліпшення стану справ у школі, то, очевидно, потрібно центр досліджень зосередити на організації праці вчителя, на виявленні та задіянні соціальних і психолого-педагогічних чинників, які б викликали в нього бажання творчо і результативно працювати, постійно прагнути до професійного та духовного зростання. Поки що практика шкільного життя не стимулює вчителя до постійної роботи над собою, пошуку шляхів поліпшення результатів своєї праці.

Відтак, важливим є виявлення та науковий аналіз світового досвіду вирішення проблеми стимулювання праці педагогічних працівників.

Одним із шляхів її розв'язання світова громадськість вбачає у підтримці соціального статусу вчителів, поліпшенні їх матеріального становища. Про актуальність таких дій свідчать матеріали спеціальної конференції ЮНЕСКО, в яких зафіксовано, що оплата праці вчителів повинна:

а) відповідати значенню педагогічної діяльності і самих учителів для суспільства, а також іншим обов'язкам, які покладаються на них у процесі педагогічної діяльності;

б) бути до певної міри співвідносною заробітній платі, представників інших професій, які потребують аналогічної чи еквівалентної класифікації;

в) надати вчителям засоби, які забезпечують їм самим та їхнім сім'ям задовільний рівень проживання, що дає можливість підвищувати свою кваліфікацію шляхом продовження освіти та підвищення культурного рівня⁵⁰⁹. Не випадково в рекомендаціях конференції ЮНЕСКО в розділ "Заробітна плата вчителів" включена стаття 122. Її суть полягає в тому, щоб передбачити підвищення заробітної плати в рамках кожної категорії шляхом надбавок до окладів, які здійснюються через регулярні проміжки часу, переважно щорічно. Термін просування від мінімального до максимального рівня шкали основної заробітної плати не повинен перевищувати 10-15 років.

Мета цих зусиль – не перетворити вчителів у привілейовану категорію працівників, а зробити цю професію такою, котра покладає на своїх членів

⁵⁰⁹ Educational Documentation and Information Unesco, 184, 1972. – P. 115.

більш значущі обов'язки, ніж будь-яка інша професія, яка має бути оточена турботами і повинна надавати тим, хто нею займається, матеріальне і моральне становище, що відповідає не тільки їхнім якостям, але їхнім обов'язкам⁵¹⁰.

Прошло вже понад тридцять років з часу прийняття цих документів ООН. По-різному підходять до вирішення проблеми стимулювання праці педагогічних працівників у світовій практиці.

Особливий інтерес розв'язання цієї проблеми викликає досвід передових країн світу. Так, у Японії за результатами опитування суспільної думки директори і вчителі початкових класів займають відповідно 9-те і 18-те місця у списку основних 82-х професій. Престиж директора школи оцінюється вище завідувачів відділів корпорацій, бухгалтерів великих державних структур і письменників. Учителі отримали рейтинг вищий, ніж інженери-будівельники та інженери-механіки, службовці великих фірм та завідувачі відділами муніципального управління⁵¹¹. В Японії в 1984 р. початкова заробітна плата вчителя середньої школи з університетським дипломом, який має ступінь бакалавра, була на 15 % вищою, ніж початкова заробітна плата службовця ("білого комірця") з еквівалентною освітою, який працює в приватній компанії, і на 12 % вищою, ніж початкова заробітна платня інженера зі ступенем бакалавра⁵¹².

Аналогічні результати дали опитування населення в Німеччині, де у списку з 21 професії та занять найвищий рейтинг отримали професори університетів, а викладачі гімназій зайняли восьме місце, випереджаючи такі посади та заняття, як лікар-дантист, інспектор кримінальної поліції, журналіст.

Заробіток шкільного вчителя був вищим за середню в усьому господарстві в Англії – на 21 %, у Німеччині – на 48 %, в Японії – на 26 %⁵¹³.

І хоч заробітна плата вчителів в усіх зарубіжних країнах, за рідкісним винятком типу Японії, майже завжди відстає від зарплати інженерно-технічних працівників у приватному секторі господарства, а також від прибутків осіб вільних професій, але вона практично завжди випереджає рівень заробітної плати середнього службовця навіть у приватному секторі господарства.

Природно, що відносно високий рівень матеріального забезпечення вчителів у поєднанні з традиційно поважним ставленням до них у сім'ї учня сприяють формуванню високого соціального престижу вчительської професії, роблять її привабливою для молоді і в соціально-економічному, і в професійному аспектах. Наприклад, у США число учнів коледжів, які мали намір

⁵¹⁰ Educational Documentation and Information Unesco, 184, 1972. – P. 16-24.

⁵¹¹ Monbusho. – Tokyo : Ministry of Education, Sciens and Culture, 1989. – P. 28.

⁵¹² Japanese Education Today. – Washington, 1987. – P. 19.

⁵¹³ Шейман И. М. Коммерческая и некоммерческая деятельность в социальной сфере / Шейман И. М., Якобсон Л. И., Демидова Л. С. и др. – М. : Наука, 1995. – С. 119.

статистиці вчителів в 1988 році, вдвічі перевищило відповідну цифру за 1982 рік. За даними американської асоціації коледжів педагогічної освіти, починаючи з 1986 року, спостерігається стійке збільшення кількості студентів, які навчаються за програмою підготовки вчителів⁵¹⁴.

Подібне спостерігається в більшості західноєвропейських країн, а в Японії на кожну вакансію, яка відкривається в школі, претендують у середньому п'ять чоловік. Американські спеціалісти вважають, що головна перевага японської школи полягає в комплексі дуже високої кваліфікації вчителів, престижності цієї професії та високої оплати.

У підвищенні престижу вчителя немалу роль відіграють різноманітні пільги та привілеї, як такі, що належать усім державним службовцям, так і встановлені в ряді країн спеціально для вчителів. Наприклад, звільнення від обов'язкового медичного страхування (за них це повністю або частково робить роботодавець, центральна, регіональна або місцева влада), дотація на оплату службової квартири (Німеччина), знижки на учбову та педагогічну літературу, білети в кінотеатри (Франція), в ряді країн – дотація на придбання спецодягу, якщо він потрібен за умовами роботи. У Німеччині відпускне утримання вчителів в період "декретної відпустки" на 25 % вище, ніж у працівників, які зайняті у промисловому виробництві. У багатьох країнах учитель має право вийти на пенсію на 2-3 роки раніше встановленого віку. Якщо врахувати, що максимальний розмір пенсії, наприклад, у Швеції, складає 90 %, а в Італії – 94,4 % від заробітної плати, то, скажімо, вчитель при погіршенні здоров'я може скористатися таким правом без шкоди для свого матеріального становища.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що високий соціальний престиж учителів як професійної групи в розвинутих країнах підтримується і закріплюється на державному рівні широким комплексом заходів, передусім, економічного характеру. Необхідно зазначити, що уряд та відомчі органи управління різних країн піклуються про підтримку та підвищення престижу професії вчителя також неекономічними заходами. Наприклад, у США передбачено регулярне вручення президентських грамот за заслуги в народній освіті кращим учителям; у Німеччині – нагородження почесними грамотами вчителів у зв'язку з 25-, 40-, 50-літтям трудової діяльності тощо.

Водночас, передбачаються дії щодо підвищення вимог до якості діяльності вчителів. Так, у США, наприклад, розгорнута ціла кампанія "Проти нудних методів навчання". Створено систему екзаменів і тестів для вчителів. Звертається увага на диференціацію в оплаті педагогів залежно від їхньої майстерності. Останньому приділяється особлива увага. На думку американського вченого Дж. Дорнема, без диференціації в оплаті педагогів залежно від

⁵¹⁴ Progress of Education in the United States of America, 1984 through 1989. – Washington : U. S. Govern. Print. Off., 1990. – P. 77.

рівня їхньої майстерності країна не зрушить з місця у реформі в системі освіти.

У загальному плані проблема підвищення якості праці педагогічних працівників є постійною та універсальною в усіх країнах, тому що завжди існує суперечність між вимогами держави і суспільства до школи і її реальними можливостями виконання цих вимог. Проблема якості педагогічної праці визнається на всіх рівнях управління народною освітою. Ця проблема містить у собі принаймні три аспекти: якість підготовки майбутніх педагогів; правила і методика відбору вчителів на роботу як умова якості їхньої професійної діяльності; оцінка педагогічної діяльності (атестація) в навчальному закладі або в незалежному від нього "центрі якості" чи асоціації спеціалістів у сфері освіти.

Питання оцінки педагогічної діяльності вчителя та її зв'язку з диференціацією заробітної платні має давню історію і неодноразово ставилось у Великій Британії, Німеччині, Канаді, США та інших країнах.

Незважаючи на активні пошуки варіантів оцінки ефективності результатів педагогічної праці, до цього часу це питання поки що ніде не знайшло такого розв'язання, яке б влаштовувало не лише адміністраторів, але й педагогів. Сама по собі необхідність поточної або періодичної оцінки педагогічної діяльності ні в кого не викликає сумніву, якщо вона не пов'язується з диференціацією заробітної платні. Проте, коли робиться спроба привести у відповідність рівень заробітної платні вчителя з оцінкою його праці, виникає цілий ряд проблем. У США, наприклад, спостерігається вибух дискусії про зв'язок оцінки якості праці вчителя з рівнем його заробітної платні. Спроба визначити конкретно розмір зарплати залежно від якості успішності кожен раз збігається з періодично відновлюваною критикою недоліків системи освіти, з виявом росту числа функціонально неграмотних і т. ін. Так було в кінці 50-х, в середині 70-х і особливо в середині 80-х після публікації в 1989 році відомої доповіді "Нація в небезпеці"⁵¹⁵. Саме у цей період з'явилися такі концепції, як "оплата за якісну працю" і "оплата за заслуги залежно від якості діяльності". Ініціатором розробки нових підходів до оплати праці вчителів виступало федеральне міністерство освіти, яке знаходило підтримку органів управління освітою штатів в їхніх пошуках методів і засобів підвищення якості освіти. Поступово у США утверджується точка зору на користь введення порядку оплати праці вчителів і керівників шкіл залежно від результатів їхньої діяльності. В 1986-1988 роках у ряді штатів перевірялись різноманітні схеми диференційованої оплати праці та їхній вплив на якість педагогічної діяльності. Зокрема, у 12 штатах були прийняті програми матеріального стимулювання чи дострокового просування вчителів по "щаблях кар'єри" за високу якість роботи; у 8 інших штатах – обмежені за масштабами ("пілотажні") програми і

⁵¹⁵ National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk, the Imperative for Educational Reform: A Report to the Nation and the Secretary of Education.* – Washington, 1983.

ще у 8 штатах знаходились у стадії розробки експериментальні програми матеріального заохочення вчителів за результатами успішності учнів.

Заслужують на увагу сформульовані у згаданій вище доповіді "Нація в небезпеці" пропозиції враховувати різницю між початкуючими, досвідченими і висококваліфікованими вчителями. "Рішення стосовно розмірів зарплати, підвищення по службі, терміну перебування вчителя на посаді, – відмічалось в доповіді, – повинні мати зв'язок з ефективною системою оцінки, яка включає вивчення досвіду роботи вчителя його колегами: кращі вчителі можуть розраховувати на додаткові винагороди; середні – на моральну підтримку; слабкі вчителі повинні знати, що їм доведеться або покращити якість своєї роботи, або готуватися до звільнення"⁵¹⁶.

Таким чином, у США склалась надзвичайно чітка позиція з питань диференціації заробітної платні вчителів залежно від якості праці. Але в жодному із штатів ця система повністю не введена, проводяться експерименти та відпрацьовуються окремі її елементи. Пояснюється це тим, що критерії і методи проведення повинні враховувати важливі позитивні та негативні впливи на педагогічний колектив, зводити до мінімуму суб'єктивізм і т. ін.

Методи оцінки якості та ефективності праці вчителів дуже варіюються від штату до штату і навіть від округу до округу в межах одного штату, де місцевим органам освіти надається право вибирати одну із схвалених на рівні штату систем рейтингу. У цих випадках оцінка проводиться за принципом "задовільно – незадовільно", в інших використовується розроблена система з зарахованими оцінками, заснована на переліку встановлених норм діяльності вчителя та оцінки ефективності їх виконання.

І хоч система оцінки діяльності вчителя прямо і безпосередньо не пов'язана з розміром його заробітної платні, вона відіграє велику роль у кар'єрі вчителя і в оплаті його праці в цілому. Перехід на нову систему оплати праці вчителів і керівників залишається одним із завдань великої реформи освіти, про яку заявлено у вересні 1990 р. в опублікованій у квітні 1991 р. концепції реформи "Америка 2000 року. Стратегія в галузі освіти". Питання диференційованої оплати праці вчителів хоч і виділено спеціальним пунктом, сформульовано досить обережно. Зокрема, зазначається лише, що повинна заохочуватись диференційована оплата добре працюючих учителів, які викладають основні предмети, працюють у небезпечних і важких умовах і є наставниками молодих учителів.

Аналогічним шляхом проходить диспут з проблеми диференційованої оплати праці вчителів у Великій Британії. Пропозиції щодо введення такої реформи оплати педагогічних працівників висувались неодноразово в останнє десятиріччя, однак вони весь час наштовхувались на негативне ставлення вчителів у школах і профспілках, а також окремих представників органів

⁵¹⁶ Valente W. D. Education Law: Public and Private / W. D. Valente. – St. Roul, Minnesota, 1985. – Vol. 2. – P. 499.

управління народною освітою. Виникав страх негативного впливу процесів оцінки якості педагогічної праці на психологічний клімат у шкільних колективах, можливих стресових ситуацій тощо. Справедливо стверджується також, що, які б не використовувались критерії оцінки якості, залишається завжди багато аспектів педагогічної праці, які не підлягають прямій оцінці⁵¹⁷. У 1990 році міністр освіти і науки Д. Макгрегор заявив, що оцінка праці вчителя буде проводитись на добровільній основі, а рішення про її організацію і проведення будуть залишені на розсуд місцевих органів управління народної освіти. Однак новий міністр К. Кларк оголосив, що з 1990-1991 навчального року оцінка педагогічної праці вчителів в Англії та Уельсі буде проводитись через кожні два роки в межах системи контролю за якістю роботи за професією. Обґрунтовуючи своє рішення, К. Кларк відмічав, що воно спрямоване не на те, щоб змістити з посади багатьох учителів, а морально заохотити якісно працюючих і виявити їхній творчий потенціал. Звідси процедура оцінки діяльності вчителів не буде принципово відрізнятися від використовуваної сьогодні в діяльності інспектури і на рівні внутрішньошкільного управління. В необхідних випадках учителям буде запропоновано пройти курси підвищення кваліфікації. Зміна розмірів заробітної платні визначатиметься за результатами періодичної атестації. Протягом чотирьох років пропонується провести таким чином оцінку якості роботи всіх учителів. Сьогодні категорії і процедура оцінки знаходяться, за його словами, в процесі розробки.

Однією із форм диференційованої заробітної платні вчителя є залежність його тижневого навантаження від рівня отриманої професійної освіти: чим вищий рівень отриманої спеціальної освіти при наявності необхідної професійно-педагогічної підготовки, тим вища зарплата у порівнянні з іншими категоріями вчителів у тому ж самому навчальному закладі і тим менше стандартних уроків. Так, у Франції викладач вищої категорії зі ступенем "агреже" веде 16 уроків, а не 17-18 на тиждень, як його колега з нижчим ступенем професійної кваліфікації.

В окремих країнах тижневе навчальне навантаження залежить від стажу роботи: більший стаж – менше навчальне навантаження. Так, у Греції учитель-початківець середньої школи має 21-22 уроки, вчитель зі стажем від 6 до 12 років – 19, а зі стажем більше 12 років – 18 уроків на тиждень.

Є країни, де тижневе навантаження вчителя скорочується при досягненні ним повного віку, що асоціюється із набуттям досвіду та майстерності. Так, у Німеччині вчителям віком понад 50 років навчальне навантаження скорочується на 2 уроки, а тим, хто досяг 60 років, – на 4 уроки.

Нерідко різниця між максимальною (за стажем) і мінімальною зарплатою вчителів є досить значною. У США вона складає 165-173 %, у Японії – 289-298 %. При наявності конкуренції (на кожен вакансію тут претендує 5

⁵¹⁷ Education. – Lnd., 1990. – Vol. 175. – № 6. – P. 139.

осіб), таке суттєве підвищення зарплати змушує японського вчителя підвищувати свій професійний рівень практично протягом усього життя.

Доводиться констатувати той факт, що у кожній країні поряд з проблемою низького рівня оплати праці вчителів існує і проблема її диференціації. Одночасно дослідження свідчать, що стаж роботи за спеціальністю в багатьох зарубіжних країнах є одним із основних показників, за допомогою якого забезпечується диференціація заробітної плати вчителів. Проте ця різниця інколи не є суттєвою. Так, наприклад, у відповідності із ЄТС вчитель високої кваліфікації має зарплату, яка суттєво не відрізняється від ставки вчителя середньої або низької кваліфікації. Немає істотної різниці між ставками вчителя із стажем до 5-ти років і зі стажем вище 15-ти років.

На сторінках педагогічних видань країн колишнього Радянського Союзу також виникли гострі дискусії навколо проблеми диференціації заробітної платні вчителя.

Так, А. Матвейко пропонує близько півтора десятка варіантів диференційованого підходу до оплати праці вчителя⁵¹⁸. На його думку, зарплата вчителя повинна залежати від кваліфікації, яка визначається за оцінками, отриманими на екзаменах під час навчання у вузі. Однак, як справедливо зауважує М.А. Хроменко, не можна ототожнювати рівень кваліфікації з рівнем вузівських оцінок⁵¹⁹. Успіхи у навчанні не завжди прямо проектується на успіхи в учительській діяльності (хоч і відіграють важливу стартову роль), тим більше, що вимоги у різних вузах неоднакові. Тому М.А. Хроменко пропонує оцінювати діяльність учителя за рівнем його творчості, пошуку у повсякденному шкільному житті, за узгодженістю особистої праці з працею колективу.

Деякі автори наполягають на тому, щоб відмовитись від державного регулювання і надати школам можливість обирати свої варіанти розрахунків з учителями. Так, на думку Є. Сабурова, одна школа вибере систему окладів із широкою вишкою, надбавками і виплатою премій після щорічного чи піврічного балансу⁵²⁰. Друга – буде авансувати виплату протягом року з наступним розподілом остаточного прибутку. Хтось за основу поділу фонду візьме погодинне навантаження вчителів з урахуванням стажу роботи, хтось – популярність учителя серед учнів і батьків.

Такий стан справ призвів до того, що на сторінках педагогічних видань продовжується активна дискусія з питань стимулювання праці вчителя. Вивчення та аналіз передового світового досвіду є невід'ємною умовою ефективного розв'язання означеної проблеми в Україні.

⁵¹⁸ Матвейко А. Оплата труда учителя: какой ей быть? / А. Матвейко // Народное образование. – 1988. – № 10. – С. 40–43.

⁵¹⁹ Хроменко Н. А. Образование. Человеческий фактор. Общественный прогресс / Н. А. Хроменко. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

⁵²⁰ Сабуров Е. Школьная экономия / Е. Сабуров // Учительская газета. – 1988. – 15 дек.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ОСВІТИ

Магістратура як структурний підрозділ університетів України (класичних і педагогічних) пройшла досить тривалий час свого становлення і розвитку, збагатилася власним досвідом і досвідом провідних країн світу, має певні здобутки і недоліки.

В Україні магістратура набула актуальності у зв'язку з приєднанням до Болонського процесу і переходом до ступеневої освіти (бакалавр, спеціаліст, магістр). Магістратура в університетах України поновлена у 1991-1997 роках (Вінниця, Львів, Донецьк). Підготовка магістрів розпочалася у Вінницькому національному технічному університеті в 1991 році, вперше в Україні як експеримент. Згідно з концепцією розвитку, прийнятою у 1990 році, були розроблені та затверджені у 1991 році експериментальні навчальні плани і програми триступеневої системи підготовки спеціалістів з вищою технічною освітою бакалавр-інженер-магістр. Львівська політехніка одна з перших навчальних закладів, яка розпочала перехід до підготовки фахівців за ступеневою освітою. У 1993-94 навчальному році, як експеримент, з дозволу Міністерства освіти і науки України у Державному університеті "Львівська політехніка" було відкрито підготовку магістрів з терміном навчання 1 рік (2 семестри), після отримання диплома спеціаліста (послідовна схема). У 1997-1998 навчальному році продовжується підготовка магістрів у Львівській політехніці за послідовною і паралельною схемами на підставі Положення про освітні кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту). У цей час у Національному аграрному університеті введені магістерські програми за спрямуваннями фаховим, науковим, педагогічним, ділового адміністрування. У Житомирському державному університеті магістратура функціонує з 1999 року. За час її існування кількість осіб, що вступають до магістратури, збільшилася майже у 100 разів.

Згідно зі ст. 8 Закону України "Про вищу освіту" (№ 2984-III від 7 січня 2002 року) "магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну освіту, спеціальні вміння та знання, достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності"⁵²¹.

Підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр" здійснюється на основі освітньо-кваліфікаційного рівня "спеціаліст" і "бакалавр".

⁵²¹ Закон України "Про вищу освіту" // Інформаційний вісник МОН України. – 2002. – № 9. – С. 2–30.

Підготовка магістрів проводиться на основі "Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні", затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України 20 січня 1998 року за № 65, за відповідними спеціальностями згідно з "Переліком напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями" (Постанова Кабінету Міністрів України від 25 травня 1997 року за № 507) у кількості, визначеній держзамовленням або за кошти юридичних і фізичних осіб. Магістерська підготовка реалізує освітньо-професійні програми, орієнтовані на підготовку фахівців для науково-дослідної, управлінської (виробничої) і педагогічної діяльності та роботи в галузі наукоємних технологій⁵²².

На осіб, які навчаються за освітньо-кваліфікаційною програмою "магістр", розповсюджуються права та обов'язки, визначені законодавством України для студентів відповідної форми навчання.

Підготовка магістрів проводиться за денною формою навчання або без відриву від виробництва. Термін навчання за магістерською програмою складає 1 рік для денної форми навчання (1,5 роки для заочної форми навчання) для осіб, які мають кваліфікацію спеціаліста, або 1,5 років для денної форми навчання (2 роки для заочної форми навчання) для осіб, які мають кваліфікацію бакалавра. Якщо навчання проводиться без відриву від виробництва, не дозволяється скорочувати навчальний час, що відводиться на засвоєння відповідної магістерської програми. На жаль, в останні роки час навчання у магістратурі (стаціонарне і заочне відділення) після отримання диплому бакалавра чи спеціаліста скорочено до 1-го року.

Підготовка магістрів у системі вищої освіти України спрямована на створення умов для творчого розвитку обдарованої особистості і підготовку фахівців за одним із функціональних напрямів діяльності: науково-дослідницьким (творчим), науково-педагогічним, управлінським (виробничим).

Навчальний процес для осіб, які навчаються за програмою "магістр", організовується відповідно до "Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах", затвердженого наказом Міністерства освіти України від 02 червня 1993 року № 161, з урахуванням таких особливостей: навчання здійснюється за індивідуальним навчальним планом; навчальний час, відведений для самостійної роботи, має становити не менше 1/2 і не більше 2/3 загального обсягу часу, визначеного програмою підготовки магістра; на проведення індивідуальних занять може витратитися до 20 % загального обсягу навчального часу, передбаченого програмою; кваліфікаційна робота магістра, що виконується під час навчання у магістратурі, повинна пе-

⁵²² Положення про ступеневу професійно-технічну освіту. Постанова Кабінету міністрів України від 03.06. 1999, № 956 // Інформаційний збірник МОН України, 2000. – № 17. – С. 14–20.

редбачати проведення наукових досліджень (творчих розробок) з проблем відповідної галузі; державна атестація здійснюється державною екзаменаційною комісією і проводиться у формі захисту кваліфікаційної роботи магістра, при цьому державній комісії обов'язково подаються матеріали, що характеризують наукову (творчу) і практичну цінність виконаної роботи – друківані статті, методичні розробки, тощо; відповідальність за виконання індивідуального навчального плану покладається на студента; керівник один раз на семестр звітує на засіданні кафедри про виконання індивідуального плану кожним студентом, який навчається за програмою "магістр".

Магістрантові, який виконав усі вимоги навчального плану підготовки магістра і захистив кваліфікаційну роботу магістра, рішенням державної екзаменаційної комісії присвоюється відповідно до обраної спеціальності кваліфікація та видається державний документ про здобутий освітньо-кваліфікаційний рівень "магістр" і повну вищу освіту; студент, який отримав документ встановленого зразка про здобутий освітньо-кваліфікаційний рівень "магістр" і повну вищу освіту, працевлаштовується згідно з чинним законодавством, йому може бути надана можливість наукового стажування (наукової роботи) за кордоном: студенту, який отримав підсумкові оцінки "відмінно" не менше, як 75 % усіх навчальних дисциплін, а інші оцінки "добре" (з урахуванням оцінок під час навчання за освітньо-професійними програмами "бакалавр"/"спеціаліст"), захистив кваліфікаційну роботу магістра з оцінкою "відмінно", видається документ про повну вищу освіту з відзнакою; враховуючи навчальні та наукові (творчі) здобутки, магістру може бути надана радою факультету рекомендація на навчання в аспірантурі.

На нашу думку, вищі навчальні заклади, університети (класичні та педагогічні) повинні мати більше матеріально-технічних можливостей для надання умов студентам, які навчаються за програмою "магістр" індивідуального навчального плану, одночасно підвищити вимоги до них. На жаль, не завжди існує можливість у таких навчальних закладах для публікації (науково-методичних) статей у збірках, що друкуються в Україні: видання кращих робіт магістрів; надання студентам для користування навчальних приміщень, наукових фондів бібліотеки, наукового обладнання та устаткування; забезпечення доступу до інформаційних мереж, у тому числі й до міжнародної мережі Інтернет. Водночас, ВНЗ мають сприяти участі студентів у проведенні факультативних проблемних занять за участю відомих учених; створювати умови для висвітлення у засобах масової інформації кращих робіт магістрів.

Отже, у ВНЗ України, зокрема у класичних і педагогічних університетах, навчальні плани магістерської підготовки взаємопов'язані з навчальними планами підготовки бакалаврів і спеціалістів, при цьому дотримуються концептуальні вимоги до рівнів професійної підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра, що впливають з призначення фахівця кожного освітньо-кваліфікаційного рівня. На бакалаврському рівні професійні знання націлені на вивчення предметної галузі (об'єктів професійної діяльності). На рівні спе-

ціаліста вивчаються методи створення нових виробів і технологій. Магістерська підготовка полягає у більш глибокій орієнтації на фундаментальні та професійні знання, вона спрямована на розвиток навичок самостійного здійснення наукових досліджень, прийняття обґрунтованих професійних рішень та отримання знань для інноваційної діяльності. На наш погляд, реалізація в практиці університетів (класичних і педагогічних) наказу Міністерства освіти і науки України (2010 р.) про створення різнорівневої магістерської підготовки, навчання за професійними дослідницькими і кар'єрними програмами сприяло б диференціації студентів магістратури за їх здібностями і можливостями та підвищенню якості педагогічної підготовки, створенню бази підготовки викладацьких кадрів для вищих навчальних закладів.

Становлення і розвиток магістратури в Україні відбувається у безпосередньому зв'язку з досвідом інших країн, де магістратура пройшла більш тривалий шлях, наприклад, західноєвропейські країни та Росія.

Магістерська підготовка в системі вищої освіти США здійснюється на основі бакалаврської підготовки фахівця. Особливу популярність вона набуває серед бакалаврів, які мають досвід роботи. Саме вони визначають спрямованість і зміст магістерських програм, що характеризуються великою гнучкістю, варіативністю. Слід зазначити, що до 90-х років ступінь магістра американці переважно одержували в таких сферах, як освіта, бізнес, суспільні відносини, сфера послуг і соціологія.

У зарубіжних університетах, організованих за зразком британських, ступінь "магістр" передре ступеню "доктор". За дисертації з гуманітарних спеціальностей присуджується ступінь "магістр мистецтв" (master of arts), за дисертації з природничих і технічних спеціальностей – "магістр наук" (master of sciences). В Японії ступінь "магістр" (shusi) присуджується з усіх наук. У Болгарії, Румунії, Чехії і Словаччині ступінь "магістр" у 50-і рр. минулого сторіччя був прирівнений до радянського вченого ступеня "кандидат наук" і передував ступеню "доктор". У Франції, Польщі, Швеції, Данії, Норвегії і більшості латиноамериканських країн ступінь "магістр" присуджується після закінчення університету; написання спеціальної дисертації не вимагається. У Фінляндії, Греції, Іспанії, Португалії, Мексиці й Еквадорі ступеню „магістр” відповідає ступінь "ліценціат", присудження якого передбачає складання іспиту і надання друкованої праці. У латиноамериканських, скандинавських країнах, у Швейцарії система вчених ступенів диференційована ширше: ступінь „ліценціат” присуджується після закінчення вищого навчального закладу. У Бельгії, Нідерландах, Швеції, Данії і Норвегії сходинкою до ступеня „ліценціат” вважається ступінь „кандидат наук”, присудження якого свідчить про проходження певної частини університетського курсу.

Ступінь магістра фіксує освітній рівень, спрямованість отриманої освіти на науково-дослідницьку та науково-педагогічну діяльність, наявність умінь і навичок, необхідних науковому працівнику-початківцю або викладачу. Проте в умовах окремих вищих навчальних закладів зміст магістерської підготовки

зміщено у напрямі вузькоспеціалізованої прикладної (спеціальної) підготовки.

Здійснюючи проектування моделі фахівця кваліфікаційного рівня „Магістр освіти” та визначаючи зміст його педагогічної підготовки, ми переконались у тому, що сьогодні традиційна система підготовки себе вичерпала. Тому виникла потреба у формуванні нової парадигми сучасної педагогічної освіти, що зумовлюється сукупністю чинників.

По-перше, результати дослідження визначальних світових тенденцій свідчать про кардинальну зміну цілей, сутності та пріоритетів суспільного виробництва, про його все більш відчутну орієнтацію на людину та про всебічне зростання людського чинника у забезпеченні його належної ефективності.

По-друге, найбільш вагомим наслідком змін, яких усе більше зазнають сутність і зміст навчально-виховного процесу в класичних і педагогічних університетах, є його орієнтація на студента, що спонукає до формування як моделей, методів навчання, так і практичної його організації на чітких засадах психолого-педагогічної науки, реальної гуманізації та гуманітаризації цілей, змісту навчання і виховання майбутніх фахівців, педагогізації всього навчально-виховного процесу.

По-третє, динамічний характер сучасної епохи зумовлює необхідність переходу від системи „навчання на все життя” до системи „навчання протягом усього життя”, тобто посилює значення самовиховання, самонавчання, самовдосконалення студента, формування відповідних умінь і внутрішньої потреби, готовності до можливих змін сфери діяльності з метою забезпечення високої соціальної і професійної мобільності фахівців. Успішне розв’язання цих складних завдань можливе лише на засадах індивідуального підходу до кожного студента магістратури з урахуванням його характерних індивідуальних інтелектуальних, фізичних, психічних якостей і особливостей.

По-четверте, поширення сфери застосування інформаційних технологій, комп’ютерної техніки та телекомунікаційних мереж істотно змінює можливості студентів в отриманні знань, полегшує їм доступ до джерел наукової інформації. Водночас це змінює роль викладача, який за цих умов має допомогти формуванню світоглядних позицій, навчити магістранта методології обробки і систематизації та класифікації отриманих знань.

По-п’яте, цілком реальних ознак набуває суперечність між усе більш широкою диференціацією видів і функцій професійно-педагогічної діяльності та необхідністю одному й тому ж фахівцеві знати, вміти й мати практичні навички виконання найрізноманітніших функцій у вищих навчальних закладах III-IV рівня акредитації.

Наведена сукупність чинників визначила ті завдання, які ми маємо вирішити: розробити концепцію педагогічної освіти магістрів; спроектувати модель особистісно орієнтованої системи педагогічної підготовки магістрів;

описати методологічні підходи і принципи її побудови, що забезпечують ступеневість освіти, визначити структурні і функціональні компоненти моделі.

Згідно розробленої нами концепції педагогічна освіта магістрів розглядається як багатофункціональний, відкритий, самостійний, своєрідний цикл педагогічної освіти, яка має свої функції, мету, зміст, форми та методи, функціонує шляхом реалізації складних організаційних та змістово-процесуальних зв'язків.

Педагогічна підготовка магістрів виступає в органічній єдності загального, особливого й одиничного. Як загальне, вона відображає закономірності здобуття вищої освіти та є складовою означеної системи; як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями майбутньої професійної інноваційної діяльності, необхідністю поєднання фахової, педагогічної та науково-дослідної діяльності; як одиничне – відображає залежність педагогічної підготовки від індивідуальних особливостей магістрів, рівня їх знань, інтересів, схильностей.

Провідна ідея концепції ґрунтується на положеннях про особистісний характер розвитку індивідуальності педагога, здатного до інноваційної діяльності. Визначальна роль у професійному становленні належить самому педагогу. Доведено, що професійно-педагогічний компонент педагогічної освіти має бути спрямованим на розкриття індивідуальних особливостей магістранта з метою забезпечення його професійного саморозвитку. Багатоваріантність педагогічної освіти магістрів, свобода вибору змісту, форм є важливою умовою її гуманізації.

Концепція ґрунтується на системному підході до цілісної структури педагогічної освіти, кожна з підсистем якої, своєю чергою, є системою й об'єктом теоретичного дослідження. Демократичні та гуманістичні процеси в Україні сприяють детермінації педагогічних методів і стилю, що пов'язані з особистісно орієнтованою, творчо-інноваційною діяльністю майбутніх фахівців певного кваліфікаційного рівня (бакалавра, спеціаліста, магістра).

За цих умов особливого значення набуває створення якісно нової системи організації фахової і професійної підготовки студентів магістратури, яка має озброїти майбутніх фахівців уміньми інтегрувати спеціальні, психолого-педагогічні, методичні й дидактичні знання у різноманітних ситуаціях професійної діяльності та застосовувати наявний досвід для саморозвитку та самовдосконалення. Це потребує принципово нового змісту, методів і форм педагогічної підготовки з метою формування особистості педагога-професіонала, здатного самостійно і творчо мислити. Безумовно, модель підготовки магістра має суттєво відрізнятись від традиційного навчання бакалавра і спеціаліста, що має на меті підготовку вчителя середньої школи. На нашу думку, в її основу мають бути покладені індивідуальний підхід і дослідницько-орієнтована парадигма.

Головним атрибутом індивідуальної парадигми є свобода творення, яка виявляється у творенні себе як педагога, власної духовності й культури. Це

передбачає визначення співвідношення індивідуального підходу до формування особистості магістра із загальними вимогами у системі освіти, узгодження програм, рекомендованих Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України, з вільним вибором змісту освіти, організацією особистісно орієнтованого навчання. Метою такого типу навчання є вдосконалення змісту та методів, створення розвивального середовища для індивідуальної самореалізації студента магістратури, розвитку і саморозвитку його особистісних якостей.

Сутнісними ознаками особистісно орієнтованого навчання є: гуманне суб'єкт-суб'єктне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу; діагностично-стимулюючий спосіб організації пізнавальної діяльності; проектування індивідуальних досягнень; урахування особливостей студентства як соціальної групи та діапазону особистісних потреб майбутнього фахівця у методиці викладання всіх дисциплін, зокрема "Педагогіки вищої школи"; різнобічність і різноманітність видів діяльності магістранта та системи оцінювання її результатів; особистісно орієнтований стиль спілкування, що передбачає діалог, взаємодію і доброзичливу вимогливість. Дослідницько-орієнтована парадигма характеризується: створенням середовища пошуку і творчості; реалізацією сучасних інноваційних інтерактивних, інформаційних технологій навчання у підготовці майбутніх фахівців найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр"; формуванням пізнавальної самостійності (потреби і вміння самостійно мислити, здатність орієнтуватися в новій пізнавальній ситуації, бачити проблему і шляхи її розв'язання). Пізнавальна самостійність включає мотиваційний, змістовий і процесуальний компоненти.

Концепція ґрунтується на теоріях філософів: М.О. Бердяєва, В.С. Біблера, І.В. Блауберга, В.Г. Кременя; синергетиків: О.М. Князевої, І.А. Пригожина, І. Стінгерс, М.О. Федорової, Г. Хакена; педагогів: А.М. Алексюка, С.У. Гончаренка, І.Д. Дичківської, Н.В. Кузьміної, В.О. Сухомлинського, К.Д. Ушинського; психологів: Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, Дж. Гілфорда, О.М. Леонтьєва, А. Маслоу, К.К. Платонова, К. Роджерса, С.Л. Рубінштейна.

Реалізація концептуальних ідей забезпечується: методологічними та теоретичними засадами; розробленою моделлю та технологією, які втілюються через систему організаційно цілісного процесу педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти в університеті.

Поставлені завдання можуть бути зрозумілі і розв'язані на основі системного підходу. С.У. Гончаренко розглядає системний підхід як напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Системний підхід в педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних

об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків і зведення їх у єдину теоретичну картину⁵²³.

Системний підхід – це не лише аналітичний, а й синтетичний метод. На нашу думку, системно-функціональний підхід до вивчення педагогічних систем передбачає розуміння цього поняття як багатомірної, багаторівневої структури з багатьма параметрами, як складний внутрішньоінтегрований соціальний організм, який можна аналізувати й пояснювати як сукупність елементів, властивостей та відношень, що взаємодіють і розвиваються. До основних ознак системності належать: цілісність і цілеспрямованість, структурованість, тобто склад елементів, внутрішній поділ, упорядкування, класифікація цього цілого; взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього; інтегрованість окремих елементів і зв'язків⁵²⁴.

Беручи за основу цілісний системний підхід до організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, враховуючи професіограму особистості учителя, магістра освіти та сучасні наукові концепції структури педагогічної діяльності, ми створюємо свою систему підготовки магістрів до педагогічної діяльності. В її основу покладені сучасні підходи вчених, які працюють над педагогічними, психологічними, методичними та фаховими проблемами підготовки майбутніх учителів в умовах особистісно орієнтованого навчання, зокрема: інтегративну концепцію особистості С.І. Подмазіна, модель організації особистісно орієнтованого навчання І.С. Якиманської, теорію діяльності О.М. Леонтьєва, теорії неперервної професійної освіти (Н.Г. Ничкало, І.А. Зязюн, С.О. Сисоєва, А.О. Лігоцький).

У розробці експериментальної моделі підготовки магістрів до педагогічної діяльності ми керувалися такими положеннями:

– система підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти має сприяти розвитку мобільності як викладачів, так і студентів, стати одним із засобів досягнення європейських стандартів;

– система має враховувати основні положення та взаємозв'язок теорії діяльності й особистості;

– стосунки викладача й студента мають будуватися на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії (діалогічне спілкування, співпраця, співдружність, співпереживання);

– система передбачає спадкоємність у вивченні педагогіки і психології (бакалавр – спеціаліст – магістр) та усвідомлення значущості педагогічних знань, умінь, навичок;

⁵²³ Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 305.

⁵²⁴ Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / С. С. Вітвицька. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. – С. 8-11.

– підготовка майбутнього вчителя, викладача не може бути ефективною без впровадження особистісно орієнтованих технологій у процес їх підготовки;

– основою педагогічної підготовки майбутнього вчителя, викладача ВНЗ є відповідність якостей та властивостей студента творчій педагогічній діяльності;

– система має включати теоретичну і практичну підготовку учителя до педагогічної і науково-дослідної, творчої, пошукової діяльності, оволодіння уміннями оперувати результатами як власної дослідницької роботи, так й інших педагогів і вчених;

– підготовка майбутнього вчителя, викладача ВНЗ орієнтується на інноваційні технології, поєднання сучасних досягнень педагогічної науки й практики підготовки фахівців;

– випускник магістратури має бути готовим до вирішення широкого спектру професійних завдань, до співпраці з педагогічним колективом, студентами, батьками, учнями;

– система повинна сприяти особистісно-професійному розвитку й саморозвитку як магістранта, так і викладача.

Педагогічну систему можна визначити як взаємозв'язок структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям формування готовності студента-магістранта до самостійного, відповідального й продуктивного розв'язування задач у поданій системі⁵²⁵. Структурні компоненти педагогічної системи – це основні базові характеристики педагогічних систем, сукупність яких, власне, утворює ці системи й робить їх відмінними.

Педагогічну систему можна представити у вигляді моделі.

Модель (by modulus – мірило, зразок) – матеріальне або формальне зображення, об'єкт або система об'єктів, що імітують суттєві якості оригіналу і стають джерелами інформації про нього. Згідно тлумачного словника, „модель включає” аспекти, які характеризуються як: 1) зразок, що відтворює, імітує будову і дію будь-якого об'єкта, використовується для одержання нових знань про об'єкт; 2) уявний чи умовний (зображення, опис, схема і т.п.) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його „представник”. Система матеріальних залежностей або програма, що відображає суттєві властивості об'єкта, процесу чи явища, які вивчаються⁵²⁶.

Ми виходимо з того, що модель – це аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригіналу моделі. Цей аналог служить для зберігання і розширення знання про оригінал, конструювання оригіналу, перетворення або управління ним⁵²⁷.

⁵²⁵ Кузьміна Н. В. Понятие "система" и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования : учебн. пособие. – М. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1980. – С. 7–45.

⁵²⁶ Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К. – Ірпінь : Перун, 2001. – С. 683.

⁵²⁷ Ibid. – С. 112.

Моделювання – це науковий метод дослідження різних об’єктів, процесів тощо шляхом побудови їх моделей, які зберігають основні виділені особливості об’єкта дослідження.

Моделювання виступає як метод опосередкованого пізнання за допомогою природних чи штучних систем, які здатні в певних відношеннях заміщувати об’єкт, що вивчається, і давати про нього нові відомості⁵²⁸.

В основу моделювання навчального процесу покладаються гіпотеза і розумова конструкція, яка тією чи іншою мірою подібна і водночас відмінна від об’єкта вивчення. Моделлю називається спеціально створена форма об’єкта для відтворення характеристик справжнього об’єкта, який підлягає пізнанню⁵²⁹.

Основними принципами моделювання, С.І. Архангельський визначає: наочність – виразність моделі (конструктивна, образотворча, знакова, символічна), визначеність (чітке виділення певних сторін вивчення), об’єктивність (тобто незалежність проведення досліджень від особистих переконань дослідника).

Залежно від мети застосування, модель може виконувати такі функції: описову (є орієнтиром при доборі методів і прийомів навчання, виховання, управління), дієву (дає можливість використати модель у навчанні чи управлінні) і прогностичну (остаточна перевірка життєвості й доцільності моделі).

Серед теорій моделювання слід відзначити теорію В.О. Штоффа, який під моделюванням розуміє як процес створення моделі, так і дослідження об’єкта на ній.

В.Г. Афанасьєв вважає, що соціальні системи можуть бути описані як цілісні явища за допомогою низки ознак: інтегративні якості; складові елементи, компоненти; структура, функціональні характеристики; комунікативні властивості; історичність, наступність.

Ю.І. Тарський, розглядаючи аспекти моделювання у соціально-педагогічній галузі, тлумачить модель як концептуальний інструмент, аналог певного фрагменту соціальної дійсності, що слугує для зберігання і розширення знань про властивості і структури процесів, що моделюються, орієнтований, перш за все, на управління ними⁵³⁰.

На нашу думку, модель завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі⁵³¹.

⁵²⁸ Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Просвещение, 1976. – С. 218.

^{529 529} Ibid.

⁵³⁰ Тарский Ю. И. Методология моделирования в контексте исследования образовательных систем / Ю. И. Тарский // Моделирование социально-педагогических систем : материалы региональной научно-практической конф. (16–17 сент. 2004 г.). – Пермь: Изд-во Пермск. гос. пед. ун-та, 2004. – С. 22–29.

⁵³¹ Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. [за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістр. / С. С. Вітвицька]. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – С. 31.

Модель – це знакова система, за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес як предмет дослідження, показати в цілісності його структуру, функціонування і зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження. Шляхом моделювання можна відтворити не лише статику дидактичного процесу, а і його динаміку. Наявність науково обґрунтованої моделі навчального процесу дозволяє прогнозувати його розвиток. А це особливо важливо для освітнього процесу, оскільки в ньому обов'язково слід передбачити й прогнозувати майбутній позитивний результат. Професійна освіта готує студента до майбутньої фахової діяльності, тому вона має бути динамічною, своєчасно реагувати на соціальні запити і готувати підростаюче покоління до повноцінного життя. Всього цього можна досягти завдяки дидактичному моделюванню. Дидактичне моделювання – це система дій, яка забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень пізнаного перетворюваного об'єкта (природного чи соціокультурного)⁵³². Об'єктами дидактичного моделювання виступають природні та штучні системи, а суб'єктом – сама людська свідомість. Модель дидактичного процесу – це еталонне уявлення про навчання учнів, його конструювання. І.А. Зязюн і Г.М. Сагач визначають такі вимоги до сучасної дидактичної моделі: вона має бути об'єктивною (відображати сутнісне); суб'єктивною (відображати об'єкт з урахуванням тезаурусу реципієнта); нормативною (відображати бажане); інтерактивною (передбачати діалог зі студентом); адаптивною (приспосуватися до індивідуальних особливостей людини, передусім до різновидів її досвіду)", відкритою (передбачати проєктивно-технологічну нормотворчість діяльності реципієнта).

Модель дидактичного процесу визначає цілі, основи організації та проведення професійного навчання у різноманітних професійних навчальних закладах і може бути структурною, динамічною, факторною, функціональною і соціально-технологічною.

Педагогічний зміст моделі виявляється в тому, що вона дозволяє виділити актуальні та перспективні завдання навчально-виховного процесу, виявити та проаналізувати зв'язок між імовірними, очікуваними та бажаними змінами об'єкта, що вивчається.

Вивчення й аналіз наукової літератури засвідчує, що термін „педагогічне моделювання" часто супроводжує термін „проєктування". Проєктування спрямоване на те, щоб створювати моделі запланованих (майбутніх) процесів і явищ, на відміну від моделювання, яке може поширюватися і на минулий досвід з метою більш глибокого його осмислення. Компонентами проєктної діяльності можуть виступати конкретні прогностичні моделі або

⁵³² Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : [монографія] / І. А. Зязюн. – Київ–Черкаси : [б.в.], 2008. – С. 67.

модулі (вузли, що поєднують сукупність елементів, наприклад, освітньої системи).

На думку О.М. Дахіна, зіставлення термінів „моделювання” і „проектування” до їх взаємного смислового „вкладення”, тобто проект як система є підсистемою моделі, і навпаки, саме проектування може складатися з більш дрібних моделей. Проектування передбачає створення окремих моделей; моделювання, своєю чергою, складається із сукупності елементів, у тому числі включає теорію проектування⁵³³.

У науці існують два підходи до моделювання: структурно-функціональний, який широко застосовується у дослідженнях, і функціонально-структурний, який застосовують у проектуванні моделей з метою визначення певних функцій структурних елементів.

Для нашого дослідження важливим є те, що модель у багатьох випадках поряд з пізнавальною метою, повинна переслідувати й формувальну мету. Інакше кажучи, процес моделювання має не лише пізнавальну, „але й нерозривно пов’язану з нею формувальну функцію, тому що модель є не тільки інструментом пізнання, а й прообразом стану об’єкта, який моделюється, несе в собі структуру того, чого ще немає в об’єктивній реальності”⁵³⁴.

Тому ми беремо за основу моделювання функціонально-структурний підхід.

Модель педагогічної підготовки магістрів побудована на основі цільового призначення, функціональних обов’язків магістрів, визначених Законом „Про вищу освіту” (2002 р.), професіограми магістра, розробленої нами, та принципів, що забезпечують ступеневість педагогічної освіти. До таких принципів побудови педагогічного процесу ми відносимо: спадкоємність інтегративність змісту, форм та методів навчання; проблемність викладу навчального матеріалу; самостійність та творчість, ініціативність студентів; технологічність, модульність організації навчального процесу, постійний, систематичний моніторинг знань, умінь, навичок студентів, їх компетенцій.

Модель містить функціональні (стимулюючий, діагностично-коригуючий, розвивально-проективний, організаторський, комунікативний (соціалізуючий), аналітично-творчий) та структурні (ціле-мотиваційний, інформаційно-розвивальний, діяльнісно-творчий, рефлексивний, емоційно-ціннісний, оцінно-результативний) компоненти.

За основу моделі педагогічної підготовки магістрів взята розроблена нами модель його діяльності, що має такі структурні компоненти.

⁵³³ Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Народное образование. – 2002. – № 2. – С. 55–60.

⁵³⁴ Беляева А. П. Принцип системности в исследовании дидактических проблем профтехобразования / А. П. Беляева // Системный подход в педагогических исследованиях проблем ЛГПО : сб. научных трудов. – Л. : ЛГУ, 1987. – С. 8.

Ціле-мотиваційний компонент визначається кваліфікаційними вимогами до „магістра” як найвищого рівня кваліфікації, що обумовлено соціальним замовленням; галузевими стандартами вищої освіти за напрямками: цільовою комплексною програмою „Вчитель”; навчальним планом „Педагогіка вищої школи”, авторською навчальною програмою „Педагогіка” для освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр”.

Мета визначає загальну спрямованість підготовки фахівців. Нами виділені три рівні навчальних цілей: 1) загально-професійні (загально-педагогічні), вони визначені кваліфікаційною характеристикою і передбачають предметні, професійно-педагогічні та психолого-педагогічні знання, уміння, властивості, якості; 2) навчальні цілі предмета „Педагогіка вищої школи”; 3) оперативні цілі кожного модуля і кожного заняття.

Ціле-мотиваційний компонент передбачає спрямованість організації навчально-виховного процесу на викладацьку, педагогічну, інноваційну діяльність. Важливим є для студента магістратури усвідомлення структури педагогічної діяльності, спрямованість на досягнення позитивних результатів, ефективне використання часу, підвищення продуктивності.

Ефективність реалізації цілей підготовки магістрантів до викладацької, педагогічної діяльності знаходиться у прямій залежності від здатності педагога зіставляти їх з провідними цілями професійно-педагогічної діяльності у цілому.

Мотив – це досить складне утворення, яке поєднує різні види спонукань: потреби, прагнення, цілі, інтереси, установки, ідеали. Тому цей компонент моделі вміщує певну кількість показників, що характеризують і розширюють уявлення магістранта про його підготовку до педагогічної діяльності. Відомо, що поняття „мотив” означає спонукання до діяльності, пов’язане із задоволенням потреб суб’єкта; сукупність зовнішніх та внутрішніх умов, які викликають активність суб’єкта і визначають її спрямованість.

Оскільки навчально-виховний процес здійснюється під керівництвом викладача, то й будь-які інновації використовуються на основі, власне, потреб педагога щодо їх упровадження, тобто з позиції сформованості його мотиваційної сфери.

Ціле-мотиваційний компонент відповідає сутності і характеру того переходу, який здійснюється, за словами Президента АПН України В.Г. Кременя, „від репродуктивної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу”⁵³⁵. Цей компонент впливає із Закону „Про вищу освіту” (2002), Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (1998), де визначена мета підготовки магістрів, їх призначення у суспільстві. Мотивом діяльності має стати відповідальне ставлення до власного вдосконалення, реалізація творчого потенціалу; самоствердження магістранта як індивідуальності.

⁵³⁵ Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

Основною складовою *інформаційно-розвивального компонента* є знання. Вищим рівнем методології науки, що досліджує процес формування знань, виступає філософська методологія. Відтак „знання” – категорія загальнофілософська. Згідно з концепцією системно-діяльнісного підходу, знання лежать в основі теоретичної і практичної підготовки викладача, вчителя до здійснення ним професійної діяльності⁵³⁶. Розкриваючи сутність терміну „знання”, можна сказати, що воно має декілька смислових значень. Знання може виступати як результатом наукового пізнання, так і предметом засвоєння.

П.В. Копнін, аналізуючи знання як наукове осягнення сутності природних та суспільних явищ, зазначив: "Знання – це сукупність ідей людини, в яких виражається теоретичне оволодіння нею предметом"⁵³⁷.

У цьому контексті поняття знання повною мірою належать до навчального пізнання. Тому знання в педагогічній науці часто визначають як розуміння, збереження в пам’яті та уміння відтворити основні факти науки й відповідні теоретичні узагальнення (правила, закони, теорії тощо).

По-друге, поняття "знання" вживається в широкому й у вузькому значеннях. Знання у широкому значенні – це комплекс теоретичних і практичних знань та вміння їх застосовувати у різних сферах діяльності; у вузькому значенні (в окремій галузі науки) – понятійно-фактологічна складова навчального матеріалу, яка вміщує взаємопов’язані факти, закономірності, теорії, узагальнення, терміни.

По-третє, за повнотою, глибиною та всеосяжністю охоплення об’єкта пізнання виділяють два рівні знань – емпіричний та теоретичний. Емпіричний рівень знань складається з фактів, одержаних безпосередньо із спостережень та експериментальної діяльності, тобто з практичного досвіду. Теоретичний рівень відображає об’єкт з боку його зв’язків та закономірностей, що одержані не лише з досвіду, але й шляхом абстрактного мислення.

Розглядаючи поняття "знання" як предмет засвоєння, можна виділити три взаємопов’язані аспекти: теоретичний (факти, теоретичні ідеї і поняття); практичний (уміння і навички застосування знань у певній сфері діяльності); світоглядно-моральний (світоглядні та морально-етичні ідеї, що відображені у знаннях).

На наш погляд, основою інформаційно-розвивального компонента підготовки магістрантів до педагогічної інноваційної діяльності є знання, які за структурою можна поділити на педагогічні, соціально-педагогічні, психолого-педагогічні, методичні, фахові, теоретичні, практичні та емпіричні.

Інформаційно-розвивальний компонент передбачає системне набуття

⁵³⁶ Сидорчук Н. Г. Організація самостійної діяльності майбутніх учителів: теорія і технологія формування : [монографія] / Н. Г. Сидорчук. – Житомир : ЖДУ, 2004. – С. 59.

⁵³⁷ Копнін П. В. Диалектика, логика, наука / П. В. Копнін. – М. : Просвещение, 1973. – С. 194.

фундаментальних, психолого-педагогічних і методичних знань в умовах особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу.

Головною ознакою знань сучасного педагога є їх багатфункціональність. Це не просто інформація, що пасивно зберігається в його пам'яті, а засіб регуляції практичної діяльності, прийняття самостійних рішень у конкретних ситуаціях, принцип, що спрямовує й організовує його дії, а також критерій, завдяки якому педагог оцінює результативність своєї роботи.

Для майбутніх учителів, викладачів, які готуються ефективно впроваджувати особистісно орієнтовані інноваційні технології навчання, важливими є знання основних сучасних теорій особистості; індивідуальних і вікових особливостей студентів; психології творчої діяльності й розвитку творчих здібностей; психологічних методів вивчення особистості; основних положень ефективної організації особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу; сучасних технологій навчання, зокрема особистісно орієнтованих; передового педагогічного досвіду з питань упровадження цих технологій, комп'ютерного моделювання, аналізу й моделювання систем, гіпермедійного дизайну, методики самовиховання, саморозвитку, самовдосконалення вчителя; знання про добір і підготовку дидактичного матеріалу і наочних засобів; методики проведення позакласних заходів й організації самостійної роботи.

Інформаційно-розвивальний компонент побудований відповідно до принципів евристичної педагогіки: адекватності системи підготовки, що моделюється, кінцевим цілям та завданням; інтеграції змісту навчання, що передбачає встановлення взаємозв'язків між окремими навчальними дисциплінами, предметами, розділами, темами; модульності, що передбачає поділ навчального матеріалу на діяльнісні та змістові модулі; технологічності, проблемності та спадкоємності, що передбачає добір змісту і технологій з урахуванням засвоєного матеріалу відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів „бакалавр" і „спеціаліст", створення системи проблемних завдань і ситуацій.

Діяльнісно-творчий (евристично-діяльнісний) компонент охоплює засоби, форми і методи навчання, що використовуються при підготовці магістрів до педагогічної діяльності і сприяють більш ефективному досягненню розроблених цілей підготовки. Цей компонент передбачає оволодіння магістрантами принципами педагогіки творчості та їх реалізацію у власній діяльності: принципом взаємозумовленості освіти і творчого розвитку особистості, в основі якого є розуміння будь-якого навчання, як джерела нового у психічному розвитку особистості (Л.С. Виготський, Г.С. Костюк); принципом самоорганізації, що характеризує специфіку управління процесом формування творчої особистості (О.М. Князева); співтворчим характером суб'єктів педагогічної взаємодії, можливістю суб'єктної новизни й оригінальності процесу і результату (С.О. Сисоєва).

Різні аспекти формування професійних педагогічних умінь вивчали Ю.К. Бабанський, А.О. Деркач, Т.А. Ільїна, Н.В. Кузьміна, К.К. Платонов, Л.Ф. Спірін, Н.Ф. Талізїна та інші. Педагогічні уміння розглядаються вчени-

ми „як сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних засадах”.

До основної групи вмінь, що мають бути сформовані у магістрантів, ми відносимо гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організа-торські, експресивні, інтелектуальні, творчі.

Евристично-діяльнісний компонент передбачає набуття майбутніми вчителями необхідних професійних умінь для творчої педагогічної діяльнос-ті.

На основі аналізу науково-педагогічних досліджень охарактеризуємо основні групи умінь:

– *гностичні*, які передбачають: діагностування особливостей формування особистостей учнів, визначення значущості навчальної діяльності на основі впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, бачення суб’єкт-суб’єктної взаємодії у навчальному процесі, з’ясування переваг й недоліків у ході власної діяльності;

– *проєктувальні* – орієнтовані на визначення цілей і завдань навчальної діяльності на перспективу й актуалізацією їх для учнів, студентів, планування разом з учнями, зі студентами подальшої навчально-виховної роботи; передбачення кінцевого результату, інтуїтивне прогнозування процесу й виявлення закономірностей та умов ефективної діяльності;

– *конструктивні* – полягають у доборі й структуруванні навчального змісту матеріалу у вивченні конкретної теми, розділу; доборі конкретних технологій, форм і методів засобів навчання; моделюванні освітнього середовища, взаємодії учасників навчального процесу;

– *організаторські* – включають такі уміння, як: володіння способами організації впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, добір необхідних засобів навчання, включення учнів, студентів до різних видів діяльності для формування в них готовності до інноваційної педагогічної діяльності, організація власної професійної діяльності для ефективної навчально-виховної взаємодії з учнями;

– *комунікативні* – передбачають побудову діалогічної взаємодії та орієнтування студентів, учнів на активне включення до неї, ділові партнерські взаємини зі студентами, з колегами й батьками, регуляція, корекція стосунків, що сприятимуть розвитку комунікативної культури, відповідних задатків та якостей особистості студента, учня, вербальне, і невербальне спілкування;

– *інтелектуальні*, які включають систематизацію, узагальнення, аналіз, синтез, класифікацію, абстрагування, порівняння, осмислення, виділення загального, одиничного, уявлення, схематизацію, типізацію, акцентування, гіперболізацію, передбачення, реконструювання, модернізацію тощо;

– *творчі*, які передбачають знаходження проблеми, її актуалізацію, формулювання цілей, задач, з’ясування предмета, об’єкта, гіпотези; освоєння й планування методів дослідження, проведення спостереження, експерименту, обробку результатів дослідження, формулювання висновків та критичний

аналіз передового досвіду, моделювання ситуацій для самореалізації особистості студента.

Емоційно-ціннісний компонент підготовки магістрів педагогічної діяльності характеризується здатністю майбутнього педагога до емоційно-емпатійних реакцій у педагогічних ситуаціях; упевненістю у своїх професійних якостях; умінням контролювати свій емоційний стан у педагогічній ситуації, зважено реагувати на конфліктні педагогічні ситуації, спрямовуючи їх на вирішення поставленої мети; установкою на самопізнання й фіксацію ставлення до свого професійного „Я”; формуванням естетичного смаку, ідеалу в оцінці праці й суспільства, у манерах і зовнішньому вигляді, у формах спілкування з людьми.

Емоційно-ціннісний компонент полягає в умінні створювати позитивну емоційну атмосферу й формуванні соціальних, педагогічних, моральних та „я-цінностей”.

Рефлексивно-оцінний компонент полягає у дослідженні власної діяльності, зіставленні результатів з нормами; навчанні методам оцінювання визначеного виду діяльності студентів, учнів; самооцінці оптимальності вибору форм, методів, засобів, технологій навчання й учіння; самоаналізу діяльності щодо поставлених проблем студентами, учнями; якісному та кількісному аналізу результатів особистісно орієнтованого навчального процесу; вмінні свідомо контролювати й аналізувати результати своєї діяльності та продукт і процес діяльності учнів й рівень розвитку особистісно-професійних якостей для подальшого самоствердження, професійного самовдосконалення і самореалізації, пізнання реального „Я” й зіставлення його з ідеальним „Я”.

Результативний компонент передбачає педагогічну готовність, становлення особистості, яка володіє досвідом самоорганізації учіння як індивідуальним видом діяльності та здатна адаптуватись у сучасному освітньому середовищі, змінювати його завдяки власним особистісним якостям та компетентності, конкурентноздатності; планувати стратегію власного життя, орієнтуватись у системі найрізноманітніших цінностей; визначати індивідуально-творчий стиль життя.

Серед функцій професійної діяльності педагога вищої школи визначаються педагогічні функції: навчальна, розвивальна, інформативна, виховна, адаптивна, компенсаторна, корегуюча, самоосвітня та ін.

Ми відносимо до основних функцій викладача вищої школи навчальну, інформаційну, розвивальну, виховну, коригуючу, спонукальну, організаторську, комунікативну.

Функціональні компоненти педагогічної системи – це стійкі базові зв’язки основних структурних компонентів: між вихідним станом структурних елементів системи і кінцевим передбачуваним результатом. Структурні та функціональні елементи педагогічної системи – це елементи найбільш значущі, які зумовлюють досягнення очікуваного кінцевого результату, що по-

винно бути закладено в самій системі, у всі її підсистеми, щоб кінцевий і проміжний результати були позитивними.

Грунтуючись на аналізі психолого-педагогічної літератури, державних стандартах, наукових дослідженнях, присвячених обґрунтуванню педагогічних систем, проблем підготовки майбутніх учителів (А. М. Алексюк), О.Є. Антонова, С.І. Архангельський, І.М. Богданова, О.А. Дубасенюк, Н.В. Кузьміна, Н.Г. Ничкало, В.О. Сластьонін та ін.), ми виділяємо основні функції нашої системи: діагностико-корегуюча, спонукально-мобілізуєча, розвивально-прогностична, інформаційна, комунікативно-виховна, дослідно-творча, аналітико-оцінна.

Розглянуті функції системи знаходять своє відображення у функціональних компонентах нашої моделі.

Діагностично-корегуючий компонент передбачає систематичний моніторинг знань, умінь, навичок студентів магістратури; аналіз і корекцію змісту та технології, форм, методів, методики викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу. Цей компонент має на меті дослідження процесу й результатів праці, а також актуальних проблем розвитку й виховання суб'єктів навчально-виховного процесу з метою вивчення змін, здійснення впливу на їх формування; встановлення причин, що перешкоджають розвитку бажаних рис і якостей особистості.

Спонукально-мобілізуєчий компонент має на меті створення атмосфери зацікавленості педагогічною діяльністю, активної самостійної праці щодо оволодіння сучасними педагогічними концепціями, технологіями, формами і методами навчання.

Розвивально-прогностичний компонент передбачає на основі знань основних передумов і механізмів упровадження інноваційних технологій навчання та закономірностей вікового й індивідуального розвитку суб'єктів навчального процесу створювати розвивальне освітнє середовище, уміння прогнозувати перебіг навчального процесу, орієнтуючись на кінцевий результат. Цей компонент полягає у розробці провідних цілей і програм розвитку особистості кожного учня, студента й відповідного змісту навчального матеріалу; моделюванні цілей, засобів удосконалення власної професійної майстерності; в творчому застосуванні відомих педагогічних та методичних ідей до конкретних умов навчання; осмисленні і творчій розробці нових засобів, форм, методів, технологій навчання.

Інформаційний компонент спрямований на отримання нової інформації, системних, наукових, систематичних знань

Організаторський компонент полягає у залученні студентів магістратури до різних видів діяльності, використання набутих ними знань, умінь і навичок, у навчально-виховних проектах школи і вищого навчального закладу, передбачає встановлення позитивних суб'єкт-суб'єктних стосунків, створення атмосфери психологічної підтримки, творчого пошуку.

Комунікативний компонент вимагає від студентів магістратури оволодіння мовленнєвою культурою; уміння вести діалог з аудиторією, переконувати й відчувати взаємний зв'язок набуття та підвищення рівня моральної досконалості; вміння встановлювати й підтримувати доброзичливі стосунки з колегами, реалізувати свої комунікативні здібності у майбутній професійній діяльності.

Контрольно-оцінний компонент включає контроль, самоконтроль, оцінку й самооцінку як результату, так і процесу здійсненої діяльності з метою фіксації її підсумків і подальшої оцінки, зіставленням з поставленими цілями та завданнями, внесенням необхідних корективів у педагогічний процес; пошук шляхів удосконалення, власної діяльності та діяльності студентів, учнів, відповідно до сучасних вимог суспільства, державних нормативних документів освіти.

Ґрунтуючись на проаналізованих науково-педагогічних джерелах, значимо, що підготовка майбутнього викладача, вчителя до педагогічної діяльності передбачає оволодіння ним психолого-педагогічними, фундаментальними, методичними, технологічними знаннями, практичними вміннями під час навчально-пізнавальної, навчально-практичної і самостійної роботи, формування його особистості, оволодіння уміннями застосування знань.

Отже, представлена процедура педагогічної підготовки магістрів освіти відображає елементи та етапи процесу підготовки, послідовність, зв'язок цих елементів, особливості конструювання змісту цієї підготовки.

Модель будувалася на основі розробленої нами концепції підготовки магістрів. Реалізація концепції забезпечується використанням особистісно-діяльнісного і системного підходів, тобто магістр розглядається як особистість, індивідуальність, суб'єкт власної діяльності, яка є певною системою і сприяє засвоєнню систематичних і системних знань, формуванню умінь творчо застосовувати їх в нестандартних ситуаціях. Позиція магістра є цілісним проявом як внутрішніх сил (мотиви, інтереси, потреби, здібності), так і сучасних моделей побудови педагогічного процесу за європейськими стандартами та інноваційними підходами у вищих навчальних закладах України.

Розроблена нами концепція та модель педагогічної підготовки магістрів реалізується у технології підготовки магістрів, яка ґрунтується на принципах евристичної педагогіки.

Результатом підготовки студентів магістратури є їх готовність до педагогічної діяльності, яка розглядається як складне, багаторівнєве, багатоконпонентне утворення, що має динамічну структуру і є виявленням взаємопов'язаних мотиваційних, вольових, моральних, психологічних і професійних якостей і властивостей особистості, які у своїй сукупності дозволяють суб'єкту ефективно й продуктивно здійснювати педагогічну діяльність. Готовність, з нашого погляду, включає спрямованість і педагогічні здібності, компетенції й **компетентності особистості студента магістратури.**

Магістратура в Україні знаходиться на етапі становлення. Є багато проблем в організації її функціонування, у формуванні загальноосвітньої програми, методичного забезпечення. Вочевидь, що в умовах сучасного постіндустріального інформаційного суспільства традиційні форми і зміст вищої освіти стають недостатньо конкурентоздатними на міжнародному освітньому ринку.

Всю сукупність проблем розвитку магістратури в Україні можна розмежувати за низкою ознак і представити таким чином: нормативно-організаційне забезпечення; навчально-методичне забезпечення; інформаційне забезпечення; кадрове забезпечення; матеріально-технічне і фінансове забезпечення; міжвузівське і міжнародне співробітництво.

Основними завданнями реалізації ефективної педагогічної підготовки магістрів є такі: безперервність і наступність підготовки студентів-магістрантів до самостійної наукової і педагогічної діяльності; підвищення результативності науково-дослідницьких робіт студентів-магістрантів; підтримка науково-творчої самодіяльності студентів-магістрантів, залучення їх до систематичної роботи науково-творчих колективів; забезпечення засвоєння студентами-магістрантами теорії і практики наукової і педагогічної діяльності на основі інформації про реальну ситуацію у досліджуваних галузях; створення умов для формування і розвитку в студентів-магістрантів: особистих творчих якостей й об'єктивної самооцінки; здатності до самостійних теоретичних і практичних суджень і висновків; стійкої потреби участі у корисній для суспільства і держави педагогічній діяльності.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ПЕДАГОГІЧНОЇ АКМЕОЛОГІЇ У ДІЯЛЬНОСТІ ЖИТОМИРСЬКОЇ НАУКОВОЇ ШКОЛИ

У діяльності Житомирської науково-педагогічної школи значна увага приділяється дослідженню проблеми педагогічної акмеології, яка є складовою нової галузі наукових знань – акмеології (від давногрецького акме – вершина, розквіт, квітуча сила, зрілість). Це – сфера наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом вивчення яких є людина в динаміці його саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах самореалізації.

У створенні прогресивних систем професійної підготовки вчителя, які орієнтуються на інтелектуальний і креативний рівень розвитку особистості, значну роль відіграють процеси проектування і реалізації інтегрованих освітніх програм та педагогічних технологій, що ґрунтуються на наукових ідеях та універсальних методологічних підходах до організації освітнього процесу. Таким універсальним методологічним орієнтиром, який забезпечує цілеспрямованість і результативність цієї діяльності, виступає *акмеологічний підхід*. У нашому дослідженні цей підхід виступає як інтегратор сучасних підходів до проектування: гуманістичного, культурологічного, системно-інтегративного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого та ін.

Акмеологічний підхід синтезує у собі дослідницькі стратегії з позицій:

- 1) цілісного підходу до вивчення людини, обґрунтований Б. Г. Ананьєвим;
- 2) системного підходу при вивченні освітніх систем, уперше застосований Н.В. Кузьміною;
- 3) теорії функціональних систем, системоутворювальним чинником, у якій виступає шуканий кінцевий результат на виході у нове середовище, розроблений П.К. Анохіним.

Учені виділяють такі загальнометодологічні принципи акмеології: *детермінізму* (соціальна детермінація і детермінація внутрішня, перша пов'язана з визнанням вирішальної ролі зовнішнього впливу на особистість, в акмеології ж детермінація означає те, що сама особистість прагне використати свої внутрішні ресурси, з метою оптимізації своєї відповідності соціуму, *розвитку* (акмеологія розглядає зв'язок розвитку особистості в онтогенезі і в діяльності, а також не зіставляє послідовно стадії розвитку особистості, а порівнює кожний досягнутий ступінь розвитку з ідеалом), *цінності, гуманізму* (особистість підтримується шляхом визнання її якості як суб'єкта, її здатності самостійно вирішувати життєві суперечності, актуалізації її інтелектуальних можливостей, моделювання для особистості природних або штучних ситуацій, в яких вона підноситься на більш високий рівень своїх можливостей).

Наголосимо на особливостях виділених принципів. По-перше, принцип детермінізму має подвійну природу внутрішньої і зовнішньої сутності регуляції процесу у розвитку, за вирішальної ролі вивільнення внутрішніх рушійних сил, а зовнішнє акмеологічне сприяння виявляється конструктивним лише при зверненні до особистості як до суб'єкта, за визнанням домінуючої ролі внутрішніх механізмів.

По-друге, принцип розвитку розглядається як рух до зрілості, визнає, що розвиток має суб'єктивний характер і здійснюється через вирішення протиріч суб'єктом.

Відтак, предметом акмеології виступає творчий потенціал людини, закономірності й умови досягнення суб'єктом діяльності різних рівнів розкриття творчого потенціалу вершин самореалізації⁵³⁸. Завдання акмеології – озброєння суб'єкта діяльності знаннями й технологіями, що забезпечують можливість його успішної самореалізації в різних сферах діяльності, зокрема у сфері обраної професії. "Акме" – вершина професіоналізму – це стабільність високих результатів роботи, далі – надійність. Працювати професійно – означає не мати зривів, грубих помилок, промахів і робити звичку саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти і самоконтролю, бо це основні чинники досягнення стану "акме"⁵³⁹.

Це сфера інтегративного знання, що започаткована Б.Г. Ананьєвим, Н.О. Рибніковим і розвинена відомими російськими вченими Н.В. Кузьміною, А.О. Деркачем, О.О. Бодальовим, О.С. Анісімовим, В.М. Зазикіним, А.О. Реаном, а також вітчизняними науковцями С.С. Пальчевським, В.М. Вакуленко, В.М. Гладковою, Г.С. Даниловою, Г.І. Кримською, В.В. Панчук та ін. Акмеологічний підхід виступає універсальним методологічним орієнтиром, який забезпечує цілеспрямованість і результативність педагогічної діяльності У нашому дослідженні визначений підхід тлумачиться як інтегратор сучасних підходів⁵⁴⁰ до вивчення професій-

⁵³⁸ Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста : монография / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – Санкт-Петербург-Коломна-Рязань, 2008. – С. 21.

⁵³⁹ Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеологический подход в теории инновационного обучения // Акмеология. СПб.: Питер, 2003. – С. 11-13.

⁵⁴⁰ Акмеология 2008. Методологические и методические проблемы / под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. – СПб.: Изд-во ЦСИ, 2008 – 156 с. С. 142); Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста : монография / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – Санкт-Петербург-Коломна-Рязань, 2008. – С. 21.; Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеологический подход в теории инновационного обучения // Акмеология. СПб.: Питер, 2003. – С. 11-13.; Деркач А.А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости / А.А. Деркач, Л.Э. Орбан. – М.: РАГС, 1995. – 208 с.; Дубасенюк О.А. Факторні моделі продуктивної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи // Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: Монографія / Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.С. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г. Сидорчук, О.М. Спирін, Н.В. Якса та ін. / за заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк: — Вид. 2-ге, доп. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – С.104-175.; Кузьмина Н.В. [Головко-Гаршина] Предмет акмеологии. – 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.; Кузьмина Н.В. [Головко-Гаршина] Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 210 с.; Пальчевский С.С. Акмеология : навч. посібник для студ. вищих навч. закладів. – Київ: Кондор, 2008. – 398 с.

ної педагогічної діяльності: системного, гуманістичного, культурологічного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, професіографічного, компетентнісного, полікультурного та ін. Акмеологічний підхід тісно пов'язаний із сутнісним підходом при організації інноваційної освіти.

Отже, акмеологічні дослідження здійснюються на основі системно-інтегративної методології, що узагальнюють методологічні принципи щодо провідних акмеологічних ідей і критеріїв якості освіти.

Нині одним з найбільш розроблених напрямів прикладної акмеології є педагогічна акмеологія. Власне, інтенсивний розвиток саме педагогічної акмеології постає могутнім імпульсом для становлення загальної акмеології та її прикладних аспектів. Педагогічна акмеологія – наука про шляхи досягнення професіоналізму у діяльності педагога. Витоками педагогічної акмеології, як і загальної акмеології, стали наукові доробки Н.В. Кузьміної та представників її наукової школи.

Зміст педагогічної акмеології багато в чому визначається акмеологічним підходом до специфіки праці в цій професійній сфері.

Предметна сфера педагогічної акмеології досить широка. Сьогодні в ній на передній план вийшли сторони і рівні професіоналізму педагога, а також умови й закономірності досягнення вершин професійної зрілості особистості педагога. Водночас до предметної сфери відносимо: а) закономірності і механізми досягнення вершин не тільки індивідуальної, але й колективної діяльності, пов'язаної з розв'язанням педагогічних задач; б) дослідження процесів поетапного становлення вчителя-акмеолога; в) мотиви професійних досягнень у педагогічній діяльності; г) траєкторії досягнення професіоналізму у педагогічній галузі.

Зміст педагогічної акмеології визначається: 1) специфікою професіоналізму педагога; 2) своєрідністю поєднання об'єкта, умов, способів і технологій діяльності, результатів наукових досліджень, що акумулюються у праці педагога.

Педагогічна акмеологія сприяє досягненню педагогом вершин професіоналізму, що виявляється не тільки у високій результативності діяльності, але й у таких положеннях: а) гуманістичній орієнтації на розвиток особистості засобами окремих навчальних предметів; б) виборі педагогом способів своєї діяльності з урахуванням мотивів, ціннісних орієнтацій, цілей учнів; в) підготовці учнів до наступних етапів педагогічного маршруту.

В акмеологічному розумінні педагогічний професіоналізм розглядається як стійкі властивості суб'єкта, що забезпечують високу продуктивність педагогічної діяльності, її гуманістичну спрямованість.

Педагогічна акмеологія виявляє рівні й етапи професіоналізму діяльності і зрілості особистості педагога. Основними з них є рівні: 1) оволодіння професією; 2) педагогічної майстерності; 3) самоактуалізації педагога в професії; 4) педагогічної творчості.

Високий рівень професіоналізму педагога характеризується такими позиціями як: а) ерудит; б) фахівець з покликання; в) майстер; г) діагност; д) гуманіст; е) самодіагност; ж) новатор; з) учасник педагогічної співпраці; і) дослідник, що володіє акмеологічними технологіями переходу від одного рівня професіоналізму і зрілості до іншого.

Педагогічна акмеологія визначає наступне:

1) траєкторію зростання індивідуально обраного педагогом шляху досягнення професіоналізму;

2) шляхи подолання професійних деформацій особистості педагога емоційного "вигорання" і "професійного насичення і виснаження"⁵⁴¹.

У наш час виникає необхідність зміни освітньої парадигми. Основна суперечність сучасної системи освіти – це протиріччя між швидким темпом приросту знань у сучасному світі й обмеженими можливостями умов їх засвоєння індивідом. Ця суперечність примушує педагогічну теорію відмовитися від абсолютного освітнього ідеалу (всебічного розвитку особистості) і перейти до нового ідеалу – максимального розвитку здібностей людини, до саморегуляції і самоосвіти.

У Меморандумі міжнародного симпозіуму ЮНЕСКО зазначено: "Фундаментальна природничо-наукова і гуманітарна освіта повинна давати цілісне уявлення про сучасну природничо-наукову картину світу, закласти науковий фундамент для оцінки наслідків професійної діяльності, сприяти творчому розвитку особистості і правильному вибору індивідуальної програми життя на базі пізнання особливостей, потреб і можливостей людини".

Серед актуальних проблем педагогічної акмеології є питання вивчення факторів продуктивної творчості в професійній діяльності. Ці питання були предметом дослідження таких учених, як О. О. Бодальов, А. О. Деркач, З. Ф. Есарєва, Н. В. Кузьміна, В. П. Лебедева, В. М. Максимова, О. В. Москаленко, Джон Равен, Л. А. Рудкевіч, Н. В. Самоукіна, О. Б. Шульц та ін. Фактор розглядається як рушійна сила, причина будь-якого процесу, явища: істотна обставина в сутнісному процесі, явищі результату⁵⁴².

В акмеологічних дослідженнях професійної діяльності Н.В. Кузьміна визначає групи факторів, що визначають її продуктивність⁵⁴³.

І – об'єктивні, пов'язані з реальною системою і послідовністю дій педагогів, спрямованих на досягнення необхідного результату.

⁵⁴¹ Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеологический подход в теории инновационного обучения // Акмеология. СПб.: Питер, 2003. – С. С. 135.

⁵⁴² Кузьмина Н.В. [Головко-Гаршина] Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – С. 70.

⁵⁴³ Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста : монография / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – Санкт-Петербург-Коломна-Рязань, 2008. – С. 150.

II – суб'єктивні, пов'язані із суб'єктивними передумовами міри успішності професійної діяльності. До них відносяться: мотиви, спрямованість, здібності, компетентність, умілість, задоволеність, творчість. Ступінь їх прояву пояснює суб'єктивні причини, що сприяють досягненню вершин професіоналізму або що перешкоджають цьому процесу.

III – об'єктивно-суб'єктивні, пов'язані з організацією професійного середовища, професіоналізмом керівників, якістю управління системою освіти.

Ураховуючи нагальні потреби педагогічної теорії і практики, мета нашого дослідження полягала у виявленні основних психолого-педагогічних факторів продуктивності педагогічної діяльності педагога-вихователя загальноосвітньої школи; встановленні того положення – чи є дані фактори специфічними, чи вони інваріантні відносно педагогічної системи і виявленні їх впливу на продуктивність діяльності вихователя як закономірного процесу.

Предметом дослідження постає факторна модель виховної діяльності педагога та основні психолого-педагогічні фактори, що визначали рівень її продуктивності. Останню вважаємо продуктивною в тому випадку, коли вчитель за допомогою засобів виховної взаємодії отримує позитивний результат, тобто такий, який відповідає визначеній меті, продукту своєї діяльності (новоутворення в особистісній сфері вихованців, що проявляються у рівні їх вихованості, культурі, знаннях, вміннях, навичках).

Наше дослідження ґрунтувалося на розробленій науковцями психологічній структурі людської діяльності, яка вміщує такі блоки: мотиваційний (потреби, ідеали, мотиви, установки, інтереси), орієнтаційний (механізми цілепокладання, планування, прогнозування діяльності), операційний (задатки, здібності, обдарованість, талант, геніальність, уміння, навички, звички, майстерність), енергетичний (увага, воля, емоційний фон діяльності) і блок оцінки, результативності дій.

Доведено, що професійній педагогічній діяльності притаманні всі атрибути і властивості загального феномену людської діяльності. Вона має специфічні особливості, що пов'язані із виконанням педагогом своїх професійних функцій і які визначають своєрідність предмету педагогічної діяльності. Виховна діяльність є складовою частиною педагогічної діяльності. Своєрідністю виховної діяльності є те положення, що для її продуктивного здійснення необхідні специфічні знання (знання цілей і предмету діяльності, знання засобів, форм та методів виховної взаємодії, за допомогою яких можна досягнути поставлену мету, знання загальної теорії виховної діяльності; знання педагогічної і вікової психології; знання індивідуально-психологічних особливостей учнів; знання достоїнств і недоліків власної діяльності; загальнопедагогічні вміння (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські) у сфері виховання.

Співвідношення між загальним феноменом діяльності, педагогічною і виховною діяльностями можна охарактеризувати філософськими категоріями: "загальне", "особливе", "одиничне". Атрибути, побудова, характеристики

людської діяльності проявляються у відповідних рисах, що притаманні педагогічній і виховній діяльності. Однак і особливе, й одиначне, якими є педагогічна і виховна діяльності, мають свої специфічні риси.

Тому при формуванні стандартного переліку для аналізу діяльності педагогів загальноосвітньої школи у сфері виховання ми враховували як загальні риси людської діяльності, що проявляються, і особливості, котрі характерні для педагогічної діяльності, так і специфіку виховної діяльності.

Ідеальним варіантом було б включення в аналіз всіх компонентів, які входять в кожний із блоків психологічної структури діяльності. Це б дозволило розглянути об'єкт дослідження з різних сторін. Однак таке завдання не може бути вирішене в межах одного дослідження. У зв'язку з цим було обмежено стандартний перелік лише тими параметрами, аналіз яких відповідав цілям і завданням нашого дослідження.

Мотивація педагогічної діяльності. Це досить складне утворення, яке включає різні види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, установки, ідеали. А тому в перелік стандарту була включена значна кількість показників, що характеризує і розширює даний параметр. Виділяємо такі основні види мотивів: мотиви вибору професії педагога (соціальні, виховні, особистісні, професійні); мотиви подальшого продовження педагогічної, в т.ч. і виховної діяльності (творче спрямування педагогічної діяльності; загально-соціальні мотиви; мотиви значущого професійного спілкування; мотиви реалізації теоретичних знань у практичній діяльності; мотиви професійної допомоги батькам); мотиви привабливості професії педагога-вихователя (можливість працювати за цікавими програмами, хорошими підручниками, можливість вчити, виховувати учнівську молодь, підвищувати рівень їх інтелектуальної, загальношкільної, політехнічної підготовки, моральної вихованості, суспільно-політичної та фізичної підготовленості).

Виходячи із основного базового положення дослідження, що виховна діяльність – це процес розв'язання множини виховних задач, ми поряд із сукупністю мотивів педагогічної діяльності вводимо параметри цілепокладання виховної діяльності. Мотиви діяльності формуються в процесі усвідомлення цілей, виховних задач діяльності.

Цілеспрямованість виховної діяльності педагога. Важливого значення для продуктивної професійної виховної діяльності педагога має усвідомлення ним її образу-результату. Дослідженнями Г.К. Воїводської, А.С. Тотанової, З.В. Діянової та ін. встановлено, що педагоги по-різному відображають у своїй діяльності цілі виховання та навчання. Ефективність у реалізації цілей знаходиться в прямій залежності від здатності педагога підпорядкувати всі види своєї навчально-виховної діяльності провідним цілям педагогічної системи. Тому в стандартний перелік введено параметри, що характеризують цілеспрямованість педагогічної діяльності на: формування в учнів наукового світогляду, ґрунтовних і глибоких загальноосвітніх знань; розвиток інтересу та творчого ставлення до навчання; практичне застосування теоретичних знань

у різних видах діяльності; всебічний розвиток учнів; формування готовності до свідомого вибору професії; виховання в учнів прагнення до творчості; залучення їх до активної громадської діяльності.

Результативність виховної діяльності педагога в загальноосвітній школі обумовлюється рівнем сформованості основного соціального, загальноосвітнього фонду особистості старшокласників та їх готовності до вибору професії, продовження освіти, самоосвіти, самовиховання. Результативність, за переконаннями ряду вчених (П.К. Анохін, Б.Ф. Ломов, Н.В. Кузьміна), є одним із головних системоутворювальних чинників особистості й діяльності педагога-вихователя.

Педагогічний стаж. Це важливий показник, оскільки саме в діяльності розвивається і вдосконалюється професійна майстерність педагога-вихователя (С.Л. Рубінштейн, І.А. Зязюн, Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонтєв, Н.В. Кузьміна, М.С. Каган, К.К. Платонов та ін.). Діапазон оцінок у вибірковій сукупності – від одного року до 42 років.

У процесі дослідження обґрунтовано модель особистісно-орієнтованого навчання на основі реалізації концептуальної ідеї: суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчально-виховного процесу. Проаналізовано відповідні складові досліджуваної моделі: цілемотиваційний, змістовий, діяльнісно-творчий, рефлексивний, результативний. Визначено психолого-педагогічні умови функціонування моделі як засобу особистісного розвитку: пріоритетність фасилітативної функції вчителя, індивідуалізація процесу навчання, врахування соціальних особистісних запитів учнів, наявність смислотвірної мотивації педагогічної діяльності, готовність до саморегуляції, розробка особистісно орієнтованого змісту освіти та відповідних технологій.

Таким чином, виділено два основних блоки показників: 1) мотиви вибору професії педагога; мотиви подальшого продовження педагогічної діяльності; мотиви привабливості педагогічної професії; 2) цілеспрямованість та результативність виховної діяльності; 3) педагогічний стаж; професійно-педагогічна підготовленість учителя; рівень успішності у вирішенні педагогом виховних задач.

У результаті проведеного дослідження за допомогою факторного аналізу у різних регіонах України виявлено модель виховної діяльності педагога, яка охоплює наступні компоненти: професійно-педагогічна підготовленість у плані соціальних, етичних, психолого-педагогічних, фахових та методичних знань, а також знань, пов'язаних з наданням допомоги в осмисленні професійних намірів старшокласників. Цей компонент передбачає розвинену здатність педагогів загальноосвітньої школи до самовдосконалення, самовиховання, самоосвіти і формування способів творчого засвоєння базових знань учнів.

Досить яскраво проявляється цілеспрямований характер виховної діяльності педагогів-майстрів. Передусім, ця тенденція відображається на виділених пріоритетних завданнях у виховній роботі вчителів загальноосвітнього

закладу: формуванні моральних та соціальних якостей старшокласників, надання допомоги в їх життєвому самовизначенні. Важливо відзначити виділення у процесі дослідження компоненту загальновиховної умілості або виховної майстерності, що виявляє здатність педагога бачити, формулювати і розв'язувати виховні задачі в роботі з учнівською молоддю. Цей компонент як інтегроване утворення має свої особливості. Він більшою мірою насичений показниками, котрі характеризують особливості виховної діяльності і ступінь їх розвитку (системність, інноваційність, аналітичність, продуктивність, спілкувальність), рівень розвитку моральних та професійних якостей педагога, рівень сформованості виховних умінь.

Крім того, модель факторної структури, що отримана на основі дослідження виховної діяльності вчителів загальноосвітньої школи містить і достатньо значущий параметр – професійно-педагогічну компетентність, яка відображає ступінь поінформованості та авторитетності педагога в галузі науки, представником якої він є, а також у технологічній сфері та у сфері міжособистісної взаємодії, спілкування з різними категоріями суб'єктів діяльності. Виділений компонент також охоплює показники, що характеризують аутопсихологічну компетентність. Водночас виділяють сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічної взаємодії особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення поставлених виховних завдань. Всі ці якості синтезують особливості професійної самосвідомості педагога-вихователя⁵⁴⁴.

Загальним є положення про чинники, що визначають результативність виховної діяльності вчителів, викладачів. Саме цей компонент на думку П.К. Анохіна, Н.В. Кузьміної, є сутнісним системоутворювальним чинником, що перетворює невпорядковану множину компонентів у певну систему. Цей компонент представлений фактором продуктивності виховної діяльності педагога, який передбачає отримання педагогом продуктивного кінцевого результату. Продуктивність є якісною характеристикою виховної діяльності і дає можливість здійснювати квантифікацію або її кількісний вимір. Такий підхід дозволяє ґрунтовно дослідити визначений системоутворювальний компонент: у плані продуктивності, ефективності, успішності щодо вирішення поставлених виховних цілей та завдань.

Таким чином, розроблені факторні моделі виховної діяльності педагогів загальноосвітньої школи мають компоненти, які відображають відповідні компоненти-фактори, що одержані на літературному та дослідницькому ма-

⁵⁴⁴ Дубасенюк О.А. Факторні моделі продуктивної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи // Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: Монографія /Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.С. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г. Сидорчук, О.М. Спірін, Н.В. Якса та ін. / за заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк: — Вид. 2-ге, доп. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – С.104-175.

теріалі. Специфіка досліджуваної моделі полягає у їх змістовому плані і пов'язана зі специфікою цілей, завдань, предмету, способів і результативності професійної діяльності вчителів школи. Крім того враховано особливості соціально-політичної ситуації, що склалася в країні, переходом її до ринкових відносин, складними економічними умовами. Останні визначають актуальність проблеми, що досліджується, оскільки від рівня вихованості, культури учнівської молоді та професіоналізму педагогів залежить майбутнє української держави.

Розроблена акмеологічна модель виховної діяльності педагога була реалізована в діяльності Житомирської науково-педагогічної школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів", а також у загальноосвітніх закладах різних регіонів України, науково-дослідної лабораторії "Акмеологія освіти". Лабораторія була створена у 2004 році як результат 30-річної співпраці кафедри педагогіки з Міжнародною академією акмеологічних наук (м. Санкт-Петербург), яку очолює член-кореспондент РАО, доктор психологічних наук, доктор акмеологічних наук професор Н. В. Кузьміна. Науковим керівником лабораторії є доцент кафедри педагогіки ЖДУ, член-кореспондент Міжнародної академії акмеологічних наук Н.Г. Сидорчук.

Метою діяльності лабораторії є проведення досліджень, пов'язаних з проблемами педагогічної акмеології, наукова співпраця з акмеологічними осередками вищих навчальних закладів України та країн ближнього зарубіжжя (Білорусі, Молдови, Грузії, Польщі). Важливими напрямками наукової та організаційної діяльності лабораторії є ініціювання і координація проведення наукових досліджень у сфері акмеології шляхом: залучення до проведення досліджень викладачів, співробітників, студентів університету; створення дослідницьких та проблемних груп; виявлення перспективних науковців серед студентів, випускників університету, працівників галузі освіти, залучення їх до проведення досліджень у межах діяльності лабораторії; співпраці з громадськими організаціями та державними установами для досягнення поставленої мети; допомога учасникам науково-дослідних груп у проведенні досліджень: здійснення і координація співпраці з провідними навчальними закладами України та країн ближнього зарубіжжя; рекомендації кафедрам та затвердження тематики дипломних робіт та дисертаційних досліджень у контексті акмеологічної проблематики; накопичення, опрацювання та розповсюдження інформації про конференції, семінари з проблем акмеології професійно-педагогічної діяльності; введення в науковий обіг нового наукового матеріалу: участь у роботі міжнародних та всеукраїнських конференцій, семінарів та круглих столів; популяризація ідей і наукових здобутків науково-дослідної лабораторії акмеології освіти; рекомендація кращих наукових праць до публікації у вітчизняних та зарубіжних наукових виданнях.

За останні роки науковцями лабораторії було проведено ряд тематичних засідань лабораторії акмеології освіти; здійснено участь у таких наукових заходах, як: наукова сесія Академії акмеологічних наук (м. Санкт-Петербург)

(О.А. Дубасенюк, Н.Г. Сидорчук, О.В. Вознюк, Ю.О. Костюшко); міжнародна науково-методична конференція "Соціально-правові засади захисту дітей" (м. Кременець); всеукраїнський науково-методичний семінар з міжнародною участю "Інформаційно-комунікаційні технології у сучасному освітньому просторі" (м. Кременець) у контексті співпраці з "Першою українською науковою школою PR" (ПУНШ PR) Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Т. Шевченка; регіональні семінари: «Предмет, завдання та основні напрями педагогічної акмеології» (м. Житомир), «Акмеологічні технології успішного виховання, навчання і розвитку суб'єктів освітнього процесу» на базі Новоград-Волинського колегіуму, у тому числі проведено дискусії, круглий стіл, тренінги зі старшокласниками, "Акмеологічні засади особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу" (м. Радомишль). Важливою була також і розробка окремих аспектів наукових досліджень учасниками лабораторії на засадах акмеологічного підходу (О.А. Дубасенюк, Н.Г. Сидорчук, О.А. Орлова, О.Є. Кравець, М.Б. Агапова, Н.М. Міненко, А.М. Чернишова та ін.). Наукові напрацювання у цій сфері було представлено у колективній монографії⁵⁴⁵.

Таким чином, у діяльності Житомирської науково-педагогічної школи реалізуються акмеологічні дослідницькі стратегії з позицій: цілісного інтегративного, акмеологічного, синергетичного підходів до вивчення людини; системного підходу при вивченні освітніх систем; теорії функціональних систем.

⁵⁴⁵ Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід. / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011.

РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Аналіз наукових джерел вітчизняної педагогіки засвідчує, що в теорії та практиці професійної освіти накопичено значний досвід, який може стати основою модернізації професійної підготовки майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Крім того, виявлено провідні тенденції у цій сфері, визначено наукові підходи та парадигми.

Академік В.Г. Кремень підкреслює, що у всіх сферах життєдіяльності людини і суспільства все більше утверджуються загальноцивілізаційні тенденції розвитку, характерні для ХХІ століття. Передусім – це тенденція зближення націй, народів, держав через створення спільного економічного, інформаційного, а зважаючи на вимоги Болонського процесу, й освітнього простору Європи.

Науковий (історико-педагогічний, соціально-педагогічний, соціологічний, історичний, філософський, психологічний, культурологічний) інтерес до проблеми продуктивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Кримського регіону пояснюється системою взаємовідносин, що складаються між людьми різних національностей і культур. Притаманна українському суспільству культурна різноманітність вимагає навчання дітей і молоді толерантній взаємодії, теоретичні і методичні засади якої поки не знайшли свого достатньо повного відображення в педагогічній науці. У результаті в багатокультурному суспільстві України виникають численні проблеми, пов'язані з невмінням молоді продуктивно взаємодіяти з іншими націями та національностями.

Провідна роль в оновленні системи освіти належить вищим навчальним закладам, оскільки саме тут закладаються теоретико-методологічні та змістові, методичні засади освіти, формується педагогічне мислення та професіоналізм майбутнього вчителя.

Взаємодія суб'єктів освітнього процесу у контексті філософії розглядається як об'єктивна універсальна категорія, що складає основу всього суцього, як методологічний принцип пізнання природи і людей, як феномен зв'язку, впливу і розвитку різних суб'єктів у процесі взаємних дій один на одного.

Сучасні тенденції полікультурної підготовки майбутніх педагогів досліджують як вітчизняні дослідники (І.Д. Бех, О.В. Дубовік, І.Ф. Лошєнова, О.В. Сухомлинська), так і зарубіжні (П. Вебер, О.Н. Джурицький, В. Міттер, Т. Рюлькер). Культурознавчі аспекти підготовки майбутніх учителів розглядають О.В. Волошина, І.А. Зязюн, М.П. Лещенко, О.П. Рудницька.

У наукових працях Г.О. Балла, Б.С. Гершунського, О.В. Глузмана, І.А. Зязюна, А.М. Алексюка, Р.О. Позінкевича, О.Л. Шевнюк та інших переосмислюються теоретико-методологічні засади освіти як культурного процесу. Проблему виховання культури міжнаціонального спілкування досліджує ряд учених: Н.М. Воскресенська, Н.І. Ганнусенко, З.Т. Гасанов, В.С. Заслуженюк, М.Г. Тайчинов, Г.Г. Філіпчук, М.А. Хайруддінов.

Логіка наукового дослідження проблеми полікультурності передбачає її розгляд на методологічному й теоретичному рівні. Їх відмінність від емпіричного рівня пізнання визначається головними філософськими засадами гносеології. Ці рівні відрізняються:

– гносеологічною спрямованістю (на емпіричному рівні вивчаються проблеми полі-, мультикультуралізму на рівні прояву явищ і відносин без занурення в їх сутність та причинно-наслідкові зв'язки; на теоретичному рівні ці явища розглядаються з точки зору спонукальних чинників, соціокультурного фону тощо);

– пізнавальними функціями (описовий характер емпіричного дослідження проблеми полікультурності й, натомість, пояснення сутності та структурний аналіз полікультурності в системі освіти – на теоретичному рівні);

– характером і типом одержаних результатів (на емпіричному рівні отримуються факти, знання, сукупність узагальнень щодо проблеми полікультурності в системі освіти регіону; на теоретичному ж рівні – знання про природу полікультурності окреслюються як сутнісні характеристики цього явища);

– методами отримання знань (на емпіричному рівні – спостереження, опис, індукція, експеримент; на теоретичному – ідеалізація, сходження від абстрактного до конкретного, дедукція, аксіоматика тощо);

– співвідношеннями чуттєвого й раціонального в пізнанні проблеми полікультурності в системі освіти (на емпіричному рівні домінує сензитивний компонент пізнання оточуючих явищ і процесів; на теоретичному – відбувається раціоналізація знання, побудова моделей, теорій на засадах використання методу ідеалізації інформаційного поля досліджуваної проблеми).

Розгляд проблеми нашого дослідження доповнює і збагачує визначені методологічні засади і на теоретичному рівні, що дає змогу сформулювати кілька головних функцій дослідження, серед яких вирізняються:

1) узагальнююча (синтетична) функція, яка полягає в тому, щоб визначити сутність кожного з базових понять дослідження; встановити між ними категорійні зв'язки; сформулювати власні авторські визначення базових понять дослідження, на основі чого згодом будується модель професійно-педагогічної підготовки до взаємодії суб'єктів освітнього простору. Реалізація вказаної мети ґрунтується на методологічному розгляді проблеми дослідження; при цьому загальнофілософські підходи до аналізу предмета

дослідження дали змогу виокремити його базові поняття і піддати їх діалектичному аналізу в філософській площині;

2) пояснювальна функція, сутність якої зводиться до пояснення дії основних категорій і понять дослідження в конкретних часових, регіональних і навчальних умовах;

3) прогностична функція, яка передбачає використання результатів аналізу проблеми для побудови перспективної моделі організації взаємодії суб'єктів освітнього простору в полікультурному середовищі на основі реалізації філософських (методологічних) та загальнонаукових (теоретичних) підходів.

Комплексний розгляд проблеми професійної підготовки майбутнього педагога до міжкультурної взаємодії вимагає також реалізації принципу історизму й аналізу тенези будь-якого педагогічного явища в історичному контексті. Цілком погоджуємося з думкою академіка О.В. Сухомлинської, що "неможливо розпочати розв'язання проблеми, не визначивши, що ж було зроблено до цього, від чого потрібно відштовхуватись, розвиваючи, розбудовуючи нове знання"⁵⁴⁶.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє виявити основні **напрями дослідження** проблеми підготовки вчителів:

– визначення цілей, завдань і змісту професійно-педагогічної освіти у ВНЗ;

– дослідження закономірностей формування професійної культури майбутнього вчителя і становлення його особистості як суб'єкта педагогічної діяльності;

– обґрунтування навчально-методичного забезпечення підготовки вчителя;

– аналіз результатів функціонування вищої педагогічної освіти.

У рамках нашого дослідження виділимо найбільш важливі, на наш погляд, аспекти професійно-педагогічної підготовки вчителів: сутність і компонентний склад; основні підходи до визначення проблеми; організаційні форми і види такої підготовки у ВНЗ.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з даної проблеми показує, що професійно-педагогічна підготовка студентів містить у собі безліч компонентів і обов'язково повинна враховувати багатофункціональність діяльності вчителя. Так, В.І. Бондар, В.М. Гриньова, Є.В. Бондаревська, А.А. Греков, В.А. Караковський, С.В. Кульневич, В.О. Сластьонін називають такі компоненти, як: 1) формування наукового світогляду, моральної вихованості, соціальної активності; 2) загальна педагогічна та психологічна підготовка; 3) спеціальна підготовка, тобто

⁵⁴⁶ Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 7.

подготовка до навчально-виховної роботи з предмета; 4) підготовка до роботи класного керівника, до роботи з дитячими громадськими організаціями; 5) формування вмінь і навичок суспільно-політичної та культурно-освітньої роботи серед населення; 6) підготовка до здійснення елементів наукового дослідження в процесі педагогічної діяльності⁵⁴⁷.

На нашу думку, професійно-педагогічна підготовка означає володіння великим обсягом суспільно-політичних і наукових знань з дисципліни, що викладається, та суміжних галузей науки, володіння високим рівнем загальної культури, знання педагогічної теорії, загальної, вікової та педагогічної психології, здатність урахування умов вирішення конкретної педагогічної задачі і самокритичного аналізу результатів педагогічної діяльності, об'єднання широкого кола знань і навичок, виконання відповідних дій, що є компонентом конкретних видів навчально-виховної діяльності.

Особливо в плані професійно-педагогічної підготовки виділяються питання формування в майбутніх учителів культури педагогічного спілкування, що знайшли своє відображення в дослідженнях психологів (Н.В. Кузьміної, О.О. Леонтьєва, Л.О.Савенкової, В.А. Семиченко, І.В. Страхова та ін.) і педагогів (В.А. Кан-Калика, В.С. Кукушкіна, А.В. Мудрика, В.О. Сластьоніна та ін.)⁵⁴⁸.

Деякі дослідники пов'язують якісну підготовку сучасного вчителя з необхідністю підготовки до науково-дослідної діяльності. Зауважимо, що ефективність педагогічної підготовки визначається не тільки тим, як

⁵⁴⁷ Бондаревская Е. В. Введение в педагогическую культуру : учеб. пособ. / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 1995. – 375 с.; Бондаревская Е. В. Концепция личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория / Е. В. Бондаревская // Школа духовности. – 1999. – № 5. – С. 41–53.; Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная цель / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.; Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Д : Творческий центр "Учитель", 1999. – 560 с.; Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя / В. М. Гриньова. – Харків : Основа, 1998. – 298 с.; Караковский В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / В. А. Караковский. – М., 1993. – 80 с.

⁵⁴⁸ Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В. А. Кан-Калик. – Грозный : Пресс, 1976. – 286 с.; Кан-Калик В. А. Тренинг профессионально-педагогического общения / В. А. Кан-Калик. – М. : Педагогика 1990. – 149 с.; Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.; Кузьмина Н. В. Очерки психологического труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – 60 с.; Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – К. : Высшая школа, 1989. – 167 с.; Кукушкин В. С. Воспитание толерантной личности в поликультурном социуме / В. С. Кукушкин. – Ростов-на-Дону : ГинГо, 2002. – 401 с. – Библиогр. : С. 389–401.; Мудрик А. В. Социальное воспитание как единство образования, организации социального опыта и индивидуальной помощи / А. В. Мудрик // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М. : Инноватор, 1995. – С. 54–55.; Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИИП; Магистр, 1997. – 224 с.; Сластенин В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании / В. А. Сластенин. – М. : Магистр-пресс, 2000. – 263 с.; Слободчиков В. И. Личность как социокультурная реальность / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев // Психология личности : в 2 т. – Самара, 1999. – Т. 2. – 224 с.

поставлено викладання педагогічних дисциплін і проведення педагогічних практик, але й загальнонауковою та спеціальною підготовкою, рівнем науковою і науково-експериментальною підготовкою.

Поряд із цим, останнім часом у плані вдосконалення підготовки вчителів приділяється увага необхідності формування в них професійної позиції (Є.В. Бондаревська, Н.М. Боритко), готовності до інноваційної діяльності, до безперервного збагачення професійних можливостей і особистісних якостей відповідно до ідеалів культури, морального професіоналізму.

Отже, порівнюючи позиції названих авторів, бачимо, що, незважаючи на деякі розбіжності (з питання, що варто включати в систему знань), усі вони якісну професійно-педагогічну підготовку студентів пов'язують насамперед з формуванням системних знань і педагогічних умінь (як інструмента оперування засвоєними знаннями). Пояснюючи позицію прихильників даного підходу Н.В. Кузьміна стверджує, що самі знання й уміння оперувати ними є основним у діяльності вчителя і складають підґрунт педагогічної майстерності⁵⁴⁹.

Умовою якісної педагогічної роботи майбутнього вчителя В.О. Сластьонін вважав таку підготовку, що забезпечить професійну компетентність, формування в студентів сучасного стилю цілісного науково-педагогічного мислення, готовності до професійної самоосвіти..

Детальний аналіз Державного освітнього стандарту і численних досліджень (С.У. Гончаренко, В.Г. Кремень, О.В. Матвієнко, С.М. Ніколаєнко, Л.О. Хомич) дає нам підстави виділити різноманітні види підготовки вчителя, зокрема, методологічну, теоретичну, методичну, практичну, що сприяють формуванню високого рівня готовності до професійно-педагогічної діяльності.

Методологічна підготовка включає оволодіння майбутніми вчителями вченням про принципи, методи дослідження й перетворення педагогічної дійсності. Вона являє собою процес формування в студентів системи різних знань про методи, прийоми пізнавальної та практичної діяльності. Ряд учених (В.П. Андрущенко, П.Р. Атутов, І.А. Зязюн, З.О. Малькова, Н.Г. Ничкало, М.М. Скаткін та ін.) дійшли висновку, що методологія педагогіки містить у собі вчення про структуру, логічну організацію, методи та засоби діяльності в сфері теорії і практики.

В.І. Журавльов вважає, що майбутні вчителі у процесі професійної підготовки мають усвідомлювати сутність таких методологічних положень як: соціальні цілі; гносеологічні та теоретичні ідеї у філософії; понятійний фонд науки; інформацію про знання; методи педагогічних досліджень; принципи

⁵⁴⁹ Кузьміна Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – К. : Высшая школа, 1989. – С. 89.

та методи педагогічного прогнозування; методи перетворення педагогічної дійсності; принципи аналізу педагогічних явищ і процесів; показники та критерії їх оцінки⁵⁵⁰.

О.В. Сухомлинська важливого значення надавала сцієнтистському, раціоналістичному підходу до організації навчання, добору змісту освіти, у тому числі й педагогічної, формуванню світогляду майбутнього педагога. У цьому підході наукове знання й методи пізнання виступають найвищою культурною, духовною цінністю, найважливішою й самодостатньою умовою орієнтації дитини в навколишньому середовищі. О.В. Сухомлинська рекомендувала, обираючи національно спрямований зміст освіти, враховувати його виховні аспекти, формуючи національну самосвідомість, включаючи в це поняття відкритість, спрямованість на глобальні перспективи, толерантність до інших поглядів, розуміння світу як єдності різноманітностей⁵⁵¹.

До об'єктів методологічних знань, які мають засвоїти майбутні вчителі, Н.Д. Никандров відносить: знання про способи вивчення педагогічної практики; нагромадження необхідних емпіричних даних до теоретичних узагальнень, до побудови теорій; знання про способи впровадження відповідних рекомендацій у практику з метою її перетворення⁵⁵².

Таким чином, знання, що відповідають таким ознакам, як фундаментальність, необхідність, загальність, та забезпечують процес дослідження і перетворення педагогічної дійсності, мають стати методологічною основою професійно-педагогічної освіти.

Теоретична підготовка включає оволодіння ними знаннями основних педагогічних понять, розуміння зв'язку між педагогічними явищами, вміння доводити, обґрунтовувати теоретичні положення педагогіки, застосовувати їх для аналізу педагогічної реальності. Результатом формування теоретичних знань майбутніх учителів є їх готовність до професійної діяльності, що містить у собі знання основ наук, уміння наукового, зокрема й психолого-педагогічного мислення, педагогічну спрямованість.

Методична підготовка озброєє студентів знанням принципів, змісту, правил, засобів, активних методів і форм сучасного виховання та навчання, забезпечує готовність до здійснення навчально-виховної роботи в школі.

У практичній підготовці актуалізується й реалізується весь комплекс методологічних, теоретичних і методичних знань та здійснюється

⁵⁵⁰ Журавлев В. И. Педагогика сотрудничества: осмысление впереди / В. И. Журавлев // Учительская газета. – 1987. – 24 декабря. – С. 3.

⁵⁵¹ Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 42–49.

Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6–12.

⁵⁵² Никандров Н. Д. Ценности как основа целей воспитания / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3–10.

формування вмінь і навичок гностичного, конструктивного, організаторського, комунікативного і дослідницького характеру, що становлять сутність професіограми сучасного вчителя.

Визначивши зміст методологічної, теоретичної, методичної та практичної підготовки, відзначимо їх постійний взаємозв'язок у процесі становлення фахівця.

У науковій літературі виділяють і такі види професійної підготовки майбутніх педагогів, як: психолого-педагогічну, спеціальну, дидактичну, професійно-етичну, загальнокультурну. На наш погляд, подані нами види містять у собі частину вищезгаданих, а професійно-етична і загальнокультурна види підготовки повинні бути присутніми у всіх інших.

Останнє підтверджено дослідженнями В.М. Гриньової, І.А. Зязюна, Г.К. Париної, О.Л. Шевнюк. Вони вважають, що професійну підготовку майбутніх учителів необхідно підсилити за рахунок культурологічної підготовки, метою якої є формування різних видів досвіду: досвіду продуктивного узагальнення; досвіду рефлексивної діяльності; досвіду творчої педагогічної діяльності; досвіду емоційно-ціннісних відносин.

Отже, професійно-педагогічна підготовка у ВНЗ являє собою різнобічну систему, що поєднує відносно самостійні, але взаємозалежні та взаємообумовлені види підготовки.

В останні роки здійснено ряд дисертаційних досліджень з проблеми професійно-педагогічної підготовки вчителя в контексті ідеї полікультурності. Л.П. Пуховська розглядає професійну підготовку учителів як самостійний феномен, що базується на певній системі цінностей. Відтак, у процесі педагогічної діяльності вчителю слід розвивати і виховувати дитину⁵⁵³. На особливу увагу серед вітчизняних досліджень полікультурної освіти майбутніх педагогів заслуговує дисертаційна робота О.Л. Шевнюк "Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі". Здійснюючи цілезмістовий, предметно-структурний і процесуально-функціональний аналіз проблеми культурологічної освіти, автор окреслює відповідну полікультурну модель як одну з освітніх моделей (крім неї, ще визначаються культурно-історична, культурно-антропологічна, культуротворча, діалогова)⁵⁵⁴.

Культурологічна освіта майбутніх педагогів окреслюється автором як:
1) процес засвоєння загальнокультурного досвіду людства; 2) результат

⁵⁵³ Пуховська Л. П. Професійна підготовка учителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : [монографія] / Л. П. Пуховська. – К. : Вища школа, 1997. – 180 с.; Пуховська Л. П. Професійна підготовка учителів у країнах Західної Європи в другій половині ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Л. П. Пуховська. – К., 1998. – 41 с.; Пуховська Л. П. Сучасні дослідження в галузі педагогічної освіти у країнах Західної Європи / Л. П. Пуховська // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / Л. П. Пуховська ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вид-во "Випол", 2000. – С. 565–589.

⁵⁵⁴ Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Шевнюк Олена Леонідівна. – К., 2004. – С. 442.

засвоєння у вигляді системи знань, умінь і навичок; 3) система аудиторних і позааудиторних форм навчальної діяльності; 4) цінність, що вмотивовує входження учителя в соціокультурне і професійне середовище. Таким чином, Л.О. Шевнюк розглядає полікультурність у контексті взаємодії загальнокультурного досвіду людства і особистого досвіду майбутнього педагога⁵⁵⁵.

Т.О. Атрощенко, досліджуючи стан підготовки вчителя початкових класів до міжкультурного спілкування, пропонує ввести в практику роботи ВПНЗ спецкурс "Культура міжнаціонального спілкування". Дослідниця розглядає культуру міжнаціонального спілкування вчителя як складову його педагогічної культури і проектує відповідну модель⁵⁵⁶.

Л.В. Волик аналізує у своєму дисертаційному дослідженні проблему підготовки вчителів початкової школи до полікультурного виховання учнів та обґрунтовує необхідні педагогічні умови формування їх полікультурної компетентності на основі теоретичного і діяльнісного підходів. Нею запропоновано спецкурс "Теорія і практика полікультурного виховання майбутніх педагогів початкової ланки освіти"⁵⁵⁷. У дисертаційному дослідженні О.М. Семеног розкривається система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в контексті "опанування виховних цінностей і етнопедагогічної культури рідного народу в "діалозі педагогічних культур" інших народів та розроблено спецкурс "Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника"⁵⁵⁸. Вивченню проблеми толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів присвячене дисертаційне дослідження Т.М. Білоус⁵⁵⁹. Окремі аспекти полікультурної підготовки педагога розглядаються в дисертаційному дослідженні В.О. Калініна, де встановлено, що ключовою складовою професійної компетентності майбутнього вчителя є соціокультурна компетенція⁵⁶⁰.

О.В. Адаменко серед головних тенденцій розвитку теорії виховання відзначає їх спрямованість на обґрунтування системи національного

⁵⁵⁵ Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Шевнюк Олена Леонідівна. – К., 2004. – С. 4.

⁵⁵⁶ Атрощенко Т. О. Розвиток культури міжнаціонального спілкування майбутнього вчителя початкових класів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Атрощенко Тетяна Олександрівна. – К., 2005. – 212 с.

⁵⁵⁷ Волик Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Волик Л. В. – К., 2005. – 229 с.

⁵⁵⁸ Семеног О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Семеног Олена Миколаївна. – К., 2006. – 625 с.

⁵⁵⁹ Білоус Т. М. Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Білоус Тетяна Миколаївна. – К., 2004. – 224 с.

⁵⁶⁰ Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови заходами діалогу культур: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Калінін Вадим Олександрович. – Житомир, 2005. – 173 с.

виховання, формування громадянськості та духовного розвитку особистості. Векторами нової парадигми виховання визначаються загальнолюдські цінності (духовність), національні цінності (національна самосвідомість, громадянськість), реалізація природного потенціалу особистості (креативність).

Значна увага у вітчизняних дослідженнях останніх років приділена професійній соціокультурній полікультурній підготовці вчителів іноземних мов. Так, у дисертаційних дослідженнях Т.М. Колодько (в аспекті навчання майбутніх фахівців у педагогічних навчальних закладах), а також О.М. Волченко та І.А. Закір'янової (стосовно компетентнісного аспекту проблеми) розкрито головні тенденції формування соціокультурної компетенції майбутніх фахівців, при цьому розроблено комплекс організаційно-педагогічних та психолого-педагогічних умов, що впливають на ефективність професійної підготовки вчителя іноземної мови ⁵⁶¹.

В.О. Долженко розглядає особливості виховання духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі вищого навчального закладу, виділяючи культурологічні основи сучасного педагогічного знання ⁵⁶². Критерії полікультурної вихованості школярів визначено в дисертаційному дослідженні В.В. Бойченко ⁵⁶³.

Історико-педагогічний аспект полікультурного виховання вміщено в дисертаційних дослідженнях Г.М. Розлуцької, Н.А. Сейко. Так, Г.М. Розлуцька аналізує вплив змісту шкільних підручників у Закарпатті в перші десятиліття ХХ століття як чинник полікультурного виховання.

Зарубіжний досвід професійної підготовки вчителя розглядається в дисертаційних дослідженнях О.І. Авксентьевої, І.П. Задорожної, Н.В. Муқан, Л.О. Карпинської та ін. Так, О.І. Авксентьева виділяє в структурі професійно-лінгвістичної підготовки фахівця лінгвістичні майстерні, які використовують методи інтерактивної педагогіки: мовленнєве занурення, діалогізацію навчального процесу, встановлення комфортних міжособистісних комунікацій. Н.В. Муқан, розглядаючи проблему професійної підготовки майбутніх учителів в університетах Канади, характеризує її як унікальний феномен, що відповідає вимогам полікультурності, якому властива продуктивна взаємодія різноманітних культур і націй. Дослідження І.П. Задорожної стосується проблеми методичної підготовки майбутніх учителів у Великій Британії, виявлення головних тенденцій у цій підготовці,

⁵⁶¹ Колодько Т. М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Т. М. Колодько. – К., 2005. – 20 с.

⁵⁶² Долженко В. О. Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / В. О. Долженко. – Луганськ, 2006. – 18 с.

⁵⁶³ Бойченко В. В. Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / В. В. Бойченко. – Херсон, 2006. – 20 с.

серед яких – специфіка підготовки вчителів до викладання англійської мови як іноземної ⁵⁶⁴. Л.О. Карпинська аналізує програми підготовки майбутніх педагогів Канади і відзначає, що вони характеризуються варіативністю, культурологічною та практичною орієнтацією, інтернаціоналізацією ⁵⁶⁵. На підтвердження результатів цього дослідження наведемо приклад наукового доробку В.О. Компанієць, де політика багатокультурності окреслюється як унікальна щодо системи освіти Канади. У Канадському акті Багатокультурності сформульовано політичну мету уряду цієї країни: "Визнати й поширювати розуміння, що багатокультурність, віддзеркалює культурну й расову різноманітність канадського суспільства і визнає свободу всіх членів цього суспільства зберігати, збагачувати та поділяти з іншими свою культурну спадщину, плекати визнання різноманітних культур Канади і сприяти відображенню та проявам цих культур у канадському суспільстві" ⁵⁶⁶.

Аналізуючи трансформацію професійних функцій учителя в умовах інформаційного суспільства на матеріалах США і Канади, І.В. Гушлевська вважає стратегічними підходами до впровадження інформаційно-комунікативних технологій контекст і культуру (культуровідповідність і повагу до різних культур і шляхів пізнання) ⁵⁶⁷.

Різнібічні аспекти проблеми полікультурної освіти в європейському та світовому контексті розглядаються в дисертаційному дослідженні О.К. Мілютіної. Автор досліджує проблему педагогічно керованого процесу полікультурної освіти школярів у середніх загальноосвітніх навчальних закладах в єдності цілей, принципів, змісту і форми реалізації ⁵⁶⁸.

Значна увага теорії і практиці полікультурної освіти близького зарубіжжя приділена в дисертаційному дослідженні О.С. Ковальчук.

Таким чином, проблематика полікультурної освіти майбутніх педагогів знайшла широке відображення в дисертаційних роботах останніх років.

Перейдемо до розгляду іншого напрямку нашого дослідження – існуючих підходів до підготовки майбутнього вчителя. Аналіз літератури дозволяє стверджувати, що нині проблема професійної підготовки вчителя активно вирішується з позицій системно-структурного, програмово-

⁵⁶⁴ Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / І. П. Задорожна. – Тернопіль, 2002. – 20 с.

⁵⁶⁵ Карпинська Л. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Карпинська Лілія Олександрівна. – Одеса, 2005. – 194 с.

⁵⁶⁶ Canadian Multiculturalism Act [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://laws.justicc.gc.ca/cn>.

⁵⁶⁷ Гушлевська І. В. Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / І. В. Гушлевська. – К., 2006. – С. 12.

⁵⁶⁸ Мілютіна О. К. Полікультурна освіта школярів у Великій Британії : [монографія] / О. К. Мілютіна. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 192 с.

цільового, особистісно-діяльнісного, професійно-діяльнісного та професійно-особистісного підходів.

При використанні *системно-структурного підходу* в педагогіці на початку проводиться структурний аналіз, а потім системно розглядається об'єкт. Такий підхід відрізняється більш глибоким рівнем структурного аналізу, а система об'єктів розглядається як сфера спеціального наукового дослідження. Нині використовують термін "системний підхід", тому що будь-яка система передбачає наявність її структури. Системний підхід – це загальнонауковий метод аналізу значущих чинників, що впливають на досліджуване педагогічне явище, які необхідно враховувати перед прийняттям того або іншого рішення.

Програмово-цільовий підхід – це метод структуризації, що застосовується при вирішенні завдань комплексного планування і керування. Він об'єднує мету, ресурси, терміни, керівництво, керування і виконання. Між цими компонентами встановлюються зв'язки, їх взаємодія забезпечується в складі цілісного утворення. У програмово-цільовому підході ставляться цілі та завдання, спрямовані на кінцеві результати. Такий підхід є конкретизацією системного підходу. Його специфіка полягає у тому, що за межами окресленої галузі він застосовуватися не може.

Професійно-діяльнісний підхід – інтенсифікація усього навчально-виховного процесу в педагогічному ВНЗ. При цьому процес професійного становлення майбутнього вчителя моделює його майбутню самостійну педагогічну діяльність. Отже, навчання студентів теоретичним знанням і практичним умінням здійснюється на основі їх інтеграції без розриву в часі, на основі взаємодії всіх способів і форм організації навчання і виховання.

Особистісний та діяльнісний підходи мають на меті формування різнобічно розвиненої особистості в різноманітних видах діяльності. Зокрема, "особистісно-орієнтоване виховання будується не тільки на вивченні педагогом внутрішнього світу, індивідуальних особливостей кожної дитини, а й глибокому розумінні і грамотному використанні ним психологічних закономірностей функціонування і розвитку особистості в онтогенезі"⁵⁶⁹.

Реалізація цих підходів також передбачає моделювання цільової структури педагогічної діяльності в процесі професійного навчання і виховання студентів. Основою для цих двох підходів є діяльнісний підхід. За його допомогою можна розкрити цілі, мотиви, способи, засоби і результат діяльності вчителя, вихователя, учнів, їх взаємодію, взаємозумовленість.

Технологічний підхід являє собою практичну реалізацію побудови навчання в цілому, тобто проектування технологічних досягнень дидактики на сферу педагогічної практики. Цей підхід включає такі етапи: постановку

⁵⁶⁹ Бех І. Д. Виховання особистості. У двох книгах. / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн. I: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 2003. – С. 75.

цілей та їх уточнення; орієнтацію процесу навчання на навчальні цілі; орієнтацію цілей і всього навчання на досягнення результатів, корекцію навчання, спрямовану на досягнення поставлених цілей; узагальнюючу оцінку результатів.

У вітчизняній педагогічній літературі крім поняття "технологія навчання" вживається термін "педагогічна технологія". Педагогічні технології відзначалися як позитивне явище при проблемному навчанні (системи В.Ф. Шаталова, П.М. Ерднієва, І.П. Підласого та ін.).

Професійно-особистісний, особистісно-професійний, особистісно-професіографічний підходи по суті взаємопов'язані; в їх основі закладена ідея формування особистості вчителя як професіонала.

Дослідження професійно-педагогічної підготовки студентів, її аналіз у контексті продуктивного підходу до його організації та поєднаних з цим понять дозволяє нам зробити окремі висновки і висунути деякі умови. Професійно-педагогічна підготовка має:

- базуватися на принципах продуктивності та полікультурності;
- сприяти накопиченню досвіду власної педагогічної діяльності;
- відводити значну частину часу на педагогічну практику студентів;
- забезпечити взаємозв'язки ВНЗ з освітніми установами, що дозволить наблизити навчальне середовище до реального професійного;
- стати підґрунтям неперервної освіти і самоосвіти;
- бути практично орієнтованою.

Отже, аналіз професійно-педагогічної підготовки з позицій продуктивного підходу виявив необхідність підвищення ролі полікультурної продуктивної взаємодії в його організації.

НАУКОВО-ПРАКТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЕТНОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ПОЛІСЬКОГО РЕГІОНУ

У професійній педагогічній освіті взаємозв'язок, взаємозумовленість процесів та рівня розвитку суспільства та особистості майбутнього вчителя вимагають глибокого осмислення шляхів і умов наближення сучасних освітньо-виховних систем до народних витоків, до ефективного професійного використання надбань народної педагогіки у повсякденній роботі школи.

Народна педагогіка – це емпіричні уявлення та погляди народу на життя, виховання та навчання нових поколінь, а також апробовані народом засоби і шляхи розв'язання основних навчально-виховних завдань. Без знання народної педагогіки не можна усвідомити національної системи виховання, розвивати національну школу.

Освітньо-виховна система українського Полісся відображена в етнографічних записках Лесі Українки, М. Теодоровича, М. Коробки, В. Кравченка, в матеріалах Овруцького народного календаря, зібраного і записаного Михайлом Пйотровським, у працях В. Скуратівського, Т. Дем'янюк, Р. Поліщука та ін.

Створені концепції національної школи відродження під керівництвом С.У.Гончаренка, П.Р. Ігнатенка, В.Р. Кузя, Ю.Д. Руденка, М.Г. Стельмаховича, О.В. Сухомлинської, Є.І. Сявавко і багатьох інших учених-педагогів окреслюють шляхи розвитку та формулюють нові вимоги до підготовки вчителя, якому необхідно не тільки знати історію, культуру українського народу, а й розуміти педагогічні основи народної мудрості, глибоко осмислити їх освітньо-виховний потенціал.

Обізнаність у традиційно народних поглядах на мету і засоби виховання та навчання сприятиме збагаченню педагогічного процесу, вдосконаленню його змісту, організаційних форм, методів і прийомів.

Отже, майбутній учитель ще в роки навчання в університеті буде поставлений в умови, наближені до його практичної діяльності за допомогою етнокультурологічної підготовки.

Будь-яка навчально-виховна система зорієнтована на конкретні умови, враховує інтереси і потреби реальних людей, тому вона не може бути ідентичною в різних регіонах, навіть у сусідніх ліцях, гімназіях, школах і є глибоко національною за своєю сутністю. Адже нація – це, насамперед, система різноманітних природних (біологічних, зокрема анатомічних, фізіологічних), психічних, історично зумовлених ознак "тіла, душі й розуму" (К.Ушинський),

тобто психології, характеру, інтелекту певної культурно-історичної спільності людей⁵⁷⁰.

Звідси випливає, що різні ознаки, якості людей залежно від національної приналежності потрібно формувати не уніфікованими для багатьох народів, націй, а, навпаки, різними за змістом, засобами, методами навчально-виховної роботи, які виробилися в кожній нації протягом віків і які є складовою та невід'ємною частиною її самобутньої матеріальної та духовної культури.

Національна освітньо-виховна система – історично зумовлена і створена самим народом система ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованої на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, виховання їх у дусі природно-історичного розвитку матеріальної та духовної культури нації. Національна освітньо-виховна система ґрунтується на засадах народної педагогіки, наукової педагогічної думки, родинного виховання, що увібрали в себе надбання народної мудрості⁵⁷¹.

Організація життєдіяльності дітей та молоді в національній освітньо-виховній системі будується на основі таких принципів:

- народність – добір пріоритетних видів діяльності учнів та їх організація відповідно до регіональних, місцевих умов, інтересів вихованців, їхнього досвіду. Зміст діяльності – рідна мова, народні традиції та мистецтво, національно-етнічна обрядовість, звичаї та інші;

- природовідповідність – побудова навчально-виховного процесу життєдіяльності дітей згідно із природою дитини, реалізація ідеї добровільності (навчання та виховання без примушування, виховання потреб у дітей, виходячи з їхніх особистих уподобань, переконань, саморозвитку талантів, здібностей, свободи у своїх правах);

- культуровідповідність – збагачення особистості досягненнями національної та світової культур, забезпечення наступності в оволодінні існуючим рівнем культури народу, збереження своєрідності нації, загальнолюдських цінностей, використання народних традиційних засобів творчого розвитку особистості, сприяння самовизначенню учня відносно соціокультурних цінностей народу тощо;

- етнічна соціалізація – врахування типових рис етнічної спільності, ментальності народу, прилучення молоді до життєвих норм та цінностей старшого покоління, розвиток кращих рис народу в молодіжних об'єднаннях, визначення власного місця у суспільстві, здатність та готовність до конструктивно-критичної взаємодії з існуючою соціальною реальністю;

- гуманізація – сприйняття особистості вихованця як найвищої соціальної цінності, забезпечення прав на свободу, соціальний захист, розвиток

⁵⁷⁰ Караковский В. А. Воспитательная система школы / Караковский В. А. – М, 1991.

⁵⁷¹ Ibid.

здібностей і виявлення індивідуальності, самореалізація фізичних, психічних, соціальних і духовних основ розвитку особистості, повага і віра в кожную особистість, увага, допомога, співпереживання у труднощах людського становлення;

- демократизм – демократизація співробітництва вихователів і вихованців у розв'язанні завдань життєдіяльності дітей, усунення авторитарного стилю виховання, утвердження таких норм у житті дітей, як загальні збори колективу, змінність лідерів, самоврядування;

- єдність, наступність, спадковість поколінь – передача від старшого покоління молодшому господарсько-економічного досвіду, духовно-моральних і соціальних цінностей тощо ⁵⁷².

Національний компонент освітньо-виховної системи передбачає цілеспрямоване формування етнопедagogічними чинниками в підростаючого покоління основних і специфічних для українців якостей, що відображають особливості їхньої психології, характеру, самосвідомості, способу мислення та інші ⁵⁷³.

Адже саме актуальність етнокультурологічної підготовки дітей і молоді зумовлена поступом українського суспільства до постіндустріального етапу цивілізації, що ініціює загострення уваги до етнічної сутності людини, її вивільнення від наслідків антропогенної діяльності, соціальної одноманітності й пасивності. Опанування й відтворення скарбів етнопедagogіки у кожному наступному поколінні є чи не найвищим виміром людяності, професійної та громадянської зрілості педагога. Інакше кажучи, етнокультурологічна підготовка є функціональним чинником довготривалого процесу реанімування, опанування, застосування та поширення етнопедagogічних знань у різних варіантах їх соціокультурної трансформації, оскільки звернення до витоків свого роду є визначальною тенденцією сьогодення.

Етнокультурологічна підготовка майбутнього вчителя займає чільне місце у формуванні науково-практичних педагогічних знань і стає актуальною проблемою в сучасних освітньо-виховних системах України.

Знання про різні види етнокультурних контактів і концепцій міжетнічних комунікацій допомагають пояснити механізм розвитку і функціонування сучасних етнічних процесів, форми трансформації культури та способи засвоєння людиною надбань іншого етносу.

Наука доводить, що справжня навчально-виховна робота з дітьми та молоддю повинна бути глибоко національна за сутністю, змістом, характером.

⁵⁷² Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології: навч.-метод. посіб. для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІЛЮ / Сорока Г. І. – Харків, 2002.

⁵⁷³ Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка / Стельмахович М. Г. – К., 1997.

Зміст освіти педагогічних закладів має використовувати етнокультурологічний компонент, що наповнений історичним, культурним, етнографічним, народознавчим надбанням різного народу і допомагає сформувати громадянина, здатного до свідомого суспільного вибору.

Вітчизняна педагогіка вже має певні напрацювання в цьому напрямі. Педагогічні колективи, конкретні вчителі під час навчально-виховного процесу здійснюють формування естетичної, екологічної, економічної, моральної культури. Водночас вони формують і етнічну культуру учнів, культуру міжнародних відносин, терпимість до різних народів і толерантність у взаємовідносинах.

Цій проблемі присвятили наукові праці вітчизняні та зарубіжні вчені С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, Н.Й. Волошина, О.А. Дубасенюк, Н.Г. Нич-кало, М.Г. Стельмахович, О.В. Сухомлинська, В.А. Караковський, Л.І. Новикова, А.В. Хуторской та інші.

Методико-педагогічні аспекти етнокультурологічної компетентності вчителя та учнів розглядають у своїх дослідженнях Н.В. Лисенко, Т.І. Люрина, Г.Г. Сазоненко, А.В. Сиротенко, В.С. Скуратівський, Т.П. Усатенко.

На основі аналізу праць учених, ми можемо стверджувати що етнокультурологічна підготовка молодшої людини здійснюється за певними напрямками.

Громадянський напрям етнокультурологічної підготовки характеризує рівень національної свідомості, патріотизм особистості, повагу до рідного та інших народів світу, любов до рідної землі.

Духовно-моральний напрям – це складний процес розвитку особистості впродовж її життєвого шляху, що спирається на загальнолюдські цінності й водночас має свої особливості у конкретних історичних соціокультурних умовах, у контексті певного етнічного середовища, що, зокрема, відображається у співвідношенні світсько-морального та релігійно-морального виховання.

Етносоціальний напрям – являє знання про народні традиції міжособистісних взаємин, етнічні уявлення про ідеальну модель особистості, якій притаманні типові риси етнічної спільності, ментальності народу, прилучення молоді до життєвих норм та цінностей старшого покоління, розвиток кращих рис народу в діяльності молодіжних об'єднань, визначення власного місця у суспільстві, здатність та готовність до конструктивно-критичної взаємодії з існуючою соціальною реальністю.

Етнокультурологічна підготовка характеризує культурологічне світобачення особистості, вміння сприймати відображення реальності в народному мистецтві, готовність до самовдосконалення відповідно до опанування народними традиціями, до рис національного характеру. Сюди ж відносимо й збагачення особистості досягненнями національної і світової культур, забезпечення наступності в оволодінні існуючим рівнем художньо-естетичної культури народу, збереження своєрідності нації, загальнолюдських ціннос-

тей, використання народних традиційних засобів творчого розвитку особистості; сприяння самовизначенню особистості по відношенню до соціокультурних цінностей народу тощо.

Етновалеологічний напрям – передбачає оволодіння молоддю етнічним досвідом збереження та зміцнення свого здоров'я (фізичного, соматичного, психічного, духовного). При цьому застосовуємо народнопедагогічні засоби оздоровлення: рухливі ігри, забави, танці, а також ознайомлення з народним календарем, народною медициною, шанобливе ставлення до природи, знання народних символів, звичаїв, традицій, пов'язаних із тілесним вихованням та посиленою природоохоронною діяльністю.

Фамілістичний напрям ґрунтується на знаннях багатовікової історії розвитку родинного життя. Це знання про практичний досвід українського народу в галузі організації шлюбу та створення міцної здорової сім'ї. Національні традиції, менталітет етносу через міжособові взаємини сім'ї та стереотипи поведінки дорослих передаються дітям. Саме в родині дитина успадковує генетично й соціально дійсні та вдавані цінності, що стають її життєвим надбанням. Сім'я уподібнюється соціальному мікрокосмосу: її структура представляє мікромодель суспільства, в ній сконцентрована палітра суспільних відносин (соціальних, економічних, культурних). Саме з утворенням сім'ї як осередку виховання особистості можна говорити про зародження народної педагогіки та психології, народної етики, взаємовідносин людей. Народ створив своєрідну виховну систему, в якій відображаються такі провідні засоби виховання як поведінка й вчинки батьків, рідна мова, праця, фольклор, родинно-побутова культура, народні звичаї й традиції, мистецтво, ремесла й промисли, вірування, свята, обряди, символи, дитячі ігри та іграшки.

Отже, етнокультурологічна підготовка – це, передусім, результативно-діяльнісна характеристика народознавчої освіти. Вона є яскравим взірцем культивування в молодій людині українознавчого спрямування, забезпечення органічного взаємозв'язку із сучасними принципами демократизації та європеїзму.

Крім того, етнокультурологічна підготовка майбутнього вчителя завжди залежить від конкретних ситуацій, тому важливо ще у період навчання у вищому педагогічному закладі освіти навчити студентів бачити ситуацію, аналізувати її, виділяти провідні ідеї, які лежать в основі пошуку її розв'язання, розробляти конструктивні схеми і варіанти практичних рішень. На такий підхід орієнтовані такі види діяльності як мікровикладання фрагментів уроку, моделювання фрагментів виховних заходів, розв'язування педагогічних задач, ділові ігри, аукціони народознавчих ідей, конкурси-імпровізації на тему "Педагогіка народного календаря", проведення семінарів, науково-практичних, методичних конференцій молодих науковців, присвячені етнопедагогічним проблемам. Таких лише в Житомирському державному університеті на базі науково-методичних лабораторій "Освітньо-виховні системи Полісся" було проведено більше десяти Всеукраїнських, та регіональних нау-

кових конференцій молодих учених, присвячених проблемі вивчення національної ідеї в педагогічних здобутках Г.Г. Вашенка, О.В. Духновича, К.Д. Ушинського, І.Я. Франка, С.Ф. Русової, В.О. Сухомлинського, М.Г. Стельмаховича, формуванню духовно-моральної компетентності української молоді та інші.

Сама науково-методична лабораторія була створена згідно з рекомендаціями науково-методичного центру середньої освіти Міністерства освіти і науки України та лабораторії дидактики Інституту педагогіки АПН України з метою розбудови національної системи освіти, зокрема її регіонального компоненту, що й передбачено директивними документами, насамперед Державною національною програмою "Освіта" (Україна XXI століття), Доктриною національної освіти та інші і є складовою наукової школи «Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя» в Житомирському державному університеті імені Івана Франка, яку очолює професор, доктор педагогічних наук О.А. Дубасенюк.

Мета науково-методичної лабораторії – дослідити: організаційно-педагогічні основи побудови поліської школи як регіонального українського національно-виховного закладу (етнодидактичний аспект); розробити концепцію поліської школи, програму народознавства Полісся, навчальні посібники та методичні рекомендації з етнопедагогіки, літературного краєзнавства, етнографії тощо; налагодити наукову співпрацю із середніми та вищими навчальними закладами України та інших країн, ввести в науковий обіг науково-методичний матеріал.

Основні напрями роботи науково-методичної лабораторії:

1. Ініціювання та координація проведення наукових досліджень у галузі професійної педагогічної діяльності шляхом:

- залучення до проведення досліджень викладачів, співробітників, студентів університету, вчителів середніх навчальних закладів Житомирської, Рівненської та Київської областей;

- створення дослідницьких та проблемних груп;

- виявлення перспективних науковців серед студентів, випускників ЖДУ, працівників галузі освіти, залучення їх до проведення досліджень у рамках діяльності лабораторії;

- співпраця з навчальними закладами Поліського регіону, громадськими організаціями та державними установами для досягнення поставленої мети.

2. Введення в науковий обіг нового наукового матеріалу:

- участь у роботі всеукраїнських та міжнародних конференцій, роботі семінарів та круглих столів;

- популяризація ідей та наукових здобутків науково-методичної лабораторії "Освітньо-виховна система Полісся";

- рекомендація кращих досліджень до публікації у вітчизняних та зарубіжних наукових виданнях.

3. Науково-методична лабораторія "Освітньо-виховні системи Полісся" сприяє поширенню міжнародної співпраці у галузі професійно-педагогічної діяльності, краєзнавства, етнографії.

Лабораторія має чотири відділи:

- аналітико-інформаційний та історіографії;
- інноваційних технологій викладання гуманітарних дисциплін та етнопедагогіки;
- інноваційних технологій формування етнопедагогічної культури;
- формування народознавчої компетентності та етнічної соціалізації особистості.

Тематика наукових пошуків включає в себе:

- концептуальні основи формування етнопедагогічної культури в умовах Поліського регіону (О.С. Березюк, О.А. Яковенко, Н.М. Величко);
- історія розвитку освітньо-виховних систем Полісся (О.Л. Башманівський, Я.В. Карлінська);
- вивчення досвіду формування народознавчої компетенції (О.М. Власенко, Л.О. Глазунова);
- інноваційні технології навчання в Поліському регіоні (гуманітарний цикл) (Н.М. Білоус, Л.С. Шевцова)
- педагогічні фактори етнічної соціалізації особистості в умовах Полісся (М.В. Масловська, І.С. Яцик).

Члени лабораторії тісно співпрацюють з навчально-виховними закладами Поліського регіону, сприяють популяризації етнопедагогічних ідей у сучасних освітньо-виховних системах, етнокультурологічній підготовці майбутнього вчителя.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО ОСВІТЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

За часи незалежності в Україні напрацьовано досить вагому нормативно-правову базу з питань інформаційної діяльності та комунікаційної взаємодії в суспільстві: Закони "Про інформацію", "Про телекомунікації", "Про авторське право і суміжні права", "Про національну програму інформатизації", а також постанови Кабінету Міністрів України, накази центральних органів виконавчої влади. Крім того, у 2006 році Верховна Рада України затвердила "Національну стратегію розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2006-2015 роки", складовою частиною якої є план створення загальнодержавної інформаційної системи в сфері культури, а також збереження вітчизняної культурної спадщини за допомогою її електронного документування.

Як засвідчує аналіз психолого-педагогічної та дидактичної літератури з проблеми дослідження, досягнення педагогічного ефекту від упровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) можливе лише за умов створення й функціонування відповідного освітнього середовища. Тому з розвитком ІКТ набувають великого поширення такі терміни, як "інформаційно-освітнє середовище", "інформаційний простір", "комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище", "відкрите навчальне середовище", "віртуальне навчальне середовище" тощо⁵⁷⁴.

Питанням створення й використання інформаційного освітнього середовища (ІОС) присвячені дослідження В.Ю. Бикова, Р.С. Гуревича, М.І. Жалдака, І.Г. Захарової, М.Ю. Кадемії, І.М. Кухаренка, Ю.І. Машбиця, Є.С. Полат, С.О. Сисоєвої, В.О. Трайньова, І.В. Трайньова, П.В. Стефаненко та інших.

Не дивлячись на значну кількість робіт із проблеми інформатизації освіти, залишається не до кінця дослідженим вплив інформаційного освітнього середовища вищого навчального закладу на підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Крім того, недостатньо

⁵⁷⁴ Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія] / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2009. – 684 с. ; Романовский О. Г. Образовательная среда как одно из условий формирования национальной гуманитарно-технической элиты / О. Г. Романовский // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / за ред. Л. Л. Товажнянського, О. Г. Романовського. – Вип. 22 (26). – Харків : НТУ "ХПІ", 2009. – С. 3–12.; Солдаткин В. И. Информационно-образовательная среда открытого образования [Електронний ресурс] / В. И. Солдаткин, С. Л. Лобачев // Центр информационно-методической поддержки образования. 9.10. 2006. – Режим доступу до ресурсу : <http://cimes.univer.omsk.su/associations/IOS/>.

відображені можливості використання галузі науки, що активно розвивається, – педагогічної інформатики в умовах навчально-виховного процесу вищого навчального закладу.

Відтак, важливим постає аналіз шляхів використання інформаційного освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу з метою ефективного впровадження інформаційних технологій у навчальному процесі та майбутній професійній діяльності випускників.

Нині перед кожним вищим навчальним закладом постало складне, багатofакторне завдання, пов'язане з формуванням і розвитком сучасного інформаційного освітнього середовища, яке враховує вимоги соціальної перспективи.

Параметри інформаційного освітнього середовища вищого навчального закладу зумовлені вимогами до фахівців, які готуються до роботи в умовах принципових змін в економіці. Крім того, інформаційне освітнє середовище набуває нових рис і в результаті впливу соціального, соціокультурного середовища, адекватного оновленій Україні.

Подальший розвиток інформатизації закладів освіти, зокрема, вищих педагогічних навчальних закладів потребує комплексного розв'язання завдань, пов'язаних зі створенням інформаційно-телекомунікаційних мереж, інформаційних систем й інформаційних освітніх середовищ. Серед основних проблем можна виокремити такі:

- створення єдиного інформаційного простору вищих навчальних закладів із повною комп'ютеризацією всіх адміністративно-господарчих служб, бібліотек, навчальних підрозділів, підключення до всеукраїнських і міжнародних мереж;

- розробка інтегрованих автоматизованих систем управління структурними підрозділами вищого навчального закладу з можливістю планування, документування і контролю навчально-виховного процесу, надання довідкової інформації з усіх аспектів навчально-виховної та адміністративної діяльності;

- розробка спеціалізованих й універсальних навчально-методичних комплексів на базі інформаційних технологій, що забезпечують для студентів можливість самонавчання і самоконтролю;

- розробка і впровадження ефективної методики використання освітнього інформаційного середовища у вищих навчальних закладах.

Розв'язання цих завдань суттєво стримується відсутністю адекватних освітніх середовищ навчальних закладів різних рівнів акредитації, навчальних програм і відповідних їм інформаційно-комунікаційних технологій і механізмів. Слід зауважити, що спроби формування єдиного інформаційного освітнього простору здійснюються багатьма навчальними закладами, проте, як правило, вони зводяться до розв'язання технічних проблем взаємопов'язування окремих засобів і технологій інформатизації. Нерозв'язаними

залишаються питання уніфікації змісту й методів, що характеризують використання засобів ІКТ.

У сучасному освітньому просторі можна виокремити три основні технології освіти (у найзагальнішому розумінні)⁵⁷⁵:

– енциклопедична освіта: забезпечує всебічне накопичення знань людиною; сприяє гармонійному розвитку особистості; забезпечує високу якість підготовки фахівця. Проте ця технологія є надієвою в умовах сучасного інформаційного суспільства (у всякому разі для пересічної особистості);

– прагматична освіта: спрямована на якнайшвидшу підготовку фахівця. Студенти одержують знання лише з вузького напрямку підготовки: тільки те, що безпосередньо стосується фаху. Такі фахівці працюють ефективно досить незначний проміжок часу і мають у подальшому труднощі: вимагає значних витрат часу та зусиль, відсутність ґрунтовних фундаментальних знань веде до швидкої втрати робочого місця. У процесі цього майже не приділяється увага розвитку особистості (безжально відкидається все, що заважає такій підготовці, навіть речі, без яких важко уявити інтелігентну людину). Така технологія набула поширення у США та деяких країнах Західної Європи, а також останнім часом знаходить все більше прибічників і в Україні;

– фундаментальна освіта: спрямована на забезпечення студентів ґрунтовними фаховими знаннями, здобуття яких здійснюється за умови неперервної підготовки та розширення обсягу фундаментальних знань. Хоча на етапі навчання ця технологія є значно складнішою, ніж прагматична, проте вона забезпечує підготовку високоосвіченого, конкурентоспроможного фахівця, який у разі потреби здатний поповнити свої знання та адаптуватися до швидких змін у соціально-економічному середовищі.

За умов одержання фундаментальної освіти виникає потреба в створенні багатофункціонального середовища для самостійного одержання знань, роль якого може відігравати ІОС вищого навчального закладу, яке має на меті забезпечення гнучкого, демократичного, відкритого, доступного навчання, що виявляється через вільний вибір його місця, часу, змісту та форм. Віртуальний світ інформаційного освітнього середовища полегшує вивчення навчального матеріалу, урізноманітнює роботу майбутніх фахівців, дозволяє моделювати і досліджувати об'єкти, явища і процеси, які є предметом вивчення у вищому навчальному закладі. Особливого значення створення й використання інформаційного освітнього середовища набуває саме у педагогічних вищих навчальних закладах, адже серед завдань, які вони ставлять перед собою, одним із головних є завдання формування у майбутніх педагогів теоретичних знань і практичних навичок ефективного використання ІКТ у навчальному

⁵⁷⁵ Сук В. П. Системний підхід до інформації освіти / В. П. Сук // Фундаменталізація вищої технічної освіти – необхідна умова випуску конкурентоспроможних фахівців : матеріали Міжнародної науково-методичної конференції, 11-13 квітня 2001 р. – Харків : НТУ "ХПІ", 2001. – С. 19–20.

процесі та майбутній професійній діяльності.

Отже, під інформаційним освітнім середовищем фахівці розуміють дидактичне, психолого-педагогічне, комунікативне, матеріально-технічне забезпечення навчального процесу. Це забезпечення включає засоби навчання, які базуються на ІКТ; навчальну і наукову інформацію, яка сприяє формуванню професійно значущих і соціально важливих якостей особистості майбутнього фахівця, – інформацію двоїстого роду: як ту, що входить в офіційно наказову й зафіксовану у вигляді навчальних програм, так і додаткову інформацію навчального характеру⁵⁷⁶.

Унаслідок багатофункціональності інформаційного освітнього середовища до визначення принципів його побудови і функціонування може бути декілька підходів. Один із них пов'язаний з організацією навчальної і наукової діяльності. Оскільки інформаційне освітнє середовище має навчальну цілеспрямованість, то для його успішного функціонування до розміщених навчальних матеріалів висуваються загальні педагогічні вимоги: науковості, доступності, наочності, врахування вікових та індивідуальних особливостей користувачів (як студентів, так і викладачів); єдності навчальної й наукової діяльності; зближення самостійної творчої роботи студентів і науководослідницької роботи викладача (принцип співтворчості). Інший підхід визначається професійно-педагогічною спрямованістю інформаційного освітнього середовища та його мобільністю. Слід передбачити, щоб матеріалами інформаційного освітнього середовища педагогічного університету могли користуватися не лише студенти й викладачі, а й учителі та інші працівники освіти.

Науково обгрунтована побудова інформаційного освітнього середовища, відбір, розроблення навчальних матеріалів, оптимальне розміщення й інтеграція їх на локальному (кафедра, інститут (факультет), навчальний заклад) та регіональному рівнях може забезпечити ефективність комп'ютерно-орієнтованих дидактичних систем, суттєво розвантажити внутрішні й зовнішні канали зв'язку і привести до значної економії матеріальних й інтелектуальних засобів.

Інформаційне освітнє середовище має досягати таких цілей у процесі підготовки майбутніх фахівців:

- формування професійних знань, умінь і навичок;
- формування інформаційної культури;
- реалізація творчого потенціалу і розвиток особистості;
- формування сучасного наукового і професійного світогляду;
- формування професійної самосвідомості тощо.

⁵⁷⁶ Компьютерные телекоммуникации в системе школьного образования [Електронний ресурс] / Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. – Режим доступу до ресурсу: <http://scholar.urf.ac.ru:8002/courses/Manual/index.html.ru>. – С. 67.

У процесі розробки інформаційного освітнього середовища розв'язується цілий комплекс навчально-методичних, психолого-педагогічних, організаційних, технічних, технологічних, програмних, соціально-економічних, нормативних і ергономічних проблем, тісно зв'язаних між собою, спрямованих на формування креативної особистості.

Для успішного функціонування інформаційного освітнього середовища необхідно створити відповідні педагогічні умови. Як свідчать наші дослідження, такими умовами є:

- високий рівень інформаційної культури викладачів і студентів;
- упровадження інноваційних, у тому числі й інформаційно-комунікаційних педагогічних технологій, заснованих на суб'єктних взаєминах;
- діяльність рефлексії суб'єктів навчального процесу, здатних до адекватної самооцінки своєї особистості.

З позицій системного підходу, компонентами визначеного особистісно-розвиваючого інформаційного освітнього середовища є такі мікросередовища: комп'ютерно-орієнтовані навчально-методичні комплекси, бібліотека, навчальні дисципліни, електронні підручники, посібники, власні проекти, інтернет-класи. Перераховані мікросередовища є необхідною умовою просування студентів за індивідуальною навчальною траєкторією.

Навчальний процес із використанням інтегрованого освітнього середовища (рис. 1) передбачає роботу з такими складовими:

- 1) навчально-методичний комплекс дисципліни (інформаційне наповнення процесу навчання);
- 2) електронна бібліотека, навчальної дисципліни – електронні підручники, посібники, власні проекти, інтернет-ресурси (умови індивідуальної траєкторії навчання);
- 3) інформаційні банки дисципліни, що постійно оновлюються (електронні підручники і посібники, демонстрації, тестові й інші завдання, зразки виконаних проектів);
- 4) модульний принцип побудови курсів дисциплін і діяльність рефлексії суб'єктів навчального процесу (необхідна педагогічна умова функціонування особистісно-розвивального інформаційного освітнього середовища вищого навчального закладу, заснована на високій інформаційній культурі викладачів і студентів);
- 5) модульно-рейтингова педагогічна технологія (засіб оптимізації навчального процесу, адаптованого до особистісних особливостей студентів);
- 6) розробка творчих (дослідницьких) проектів, у тому числі колективних;
- 7) студентські науково-практичні конференції, публічний захист творчих проектів і представлення результатів своєї діяльності в мережі Інтернет (засіб формування рефлексійних і комунікаційних навичок);
- 8) автоматизована система контролю знань (полегшує працю викладача

і сприяє відвертості й об'єктивності оцінювання знань студентів);

9) вибір інформаційного ресурсу (оптимальне поєднання електронних і традиційних навчальних ресурсів) тощо.

Наведені структурні компоненти мають свої технологічні особливості та виконують певні дидактичні завдання. Зупинимось на деяких із них.



Рис. 1. Модель навчального процесу з використанням інтерактивного освітнього середовища

Електронні навчально-методичні комплекси (ЕНМК) – це складна дидактична система, яка включає в себе такі функціональні блоки:

- *інформаційно-методичний* (загальні відомості про курс; державний стандарт з дисципліни; навчальні і робочі програми; терміни вивчення курсу; графік вивчення тем і розділів; графік, форми і час звітності тощо);

- *змістовий* (теоретичний матеріал; лабораторні, практичні роботи; електронні посібники, підручники, довідники, енциклопедії; електронні презентації; методичні рекомендації щодо виконання лабораторних і практичних завдань; основні та додаткові літературні джерела; список тем самостійних і творчих робіт; питання і завдання до підсумкової атестації; методичні рекомендації для студентів щодо роботи з електронними матеріалами; глосарій тощо);

- *контрольно-комунікативний* (системи тестування з реалізацією зворотного зв'язку для визначення рівня початкової підготовки, проміжного і підсумкового контролю; питання для самоконтролю; критерії оцінювання навчальної діяльності студентів тощо);

- *корекційно-узагальнюючий* – результати педагогічного моніторингу навчального процесу (підсумкові результати навчальної роботи студентів;

діагностика навчально-пізнавальної діяльності; аналіз результатів різноманітних видів контролю тощо).

Цей навчально-методичний комплекс надається студентам на зовнішньому носіїві й вільно поширюється у локальній внутрішній мережі вищого навчального закладу Інтранет і глобальній мережі Інтернет.

Завдяки інтерактивності і розгалуженості викладення навчального матеріалу студент самостійно може працювати в зручному для нього індивідуальному режимі, оволодіваючи навчальним матеріалом. Саме з метою індивідуалізації навчання та забезпечення студентів різноманітною навчальною інформацією нами розроблено ЕНМК із дисциплін: "Алгоритмічні мови програмування", "Сучасні інформаційні технології навчання", "Методика застосування комп'ютерної техніки для викладання загальноосвітніх дисциплін" тощо.

Всі ЕНМК є професійно спрямованими і враховують специфіку напрямів підготовки і спеціальностей студентів.

Так, наприклад, специфікою вивчення дисципліни "Алгоритмічні мови програмування" є необхідність створення додатків в об'єктно-орієнтованому середовищі програмування. З цією метою відповідний ЕНМК містить: необхідний лекційний матеріал; завдання для виконання лабораторних робіт; приклади проектів навчального призначення, розроблені у середовищі програмування; тематику і приклади творчих проектів; інсталяційні файли середовища програмування й методичні рекомендації щодо інсталяції та роботи в ньому; електронні посібники і підручники з програмування тощо (рис.2).

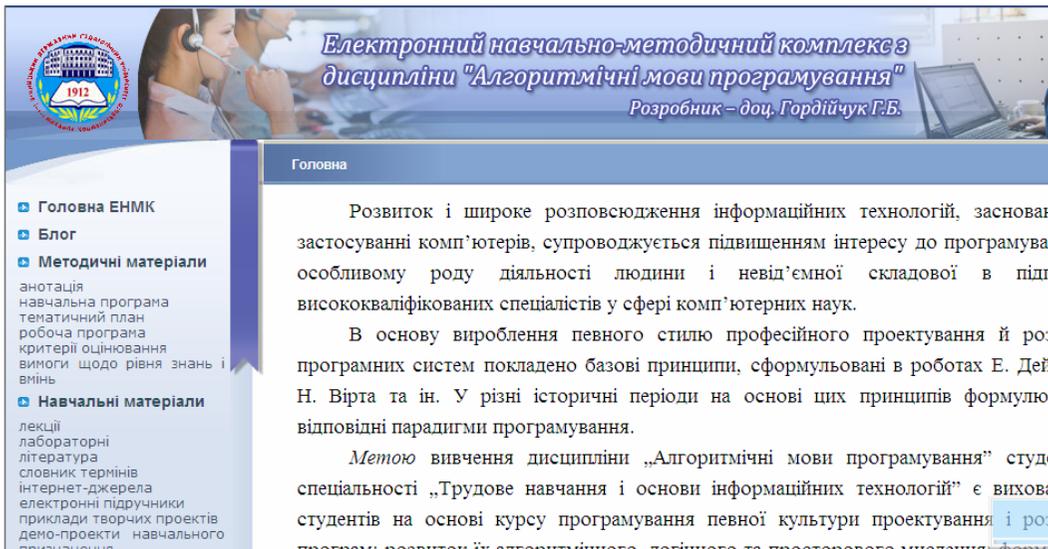


Рис. 2. Видяг головної сторінки ЕНМК з дисципліни "Алгоритмічні мови програмування"

Специфікою вивчення дисципліни "Сучасні інформаційні технології навчання" майбутніми вчителями музичного мистецтва і художньої культури є необхідність усвідомлення можливостей і шляхів використання комп'ютерних технологій у викладанні музичного мистецтва, формування практичних навичок використання спеціалізованого програмного забезпечення для запису, обробки і трансляції музики, для здійснення звукового дизайну у навчально-виховному процесі загальноосвітніх закладів. З цією метою розроблено відповідні лабораторні роботи, пов'язані з набуттям студентами практичних навичок створення відеопрезентацій навчального призначення засобами програм Movie Maker і Macromedia Flash; розробки мультимедійних уроків у режимі "Конструктор" педагогічних програмних засобів із музики⁵⁷⁷; побудови й обробки нотних партитур у середовищі Magic Score; обробки й аранжування треків засобами програми Sound Forge тощо (рис.3).

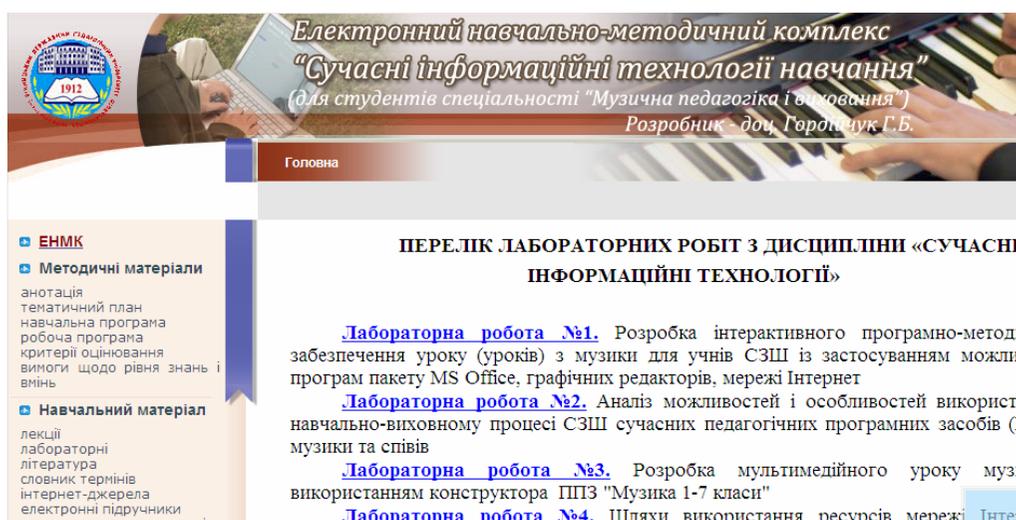


Рис.3. Видяг головної сторінки ЕНМК з дисципліни "Сучасні інформаційні технології навчання"

Під час викладання дисципліни "Методика застосування комп'ютерної техніки для викладання загальноосвітніх дисциплін" значна увага приділяється формуванню теоретичних знань і практичних навичок використання проектної технології з метою здійснення дослідницької навчальної діяльності, проведення уроків і позакласних заходів із комп'ютерною підтримкою. У цьому контексті відповідний ЕНМК містить необхідні професійно спрямовані навчально-методичні матеріали щодо здійснення проектної діяльності: електронний посібник на модульній основі з метою оволодіння технологією розро-

⁵⁷⁷ Програмні засоби "Педагогічний програмний засіб освітньої галузі "Естетична культура": "Музичне мистецтво, 1-4 класи", "Музичне мистецтво, 5 клас", "Музичне мистецтво, 6 клас", "Музичне мистецтво, 7 клас", "Художня культура", 9-10 клас (укл. О. Ростовський, Л. Хлебникова, Р. Марченко).

бки навчальних проєктів; лекційний матеріал і лабораторні роботи; вимоги до розробки і презентації дослідницьких проєктів; словник необхідних термінів; приклади студентських робіт; відеоматеріали; питання для тестування тощо (рис.4).

МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ТЕХНІКИ ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ДИСЦИПЛІН

Методична інформація

- Анотація
- Навчальна програма
- Робочі програми
- Електронний підручник
- Література

Навчальний матеріал

- Матеріали лекцій
- Лабораторні роботи
- Глосарій

Матеріали для контролю знань

- Критерії оцінювання
- Самостійна робота
- Контрольні запитання

Intel[®] Навчання для майбутнього

Уміння пристосовуватися до швидкоплинних змін означає необхідність опанування навичок XXI сторіччя, таких як відповідальність та адаптованість, критичне та системне мислення, ефективне спілкування, творчий підхід до справ, співробітництво, уміння приймати ефективні рішення застосовувати інформаційні та медіа навички, самоспрямування в навчанні. Один із методів опанування цих навичок – це робота в проєктах.

У формуванні професійної готовності майбутнього вчителя до використання у своїй професійній діяльності сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) значну ро

Рис. 2. Вигляд головної сторінки ЕНМК з дисципліни "Методика застосування комп'ютерної техніки для викладання загальноосвітніх дисциплін"

У своїй роботі ми враховували, що електронний навчально-методичний комплекс має виконувати такі функції:

- ефективно керувати навчальною діяльністю студентів;
- стимулювати навчально-пізнавальну діяльність;
- забезпечувати раціональне поєднання різних видів навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням дидактичних особливостей кожної з них залежно від результатів засвоєння навчального матеріалу;
- раціонально поєднувати різні технології представлення матеріалу (текст, графіку, аудіо, відео, анімацію);
- за умови розміщення в мережі ВНЗ забезпечувати організацію віртуальних семінарів, дискусій, ділових ігор та інших занять на основі комунікаційних технологій⁵⁷⁸.

Зауважимо, що ІОС кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, окрім навчальних матеріалів, містить різноманітні матеріали для забезпечення всіх напрямів навчально-виховної діяльності кафедри (рис.5):

⁵⁷⁸ Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / И. Г. Захарова. – М. : Издательский центр "Академия", 2003. – С. 65.

- інформація про науково-педагогічних працівників кафедри;
- наукова робота;
- виховна робота;
- електронні навчально-методичні комплекси;
- робота з аспірантами;
- курсові і дипломні роботи студентів;
- науково-дослідна робота кафедри тощо.



Рис. 5. Вигляд головної сторінки ІОС кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті

Створення інформаційного освітнього середовища спрямоване на:

- реалізацію умов для усвідомлення студентами особливостей майбутньої професійної діяльності;
- акцентування уваги на розвитку особистісних якостей, необхідних для успішного опанування майбутньої професії;
- визначення рівня розвитку професійно важливих якостей у кожного студента, і побудова індивідуальних освітніх траєкторій.

Зрозуміло, що для успішного функціонування ІОС необхідно створити відповідні педагогічні умови. Як засвідчують наші дослідження, такими умовами є:

- високий рівень інформаційної культури викладачів і студентів;
- упровадження інноваційних, у тому числі й інформаційно-комунікаційних педагогічних технологій, заснованих на суб'єктних взаєминах;
- діяльність рефлексії суб'єктів навчального процесу, здатних до адекватної самооцінки своєї особистості тощо.

Особливого значення й необхідності використання матеріалів ІОС на-

буває для студентів заочної форми навчання.

Таким чином, систематизація, структурування інформації та представлення її в інтерактивному вигляді дозволяє значно поліпшити доступ до інформаційних освітніх ресурсів. Створення інформаційного освітнього середовища навчального закладу сприяє логічному впорядкуванню інформації, її систематизації і структуруванню, створює передумови для виходу на новий технологічний рівень навчальних технологій, новий рівень одержання наукових знань, підвищує конкурентоспроможність вищої освіти.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – ОСНОВА ДЛЯ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ТА САМОРОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА

Сьогодні питання, пов'язані з особистістю викладача, його професійними якостями, знаннями, вміннями, навичками не нові, але залишаються важливими при визначенні його професійно-педагогічної підготовки. У вищій школі виникли порівняно нові педагогічні категорії: професіоналізм, педагогічна майстерність, професійна компетентність, готовність до педагогічної діяльності. Вони вже міцно увійшли в науковий обіг, відображаючи узагальнені знання, що характеризують особистість педагога. Хоч означені педагогічні категорії мають особливі змістові відтінки й вживаються в різних контекстах, вони визначають здатність викладача здійснювати свою педагогічну діяльність.

У сучасній психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу до визначення "професіоналізму" в освіті. Більшість авторів пов'язують професіоналізм із самоосвітою, вважають, що це поняття близьке до дефініції "професійний потенціал", вбачають у ньому компонент соціальної зрілості педагога, розглядають професіоналізм як наявність знань і вмінь викладача.

Досить часто якість професійно-педагогічної підготовки викладача розглядається через поняття "професійна компетентність". У теорії педагогічної освіти воно використовується паралельно з такими поняттями, як "професіоналізм", "педагогічна майстерність", "готовність до педагогічної діяльності".

Відомо, що є група науковців, які співвідносять поняття "професіоналізм" і "компетентність", вважаючи останню необхідним компонентом професіоналізму викладача. Окрім того, викладацька робота вимагає здібності оцінювати себе як особистість, викладача, науковця, переходити до оцінки свого професіоналізму, результативності своєї діяльності⁵⁷⁹. Тому названі поняття стали предметом дослідження в університеті. Але час вносить свої корективи, висвітлюючи нові грані проблеми, і змушує розглядати їх з сучасних позицій, із урахуванням останніх досягнень психології та педагогіки.

Методологія. На думку В.Л. Ортинського, готовність науково-педагогічного працівника до професійної педагогічної діяльності полягає в засвоєнні повного складу спеціальних знань (з навчальної дисципліни, курсу), психолого-педагогічних дій у вищому навчальному закладі та спеціальних

⁵⁷⁹ Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд]. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – С. 230.

відносин, у сформованості й зрілості професійно значущих і громадських якостей особистості⁵⁸⁰.

Отже, професійна готовність науково-педагогічного працівника до педагогічної діяльності передбачає його професійну кваліфікацію та певну сукупність особистісних якостей і властивостей. Викладач вищої школи має бути не тільки спеціалістом, що навчає майбутніх фахівців, а й ученим. Авторитет викладача залежить від його наукового рівня, наукової праці та досягнень.

Використовуючи різні існуючі методології з вивчення особистісних якостей викладача, його професійної діяльності, ми намагались визначити основні критерії, які характеризують готовність педагога до роботи з студентами в технічному навчальному закладі. Така мета ставилась при розгляді цієї проблеми на науково-методичних конференціях та семінарах університету. Ми прийшли до висновку, що для цього необхідно озброїти викладачів додатковими знаннями з педагогіки та психології.

З огляду на це, виникла ідея створити в університеті центр педагогічної майстерності, в якому викладачі могли б поповнити свої знання з професійної педагогіки та психології, набути практичних навичок шляхом обміну досвідом та застосовувати в подальшому у своїй педагогічній діяльності.

Результати досліджень. За висновками академіка І.А. Зязюна – директора Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, дуже важливо вивчити спочатку здібності викладача. Учений вважає, що складовими професіоналізму в будь-якій професії є компетентність і озброєність системою вмінь. Але в педагогічній діяльності, на його думку, для професіоналізму недостатньо лише цих компонентів. Необхідні певні особистісні якості, тому що сам педагог є інструментом впливу на учня (студента). І цей інструмент – його душа.

Тому підготовка викладачів при центрі педагогічної майстерності проводиться з метою набуття ними знань, необхідних для роботи зі студентами. Спеціально розроблено разом з названим інститутом спільну програму навчання.

Значна частина викладачів університету мало знайомі з основними аспектами педагогіки та психології, щоб успішно їх використовувати у своїй педагогічній діяльності. Тому названа проблема завжди є актуальною при формуванні програми психолого-педагогічної підготовки слухачів центру педагогічної майстерності.

За висновками вітчизняних авторів, майстром і творцем викладач стає не тільки в силу своїх особистісних якостей. Ці якості мають поєднуватися з професійними знаннями та вміннями. Тому можна виділити дві групи викладачів, беручи до уваги їх професійні якості. До першої групи відносимо тих,

⁵⁸⁰ Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

які мають загальнопедагогічні здібності, властиві всім викладачам. Менш представлена за кількістю друга група викладачів, у яких присутні спеціальні здібності, що складаються із загальних та спеціальних педагогічних.

У переважній більшості наукових робіт з цього питання автори розуміють під професійними здібностями педагогічні здібності, однакові для всіх педагогів. Виходячи із критеріїв професійності формуються групи слухачів центру педагогічної майстерності університету.

Вони в процесі відвідування занять здобувають знання про розвиток загальних педагогічних здібностей. Не обходять в університеті стороною і питання, пов'язані з дослідженнями здібностей викладачів до викладання конкретної дисципліни.

Науково-педагогічні працівники технічних університетів володіють спеціальними знаннями, навичками та вміннями, які вони набували протягом власного навчання та досвіду роботи за фахом. Але потребує оновлення складова педагогічної майстерності. Для фахового зростання необхідні знання з основ педагогіки, психології, дидактики. Тому при центрі педагогічної майстерності закладаються, в першу чергу, підвалини для одержання базових знань в цій галузі, які потрібно постійно оновлювати.

Проблема професійної підготовки викладача вищої школи є актуальною не тільки в нашому університеті. На наш погляд, залишається недостатньо дослідженою в цілому модель викладача вищого технічного навчального закладу. В працях А.В. Семенової, І.П. Приходько, В.Л. Ортинського, В.І. Юрченко, І.А. Мамчевої готовність викладача до професійно-педагогічної діяльності визначається такими компонентами, як професійна самосвідомість, ставлення до діяльності, мотиви, знання про предмет та способи діяльності, навички та вміння практичного втілення цих способів, а також професійно значущі якості особистості⁵⁸¹.

Зрозуміло, що професійна діяльність викладача вищої школи багатоаспектна. Вона охоплює наукові пошуки, суто викладацьку діяльність, методичну роботу, виховний та організаційний вплив на студентство, самовдосконалення. Викладача з високим рівнем професійної педагогічної майстерності відрізняють від інших також висока вимогливість до власної діяльності, креативність, критичність мислення тощо. Тому справжній педагог повинен бути в постійному творчому пошуку, досконало володіти прийомами навчання і виховання, педагогічною технікою, вміло передавати свій досвід молодим викладачам.

На думку науковців (Т. Касяновича, С. Гончарова, Н. Ничкало, В. Ягупова та ін.), на педагогічну майстерність викладача значний вплив ма-

⁵⁸¹ Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд]. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – С. 128.

ють як його особистісні якості, так і ті, яких він набуває в процесі саморозвитку, постійного самовдосконалення, науково-дослідницької діяльності тощо.

Таким чином, вважаємо, що лише через педагогічну майстерність, професійну компетентність, освіченість, грамотність, особистісні якості, педагогічний оптимізм формуються основи професійної майстерності викладача.

У контексті інтеграції вищої освіти України до Європейського освітнього простору важливу роль відіграє компетентнісний підхід в освіті. Термін "компетенція" в перекладі з латинської означає "коло питань", з якими людина добре обізнана, володіє навичками пізнання і певним досвідом.

У педагогічній науці немає однозначного тлумачення поняття компетентності. В ієрархічній системі освіти знання як складовий компонент компетентності особистості, посідає проміжне місце. Формування функціональних знань досягається саме при збереженні їх положення в системі освіти.

Поняття професійної компетентності досліджувалось багатьма сучасними вченими – Ю.М. Жуковим, А.К. Марковою та іншими. З позицій компетентнісного підходу в освіті, вони визначають здатність викладача вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань, його здатності до самовдосконалення і саморозвитку.

Оволодіння ключовими компетенціями є важливим завданням сучасної педагогічної теорії і практики. Справжні педагогічні цілі завжди орієнтовані на тривалу перспективу, на створення умов для саморозвитку особи. Компетентнісний підхід відповідає напрямам творчих пошуків викладачів. Ці пошуки пов'язані з реалізацією ідей проблемного навчання, педагогіки співпраці, освіти, яка орієнтована на особистість. Не викликає сумніву необхідність використання також сучасних інформаційних технологій, які стрімко розвиваються.

В "Енциклопедії освіти" зазначено: "Професійна компетентність – інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця". Тобто професійна компетентність включає рівень оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками, що так важливо для викладача вищої школи.

Могутнім творчим потенціалом для людини в сучасному світі повинна стати творча професійна діяльність, у тому числі педагогічна. Зокрема, творчий потенціал особистості можна розглядати як інтегрований вияв різних якостей особистості.

У педагогічній науці різні концептуальні підходи до трактування педагогічної творчості. За висловлюванням видатного педагога В. Сухомлинського "справжній педагог-майстер не може жити без творчості, повторюючи одне й те саме все життя. Тільки творчий педагог може розвинути творчі можливості у вихованців".

Вважаємо, що педагогічна творчість відображає процес особистісної і професійної реалізації та самореалізації педагога в професійно-педагогічній

діяльності. Про важливість творчості для фахового розвитку особистості необхідно завжди пам'ятати.

Дослідження, проведені психологами, довели, що творчість є одним із найважливіших факторів збереження здоров'я людини протягом усього життя. Російський дослідник В. Кукушин у своїх працях пропонує рекомендації для викладачів, які можна використати й у вищих навчальних закладах технічного спрямування. Одна із них: "Самовиражайтеся у професійній діяльності. Творіть, не зупиняйтеся на досягнутому. Творчість зберігає ваше здоров'я й здоров'я ваших вихованців"⁵⁸².

Показово, що лише творчий викладач, який удосконалює свою педагогічну майстерність, залишається цікавим для студентів і може спонукати їх до творчості під час навчального процесу. Творчість – це вища форма людської діяльності.

На наш погляд, слушним є врахування методичної компетентності педагогів. Зрозуміло, що розвиток методичної компетентності – це процес, який триває впродовж всієї професійно-педагогічної діяльності викладача. Тому її формування в умовах вищого навчального закладу – це тільки перший етап, хоча надзвичайно важливий. Проте варто зазначити, що рівень методичної компетентності залежить від індивідуальних особливостей викладача, специфічних особливостей пізнавальної, емоційно-вольової сфери, темпераменту й характеру особистості. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, можна зробити висновок про те, що немає єдиного погляду на визначення поняття методичної компетентності та її структури. Вона є важливим показником рівня професійної підготовки викладача до педагогічної діяльності. Тільки шляхом подолання своїх помилок підвищуються основи методичної роботи.

Виходячи із сказаного, важливо відзначити, що необхідно створювати умови професійної діяльності педагога, визначити рівні підготовки викладача, сформованість його вмінь та навичок у контексті сталого розвитку та компетентнісного підходу до реалізації особистісно орієнтованої освіти.

Разом з тим, професійному зростанню викладача мали б сприяти і прийняття нових нормативних актів в країні. Так, наприклад, за вимогами ЮНЕСКО, науково-педагогічна діяльність розглядається як "висококваліфікована професія". Тому доцільно запровадити атестацію професорсько-викладацького складу, при якій можна буде використати "портфель особистих досягнень" викладача як сукупність його особистих навчальних, навчально-методичних, наукових та інших досягнень. На основі їх можна оцінити його педагогічну та професійну діяльність, так як наявність вченого ступеня чи звання не завжди є запорукою високого рівня педагогічної майстерності.

⁵⁸² Кукушин В. С. Теория и методика обучения / В. С. Кукушин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – С. 149-150.

Чинні нормативні документи розмили функціональну визначеність особи в педагогічному процесі. Тому необхідно, щоб на відміну від традиційної моделі, яка базується на пріоритеті простого засвоєння знань, головною метою навчання у XXI столітті став всебічний розвиток особистості як рівновеликої цінності.

Дуже важливу роль у цьому процесі повинна відігравати система оцінювання педагогічної компетентності викладача, результати якої мали б бути доступними всім, хто ними цікавиться: ректорату, студентам, батькам і т. ін. Інструментом контролю та стимулювання педагогів щодо ефективності викладання начальних дисциплін, вивчення інформації відносно якості навчального процесу та освітніх послуг мало б бути оцінювання студентами педагогічної компетентності викладачів. Питання оцінювання проблемне. Воно постійно дискутується, вказується багатьма науковцями на те, що практично неможливо уникнути суб'єктивізму в цьому процесі. Але ми вважаємо, що отримані результати допомагають вирішувати проблему, яка виникає при підборі кадрів. Для роботи у вищому навчальному закладі потрібні компетентні викладачі, а не просто висококваліфіковані педагоги, такі викладачі, які мають внутрішній поклик душі до викладання.

Для об'єктивного оцінювання педагогічної компетентності варто брати всі показники педагогічної діяльності викладача. Певні напрацювання з цього питання є в нашому університеті.

Можна погодитись також з визначенням американських дослідників про те, що педагогічна компетентність викладача – це висока внутрішня культура і духовна краса, власний широкий світогляд та інтелект, гармонійне поєднання всіх професійних характеристик педагога, його досвіду, знань, умінь і навичок, які комплексно використовуються в навчальних, організаційних, методичних, наукових, культурних заходах навчально-виховного процесу.

Проведений аналіз дозволяє констатувати, що:

1. Потребує суттєвого підвищення рівень професійної педагогічної майстерності викладачів вищої технічної школи України для наближення його до європейських стандартів.
2. Необхідно вдосконалювати діючу систему підготовки науково-педагогічних кадрів через аспірантуру вищих навчальних закладів, зокрема, у фахово-педагогічному напрямі.
3. Назріла потреба у системі перепідготовки науково-педагогічних кадрів технічних вищих навчальних закладів. В існуючому вигляді вона не відповідає вимогам міжнародних стандартів ISO 9000.
4. Виникла потреба в узаконенні діяльності центрів педагогічної майстерності, які потрібно наділити повноваженнями у здійсненні підвищення фахової педагогічної кваліфікації викладачів технічних начальних закладів.

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ І ТИП МІЖСОБИСТІСНОЇ ПОВЕДІНКИ ВЧИТЕЛІВ

Дослідження понад 20-ти років емоційного інтелекту привело до появи безлічі концепцій щодо розуміння поняття, аналізу його суті і зв'язків та широкого використання цієї моделі у психологічній та педагогічній практиці. Використовуючи термін "наукова школа" у його загальному значенні⁵⁸³, доцільно стверджувати, що підходи, зосереджені навколо поняття емоційного інтелекту, заслуговують на таку назву.

Поняття "емоційний інтелект" з'явилося в психології у 1990 році після публікації статті Пітера Селовея і Джона Мейєра (P. Salovey, J.D. Mayer), але всесвітню популярність воно отримало завдяки книгам Гоулмена (D. Goleman)⁵⁸⁴. У психологічній і педагогічній практиці не вистачало терміну для означення тих здібностей, які впливають на ефективність соціально-емоційного функціонування людини, на успіхи у роботі/навчанні, але які не стосуються суто розумових здібностей, що вимірюються традиційними тестами визначення інтелекту. Поняття "емоційний інтелект" успішно заповнило цю прогалину. Значний інтерес до нового "відкриття" привів не лише до появи багатьох популярних досліджень і розробок у цій галузі, але й до виникнення певного хаосу у дефініціях і трактуваннях, оскільки автори по-різному визначають зазначене поняття і сферу його застосування⁵⁸⁵.

Найбільш відомими є три основні моделі емоційного інтелекту: Пітера Селовея і Джона Мейєра, Гоулмена і Бар-Она. Автори поняття "емоційний інтелект", Пітер Селовея і Джон Мейєр, підреслюють його інтелектуальний характер⁵⁸⁶. Натомість моделі Гоулмена і Бар-Она, крім інтелектуальних здібностей, включають також інші компоненти, тому вони називаються "мішаними моделями"⁵⁸⁷.

⁵⁸³ Szacki J. (1981). O szkołach naukowych (Zarys problematyki) / Gočkowski J., Siemianowski A. (red.): Szkoły w nauce. – Wrocław : Ossolineum, 1981. – S. 16.

⁵⁸⁴ Goleman D. Inteligencja emocjonalna / D. Goleman. – Poznań : Media Rodzina of Poland, 1997; Goleman D. Inteligencja emocjonalna w praktyce / D. Goleman. – Poznań : Media Rodzina of Poland, 1999.

⁵⁸⁵ Kowal J. Od inteligencji typu umysłowego do inteligencji emocjonalnej – przegląd wybranych teorii i pojęć / J. Kowal // "Pedagogiczny Proces: teoria i praktyka". – 2010. – Wypusk 1. – S. 186-192 ; 2010. – Wypusk 2. – S. 251-257.

⁵⁸⁶ Mayer J. D. Czym jest inteligencja emocjonalna? / J. D. Mayer, P. Salovey // Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna / P. Salovey, D. J. Sluyter (red.). – Poznań : Dom Wydawniczy Rebis, 1999. – S. 23-69.

⁵⁸⁷ Mayer J. D. Models of emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey, D. Carusso // The handbook of intelligence / R. Sternberg (red.). – New York : Cambridge University Press, 2000. – S. 396-420.

У моделі Пітера Селовея і Джона Мейєра⁵⁸⁸ виділено чотири основні групи здібностей, які є складовими емоційного інтелекту:

- а) ідентифікація емоцій – здатність чітко сприймати та виражати емоції;
- б) використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності;
- в) розуміння і аналіз емоцій – здатність розуміти комплекси, зв'язки емоцій та їх причини;
- г) свідоме управління емоціями – здатність регулювати і контролювати емоції.

Вони представлені в порядку зростання складності психічних процесів. Крім того, автори враховують аспект розвитку емоційного інтелекту. Кожна група складається з чотирьох видів окремих здібностей, які у свою чергу представляють рівні зрілості, що виникають у процесі розвитку. Ранньо розвинені здібності, як правило, слабо інтегровані, тому чітко помітний їх поділ на чотири класи. Здібності, які з'являються пізніше, формуються на основі набутих раніше, вони є більш інтегрованими або взаємодоповнюваними, тому їх поділ не є настільки очевидним. Кожна з вищевказаних здібностей стосується як своїх, так і чужих емоцій.

"Емоційний інтелект позначає здатність перетворювати емоційну інформацію, що є основою для розвитку навичок, які дозволяють ефективно керувати емоціями і добре давати собі ради у соціальних і проблемних ситуаціях"⁵⁸⁹. Отже, вчителі, як професійна група, суть роботи яких є навчання і виховання, згідно з дефініцією повинні мати високий рівень емоційного інтелекту. Не лише знати перелік своїх повноважень і обов'язків, але й використовувати їх таким чином, щоб ефективно справлятися із соціальними ситуаціями, з якими вони стикаються у школі.

Школа – це місце щоденної взаємодії людей. Основними суб'єктами взаємодії є учні та вчителі. Від якості взаємодії вчителя з учнем значною мірою залежить процес навчання і виховання. Відносини впливають на повсякденну атмосферу на уроках, ставлення учня до вчителя, а тим самим на мотивацію до навчання і на досягнення результатів. Певною мірою вони формують особистість молодого вихованця. Характер цієї взаємодії, не зважаючи на її інтерактивність, багато в чому залежить від вчителя, від його особистих якостей, вмінь, навичок та специфічних здібностей.

Ураховуючи те, що емоційний інтелект є важливим аспектом здібностей вчителя, варто було звернути на нього увагу в дослідженнях і використовувати

⁵⁸⁸ Mayer J. D. Czym jest inteligencja emocjonalna? / J. D. Mayer, P. Salovey // *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna* / P. Salovey, D. J. Sluyter (red.). – Poznań : Dom Wydawniczy Rebis, 1999. – S. 23–69; Mayer J. D. Models of emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // *The handbook of intelligence* / R. Sternberg (red.). – New York : Cambridge University Press, 2000. – S. 396–420.

⁵⁸⁹ Jaworowska A. Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej PKIE. Podręcznik / A. Jaworowska, A. Matczak. – Warszawa : Pracownia Testów Psychologicznych PTP, 2005. – S. 4.

ти у рамках спеціальних стимулюючих програм з метою поліпшення роботи вчителя у шкільному середовищі. Слід також зважати на необхідність стимулювання його розвитку та вдосконалення при професійній підготовці майбутніх вчителів, шляхом інтеграції у навчальні плани тренінгів щодо поліпшення емоційного інтелекту. Ця ідея частково здійснюється в рамках таких навчальних предметів як: Формування виховних навичок, Міжособистісне спілкування (наприклад, у Вищій педагогічній школі педагогіки СПВ), але найчастіше вона виступає у формі випадкового вибору вправ викладачем, ніж свідомий і навмисний вплив.

Прикладом важливості емоційного інтелекту в роботі вчителя може бути представлено нижче дослідження. Його метою була (дослідження проводилося у рамках написання кандидатської дисертації під керівництвом професора Тадеуша Левовицького) перевірка положення, чи існує кореляція між рівнем емоційного інтелекту, його окремих компонентів і типом міжособистісної поведінки вчителів.

Емоційний інтелект вчителів вивчався за допомогою Популярного Опитувальника Емоційного Інтелекту (ПОЕІ, Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej) авторства групи польських дослідниць: Анни Матчак (Anna Matczak), Александри Яворовської (Aleksandra Jaworowska), Йоанни Станьчак (Joanna Stańczak) і Еви Залевської (Ewa Zalewska)⁵⁹⁰. Вони створили опитувальник, базуючись на моделі Пітера Селовея і Джона Мейера, яка включає чотири компоненти емоційного інтелекту. Але авторки вирішили відділити окремо здатності розпізнавати власні й чужі емоції, а також здатності розпізнавати і виражати емоції, що в результаті дало шість факторів замість чотирьох. Кінцевий варіант ПОЕІ дозволяє обчислити результати по чотирьох шкалах, а також загальний результат дослідження. Опитувальник має самоописовий характер, містить 94 твердження, які стосуються наявності або відсутності певних емоційних здібностей. Завданням респондента є оцінити за п'ятибальною шкалою, на скільки дане твердження його стосується. Шкали ПОЕІ це:

- АСК – сприйняття, вираження і використання власних емоцій у діяльності, до її складу входить 15 пунктів;
- ЕМР – емпатія, тобто розуміння і розпізнавання емоцій інших людей, складається з 18 пунктів;
- КОН – контроль, також пізнавальний, над власними емоціями, складається з 11 пунктів;
- РОЗ – розуміння і усвідомлення своїх емоцій, складається з 10 пунктів.

Для загального результату ПОЕІ сумуються результати за всіма пунктами, що входять до опитувальника, тобто сума результатів чотирьох шкал та

⁵⁹⁰ Jaworowska A. Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej PKIE. Podręcznik / A. Jaworowska, A. Matczak. – Warszawa : Pracownia Testów Psychologicznych PTP, 2005.

40 тверджень, які до них не увійшли. ПОЕІ має гарні психометричні параметри, дуже високий показник достовірності (вище 0,90) і трохи нижчий для окремо взятих шкал (більшість коефіцієнтів у групі дорослих складає близько 0,80), а також науково підтверджену теоретична достовірність⁵⁹¹.

Міжособистісні стосунки з учнями, були протестовані на допомогою Опитувальника Взаємодії Вчителя (Questionnaire on Teacher Interaction – QTI). Авторами QTI, оснований на моделі міжособистісної поведінки вчителя, є Вуббелз і колеги (Wubbels Th.)⁵⁹², у Польщі за допомогою цього інструментарію проводили дослідження Александр Штейнберг (Aleksander Sztejnberg) і Анна Перковська-Клейман (Anna Perkowska-Klejman)⁵⁹³. У нашому дослідженні було використано QTI у польській адаптації Анни Перковської-Клейман⁵⁹⁴. Він складається з 48 тверджень щодо поведінки вчителя, поділених на вісім шкал (кожна з яких включає 6 тверджень):

- DC – (*Leadership Behaviour*) керуючий, лідер;
- CD – (*Helping/Friendly Behaviour*) допомагаючий/дружній;
- CS – (*Understanding Behaviour*) розуміючий, поблажливий;
- SC – (*Responsibility/Freedom Behaviour*) відповідальний, дає свободу дій;
- SO – (*Uncertain Behaviour*) невпевнений, неоднозначний;
- OS – (*Dissatisfied Behaviour*) незадоволений;
- OD – (*Admonishing Behaviour*) дорікаючий;
- DO – (*Strict Behaviour*) суворий, вимогливий.

Респодент має оцінити за п'ятибальною шкалою, на скільки кожне з поданих означень характерне для конкретного вчителя. Результати обчислюються окремо по кожній з восьми шкал. Загальний бал для будь-якої шкали становить середнє арифметичне результатів усіх шести тверджень, що входять до складу даної шкали опитувальника QTI. Загальний результат – повна картина міжособистісної поведінки вчителя у сприйнятті учнів – складається з восьми середніх арифметичних, що розміщені в інтервалі від 0 до 4. Психометричні властивості інструментарію були проаналізовані в ряді досліджень у різних країнах. Значення Альфа-коефіцієнта Кронбаха для окремих шкал коливалося від 0,73 до 0,96⁵⁹⁵.

⁵⁹¹ Jaworowska A. Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej PKIE. Podręcznik / A. Jaworowska, A. Matczak. – Warszawa : Pracownia Testów Psychologicznych PTP, 2005.

⁵⁹² The Model for Interpersonal Teacher Behavior / Wubbels T., Creton H., Levy J., Hooymayers H. // Do You Know What Do You Look Like?: Interpersonal Relationships In Education / T. Wubbels, J. Leavy (red.). – London : The Falmer Press, 1993. – S. 13–28.

⁵⁹³ Sztejnberg A. Zachowania interpersonalne najlepszego nauczyciela w percepcji uczniów i studentów / A. Sztejnberg, P. Den Brok, J. Hurek // "Ruch Pedagogiczny". – 2005. – nr. 1–2. – S. 29–43.; Perkowska-Klejman A. Identyfikacja nauczycieli z płcią a ich relacje z uczniami / A. Perkowska-Klejman // "Ruch Pedagogiczny". – 2009. – nr. 3–4. – S. 71–83.

⁵⁹⁴ Perkowska-Klejman A. Pomiar relacji interpersonalnych nauczyciel – uczeń / A. Perkowska-Klejman // "Ruch Pedagogiczny". – 2009. – nr. 5–6. – S. 65–74.

⁵⁹⁵ Perkowska-Klejman A. Pomiar relacji interpersonalnych nauczyciel – uczeń / A. Perkowska-Klejman // "Ruch Pedagogiczny". – 2009. – nr. 5–6. – S. 65–74.

Наше дослідження було проведене протягом 2010-2011 років серед учителів та учнів різних типів шкіл Варшави (початкових шкіл, гімназій, ліцеїв (державних і приватних).

Таблиця 1

Матриця кореляції результатів, отриманих у ПООІ і QTI (N = 107)

Емоційний інтелект вчителів і їх міжособистісні зв'язки з учнями					
QTI	ПООІ				
	Загальний результат	Спри-няття	Емпатія	Контроль	Розуміння
Керуючий, лідер	0,18	0,16	0,09	-0,04	0,23*
Допомагаючий/ дружній	0,24*	0,20*	0,14	0,01	0,17
Розуміючий, поблажливий	0,26**	0,17	0,17	0,04	0,23*
Відповідальний, дає свободу дій	0,24*	0,24*	0,18	0,05	0,10
Невпевнений, неоднозначний	0,01	0,02	0,08	0,05	-0,11
Незадоволений	-0,18	-0,16	-0,09	-0,00	-0,15
Дорікаючий	-0,20*	-0,09	-0,13	-0,10	-0,14
Суворий, вимогливий	-0,20*	-0,20*	-0,12	-0,03	-0,10

На першому етапі дослідження вчителі заповнювали Популярний Опитувальник Емоційного інтелекту (ПООІ). Метою цього етапу було перевірити розподіл результатів ПООІ отриманих у даній групі. У дослідженні брало участь 122 вчителя віком від 23 до 70 років (M=39,84). Наступним етапом дослідження було проведення опитування за допомогою Опитувальника Взаємодії Вчителя (QTI) серед учнів тих учителів. Для цієї частини дослідження було відібрано 107 учителів. Не взято до уваги анкети вчителів, які працюють у початковій школі (учні I-III класів не змогли б заповнити QTI) та вчителів, які працюють менше року (з огляду на методологічні вимоги QTI). Згідно з методологічними вимогами інструментарію, висловити свою думку про кожного вчителя мало не менше 20 учнів з двох різних класів. Учні заповнювали опитувальник анонімно. Свою думку про вчителів висловило близько 750 учнів, заповнивши 2600 опитувальників.

У таблиці представлено експериментальні результати щодо взаємозв'язку між емоційним інтелектом і міжособистісною поведінкою вчителів.

*p < 0,05; **p < 0,01

Одержані результати демонструють, що емоційний інтелект, виміряний за допомогою ПОЕІ, позитивно корелює з результатами на шкалі QTI "домагаючий/ дружній" ($r = 0,24$, $n = 107$, $p < 0,05$), "розуміючий/поблажливий" ($r = 0,26$, $n = 107$, $p < 0,01$), "відповідальний/ дає свободу дій" ($r = 0,24$, $n = 107$, $p < 0,05$) та негативно на шкалах "дорікаючий" ($r = -0,20$, $n = 107$, $p < 0,05$) і "суворий/ вимогливий" ($r = -0,195$, $n = 107$, $p < 0,05$).

Спостерігається також кореляція між результатами на шкалі Сприйняття ПОЕІ і результатами на шкалах QTI. Високі результати на шкалі Сприйняття пов'язані з високими оцінками на шкалі "домагаючий/ дружній" ($r = 0,20$, $n = 107$, $p < 0,05$) і "розуміючий/ поблажливий" ($r = 0,24$, $n = 107$, $p < 0,05$) та низькими результатами на шкалі "суворий/вимогливий" ($r = -0,20$, $n = 107$, $p < 0,05$).

Натомість високі результати на шкалі Розуміння ПОЕІ пов'язані з низькими результатами QTI на шкалах "керуючий/ лідер" ($r = 0,227$, $n = 107$, $p < 0,05$) і "розуміючий/ поблажливий" ($r = 0,231$, $n = 107$, $p < 0,05$).

Підводячи підсумки, можна стверджувати, що вчителі з високим рівнем емоційного інтелекту частіше демонструють приклади дружньої поведінки по відношенню до учнів, є більш поблажливими, готові допомогти і дають більше свободи дій, ніж учителі, які мають низькі результати тесту на визначення емоційного інтелекту. Також вони є менш суворими і дорікаючими. Можливо, це є результатом того, що вони більше контролюють емоції, свідомо керують власними і чужими (у даному випадку учнівськими) емоціями, а також їх вміння використовувати ці знання у діяльності (отже, більш високого емоційного інтелекту).

Аналіз кореляції результатів для окремих шкал ПОЕІ демонструє взаємозв'язок лише двох шкал: Сприйняття і Розуміння. Напрошується висновок, чим вищі результати ПОЕІ отримує вчитель на шкалі Сприйняття, вираження і використання власних емоцій у діяльності, тим частіше учні сприймають його як дружнього, товариського, домагаючого, такого, що дає більше свободи дій і самостійності, є менш суворим і категоричним. Можна ризикнути висловити припущення, що невміння вчителя давати раду своїм власними емоціями приводить до надто категоричного, контролюючого сприйняття учнів (негативна кореляція з результатами шкали "суворий" QTI). Це може бути викликано страхом учителя перед "неконтрольованою ситуацією". Можливо, відсутність у вчителя навичок адекватно виражати свої емоції (що демонструють низькі показники за шкалою Сприйняття ПОЕІ) спричиняє труднощі в учнів щодо правильної інтерпретації емоційного стану вчителя, отже, – неадекватне сприйняття його поведінки та очікувань?

Високий результат на шкалі Розуміння ПОЕІ вказує на глибоку свідомість емоцій, що переживаються, вміння їх називати і розпізнавати їх інтенсивність та розуміння причин власних емоційних станів. Чим вищими є результати, які отримували вчителі на шкалі Розуміння ПОЕІ, тим частіше де-

монстрували зразки поведінки із сфер "керуючий, лідер" і "розуміючий, поблажливий". Тобто, чим вищий рівень розуміння вчителем власних емоційних станів, тим краще сформоване вміння дружньо керувати класом з акцентом на співпрацю і розуміння потреб учнів.

Варто зазначити, що у пошуках образу "ідеального вчителя" за допомогою опитувальника QTI проведено багато досліджень у різних країнах світу. Дослідження проводилися як серед учнів, студентів так і серед учителів⁵⁹⁶. Отримані результати були завжди подібними. Найкращі учителі отримували високі показники на шкалах: "допомагаючий/ дружній", "розуміючий, поблажливий", "керуючий/ лідер", "відповідальний/ дає свободу дій" і низькі на шкалах – "незадоволений", "невпевнений/ неоднозначний", "дорікаючий" і "суворий/ вимогливий". У контексті цих досліджень учителі, які мають вищий емоційний інтелект сприймаються своїми учнями більш близькими до "ідеалу", ніж учителі, які отримали нижчі результати.

Проведене дослідження є важливим з огляду на декілька причин. Учителі, отримуючи зворотну інформацію щодо індивідуальних результатів тестів, демонстрували велику зацікавленість ними і прагнення вдосконалюватися. Результати досліджень визначили шляхи подальшого професійного розвитку вчителя. Порівнюючи власні результати опитувальника QTI з власним сприйняттям своєї міжособистісної поведінки, вчителі змогли оцінити свою діяльність і можуть її свідомо корегувати, а також порівняти профіль своєї міжособистісної поведінки з профілем "ідеального" вчителя, що збагатить їх уявлення про себе. Профільне вивчення емоційного інтелекту вчителя дозволяє знайти його слабкі та сильні сторони, що є особливо цінною точкою відліку при плануванні діяльності з метою розвитку емоційного інтелекту, оскільки дозволяє підібрати вид впливу до індивідуальної потреби.

У результаті нашого дослідження ми отримали також інформацію про взаємозв'язок емоційного інтелекту учителів із сприйняттям їх міжособистісної поведінки учнями. Зважаючи на необхідність формування під час педагогічної підготовки вмінь, пов'язаних з емоційним інтелектом, можна покращити професійну підготовку майбутніх учителів. Актуальною залишається проблема розробки такої моделі.

⁵⁹⁶ Levy J. Perceptions of Interpersonal Teacher Behavior / J. Levy, H. Creton, T. Wubbels // Do You Know What Do You Look Like?: Interpersonal Relationships In Education / T. Wubbels, J. Leavy (red.). – London : The Falmer Press, 1993. – S. 29–45; Szejnberg A. Zachowania interpersonalne najlepszego nauczyciela w percepcji uczniów i studentów / A. Szejnberg, P. Den Brok, J. Hurek // "Ruch Pedagogiczny". – 2005. – nr. 1–2. – S. 29–43.

ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ВИХОВАННЯ ПОЧУТТЯ КОМІЧНОГО У ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ

Важливим завданням освітньо-виховного процесу дошкільної і початкової ланок освіти є виховання особистості з гармонійно розвиненою емоційно-почуттєвою сферою, психологічно здорових, емоційно стійких, здатних ефективно протистояти стресогенним факторам.

Необхідними рисами гармонійного психічного розвитку дитини 5-6 років є життєрадісність і позитивне світосприйняття, формуванню яких сприяє виховання у дітей почуття комічного.

Почуття комічного є соціальним почуттям, тому на його становлення вагомий вплив справляє соціальне середовище, в якому визначальна роль належить найближчому оточенню дитини. До такого середовища, крім членів сім'ї, належать вихователі дошкільних навчальних закладів, учителі початкових класів і вихователі груп продовженого дня. Виступаючи для дитини 5-6 років найбільш авторитетними особами, вони впливають на ефективність виховання в неї цієї важливої якості.

Питання діагностування місця і ролі комічного в педагогічній діяльності сучасних педагогів та їхньої готовності до її належної реалізації набули висвітлення в працях Ж. Греку, О. Попової, О. Сергєєвої, М. Станкіна, Н. Старовойтенко. Результати аналізу джерел засвідчили відсутність розуміння більшістю педагогів важливості виховання у дітей почуття комічного, обмеженість використання ними комічного як засобу виховного впливу⁵⁹⁷.

Проблема "готовності до педагогічної діяльності" привертає увагу теоретиків і практиків вищої школи, які підходять до її вивчення з різних методологічних позицій. У психолого-педагогічній літературі можна виокремити три підходи до визначення структурних складових готовності:

– готовність досліджується як сукупність знань, умінь та навичок (Е. Винославська, Н. Кузьміна, Л. Кондрашова, В. Моляко, В. Сластьонін);

⁵⁹⁷ Греку Ж. М. Основы применения юмора в процессе подготовки преподавателей английского языка : автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 / Ж. М. Греку. – М., 2008. – 24 с.; Попова О. М. Особенности чувства комического у дошкольников и система его формирования в целях оптимизации эмоционально-нравственного развития : автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.07 / О. М. Попова. – Н. Новгород, 2006. – 58 с.; Сергєєва О. А. Подготовка будущих учителей к использованию юмора в педагогической деятельности : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / О. А. Сергєєва. – Ярославль, 1999. – 18 с.; Станкин М. И. Улыбнись, учитель / М. И. Станкин // Народное образование. – 1995. – № 1. – С. 101–104.; Старовойтенко Н. В. Виховання почуття гумору у старших дошкільників та молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Н. В. Старовойтенко. – К., 2000. – 17 с.

– готовність як функціональний стан педагога (Н. Букіна, Ф. Генів, Л. Лавров, М. Левітов);

– готовність як складове особистісне утворення (М. Дяченко, Л. Кандибович, А. Капська).

Враховуючи те, що готовність формується на основі досвіду людини, який ґрунтується на позитивному ставленні до діяльності, усвідомленні мотивів та потреб у ній, об'єктивації об'єкта і способів взаємодії з ним, вважали за необхідне діагностувати характер ставлення педагогів до виховання у дітей почуття комічного, їхню обізнаність як із сутністю цього почуття, так і з способами його виховання.

Відтак, важливим постає висвітлення змісту і результатів емпіричного вивчення готовності вчителів початкових класів, вихователів груп продовженого дня та вихователів дошкільних навчальних закладів до виховання у дітей 5-6 років почуття комічного.

Дослідно-експериментальна робота проводилася в дошкільних навчальних закладах і перших класах загальноосвітніх шкіл м. Чернігова та м. Києва. Основними методами дослідження обрано анкетування, бесіду та спостереження.

Розроблена нами анкета містила запитання змішаного типу, тобто такі, які вимагали вибору відповіді з поданих в анкеті, й ті, на які потрібно було дати розгорнуті відповіді.

Перше запитання передбачало з'ясування питання, чи властива педагогу така якість, як почуття комічного та уточнення, в чому вона виражається.

Відповідаючи відповіді на це запитання, 81,3 % педагогів визнали, що їм властиве почуття комічного; 18,7 % педагогів дали негативну відповідь. Прояв у себе почуття комічного педагоги бачать у тому, що вони "люблять сміятися", "люблять шуткувати з друзями, знайомими", "вони можуть підтримати, розвеселити людину у скрутну хвилину", "допомагають розрядити ситуацію". Почуття комічного, на думку цих педагогів, – це "вміння сприймати та передавати гумор", "уміння посміятись над собою, пожартувати з дітьми", "вміння залишити власні проблеми за межами навчального закладу і приходити на роботу з гарним настроєм", "уміння з почуттям гумору ставитися до життєвих труднощів".

У другому запитанні анкети подавалося 10 понять ("гумор", "сатира", "іронія", "пародія", "клоунада", "анекдот", "карикатура", "комедія", "комік", "дотепність") з яких треба було вибрати ті, що стосуються сфери комічного. Узагальнення результатів показало, що 16,6 % педагогів віднесли до сфери використання поняття "комічне" лише одне-два поняття ("клоунада", "комік"). Розглядали це як свідчення майже повної відсутності у цих респондентів уявлення про сутність поняття "комічне". Більшість педагогів (59,2 %) віднесли до комічного 3-5 понять. Більше половини понять вибрало 18,7 % педагогів. Повне і правильне виконання завдання зафіксоване у 5,5 % респондентів.

У третьому запитанні педагогам пропонувалося висловити свою думку з приводу того, чи вважають вони почуття комічного важливою рисою педагога, і пояснити свою думку. Позитивні відповіді дало лише 5,1 % педагогів, які попередньо зазначили, що самі не володіють цією якістю. Серед тих педагогів, які вважали, що володіють почуттям комічного, 46,5 % погодилися з його важливістю для педагога. Проте лише 30,7 % з них змогли пояснити, чому. Обстоюючи доцільність своїх поглядів, ці педагоги відзначали, що почуття комічного "допомагає у спілкуванні з дітьми", "сприяє винайденню оптимальних способів виходу з проблемних ситуацій, які виникають з дітьми або з їхніми батьками", "дає змогу цікаво організовувати роботу з дітьми", "допомагає знайти шлях до душі кожної дитини". Окрему групу склали відповіді такого типу: "педагог має бути творцем і актором", "педагог має бути творчою особистістю і перевтілюватись відповідно до обставин", "вихователя з почуттям комічного діти краще сприймають, більше йому довіряють".

53,6 % педагогів вважають, що в їхній роботі "чим менше комічного, тим краще", "важливі риси педагога – це доброта і відповідальність, а не почуття комічного".

Відповіді на четверте запитання, яке стосувалося доцільності внесення елементів комічного в освітній процес ДНЗ (початкової школи) в кількісному плані розподілилися таким чином: допоможе кращому засвоєнню дітьми знань – 12,4 %; покращить психологічну атмосферу в групі; 36,8 %; зменшить прояви агресивності дітей 15,2%; зумовить погіршення дисципліни 6,3 %. 29,3 % педагогів не вибрали жодного із запропонованих варіантів відповіді.

Серед власних варіантів, дописаних педагогами, найбільш типовими були такі: "ускладнить прищеплення дітям навичок культури поведінки і культури спілкування"; "заважатиме ознайомлювати дітей з реальним життям"; "ми виховуємо дітей, а не клоунів".

На запитання: "Чи допомагало саме Вам почуття комічного у розв'язанні педагогічних проблем?" позитивну відповідь дало 13,5 % педагогів. Уточнюючи, які саме проблеми вдалося подолати, педагоги зазначали, що почуття комічного допомагало "привернути увагу до важливого у змісті навчального матеріалу", "зацікавити дітей, підняти їм настрій", "м'яко вказати дитині на допущені нею помилки, попередити виникнення нових помилок", "відволіктися на деякий час від напруженої роботи", "у необразливій формі вказати на недоліки у поведінці дитини", "за допомогою жартів привертати увагу до таких негативних якостей дитини, як неохайність, лінощі, хвалькуватість"; почуття комічного допомагало "залагодити конфліктні ситуації між дітьми", "створити доброзичливу атмосферу в дитячому колективі".

На п'яте запитання анкети: "Як часто доводилось Вам спостерігати у старшій групі (першому класі) дітей, які виявляють почуття комічного?" були отримані такі відповіді: "Часто" – 29,6 % педагогів, "іноді" – 63,5 % педагогів, ніколи не помічали у дітей такі прояви 6,9 % педагогів.

Характеризуючи прояви комічного дітьми своєї групи (класу), педагоги відзначили, що почуття комічного найчастіше виявляється дітьми для: агресивного приниження інших – 3,2 %; дружніх піддражнювань – 26,7 %; підбадьорення інших – 7,3 %; для того, щоб посміятися над власною невдачею – 4,1 %; для привернення до себе уваги – 45,6 %. Свої варіанти відповіді на це запитання не запропонував жоден педагог.

Відповідаючи на шосте запитання анкети, більше половини вихователів (53,6 %) відзначили недоцільність витрати часу на виховання у дітей старшого дошкільного віку почуття комічного. Не визначилися з відповіддю щодо цього 35,8 % вихователів. Позитивну відповідь на це запитання дало 10,4 % вихователів.

На запитання: "Чи приділяєте Ви увагу вихованню почуття комічного у дітей старшої групи (першого класу)?" ствердну відповідь дало лише 9,3 % педагогів.

Серед організаційних форм, за допомогою яких у дітей виховується почуття комічного, були названі вечори розваг, фізкультхвилинки, КВК, День сміху, святкові ранки, театралізовані ігри, психогімнастика.

Як методи виховання почуття комічного, педагоги назвали методи прикладу і створення виховних ситуацій. У деяких анкетах стверджувалося, що в своїй роботі вони намагаються роботи це за допомогою читання смішних оповідань, гуморесок, віршів, анекдотів, небувальщин, малювання дружніх шаржів, комічного перевдягання, розучування дражнілок, розгляду малюнків, на яких зображені суперечності, засобами театралізованої діяльності. Однак загальна кількість таких педагогів була незначною. Ці ж вихователі зауважили, що проводити таку роботу важко, адже відсутні будь-які методичні рекомендації і розробки з цього приводу. Тому такі заняття не мають систематичного характеру.

Для уточнення результатів, отриманих у процесі анкетування, з педагогами проводилася бесіда за таким планом:

– Чи є місце для комічного у Вашому житті: чи любите переглядати (читання, слухання) продукції комічного змісту, чи використовуєте у спілкуванні комічне, чи вдавалося Вам, може й ненавмисно, створити власну комічну продукцію, стимулювати до прояву цього почуття дітей?

– Чи можете Ви допустити ситуації, в яких дозволите собі жартувати разом з дітьми?

– Чи траплялись у Вашій роботі зі старшими дошкільниками (першокласниками) комічні ситуації? Згадайте комічний випадок зі своєї практики роботи у ДНЗ (початковій школі).

Відповідаючи на перше запитання, 8,7 % педагогів дали негативну відповідь. Відповіді інших педагогів на це запитання були тією чи іншою мірою позитивними. Ці педагоги зазначали, що вони: "люблять дивитися кінокомедії", "слухати і розповідати анекдоти", "люблять посміятися у веселій компа-

нії", "намагаються власним прикладом стимулювати формування у дітей уміння посміятися над своїми помилками".

Аналізуючи відповіді на друге запитання, з'ясували, що негативно поставились до такого припущення 23,0 % педагогів. Найбільш часто висловлювали небажання цим займатися педагоги, які дотримуються авторитарного стилю навчання і виховання. Типовими для них були твердження: "Ми не в цирковому училищі працюємо", "Дитина має поважати дорослого, а не жартувати з ним".

47,3 % педагогів допускають таку можливість під час запланованих видів діяльності з дітьми (виховний захід, вечори розваг), але у повсякденній практиці роботи звертаються до цього дуже рідко.

29,7 % педагогів беруть з дітьми участь на рівних у жартівливих іграх, забавах, самі виступають ініціаторами жартів. Так, одна вихователька розповіла, що скориставшись комічною ситуацією, створила умови для її розвитку, коли після денного сну дівчинка надягла весь свій одяг навиворіт. Вихователь запропонувала іншим дітям влаштувати "Показ нової колекції одягу" від відомих модельєрів групи дитячого садка, у процесі якого діти придумували смішні невідповідності в одязі і прикрасах. Цікавою ідеєю поділилась інший педагог, розповівши, що створювала комічний ефект, пропонуючи під час ігор-драматизацій чоловічі ролі грати дівчаткам, а жіночі – хлопчикам.

Проаналізувавши відповіді на третє запитання, ми з'ясували, що 28,6 % педагогів ніколи не помічали комічного під час своєї роботи. 57,3 % відмітили, що комічні випадки траплялись у практиці їхньої роботи, але не змогли пригадати жодного конкретного прикладу. Інші педагоги пригадували і розповідали комічні випадки, 7,6 % респондентів зазначили, що такі випадки трапляються майже щодня.

Найчастіше згадувались випадки, коли об'єктами комічного були діти: згадувались ситуації, коли діти невдало намагалися поводитися як дорослі: копіювали їхню манеру спілкування, інтонації, використовували почуті від дорослих фрази, не розуміючи їхнього змісту. Педагогами також пригадувались комічні ситуації, які виникали внаслідок недостатньої обізнаності дітей з елементарними, з погляду дорослих, знаннями: буквально розуміння переносного значення виразів, заміна незрозумілих слів на співзвучні зрозумілі тощо.

З метою уточнення, отриманих у процесі анкетування та бесіди даних, нами проводилися спостереження за навчально-виховною діяльністю педагогів за такими напрямками: приділення уваги вихованню почуття комічного; стиль педагогічного спілкування педагога з дітьми; використання комічного педагогом як засобу вирішення педагогічних проблем.

Узагальнення результатів анкетування, спостереження та бесіди були виявлені чотири групи педагогів у плані їхньої готовності до виховання у дітей почуття комічного:

До першої групи віднесли педагогів, яких не цікавлять твори мистецтва комічного змісту, вони ніколи не помічають в навколишньому комічного, жоден жанр комічного не викликає у них позитивних емоцій. У цієї групи педагогів відсутнє почуття комічного і вони виявляють негативне ставлення до виховання цієї якості у дітей. Для переважної більшості педагогів цієї групи характерний авторитарний стиль спілкування з дітьми.

Таких респондентів виявилось 9,3 %, хоча за результатами анкетування 18,7 % педагогів відзначили, що не володіють почуттям комічного. Факт розбіжності кількісних показників можна пояснити тим, що майже половина педагогів, котрі заперечили наявність у себе почуття комічного, насправді недостатньо розуміють сутність цього поняття.

До другої групи (56,4 %) було віднесено педагогів, котрі здатні до розуміння комічного, помічають його в оточенні, але майже не використовують для розв'язання педагогічних проблем і не вважають за необхідне виховувати це почуття у дітей. Стиль спілкування більшості педагогів цієї групи – авторитарний.

До третьої групи було віднесено 26,6 % педагогів. Більшість із них здатні до сприймання, розуміння і відтворення готових зразків комічного. Педагоги цієї групи час від часу використовують комічне для розв'язання педагогічних проблем, визнають важливість виховання почуття комічного у дітей, але, за різних причин, не приділяють цьому належної уваги. У більшості педагогів цієї групи переважав демократичний стиль спілкування з дітьми.

До четвертої групи віднесли педагогів, які не тільки здатні бачити в навколишньому комічне, а й конструювати власне комічне (продуктивний рівень почуття комічного), стимулювати до цього дітей. Вони охоче згадують методи і засоби, за допомогою яких створювали умови для виховання почуття комічного у дітей. Всі педагоги цієї групи спілкуються з дітьми у демократичному стилі. Респондентів цієї групи виявилось 8,7 %.

Таким чином, більшість педагогів, серед яких проводилося дослідження, не тільки не надають належної уваги вихованню почуття комічного у дітей 5-6 років, а й вважають це зайвим. Водночас виявлена група вихователів, котрі позитивно ставляться до такої діяльності, але потребують педагогічної допомоги для її ефективної реалізації.

Отримані результати засвідчили, що більшість учителів початкових класів, вихователів дитячих навчальних закладів та вихователів групи продовженого дня характеризуються недостатньою готовністю до проведення роботи, спрямованої на виховання у дітей почуття комічного.

4.2. Інноваційні технології підготовки майбутніх фахівців у дослідженні наукових шкіл

Чернілевський Д.В.

КРЕАТИВНІ ПРИНЦИПИ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Ми живемо в епоху, коли в українському суспільстві відбувається зміна цінностей і пріоритетів, змінюється й існуюча парадигма освіти і виховання: від ідеологізованої жорстокої системи навчання і виховання повернуто до особистісно-орієнтованої освіти, "людиноцентристського" виховання, демократичного і партиципативного управління людськими ресурсами. Незважаючи на інтенсивне розповсюдження глобалізації, впровадження інноваційних технологій, що почалося в освітніх закладах в кінці 80-х років, ми ще тільки на початку шляху: сфера освіти поки не в змозі повною мірою задовольняти висунуті суспільством вимоги до підготовки особистості, здатної виживати і процвітати в умовах жорсткої конкуренції, забезпечувати собі гідне життя. Підготовка молодого покоління до життя помітно відстає від зрослих вимог ринкової економіки, оскільки освітня система, як і раніше, фінансується за залишковим принципом, підготовка педагогічних кадрів не відповідає духу часу; багато обіцянок уряду залишаються на рівні декларацій⁵⁹⁸.

Сьогодні практично всі країни світу відчувають потребу у виробленні нової освітньої системи, основу якої складають такі культурологічні принципи, як: *безперервність і демократизація*. Крім того, інноваційний підхід у навчанні додатково зумовлюється феноменом "швидкого старіння" знань, процесами інтенсивної інформатизації суспільства, "запізнювання" передачі соціального досвіду та організаційно-структурної кризи світової системи освіти (моносистема, переважно орієнтована на "передачу" знань⁵⁹⁹).

Необхідність інноваційного розвитку освітнього процесу навчального закладу зумовлюється тим, що в сучасних умовах відбувається якісний розвиток соціокультурної динаміки суспільства, зростання темпів оновлення па-

⁵⁹⁸ Ахметова Д. З. Как сделать образовательное учреждение процветающим? / Ахметова Д. З., Тимирязова А. В., Хадиев М. М. – Казань : Изд-во "Таглитат" Института экономики, управления и права, 2003. – 112 с.; Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / [под. ред. С. Я. Батышева]. – М. : АПО, 1998. – Т. 3.

⁵⁹⁹ Герасимов А. М. Инновационный подход в построении обучения (концептуально-технологический аспект) : учебное пособие / А. М. Герасимов, И. П. Логинов. – М. : АПК и ПРО, 2000. – 164 с.; Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / [под. ред. С. Я. Батышева]. – М. : АПО, 1998. – Т. 3.

радигм і технологій діяльності у всіх сферах суспільних відносин. Аналіз соціологічних досліджень показав, що останнім часом простежується тенденція наростання протиріччя між вимогами суспільства до рівня професійної компетентності сучасних фахівців і якісними можливостями їх задоволення в системі освітнього процесу навчального закладу. Локальні заходи, що вживаються щодо вдосконалення підготовки фахівців у цих умовах, вичерпали свій потенціал.

Сьогодні потрібен комплексний підхід до інноваційної освітньої стратегії навчального закладу, що відображає головну свою спрямованість – якісне оновлення всієї системи педагогічної діяльності⁶⁰⁰. Таким комплексним підходом можуть бути дидактичні технології.

Попри ці умови творчий підхід до вирішення освітянських проблем подібний зернятку, що впало на польову дорогу, але бодай повільно проростає.

Виклад основного матеріалу. Креативність (від англ. creative – творчий) – рівень творчого обдарування, здібності до творчості, що складає відносно стійку характеристику особистості; здатність зробити, здійснити дещо нове: нове вирішення проблеми, новий метод або інструмент, новий твір мистецтва. Людина, яка володіє креативністю, відзначається високим інтелектуальним рівнем у повсякденному житті і може раціонально вирішувати проблеми, що виникають у її діяльності. Необхідною умовою успішності креативних дій виявляється працездатність індивіда⁶⁰¹.

Саме в аспекті цього ключового поняття йтиметься про сутність сучасних технологій педагогічної діяльності у вищій школі. Адже за визначенням М.Т. Громкової, володіння освітніми технологіями – головний елемент кваліфікації викладача, найактуальніша проблема освітньої системи сучасної вищої школи.

Педагогічна технологія – це комплексна інтегративна система, яка містить упорядкований ряд операцій і дій, що забезпечують педагогічне ціле визначення, змістові, інформаційно-предметні і процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, набуття професійних умінь і формування особистісних якостей студентів, заданих метою навчання. Інакше кажучи, сучасні технології навчання являють собою системний підхід проектування, реалізації, оцінки, корекції і подальшого відтворення процесу навчання. Системний і широкоплановий підхід визначає технологію навчання як педагогічну категорію, орієнтовану на вдосконалення

⁶⁰⁰ Герасимов А. М. Инновационный подход в построении обучения (концептуально-технологический аспект) : учебное пособие / А. М. Герасимов, И. П. Логинов. – М. : АПК и ПРО, 2000. – С. 59.

⁶⁰¹ Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. –С. 143.

дидактичної практики, що є вирішальним аргументом на користь її ефективності й набуття компетентності особистістю.

Сутність і структура технології педагогічної діяльності, а також пов'язана з ними результативність – одне з найактуальніших запитань педагогічної науки і практики. Зазвичай науковий аналіз цих важливих феноменів замінюється загальними міркуваннями про педагогічне мистецтво. Так, творчість педагога неповторна, це таке ж високе мистецтво, як творчість композитора і художника, а можливо й складніше.

Зрозуміло, що науковий аналіз педагогічної діяльності віддає належне унікальності творчого методу кожного педагога, прийнятої ним дидактичної технології, дидактичної системи, побудованих на синергетичній основі. Ідея системного підходу не нова. Системний підхід є загальним науковим методом для вирішення теоретичних і практичних проблем широкого спектру.

***Система** — це сукупність численних взаємопов'язаних елементів, що утворюють певну цілісність і взаємодіють між собою.*

З теорії функціональних систем відомо, що системою можна називати лише такий комплекс вибіркового залучення складових, де взаємодія і взаємовідношення набувають характеру *взаємодопомоги* компонентів, які спрямовані на отримання сфокусованого корисного результату.

Педагогічна система, за визначенням С.М. Вишнякової⁶⁰², – це організована сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів (технологія), необхідних для створення цілеспрямованої і зумисної педагогічної взаємодії на формування особистості із заданими якостями. Структурними компонентами педагогічної системи є суб'єкт і об'єкт педагогічного впливу, предмет їх спільної діяльності, цілі навчання і засоби педагогічної комунікації. У структурі праці викладача виділяються наступні складові: а) професійні психологічні і педагогічні знання; б) професійні педагогічні вміння; в) професійні психологічні позиції, установки викладача, яких потребує професія; г) особистісні особливості, які забезпечують оволодіння викладачем професійними знаннями та вміннями. Педагогічна діяльність – це діяльність не індивідуальна, а спільна. Вона завжди спільна тому, що вона, за своєю суттю, *бінарна*, оскільки в педагогічному процесі обов'язково присутні дві *активні* сторони – викладач і студент. Педагогічна діяльність є спільною і тому, що практично завжди ця діяльність є "ансамблевою". Студент у процесі навчання одночасно взаємодіє не з одним педагогом, а з цілою групою (колективом) викладачів. І їх педагогічна діяльність виявляється найбільш ефективною, їх зусилля залишають найбільший слід в особистості студента тоді, коли діяльність педагогів є спільною, погоджу-

⁶⁰² Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999.

вальною, "ансамблевою"; коли під дією позитивного біополя (аури) створюється дидактичне *виховне середовище* безпосереднього й опосередкованого впливу на формування їх (студентів) фізичних, психічних і соціально-адаптивних можливостей, процес і повноту творчої самореалізації.

З позиції педагогічного процесу (ПП), слід розуміти, що це штучно побудований викладачем процес, призначення якого – формувати в певному розумінні особистість, навчати або виховувати її. Характерною особливістю ПП є те, що це бінарний процес, який можна уявити у вигляді такої умовної формули:

$$\text{ПП} = \text{НД} + \text{ВД},$$

де **НД** – навчальна (пізнавальна) діяльність, яка здійснюється студентом; **ВД** – викладацька діяльність, яку здійснює організатор і керівник цього процесу – викладач.

Цією формулою фіксується найважливіший педагогічний закон № 1, який свідчить: процес навчання може бути ефективним тільки за умови, що викладач має навчальну мотивацію до дисципліни, що вивчається, самостійно і повно виконує адекватну до мети навчання навчальну діяльність і, зрештою, ця діяльність скеровується ззовні методами, що гарантують задану якість навчання. Цей закон необхідно засвоїти кожному, хто присвячує себе педагогічній діяльності, оскільки на його основі будується вся педагогічна діяльність і вся наявна педагогічна практика.

В освіті дива не буває, і всі її результати залежать тільки від того, через який педагогічний процес пройшов студент.

Проектування технології (методики) навчання має розглядатися як постановка дидактичного завдання (ДЗ) і розробка дидактичного процесу (ДП), що забезпечує її вирішення:

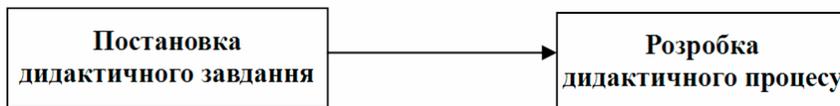


Рис. 1. Принциповий підхід до проектування технології навчання

Постановка ДЗ об'єднує:

- аналіз мети навчання і визначення на її основі змісту навчальної дисципліни;
- структуризація змісту навчальної дисципліни і його уявлення у вигляді системи навчальних елементів;
- встановлення рівнів засвоєння навчальних елементів;
- визначення початкового рівня підготовки студентів, що характеризує рівень засвоєння ними навчального матеріалу, на якому базується зміст навчальної дисципліни;
- урахування обмежень, що накладаються на навчально-матеріальну базу й організаційну сторону навчання.

Широковідомий вчений-педагог Ш.О. Амонашвілі у праці⁶⁰³, адресованій загальноосвітній школі, а при творчому підході – корисній і для вузівської аудиторії, так розкриває сутність *педагогічного процесу*: це бінарна діяльність викладача з учнем, студентом, слухачем, коли педагог допомагає йому в подоланні труднощів. Сутність педагогічної допомоги полягає в спрямованості, характері педагогічного процесу і у виконуваних ним завданнях формування і виховання особистості. *Педагог допомагає лише у тому випадку, якщо він пояснює, показує, нагадує, натякає, підводить, об'єктивує, радить, радиться, запобігає, співпереживає, заохочує, стимулює, вселяє упевненість, зацікавлює, задає мотиви, надихає, виявляє любов, пошану, заохочувальну вимогливість.*

Діяльність викладача з проектування технології навчання, що забезпечує вирішення ДЗ, полягає у формуванні методів, форм і засобів навчання. Іншими словами, ДП характеризується трьома основними складовими: *способом управління, видом інформаційного процесу, типом засобів передачі інформації і керування пізнавальною діяльністю.*

Якщо виходити з концепції діяльнісного підходу до процесу навчання, то логіка його організації може бути такою:

- аналізується характер змісту навчального матеріалу, мета його вивчення (рівні засвоєння), а також інші умови педагогічного завдання;
- визначаються адекватні їм методи навчання і схеми управління пізнавальною діяльністю студентів;
- складається номенклатура засобів навчання, в основу якої покладаються попередні чинники.

Одержана таким шляхом підсистема методів і засобів навчання вбирається в організаційну форму навчання.

У справі вибору технології для конкретного педагогічного завдання необхідна "інвентаризація" наявних теорій навчання, які описані в термінах педагогічної технології. Така "інвентаризація" потрібна для того, щоб визначати способи організації взаємодії суб'єктів у проектованому педагогічному процесі.

Проведене автором⁶⁰⁴ дослідження сутнісних характеристик узагальнених педагогічних технологій дозволило зробити висновок про те, що сучасні теорії навчання не лише не суперечать одна одній, але в ідеальному випадку повинні поєднуватися в цілісному освітньому процесі.

Аналіз проводився за такими параметрами, як мета технології, її сутність, механізм реалізації в педагогічному процесі (методи, способи діяльності). Розглядалися такі педагогічні технології (теорії, концепції), які можуть забезпечити особистісний індивідуальний розвиток студентів,

⁶⁰³ Педагогический поиск / [сост. Н. Н. Баженова]. – М., 1987. – 544 с.

⁶⁰⁴ Чернілевський Д. В. Педагогіка вищої школи / Д. В. Чернілевський. – Вінниця, 2008. – 408 с.

розвиток їх пізнавальної активності, творчої самостійності, здібностей, інтересів. У той самий час ці педагогічні технології реалізують професійне становлення майбутніх фахівців через засвоєння змісту професійної діяльності і способів її здійснення. Узагальнені педагогічні технології аналізувалися з позицій зміни підходів до уявлення змісту навчання (проблемне, концентроване, модульне); урахування запитів внутрішніх потреб студентів (розвивальне, диференційоване) і зміни способів діяльності в навчанні (контекстне, дидактичне).

Модель вибору педагогічних технологій передбачає наявність таких елементів: класифікації технологій, їх характеристик, критеріїв вибору. Ефективність дидактичного процесу, як уже підкреслювалося вище, значною мірою визначається адекватним вибором і професійною реалізацією конкретних педагогічних технологій, які частіше традиційно називаються організаційними формами і методами навчання. Орієнтація на технологічний підхід у застосуванні арсеналу педагогіки передбачає певну технологічність і самих форм і методів навчання з точки зору як їх структури, конструювання, так і практичного застосування.

Не можна сказати, що цю вимогу зараз можна повністю задовольнити. У цьому дослідженні здійснена спроба провести свого роду "інвентаризацію" як загальних концептуальних підходів до організації освітнього процесу у ВНЗ, так і конкретних організаційно-методичних процедур.

Викладачам вищої школи, як і всім іншим менеджерам освітнього процесу, важливо пам'ятати, що практичне застосування принципу гуманізації освіти сьогодні змушує їх розглядати свою власну *педагогічну діяльність* як процес цілеспрямованої активної *взаємодії зі студентами, метою якої є становлення їх як особистостей і професіоналів*. Саме в цьому криється принципова відмінність гуманістичної педагогіки від педагогіки авторитарної, де зміст педагогічної діяльності визначається поняттям "дія".

У ході педагогічної діяльності викладач є суб'єктом, який цілеспрямовано взаємодіє з іншими суб'єктами (студентами), задовольняючи свої потреби і створюючи умови для задоволення потреб студентів. Цілі-результати, на досягнення яких спрямована педагогічна діяльність, визначаються викладачем, виходячи з особливостей особистості студента і мети процесу навчання і "привласнюються" студентом, переводяться в ранг внутрішніх цілей. Основою механізмів (технологій), за допомогою яких це відбувається, є діалог. Звідси виникає необхідність упровадження таких педагогічних технологій, в основі яких були б особистісно діяльнісний підхід, критичне творче мислення, вміння долати проблеми, приймати рішення, співпрацювати в колективі.

У практиці діяльності ВНЗ нині використовуються тією чи іншою мірою всі узагальнені педагогічні технології. Домінування якогось одного конкретного підходу визначається типом навчального закладу (технічний, гуманітарний, педагогічний), метою підготовки професіоналів певних

спеціальностей, прихильністю керівників і викладачів до окремих педагогічних концепцій.

Не можна сказати, що наразі процес професійно-педагогічної діяльності повністю керується як на рівні державному, так і на рівні ВНЗ і викладача. Причина значною мірою в тому, що в педагогіці практично відсутні докладний аналіз вітчизняних і зарубіжних (за цією термінологією) узагальнених педагогічних технологій, їх класифікація і розробка на цій основі системи прикладних технологій. У цьому дослідженні лише поставлена проблема і запропоновані деякі підходи до її вирішення.

У системі вищої професійної освіти активне навчання може стати (а в багатьох ВНЗ стало) ніби системотворчим, у рамках якого використовуються і всі інші узагальнені педагогічні технології. Разом з тим, у жодному випадку не можна відмовлятися від традиційних, які добре зарекомендували себе, форм і методів навчання, що виконують багато дидактичних завдань. Мистецтво проектування освітнього процесу в тому й полягає, щоб знайти баланс між різними педагогічними технологіями.

Вище вже говорилося про те, що інновації, як і парадигми освітніх технологій, повинні гарантувати або хоча б наближати очікуваний успішний результат. Стосовно теми, яка розглядається, є підстави стверджувати, що саме "ансамблева" педагогічна технологія дозволить: а) викладачеві (групі викладачів) розкрити свою статусно-рольову професійну педагогічну здатність; б) студентам – знайти особистісні властивості й адекватно проявити себе у пізнавальній навчальній діяльності, а разом узятє виражає сутність і ефективність навчально-виховного процесу⁶⁰⁵.

Із напрямів упровадження інноваційних педагогічних технологій та методик, які здатні забезпечити якість фахової підготовки студентів ВНЗ, слід виділити наступні:

– моніторинг, аналіз і *висвітлення діючої моделі підготовки фахівців* навчального закладу, з'ясування характерних протиріч її функціонування і розвитку;

– систематизація вимог до діяльності сучасних фахівців та системи їх підготовки в навчальному закладі і *розробка необхідної (ідеальної) моделі* навчання;

– порівняння розроблених моделей (реальної й ідеальної) і *обґрунтування норм розвитку* освітнього процесу (побудова моделі переходу);

– *експериментальна апробація* норм освітнього процесу як умова підвищення якості його методичної системи.

Відтак, вибір і проектування дидактичних технологій⁶⁰⁶ залежить від

⁶⁰⁵ Чернілевський Д. В. Педагогіка вищої школи / Д. В. Чернілевський. – Вінниця, 2008. – С. 260-266.

⁶⁰⁶ Енциклопедія професійного образования : в 3-х т. / [под. ред. С. Я. Батышева]. – М. : АПО, 1998. – Т. 4. – 449.

низки обставин, які не можуть бути однаковими у різних навчальних закладах і у використанні різними викладачами у різних навчальних умовах. Проектування технологій визначається низкою факторів: змістом навчальної дисципліни, матеріальним ресурсом педагогічного процесу, складом студентів і рівнем професійно-педагогічної культури викладача. Перед інноваційною стратегією освіти постають завдання навчання менеджерів освітньої системи, проєктантів і педагогів. Таке навчання (перепідготовка) даної категорії фахівців передбачає три основних цілі:

- 1) формування нового стилю управління, нової особистої позиції і нових смислів організації навчально-виховного процесу;
- 2) розвиток нового типу аналітичного і разом з тим проектно-конструктивного мислення, яке допомагає виявити картину навчально-виховної ситуації в динаміці усіх її складових;
- 3) формування нового діалогічного стилю комунікабельної та інтелектуальної діяльності взаємодій, які спрямовані на сумісну побудову проєктів і програм (та їх реорганізацію в процесі реалізації), що забезпечить більш ефективне функціонування і взаємозв'язок усіх компонентів навчально-виховної ситуації.

І насамкінець. Проектувальна діяльність як специфічна форма творчості є універсальним засобом інтелектуального розвитку людини. Для викладача ВНЗ й інших менеджерів освітньої діяльності проектувальна діяльність може стати ефективним засобом професійно-особистісного розвитку, вдосконаленням навколишньої дійсності й себе.

Проектувальна діяльність як розвивальна функція базується на:

- продуктивності уяви, яка створює суб'єктивну реальність і програмує дії за зміною того чи іншого об'єкта;
- силі і свободі творчості;
- логічності, послідовності спільної з іншими членами команди креативної діяльності;
- стимул до розвитку соціальної активності;
- емоційному збагаченні своєї життєдіяльності.

АНДРАГОГІЧНА МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ: ГОЛОВНІ АСПЕКТИ ТА ОПТИМАЛЬНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації та загальноцивілізаційних змін, що відбулися в кінці ХХ – на початку ХХІ століть, свідчать про глобальне прискорення суспільного розвитку, збільшення тривалості життя суттєво вплинули на усвідомлення ролі освіти дорослих у сучасному соціумі. Стало очевидним і визнаним, що для успішного й якісного життя необхідним стає навчання впродовж нього. У національних Цілях розвитку тисячоліття, які прийнято Україною у 2000 р. відповідно до глобальних Цілей розвитку тисячоліття, проголошених ООН, забезпечення якісної освіти впродовж життя визнано однією з перших цілей.

Освіта дорослих в Україні здійснюється в законодавчих межах, визначених Основним законом, рамковим Законом України "Про освіту" та іншими законами, які певною мірою стосуються освіти ("Про загальну середню освіту", "Про позашкільну освіту", "Про професійно-технічну освіту", "Про вищу освіту", "Про наукову і науково-технічну діяльність"), та нормативно-правовими актами, що регламентують освіту працездатного (зайнятого і незайнятого) населення. У цих та інших законодавчих актах, прийнятих за останні два десятиліття, декларуються й унормовуються ідеї створення умов для розвитку, самореалізації особистості впродовж життя. В умовах девальвації загальнокультурної компоненти освіти, превалювання прагматично-утилітарних тенденцій предметом культурологічного аналізу стає виявлення й обґрунтування культурних цілей і функцій освіти дорослих як сфери духовного виробництва, її соціального значення, ролі посередника між культурою й особистістю, яка здійснює вибір культурно-освітніх цінностей, культурних моделей, що сприяють гармонізації і стабілізації сучасної соціокультурної ситуації.

Становлення й розвиток системи освіти дорослих обумовлюється сучасними науково-технічними перетвореннями, новими вимогами до кваліфікаційного рівня фахівців, швидким застаріванням і накопиченням знань, удосконаленням технологій та сучасною організацією виробництва. Розвиток цієї освітньої галузі пов'язаний з іменами Ф. Пьогелера (Німеччина), М. Ноулза та Р. Сміта (США), П. Джарвіса (Англія), Л. Туроса (Польща). Психолого-педагогічні дослідження дорослих здійснювалися К. Ушинським, у витоків теорії загальної освіти дорослих стояли М. Пирогов і В. Водовозов. Пізніше проблеми педагогіки дорослих та її місце в системі наук спробував розв'язувати Є. Мединський, який уперше виділив науку про виховання людини від народження через усе життя і назвав її антропологією. У сучасній період цієї проблемою в Росії активно займаються С. Змейов,

С. Вершловський та ін. Серед українських дослідників, які вивчали різні аспекти освіти дорослих, слід назвати С. Архипову, С. Болтівця, Л. Даниленко, О. Огієнко, В. Олійника, Т. Протасову, С. Саган, Л. Сігаєву.

Проте попри значну кількість наукових праць і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми, досліджень, пов'язаних із обґрунтуванням основоположних принципів андрагогічної моделі навчання дорослих та визначення оптимальних умов їх використання на практиці, на жаль, бракує.

Як свідчать результати соціологічних досліджень, у процесі економічних і соціальних перетворень, значна кількість дорослого населення втратила відчуття стабільності, віри у власні сили й можливості, що забезпечують успішність життєдіяльності. За таких умов саме освіта має відіграти ключову роль у відновленні стабільності, динамічного розвитку суспільства, його громадянської, професійної й побутової культури. Оскільки в період реформ саме освіта стає провідним стабілізуючим чинником між новими соціальними уявленнями та ідеалами попередніх поколінь, які знайшли своє втілення в історичній традиції. В умовах радикальної зміни ідеологічних переконань, соціальних уявлень, ідеалів і буття людей загалом саме освіта виконує стабілізуючу функцію й сприяє адаптації людини до нових умов. Освіта є способом соціалізації особистості й забезпечення наступності поколінь, середовищем спілкування й залучення до світових цінностей, досягнень науки і техніки. Освіта прискорює процес розвитку й становлення людини як особистості, суб'єкта, забезпечує формування її духовності, світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів. Освіта покликана допомогти дорослій людині увійти в культуру, освоїти її цінності й успішно діяти в культурному бутті; її завданням є формування суб'єкта, здатного побачити проблеми, суперечності цього світу, розпредметити його, знайти нові комбінації відомих елементів і своєю діяльністю створити відсутні елементи, для того, щоб інсайт, творче осяяння породило нову культурну реальність, діяльність щодо створення культурних цінностей.

Результати досліджень з психології дорослих свідчать, що людина в усі періоди її життя здатна набувати нові знання, розширювати світогляд, а під час професійної діяльності поглиблювати досвід, за потреби оволодівати новими і суміжними професіями. Ефективність навчання дорослих залежить від багатьох чинників – мотивації, рівня підготовленості, прагнення навчатися, підвищувати свій професійний рівень, а відтак вимагає різних підходів й принципів у реалізації цілей навчання.

Сприйняття інформації дорослим супроводжується її емоційним оцінюванням, при цьому мозок намагається "заблокувати" будь-яку інформацію, яка супроводжується негативною емоцією (навіть якщо це просто відчуття голоду, незручний стілець тощо).

Отже, дорослі люди прагнуть учитися, якщо реально вбачають необхідність навчання та можливість використати його результати для покращан-

ня свої діяльності. Зазвичай, дорослі активно беруть участь у процесі навчання, додаючи в навчальні ситуації власний досвід, життєві цінності та прагнуть співвіднести або ж підпорядкувати перебіг навчання власним цілям і завданням.

Основні положення теорії навчання дорослих найбільш доцільно проаналізувати, порівнюючи педагогічну й андрагогічну моделі навчання. У процесі аналізу ми використовуємо термін "моделі навчання", вкладаючи у зміст поняття комплекс систематизованих чинників діяльності того, хто навчається, й того, хто навчає. Водночас урахуємо й інші компоненти навчального процесу, зокрема: зміст навчання, засоби, форми, методи, технології тощо. Проте провідними ознаками у моделі є діяльність суб'єктів навчального процесу.

У педагогічній моделі навчання домінуюче положення посідає той, хто навчає. Саме він визначає практично усі параметри процесу навчання: цілі, зміст, форми, засоби й джерела інформації. Той, хто навчається, посідає підлеглу, залежну позицію й водночас не має можливості суттєво впливати на планування й оцінювання процесу навчання. Його участь у реалізації навчання є також достатньо пасивною, оскільки переважає сприйняття й відтворення соціального досвіду. Тоді як в андрагогічній моделі провідна роль належить особі, яка навчається, й у навчальному процесі є рівноправним суб'єктом.

Як можна пояснити наявність таких розбіжностей? По-перше, сам розвиток освіти визначає піднесення ролі, того хто навчається. Педагогіка, як відомо, виходить із принципової позиції, що учень у виборі змісту освіти займає пасивну роль, виключенням можуть бути профільні школи, тоді як дорослий учень свідомо обирає не тільки зміст освіти, але й форми, термін і рівень навчання. По-друге, здобутки інформаційних технологій дозволяють поновому організувати навчальний процес, що суттєво змінює ролі суб'єктів навчального процесу. По-третє, осучаснення педагогічних концепцій призводить до усвідомлення необхідності надання більшої свободи вибори тим, хто навчається.

Найбільш вагомими відмінностями в моделях навчання – педагогічній й андрагогічній – М. Ноулзом викладені за дванадцятьма позиціями: самоусвідомлення того, хто навчається; досвід того, хто навчається; готовність до навчання; застосування набутих знань; орієнтація у навчанні; психологічний клімат у навчанні; планування навчального процесу; визначення потреб навчання; формулювання цілей навчання; проектування навчального процесу; навчальна діяльність; оцінювання результатів навчання.

Нині має місце певна невідповідність змісту освіти дорослих вимогам сучасного соціуму, а також невідповідність психологічної й професійної готовності спеціалістів до змін, які відбуваються в суспільстві. У такому контексті андрагогічну модель навчання неможна розглядати поза основами загальної теорії освіти, яка ґрунтується на інтеграції класичних, посткласичних

й інноваційних методологічних підходів. Таку інтеграційну сутність можна визначити з позицій:

- *суб'єктної реальності*, тобто розвитку загальної, професійної і додаткової освіти на основі філософсько-антропологічного, феноменологічного, герменевтичного, акмеологічного й праксиологічного підходів;

- *об'єктної реальності*, тобто дослідження сучасного соціуму, освітньої реальності як життєвизначального чинника щодо виконання дорослою людиною різних видів діяльності з позицій антропосоціального, системного, діяльнісного, компетентнісного і прагматичного підходів;

- *буттєвої (онтологічної) реальності*, яка передбачає духовну взаємозумовленість цінностей і сенсів зазначених реалій і взаємодію дорослої людини з сучасним світом, культурою, природою з точки зору онтологічного, еволюційного, контекстного, культурологічного і синергетичного підходів.

Розв'язання окреслених завдань на практиці стає можливим лише за умови додержання дидактичних принципів, які, за С. Гончаренком, відображають теоретичні підходи до побудови будь-якого навчального процесу та керування ним⁶⁰⁷.

Так, В. Краєвський вважає, що усю номенклатуру принципів можна відобразити у трьох основних принципах⁶⁰⁸:

1. Відповідності освіти рівню сучасної науки, виробництва та основним вимогам демократичного суспільства.

2. Урахування єдності змістової та процесуальної складових навчання, що передбачає сукупність усіх видів людської діяльності в їх взаємозв'язку з предметами навчального плану.

3. Структурної єдності змісту освіти на різних рівнях її формування з врахуванням особистісного розвитку і становлення особистості, який передбачає взаємну врівноваженість, пропорційність і гармонійність компонентів освіти.

У цьому контексті слушним є зауваження В. Загвязинського щодо доцільності доповнення названого переліку принципом відображення в змісті освіти провідних елементів світової і вітчизняної культури, які розкривають потенціал особистісного розвитку того, хто навчається⁶⁰⁹, а відтак сприяють культурологічній спрямованості процесу екологічної освіти дорослих. Водночас російські вчені доводять, що на кожному рівні навчальної діяльності доцільно включати такі компоненти: систему наукових знань; способи

⁶⁰⁷ Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 367 с.

⁶⁰⁸ Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. В. Краевский. – М. : Издательский центр "Академия", 2003. – С. 55.

⁶⁰⁹ Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособ. [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. И. Загвязинский. – М. : Издательский центр "Академия", 2001. – 192 с.

діяльності в типових ситуаціях; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу⁶¹⁰.

Обґрунтування змісту освіти дорослих, вимагає врахування таких основоположних принципів:

– відповідності змісту освіти рівню сучасної науки, виробництва та вимог розвитку сучасного демократичного суспільства;

– урахування єдності змісту та процесу навчання, що передбачає презентабельність усіх видів суспільної діяльності у взаємозв'язку з усіма предметами навчального плану;

– структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування з урахуванням особистісного розвитку та становлення тих, хто навчається, на засадах взаємної урівноваженості, пропорційності й гармонійності компонентів освіти⁶¹¹.

Окрему роль в освіті дорослих виконують дидактичні принципи (свідомості й активності, наочності, систематичності та послідовності, міцності, доступності, науковості і зв'язку теорії з практикою), урахування яких сприяє доцільному структуруванню змісту, обранню позицій та установок, з якими суб'єкти навчального процесу підходять до організації навчання, пошуку його оптимізації. Так принцип індивідуалізації визначає необхідність урахування інтелектуальних, емоційних та інших особливостей дорослої людини; диференціації – сприяє успішному засвоєнню знань відповідно до виявлених особливостей особистості; демократизації – забезпечує прояви ініціативи, творчості суб'єктів навчання. Усі принципи взаємопов'язані та взаємозалежні, вони доповнюють і зумовлюють один одного, утворюючи при цьому цілісну систему.

Оскільки ми розглядаємо освіту дорослих без чіткої конкретизації умов її реалізації на практиці, тобто – у формальній чи неформальній формі, необхідно розкрити принципи, які є найбільш загальними в організації процесу навчання дорослих людей.

Принцип єдності трьох середовищ (навчальне, професійне, соціальне). Освіта для дорослих створюється як система, що об'єднує в освітній простір декілька різнорідних середовищ існування дорослих, де здійснюється їхня освіта. Навчальне середовище – середовище, де безпосередньо відбувається навчання у вигляді роботи над навчальним матеріалом, курсів під керівництвом викладача. Професійне середовище – середовище, у якому навчання поєднано з професійною діяльністю і здійснюється у специфічних формах, пов'язаних з її аналізом і розвитком засобом навчальних матеріалів і освітніх

⁶¹⁰ Теоретические основы содержания общего среднего образования / [под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера]. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.

⁶¹¹ Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. В. Краевский. – М. : Издательский центр "Академия", 2003. – С. 54-55.

технологій. Соціальне середовище – середовище, у якому навчання впливає на формування нових цінностей життя і діяльності засобами участі дорослих в організованих процесах комунікації.

Принцип відкритості освітнього простору. Освіта є доступною, навчання може починатися з будь-якого рівня, на відстані, без відриву від основної діяльності. Наявна можливість для вибору умов навчання, яке поєднано з професійною діяльністю. Навчання спрямовано на саморозвиток – орієнтовано на зміни, внаслідок зміни освітніх потреб. Ураховуються індивідуальні здібності осіб, що навчаються. Побудовано на основі комунікації між усіма суб'єктами освітньої системи. Створює умови для самоактуалізації за рахунок вибору "траєкторії" навчання.

Принцип синтезу трьох підходів до освіти. Андрагогічний підхід – створює можливості для врахування особливості дорослих, які навчаються, й водночас зайняті професійною діяльністю. Особистісно орієнтований підхід – орієнтує на врахування закономірностей розвитку особистості дорослих. Контекстний підхід – спрямовує на контекст освітнього процесу як умови перетворення навчальних знань в професійні.

Принцип діяльності. Зміст навчальних матеріалів необхідно вибудовувати навколо основних видів діяльності дорослих, що навчаються. В основі організації освітніх процесів мають бути враховані особливості професійної діяльності осіб, що навчаються. Організація процесу навчання має бути побудована на рефлексії дорослих, результатів їх власної діяльності.

Принцип постійної підтримки. Під час навчання дорослих мають бути передбачені різні форми підтримки їхньої діяльності на етапах: початку навчання; власне навчання; після засвоєння навчального матеріалу. Форми підтримки можуть бути різними, наприклад, консультування, інформування, оновлення навчальних матеріалів.

Принцип професійної мотивації. Разом з процедурами навчання має бути передбачена і впроваджена система мотивації дорослих до навчання через: отримання можливості неперервного консультування; отримання можливості оновлення інформаційного забезпечення професійної діяльності; отримання можливості кар'єрного росту засобами участі у навчанні⁶¹².

Принцип елективності навчання. Його врахування означає надання тим, хто навчається, певної свободи у виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, терміну, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання.

Принцип розвитку освітніх потреб. По-перше, оцінювання результатів навчання відбувається шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу й визначення джерел інформації, без яких досягнення мети навчання стає неможливим; по-друге, процес навчання підпорядкову-

⁶¹² Knowles M. S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy / Malcolm Shepherd Knowles. – London : Cambridge Book Company, 1980. – P. 268-283.

ється формуванню нових освітніх потреб у тих, хто навчається, а їх конкретизація відбувається після досягнення попередньої цілі навчання.

Принцип контекстності навчання (А. Вербицький). З одного боку, навчання дорослих, переслідує конкретні, життєво важливі цілі для того, хто навчається, й орієнтовано на виконання ним соціальних ролей або удосконалення особистості, а з іншого, ураховує професійну, соціальну, побутову діяльність з опорою на просторові, часові, професійні чинники.

Принцип рефлексивності, заснований на свідомому ставленні до навчання, що становить вагому складову само мотивації дорослого учня.

Провідна особливість принципів андрагогічної моделі полягає у тому, що вони визначають діяльність організації процесу навчання, тоді як принципи педагогічної моделі регламентують діяльність тих, хто навчається.

Методологія дослідження проблеми має опиратися на провідні положення державної політики в освіті й нові *фундаментальні принципи* в освіті дорослих, зокрема⁶¹³:

- випереджувальній орієнтації на міждисциплінарний синтез і методологічну інтеграцію й андрагогічних досліджень;
- концептуального подолання класично-просвітницького проекту освіти дорослих для виходу на інноваційну парадигму;
- якісних відмінностей андрагогічної і педагогічної освіти;
- онтологічного плюралізму, що передбачає формування множинності типів мислення;
- трансцендентальності, що характеризується заглибленням людини у власні культурні і буттєві чинники, виходом за особисті межі і обмеження, а також визнанням у людині віртуальної глибини, невичерпності духовного світу;
- соціокультурного інституціонального аналізу, що передбачає роботу з культурними взірцями, духовно-моральним досвідом людини, структурами повсякденного життя;
- забезпечення еволюційної стійкості і стабільності прогресивної соціальної динаміки засобами розвитку неперервної освіти як соціального інституту;
- презумпція суб'єктності дорослої людини у виборі стратегій неперервної освіти.

З метою реалізації державної політики в галузі освіти дорослих доцільно:

1. Прийняти Закон України "Про освіту дорослих" та відповідні підзаконні акти.

⁶¹³ Knowles M. S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy / Malcolm Shepherd Knowles. – London : Cambridge Book Company, 1980. – P. 72.

2. Закріпити гарантії розвитку освіти дорослих через виокремлення спеціальних статей бюджету, розроблення механізму фінансової підтримки найбільш "віддалених" від системи освіти соціальних груп, забезпечення доступності освітніх послуг для всіх дорослих громадян незалежно від рівня і спрямування набутої раніше освіти, прибутків і місця проживання, віку і стану здоров'я.

3. Розглянути питання про можливість суттєвого кадрового розширення сектору післядипломної освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, включення до його повноважень та функцій питань щодо координації й управління системою освіти дорослих.

4. Включити до Національного класифікатора України: Класифікатора професій професію андрагог та здійснювати у вищих педагогічних навчальних закладах підготовку відповідних фахівців для потреб ринку праці та освіти дорослих.

5. Запровадити систему реального економічного стимулювання роботодавців щодо розвитку і здійснення професійного навчання персоналу підприємств, організацій, установ.

6. Здійснити заходи щодо регулювання навчання і працевлаштування інвалідів, обґрунтувати перелік інтегрованих професій для підготовки інвалідів за модульною системою в професійно-технічних навчальних закладах з професій, що користуються попитом на ринку праці.

7. Розвивати систему неформальної освіти людей похилого віку. З цією метою забезпечувати різнобічну підтримку з боку органів державного управління та місцевого самоврядування створення і роботи об'єднань та груп за інтересами; стимулювати діяльність недержавних громадських, спонсорських організацій, які долучилися або виявляють готовність долучитися до впровадження проекту "Університети третього віку".

Лише системна увага до проблем освіти дорослих, чітка національна стратегія в цій сфері зможуть перетворити Україну на сучасну цивілізовану демократичну державу, де інтереси і потреби кожної людини є предметом турботи держави і суспільства.

Таким чином, ми визначили три групи принципів андрагогічної моделі навчання: загальнодактичні, андрагогічні й фундаментальні. Оптимальні умови їх використання мають урахувувати як вікові особливості різних категорій дорослих, так і рівень їх соціальних потреб на відповідному життєвому етапі й у такий спосіб сприятимуть адаптації до швидкоплинних змін у сучасному суспільстві.

ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ЗДОБУТТЯ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Реформи політичних й економічних структур держави, що викликані інтеграційними та глобалізаційними процесами, вимагають від кожної людини вміння адаптуватися та ефективно працювати в умовах конкуренції – необхідної ознаки ринкової економіки.

На сьогоднішній день одним із пріоритетних завдань вищої школи є активний пошук шляхів удосконалення підготовки фахівців. Серед основних напрямів якого є забезпечення потреб держави у висококваліфікованих кадрах, які мають ґрунтовну фахову підготовку; розвиток активності, самостійності, творчих здібностей майбутніх фахівців; формування у студентів-дорослих потреби в неперервній самоосвіті, постійному оновленні здобутих у навчальному закладі знань та умінь.

Сучасна освіта України спрямовує людину на навчання впродовж усього життя. Тому сьогодні відбуваються позитивні зміни у формуванні комплексної системи післядипломної освіти як складової системи національної освіти. На сьогоднішній день пріоритетною ідеєю розвитку освіти в Україні є концепція неперервної освіти людини протягом життя.

Здатність освіти задовольняти потреби дорослих виявляється в таких *функціях*:

1. Соціальна – задоволення соціальних сподівань дорослих (орієнтацій, мотивів, життєвих планів тощо).
2. Валеологічна – створення умов для забезпечення комфортності навчання дорослих.
3. Аксиологічна – залучення дорослої людини до сучасних духовних глобальних цінностей людства.

Поліфункціональність робить освіту дорослих засобом захисту, фактором сприяння соціальній і професійній мобільності, формування відповідальності та розвитку світогляду.

Післядипломна освіта отримала офіційний статус у Законі України "Про освіту" від 23.05.1991 року, де зазначено, що вона створює умови для задоволення різноманітних освітніх і професійних потреб особи, а також соціальних потреб суспільства в подоланні розриву між набутих у навчальному закладі рівнем професійної підготовки й новими вимогами ⁶¹⁴.

У 1992 році вітчизняними вченими була розроблена Концепція неперервного підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів Укра-

⁶¹⁴ Закон України «Про освіту» // www.osvita.org.ua

їни, яка визначила, що це цілеспрямований, спеціально організований процес систематичного оновлення професійної компетентності працівників освіти, зумовлений динамікою розвитку суспільства, науки, освіти та потребами, що випливають з особистого досвіду і специфіки діяльності кожного педагога. Його головною метою є приведення професійної компетентності педагогічних працівників відповідно до визнаних світовими стандартами, розвиток їхнього творчого потенціалу та педагогічної майстерності, підвищення інтелектуального і загальнокультурного рівнів.

Підвищення кваліфікації та перепідготовка фахівців гуманітарного профілю сьогодні в Україні здійснюється на основі андрагогічних ідей, концепції неперервної освіти та з урахуванням зарубіжного досвіду в цій сфері.

У статті 10 Закону України "Про вищу освіту" післядипломна освіта розглядається як спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду

615

Сьогодні післядипломна освіта вже сформувалася як освітня система зі своєю структурою та ієрархією. Її гнучкість, динамічність і варіативність забезпечується завдяки функціонуванню різноманітних організаційних форм: перепідготовка, підвищення кваліфікації, спеціалізація, стажування, навчання в аспірантурі та докторантурі, а також прирівняні до них галузеві форми (ад'юнктура, клінічна ординатура тощо).

Перепідготовка – це отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду.

Спеціалізація – це набуття особою здатності виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості в межах спеціальності.

Розширення профілю (підвищення кваліфікації) – це набуття особою здатності виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності.

Стажування – набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної спеціальності.

У березні 2009 року група науковців Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН (керівник групи – Л.Б. Лук'янова) представила проект Концептуальних положень освіти дорослих в Україні, де конкретизовано зміст категорій освіти дорослих, зміст понять "освіта дорослих", "дорослий учень", "навчальна діяльність дорослого", "технології навчання дорослих", "андрагог".

Концепція розроблена відповідно до рішень П'ятої міжнародної конференції освіти дорослих (м. Гамбург, Німеччина, 14-18 липня 1997 р.), Міжнародної ради з освіти дорослих (м. Дамаск, Сирія, 22-26 вересня 2000 р.), Міждержавної програми реалізації Концепції формування єдиного (спільного)

⁶¹⁵ Закон України «Про вищу освіту» // www.osvita.org.ua

освітнього простору Співдружності Незалежних Держав (29 листопада 2001 р.), Софійської конференції освіти дорослих (Болгарія, 9 листопада 2002 р.), Концепції розвитку дорослих у країнах-учасницях Співдружності Незалежних Держав (м. Москва, РФ, 25.05. 2006 р.). У той же час залишається багато невирішених проблем щодо покращення ефективності навчального процесу дорослих студентів в умовах здобуття другої вищої освіти.

Теоретичні та практичні проблеми освіти, навчання і виховання дорослих охоплює галузь педагогічної науки андрагогіки (від грец. *άνήρ* (*άνδρος*) – доросла людина і *αγωγή* – вести). Поняття "андрагогіка" ввів у науковий обіг німецький історик педагогіки К. Капп у 1833 р. Наприкінці 20-х років ХХ століття на зміну концепціям недоцільності освіти дорослих, які були поширені ще на початку століття, приходять упевненість про можливість, а згодом постає й необхідність такої освіти. Андрагогічні ідеї, висунуті американськими вченими Дж. Дьюї та Е. Ліндеманою, дали можливість сформулювати філософські основи навчання дорослих, спираючись на досвід людини та її спрямування на досягнення практичних цілей. Саме на такому підґрунті визріла сучасна андрагогічна ідея, яка надалі розвивається під впливом певних течій прогресивної філософії та психології, пов'язаних з усвідомленням індивіда та його головної ролі в розвитку суспільства і власної особистості.

Наприкінці ХХ століття було видано багато наукових праць, присвячених вивченню конкретних проблем навчання дорослих, а саме:

- інтеграційним процесам та неперервності професійної освіти дорослих (В.П. Андрущенко, С.Г. Вершловський, Б.Л. Вульфсон, Б. Гершунський, Т.М. Десятов, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, Л.П. Пуховська та ін.);
- мотивації навчальної діяльності дорослих (Р. Дж. Владовский, А.К. Маркова, Дж. В. Нолл, А.Б. Орлов, Л.М. Фрідман та ін.);
- індивідуалізації навчання дорослих (С. Брукфілд, М.Ш. Ноулз, Д.М. Савичевич, А. Таф та ін.);
- особливостям навчальної діяльності дорослих (Л.І. Анциферова, Г.О. Балл, Ю.М. Кулюткін, М. Ноулз, К. Хоул та ін.);
- методологічним засадам андрагогіки (К. Гріффін, С.І. Змеєв, Г.В. Куйперс, Л.М. Лесохіна, І. Лордж, Ф. Рейс та ін.);
- особливостям викладання у процесі навчання дорослих (Г.О. Балл, О.М. Буренкова, Е. Джонс, В.К. Дьяченко, А.М. Леонтьєв, Н. Лем та ін.);
- підготовці викладачів до навчання дорослих (Л.П. Алексеєва, С.Г. Вершловський, Н.М. Гайдук, С.М. Грабовський, Дж. Лінч та ін.);
- педагогічним технологіям навчання дорослих (О.А. Дубасенюк, Н.М. Заячківська, О.О. Кияшко, Л.О. Лісіна, Н.Г. Протасова, Г.П. П'ятакова, Г.К. Селевко, С.О. Сисоєва, Д.В. Чернилевський та ін.).

Дослідженням післядипломної освіти, зокрема педагогічної, присвячено багато робіт українських науковців, а саме:

- загальнопедагогічним аспектам функціонування післядипломної педагогічної освіти (Л.Ф. Ващенко, Б.А. Дьяченко, Л.М. Кравченко, А.І. Кузьмінський, О.Г. Козлова, М.І. Лапенюк та інші);
- проблемам реформування та розвитку післядипломної педагогічної освіти (М.І. Дробоход, А.С. Нікуліна, В.В. Олійник та інші);
- дидактичним аспектам післядипломної педагогічної освіти (Н.І. Балик, В.М. Буренко, А.М. Зубко та інші);
- розвитку та вдосконаленню особистісних якостей педагогічних працівників у системі післядипломної освіти (В.Ю. Арешонков, Г.О. Балл, С.А. Болсун, В.В. Вітюк, В.А. Семиченко та інші).

У той же час, дослідники більше акцентують увагу на таких формах післядипломної освіти як підвищення кваліфікації, стажування та спеціалізація, які спрямовані на зростання професійної компетентності дипломованих педагогів. Проте в сучасних соціально-економічних умовах все більшої значимості набуває така форма післядипломної освіти як перепідготовка, тобто набуття людиною іноді зовсім нової для неї професії.

Для дорослої людини важливе відчуття власної участі в будь-якому рішенні стосовно неї, а не пасивне сприйняття рішення інших. Тобто освітній процес необхідно здійснювати з урахуванням індивідуальних особливостей і запитів дорослих студентів. Проте далеко не кожний фахівець усвідомлює свої реальні освітні потреби. Готовність і здатність до саморозвитку та самоорганізації у процесі навчання потрібно актуалізувати завдяки використанню ефективних технологій навчання, залученню фахівців до планування власної кар'єри, до оцінювання розриву між наявним і бажаним освітнім рівнем та найбільш ефективними шляхами його досягнення.

Доросла людина може сприймати ситуацію професійної переорієнтації чи як кризовий момент життя, чи як ситуацію відкриття нових життєвих перспектив. Такі відмінності зумовлені різною здатністю людей рефлексивно ставитися до життя і проблемних ситуацій, а також наявністю професійно важливих рис та здібностей необхідних для оволодіння певною професією.

Дослідженням проблеми зміни професії присвячено багато наукових робіт. Так, Б.Г. Ананьєв запропонував напрями психолого-педагогічного розвитку дорослих людей: навчання дорослих на усіх рівнях освіти; перенавчання та донавчання в умовах трудової діяльності, оволодіння суміжною професією; підвищення кваліфікації кадрів, удосконалення з тієї кваліфікації, якою людина не оволоділа раніше з урахуванням найновіших досягнень науки і техніки в цій галузі діяльності.

Психологічному аналізу професійної переорієнтації присвячено дослідження М. Захарової, Л. Кален, О. Михайлечко, Л. Пельцман, В. Петрова, І. Шелест та інших. Також видано багато наукових робіт, присвячених розвитку професійно значущих рис особистості (К.О. Абульханова-Славська, Л.С. Виготський, І.С. Кон, А. Маслоу, К. Роджерс, С.Л. Рубінштейн та інші).

У той же час, сьогодні недостатня увага приділяється саме процесу професійної перепідготовки дорослих студентів в умовах другої вищої освіти гуманітарного профілю, спрямованої на формування творчого суб'єкта професійної діяльності з розвинутими професійно важливими якостями, здатного до постійного самовдосконалення.

Питання навчання дорослих людей з вищою освітою, здобуття ними другої спеціальності у системі післядипломної освіти довгий час не привертало окремої уваги науковців. Більшість досліджень у галузі освіти вирішували дидактичні проблеми шляхом пристосування теорії навчання дітей до навчання і здобуття освіти дорослою людиною, але ці підходи не є адекватними до сучасних потреб.

Науковими засадами професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти є положення психолого-педагогічних концепцій формування особистості (І. Бех, Л. Виготський, С. Джулард), психологічні особливості дорослих (Л. Анциферова, Л. Бішоф, Ю. Кулюткін, В. Семиченко, Дж. Флелвел), психологічної теорії єдності психіки і діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонт'єв), наукові положення про творчість як вищу форму активності людини (Д. Богоявленська, Я. Пономарьов, С. Сисоєва), теорії та технології навчання дорослих (Ай. Гордон, С. Змієв, М. Ноулз, В. Пуцов, О. Степанова, Е. Торндайк), теорії професійної освіти (В. Кудін, Н. Ничкало, Л. Пуховська), теорії післядипломної освіти (Л. Набока, А. Нікуліна, В. Олійник, Н. Протасова, Л. Сігаєва), організацію та вдосконалення навчального процесу у вищій школі (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Беспалько, О. Євдокимов), теорії навчальної діяльності (А. Вербицький, В. Давидов, Е. Пассов), фактори активізації та оптимізації навчально-пізнавальної діяльності студентів (Ю. Бабанський, В. Вергасов, Л. Лещенко, В. Лозова, Е. Пассов, П. Підкасистий), підготовку педагогів (О. Абдуліна, А. Вербицький, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кан-Калик, О. Киричук, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Сластьонін та ін.).

Повторний професійний вибір розглядається як результат ціннісно-сміслового визначення особистості щодо професії та подальшого життя в цілому. Професійна переорієнтація визначається як окремий момент професійного становлення людини і важлива подія її життя.

Навчання дорослих студентів має являти собою індивідуальну освітню траєкторію, що забезпечує життєву перспективу й усвідомлення свого потенціалу. В той же час, дорослі з вищою освітою в умовах перепідготовки не можуть зосередитися на навчанні, не можуть сприйняти точку зору вченого; повчають інших і розмовляють; швидко розчаровуються у заняттях, якщо не задоволені їх очікування; дорослі мають високий рівень службової та особистісної амбітності; критично порівнюють навчальний матеріал із власним досвідом; бояться критики. Така ситуація вимагає від викладачів високого рівня андрагогічної та професійної компетентності та здатності задовольняти освітні потреби всіх студентів.

Якщо детально проаналізувати сучасний стан підготовки фахівців гуманітарного профілю (вчителів початкових класів, української мови та літератури, іноземної мови та літератури, історії та правознавства, а також психологів і соціальних педагогів в умовах другої вищої освіти), то можна зазначити, що основною проблемою є *нерівномірний рівень підготовки студентів-першокурсників*. Частина з них вже працюють за спеціальністю і прагнуть отримати диплом та покращити свій рівень професійної майстерності завдяки оволодінню інноваційними методами роботи, які вони зможуть одразу використовувати у своїй професійній діяльності; частина студентів мають вищу педагогічну освіту та здобувають нову кваліфікацію, інші студенти є фахівцями в галузях економіки, техніки, медицини тощо.

На сьогоднішній день удосконалення професійної компетентності людини з вищою освітою шляхом набуття іншої спеціальності відбувається з урахуванням того, що доросла людина відчуває себе самостійною, має певний життєвий, професійний та соціальний досвід, має чітко сформовану мотивацію щодо навчальної діяльності.

У той же час, на відміну від дітей і підлітків дорослі мають багато інших обов'язків, які утримують їх від навчання, й становлять перешкоди у навчанні, а саме: відсутність часу, брак інформації про можливість навчання, проблеми з доглядом дітей, відсутність інтересу чи довіри, впевненості у своїх можливостях, брак коштів тощо.

Андрагогічні принципи (самостійного навчання, спільної діяльності, опори на досвід, індивідуалізації, системності, контекстності, актуалізації, свідомості, розвитку освітніх потреб) освіти фахівців відрізняються від педагогічних і складають теоретичну базу технології навчання та освіти дорослих, визначаючи діяльність активних учасників освітнього процесу.

Наукові засади розвитку системи післядипломної освіти полягають у врахуванні вікових і психологічних особливостей дорослої людини, її мотивації, визначення індивідуально орієнтованого стилю навчання, специфіки організації, визначення оптимальних методів і функцій управління навчально-пізнавальною діяльністю. На сьогоднішній день удосконалення професійної компетентності людини з вищою освітою шляхом набуття іншої спеціальності відбувається з урахуванням того, що доросла людина відчуває себе самостійною, має певний життєвий, професійний та соціальний досвід, має чітко сформовану мотивацію щодо навчальної діяльності.

Технології навчання дорослих – способи реалізації змісту освіти дорослих, оптимальні й ефективні для віку та фізичного стану дорослої людини, що передбачають взаємодію змістової, процесуальної, мотиваційної, організаційної складових. Вони сприяють диференціації та індивідуалізації освітніх програм на основі врахування набутих раніше знань і професійного досвіду людини, активізації діяльності, розкриттю потенціальних можливостей, виробленню практичних навичок для розв'язання конкретних задач, оцінюванню ступеня засвоєння матеріалу тощо.

Педагогічні технології пов'язані, насамперед, із забезпеченням ефективного навчального процесу, впровадженням освітніх інновацій тощо. Привертає увагу амбівалентність використання поняття "педагогічна технологія" та його варіацій: "технологія навчання", "освітні технології", "технологія освіти" в сучасній психолого-педагогічній літературі.

О. Дубасенюк наголошує, що одні дослідники (Дж. Брунер, П. Кенес-Комоський та ін.) ототожнюють технологію навчання з процесом комунікації. Інші (О. Малібог, Т. Сакамото, Ф. Янушкевич) в освітній технології об'єднують засоби і процес навчання. Третя група (Д. Гасс, О. Богомолів та ін.) пропонують розглядати її з позиції наукової організації навчального процесу. Н. Тализіна вважає, що суть сучасної технології навчання полягає у визначенні раціональних способів досягнення поставленої мети. Навчальний процес тут розглядається як система дій з планування, забезпечення і оцінювання процесу навчання. У сучасній вітчизняній педагогічній науці все повніше стверджується думка щодо педагогічних технологій як певної системи організації та управління педагогічним процесом.

Г.К. Селевко визначає педагогічну (освітню) технологію як систему функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, що побудована на науковій основі, запрограмована за часом і простором, призводить до намічених результатів⁶¹⁶.

С.О. Сисоева в "Енциклопедії освіти" (за ред. В. Кременя) аналізує різні підходи до визначення вказаного феномена і робить висновок, що він розглядається багатоаспектно, а саме: як раціональний спосіб досягнення свідомо сформульованої освітньої (навчальної, виховної) мети (М. Вулман, І. Лернер, Б. Ліхачов, П. Сікорський, Рада з педагогічних технологій Великої Британії); як наука (Г. Селевко); як педагогічна система (В. Безпалько, С. Сисоева, Д. Чернилевський); як педагогічна діяльність (А. Нісімчук); як системно-діяльнісний підхід до освітнього (навчального) процесу (Г. Еллінгтон, Н. Кузьміна, П. Мітчелл, Ф. Персиваль, О. Пехота, П. Самойленко); як система знань (В. Генецинський, Т. Назарова, В. Онищук, Ю. Турчанінова); як мистецтво педагога (І. Прокопенко, Н. Тализіна, В. Шепель); як модель (В. Ченців); як засіб оптимізації та модернізації освітнього процесу (Ф. Янушкевич); як процесуальний компонент (складова) освітнього (навчального) процесу (М. Кларін); як інтегративний підхід до освіти (П. Мітчелл, Д. Фін)⁶¹⁷.

Деякі автори (Г.К. Селевко, О.А. Дубасенюк та ін.) вважають, що різні підходи до тлумачення терміну "педагогічна технологія" обумовлюються використанням даної дефініції у трьох аспектах:

⁶¹⁶ Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии / Герман Константинович Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

⁶¹⁷ Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [гол.ред. В. Г. Кремень]. – К.: ЮрінкомІнтер, 2008. – 661 с.

1) загальнопедагогічному або науковому (як синонім до підвищення ефективності педагогічної системи);

2) предметному або процесуально-описовому (опис, проект, алгоритм, сукупність цілей, оригінальних, новаторських способів, методів, прийомів і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів);

3) модульному, чи процесуально-дійовому (удосконалення технології окремих елементів педагогічного процесу, видів діяльності).

До педагогічних технологій дослідники відносять різні типи. Наприклад, Л.А. Машкіна виділяє методологічні, цільові та методичні педагогічні технології⁶¹⁸; О.О. Козлова – проблемні, концентровані, модульні, розвивальні, диференційовані, активні, ігрові, особистісно орієнтовані, процесуально зорієнтовані тощо⁶¹⁹; О.О. Кіяшко – авторська підготовка, відкриті системи інтенсивного навчання, дистанційне навчання, діалогове навчання, етапно-блокова організація навчання, ігрові технології, інтегративно-модульна система; інформаційно-комп'ютерне навчання, контекстне навчання; модульно-рейтингове навчання, особистісно орієнтоване навчання, проблемно-діяльнісне навчання, проєктивне навчання, рефлексивно-творче навчання, технологія сумісної продуктивної діяльності⁶²⁰. Д. Чернилевський і Н. Борисова класифікували інноваційні технології на основі таких ознак: наявність моделі (предмету чи процесу діяльності) і наявність ролей (характер спілкування тих, хто навчається)⁶²¹.

Серед інноваційних педагогічних технологій, які найдоцільніше застосовувати у навчанні дорослих людей, зокрема у процесі здобуття ними другої вищої освіти, є *особистісно орієнтовані, інтерактивні та інформаційні технології навчання*.

Особистісно орієнтовані технології (підвищення ефективності навчально-виховного процесу шляхом його індивідуалізації та диференціації, створення атмосфери комфорту в процесі навчання, розширення простору співробітництва між викладачами та студентами на гуманному суб'єкт-суб'єктному рівні). Особистісно орієнтовані технології навчання педагогів в умовах післядипломної освіти повинні будуватися на принципах андрагогіки, які ґрунтуються на когнітивно, діяльнісно й особистісно орієнтованій парадигмі освіти, враховують психологічні особливості зрілої людини і визначають діяльність

⁶¹⁸ Машкіна Л. А. Підготовка студентів педагогічних училищ та коледжів до використання інноваційних технологій в дошкільних закладах: дис... канд.пед.наук: 13.00.04 / Машкіна Людмила Андріївна. – К.: 2000. – С. 73.

⁶¹⁹ Козлова А. А. Психотехнологии как средство формирования субъектной позиции клиента системы профконсультирования: дис. канд. психол. наук: 19.00.13 / Александра Александрова Козлова. – М., 2002. – С.66.

⁶²⁰ Кіяшко О. О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіяшко Олександр Олександрович. – Луганськ, 2001. – С. 63-64

⁶²¹ Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб.пособ. [для вузов] / Дмитрий Владимирович Чернилевский.– М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 177-178.

насамперед тих, хто навчається, на відміну від принципів педагогіки, які регламентують діяльність того, хто навчає⁶²².

Реалізація цих принципів визначає такі функції процесу навчання дорослих студентів, які опановують педагогічну професію: поєднання особистісного розвитку з підвищенням професійної майстерності вчителя; забезпечення випереджального характеру професійної підготовки педагога відповідно до суспільних вимог; мотивування самовдосконалення; конструювання ефективних технологій навчання; поєднання галузевих вимог щодо розвитку кадрового потенціалу з потребою відтворення та збереження загальнолюдських цінностей та ін.

На основі вивчення педагогічних досліджень вітчизняних та зарубіжних педагогів визначено теоретичні аспекти диференціації навчання у вищому закладі освіти. *Диференціація навчання* – це розрізнення діяльності тих, хто навчається, за такими мотиваційними позиціями особистості: "можу" і "хочу". Залежно від цього диференціація навчання поділяється на рівневу і профільну. Рівнева диференціація – це диференціація за здібностями та успішністю в навчанні, а профільна – за нахилами та інтересами.

Диференційоване навчання передбачає спрямованість на особистість студента. Паралельно із суміжним поняттям "індивідуалізація навчання" воно проходить ряд етапів, за якими інтерпретується як підхід, принцип, концепція і технологія. В основу термінологічної та змістової розмежованості цих понять нами покладено, з одного боку, частоту вживання кожного з них на певному етапі розвитку педагогічної науки, а з іншого, і це є основним, – зміст, що вкладається у кожне з цих понять.

Тому основною метою наукових пошуків у цій сфері є розробка педагогічних основ оптимального поєднання диференційованого та індивідуалізованого навчання в цілісній концепції особистісно орієнтованого навчання.

В основі зарубіжних вузівських технологій навчання студентів лежать такі вихідні положення:

- пріоритетність положень індивідуального функціонування пізнавальних процесів;
- орієнтація на психофізіологічні властивості та зумовлені ними особистісні якості, що впливають на самоорганізацію навчальної діяльності та індивідуальну стратегію поведінки студентів у навчанні;
- врахування емоційних станів студента;
- спрямованість навчання на формування ціннісних орієнтацій та особистісних новоутворень.

Технологія диференційованого навчання розглядається як організація навчального процесу, що забезпечує формування власного стилю діяльності студентів на основі врахування їх індивідуально-типологічних особливостей. Вихідними психолого-педагогічними позиціями технології диференційовано-

⁶²² Лісіна Л.О. Технології навчання вчителів у післядипломній освіті / Л.О.Лісіна. — Запоріжжя: Диво, 2007. — 198 с

го навчання є розгляд особистості студента як центральної фігури навчального процесу; врахування індивідуально-типологічних особливостей студентів в організації навчального процесу; оптимальне поєднання індивідуального характеру засвоєння знань з груповою організацією навчальної діяльності студентів; варіативність цілей та змісту навчання, способів діяльності, організаційних форм та засобів навчання; свобода і самостійність студентів у виборі власної траєкторії навчання; організаційно-методичне забезпечення навчального процесу; стимулювання позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів та викладачів⁶²³.

На думку С.О. Сисоєвої, інтерактивні технології навчання дорослих забезпечують їх включення в процес навчання за рахунок добору й використання сукупності активних форм, методів, прийомів, методик, засобів навчання, що дають змогу гарантовано досягти запланованого результату, забезпечити зворотний зв'язок та врахувати життєвий та професійний досвід дорослих. Дидактична особливість інтерактивного навчання дорослих полягає в тому, що в процесі його реалізації іноді спостерігається порушення звичайної дидактичної логіки навчального процесу: не від засвоєння теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення.

Основними формами та методами інтерактивного навчання є евристичні бесіди, презентації, дискусії, ділові та рольові ігри, навчальні тренінги, колективні вирішення творчих завдань, кейс-метод, практичні групові й індивідуальні вправи, моделювання певного виду діяльності або ситуацій, проектування й написання бізнес-планів, різних програм, обговорення відеозаписів, включаючи запис власних дій тощо.

Ефективність застосування інтерактивних технологій у навчанні дорослих визначається за такими критеріями:

1) пізнавальної активності (рівень пізнавальної активності учасників навчального процесу);

2) мотивації (зацікавленість в одержанні нової інформації, наскільки навчання орієнтоване на запити та потреби дорослого);

3) активної інформативності (наскільки навчання сприяє осмисленню нової інформації, орієнтоване на її активне засвоєння, можливість співвіднесення нового знання з відомим, власним досвідом; відстеження власного розуміння);

4) активізації мислення (наскільки навчання спонукає до роздумів, систематизації, класифікації та узагальнення нової інформації, вироблення власного ставлення до неї і формулювання проблем та запитань для подальшого просування в інформаційному та діяльнісному полі);

5) співпраці (рівень психологічної комфортності, демократичності і партнерства в процесі навчання, зокрема у системі "викладач – учень", рівень взаємної відповідальності за результати навчання);

⁶²³ Гусак П.М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.01. – К., 1999. – 32 с.

б) результативності (успіхи у навчанні, міцність і глибина засвоєння навчального матеріалу, засвоєння необхідних дорослим професійних та інших умінь і навичок за умови раціональної витрати часу та зусиль, ступінь задоволеності навчанням)⁶²⁴.

Для диференціації й індивідуалізації навчального процесу значні можливості відкриває використання потенціалу *інформаційних технологій навчання* (ІТН), які розглядаються як сукупність методів і технологічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації за допомогою комп'ютерів і телекомунікаційних мереж. Залежно від конкретних дидактичних завдань, що розв'язуються з використанням ІТН, при підготовці вчителя до конструювання навчальних технологій можуть ефективно застосовуватися такі комп'ютерні засоби навчання (КЗН) або їхнє поєднання: електронний підручник; мультисередовищна система; експертна система; система автоматизованого проектування; електронний бібліотечний каталог; банк даних, база даних; локальні й розподілені (глобальні) обчислювальні системи; електронна пошта; голосова електронна пошта; система телеконференцій; автоматизована система керування науковими дослідженнями; автоматизована система організаційного керування.

Таким чином, професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти повинна враховувати сучасні соціальні перетворення в Україні. Вона буде здійснюватися більш успішно за умови наукової розробки її теоретико-методологічних основ як відкритої органічної системи неперервної освіти, врахування викладачами першої освіти студентів та їх мотивації щодо отримання другої вищої освіти.

Ефективність професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти зростає, якщо навчальний процес буде організовано відповідно до основних психолого-фізіологічних особливостей дорослих людей та базуватися на андрагогічних принципах їх навчання, спиратися на професійний досвід студентів.

Детальний аналіз сучасних педагогічних технологій навчання у вищій школі дав змогу показати особистісно орієнтовані, інтерактивні та інформаційні технології навчання у системі вищої, післядипломної освіти та перепідготовки як найбільш ефективні, спрямовані на задоволення особистісних освітніх потреб дорослих студентів, їх саморозвиток та самореалізацію та потреб держави у підготовці конкурентоспроможних фахівців.

⁶²⁴ Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: сутність, критерії, життєвий цикл / С. О. Сисоєва // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : Вид-во ВД "ЕКМО", 2010. – Вип. 3, в 2-х ч. – Ч. II. – С. 158–164.

АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО РОЗУМІННЯ ПОНЯТЬ "ТЕХНОЛОГІЯ" ТА "ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ"

Нині вітчизняна освіта переживає складний і водночас важливий період реформування. Відповідно до Закону України "Про загальну середню освіту", Концепції загальної середньої освіти, Державного стандарту початкової загальної освіти в сучасній початковій школі відбувається системне оновлення змісту та перехід на нову структуру навчання. Відтак, перед педагогами постають якісно нові завдання, з поміж яких особливої ваги набуває формування ціннісного ставлення учнів до навчання. Такий підхід актуалізує інноваційний характер діяльності вчителя, оскільки, будучи складним і багатоплановим феноменом, інноваційність своїм змістом охоплює, з одного боку, процес взаємодії учнів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, на переведення його в якісно новий стан, а з іншого – є особливим видом творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на одержання учнями якісно нових знань, технологій, систем. У цьому зв'язку важко переоцінити значущість здатності до втілення інноваційних педагогічних технологій.

Відтак, важливим постає завдання щодо уточнення педагогічної сутності поняття "педагогічна технологія".

Перш за все, звернемося до аналізу довідкових джерел. Так, саме слово "технологія" в перекладі з англійської, означає – техніка. Більшість дослідників вкладають у це поняття здебільшого технічні об'єкти: машини, комп'ютери, обладнання тощо.

У словнику іншомовних слів досить повно дано визначення поняття "технологія", а саме: "Технологія у перекладі з грецької – мистецтво, майстерність, уміння, сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форм об'єкта".

Словник С. Ожегова подає таке тлумачення: "технологія – сукупність виробничих методів і процесів у певній галузі виробництва, а також науковий опис способів виробництва"⁶²⁵.

Суттєво доповнює означене поняття енциклопедичний словник: "технологія навчання і виховання, як будь-яка технологія, своєю основою має послідовність процедур, використання тих або інших засобів для перетворення навчальних або виховних у рамках певної мети"⁶²⁶.

У педагогічному українському словнику представлено таке визначення: "Технологія – розуміється як новий напрям у педагогічній науці, який займа-

⁶²⁵ Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Русский язык, 1984. – С. 667.

⁶²⁶ Советский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1981. – С. 621.

ється конструюванням оптимальних навчальних систем, проектуванням навчальних процесів; є системою способів, прийомів, послідовність виконання яких забезпечує розв'язання завдань виховання, навчання і розвитку особистості – вихованця, а сама діяльність представлена процедурно"⁶²⁷.

Отже, аналіз фундаментальних довідкових джерел дає підстави стверджувати, що під технологією розуміється:

– наука про майстерність, способи взаємодії людини, знарядь і предметів праці;

– сукупність і послідовність методів та процесів перетворення початкових матеріалів, що дозволяють одержати продукцію із заданими параметрами.

Зауважимо, що разом із трансформацією терміну – від "технології в освіті" (technology in education) до "технології освіти" (technology of education), а потім до "педагогічної технології" (educational technology) – еволюціонував і зміст означуваного поняття, який охоплює п'ять періодів.

Перший період (1940-1950 рр.). Характеризується появою у вищих загальноосвітніх закладах різноманітних технічних засобів одержання інформації (від запису і відтворення звуку до проекції зображення), об'єднаних поняттям "аудіовізуальні засоби". Це магнітофони, телевізори, програвачі, проектори, які мали побутове призначення. Термін "технологія в освіті" означав застосування інженерної думки в навчально-виховному процесі.

Другий період (1950-1960 рр.). Цей період відзначається виникненням і використанням технологічного підходу, теоретичною базою якого стала ідея програмованого навчання. Були розроблені аудіовізуальні засоби, спеціально призначені для навчальної мети: засоби зворотнього зв'язку, електронні класи, навчальні машини, лінгафонні кабінети, тренажери та ін.

На відміну від терміну "технологія в освіті", який був ідентичний поняттю ТЗН, під "технологією освіти" почали розуміти науково-педагогічний опис "сукупності засобів і методів" педагогічного процесу. У 60-ті роки спеціалісти у сфері програмованої освіти знаходять загальну наукову мову у межах нової дисципліни – педагогічної технології.

Третій період (1970-1980 рр.). Для нього характерні такі особливості:

- відбувається розширення бази педагогічної технології;

- змінюється методична основа педагогічної технології, здійснюється перехід від вербального до аудіовізуального навчання;

- здійснюється активна підготовка професійних педагогів-технологів. Стає реальністю випуск масовим тиражем таких ТЗН: відеоманітофон, карусельний кадрпроектор, поліекран, електронна дошка, рейкова система кріплення схем, дошка для писання фломастером, синхронізатори звуку та зобра-

⁶²⁷ Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – С. 141.

ження тощо.

Четвертий період (з 1980-1990 рр.) характеризується еволюцією поняття "педагогічна технологія". Його характерні особливості – створення комп'ютерних аудиторій і дисплейних класів, зростання кількості та якості педагогічних програмованих засобів; використання систем інтерактивного відео.

П'ятий період (починаючи з 1990 р.) характеризується реальним упровадженням педагогічних технологій у професійну підготовку спеціалістів.

Запропонована періодизація узгоджується з конкретними фактами історії виникнення педагогічної технології. Як відомо, вперше як об'єкт вивчення педагогічна технологія була визнана у США. У 1912 р. видатний американський педагог-психолог Едвард Торндайк обґрунтував ідею педагогічної технології таким чином: "Якщо з допомогою диво-машини (винахода) так влаштувати підручник, що учень виконує спочатку всі завдання на першій сторінці і тільки тоді перед ним відкривається друга, то, багато що з того, що потрібно при індивідуальному навчанні, має бути досягнуто за допомогою друкарських засобів"⁶²⁸.

Офіційно педагогічна технологія була визнана у США в 1946 році, коли в Індіанському університеті Л. Ларсон увів план аудіовізуальної освіти. Як відзначає дослідник раннього періоду розвитку педагогічної технології Д. Елі, окремі курси за педагогічними технологіями були прочитані там же ще у 30 роках.

Прихильники педагогічної технології прийшли до неї двома шляхами – через аудіовізуальну освіту і програмоване навчання. Тривала боротьба між ними закінчилася в так званій "період консолідації" (1967-1972 рр.), коли педагогічна технологія набула загальнопедагогічного значення. На думку Д. Мітчелла "...будь-який серйозний аналіз концепції педагогічної технології повинен урахувувати п'ять центральних напрямів педагогічної технології: програмоване навчання, аудіовізуальна освіта, вдосконалення навчальних планів, системний аналіз і педагогічне планування"⁶²⁹.

Відзначимо, що теорію програмованого навчання обґрунтував Беррес Скіннер у 1954 р. Суть педагогічної технології полягає в поданні "маленькими дозами" навчального матеріалу і переходу до наступної порції у разі позитивної відповіді – це лінійне програмування⁶³⁰.

У 1968 році розроблено і застосовано мову програмування ЛОГО у школі (Массачусетський технологічний інститут США, керівник С. Пейперт); у 1976 році створено перший персональний комп'ютер (автори С. Джобс, С. Уозник); у 1981 році – застосовано в навчанні спеціальні програмовані засоби в дисплейних класах; у 1990 році – використано інтерактивні технології в освіті.

⁶²⁸ Щуркова Н. Е. Новые технологии воспитательного процесса / Н. Е. Щуркова. – М. : Просвещение, 1994. – С. 165-167.

⁶²⁹ Thorndike E. L. Education / E. L. Thorndike. – New York : Macmillan, 1912. – P. 165–167.

⁶³⁰ Ibid.

У зарубіжній педагогічній теорії й практиці проблеми педагогічних технологій представлено у дослідженнях М. Кларк (M. Clarke), Ф. Персиваля та Еллінгтона (F. Persival, H. Ellington), Д. Фінн, П. Мітчелла (Mitchell) та ін. До того ж, деякі автори вважають педагогічну технологію комплексом сучасних засобів навчання (тобто ТЗН), інші називають педагогічну технологію процесом комунікації. Окрему групу складають автори, які об'єднують у поняття педагогічна технологія засоби і процес навчання. Як зазначає М. Кларк, сутність педагогічної технології – полягає у "застосуванні у сфері створення винаходів, промислових виробів і процесів, які є частиною технології сьогодення". Представлене визначення відображає сучасне розуміння терміну "технологія в освіті, оскільки трактує його значення як непедагогічні вироби і процеси, вживані в навчанні".

Науковці (Ф. Персиваль і Г. Еллінгтон) підкреслюють, що термін "технологія в освіті" включає будь-які можливі засоби представлення інформації. Це "устаткування, вживане в системі освіти, таке, як телебачення, мовні лабораторії й різні засоби проєкції зображень. Іншими словами, технологія в освіті – це аудіовізуальні засоби. У цьому визначенні акцент зміщується від поняття "технології в освіті" до поняття "технології освіти", оскільки воно об'єднує спеціально створені й пристосовані засоби забезпечення навчального процесу (мовні лабораторії та телебачення) і методикау їх застосування.

У результаті фундаментального аналізу чисельної кількості джерел за проблематикою технологічного підходу П. Мітчелл формулює загальноприйняте сучасними науковцями визначення педагогічної технології: "Педагогічна технологія – це галузь дослідження і практики (у межах системи освіти), що має зв'язки зі всіма аспектами організації педагогічних систем і процедурою розподілу ресурсів для досягнення специфічних, і потенційно відтворених педагогічних результатів".

Однак, у більш широкому значенні, йдеться про систематичний метод планування, застосування й оцінювання всього процесу навчання і засвоєння знань шляхом урахування людських і технічних ресурсів та взаємодії між ними для досягнення більш ефективної форми освіти. У цьому сенсі педагогічну технологію використовують як теоретичний інструментарій, системний аналіз.

Найбільш фундаментально у педагогічній науці проблемами педагогічних технологій займалися такі дослідники, як В. Беспалько, М. Кларін, В. Сластьонін, Н. Талізін. У подальші роки сутність поняття досліджували П. Атутов, В. Боголюбов, В. Бондар, Ю. Васьков, М. Горчакова-Сибірська, О. Гохберг, В. Гузєєв, О. Долженко, В. Євдокимов, О. Євдокимов, Т. Ільїна, М. Кларін, О. Коваленко, Е. Коротков, Н. Корсунська, А. Кушнір, В. Монахов, І. Лернер, Т. Назарова, А. Нісімчук, О. Околенов, О. Падалка, В. Паламарчук, І. Прокопенко, О. Савельєв, Г. Селевко, А. Слободянюк, І. Смолюк, Д. Чернілевський, М. Чошанов, С. Шаповаленко, Н. Щуркова, В. Юдін та ін.

Зауважимо, що науковці (зокрема Г. Селевко) розглядають представлені різноманітні педагогічні технології та їх основні характеристики: концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність. Автор класифікує педагогічні технології за рівнем застосування, філософською основою, провідним чинником психічного розвитку, концепцією засвоєння, орієнтацією на особові структури, характером змісту, організаційними формами та типом управління пізнавальною діяльністю й переважаючим методом і т. ін.

Так, Г. Селевко підкреслює, що в освітній практиці педагогічна технологія може реалізовуватися на трьох рівнях:

- загальнодидактичний – тут педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі; вона включає сукупність цілей, зміст засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів освітнього процесу;

- спеціальний дидактичний – уживається у значенні "Приватна методика", тобто як сукупність методів і засобів для реалізації визначеного змісту навчання в межах одного предмета, класу, вчителя;

- локальний – є технологією окремих частин навчально-виховного процесу, вирішення окремих дидактичних завдань (формування понять, повторення, контроль і т. ін.).

Значний і науковий, і практичний інтерес становить той факт, що дослідник відокремлює певні класи педагогічних технологій, а саме:

- загально-педагогічні, предметні й локальні;

- матеріалістичні й ідеалістичні, діалектичні та метафізичні, наукові, релігійні, гуманістичні та інші (за філософською основою);

- біогенні, соціогенні, психогенні й ідеалістичні (за провідним фактором); асоціативно-рефлекторні, біхевіористські, розвивальні й інші (за науковою концепцією);

- інформаційні, операційні, емоційно-художні технології, а також технології саморозвитку, евристичні та прикладні (за орієнтацією на особистісні структури);

- навчальні та виховні, освітні, професійно орієнтовані та інші (за характером змісту і структури);

- догматичні, репродуктивні, пояснювально-ілюстративні, програмованого навчання, проблемного навчання, розвивального навчання, саморозвивального навчання, комунікативні, творчі (за методами та засобами навчання).

Науковці (В. Пітюков та ін.) вважають, що під педагогічною технологією необхідно розуміти цілісну систему концептуально і практично значущих ідей, принципів, методів, засобів навчання і виховання, що гарантують надійний результат, який діагностується в поточний період і при подальшому її відтворенні й тиражуванні.

Дослідниця (М. Левіна та ін.) розуміє під педагогічною технологією проект системи послідовного розгортання діяльності, спрямованої на досягнення цілей навчання і розвитку при навчанні особистості.

Як зазначає В. Пітюков, під педагогічною технологією необхідно розуміти цілісну систему концептуально і практично значущих ідей, принципів, методів, засобів навчання і виховання, що гарантують надійний результат, який діагностується в поточний період і при подальшому її відтворенні й тиражуванні.

Отже, В. Сластьонін, визначаючи педагогічну технологію, наголошує на тому, що це повне обґрунтування професійного вибору операційних дій у взаємодії учителя та учня, з метою формування у них такого відношення.

В. Пікан своє розуміння педагогічної технології представляє таким чином:

- технологія розробляється під конкретний педагогічний задум;
- технологічний ланцюжок педагогічних дій утворюється відповідно до цільових установок, що мають форму конкретного очікуваного результату;
- функціонування технології передбачає взаємопов'язану діяльність викладача і студентів із урахуванням принципів індивідуалізації та диференціації;
- поетапне планування і послідовне втілення елементів педагогічної технології повинні бути відтворені та гарантувати досягнення планованих результатів.

Однак, вищезазначеними дослідниками були також виділені основні характеристики педагогічної технології: системність, концептуальність, науковість, інтегративність, гарантованість результату, відтворюваність, ефективність, мотивованість, новизна, інформаційність, оптимальність, можливість перенесення в нові умови, доступність навчання.

Згідно з поглядами інших науковців (Г. Ільїна, Н. Руденко і В. Сластьоніна), в основу характеристики педагогічної технології повинна бути покладена ідея цілісності педагогічного процесу. У цьому контексті, суттєвий інтерес, на нашу думку, представляє дослідницька позиція Д. Матроса і Д. Полева, згідно якої варто виходити з принципів і прийомів оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу системи чинників, що підвищують ефективність та доступність навчання студентів засобами конструювання й застосування педагогічних технологій.

В. Гузеєва під педагогічною технологією розуміє систему нормативного, науково-обґрунтованого знання, призначеного для організації, підвищення ефективності й доступності освітнього процесу студентів у межах певної дисципліни.

Розглядаючи педагогічну технологію з позиції діяльнісного підходу, Е. Машбіц і Н. Талізін виділяють у цьому процесі наукове обґрунтування цілей і завдань навчання, відбір адекватного наочного змісту, вибір об'єктів вивчення та видів діяльності на основі принципу доступності, методик оцінки досягнень кінцевого продукту навчальної діяльності. Проте основною характеристикою педагогічної технології автори визначають її орієнтацію на задалегідь задані й чітко описані результати навчання.

Не менш цікавою вважаємо точку зору С. Сисоєвої, яка доводить доцільність розрізняти наступні технології:

- методологічні освітні технології (теорія поетапного формування розумових дій);
- проблемне навчання, програмоване навчання;
- розвивальне навчання, особистісно орієнтоване і особистісно-діяльнісне навчання;
- проєктивне навчання; дистанційне навчання;
- тактичні освітні технології (на рівні методики, методу, прийому) ⁶³¹.

Такий підхід може бути врахований як на етапі підготовки студентів, так і відносно навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі.

І. Богданова розуміє технологію як спосіб реалізації людьми конкретного складного процесу шляхом розділення його на систему послідовних взаємопов'язаних процедур і операцій, які виконуються більш-менш однозначно й мають за мету досягнення високої ефективності.

Виховний аспект педагогічної технології визначає Н. Щуркова: "Педагогічна технологія – це набір різних прийомів педагогічних дій як природної і гармонійної поведінки педагога в контексті сучасної культури, на рівні його високої духовності й психолого-педагогічного розуміння ситуації, що розгортається" ⁶³².

Якщо виходити з фахової своєрідності саме вчителя школи першого ступеня, то, на думку О. Савченко, доцільно розрізняти два напрями у розвитку педагогічних технологій: використання технічних засобів навчання і "технологічний підхід до організації навчального процесу в цілому" ⁶³³.

Існує позиція, за якою педагогічна технологія тлумачиться як "система знань про інструментарій досягнення цілей навчання, спрямована на досягнення цілей навчання, настанова до діяльності й безпосередня діяльність з управління процесом навчання при орієнтації на індивідуальні особливості та рівень підготовки учнів".

У цьому зв'язку плідним видається судження Л. Григоренко про те, що педагогічна технологія – один із спеціальних напрямів педагогічної науки, який має забезпечити досягнення певних завдань, підвищити ефективність навчально-виховного процесу, гарантувати його високий рівень. А у вузькому розумінні вчена визначає педагогічну технологію як послідовність певних дій, операцій, що пов'язані з конкретною діяльністю вчителя і спрямовані на досягнення поставленої мети.

⁶³¹ Сисоєва С. О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 4. – С. 60–66.

⁶³² Щуркова Н. Е. Новые технологии воспитательного процесса / Н. Е. Щуркова. – М. : Просвещение, 1994. – С. 165-167.

⁶³³ Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студ. пед. ф-тів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – С. 243.

Ми поділяємо точку зору В. Беспалько, який стверджує, що будь-яка діяльність може бути або мистецтвом, або технологією. Мистецтво засноване на інтуїції, технологія на науці. З мистецтва все починається, технологією закінчується; потім цикл повторюється зпочатку. Будь-яке планування суперечить експромту, а без планування, як відомо, не обійтися в педагогічній діяльності, це вже є початок технології.

Важливою нам видається думка Т. Назарової, яка стверджує, що поняття педагогічна технологія розвивалося адекватно розвитку педагогічної науки. У зв'язку з цим воно трансформувалось у нові поняття: освітні технології, педагогічні технології, технології навчання. Додамо, що саме цією дослідницею було описано кожний з них, з'ясовано відмінності між ними; доведено, що на кожному з них діє відповідна ієрархія цілей, завдань, змісту.

Проаналізувавши вказані дослідження, ми дійшли висновку про те, що поняття "педагогічна технологія", є дещо ширшим, ніж поняття "технологія навчання", оскільки охоплює виховні технології та технології управління.

У цьому контексті вважаємо надзвичайно плідним дослідження А. Кушніра, де підкреслюється, що технологія відрізняється від методики стійкістю результатів. Дійсно, методика виникає завдяки узагальненню досвіду або винаходу нового способу подачі знань. Технологія ж проектується, виходячи з конкретних умов, і орієнтується на заданий, а не на передбачуваний кінцевий результат. До зазначеного додамо ще дві позиції, що є дуже релієфними у науковому фонді з порушеної проблеми. Перша належить досліднику В. Монахову, який вважає: "якщо методика у більшості випадків – це сукупність рекомендацій для організації і проведення навчального процесу", то "педагогічну технологію характеризують два принципові моменти: гарантія кінцевого результату і проектування майбутнього навчального процесу... педагогічна технологія – набір процедур, які поновлюють професійну діяльність учителя і гарантують кінцевий запланований результат"⁶³⁴; А друга – репрезентована дослідженнями І. Підласого та А. Підласого, де йдеться, зокрема проте, що від методики технологія відрізняється відтворюваністю результатів, відсутністю безлічі "якщо": тобто талановитий учитель, талановиті діти, багата школа. Уже стало звичним, що методика виникає в результаті узагальнення досвіду або впровадження нових засобів. Технологія ж проектується, виходячи з конкретних умов, та орієнтується на заданий, а не передбачуваний результат⁶³⁵.

Методологічно вартісною вважаємо думку І. Зязюна, який зазначає, що технології навчання є варіативними й близькими до часткових методик і можуть називатися дидактичними; їх завдання – максимально спростити органі-

⁶³⁴ Монахов В.М., Нижников А.И. Проектирование траектории становления будущего учителя / В. М. Монахов, А. И. Нижников // Школьные технологии. – 2000. – № 6. – С. 70–80.

⁶³⁵ Підласий І. Педагогічні інновації / І. Підласий, А. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3–17.

зацію навчального процесу, зберігаючи його ефективність шляхом передачі творчих функцій учителю⁶³⁶.

Якщо аналізувати дослідження з проблеми саме педагогічних технологій, то слід посилену увагу приділити позиції М. Кларіна, який виділив такі їх важливі ознаки і елементи:

– специфіка педагогічної технології полягає в тому, що в ній конструюється та здійснюється такий навчальний процес, який повинен гарантувати досягнення поставлених цілей;

– ключем до розуміння технології побудови навчального процесу є послідовна орієнтація на чітко поставлені цілі;

– точне визначення еталону (критерію) повного засвоєння для всього курсу є найважливішим моментом у роботі по даній системі.

Науковець стверджує, що поняття "педагогічна технологія" позначає прийоми роботи викладача в сфері навчання і виховання. Якщо врахувати останнє зауваження, то слід мати на увазі, що поняття "технологія навчання" вже поняття "педагогічна технологія".

Отже, на відміну від методики, особливості педагогічної технології полягають у наступному:

– проектування навчання здійснюється не на основі узагальнення досвіду, а на основі наукового пізнання освітньої практики;

– технологія відрізняється гарантованістю результатів незалежно від чинників і умов навчання;

– технологія орієнтується на задачі й чітко описані умови, за яких гарантуються результати навчання.

Наша дослідницька позиція у вищезокреслених питаннях співпадає з думкою П. Образцова, який наполягає на двох моментах. По-перше, основна відмінність у тому, що методика дозволяє відповісти на питання: "Яким чином можна досягти необхідних результатів навчання?", а технологія – на запитання: "Як зробити це гарантовано?". По-друге, технологія навчання носить яскраво виражений персоніфікований характер і за своєю суттю є близькою до поняття "авторська методика навчання".

Отже, якщо поняття "методика" виражає алгоритм використання комплексу методів і прийомів навчання, як правило, безвідносно до особи, що їх здійснює, то технологія навчання припускає додавання до неї особи викладача у всіх її багатогранних проявах. Звідси очевидно, що будь-яка дидактична задача може бути ефективно вирішена за допомогою технології, що спроектована і реалізована кваліфікованим педагогом-професіоналом. У цьому, на

⁶³⁶ Зязюн І. А. Гуманістична парадигма в освіті / І. А. Зязюн // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку : матеріали науково-практичної конференції, 17–18 квітня 1996. – К., 1996. – С. 8.

наш погляд, і полягає одна з найважливіших відмінностей технології навчання від методики.

Таким чином, можна зробити висновок, що принципова відмінність технології полягає в тому, що вона жорстко задає спосіб досягнення мети через алгоритмізацію дій і процедур. Дії та процедури, спрямовані на досягнення заданої мети у межах технології, повинні строго слідувати одна за одною. Одна і та ж технологія, застосована різними викладачами дає подібні результати, що свідчить про її відтворюваність.

На відміну від технології методика максимально прив'язана до її носія, вона суб'єктивна. Одні й ті ж методичні прийоми і методична система в цілому у двох різних викладачів дають абсолютно різні результати. Технологія не заперечує ні методику, ні дидактику як загальну теорію навчання. Кожна з них аналізує педагогічні явища з різних сторін. Вони взаємопов'язані і взаємно доповнюють одна одну.

Перспективи подальшого наукового пошуку ми пов'язуємо з розширенням наукових уявлень про своєрідність педагогічних технологій навчання саме дітей молодшого шкільного віку.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Актуальність проблеми обумовлена глобалізацією міжнародних відносин, фінансів, бізнесу, суттєвою трансформацією соціально-економічної сфери та інноваційними процесами, що відбуваються в європейському й світовому освітньому просторі, зростанням темпів розвитку всіх галузей промисловості, невиробничої сфери економіки, фінансової системи. Зазначені трансформаційні процеси торкнулися всіх сфер існування й діяльності суспільства, передусім освітньої, спонукавши її до здійснення реформаційних процесів, оновлення підходів до підготовки сучасного конкурентноспроможного компетентного фахівця економічного профілю.

Питанням організаційної та управлінської діяльності присвячено праці вітчизняних (Г. Бакірова, М. Бесєдін, В. Нагаєв, К. Вазина, О. Виханський, В. Глухов, В. Жигалов, Л. Шимановська, А. Заболотний, Г. Казначевська, В. Озіра, В. Окорський та ін.), а також зарубіжних науковців (М. Вудкок, Д. Френсис, Дж. Гібсон, П. Дизель, У. Кінлі, Раньян, Г. Саймон, Д. Смітбург, В. Томпсон та ін.).

Суттєвий інтерес для проведеного дослідження становлять праці, в яких розкривається сутність організаційно-управлінських умінь (М. Армстронг, М. Виноградський, Л. Зайверт, Ю. Красовський, А. Кредісов, Є. Панченко, М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі, О. Кузьмін, О. Мельник, В. Пугачов, Л. Уманський), особливості їх формування у студентів технічних спеціальностей професійного коледжу (Г. Даржанія), військових льотчиків (А. Новосельський), майбутніх учителів (Н. Кім, І. Суркіна), майбутніх інженерів (С. Резник), сучасних підприємців (І. Колеснікова), учнів ліцею бізнесу (Л. Парашенко), старшокласників (Р. Лучечко, О. Тополь), учнів вищих професійних училищ невиробничої сфери (Л. Сергеева) та ін. Водночас, незважаючи на різнопланові і досить масштабні дослідження, названі підходи лише частково розкривають особливості формування організаційно-управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю й не торкаються послугування відповідними педагогічними технологіями, зокрема інтерактивними.

Метою дослідження є обґрунтування моделі формування організаційно-управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю засобами інтерактивних технологій.

Модель – уявна або матеріально-реалізована система, що відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна

змінювати його таким чином, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта; будь-який образ, аналог (уявний чи умовний: зображення, опис, схема, креслення, графік, план, карта тощо) певного об'єкта, процесу чи явища ("оригіналу" моделі), який використовується як його "замінник", "представник"⁶³⁷; уявлювана або матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження, а отже здатна замінити його так, що її вивчення дасть нам нову інформацію про об'єкт. За властивостями моделі можна дізнатися про суттєві ознаки об'єкта.

Відтак, створення моделі формування організаційно-управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю засобами інтерактивних технологій дозволяє спроектувати цей процес, тобто визначити його принципи, особливості, здійснити аналіз основних етапів, спрогнозувати ймовірний результат, забезпечити реалізацію випереджального підходу з урахуванням вимог сучасної вищої освіти до рівня підготовки фахівців такого профілю.

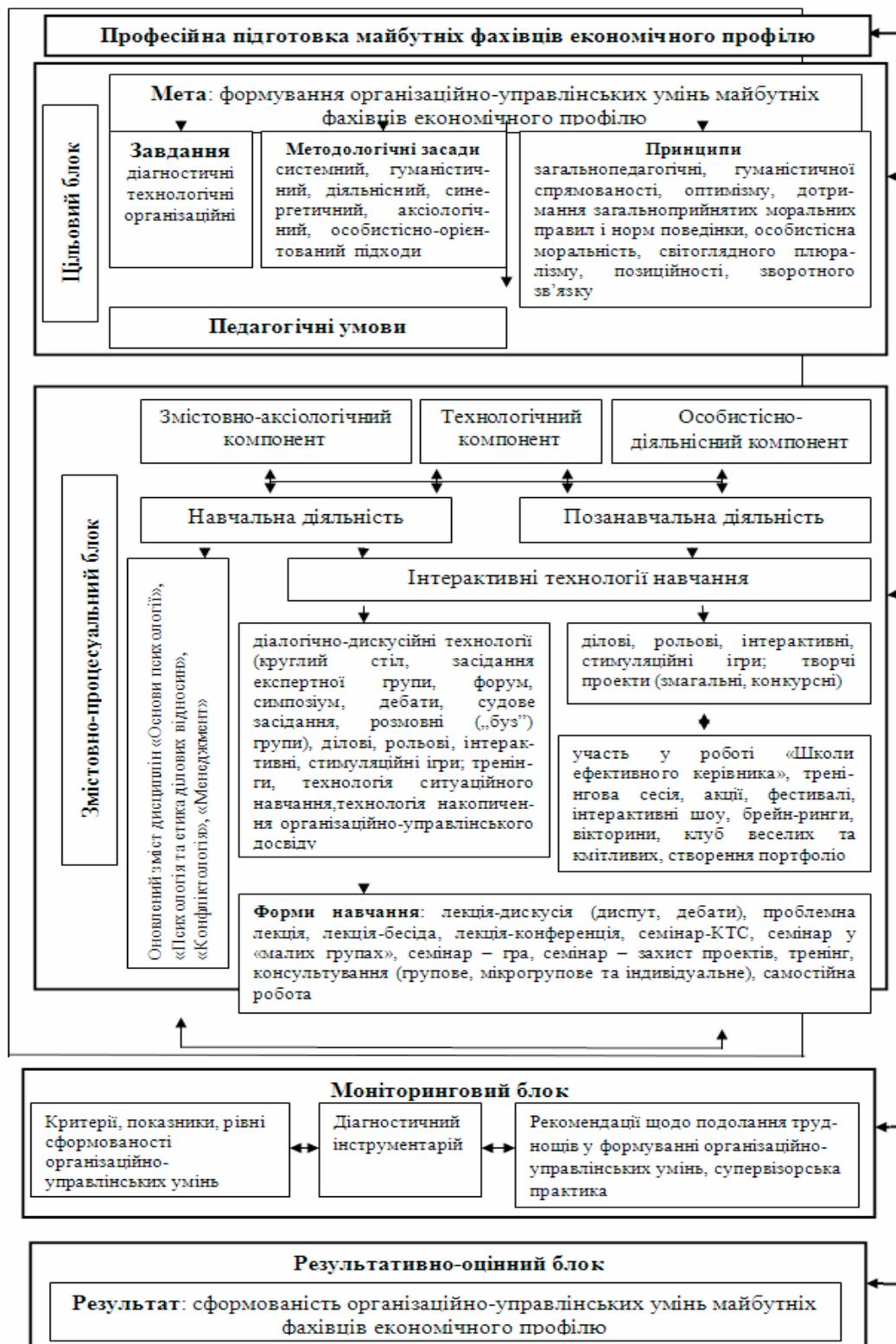
Визначимо властивості структурно-функціональної моделі. Підкреслимо, що використання структурних моделей (структурно-логічна схема) забезпечує можливість дослідження структури процесу формування організаційно-управлінських умінь особистості в умовах наявного навчально-виховного процесу ВНЗ, його зв'язків з процесом професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю без кількісного їх виразу, діяльності викладача та студента в цьому процесі тощо.

Функціональні моделі демонструють динаміку процесу; дозволяють визначити та проаналізувати найвпливовіші чинники його реалізації; створити комплекс дієвих педагогічних умов ефективного управління педагогічним процесом та його прогнозування. Отже, структурно-функціональне моделювання, за твердженням І. Лебедевої⁶³⁸, є гармонійним поєднанням структурного та кількісного аналізу, змістового й формально-логічного підходів у педагогічному дослідженні.

Спираючись на теорію функціональних систем П. Анохіна вважаємо, що ***модель формування організаційно-управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю засобами інтерактивних технологій*** являє собою єдність таких блоків: цільового, змістово-операційного, діагностичного та результативно-оцінного:

⁶³⁷ Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – [4-е изд.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1988. – С. 819.

⁶³⁸ Лебедева И. П. Структурно-функциональное моделирование в педагогическом исследовании / И. П. Лебедева // Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации : сб. науч. ст. Всерос. семинара по методологии педагогики, Волгоград, 20–22 мая 2003 г. – Волгоград : Перемена, 2003. – С. 55.



Цільовий блок містить мету, завдання, принципи; змістовно-процесуальний – зміст, форми й технології формування організаційно-управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю засобами інтерактивних технологій; моніторинговий – діагностичний інструментарій, критерії, показники, рівні сформованості організаційно-управлінських умінь, рекомендації щодо подолання труднощів у формуванні організаційно-управлінських умінь; результативно-оцінний – результат.

Модель формування організаційно-управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю засобами інтерактивних технологій відображає взаємозв'язок *структурних* (мета; завдання, що конкретизують процес досягнення мети; зміст, які розкриває провідні ідеї в даній галузі; поєднання форм, технологій організації освітнього процесу, спрямованого на досягнення зазначеної мети) та *функціональних* (аксіологічний, психологічний) компонентів.

У моделі визначено три групи завдань: *діагностичні* (проведення діагностичного зрізу з метою виявлення рівня сформованості організаційно-управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю, яке відбувалося за такими показниками: когнітивний, діяльнісний, перцептивно-рефлексивний); *технологічні* (розробка технології реалізації спроектованої моделі протягом навчання майбутніх фахівців економічного профілю у ВНЗ, під якою розуміємо проектування освітнього процесу, що сприяє ефективно-му формуванню організаційно-управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю, набуттю особистістю значущого організаційного та управлінського досвіду; розробка інтерактивних технологій навчання, що реалізуються у навчальній та позанавчальній діяльності студентів); *організаційні* (спрямування діяльності викладачів, кураторів на створення позитивного емоційного фону, атмосфери емоційного натхнення, творчості; актуалізацію потреби студентів у самопізнанні, самореалізації в різновидах професійно спрямованої діяльності).

В основу розробки моделі формування організаційно-управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю засобами інтерактивних технологій було покладено такі основні методологічні підходи:

Системний. Він орієнтує на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язку та зведення їх в єдину теоретичну картину. За такого підходу процес формування організаційно-управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю досліджується як цілісна система, впорядкована множина взаємопов'язаних компонентів (мети, змісту, методів, засобів, форм і результатів навчання), що є цілісним утворенням.

Гуманістичний. За таким підходом пріоритетним завданням вищої школи є становлення і вдосконалення цілісної особистості, яка здатна до максимальної самореалізації своїх можливостей, постійно відкрита для сприйняття нового досвіду та оновлення знань; створення необхідних умов

для вираження її унікальної сутності, власної життєвої позиції ("Я"-концепції); безумовне позитивне сприйняття внутрішнього світу (почуттів, думок, навичок, відчуттів) значимими для суб'єкта взаємодії людьми, яке можливе за умови ставлення до його внутрішнього світу як до цінності.

Діяльнісний. Цей підхід передбачає врахування принципу єдності свідомості і діяльності (Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.), згідно якого механізмом формування внутрішнього світу людини постає інтеріоризація та екстеріоризація досвіду, набуття особистісного професійного досвіду, що може бути представлений лише у формі особистісних світоглядних диспозицій, ціннісних орієнтацій, які потребують рефлексії, осмислення й подальшого висновку. Засобом навчання і розвитку особистості стає різноманітна організаційна та управлінська діяльність під час реалізації інтерактивних технологій, у якій студент не стільки оволодіває готовими знаннями, вміннями й навичками, скільки створює для себе систему знань, новий значущий досвід.

Синергетичний. Обґрунтовує феномени самоорганізації, глобальної еволюції, процесів становлення "порядку через хаос", нестійкості як основоположної характеристики процесів еволюції. Послугування цим підходом для вирішення проблеми формування організаційно-управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю означає, що отриманий результат конкретної дії студента обов'язково потребує самоаналізу в плані його співвідношення з метою цієї дії. Організаційно-управлінські вміння майбутніх фахівців економічного профілю варто розглядати як складно організовану систему, якій неможливо нав'язати шляхи розвитку без урахування внутрішніх потреб особистості. Ефективність формування організаційно-управлінських умінь не виключає фактор випадковості; аналіз стану сформованості організаційно-управлінських умінь є підґрунтям для прогностичної діяльності, виокремлення варіантів подальшого їх розвитку. Формування організаційно-управлінських умінь має здійснюватися за умови узгодження темпів розвитку суб'єктів, що беруть участь у цьому процесі (студенти, педагоги та ін.). Результати сформованості організаційно-управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю мають бути затребувані освітнім простором ВНЗ, соціальним та професійним оточенням.

Аксіологічний. Цей підхід ґрунтується на положенні: в основі світогляду має бути покладена теорія цінностей (Г. Залеський, В. М'ясищев). Глибоке розуміння значимості організаційно-управлінських умінь для здійснення професійної діяльності дозволяє майбутнім фахівцям конструктивно обмінюватися у процесі навчання думками й позиціями один одного. Налаштованість на передачу іншим власного досвіду, почуттів, переконань, "внутрішнього буття" має бути домінантою, ціннісно-мотиваційним стрижнем особистості майбутнього фахівця-економіста. Тільки через розкриття індивідуальних налаштувань і можливостей кожного студента, через діалог з ним викладач зможе залучити майбутніх фахівців під час здійснення

змодельованої організаційно-управлінської діяльності до системи загально-людських гуманістичних цінностей (добро, істина, справедливість, любов), цінностей діалогу (між людьми, спільнотами, світоглядними позиціями), які він сам поділяє.

Особистісно-орієнтований. Його сутнісними ознаками (В. Сериков, І. Якиманська та ін.) постає: суб'єкт-суб'єктне гуманне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу; діагностично-стимуляційний спосіб організації навчального пізнання; діяльнісно-комунікативна активність студентів, їх розвиток і саморозвиток; проектування викладачем (а пізніше й студентами) індивідуальних досягнень в усіх видах діяльності, сенситивних їх розвитку; врахування в змісті, методиках діапазону особистісних потреб і можливостей людини у здобутті якісної освіти. Умовою і результатом особистісно-орієнтованого типу навчання є сформованість в студентів бажання і здатності самостійно вчитися, шукати в різних джерелах інформацію і застосовувати нові знання, виробляти вміння діяти, прагнути творчості та саморозвитку.

Основні ідеї, положення наведених методологічних підходів покладено в основу проектування моделі формування організаційно-управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю засобами інтерактивних технологій.

Мета і завдання досліджуваної проблеми з одного боку, та закономірності процесу навчання у вищій школі, що впливають із законів теорії пізнання і передбачають вияв у відповідних умовах стійких зв'язків та залежностей між трьома елементами навчання – діяльністю викладання, діяльністю учіння й об'єктом засвоєння (змістом навчання), з іншого боку, зумовлюють перш за все загально-педагогічні принципи: науковості, наочності, систематичності і послідовності, системності, міцності знань, доступності, індивідуального підходу, самостійності й активності суб'єктів навчання, позитивного емоційного фону навчання, єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій.

У процесі дослідження ми спиралися на такі принципи:

1. *Професійної спрямованості.* Передбачає те, що професійна підготовка майбутніх фахівців економічного профілю має бути включена й контекст їх майбутньої професійної діяльності, дає можливість урахувати життєвий досвід студентів, досвід їх навчання у вищій школі, власні спостереження.

2. *Оптимізму* (оптимізм від лат. *optimus* – найкращий). Спрямований на створення професійно орієнтованих ситуацій, які несуть життєствердуючу ідею, радість життя, віру в можливість особистості та її успішне майбутнє.

3. *Дотримання загальноприйнятих моральних правил і норм поведінки, особистісна моральність.* Допомогає встановленню злагоди, спокою, миру з оточуючим середовищем і собою, забезпечує студентові успіх у ділових стосунках, у процесі кар'єрного зросту.

4. *Світоглядного плюралізму.* Означає спрямованість навчально-

виховного процесу на розвиток взаєморозуміння між людьми, що дотримуються різних переконань, урахування різноманітних світоглядних підходів, надання можливості реалізувати своє право на вільний вибір поглядів.

5. *Позиційності*. Передбачає трансформацію "суперпозиції" викладача й субпозиції студента в навчальній та позанавчальній роботі в рівноправні позиції співдії, співдружності, співпереживання, співробітництва, співвідповідальності.

6. *Зворотного зв'язку*. Сприяє успіху в навчанні і вихованні й позитивному ставленню студентів до цих процесів. Реалізація принципу вимагає від викладача віри в можливість особистості студента, позитивного його сприйняття. Зміщення фокусу уваги з негативних на позитивні аспекти діяльності студента допомагає зміцнити його віру в себе, підтримати атмосферу довіри та поваги, викликає бажання у подальшому покращити свій результат.

Визначені принципи щодо формування організаційно-управлінських умінь майбутніх економістів сприяють доцільному відбору змісту, форм, інтерактивних технологій навчання, здатності студентів самостійно вибудувати професійно спрямовану поведінку відповідно до специфічного завдання або ситуації.

У дослідженні під педагогічними умовами розуміємо сукупність педагогічних заходів та вимог, що забезпечують формування організаційно-управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю засобами інтерактивних технологій.

Вважаємо, що успіх формування організаційно-управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю засобами інтерактивних технологій зможе забезпечити обґрунтування та впровадження таких педагогічних умов: створення освітньо-мотиваційного середовища, спрямованого на спонукання студентів до свідомого оволодіння організаційно-управлінськими вміннями засобами інтерактивних технологій; дотримання етапності, послідовності формування визначених умінь.

Першою педагогічною умовою визначено створення освітньо-мотиваційного середовища, спрямованого на спонукання студентів до свідомого оволодіння організаційно-управлінськими вміннями засобами інтерактивних технологій.

Формування у студентів відповідних умінь вимагає від викладача забезпечення високого рівня мотивації до оволодіння визначеними вміннями завдяки різноманітним формам організації діяльності. Г. Костюк слушно наголошував: "Способи поведінки виробляються практично. Цим способам можна і потрібно навчати... Однак успіх цього навчання залежить від його мотивів. Якщо потрібні мотиви не виникають, то десятки і сотні вправ не сприятимуть утворенню стійких форм поведінки"⁶³⁹. Отже, формування організаційно-

⁶³⁹ Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – С. 177.

управлінських умінь набуде ефективності за умови забезпечення високої мотивації студентів у цьому напрямі.

Під мотивацією діяльності майбутніх фахівців розуміємо комплекс чинників впливу на їх поведінку (різноманітні потреби, інтереси, схильності, почуття, ставлення, усвідомлення обов'язку, відповідальності тощо). Отже, мотивація породжує активність (навчальної, професійно спрямованої) діяльності особистості, впливає на формування мети, вибір шляхів її досягнення, обумовлює прагнення виконувати діяльність певним чином. Тому сформована мотивація як суб'єктивна емоційна зацікавленість людини, виконує специфічну для особистості спонукальну функцію, впливає на розвиток у студента якостей цілепокладання та цілездійнення.

Завдання викладача – розвивати позитивну мотивацію студентів, їх прагнення до знань, потребу у формуванні професійних (організаційно-управлінських) умінь. Зважаючи на вищезазначене, передбачено комплекс заходів, спрямованих на формування в студентів професійно значущих мотивів, чітке усвідомлення сенсу навчання. При цьому враховували основні положення теорії мотивації про двоетапність процесу формування адекватної мотивації (С. Занюк). На першому етапі завдяки механізмам мотиваційної зумовленості формуються передмотиваційні утворення, так звані "знаннєві мотиви". Їх сутність полягає у тому, що емоційно нейтральний для особистості подразник пов'язується з подразниками, що викликають позитивні або негативні емоції, набуваючи внаслідок цього відповідного мотиваційного значення. На другому етапі завдяки педагогічному стимулюванню відбувається трансформація знаннєвих мотивів на мотиви дієві. Отже, мотив стає метою. Визначені положення спонукали до використання комплексу заходів (спрямованих на формування "знаннєвих" мотивів, дієвих мотивів, внутрішніх мотивів) з метою формування у студентів адекватної мотивації.

Формування позитивних мотивів, розвиток інтересу до проблем організаційно-управлінської діяльності можливе завдяки зовнішнім стимулам, що пов'язані із змістом освіти, технологіями інтерактивного навчання, у процесі яких студент стає активним учасником різноманітних професійно спрямованих ситуацій, що моделюють організаційно-управлінську діяльність, відпрацьовує різні варіанти майбутньої професійної поведінки, збагачуючи власний досвід.

Організація суб'єкт-суб'єктного спілкування з одногрупниками, викладачами, фахівцями-практиками; створення сприятливого соціально-психологічного клімату навчання; усвідомлення необхідності самовдосконалення позитивно впливають на мотивацію студентів. Доцільним є впровадження технологій співробітництва в освітній процес (навчання в команді, джигсоу, навчання разом). Передбачено оптимальне поєднання фронтальної, групової та індивідуальної роботи на заняттях, що сприяє підвищенню мотивації навчання. Різні форми взаємодії в спілкуванні сприяють

взаємозбагаченню, формуванню позитивних мотивів діяльності, створенню сприятливого мікроклімату в колективі, засвоєнню навичок соціальних контактів.

Виокремлено умови забезпечення сприятливого освітньо-мотиваційного середовища:

– збагачення змісту навчання особистісно-орієнтованим, ціннісно й емоційно насиченим матеріалом;

– організація комунікативно-спрямованого навчання завдяки використанню інтерактивних технологій;

– залучення студентів як суб'єктів, рівноправних співучасників до різноманітної організаційно-управлінської й рефлексивної діяльності;

– збудження позитивних емоцій, що ґрунтується на гуманних стосунках викладача й студентів, попередженні негативних конфліктів, непорозумінь шляхом урахування індивідуальних особливостей, створення ситуацій новизни, емоційно насиченого подання матеріалу;

– орієнтація навчального процесу на індивідуально-особистісну позицію студента, з яким в умовах співпраці можна досягти досконалого рівня сформованості організаційно-управлінських умінь;

– стимулювання інтелектуальних почуттів, прагнення до активної професійно спрямованої діяльності, саморозвитку й самовдосконалення;

– забезпечення різноманітних потреб студентів шляхом включення в навчальний процес індивідуально-диференційованих завдань, які дозволяють кожній групі студентів (діади, тріади, динамічні мікрогрупи) опанувати вміння у власному темпі залежно від індивідуально-психологічних особливостей;

– добровільність, відсутність тиску, створення й підтримка сприятливого морально-психологічного клімату, добровільності, вільний вибір студентами рівня пропонованих завдань для самостійної роботи.

Другою педагогічною умовою є дотримання етапності, послідовності формування організаційно-управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що основою формування професійних умінь є діяльність (А. Петровський, М. Ярошевський, В. Крутецький, С. Кисельгоф, К. Платонов та ін.). На думку Н. Кучугурової [4], формування вмінь являє собою організацію цілеспрямованої діяльності щодо засвоєння того набору дій, які складають її структуру. Дійсно, будь-яка діяльність реалізується завдяки сукупності дій ("процес, спрямований на досягнення певної мети, причому ця дія спонукається мотивом тієї діяльності, яку вона реалізує"⁶⁴⁰).

⁶⁴⁰ Кучугурова Н. Д. Формирование основ профессионализма учителя математики: интегративный подход [Текст] : [монография] / Н. Д. Кучугурова. – Ставрополь : Типография ФРВИРВ, 2001. – Ч. 2. – С. 71.

Відтак, під поняттям "*формування організаційно-управлінських умінь*" будемо розуміти організацію цілеспрямованої діяльності щодо засвоєння дій та операцій, які складають структуру визначених умінь.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить: педагогічною наукою накопичено цінний матеріал, що може становити методологічну базу для вирішення проблеми формування організаційно-управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю.

У дослідженні структури процесу формування організаційно-управлінських умінь виділяємо наступні етапи:

– *підготовчо-нормуючий* – ознайомлення зі структурою організаційно-управлінських умінь, мотивація, формування прийомів мисленнєвої діяльності, засвоєння знань способів діяльності;

– *операціональний* – формування окремих дій, що складають структуру організаційно-управлінських умінь;

– *узагальнюючий* – удосконалення компонентів організаційно-управлінських умінь; оволодіння комплексом дій, необхідних для здійснення організаційно-управлінської діяльності.

Під час реалізації першого етапу передбачено виконання завдань, що сприяють формуванню й вдосконаленню прийомів мисленнєвої діяльності – основи організаційно-управлінських умінь, а саме аналізу й синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, абстрагування, аналогії, оволодіння евристичними й алгоритмічними процедурами.

На другому етапі виконуються завдання, які сприяють формуванню дій, що складають структуру організаційно-управлінських умінь; вимагають групової організації роботи студентів з розподіленням ролей, спрямовані на формування вміння діяти в команді під час вирішення проблемної ситуації.

Третій етап передбачає виконання завдань комплексного характеру (аналіз проблемної ситуації, формулювання цілей та альтернативних способів їх досягнення, вибір оптимального рішення, організацію роботи колективу виконавців, контроль та корекція вирішення поставленого завдання, інформаційне забезпечення діяльності), що навчають студентів здійснювати організаційно-управлінську діяльність у процесі розв'язання поставленого завдання. Виконання цих завдань потребує більшої самостійності студентів щодо пошуку та представлення інформації, організацію роботи в малих групах.

Виділені етапи взаємопов'язані та забезпечують послідовність формування організаційно-управлінських умінь (кожен попередній етап є основою формування досліджуваних умінь на наступному етапі). Отже, за умови наступності та етапності формування організаційно-управлінських умінь процес оволодіння досвідом здійснення організаційно-управлінської діяльності набуває особистісного та розвивального характеру.

Змістово-процесуальний компонент моделі представлений у трьох площинах: змістово-аксіологічній (базується на єдності професійних та моральних цінностей), технологічній (визначає стратегію і тактику

послугування формами, засобами, технологіями у діяльності викладачів ВНЗ), особистісно-діяльнісній (розкриває механізми засвоєння й використання особистістю моральних цінностей майбутніх фахівців). Передбачає переорієнтацію навчально-виховного процесу на формування організаційно-управлінських умінь майбутніх економістів, яке має здійснюватися по кожній дисципліні навчального плану, оптимального використання інтерактивних технологій навчання й виховання, інтеграції навчальної та позанавчальної діяльності студентів.

Увага акцентується на оновленому змісті дисциплін "Основи психології", "Психологія та етика ділових відносин", "Конфліктологія", "Менеджмент". Вибір цих дисциплін обумовлений їх потенційними резервами щодо формування організаційно-управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю. Оновлення передбачає зміщення акцентів під час викладу змісту навчальних дисциплін, розширення змісту та збільшення кількості годин (з 54 до 74), відведених на практичні заняття та самостійну роботу студентів завдяки впровадженню інтерактивних технологій навчання.

Так, зміст навчальної дисципліни "Основи психології" розширено за рахунок уведення таких тем: основні властивості та якості особистості керівника; цілеспрямованість особистості; психологічний стан особистості; психологія раціонального управління, основи управлінської культури фахівця-економіста, механізми впливу (зараження, навіювання, переконання, наслідування); засоби управління увагою суб'єкта(ів) управління; урахування індивідуально-психологічних особливостей персоналу; самоконтроль, саморегуляція.

Під час вивчення дисципліни "Менеджмент" студенти мають засвоїти питання організаційно-управлінської діяльності; психології кадрової роботи, психологічних засобів керівництва; ролі психологічного чинника в управлінні, оптимального розподілу професійних і соціальних ролей у колективі, лідерства й керівництва, психологічних механізмів прийняття управлінських рішень, психологічного забезпечення вирішення проблем управління організацією в умовах ринкової системи господарювання; особливості взаємин і спілкування людей у процесі виконання спільних завдань; технології активізації діяльності персоналу на основі формування стійких мотивів, генерації і пошуку нових ідей; алгоритми делегування повноважень та передачі відповідальності.

Зміст навчальної дисципліни "Психологія та етика ділових відносин" доповнено питаннями: особливості та закономірності сприйняття та розуміння людини людиною у сфері ділового спілкування; технології встановлення взаємовідносин з партнерами по бізнесу, керівником, підлеглими; організаційно-управлінські уміння; етика поведінки підприємця; організація роботи колективу виконавців; забезпечення достатньої мотивації працівників; психолого-педагогічні функції менеджера, економіста, бізнесмена; техніка і практика ведення переговорів.

Навчальна дисципліна "Конфліктологія" оновлена такими питаннями: роль менеджера в конфлікті; діагностика рівня конфліктності, власного стилю конфліктних взаємодій; прийоми поведінки в складних соціально-психологічних ситуаціях; управлінські та організаційні конфлікти.

На наше переконання, знання з вищезазначених дисциплін мають стати для студента основою для здійснення організаційно-управлінської діяльності, формування організаційно-управлінських умінь, самореалізації. Для цього зміст має проектуватися як предмет діяльності студента, що зможе забезпечити його засвоєння у контексті цієї діяльності. За такого підходу форми організації навчальної роботи студентів виступатимуть як форми відтворення змісту, що засвоюється.

З метою забезпечення зв'язку між теоретичною і практичною підготовкою передбачено гармонійне поєднання *лекційних* (лекція-дискусія (диспут, дебати), проблемна лекція, лекція-бесіда, лекція-конференція), *семінарських* (семінари-КТС, семінар у "малих групах", семінари – ділові, рольові, інтерактивні, стимуляційні ігри, семінари – захист проектів), *тренінгових* (тренінгові сесії), *консультативних* (групові, мікрогрупові та індивідуальні) заняття, *самостійної пізнавальної діяльності* студентів.

У процесі навчання реалізуються різноманітні інтерактивні технології (діалогічно-дискусійні, тренінгові, ситуативної, ігрової, проектної, технології накопичення організаційно-управлінського досвіду). Завдання викладача – вибір адекватної технології, яка спроможна забезпечити "стартові умови" внутрішніх механізмів саморозвитку, самореалізації й самовдосконалення особистості у різних видах організаційно-управлінської діяльності; зміну стереотипів та усвідомлення необхідності особистісних змін; поетапне відпрацювання організаційно-управлінських умінь; рефлексію особистісних досягнень.

Діалогічно-дискусійна технологія стає провідною за умови, коли вирішення поставленого організаційно-управлінського завдання, проблеми студенти знаходять не одноосібно, а шляхом обговорення у малих групах. У групі виділяють лідера, який керує дискусією і допомагає обрати спосіб виходу з проблемної ситуації. Наведено приклади дискусій, передбачені дослідженням: *круглий стіл* (бесіда, у якій беруть участь п'ять-шість студентів, що обмінюються думками між собою або з "аудиторією"); *засідання експертної групи* ("панельна дискусія", до якої залучають 4-6 студентів із призначеним головою. Спочатку вони обговорюють проблему між собою, потім презентують вироблену позицію аудиторії у формі повідомлення або доповіді); *форум* (обговорення, у якому "експертна група" обмінюється думками з "аудиторією"); *симпозіум* (обговорення, у ході якого учасники виступають з повідомленнями, пропонуючи власний погляд. Після цього відповідають на запитання аудиторії); *дебати* (обговорення, побудоване на основі заздалегідь фіксованих виступів учасників, які представляють дві команди-суперниці. Після виступів команди відповідають на запитання,

вислуховують спростування своєї позиції тощо); *судове засідання* (обговорення, що імітує судовий розгляд справи); *розмовні ("буз") групи* (надає можливість висловлення власних поглядів і переконань, аргументованого заперечення, спростовування хибної позиції опонента, формування логіки й доказовості суджень, стислості й точності викладу, обстоювання своєї думки, творчого співробітництва). *Мозковий штурм* – це тип дискусії, що сприяє творчому вирішенню проблеми. Передбачає вислуховування ідей без обговорення: перед групою ставиться дискусійне питання, і учасники відповідають на нього. Викладач або член групи веде дискусію відповідно до таких правил: вітає будь-які висловлені ідеї, записуючи кожна; прислухається до ідей усіх учасників, не зосереджуючись на найбільш активних; не дозволяє учасникам ухвалювати, коментувати, критикувати будь-які ідеї, якими б неймовірними та безглуздими вони не здавалися; використовує ті ідеї, що вже виникли, для генерації нових; підтримує невимушену атмосферу; підводить підсумок дискусії⁶⁴¹.

Тренінг – це багаторазове повторення дій, з покращенням і уточненням. Головний інструмент діяльності фахівця-економіста – вербальні конструкції і невербальні підсилювачі. Одним з найважливіших видів тренінгу організаційно-управлінських умінь є багаторазове виконання вправ з використанням типових для управлінської практики психологічно обґрунтованих вербальних конструкцій, розширення їх репертуару, засвоєння засобів їх модифікації та навчання використанню невербальних засобів педагогічного впливу.

Дослідженням передбачено реалізація тренінгів та розробка і впровадження тренінгових сесій, спрямованих на формування організаційно-управлінських умінь, надання допомоги студентам в усвідомленні власних прогалин у рівні сформованості зазначених умінь. Виходимо з того положення, що професійна діяльність економістів значною мірою пов'язана з умінням планувати час для досягнення поставлених цілей, ефективно організовувати власну діяльність та діяльність оточуючих, планувати робочий час та встановлювати пріоритети у роботі; делегувати повноваження; управляти відносинами в системі "керівник – підлеглий" під час делегування повноважень; визначати зони делегування завдань; усувати конфлікти, шляхом розвитку здатності до саморегуляції, самоконтролю, саморозвитку, організаційної діяльності, творчого вирішення професійних завдань та ін. Дослідженням передбачено ввеження у навчальний процес тренінгів, спрямованих на формування визначених дій та розвиток особистісних якостей.

Тренінгові сесії передбачають включення таких взаємопов'язаних змістових блоків – особистісного, комунікативного та професійного.

⁶⁴¹ Андреев В. И. Мозговой штурм – диалог с деструктивно отнесенной оценкой / В. И. Андреев // Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань : Казан. ун-т, 1988. – С. 170–174.

Особистісний блок (початковий). Спрямований на формування згуртованості групи, відпрацювання групових правил поведінки учасників тренінгу, їх мотивування, розвиток таких якостей, як самовладання, самоконтроль, саморегуляція, впевність у собі за будь-якої ситуації, незалежно від зовнішніх чинників; діагностування особистісних якостей та рівня сформованості організаційно-управлінських умінь студентів. Метою цього блоку є оволодіння майбутніми фахівцями засобами самопізнання й розуміння інших людей.

Комунікативний блок. Орієнтований на усвідомлення учасниками себе в системі професійного й особистісного спілкування, формування навичок спілкування з колегами по роботі, з адміністрацією, діловими партнерами, налагодження ділової взаємодії, попередження і розв'язування міжособистісних конфліктів; розвиток вміння слухати, висловлювати свої погляди, передавати й приймати інформацію, знаходити компромісне рішення, аргументувати і відстоювати власні позиції, переконання, аналізувати недоліки міжособистісної взаємодії, уникати реплік і висловлювань, що створюють бар'єри комунікації, зокрема пов'язані з гендерною ідентичністю, добирати методи впливу на суб'єктів організаційно-управлінської діяльності; управління своєю поведінкою, оперативне й правильне орієнтування в мінливих умовах процесів передачі та обміну інформацією.

Професійний блок. Акцентує увагу на усвідомленні учасниками себе в системі професійної, організаційно-управлінської діяльності. Передбачає вирішення наступних завдань: закріпити нові способи професійної поведінки, розвинути організаційно-управлінські вміння та ефективного лідерства; планувати роботу, визначити склад виконавців з урахуванням складності розв'язку, їх кваліфікації, психофізіологічних особистих якостей, сумісності, мотивації, досвіду роботи; забезпечити достатню мотивацію виконавців; здійснити контроль та корекцію вирішення виробничих завдань; обирати найбільш доцільну позицію та стиль спілкування з підлеглими у тій чи іншій конкретній ситуації; оволодіти алгоритмами делегування повноважень та передачі відповідальності, розподілу обов'язків та забезпечення виконавців ресурсами; набути практичні навички і вміння формування власної управлінської кар'єри, розвинути вміння самоаналізу управлінської діяльності.

Технологія накопичення організаційно-управлінського досвіду. Передбачає реалізацію у різноманітній професійно спрямованій організаційно-управлінській діяльності відповідних знань, умінь, набуття власного організаційно-управлінського досвіду і закріплення його як обмеженої кількості прийомів професійної поведінки. Багаторазове її використання під час організації навчально-виховного процесу у ВНЗ забезпечує формування стратегій поведінки у різноманітних організаційно-управлінських ситуаціях.

Виходимо з того, що набуття власного попереднього досвіду організаційно-управлінської діяльності, а також вивчення й оцінювання досвіду інших надає особистості такі можливості: використовувати накопичений досвід у нових ситуаціях; простежувати динаміку організаційно-управлінської діяльності й прогнозувати її; оцінювати поведінку партнера(-ів) у конкретних ситуаціях; аналізувати власну поведінку й удосконалювати її одночасно з набуттям організаційно-управлінського досвіду. Тобто припускаємо, що у різноманітних організаційно-управлінських ситуаціях, створених під час проведення практичних занять, позааудиторної роботи, кожен студент використовує наявну в його "арсеналі" сукупність організаційно-управлінських навичок, виходячи з особистого, індивідуального сприйняття виробничої ситуації. Незакріплений досвід зберігається у вигляді пасивної інформації і може використовуватися за умови, коли виникає нова ситуація, що максимально відображає інформацію про наявний в його пам'яті досвід.

Вирішальну роль у формуванні сприйняття, накопичення й апробації студентами навичок здійснення організаційно-управлінської діяльності відіграють: накопичені раніше навички (сформований на той момент організаційно-управлінський досвід); індивідуально-психологічні особливості; комунікативні здібності студентів; безпосереднє оточення (викладачі і студенти як суб'єкти навчальної діяльності).

Спираючись на дослідження Н. Волкової⁶⁴², презентуємо власний погляд на процес накопичення організаційно-управлінського досвіду.

Вихідний організаційно-управлінський досвід можна представити у вигляді інформаційного архіву, до якого звертається людина щоразу, коли відчуває інформаційний вплив ззовні. Вхідна інформація зіставляється з наявним у "архіві" досвідом, однак щоразу зазнає впливу індивідуально-психологічних особливостей особистості, що визначають характер сприйняття нею інформації. На основі індивідуального сприйняття особистість обирає з "архіву" організаційно-управлінського досвіду той чи інший прийом і складає прогноз розвитку організаційно-управлінської ситуації. Відбувається реакція, за якої індивід не лише послуговується обраним прийомом, але й оцінює реакції партнера на свою репліку, дії. Оцінювання реакції партнера з організаційно-управлінської діяльності вимагає звернення до "архіву" організаційно-управлінського досвіду, на що впливають індивідуально-психологічні особливості особистості.

Реальний результат організаційно-управлінської ситуації порівнюється з прогнозованим, і робиться висновок про ступінь дієвості використаного прийому у конкретній ситуації. Навички, що набуваються у такий спосіб, перетворюються на вихідний досвід щодо кожної наступної ситуації. Завдяки

⁶⁴² Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика : [монографія] / Н. П. Волкова. – Д. : Вид-во ДНУ, 2005. – 304 с.

цьому відбувається постійне накопичення організаційно-управлінського досвіду особистості.

Важливою у професійній підготовці майбутніх фахівців є використання **технології ситуційного навчання**, яка передбачає осмислення студентами реальної організаційно-управлінської ситуації. Головним завданням цієї технології є вироблення навичок організаційно-управлінської поведінки студента залежно від ситуації.

Послугування ситуційним навчанням сприяє виробленню власної позиції майбутнього фахівця, розвиває вміння її аргументувати та апробувати різні механізми впливу (зараження, навіювання, переконання, наслідування), винайденню лінії поведінки в різноманітних організаційно-управлінських ситуаціях; забезпечує прояв особистісної позиції студентів у кожній конкретній ситуації, яка у цьому випадку відіграє роль специфічного навчально-виховного організаційно-управлінського засобу.

Технологію ситуційного навчання доцільно використовувати під час проведення лекцій, семінарських занять з метою підвищення позитивної мотивації, активізації пізнавальної, комунікативної діяльності студентів, набуття досвіду вирішення організаційно-управлінських проблем.

Проектна технологія посідає особливе місце як засіб максимального наближення особистості до реального життя й залучення її до розв'язання конкретних завдань у просторі міжособистісного та ділового спілкування й співпраці. Така технологія передбачає реалізацію системи дидактичних засобів (змісту, етапів, методів тощо), моделювання проблемних ситуацій, що вимагають від студентів пошукових, дослідницьких зусиль, спрямованих на винайдення ефективних шляхів розв'язання проблем, їх публічну презентацію та аналіз підсумків, а отже сприяє накопиченню професійного й життєвого досвіду, досвіду різноманітних моделей організаційно-управлінської, комунікативної поведінки.

Упровадження проектної технології передбачає *індивідуальну, групову (парну та мікрогрупову) й колективну діяльність* студентів, яка сприяє формуванню толерантності, рефлексії, емпатії, постійному співробітництву викладача та студентів.

Серед ігрових технологій у процесі формування організаційно-управлінських умінь передбачено *ділові* (форма моделювання управлінської дійсності, імітації конкретних управлінських ситуацій та їх рішень), *рольові* (імпровізоване розігрування заданої ситуації), *ситуційно-рольові*, *"інтерактивні"*, *симуляційні* (ігри з уявними ситуаціями) ігри. Такі технології надають можливість кожному з учасників гри осмислити власний досвід, індивідуальні особливості, зокрема ті, що слугують джерелом бар'єрів комунікації, розкрити альтернативи поведінки у запропонованих ситуаціях, "примірити" їх на себе та апробувати на практиці.

Реалізація інтерактивних технологій навчання потребує організації освітнього процесу шляхом співпраці, тактовної координації, створення ситуацій

успіху, умов для самоосвіти й самореалізації.

Моніторинговий компонент або моніторинг (від *англ. monitoring* – контроль, перевірка) передбачає здійснення систематичного обліку та контролю за проявом того чи іншого процесу, реалізацію діяльності, спрямованої на досягнення мети⁶⁴³, а також використання діагностичного інструментарія, що дозволяє на основі визначених критеріїв, показників діагностувати рівні сформованості організаційно-управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю. За необхідності студенти залежно від виявлених особистих проблем отримують рекомендації фахівців (викладачів, психологів) щодо подолання труднощів у формуванні організаційно-управлінських умінь.

Результатом реалізації моделі формування організаційно-управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю засобами інтерактивних технологій визначено особистість студента з високим рівнем сформованості визначених умінь, яка підготовлена до організаційно-управлінської діяльності відповідно до сучасних вимог.

Проведена аналітико-синтезуюча робота з розробки й обґрунтування моделі формування організаційно-управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю засобами інтерактивних технологій дозволяє зробити висновок, що завдяки її впровадження у навчально-виховний процес ВНЗ можна забезпечити високий рівень сформованості у майбутніх фахівців економічного профілю організаційно-управлінських умінь.

⁶⁴³ Словник іншомовних слів / [за ред. чл.-кор. АН УРСР О. С. Мельничука]. – К. : АН УРСР ; Гол. ред. Укр. Рад. енцикл., 1974. – С. 158.

ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У НАУКОВОМУ ДОРОБКУ СУЧАСНИХ ВІТЧИЗНЯНИХ ДОСЛІДНИКІВ

В умовах підвищення вимог до професійної підготовки майбутніх економістів набуває значущості проблема пошуку новітніх технологій навчання, що спрямовані на переорієнтацію цілей вищої професійної освіти; оновлення змісту освіти; оптимізацію процесу навчання; переміщення акценту з процесу викладання на процес учіння безпосередньо майбутніх спеціалістів. Проектування таких технологій навчання майбутніх економістів потребує ретельного вивчення досвіду, накопиченого сучасними дослідниками.

Вітчизняними науковцями напрацьований суттєвий доробок із проблеми впровадження технологій у фахову підготовку майбутніх економістів. Аналіз результатів досліджень, викладених у дисертаційних роботах вітчизняних науковців, виявив різноманітність підходів до вирішення даного питання.

Відтак, важливим постає розкриття підходів до розробки та впровадження технологій підготовки майбутніх економістів у дисертаційних дослідженнях сучасних вітчизняних науковців.

Загальні тенденції у системі вищої економічної освіти свідчать, що у практичній діяльності викладачів доволі часто застосовуються традиційні форми вивчення спеціальних дисциплін, за яких у діяльності студентів переважають виконавчі функції, немає реальної самодіяльності, студенти позбавлені можливості проявляти свої здібності, реалізовувати особистісні потреби.

У даному контексті окремі науковці вважають украй актуальним оновлення технологій навчання майбутніх економістів. Зокрема, В. Стрельников у своїй дисертаційній роботі зазначає, що проблема проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки є одним із найважливіших напрямів розвитку педагогічної науки і практики. Дослідником відзначено, що у процесі проектування заданої системи найбільш ефективними технологіями виступили автоматизовані навчальні системи, гіпертекстові технології, електронні видання, "кейс"- і TV-технології, технології навчання в мережах Інтернет і Інтранет; технології навчання у співробітництві; дискусійні технології навчання; технології ситуаційного навчання; застосування соціально-психологічного тренінгу та ін. На думку вченого, накопичення та застосування такого фонду професійно орієнтованих технологій має привести до синергетичного ефекту у фаховій підготовці майбутніх економі-

стів⁶⁴⁴.

Вітчизняними вченими також було досліджено організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх економістів та віднесено до найбільш ефективних з них такі:

– застосування модульно-рейтингової технології, індивідуалізація та диференціація навчання, використання наукового потенціалу вищого навчального закладу через функціонування трисуб'єктної взаємодії "вищий навчальний заклад – студент – працедавець"⁶⁴⁵;

– запровадження саморегульованого навчання за допомогою методу проєктів; застосування технології співробітництва під час розробки інтегрованих професійно спрямованих проєктів; ділових ігор; моделювання професійних ситуацій; технологій навчання в малих групах⁶⁴⁶.

Визначені педагогічні технології найбільшою мірою сприяють професійному розвитку та саморозвитку майбутніх економістів; розвитку пізнавальних і творчих здібностей, прагненню до професійного вдосконалення.

Останнім часом все більше простежується тенденція, згідно якої ефективна фахова підготовка майбутніх економістів нерозривно пов'язана з процесом упровадження інформаційно-комунікаційних технологій, що відображено у дисертаційних роботах вітчизняних науковців: Я. Галети, Н. Іщук, О. Кареліної, Т. Коваль та ін. Зокрема, О. Кареліною розроблено й обґрунтовано загальнодидактичні та специфічні принципи дистанційного навчання, його зміст, форми, методи, способи контролю та корекції умінь у віртуальному навчальному середовищі, яке моделює професійну діяльність економістів через систему професійно-орієнтованих завдань, забезпечує засоби передачі змісту та комунікації учасників навчального процесу⁶⁴⁷.

Корисним для нашого дослідження є досвід, викладений у дисертації Н. Іщук щодо застосування засобів мультимедіа в навчально-виховному процесі під час підготовки майбутніх економістів до професійної діяльності. Дослідниця зазначає, що у зв'язку зі зменшенням годин, відведених на аудиторні заняття, програмовані методи набувають особливого значення. Ученою доведено, що використання мультимедійних навчальних програм дозволяє на-

⁶⁴⁴ Стрельников В. Ю. Теоретичні засади проєктування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В. Ю. Стрельников. – К., 2007. – 42 с.

⁶⁴⁵ Мороз І. В. Педагогічні умови застосування кредитно-модульної системи навчання студентів економічних факультетів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / І. В. Мороз. – Житомир, 2004. – 19 с.

⁶⁴⁶ Крижанівська В. П. Особливості застосування особистісно зорієнтованих технологій навчання в підготовці майбутніх економістів у коледжах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В. П. Крижанівська. – Вінниця, 2009. – 24 с.

⁶⁴⁷ Кареліна О. В. Формування умінь з інформаційних технологій у процесі дистанційного навчання студентів вищих економічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О. В. Кареліна. – Тернопіль, 2005. – 20 с.

давати гнучкості системі навчання, сприяти самостійності. На думку Н. Іщук, алгоритмічний характер програмованого навчання дозволяє створити у студентів чітке уявлення про близькі й віддалені цілі навчання, про організацію навчальної праці, допомагає студентам оволодіти навичками самостійної роботи, сформуванню в них уміння самостійно мислити, виділяти головне, аналізувати, викликати прагнення до поглиблення та розширення знань і засобів їх засвоєння, навчити на практиці застосовувати набуті знання⁶⁴⁸.

Більшість науковців нерозривно поєднують професійну підготовку майбутніх економістів з використанням інтерактивних методів навчання (Л. Бондарева, Н. Захарченко, Т. Качеровська, І. Полещук та ін.).

Досліджуючи проблеми використання навчального тренінгу у професійній підготовці майбутніх фахівців у економічних університетах, Л. Бондарева довела, що навчальний тренінг забезпечує якісну професійну підготовку майбутнього економіста; оволодіння вміннями та навичками професійного самовдосконалення; сприяє формуванню економічної і професійної культури, ціннісних орієнтацій, розвитку особистісних і професійних якостей майбутніх фахівців і є невід'ємною складовою їх професійної підготовки в економічному університеті. Заслужують на увагу методи, які науковець запропонувала до використання у тренінгових технологіях, а саме міні-лекція, демонстрація, проблемно-орієнтовна дискусія, індивідуальні завдання, ситуаційні завдання, імітаційна діяльність, ділові ігри, робота в малих групах, тестування, презентація, мозкова атака, розповідь, пояснення або інструктування, бесіда, а також їх комбінована форма застосування⁶⁴⁹.

Окрема низка робіт поєднана проблемою впровадження ділових навчальних ігор у процес фахової підготовки майбутніх економістів. Зокрема, Н. Захарченко за результатами проведення експерименту стверджує, що завдяки широкому та систематичному впровадженню ділових ігор у навчально-виховний процес підготовки економістів підвищується якість засвоєння теоретичних знань, розвиваються практичні навички, які стосуються майбутньої професійної діяльності, формуються такі професійно важливі якості, як організованість, ініціативність, самостійність, здатність до самоаналізу, товариськість, здатність до співтворчості та діалогу з діловими партнерами. До найбільш ефективних ігрових форм у фаховій підготовці майбутніх економістів, на думку вченої, належать не лише рольові, імітаційні, організаційно-діяльнісні та ділові ігри, а також такі методи активного навчання, як групова

⁶⁴⁸ Іщук Н. Ю. Застосування засобів мультимедіа у процесі підготовки економістів у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Н. Ю. Іщук. – Вінниця, 2004. – 20 с.

⁶⁴⁹ Бондарева Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Л. І. Бондарева. – К., 2007. – 20 с.

дискусія, аналіз ситуацій, тренінги, тести, рейтинги, брейнстормінг та ін.⁶⁵⁰.

Отже, проведений аналіз досвіду використання технологій навчання у професійній підготовці майбутніх економістів дозволяє стверджувати, що сучасний стан якості підготовки спеціалістів і вимоги ринку праці передбачають упровадження науково обґрунтованих і експериментально перевірених технологій навчання, які повинні стати важливим джерелом прогресу в підготовці спеціалістів, сприяти руйнації не завжди виправданих традицій і стереотипів у цьому процесі.

⁶⁵⁰ Захарченко Н. В. Педагогічні умови використання ділових ігор у підготовці майбутніх економістів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної світи" / Н. В. Захарченко. – Вінниця, 2006. – 20 с.

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ПІДГОТОВЧОМУ ВІДДІЛЕННІ

Нові соціально-економічні, культурні й політичні реалії в Україні і в цілому світі, вплив технологічних досягнень цивілізації та розширення міжнародних зв'язків вимагають переосмислення ролі, функцій та значення іноземних мов у формуванні здатності молодшої людини жити й працювати в полікультурному середовищі. Тому в процесі формування іншомовної комунікативної компетенції поряд з мовною та мовленнєвою особливого значення набуває соціокультурна компетенція, яка складається з загальнокультурних, країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань і навичок спілкування.

Особливості мовної адаптації студентів-іноземців є однією з основних складових у складному комплексі загальної адаптації навчання іноземного студента в іноземному середовищі. Одним із ключових елементів успіху в цьому процесі виявляється ефективно викладання російської мови як іноземної, оскільки найбільш актуальним завданням для іноземного студента стає адаптація в мовно-культурному середовищі через опанування нової для нього мови, за допомогою якої він має здобути професійну освіту. На думку російських авторів М. Вітківської та І. Троцук, у цілому етапи адаптації іноземних студентів до нового мовного, соціокультурного і навчального середовища такі:

- 1) входження у студентське середовище;
- 2) засвоєння основних норм інтернаціонального колективу, вироблення власного стилю поведінки;
- 3) формування стійкого позитивного ставлення до майбутньої професії, подолання "мовного бар'єру", посилення відчуття академічного рівноправ'я⁶⁵¹.

Вибір російської мови як іноземної в процесі формування мовної адаптації не випадковий. Він логічно зумовлений низкою географічно-історичних чинників, що впливали на формування мовного середовища у центральній-східній частині країни. На сьогодні, фактично, у Дніпропетровському регіоні можемо говорити про існування білінгвального мовного середовища. У цих умовах, особливо при наявності можливого вибору мов, студенти іноземці переважно обирають вивчення російської мови як іноземної.

⁶⁵¹ Витковская М. И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) [Електронний ресурс] / М. И. Витковская, И. В. Троцук // Вестник РУДН. Серия "Социология". – 2004. – № 6–7. – Режим доступу : <http://articles.excelion.ru/science/filosofy /22017026.html>

Наукові позиції з означеної наукової проблематики викладені у працях Є. Пассова, О. Тростинської, Л. Селіверстової, Є. Мотіної, Л. Бей та інших науковців, які сьогодні активно працюють над порушеними питаннями. Міграційні процеси, переселення людей з однієї країни в іншу, причини цих явищ, етапи соціалізації та адаптації, проблеми інтеграції в новий соціум знаходять науково-теоретичне обґрунтування в роботах таких науковців: Н. Фрейнкман-Хрустальова, А. Новиков, Т. Стефаненко, Н. Лебедева, О. Кравченко, В. Паніотто, С. Савченко, Н. Харченко, Джин Абе, Донн Талбот, Робін Гілхоед та ін. Проблему адаптації студентів до умов вищого навчального закладу розглядали А. Грішанов, В. Кондратова, П. Просецький, Х. Сатросян, Ф. Хайрулін та інші.

Отже, важливим постає розгляд функціональних особливостей мовної адаптації іноземних студентів в іншомовному навчальному середовищі. Досягнення цієї мети зумовлене виконанням наступних завдань:

- здійснити огляд літератури та проаналізувати сформовані на сьогодні позиції щодо визначеного аспекту наукової проблеми;
- обґрунтувати ефективність застосування комунікативного методу на підготовчому етапі навчання студентів-іноземців у рамках формування мовної адаптації.
- проаналізувати засоби та важливість формування лексичної та слухової компетенцій у процесі мовної адаптації;
- проаналізувати засоби та важливість формування граматичної компетенції та компетенцій в аспекті читання та письма;
- з'ясувати роль позааудиторних заходів у процесі формування мовної адаптації студента-іноземця.

Адаптацію визначають як процес активного пристосування та вольової реалізації засвоєних норм і цінностей в умовах конкретної ситуації⁶⁵². Адаптація – це процес як неперервний, так і коливальний, оскільки навіть протягом одного дня людина виконує різні види діяльності, у тому числі спрямовані на розвиток її комунікативних властивостей. Адаптація передбачає своєрідне звикання, визначення тих необхідних змін, які відбуваються у самосвідомості особистості під час засвоєння нових видів діяльності, зокрема спілкуванні.

Урахуймо той факт, що навчання мові має сформувати не лише лінгвістичну, але й загальну культурно-національну складову сприйняття нового середовища, оскільки таким чином у студента формується мовна свідомість, яка полегшує сприйняття мовних формул на тлі загальних культурно-національних особливостей. У цьому аспекті Л. Селіверстова зазначає, що "...важливі компоненти навчання української мови як іноземної визначає со-

⁶⁵² Гришанов А. К. Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе / А. К. Гришанов, Д. Ц. Цуркан. – Кишинёв, 1980. – С. 8–14.

ціолінгвістика, що базується на законах співвіднесення мови і культури, мови і суспільства, рідного й нового для іноземного студента. Зважаючи на те, що мова виконує дві найважливіші функції – комунікативну й кумулятивну, іноземці мають вивчати українську мову не тільки як новий код – спосіб вираження думки з метою навчання, а й як джерело повідомлень про українську культуру. Для того, щоб наблизитися до нової культури, світогляду, світосприйняття, недостатньо засвоїти лише план вираження змісту мовних явищ. Необхідне засвоєння і плану змісту – нової системи понять, тобто концептуальної картини світу, що покладено в їхню основу" ⁶⁵³.

Проаналізувавши існуючі точки зору щодо викладання російської мови як іноземної, окреслимо позиції, сконцентровані на навчанні студентів-іноземців саме на підготовчому відділенні як початковому етапі вищої освіти у зарубіжній країні.

Підготовчий етап навчання іноземного студента сконцентрований саме на мовній адаптації. Звертаючись до визначення ключових завдань мовної освіти студента-іноземця на початковому етапі, маємо враховувати кілька важливих чинників. Коли іноземний студент потрапляє в іншомовне середовище, найперше завдання, яке він отримує і яке мають успішно реалізувати його викладачі, – це швидке опанування комунікативними навичками мови цього середовища. На досягнення цієї мети студент отримує певний період навчання на підготовчому відділенні, під час якого викладачі вищого навчального закладу мають підготувати його не лише до загального сприйняття мови на рівні, достатньому для сприйняття лекцій та читання підручників, але й сформувати загальну компетенцію лінгвокультурологічного характеру.

Дослідники виділяють різні елементи мовної адаптації іноземного студента до умов навчання в іноземному вузі. Зокрема, у роботах Н. Смолікевич зустрічаємо такий перелік: "Виокремимо головні навички, на які звернено увагу в програмах, що фасилітують процес адаптації до умов навчання іноземних студентів: академічна мова; академічні навички; вивчення профільних предметів; граматики; усна практика; сприйняття на слух і розуміння; письмові навички; словниковий запас та лексика; конспектування; написання доповідей та звітів; проведення усних презентацій; дискусії за участю студентів і викладачів; академічне читання й аналіз тексту; пошук інформації та робота у бібліотеках; розвиток навичок роботи з комп'ютером; оволодіння потрібним мовним базисом" ⁶⁵⁴.

На підготовчому етапі навчання найбільшої актуальності з перерахованих чинників мовної адаптації набувають усна практика, сприйняття на слух і розуміння, вдосконалення письмових навичок та розширення широкого слов-

⁶⁵³ Селіверстова Л. Лінгвістична та психологічна основа навчання української мови як іноземної / Л. Селіверстова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 9.

⁶⁵⁴ Смолікевич Н. Мова як засіб забезпечення культурно-навчальної адаптації іноземних студентів в університетах США [Текст] / Н. Смолікевич // Вісник Львівського університету. Серія Педагогічна. – 2008. – Вип. 24. – С. 238–244.

никового запасу. Адже саме ці навички і знання стають тим фундаментом, на якому іноземний студент будує академічні компетенції.

Розглянемо найбільш ефективні методики викладання російської мови, що застосовуються на початковому етапі її вивчення. Робота з іноземними студентами в аспекті викладання української мови як іноземної в якості першочергового завдання передбачає оволодіння основними мовними навичками за досить короткий термін. Досвід роботи у цій галузі дозволяє виділити кілька методик викладання, серед яких найбільш ефективною виявляється комунікативна методика. Вона дозволяє у досить короткий термін сформувавши певний рівень мовної компетенції слухача шляхом активного залучення актуальних мовленнєвих ситуацій.

Комунікативний метод ґрунтується на таких базових загальнодидактичних і методичних принципах:

а) принцип мовленнєво-мисленнєвої активності: передбачає, що будь-який мовленнєвий матеріал (фраза, текст) активно використовується носіями мови в процесі спілкування;

б) принцип індивідуалізації: головний засіб створення мотивації при оволодінні мовою;

в) принцип функціональності: відповідно до цього принципу визначаються функції говоріння, читання, аудіювання і письма як засобу спілкування;

г) принцип ситуативності: передбачає визнання ситуації як базової одиниці організації процесу навчання іншомовного спілкування;

д) принцип новизни: забезпечує підтримку інтересу до оволодіння іноземною мовою, формування мовленнєвих навичок, розвиток продуктивності й динамічності мовленнєвих умінь⁶⁵⁵.

Дослідниця Н. Смолікевич, яка детально проаналізувала процес адаптації іноземних студентів в умовах навчання в інших країнах, зокрема США, також неодноразово обґрунтовує у своїй роботі переконливі переваги комунікативної методики у процесі мовно-соціальної адаптації: "Вивчення особливостей зарубіжного досвіду організації навчання іноземних мов дало змогу зробити висновок, що одним із кращих є визнаний наукою й апробований на практиці мовних курсів комунікативний підхід. Його мета – спілкування в конкретних соціальних структурах або навчання комунікативної компетенції, яка охоплює і граматичну, і соціолінгвістичну, і професійну компетентність. Комунікативний підхід дає можливість, беручи до уваги потреби іноземних студентів стосовно оволодіння іноземною мовою, індивідуалізувати цілі та зміст навчання і, відповідно, його методи й засоби. Він спрямований на створення необхідних умов для навчальної та професійної діяльності студентів. Підготовка іноземних студентів відповідно до орієнтації на їхню майбутню спеціальність і критеріїв ефективності навчання мови, які розвивають усі чо-

⁶⁵⁵ Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М., 1989.

тири види мовної діяльності, сприятиме піднесенню навчання на якісно новий рівень" ⁶⁵⁶.

Формування мовної адаптації студентів на початковому етапі навчання спрямоване на одночасний інтенсивний розвиток кількох ключових мовних компетенцій: лексичної, слухової, мовленнєвої та письмової.

Без сумніву, ключовим на початковому етапі вивчення української мови як іноземної стає опанування лексичного матеріалу. Адже саме недостатність лексичного запасу досить часто спричиняє труднощі в реалізації комунікації. Порівняно з кількістю та якістю матеріалів для вивчення лексики іноземних мов, зокрема англійської, французької, німецької, корпус розроблених методичних праць, посібників, роздаткового матеріалу з російської мови у цьому плані значно поступається іншим мовам. Безперечно, на сьогодні виникла нагальна потреба у підручниках і посібниках, які надавали б комплексний матеріал для системного опанування лексики української мови для студентів-іноземців.

Під час вивчення лексичного аспекту чужої мови в лінгводидактиці виділяють два основні етапи. Зокрема, в методиці вивчення російської мови як іноземної виокремлюють два основні етапи вивчення нових лексичних одиниць:

- 1) орієнтувально-підготовчий, який включає відбір, організацію і презентацію нового лексичного матеріалу;
- 2) етап тренування і набуття лексичних мовленнєвих навичок, який передбачає роботу над закріпленням та активізацією лексичних одиниць у різних видах мовленнєвої діяльності.

Як доводить практика, обидва етапи потребують глибокого методичного та дидактичного осмислення і відіграють суттєву роль у процесі мовної адаптації.

Розвиток лексичної компетенції іноземного студента на підготовчому відділенні є одним з ключових факторів його мовної, а відтак – і соціальної адаптації у новому, іноземному середовищі навчання і проживання.

Одним з важливих завдань у процесі формування мовної адаптації на лексичному рівні є визначення важливих елементів презентації лексичного матеріалу на початковому етапі навчання з використанням потенціалу безпосереднього перебування студентів у мовному середовищі. У презентації нового лексичного матеріалу на початковому рівні важливим виявляється використання наочного матеріалу. Зокрема, в аспекті наочності прийнято виділяти три основні типи: предметну наочність, що реалізується через безпосередній показ предмета та називання закріпленої за ним лексеми; зображальну наоч-

⁶⁵⁶ Смолікевич Н. Мова як засіб забезпечення культурно-навчальної адаптації іноземних студентів в університетах США [Текст] / Н. Смолікевич // Вісник Львівського університету. Серія : Педагогічна. – 2008. – Вип. 24. – С. 240.

ність, що реалізується через демонстрування малюнків, схем, відеоматеріалів, які дозволяють сприйняти певний лексичний матеріал; моторну наочність, яка реалізується через опис дій і рухів з їх демонстрацією⁶⁵⁷. Досвід практичної роботи з іноземними студентами дозволяє говорити про ефективність усіх трьох названих видів наочності, оскільки вони взаємодоповнюють один одного та дозволяють створити комплексний підхід до репрезентації лексики на початковому етапі.

На наш погляд, урахувавши необхідність формування культурно-національного тла сприйняття мови, наочність, яка використовується в процесі викладання лексики, має активно включати реалії повсякденного життя, пов'язані з існуванням студента в новому для нього мовному середовищі. Це можуть бути магазинні чеки з переліком товарів, оголошення, знаки, рекламні буклети, прості газетні повідомлення – все, що дозволить створити функціональний мовний потенціал студента та сприятиме активній актуалізації поза аудиторією, у побутовому спілкуванні. Таким чином, соціальна адаптація студента сприятиме його активній та ефективній мовній адаптації.

Розпочинаючи роботу над певним лексичним матеріалом, слід урахувати його призначення – поповнення активного чи пасивного запасу, а також його категорію – повнозначні чи службові слова. Відповідно до цього визначається і послідовність його засвоєння.

Цілеспрямоване засвоєння лексичного запасу слів включає такі етапи:

- 1) хорове повторення слів та словосполучень за педагогом;
- 2) запис необхідних для засвоєння словосполучень у словники;
- 3) хорове читання нових словосполучень із подальшим поясненням їх значень та використання у мовленнєвих ситуаціях;
- 4) письмові вправи на закріплення слів та словосполучень;
- 5) контроль – фронтальний або в парах;
- 6) включення лексики у процес читання⁶⁵⁸.

У контексті застосування комунікативної методики важливу роль відіграє засвоєння основних комунікативних формул від самого початку роботи над опануванням мови. Відповідно, у цьому випадку лексичний та синтаксичний матеріал має набувати високого ступеня сполучуваності та створювати загальний комунікативний комплекс, який дасть можливість студенту навіть за наявності мінімального лексичного матеріалу активно використовувати його в мовленнєвих ситуаціях, урахувавши високий функціональний потенціал. Перебування студента безпосередньо в мовному середовищі також має актуалізувати здобуті знання, що значно підвищує ефективність навчального

⁶⁵⁷ Мотина Е. И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е. И. Мотина. – М. : Русский язык, 1988. – С. 72-75.

⁶⁵⁸ Білан Н. М. Засвоєння лексичного матеріалу на заняттях з іноземної мови [Електронний ресурс] / Н. М. Білан. – Режим доступу : <http://intkonf.org/bilan-n-m-zasvoennya-leksichnogo-materialu-na-zanyattyah-z-inozemnoyi-movi/>

процесу. Отже, викладач повинен привертати увагу студентів до тих моментів, які в позааудиторному середовищі допоможуть ефективніше засвоїти лексику та застосувати її на практиці.

Розвиток лексичного запасу безпосередньо пов'язаний із розвитком навичок сприйняття на слух. Логічний та обґрунтований добір вправ для прослуховування може стимулювати також і розвиток словникового запасу, сприйняття лексичних значень слів у різних контекстах, таким чином одночасно сприяючи розвитку кількох напрямків мовної діяльності. На сьогодні важливою проблемою у даному аспекті виявляється вкрай обмежений доступ до початкових методичних матеріалів з аудіювання російською мовою, збережених на викладання її як іноземної. Якщо з європейських мов можна знайти величезну кількість аудіоматеріалів різного рівня складності, адаптованих під різні рівні навчання, розбитих на теми та у більшості випадків інтегрованих у цілісний розроблений курс навчання, з відповідним добром завдань, що відповідають загальній структурі відповідного розділу програми, тематичному розділу тощо, то з російської мови аудіоматеріали на сьогодні і досі становлять дефіцит. Це призводить до того, що даній компетенції або не приділяється достатня увага на заняттях, або викладач змушений самостійно шукати засоби роботи з аудіо матеріалами на заняттях.

У цьому аспекті вкрай важливо уникнути поширеної помилки, коли чи не єдиним джерелом відтворення російської мови, яке студенти сприймають на слух, стає мова викладача. Відсутність широкого вибору дидактично опрацьованих та підготовлених навчальних аудіоматеріалів з російської мови досить часто спричиняє таку ситуацію. У такому випадку студент, обмежений лише одним варіантом усного відтворення мови – викладацьким, – втрачає можливість сприймати мову у реалізації в різних варіантах, стилях, особливостях фонетичного оформлення, що спричинятиме труднощі на наступних етапах навчання. Через це особливо важливо на початковому етапі навчання мови активно вводити в процес різноманітні аудіоматеріали, що можуть становити собою спеціально підготовлені аудіозаписи, які репрезентують певну комунікативну ситуацію, записи спонтанного мовлення, відеозаписи та радіо записи (наприклад, новини, уривки фільмів тощо), а також ефективним засобом розвитку навичок слухового сприйняття, так само як і навичок усного говоріння, є безпосередня комунікація з носіями мови, запрошеними на заняття. Таке різноманіття аудіоматеріалів дає можливість більш ефективно формувати навички сприйняття мови на слух на початковому етапі.

Важливим етапом в процесі мовної адаптації стає і формування граматичних навичок в опануванні російської мови як іноземної. Навіть на етапі набору мінімального запасу слів у студента доцільно вводити в канву курсу одночасне застосування цих слів у найпростіших граматичних конструкціях, важливо акцентувати увагу не лише на семантику слова, а і на його приналежність до певної частини мови, валентність у контексті, форми змінювання. Для багатьох носіїв європейських чи арабських мов важким етапом стає за-

своєння змінюваності слів у контексті, опанування відмінювання іменників, узгодження їх з прикметниками тощо. Цей етап формування мовної адаптації також виступає одним з ключових, оскільки він впливає не лише на мовлення самого студента, його грамотність та здатність чітко виражати свої думки російською мовою в усній чи письмовій формі; важливим фактором є і те, що недостатнє засвоєння граматичних особливостей російської мови, особливо тих, які кардинально відрізняють її від рідної мови студента, може спричинити значні складнощі з адекватним сприйняттям досить великих масивів текстових та усних повідомлень, з якими студентові доведеться працювати під час навчання у вузі у процесі оволодіння професією. Відтак, навчання на підготовчому етапі у процесі формування мовної адаптації студента повинне враховувати і цей чинник. У цьому напрямі цікавими виявляються роботи В. Ніколаєнко, яка аналізує формування граматичної компетенції у вивченні російської мови як іноземної на прикладі граматичних категорій дієслів⁶⁵⁹. Без сумніву, подібні розвідки наукового, методичного та прикладного характеру мають інтенсивно розроблятися і в подальшому, оскільки базова граматична компетенція студента-іноземця, сформована на підготовчому етапі навчання, надалі визначає успішність його навчання та реалізації у професійній сфері.

Крім того, наступним ключовим етапом мовної адаптації виявляється робота у сфері компетенції в опрацюванні матеріалів для читання і письма. Переймаючи багатолітній досвід методистів, що розробляли методики вивчення європейських мов як іноземних, та враховуючи успішність та апробованість цих методик, особливо в галузі викладання англійської мови як іноземної, можемо дійти висновку, що навички роботи з письма та читання текстових матеріалів повинні інтегруватися в процес навчання мало не з першого заняття. Навіть при мінімальних знаннях мови реципієнтом можливий добір таких текстових масивів, працюючи з якими, студент актуалізує здобуті знання та відчуває стимул до їх подальшого вивчення. Звичайно, добір текстів у цьому аспекті має бути вкрай обережним, оскільки завдання, що не відповідають за складністю рівню мовної компетенції студента на цьому етапі, не лише спричинять неефективне витрачання навчального часу, але й можуть викликати невпевненість студента у своїх силах, знизити рівень мотивації. Викладач, працюючи з певною групою студентів-іноземців, повинен враховувати всі можливі чинники у доборі матеріалів для читання та письма саме для конкретної групи. Проте, без сумніву, у рамках комунікативної методики,

⁶⁵⁹ Ніколаєнко В. В. Формування російськомовної граматичної компетенції англомовних студентів-іноземців на початковому етапі навчання у вищій школі (на матеріалі дієслівних категорій) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (російська мова)" / В. В. Ніколаєнко. – Херсон, 2004.

що вже засвідчила свою успішність у багатьох країнах, необхідно інтегрувати завдання на розвиток читання і письма з найперших занять.

Таким чином, комплексний комунікативний підхід спрямовує викладача-методиста до побудови комплексних багатосарових занять з російської мови як іноземної, що, поєднуючи в собі одночасно декілька напрямів розвитку мовних компетенцій, сприяють ефективному інтенсивному формуванню мовної адаптації на початковому етапі навчання на підготовчому відділенні.

Наступним чинником, який можна ефективно використати у формуванні активної мовної адаптації, є позааудиторний – чинник перебування у країні мови, що вивчається і який безпосередньо пов’язує мовну адаптацію з соціальною адаптацією студента в іноземному середовищі та стає основним потужним стимулом для активного вивчення мови. На наш погляд, викладач, що працює зі студентами на підготовчому відділенні, може використати цей фактор для максимально інтенсивної роботи в аспекті мовної адаптації. Останнє може реалізуватися шляхом залучення студентів-носіїв російської мови до занять, наприклад, для ефективного розвитку методики рольової гри, яка у межах комунікативної методики дозволяє сформувати навички повсякденного чи професійного спілкування. Ефективним засобом може стати низка позааудиторних засобів, зокрема відвідування музеїв, театрів, прогулянки містом, обговорення кінофільмів та вистав, зустрічі та диспут-клуби із залученням носіїв мови. Всі ці заходи сприяють природній соціалізації студентів-іноземців у новому середовищі навчання.

Таким чином, формування мовної адаптації студента-іноземця на початковому етапі навчання (підготовче відділення) відіграє ключову роль у його подальшому професійному навчанні у вищому навчальному закладі. Навчання на підготовчому відділенні має включати в себе комплексне одночасне опанування різними мовними компетенціями, а також низку стимулюючих позааудиторних заходів, які підвищують рівень мотивації у процесі вивчення російської мови на початковому етапі. Найбільш ефективною на цій стадії навчання виявляється комунікативна методика, яка дає можливість за стислий проміжок часу сформувати базову комунікативну компетенцію. Актуальною на сьогодні залишається проблема недостатнього методичного забезпечення дисципліни, оскільки існує висока потреба у великій кількості сучасних навчальних матеріалів для практичної роботи зі студентами.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО ДІАЛОГУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТОВАРОЗНАВСТВА ТА КОМЕРЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Інтеграція національної освіти в світову освітню систему, пов'язану з навчанням іноземних мов, здійснюється з урахуванням основних принципів державної політики в Україні: пріоритетність освіти, демократизація; гуманізація та гуманітаризація; національна спрямованість; безперервність системи освіти; нероздільність навчання і виховання, що збільшує попит випускників економічних вузів, зокрема товарознавців та комерсантів, які б вільно володіли іноземною мовою, особливо культурою іншомовного діалогу.

Перетворення, які відбуваються в суспільстві, зокрема інноваційні процеси в економічному та суспільному житті, ведуть за собою зміни у підготовці фахівців товарознавства та комерційної діяльності. На сьогоднішній день освіта потребує висококваліфікованих фахівців, тому основним напрямом професійної школи є підготовка компетентної, творчої особистості, яка на високому рівні володіє культурою іншомовного діалогу.

Проблемі навчання іншомовного спілкування шляхом використання інтерактивних технологій приділяли увагу як вітчизняні, так і зарубіжні науковці, які оцінюють їх позитивно, вбачаючи в них велику практичну користь (Е. Аргустянянц, М. Скаткін, С. Гапонова, М. Данилов, В. Філатов, Б. Єсіпов, С. Петровський, В. Паламарчук, М. Махмутов, Г. Ващенко, Л. Вишнякова, О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Сиротенко, О. Тарнопольський, Ю. Бабанський, І. Харламов та ін.).

Незважаючи на наявні здобутки науковців у вирішенні проблеми навчання іншомовного діалогу фахівців економічного профілю у вищих навчальних закладах, дослідження особливостей формування культури іншомовного діалогу засобами інтерактивних технологій майбутніх фахівців торговельної справи та комерційної діяльності потребує подальшого вирішення.

Відтак, важливим є обґрунтування переваг таких технологій на підставі аналізу підходів науковців до їх використання на заняттях з іноземної мови для майбутніх фахівців товарознавства та комерційної діяльності з метою формування культури іншомовного діалогу. Зазначене передбачає завдання: розкрити сутність інтерактивних технологій навчання у процесі формування культури іншомовного діалогу на прикладі ділових, рольових та дидактичних ігор, кейс-методів у навчання іноземної мови майбутніх фахівців товарознавства та комерційної діяльності.

Щодо сутності поняття, то "інтерактивні технології" (від англ. interact – взаємодіяти) – це навчання у співпраці, коли і студенти, і викладач є суб'єктами освітнього процесу.

Інтерактивність у навчанні розглядають як здатність до взаємодії, навчання у режимі бесіди, діалогу, дії. Отже, у вузькому розумінні інтерактивними можна назвати технології, в яких студент виступає учасником цього процесу. Він не виступає лише слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, власне створюючи це явище⁶⁶⁰.

Інтерактивні технології сприяють інтенсифікації та оптимізації навчального процесу. Основними перевагами інтерактивних технологій є те, що вони допомагають студентам навчитися правильно висловлювати власну думку; аналізувати отриману інформацію; послуговуватися знаннями та досвідом, набутими раніше; вести дебати, відстоювати власну точку зору; бути більш упевненими і самостійними⁶⁶¹.

Метою інтерактивного навчання є створення необхідних умов та сприятливої атмосфери, за яких кожен студент відчує свою успішність під час вивчення іноземної мови та свою інтелектуальну спроможність.

До основних *ознак* інтерактивних технологій відносять:

- побудову навчання, спрямовану на взаємодію студента з навчальним середовищем, що слугує простором для засвоєного досвіду;
- зміну взаємодії викладача і студентів: активність педагога поступається місцем активності студентів, а завдання викладача полягає у створенні умов для розвитку їх ініціативи;
- викладач виступає як консультант, організатор, джерело інформації;
- відсутність домінування будь-якого учасника навчання над іншими⁶⁶².

Серед різних інтерактивних технологій навчання, які використовуються у навчальній практиці виокремлюють: *ділові ігри; рольові ігри; дидактичні ігри; кейс-методи*. Визначені інтерактивні технології спрямовані на активізацію розумової діяльності, розвиток творчих здібностей та формування культури іншомовного діалогу фахівців товарознавства та комерційної діяльності.

Наголосимо, що нашим завданням було не лише оновлення змісту дисциплін "Іноземна мова", "Ділова іноземна мова", "Іноземна мова за професійним спрямуванням", а й спеціальних дисциплін: "Комерційна діяльність", "Товарознавство продуктів тваринного походження", "Товарознавство продуктів рослинного походження", "Товарознавство одягово-взуттєвих виробів", "Товарознавство виробів культурно-побутового призначення".

⁶⁶⁰ Коваленко О. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – Педагогічна преса, 2003.

⁶⁶¹ Пометун О. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2003.

⁶⁶² Коваленко О. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – Педагогічна преса, 2003.

Зупинимося детальніше на розкритті сутності кожної із інтерактивних технологій навчання.

Ділова гра. Загальна мета навчальних ділових ігор полягає в активізації процесу навчання та прискорення формування у студентів комплексу знань, навичок та вмінь, необхідних для підвищення ефективності діяльності майбутніх фахівців, а також тренування та збагачення власного професійного досвіду своїми практичними умінями ⁶⁶³.

Науковці (Л. Вишнякова, Ю. Гапон, С. Коломієць, А. Daviso, Р. Gordon, К. Jones) наголошують на доцільності використання ділових ігор у немовних вузах. Ми підтримуємо думку Л. Вишнякової, яка розглядає ділову гру у вигляді практичного заняття, метою якого є моделювання різних аспектів професійної діяльності іноземною мовою.

Ділові ігри розрізняють за кількістю учасників, за місцем проведення, за ступенем використання зовнішньої мовної підтримки учасників, за ступенем "здатності" рольової поведінки учасників, за ступенем участі викладача у проведенні гри, за ступенем використання опор під час проведення ігор.

Розглянемо основні *принципи* проведення ділових ігор за класифікацією Л. Вишнякової:

1. *Імітаційного моделювання професійної діяльності* (виконання квазіпрофесійної діяльності в умовах, які наближені до реальних), який сприяє формуванню мовленнєвих навичок та вмінь у процесі навчання.

2. *Спільної діяльності тих, хто навчається*, який передбачає спільний пошук оптимального рішення, використання диспутів, обговорення різних позицій, обґрунтування правильності рішень як спільно, так і індивідуально.

3. *Діалогічного спілкування* – вся ділова гра проходить у формі діалогу її учасників.

4. *Проблемності* – передбачає включення проблемних завдань до ділової гри, які можуть викликати певні труднощі як теоретичного, так і практичного характеру і потребують творчого мислення. Останнє можливе лише за умови практичної значущості завдання для учасників ділової гри.

5. *Двоплановості ігрової навальної діяльності* – полягає в тому що, якщо ігрові (умовні) компоненти переважають реальні елементи, то гра може втратити своє навчально-виховне значення, і навпаки, коли переважають реальні елементи над ігровими, то гра може досягти лише навчальної мети. Тому визначений принцип спрямований на гармонійне поєднання цих компонентів, що призводить до розвитку особистості майбутніх фахівців ⁶⁶⁴.

⁶⁶³ Тарнопольський О. Б. Методика навчання англійської мови студентів-психологів : [монографія] / Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. та ін. – Дніпропетровськ : Дніпропетр. університет імені Альфреда Нобеля, 2011. – 264 с.

⁶⁶⁴ Вишнякова Л. Г. Использование деловых игр в преподавании русского языка как иностранного / Л. Г. Вишнякова. – М. : МГУ, 1987. – 110 с.

Ключовими *перевагами* ділових ігор є те, що студенти активно беруть участь у таких видах навчальної діяльності, які передбачають досить високий рівень комунікативності та інтенсивності; обмінюються власним досвідом та знаннями; розвивають навички та здібності у прийнятті рішень, незважаючи на інформаційні та часові обмеження; у студентів значно підвищується зацікавленість до читання спеціальної літератури іноземною мовою. Тим не менш, слід зазначити, що ділові ігри мають певні недоліки: викладачам досить важко забезпечити рівноактивну участь усіх студентів групи при виконанні завдання, не менш складним є вибір ігрових груп, які мають однаковий рівень підготовки.

Ділові ігри спрямовані на майбутню професію студентів. Метод моделювання професійної діяльності, який застосовано у діловій грі, максимально наближений до реальних умов. Ділові ігри передбачають поетапний розвиток (гра розвивається як обговорення та прийняття певної низки професійних рішень), спільну діяльність, жорстку систему правил, за якими проводиться гра та обов'язкову наявність конфліктних ситуацій, які проявляються у дискусіях професійного характеру. Крім того, ділові ігри передбачають усну форму проведення, оскільки їх метою є розвиток у майбутніх фахівців говоріння (діалогу) та слухання. Не менш важливою залишається функція читання та письма як видів мовленнєвої діяльності, оскільки вони сприяють акумулюванню необхідної інформації, допомагають в узагальненні результатів ділової гри. Тому ділові ігри, за слушним зауваженням О. Тарнопольського, стають засобом інтегрованого навчання усіх видів мовленнєвої діяльності.

Підготовка до проведення ділових ігор передбачає такий *алгоритм дій*: складання плану ділової гри; формулювання теми та навчальної мети гри; визначення сфери та місця професійної діяльності студентів, що підлягають імітаційному моделюванню; формулювання основних етапів гри та проблемних ситуацій; визначення складу гравців, їх цілей, ролей, функцій, взаємовідносин; написання сценарію (доповідь ведучого, правила та рекомендації для гри), інструкція для учасників; підбір інформації; засобів навчання та матеріалів для гри; розробка засобів оцінки результатів гри⁶⁶⁵.

Реалізація ділових ігор у процес навчання майбутніх фахівців товарознавства та комерційної діяльності передбачає такі *етапи*: проведення інструкції для учасників, під час якої викладач починає ділову гру із вступного слова та організаційних **вказівок**; постановка завдань для учасників гри, розподіл ролей та функцій гравців, а також розподіл матеріалів для проведення гри. Наступним етапом є, власне, проведення гри, де викладач постає

⁶⁶⁵ Тарнопольський О. Б. Методика навчання англійської мови студентів-психологів : [монографія] / Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. та ін. – Дніпропетровськ : Дніпропетр. університет імені Альфреда Нобеля, 2011. – С. 18.

як консультант, порадник. Завершувальний етап передбачає: аналіз та оцінку змісту, мовний аналіз та відповідну оцінку, аналіз результатів участі учасників гри.

Наведемо приклад ділової гри, яка виявилася ефективною у ході проведеного дослідження.

Гра "Наукова рада" (Scientific Council)

Цією грою послуговувалися для того, щоб привернути увагу та зацікавити студентів до будь-якої теми професійного спрямування іноземною мовою. Попередньо всі студенти отримали теми для написання доповідей. Роботу вони виконували розділившись на групи. Кожна доповідь складалася із декількох частин: теоретична частина, практична: діалог-обговорення, кросворд, підбір незнайомих слів та виразів.

Після перевірки доповідей були відібрані чотири найкращі роботи, автори яких мали представляти їх при проведенні ділової гри. Кожна робота була оцінена викладачами кафедри товарознавства та комерційної діяльності, кафедри іноземних мов та іншими студентами. Додатковим завданням для студентів була робота з електронними бібліотеками з метою пошуку необхідної літератури. Також певна інформація була відображена на слайдах учасників груп, що робило гру більш цікавою та наочною.

У ході проведення гри передбачено такий план:

- *Вступне слово ведучого.*
- *Слово представникам Наукової ради.*
- *Представлення доповідей: теоретична частина, проведення фрагментів діалогів, кросвордів та ін.*

Після представлення кожної доповіді слово надавалося викладачам кафедр, які проаналізували переваги та недоліки кожної роботи. Також свої думки висловлювали і бажаючі студенти. Після цього почалося обговорення гри. На завершувальному етапі оголошувалися переможці.

Наступний видом інтерактивних методів навчання, які спрямовані на формування іншомовної культури діалогу майбутніх фахівців товарознавства та комерційної діяльності та охоплюють навчання усіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності, є ***рольові ігри.***

На основі аналізу науково-педагогічної літератури виявлено, що дослідженню рольових ігор у процесі іншомовної підготовки присвятили свої роботи такі науковці, як Е. Аргустянянц, М. Аріян, С. Гапонова, О. Колесникова, Т. Олійник, О. Ханін, О. Шадрин, С. Livingstone, А. Maley, Н. Rosenbuch, М. Knight та ін.

Під час занять рольові ігри моделюють ситуації іншомовного спілкування (діалогу), де кожен учасник виступає у певній наданій йому ролі (товарознавець, покупець, комерсант, продавець та ін.) і вирішує екстралінгвістичні завдання спілкування, ураховуючи мету, ситуацію, обставини комунікації, взаємовідносини між учасниками гри та ролей, які вони виконують.

Проведений аналіз літературних джерел свідчить, що існують різні погляди щодо визначення сутності поняття "рольові ігри".

Рольова гра – це будь-яка діяльність, коли будь-хто опиняється на місці іншої людини, або коли людина може залишатися собою, але знаходиться в уявній ситуації⁶⁶⁶.

Рольова гра – простий і природний спосіб пізнання людиною навколишньої дійсності, найбільш доступний шлях до оволодіння знаннями, вміннями, навичками. За даними (Crookall and Oxford, 1990a) термін рольова гра має велику кількість модифікацій – симуляція "*simulation*", гра "*game*", рольова гра "*role-play*", гра-симуляція "*simulation-game*", рольова симуляція "*role-play simulation*" and рольова гра "*role-playing game*".

Д. Бірн (Donn Byrne) надав таке визначення рольовій грі – "це частина драматичної діяльності, яка виражається трьома термінами: міма, рольова гра та симуляція". Міма – учасники грають ролі, не використовуючи слова, хоча ця діяльність призводить до обговорення із застосуванням слів; рольова гра – учасники спілкуються один із одним в уявних ситуаціях; симуляція – передбачає собою рольову гру, однак для цієї діяльності учасники обговорюють проблему використовуючи обладнання та необхідний інвентар.

О. Тарнопольський зазначає, що під час проведення рольових ігор учасники, опиняючись у проблемній ситуації, виконують певні настанови; нерідко учасникам гри необхідно відстоювати власні точки зору, використовуючи відповідну рольову поведінку. Вибір мовних засобів та поведінка будуть залежати від самого учасника гри, викладач не нав'язує їх зовні. Це свідчить про творчий характер спілкування та максимальне наближення до реальних життєвих ситуацій.

Це і є головною відмінністю рольових ігор від інших видів навчальної діяльності. На справедливу думку автора, розігрування сценок за повним сценарієм не може вважатися рольовою грою, оскільки учасники просто відтворюють текст, не вирішуючи екстралінгвістичних завдань. Також, неможливо віднести до рольових ігор розігрування ситуацій соціального характеру, бо вони не несуть у собі ніякої проблеми, яку необхідно вирішити.

Науковцями виділено основні *ознаки* рольових ігор: за кількістю учасників (парні – 3-4 учасники та загальногрупові – одна група студентів); за місцем проведення – аудиторні та ті, що проводяться за її межами; за ступенем непередготовленості або необхідністю проведення попередньої підготовки; за ступенем застосовування зовнішньої мовної підтримки мовлення студентів або її відсутності; за участю викладача у проведенні рольових ігор (викладач може бути рівноправним учасником, консультантом, інструктором, контролером або поєднувати декілька функцій); за ступенем "здатності" рольової

⁶⁶⁶ Варзацька Л. Інтерактивні методи навчання: лінгводидактичні засади / Л. Варзацька // Дивослово. – 2005. – № 2. – С. 519.

поведінки учасника у ході проведення гри; за наявності усіх стандартних етапів проведення рольової гри або відсутності деяких із них; за використанням різних форм мовленнєвої діяльності для проведення рольової гри; проведення гри на матеріалі культури рідного краю або культури країни, мова якої вивчається; за ступенем використання певних опор (або їх цілковитої відсутності) у ході проведення гри.

У структуру рольової гри входять:

- підготовка (визначення проблеми, створення готовності до ролі, створення ситуації, вибір персонажів, розрядка, тренування);
- гра (виступ, завершення, залучення аудиторії, аналіз обговорення, оцінювання).

Слушною є думка О. Тарнопольського, який зауважує, що успішність рольової гри залежить від урахування інтересів, мотивації, мовних та мовленнєвих можливостей студентів. Якщо гра не відповідає віковим особливостям, сфері інтересів, вона приречена на невдачу, бо не є вмотивованою. З погляду науковця, одним із головних засобів мотивації у ході рольової гри є її проблемність, яка досягається за умови, коли проблема набуває особливої значимості для студентів як особистостей. Крім того, успішність рольової гри визначається такими умовами, коли викладачу вдається на занятті створити сприятливу атмосферу для студентів; висловити свою зацікавленість не лише до мовної форми висловлювань студентів, а до самої гри та її змісту; стимулювати самостійність студентів; довести, що роль викладача не передбачає авторитарне поводження, педагог виступає як рівноправний учасник, проявляє свою стриманість і тактовність під час виникнення конфліктів; забезпечує організацію різноманітних рольових ігор⁶⁶⁷.

Проведення рольових ігор здійснюється поетапно: 1) підготовчий (в аудиторії), який включає вступну бесіду викладача, знайомство з лінгвістичним навчанням, попереднє тренування у засвоєнні лексичних одиниць і граматичних структур; 2) підготовчий (вдома), який включає читання тесту, довідників, підбір інформації для кожної конкретної ситуації; 3) рольова гра; 4) завершувальний (в аудиторії). Передбачає обговорення рольової гри (оцінка комунікативної діяльності кожного учасника), дискусія з обраної теми; 5) завершувальний (позааудиторії), який передбачає виконання певного завдання (написання твору, листа).

Завдання педагога полягає в тому, щоб знайти відповідні педагогічні ситуації для реалізації прагнення до активної пізнавальної діяльності. Педагог має постійно вдосконалювати процес навчання, що дозволяє студентам ефективно й якісно опановувати програмний матеріал. Рольова гра допомагає

⁶⁶⁷ Тарнопольський О. Б. Методика навчання англійської мови студентів-психологів : [монографія] / Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. та ін. – Дніпропетровськ : Дніпропетр. університет імені Альфреда Нобеля, 2011. – С. 14.

вдосконалити процес спілкування, сприяє передачі накопиченого досвіду, одержанню нових знань, правильній оцінці вчинків, формуванню комунікативних навичок особистості, розвитку у майбутніх фахівців сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, емоційності, таких рис, як колективізм, активність, дисциплінованість, спостережливість, уважність.

У контексті нашого дослідження зауважимо, що завдяки послугуванню рольовими іграми на заняттях з іноземної мови у студентів-товарознавців сформувалося самостійне, творче та логічне мислення, вміння працювати з додатковою літературою; розвинувся дух наполегливості та прагнення до успіху; пізнавальний інтерес та активність студентів, підвищилася якість та швидкість засвоєння загальнонавчальних та спеціальних знань та вмінь.

Дидактичні ігри розглядаються багатьма науковцями як метод імітації (наслідування, відображення) прийняття управлінських рішень у різноманітних ситуаціях шляхом гри (програвання, розігрування) за правилами, які визначені або виробляються самими учасниками, застосовані з метою розширення активного і пасивного словника, розвитку просторових уявлень, уваги, пам'яті, наочно-образного мислення, зв'язного мовлення, формування здатності до формулювання власних самостійних висловлювань, підвищення мотивації студентів-товарознавців та комерсантів до спілкування іноземною мовою та інші навички.

Цікавим, на наш погляд, є тлумачення структури ігрової діяльності, запропоноване Н. Кудикіною. Автор виділяє такі структурні компоненти гри: *мотиваційний компонент* (інтерес до подій у навколишньому середовищі, емоційна зацікавленість діяльністю); *мету* (прагнення у ролі викладача навчити студентів іншомовним діалогічним висловлюванням); *змістовий компонент* (відображення впливу навколишнього середовища, інформації із літературних та інших джерел); *процесуально-операційний компонент*, з урахуванням матеріальних умов гри (предметно-практичні ігрові дії, рольові дії, міжособистісна комунікація, розумові процеси та операції); *контрольно-оцінний компонент* (встановлення відповідності між уявною роллю і своїм умінням відтворити власне уявлення, задоволення або незадоволення від перевтілення, бажання внести корективи у подальші ігри)⁶⁶⁸.

Завдяки застосуванню дидактичних ігор у навчанні майбутніх фахівців торгівельної справи та комерційної діяльності сформувалося бажання та вміння вчитися, шукати в різних джерелах інформацію, вміти послуговуватися новими знаннями, розвивати практичні вміння, прагнення до творчого пошуку й саморозвитку.

Зауважимо, що під час проведення експерименту в грі студенти-товарознавці охоче долали труднощі, розвивали вміння аналізувати свою

⁶⁶⁸ Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : [монографія] / Н. В. Кудикіна. – К. : Вид-во КМПУ, 2003. – 272 с.

діяльність, оцінювали свої вчинки і можливості, тренували свої сили, розвивали здібності і вміння. Цей вид діяльності допоміг зробити професійно-орієнтований навчальний матеріал захоплюючим, створив позитивний робочий настрій, полегшив процес ведення іншомовного діалогу.

Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм засвоєння матеріалу, справедливо вбачає в них можливості ефективної взаємодії людей, продуктивної форми іншомовного спілкування з елементами змагання, невимушеності, щирої зацікавленості. Під час нашого експерименту гравці пізнавали, запам'ятовували нове, орієнтувалися в нових ситуаціях, розвивали свою уяву. Навіть пасивні студенти докладали зусиль, щоб не підвести товаришів по грі. При цьому *іншомовний діалог* був головним енергетичним джерелом гри, який підсилював її емоційне забарвлення.

Нами були застосовані наступні принципи організації та проведення ігрових імітаційних експериментів на заняттях з іноземної мови: повне "занурення" учасників гри в проблематику організаційної системи, що моделюється; поступове входження учасників гри в експериментальну ситуацію; рівномірне навантаження; створення правдоподібності експериментальної ситуації.

Студент А	Студент Б
Ви дуже здібний товарознавець. Ви збираєтеся почати працювати товарознавцем у великій торговій компанії. Оскільки у вас є певні сумніви з приводу цього, ви зацікавлені пропозицією вашого друга розпочати партнерство з метою розширення продажу. Задайте всі можливі питання про його пропозицію, та прийміть чи відхиліть її.	Ваш друг дуже здібний товарознавець. Він збирається почати працювати у великій торговельній компанії. Ви хочете, щоб він розпочав партнерство спільно з вами. Переконайте його не продавати свої послуги корпорації, а залучитися до організації вашого власного бізнесу разом.
Student A	Student B
You are a very good commodity analyst. You are going to start a working as a commodity analyst for a big trading corporation. Since you have some doubts about it, you are interested in your friend's suggestion to start a partnership to develop sales. Ask him all possible questions about his or her suggestion, and either accept it or not.	Your friend is a very good commodity analyst He is going to start working for a big trading corporation. You want him to start a partnership try to convince him not to sell his services to the corporation but to join you in starting your own business together.

Ефективність дидактичних ігор в основному залежить від реалізації принципу правдоподібності. З цією метою відбувалося заохочення студентів до самостійного виготовлення псевдореальних документів (службових записок, заяв, розпоряджень, ділових паперів, карток та коротких довідок з

біографічними та службовими даними про співробітників), що робило більш аргументованими ситуації. Також учасники гри були забезпечені посадовими інструкціями, наближеними за формою до аналогічних реальних документів, положеннями про ігрові підрозділи.

З метою закріплення навичок іншомовного діалогічного мовлення студентам було запропоновано таку гру з професійної тематики.

Кейс-метод (case-study), аналіз конкретних навчальних ситуацій – це метод навчання, який застосовується з метою вдосконалення навичок та отримання досвіду у таких сферах: вияв, відбір та вирішення проблем; робота з інформацією – осмислення значення деталей, які запропоновані у ситуації; аналіз та синтез інформації й аргументів; робота з пропозиціями та висновками; оцінка альтернатив; прийняття рішень; вислуховування та розуміння інших людей – навички роботи у групі.

Вітчизняні дослідники В. Галузинський та М. Євтух наголошують на тому, що кейс-метод призначений для отримання знань з дисциплін, які вирізняються наявністю плюралістичних істин, коли неможливо однозначно відповісти на поставлене питання. Головним завданням є вироблення в студента навичок професійно спрямованої поведінки залежно від ситуації.

Цей метод якнайкраще підходить для навчання іноземної мови, оскільки основний акцент робиться не на оволодіння студентами готовим знанням, а на його виробленні у процесі обговорення проблеми, на самостійному мисленні, здатності доносити свої думки до аудиторії і конструктивно відповідати на критику своїх колег та надає студентам можливість творчо застосувати вивчений мовний матеріал на базі своїх професійних знань. Результатом застосування методу є не лише знання, але й навички професійної діяльності.

Методику (кейс-метод) можна уявити у вигляді складної системи, в яку інтегровані інші, більш прості методи пізнання. До них належать моделювання, системний аналіз, проблемний метод, ігрові методи й інші форми та методи навчання.

У нашому дослідженні кейс-метод застосовувався як метод навчання, за якого студенти-товарознавці та викладачі брали участь у безпосередньому обговоренні ділових ситуацій з досвіду реальних людей, що працюють у сфері торгівельного підприємництва та комерції.

Структура кейс-методу включала: ситуацію: випадок, проблему, історію з реального життя; контекст ситуації: хронологічний, історичний, контекст місця, особливості дії або учасників ситуації; коментар ситуації, репрезентований автором; питання або завдання для роботи з кейсом⁶⁶⁹.

Кожна з проблем (ситуацій), які розглядалися в кейсі, відповідали таким умовам: правдивість, реалістичність, необтяжливі деталі, зв'язок з

⁶⁶⁹ Евдокимова М. Г. Компьютерные технологии обучения иностранным языкам: методологические и педагогические аспекты / М. Г. Евдокимова // Телекоммуникация и информатизация образования. – 2001. – № 4. – С. 47.

матеріалом, що вивчається; кейс має відображати важливу проблему, описувати драматичну ситуацію з прийняттям критичного рішення, містити конкретні порівняння, надавати можливість для узагальнення висновків, мати центрального героя, давати змогу оцінити ефективність прийнятих раніше рішень, бути оптимальним за розміром, містити оптимальний обсяг інформації; кейси мають підвищувати рівень зацікавленості студентів до питань, з якими вони зіштовхуються, підкреслюють їх значущість та необхідність вирішення; вдосконалення практичних навичок; спрямування на пошук відповідних шляхів, можливих реакцій на різноманітні ситуації, використання специфічних інструментів та понять⁶⁷⁰.

Основним завданням викладача є навчити студентів аналізувати конкретну інформацію, простежувати причинно-наслідкові зв'язки, знаходити самостійне творче рішення, забезпечити достатню кількість наявного мовного матеріалу для реалізації поставлених завдань. Роль викладача полягає у своєчасній допомозі студентам швидко та ефективно вирішувати проблеми, вміло консультувати, не перериваючи ходу обговорювання⁶⁷¹.

До основних *етапів* організації заняття відносять: занурення в спільну діяльність (формування мотивації до спільної діяльності, прояв ініціатив учасників обговорення); організація спільної діяльності (організація діяльності з вирішення проблеми – зіставлення індивідуальних відповідей, їх доопрацювання, вироблення єдиної позиції, яка оформляється для презентації; вибір "спікера", який буде представляти рішення); аналіз та рефлексія щодо спільної діяльності (виявлення навчальних результатів роботи з кейсом; аналіз ефективності організації заняття; обговорення проблеми спільної діяльності).

Науковцями виділено основні *принципи* кейс-методу:

- орієнтація студентів не на оволодіння готовим знанням, а на їх формування;
- результатом такої діяльності є не лише отримання знань, а й формування навичок та вмінь навчальної роботи;
- перевагою кейс-методу є формування цінностей та життєвих настанов студентів.

В основу вирішення проблемних ситуацій було покладено ціннісно-змістовий компонент, який розкривав протиріччя між загальнолюдськими цінностями та прагненням здобути матеріальні блага, соціальне визнання. При вирішенні конфліктної ситуації передбачався аналіз студентами фактів, аргументів, особистісних якостей та можливостей. Крім того, вирішення

⁶⁷⁰ Изменения в образовательных учреждениях: опыт исследования методом кейс-стадии / [под ред. Г. Н. Прокументовой]. – Томск, 2003. – С. 88–92.

⁶⁷¹ Daly P. Methodology for Using Case Studies in the Business English Language Classroom [Електронний ресурс] / P. Daly // The Internet TESL Journal. – 2002, November. – Vol. VIII. – No. 11. – Режим доступу : <http://iteslj.org/>. – Загл. с экрана.

професійно-рефлексивних ситуацій допомогло студентам осмислити відповідальність за свої особистісні дії під час прийняття професійно важливих рішень.

Наведемо приклад задачі-ситуації, яка виявилася ефективною у нашому дослідженні.

Магазин "Універсам", який належить фірмі "Дніпрокон", здійснює торгівлю кондитерськими виробами. Згідно з асортиментним переліком у продажу має бути 64 найменувань кондитерських виробів. У травні працівники апарату управління фірми провели чотири перевірки роботи магазину. Перевірками виявлено: кількість кондитерських виробів, які фактично були у продажу на дату перевірки, становила: 61, 52, 54, 38.

Розрахувати коефіцієнт стійкості асортименту кондитерських виробів.

Пояснити результати розрахунків та запропонувати заходи щодо усунення недоліків.

Situation № 1

The store "Universam" owned by "Dniprocon" deals with selling confectionary.

According to the range of products, 64 items of confectionary must be on sale. Employees who are responsible for running of the company have conducted verification of the store four times (May). The following has been defined: quantity of confectionary on sale: 61, 52, 54, 38.

Your task is to define the coefficient of firmness of confectionary; explain the results of calculations and suggest any measures to remove any disadvantages.

Отже, підсумовуючи, зазначимо, на основі аналізу наукової літератури з питань сутності інтерактивних технологій навчання та особливостей їх організації з метою формування культури іншомовного діалогу з'ясовано, що інтерактивні технології навчання надають можливість кожному з учасників осмислити власний досвід, індивідуальні особливості, зокрема ті, що слугують джерелом бар'єрів комунікації, розкрити альтернативи поведінки у запропонованих ситуаціях. Вдала організація інтерактивного навчання ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, вихованню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії та культури іншомовного діалогу. У процесі навчання з використанням інтерактивних технологій навчання студенти навчаються критично розмірковувати, вирішувати проблемні питання на основі аналізу обставин і належної інформації, обмірковуючи альтернативні погляди, приймати продумані рішення, брати участь у дискусії, вести діалог з іншими людьми.

Переконані, що необхідність раціональної побудови, організації і застосування інтерактивних технологій у процесі формування культури діалогу студентів-товарознавців засобами іноземної мови вимагає ретельного та детального вивчення цього питання.

МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Інтеграція України до європейської спільноти, приєднання системи вищої освіти до Болонської декларації, орієнтація на загальноєвропейські рекомендації та вимоги до медичної освіти передбачають реформування вищої школи, зокрема щодо підготовки майбутніх медиків, орієнтацію її на формування професійно значущих якостей.

Філософський і культурологічний аспекти ціннісного ставлення до навколишнього світу розкриваються в роботах С. Анісімова, В. Алексєєва, І. Брехмана, Б. Єрасова, А. Здравомислова, М. Кагана, В. Казначєєва, Д. Леонтєєва, І. Смирнова, Е. Фромма, М. Шелера та ін. Психологічні засади ціннісного ставлення загалом розглядалися в дослідженнях О. Леонтєєва, В. М'ясищева, Ю. Орлова, А. Петровського, С. Рубінштейна та ін.

Проблема формування ціннісної свідомості особистості набула особливого значення у філософії (В. Біблер, О. Дробницький, М. Каган, І. Попова, Я. Розин, В. Тугаринов), психології (Б. Ананьєв, Г. Залеський, Л. Мітіна, К. Платонов), педагогіці (А. Здравомислов, Л. Разбегаєва, Л. Садикова, В. Серіков).

Суттєвий інтерес для проведеного дослідження становлять праці, які розкривають процес формування ціннісного ставлення майбутніх учителів до здорового способу життя (Л. Овчинникова), фізичної культури (О. Смакула), свого здоров'я (О. Соколенко).

Як показує світовий досвід, основним чинником орієнтації суспільства та окремих громадян на активний спосіб життя є формування відповідних аксіологічних основ, актуалізація окремих ціннісних складових. Успіх будь-якої програми (навчальної, виховної, розвивальної) буде досягнуто лише тоді, коли зовнішні стимули перейдуть у внутрішню мотивацію, тобто буде сформовано ціннісне ставлення до відповідних явищ та подій.

У той же час здійснений нами теоретичний аналіз свідчить, що проблема формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх медиків до формування професійно значущих якостей як важливого компонента їх професіоналізму, розроблена недостатньо.

Відтак, актуалізується проблема мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх медиків до формування професійно значущих якостей. Останнє передбачає розкриття сутності визначеного аспекту дослідження.

Основу розуміння змісту мотиваційно-ціннісного ставлення до формування професійно значущих якостей склали ідеї О. Леонтєєва про супідрядність мотивів, дослідження Г. Залеського, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Фрідмана та ін.

Усвідомлюємо, що формування визначених якостей майбутніх медиків засобами проектних технологій являє собою діяльність, яка містить спонукальний (внутрішній) та виконавчий (зовнішній) компоненти. Спонукальний елемент виявляється через потреби, інтереси та мету як ідеалізований передбачений результат діяльності та її предмет. Якщо ми прагнемо до того, аби студент мав можливість завжди виявляти професійно значущі якості, то маємо таким чином залучити його до діяльності, щоб кожна з властивостей набула стійкості, стала рисою характеру.

Механізмом, що забезпечує реалізацію потреби особистості, є мотивація діяльності⁶⁷². Мотиви ("мотор діяльності"), як суб'єктивна емоційна зацікавленість людини, виконують специфічну для особистості спонукальну функцію.

Генетичною основою мотивів діяльності є різні потреби людини – первинні (природні) і вторинні (матеріальні та духовні). Унаслідок усвідомлення і переживання цих потреб (відображаються у формі почуттів, думок, понять, ідей, уявлень, переконань, ідеалів, інтересів та ін.) у людини виникає певне спонукання до дії, завдяки якому потреби задовольняються. Потреба, усвідомлена людиною, може сама виступати спонуканням до дії, як мотив. У такому значенні мотивами, як усвідомленими чи малоусвідомленими спонуканнями до дії, можуть бути будь-які внутрішні умови, що збуджують активність людини, спрямовують її поведінку. Мотиви свідчать про те, заради чого людина виконує певні дії, поводить себе у той чи інший спосіб. Вони розкривають життєву значущість для особистості її власної діяльності. Завдання викладача – розвивати позитивну мотивацію студентів, їх прагнення до знань.

У психологічних дослідженнях підтверджено, що процес збудження формується завдяки процесам сенсоутворення та цілеутворення, через аналіз та урахування умов діяльності, власних можливостей та наслідків дій. Фактори, що спонукають до діяльності, можна поділити на три групи: потреби (виступають як стан особистості, завдяки якому здійснюється регуляція поведінки, спрямованість, орієнтація, мислення), мотиви, ціннісні орієнтації (настанови). Якщо потреби формують питання "Чому я бажаю це зробити?", то мотив – "Що я хочу зробити?" За такого розуміння потреби – початок шляху, а мотив – його кінець (П. Єршов, В. Симонов).

Діяльність студентів визначається наявністю різних мотивів: *зовнішнього схвалення* ("знання потрібні, щоб мене вважали освіченою людиною і поважали"), *вимушеності* ("вивчаю тому, що передбачено вимогами", "необхідно скласти залік"); *професійної спрямованості* ("це необхідно для професійного розвитку"), *процесуальними* ("подобається встановлювати контакти з людьми"); *саморозвитку, перевірки своїх здібностей і можливостей* ("хочу

⁶⁷² Занюк С. С. Психологія мотивації: Теорія і практика мотивування. Мотиваційний тренінг / С. С. Занюк. – К. : Ельга, Ника-центр, 2001. – 351 с.

оволодіти знаннями, сформувати вміння, щоб бути впевненим під час здійснення певної діяльності"). Домінуючі мотиви можуть варіюватися на різних етапах навчання через об'єктивні причини. Переконані, що успішність навчання визначає не сам факт наявності тих чи інших мотивів, а їх особистісний сенс для студента, самостійність їх виникнення й виявлення, рівень усвідомлення, стійкості. Викладач має аналізувати особливості мотивації кожного студента, стимулювати позитивні мотиви навчальної діяльності, розглядаючи їх як динамічне явище.

Формування позитивних мотивів, розвиток інтересу до проблеми професійно значущих якостей можливі завдяки зовнішнім стимулам, що пов'язані із змістом освіти, технологіями інтерактивного навчання. Цей процес відбувається за таких вимог: створення у майбутнього медика чіткої цільової установки на найближчу та перспективну мету; усвідомлення ним необхідності засвоєння певного навчального матеріалу для вивчення подальших тем курсу, інших навчальних дисциплін, майбутньої професійної діяльності; відбір змісту професійної підготовки з урахуванням пізнавальних потреб студентів, які є особистісно й професійно значущі, емоційно насичені й цікаві; забезпечення професійної спрямованості змісту навчального матеріалу; створення сприятливого соціально-психологічного клімату навчання, ситуації рівнопартнерства як навчального співробітництва; усвідомлення необхідності підвищення рівня сформованості професійно значущих якостей для майбутньої професійної діяльності.

У дослідженні потребу у формуванні визначених якостей розглядаємо як самостійну потребу студента, яка слугує основою для створення постійної мотиваційної потреби в самопізнанні, особистісному й професійному зростанні.

Ціннісне ставлення "регулює вибіркове ставлення до об'єктів і діяльності, визначає відповідність діяльності потребам особистості, виробляє оцінку ймовірного задоволення потреб, створює імпульс до діяльності"⁶⁷³. При цьому засобом оволодіння змістом освіти стає "переживання в результаті задоволення потреб і мотивів" щодо об'єктів вивчення, а умовами – "співвіднесення засобів або змісту, методів, умов навчання, потреб, мотивів..."⁶⁷⁴.

Ціннісне ставлення студентів до формування професійно значущих якостей позитивно впливає на систему їх цінностей і залучає майбутніх фахівців до цілеспрямованої діяльності щодо усвідомлення необхідності самопізнання (виявлення своїх особистісних достоїнств та недоліків).

Формування ставлення розглядаємо як особистісний процес, що реалізується на ціннісно-змістовому, емоційно-моральному рівнях. Серед

⁶⁷³ Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – [2-е вид., випр. і доп.]. – Харків: "ОВС", 2002. – С. 256.

⁶⁷⁴ Ibid. – С. 258.

провідних його завдань можна виокремити: орієнтація навчального процесу на індивідуально-особистісну позицію студента як носія загальнолюдських цінностей; виділення з масиву навчального матеріалу інформації особистісного значення; побудова студентами власного оцінного судження щодо змісту, вагомості професійно значущих якостей для медика; забезпечення плюралізму думок, утвердження індивідуальних позицій на основі глибокого аналізу власних емоційних переживань, набутого досвіду; вироблення студентами шляхів формування визначених якостей; стимулювання інтелектуальних почуттів, прагнення до активної професійно спрямованої діяльності, саморозвитку й самовдосконалення та ін.

Результатом сформованості мотиваційно-ціннісного ставлення до формування професійно значущих якостей має стати визнання студентами наявності у майбутнього лікаря таких якостей які є особистісно значущим показником їх професійної компетентності. За такої позиції усталений інтерес до їх формування перетворює задані зовні цілі у внутрішні потреби особистості.

Зазначене відображено у відповідних цілях організації навчального процесу. Перш за все підкреслимо, що формування мотиваційно-ціннісного ставлення до розвитку професійно значущих якостей забезпечує зміст навчання.

Змістовий компонент має ґрунтуватися на інтегративному підході, який передбачає інтеграцію опорних знань з навчальних дисциплін фахового, гуманітарного, соціально-економічного циклів, орієнтуватися на розкриття сутності, особливостей професійно значущих якостей медиків, глибоке усвідомлення їх важливості для діяльності лікаря; спрямовуватися не лише на озброєння їх глибокими науковими знаннями, але й на формування їхнього ставлення до знань, прагнення до їх реалізації у професійно спрямованій діяльності, здатності віднайти особистісні смисли, а отже, усвідомлюватися студентами як цінність.

У дослідженні враховано думку А. Хуторського, який підкреслює, що для організації вмотивованого прояву і розвитку особистісних освітніх смислів студента, необхідно у змісті освіти відобразити перш за все такі ключові освітні об'єкти і відносини між ними як фундаментальні об'єкти оточуючого світу, особистісний досвід студента стосовно цих об'єктів, фундаментальні досягнення людства стосовно цих об'єктів⁶⁷⁵. Слушними вважаємо погляди Є. Пасова, який зазначає, що "зміст ... має представляти, відобразити зв'язки і стосунки предметів, явищ об'єктивної дійсності й містити в собі позицію того, хто говорить, його оцінку, ставлення до предметних зв'язків зовнішнього світу, бути емоційно забарвленим крізь призму особистості мовця"⁶⁷⁶.

⁶⁷⁵ Хуторской А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – С.-Пб. : "Питер", 2001. – 536 с.

⁶⁷⁶ Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Издат. корпорация "Логос", 1999. – С. 185.

Ціннісно-смысловий зміст знань передбачає виділення основних цінностей, норм й еталонів лікарської діяльності, що мають стати об'єктом ціннісного ставлення студентів у процесі їх засвоєння, набуваючи статусу оцінних знань; насичення змісту освіти проблемами людини; забезпечення духовно-особистісної спрямованості кожної навчальної дисципліни, за якої основною метою діяльності викладача є розвиток у студентів емоційно-моральної сфери.

Відбір змісту навчання здійснювався на основі особистісного підходу, який орієнтує студентів на усвідомлення системи загальнолюдських гуманістичних цінностей (добро, істина, справедливість, любов), цінностей діалогу (між людьми, спільнотами, світоглядними позиціями), особистісних цінностей, розвиток особистісного досвіду; розкриття соціальної, практичної, особистісної значущості змісту освіти, гуманітарних аспектів – механізмів пізнання, позиції вчених у відстоюванні істини, вирішенні глобальних проблем тощо.

Відтак, завдяки інтеграції змісту навчальних дисциплін у студентів формується цілісна картина світу; відбувається усвідомлення провідних понять міжпредметного характеру та визначення способів їх розвитку; диференційованого підходу до відбору змісту професійної підготовки та організації її засвоєння майбутніми медиками.

Переконані, що переорієнтація навчально-виховного процесу на формування у майбутніх медиків професійно значущих якостей має здійснюватися з кожної дисципліни навчального плану, що вимагає глибокого аналізу можливостей змісту навчальних дисциплін, оптимального використання проектних технологій навчання, інтеграції навчального і виховного процесів. Усвідомлюємо, що вивчення дисциплін блоку професійної підготовки неможливе без базових знань, отриманих завдяки фундаментальним медичним дисциплінам.

Саме тут необхідно вибудувувати міжпредметні зв'язки, які дозволять студенту-медику реально усвідомити, яким чином трансформуються знання з фундаментальних дисциплін у конкретні теми на клінічних кафедрах. На наше переконання, знання мають стати для студента основою їх самореалізації, збагачення особистісного професійного досвіду, формування професійно значущих якостей .

У дослідженні визначальна роль відводиться оновленому змісту дисциплін "Медична і біологічна фізика", "Медична інформатика", "Культурологія", "Етика", "Філософія", "Основи економічної теорії" (див. табл. 1).

Таблиця 1

Назви навчальних дисциплін, зміст яких було оновлено

<i>НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ</i>	<i>ОСНОВНІ ЦІЛІ ТА ЗАВДАННЯ</i>
Медична і біологічна фізика	передбачає вивчення матеріалу, представленого трьома модулями: "Математична обробка медико-біологічних даних", "Основи біологічної фізики" та "Основи медичної фізики". Основна мета цієї дисципліни полягає в усвідомленні студентами ролі математики в медичній практиці, у розв'язанні задач фармацевтичного та медико-біологічного змісту (створення моделей, які описують властивості досліджуваного об'єкта). Дисципліна спрямована на оволодіння студентами знаннями щодо фізичних основ та біофізичних механізмів дії зовнішніх факторів (полів) на системи організму людини; фізичних основ діагностичних і фізіотерапевтичних (лікувальних) методів, що застосовуються у медичній апаратурі
Медична інформатика	розкриває можливості застосування інформаційних технологій та ПК у медицині; принципи формалізації і алгоритмізації медичних задач, принципи моделювання в біології та медицині; сприяє формуванню навичок роботи з ПК та пошуку медичної інформації з використанням інформаційних технологій
Культурологія	надає студентам уявлення про культурно-історичний процес, духовні цінності різних епох, відображає культурологічний аспект становлення загальнолюдських моральних норм, зокрема гуманізму лікаря, становлення гармонійної особистості яке передбачає й формування в людини відповідальності за власне здоров'я тощо
Етика	розкриває питання професійної етики медичних працівників, відповідальності особистості за прийняті рішення, розвитку та професійної діяльності лікаря, його моральності
Філософія	сприяє взаємозв'язку та гармонійному поєднанню філософських понять та науково-медичних знань, обґрунтовує вагомість моральних цінностей для виконання професійних обов'язків медичних працівників, зупиняє свою увагу на проблемах пізнання, гуманізму, людського та суспільного буття, свідомості в медицині, культурі особистості лікаря, ролі медицини й охорони здоров'я в розв'язанні глобальних проблем сучасності
Основи економічної теорії	знайомить студентів з актуальними проблемами економічного розвитку суспільства та передбачає, що студент зможе після її вивчення не лише трактувати економічні закони та вирізняти основні категорії, але й здійснювати розрахунок основних показників господарської діяльності закладів охорони здоров'я

Вибір вищезазначених навчальних дисциплін обумовлений тим, що вони мають значні змістові можливості щодо розкриття сутності професійно значущих якостей, потенційні резерви стосовно усвідомлення станів, розвитку моральних якостей лікаря, самовдосконалення, самовиховання, самоосвіти особистості та ін. Нововведення полягають у зміні навчального плану завдяки збільшенню кількості годин, відведених на практичні заняття та самостійну роботу студентів завдяки впровадженню проектних технологій

навчання.

Дослідження засвідчило, що реалізація проектної технології сприяє підвищенню мотивації навчання. Мотивацією до дії у цьому випадку слугувало почуття відповідальності, обов'язковості перед колективом мікрогрупи: студент усвідомлював, що від нього залежить результат роботи колективу. Виникало своєрідне "примусове включення" в роботу навіть пасивних студентів. Коли студентам надавалася можливість самоуправління процесом навчання, його особистісна цінність значно зростала. Крім того, студенти оволодівали дослідницькими навичками та вміннями, які недостатньо формуються за умов традиційного навчання, навичками самостійного розв'язування завдань, міжособистісного спілкування. Студенти вчилися вислуховувати один одного, співпрацювати.

Саме шляхом відтворення контексту професійної майбутньої діяльності за допомогою проектних технологій навчання, переживання й проживання емоційно-насичених ситуацій гуманної, моральної поведінки формуються такі особистісні якості, як прояв милосердя, толерантності, поваги, турботи, переживання почуття іншого, котрий опинився у ситуації професійного, морального вибору. Таким чином, відбувається процес "олюднення" змісту дисциплін, що дає можливість збагатити навчально-пізнавальну діяльність майбутніх медиків особистісними значеннями, підвищити рівень їх пізнавальної й творчої активності, ступінь включеності в процеси навчання та виховання. Отже, у студентів зростала активна особистісна та суб'єктна позиція. Майбутні медики постають як суб'єкти навчально-пізнавальної, квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності.

Процес формування професійно значущих якостей майбутніх медиків передбачає реалізацію таких навчальних проектів, як інформаційні, інформаційно-комунікативні, нормативні, креативно-пошукові, дослідницькі, науково-пошукові, монопредметні, міжпредметні та позапредметні. Крім того, у навчальний процес упроваджуються діалогічно-дискусійні технології (дискусія, диспут, мозковий штурм, діалог, полілог), а також технології розв'язання професійно спрямованих задач та "Аукціон знань".

Водночас було використане наскрізне проектування – навчальний проект, який реалізується для вирішення спеціальних цілей протягом усього курсу. При цьому проект відповідає тематиці курсу і в процесі опрацювання тих чи інших тем студенти виконують окремі частини проекту, що мають певну смислову завершеність. Такі окремі частини взаємопов'язані між собою, "перетікають" одна в одну. Таким чином після вивчення курсу відбувається завершення й проекту у формі подання єдиного готового матеріального продукту, який розроблявся протягом навчального року. Цей продукт постає своєрідним підсумком опрацювання навчального курсу в цілому.

Упровадження проектних технологій можливо гармонійно поєднувати з рольовими та діловими іграми, результати проведення яких можуть слугувати підґрунтям для певного навчального проекту, або навпаки – навчальний про-

ект стає основою для нових рольових та ділових ігор. Не менш тісним є зв'язок дискусій з проектною діяльністю, яка неодмінно передбачає обговорення студентами її ходу та результатів. Таке обговорення потребує обов'язкової постановки запитань виконавцям тієї та іншої частини проекту, обґрунтування останніми раціональності та логічності своїх підходів, наведення доказів доцільності прийняття тих чи інших рішень і остаточного прийняття рішень, тобто проведення повноцінних дискусій.

У процесі навчання передбачено гармонійне поєднання різних форм роботи: лекційно-практичної, семінарської, лабораторно-практичної, самостійної, різновидів консультацій, співнавчання, взаєонавчання (колективне, групове, мікрогрупове навчання в співпраці), в яких студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами, що сприятиме ефективному засвоєнню студентами змістового компонента навчання.

Вважаємо, що реалізувати визначені технології можливо лише за певних педагогічних умов: високий рівень компетентності викладачів ВНЗ у реалізації проектних технологій та гармонійне їх поєднання в навчальній та позанавчальній діяльності студентів; визнання студентів як рівноправних, активних, ініціативних суб'єктів навчально-виховного процесу.

Наведемо приклад творчого проекту, що був реалізований в навчальному процесі медичного ВНЗ. Творчий проект *"Можливості сучасної медицини"*. Мета: визначити сутність та роль сучасних напрямів медицини; з'ясувати сутність професійно значущих якостей лікаря ХХІ століття. В основу цього проекту було покладено слова Антуана де Сент-Екзюпері: "Я вірю, настане день, коли хвора невідомо чим людина віддасться в руки фізиків. Не запитуючи ні про що, ці фізики візьмуть у неї кров, введуть якісь постійні, перемножать їх одну на іншу. Потім, звіривши з таблицею логарифмів, вони вилікують її однією єдиною пігулкою. І все-таки якщо я занедужаю, то звернуся до будь-якого старого лікаря. Він гляне на мене краєм ока, пощупає пульс і живіт, послухає, а потім кашляне... потре підборіддя і посміхнеться мені, щоб краще угамувати біль. Зрозуміло, я захоплююсь наукою, але схиляюсь перед мудрістю".

Для виконання проекту студенти об'єднувалися в дві групи: прихильники та опозиція, кожна з яких мала підготувати обґрунтовані матеріали щодо доведення істинності та життєвості своїх позицій.

Творчий проект *"Лікарська толерантність"*. Метою проекту стало: ознайомлення студентів з поняттями "толерантність", "толерантні відносини", соціальні вияви толерантності й інтолерантності; усвідомлення значення толерантних відносин взаємодії у системах "лікар – хворий", "лікар – лікар", "лікар – керівник медичного закладу"; оволодіння студентами прийомами, що дозволяють розвинути в собі якості толерантної особистості; розвиток у майбутніх медиків уяви, здатності до емпатії, співпереживання й співчуття, довіри, гідності й самопізнання як елементів толерантних відносин у контексті стосунків "Я" та "Інші".

Складовою частиною проекту стало проведення тренінгу "Як будувати стосунки з іншими?", завдяки якому студенти усвідомили, що джерелом толерантних відносин є діяльність заради блага інших людей. Ми прагнули до того, щоб цей тренінг був інформативно насиченим, викликав емоційні переживання, стимулював діяльність, спрямовану на піклування про людину й особисте вдосконалення. Студенти дійшли висновків, що кожен лікар має прагнути до того, щоб бути доброзичливим, уважним, чуйним, створювати сприятливу соціально-педагогічну взаємодію в спілкуванні з хворими, колегами та ін.

На основі попередньої діагностики мотиваційної сфери студентів, спрямованої на формування мотивів цілеспрямованого формування професійно значущих якостей, прагнення стати справжнім фахівцем, здатним оцінювати комунікативні, моральні, соціальні аспекти власної й професійної діяльності. Акцентувалося на формуванні потреби у встановленні зв'язків з іншими людьми, яка слугує основою для створення постійної мотиваційної потреби в самопізнанні. Це досягалося завдяки організації професійно спрямованого навчання шляхом творчого діалогу, плюралізму думок, багатопозиційного полілогу викладача і студентів, використання індивідуально-диференційованих завдань, ситуації рівнопартнерства як навчального співробітництва.

Формуванню мотиваційної основи навчальної діяльності сприяло засвоєння студентами системи цінностей, норм, еталонів лікарської діяльності, постійне включення студентів у професійно спрямовані ситуації з максимальним урахуванням особистісних особливостей студентів, переведення їх із позиції підлеглих на позицію співробітництва.

Студенти усвідомили, що навчальні завдання повинні мати проблемний характер, а основним змістом навчально-пізнавальної діяльності майбутнього медика має бути не засвоєння готових істин, а їх пошук. Упровадження проектних технологій активізувало пізнавальний інтерес у студентів та їх розумову діяльність; сприяло розвитку вміння аналізувати, робити висновки, приймати рішення у нестандартних ситуаціях. Такий підхід стимулював студентів до професійної діяльності з урахуванням особливостей професійно орієнтованих ситуацій, розв'язання яких має ґрунтуватися на набутих ними знаннях, уміннях та навичках. Це сприяло набуттю позитивного емоційно-психологічного стану, збуджувало внутрішні стимули до навчальної роботи, знімало напругу, втому.

Спостереження за студентами експериментальних груп засвідчило, що усвідомлення ними можливості та необхідності застосування засвоєних знань, вироблених умінь, навичок та набутих професійно значущих якостей у процесі майбутньої професійної діяльності є важливим мотивувальним чинником. У цьому випадку оволодіння навчальним матеріалом набувало особливого значення, що виявлялося через переживання майбутніми медиками значущості змісту навчального предмета, виконуваних дій на лекціях та

семінарських заняттях. Це, у свою чергу, стимулювало й спонукало студентів до активної самостійної діяльності щодо засвоєння навчального матеріалу та роботи з ним, оскільки саме таким шляхом здійснювалося формування їх професійно значущих якостей.

Незважаючи на переваги проектної технології, виявлено певні труднощі у її впровадженні. Такий вид навчання вимагає значних витрат часу як на підготовку, так і на проведення занять. Крім того, студенти раніше навчалися за традиційною системою, тому для них незвичним стали вимоги викладача щодо самостійного конструювання процесу навчання. Практика переконала, що необхідна відповідна підготовка студентів до реалізації проектної технології. Тому, перш ніж включити студентів у таку діяльність, слід сформувати набір практичних умінь і навичок щодо виконання творчої, пошукової, дослідницької діяльності. На це були спрямовані всі види занять, які передують проектній технології (лекції, лабораторні, семінарські заняття, самостійна робота), де засвоюються теоретичні знання, формуються вміння й навички, досвід роботи не з "порцією" інформації, а з вирішенням конкретної ситуації.

Дослідженням доведено ефективність упровадження проектних технологій з метою формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх медиків до розвитку професійно значущих якостей. До перспективних напрямів подальших наукових пошуків відносимо розробку теоретичних засад формування професійно значущих якостей майбутніх медиків за різними спеціальностями; виявлення психолого-педагогічних умов, що сприятимуть розвитку професійно значущих якостей майбутніх медиків засобами інноваційних технологій навчання.

ЯКІСТЬ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

"Допомагаючі" професії об'єднують специфічну групу людей, робота яких полягає у наданні професійної допомоги особам, групам або спільнотам, які перебувають у складній життєвій ситуації. При виконанні професійних обов'язків ці фахівці стикаються з необхідністю постійного контакту з людьми, а іноді навіть частково несуть відповідальність за життя інших. Їх робота обумовлена як власними професійними стандартами, так і високим рівнем сподівань з боку суспільства. Крім того, сам процес виконання професійних завдань у соціальній сфері, вимагає заангажування всієї особистості як безпосереднього інструменту діяльності⁶⁷⁷.

Прикладом такої "допомагаючої" професії може бути робота соціального працівника. Її виконання потребує суттєвих витрат, що залежить від багатьох різних чинників. Одним із них є факт перенавантаження професійними обов'язками її представників (незважаючи на вимоги щодо високої професійної підготовки кадрів), що, в свою чергу, залишає незначні шанси для підопічних на поліпшення їх соціальної ситуації⁶⁷⁸. Але саме це має суттєве значення, оскільки соціальна робота визначається як "професійна діяльність, орієнтована на допомогу окремим особам і сім'ям у зміцненні та відновленні здатності функціонувати в суспільстві й створенні умов, що сприяють досягненню цієї мети"⁶⁷⁹. Соціальна робота також має на меті поліпшення добробуту людей⁶⁸⁰.

Дослідження, проведені у перші роки створення польської системи соціальної допомоги, свідчать, що представники соціальних служб отримували задоволення від надання допомоги іншим⁶⁸¹. Однак результати досліджень, проведених в 90-х роках ХХ століття, показали, що претенденти на посаду соціального працівника часто обирали цю професію через відсутність інших, більш привабливих перспектив. Майже половина опитаних соціальних працівників стверджувала, що основним мотивом при виборі роду занять було

⁶⁷⁷ Golińska, L. Temperamentalne i osobowościowe uwarunkowania wypalenia zawodowego u nauczycieli. / L. Golińska, W. Świętochowski // Psychologia Wychowawcza. – 1998. – Т. XLI (LV). – № 5.

⁶⁷⁸ Szatur-Jaworska B. Znaczenie pracy socjalnej w polityce społecznej / B. Szatur-Jaworska // Zagrożenia i szanse polityki społecznej w Polsce w okresie transformacji / [M. Książkowski, J. Supińska (red.)]. – Warszawa, 1993.

⁶⁷⁹ Ustawa o pomocy społecznej z dnia 29 listopada 1990 r. (Art. 8, ust. 5) // Dz. U. 1998, poz. 64 z późn. zmianami.

⁶⁸⁰ Trawkowska D. Portret współczesnego pracownika socjalnego / D. Trawkowska. – Katowice : BPS, 2006.

⁶⁸¹ Popiołek K. Człowiek w sytuacji pomocy. Psychologiczna problematyka przyjmowania i udzielania pomocy / K. Popiołek. – Katowice : UŚ, 1991.

бажання працювати з людьми. Решта респондентів вважала, що на їх вибір вплинув випадок або труднощі на ринку праці⁶⁸². Звісно, що для цієї досить таки чисельної групи респондентів досягнення високого рівня професійного задоволення може бути ускладненим.

Аналізуючи результати наукових досліджень щодо професійного задоволення соціальних працівників, проведених протягом останніх років, можна відмітити, що його рівень суттєво знижується. У середині 90-х років ХХ століття серед соціальних працівників рівень оптимізму і задоволення роботою був *дуже високим*⁶⁸³. Пізніші дослідження ілюструють, що *більше половини* опитуваних мають середній рівень задоволення своєю працею⁶⁸⁴. Спостереження, проведені наприкінці 90-х років засвідчили, що *лише половина* респондентів – працівників соціальних служб – була задоволена своєю роботою⁶⁸⁵. Результати досліджень Ц. Юркевича⁶⁸⁶, проведених у 2003 році, засвідчили, що людям, які фахово надають допомогу, важко відчувати задоволення від праці в атмосфері загального невдоволення, не маючи власних досягнень і за відсутності перспектив. Хоча є співробітники, які отримують задоволення від власної допомоги іншим. Згідно з результатами останніх досліджень, лише 9,6 % соціальних працівників відчують повне задоволення від роботи. Переважна більшість (86,6 %) працівників соціальних служб задоволена частково, а 3,8 % з них взагалі незадоволені своєю професійною ситуацією⁶⁸⁷. Більш оптимістичними були результати досліджень М. Чеховської-Белуги, А. Каніос і Е. Сажиньської, проведені у 2009 році серед осіб, які фахово надають допомогу. Задоволеними роботою визнало себе 57 % респондентів, 30% – продемонструвало двоїсте ставлення, а 12 % респондентів були незадоволені своєю роботою⁶⁸⁸.

Зважаючи на тривожний факт зниження серед соціальних працівників рівня задоволеності життям загалом і роботою у тому ж числі, наукові дослідження цієї сфери набувають практичного і порівняльного значення, оскільки невдоволення роботою є однією з головних причин професійного вигорання⁶⁸⁹.

⁶⁸² Trawkowska D. Portret współczesnego pracownika socjalnego / D. Trawkowska. – Katowice : BPS, 2006.

⁶⁸³ Ibid.

⁶⁸⁴ Kurcz A. Poczucie kompetencji zawodowych pracowników socjalnych / A. Kurcz // Problemy kształcenia i doskonalenia zawodowego pracowników socjalnych / [J. Brągiel, I. Mudrecka (red.)]. – Opole : Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 1998.

⁶⁸⁵ Kawczyńska-Butrym Z. Koncepcje opieki i zawody opiekuńcze. Pracownicy socjalni i pielęgniarce / Z. Kawczyńska-Butrym (red.). – Olsztyn : wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2001.

⁶⁸⁶ Jurkiewicz C. Zespół wypalenia zawodowego pracowników domów pomocy społecznej / C. Jurkiewicz // Praca Socjalna. – 2003. – № 3.

⁶⁸⁷ Zbyrad T. Pracownicy socjalni o sobie i o swoim zawodzie / T. Zbyrad // Praca Socjalna, 2009. – № 3.

⁶⁸⁸ Czechowska-Bieluga M. Profile kompetencji społecznych osób pracujących i bezrobotnych // M. Czechowska-Bieluga, A. Kanios, E. Sarzyńska. – Lublin : UMCS, 2009.

⁶⁸⁹ Siwek A. Wpływ czynników indywidualnych na syndrom zadowolenia zawodowego / A. Siwek // Praca Socjalna. – 2006. – № 6.

Виникає питання: який рівень професійного задоволення повинні мати люди, які прагнуть надавати допомогу іншим фахово? Можна також поцікавитися наявністю схильностей, що можуть виступати у вигляді відносно низького або амбівалентного рівня задоволеності життям, в осіб, які вирішили навчатися і працювати у сфері професійної допомоги. Як стверджує Л.М. Браммер, допомагаючи іншим, ми задовольняємо багато наших базових потреб і особистих цілей розвитку, можливо, таким чином розв'язуємо власні проблеми⁶⁹⁰. В. Ейхелберг зробив припущення, що допомога впливає не тільки на того, кому допомагають, але й на того, хто її надає⁶⁹¹. Виникає резонне питання щодо мотивів, що керують людиною, яка вирішила обрати професію помічника: чи ці мотиви якимсь чином пов'язані з якістю життя самої людини? Оскільки, як свідчать результати досліджень, це прагнення з'являється досить рано, вже на шістнадцятому році життя⁶⁹².

Підготовка до професії соціального працівника

Сьогодні не тільки в Польщі, але й у всьому світі професійна підготовка фахівців до надання допомоги іншим стає дійсно необхідністю, з огляду на різке збільшення кількості осіб, які потребують допомоги. Нерівномірний розподіл товарів і благ приводить до проблеми незадоволення життєвих потреб багатьох людей. Складність щоденного життя, що зростає разом з динамічним розвитком цивілізації, спричиняє появу дедалі більшої кількості загроз життю і здоров'ю людини у середовищі⁶⁹³.

Процес навчання осіб, які готуються працювати соціальними працівниками, беззаперечно, визначає їх професійне функціонування у майбутньому. Але психічні схильності кандидатів також дуже важливі. Під час вступу перевірки підлягають лише знання та вміння абітурієнтів, проте майже ніколи не перевіряється їхнє ставлення до життя чи особисті цінності. Важливим у цьому випадку, на нашу думку, є задоволеність життям, що обумовлює активну життєву позицію, подолання негараздів і прагнення до реалізації цінностей, важливих для певної особи⁶⁹⁴.

Отже, задоволеність життям буде мати суттєвий вплив на якість допомоги іншим. Цікавим питанням, на нашу думку, є також поєднання почуття задоволення життям із особистим потенціалом (ресурсом), а саме: чи наявний потенціал може бути визначальними у процесі надання фахової допомоги і підтримки?

Таким чином, проведення досліджень щодо процесів підготовки і супі-

⁶⁹⁰ Brammer L. M. Kontakty służące pomaganiu. Procesy i umiejętności / L. M. Brammer // Materiały szkoleniowe do użytku wewnętrznego Studium Pomocy Psychologicznej. – Warszawa : PTP, 1984.

⁶⁹¹ Eichelberger W. Pomóż sobie. Daj światu odetchnąć / W. Eichelberger. – Warszawa : Agencja Wydawnicza Tu, 1995.

⁶⁹² Fengler J. Pomaganie mężczy. Wypalenie w pracy zawodowej / J. Fengler. – Gdańsk : GWP, 2000.

⁶⁹³ Popiołek K. Człowiek w sytuacji pomocy. Psychologiczna problematyka przyjmowania i udzielania pomocy / K. Popiołek. – Katowice : UŚ, 1991.

⁶⁹⁴ Czapiński J. Szczęście – złudzenie czy konieczność / J. Czapiński // Złudzenia, które pozwalają żyć. Szkice ze społecznej psychologii osobowości / [M. Kofta, T. Szustrowa (red.)]. – Warszawa : PWN, 2001.

льно-професійної діяльності осіб, які неодноразово стають джерелом підтримки⁶⁹⁵ для осіб, які знаходяться на межі соціальної маргіналізації або вже виключені, а також фахівців соціальної роботи є вимогою часу. З іншого боку, варто замислитися над потенціалом осіб, які надають допомогу фахово і готуються до роботи у цій сфері.

Методологічні основи дослідження

Дослідження, результати якого представлені у даній публікації, проведено на факультеті педагогіки і психології Університету імені Марії Склодовської-Кюрі у Любліні серед студентів першого року нестационарної форми навчання, які навчаються за освітнім напрямом "Педагогіка" на спеціальності "Соціальна допомога і соціальна робота". Метою дослідження було визначити рівень якості життя тих, хто готується стати фаховим помічником. Практична проблема зводиться до питання про те, чи якість життя може бути особистим ресурсом, який дозволить у майбутньому допомагати іншим поліпшувати якість їхнього життя. З іншого боку, виникає питання: чи рівень якості життя, не є однією з тих причин, що визначають вибір професії фахового помічника?

Термін "якість життя" розуміємо як задоволеність життям⁶⁹⁶. Зроблено спробу замислитись над частковими задоволеннями, що охоплюють усю сферу інтересів і діяльності пересічної людини, тобто усі сфери її життя. Проведено детальний аналіз аспекту задоволення, пов'язаного з виконуваною роботою, що викликає почуття успіху. Цей успіх може бути дуже індивідуальним і для кожної людини може означати щось інше. На задоволення від роботи також впливає можливість кар'єрного зростання, видимі результати роботи та вдячність тих, кому ця допомога надається.

У більш широкому значенні ресурси – це усі внутрішні і зовнішні можливості, які має людина і які впливають на її функціонування⁶⁹⁷. Особистим ресурсом може бути все, що завгодно, якщо це використовується людиною для задоволення своїх насущних потреб або реалізації її (довгострокових) цілей. Відповідно до теорії збереження ресурсів Хобфолла (Hobfoll), головною метою людської діяльності є саме отримання, збереження та захист ресурсів. Одним із особистих ресурсів може бути такий показник, як задоволеність життям⁶⁹⁸.

⁶⁹⁵ Природні системи підтримки (родинні чи сусідські зв'язки) послаблюються.

⁶⁹⁶ Czapiński J. Psychologia szczęścia: przegląd badań i zarys teorii cebulowej / J. Czapiński. – Warszawa : PTP, 1994.; Rybczyńska I. Jakość życia młodzieży z rodzin ubogich / I. Rybczyńska. – Zielona Góra: WSP, 1998.

⁶⁹⁷ Cierpiałkowska L. Alkoholizm, małżeństwo w procesie zdrowienia / L. Cierpiałkowska. – Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM, 1997.

⁶⁹⁸ Chodkiewicz J. Rola zasobów osobistych w utrzymaniu abstynencji przez mężczyzn uzależnionych od alkoholu / J. Chodkiewicz // Alkoholizm i narkomania. – 2001. – Т. 14. – № 2. – S. 277–287.

На нашу думку, важко переоцінити знання про ресурси, які можна використовувати для надання більш ефективної професійної допомоги, а також про можливості особистого розвитку, що відкриваються при використанні власного потенціалу.

Для дослідження суб'єктивного почуття якості життя використано Шкалу часткових задоволень Й. Чапінського (J. Czapiński) і Шкалу задоволеності життям (SBWL) Дінера.

Шкала часткових задоволень Й. Чапінського включає 19 аспектів життя: діти, шлюб, сексуальне життя, стосунки з найближчими людьми, відносини з колегами (друзями), умови проживання, спосіб проведення вільного часу, рівень безпеки у місці проживання, освіта, рідна місцевість, робота, досягнення в житті, стан здоров'я, рівень доступних товарів і послуг, моральні норми, що панують у оточенні, фінансове становище своєї родини, перспективи на майбутнє і ситуації в країні.

Респондент має оцінити свою задоволеність за допомогою 19-ти перерахованих сфер життя за семибальною шкалою. Ця шкала також дозволяє обчислити глобальні почуття по відношенню до нинішнього життя, до ситуації у минулому (п'ять років тому) і до перспектив на майбутнє.

Результати досліджень.

Жінки склали переважну більшість опитаних студентів – 92 %. В основному респондентами були молоді люди, 56 % з них ще не досягли 25-го року життя. Решта осіб (42 %) були у віці від 26 до 50 років. Більше третини опитаних не були у шлюбі (38 %), одруженими були 22 % опитуваних, а розлученими і вдовами були 18 %. Лише одна людина вказала, що перебуває у громадянському шлюбі.

Таблиця 1

*Результати дослідження, отримані за допомогою
Шкали задоволеності життям (SBWL) Дінера*

н/п	Шкала задоволеності	N	%
1.	Дуже незадоволений своїм життям	2	4
2.	Швидше незадоволений своїм життям	14	28
3.	Ані задоволений, ані незадоволений своїм життям	2	4
4.	Швидше задоволений своїм життям	22	44
5.	Дуже задоволений своїм життям	5	10
6.	Безсумнівно задоволений своїм життям	2	4
7.	Відсутність інформації	3	6

Значна частина опитаних (38 %) – жителі сільської місцевості. У великих містах, що налічують більше 100 000 жителів та у містах з чисельністю 20 000 – 50 000 жителів проживає 18 % респондентів. Майже кожен п'ятий

студент (22 %) є резидентом невеликого міста (до 20 000 жителів). Тільки 4 % слухачів проживають у містах, що налічують до 100 000 жителів.

Майже третина студентів (32 %) описала своє фінансове становище як середнє, оцінюючи дохід на кожного члена сім'ї у розмірі 400-600 злотих на місяць, кожен четвертий студент походить з родини з низькими доходами, що не перевищують 400 злотих і така ж сама група опитуваних (1/4) має сприятливе фінансове становище (дохід понад 900 злотих на кожного члена сім'ї). Решта, 18 % декларувала розмір доходу 600-900 злотих відповідно.

Більшість опитуваних студентів ніколи не працювала в якості соціальних працівників (74 %). Тільки одна людина мала досвід роботи понад 15 років. Крім того, 24 % студентів мали досвід роботи на посаді "соціальний працівник", половина з них працювала досить короткий термін, не більше одного року, період роботи решти опитуваних був більше року, але менше, ніж 15 років.

Результати дослідження (таб. 1), отримані за допомогою шкали задоволеності життям (SBWL) Дінера свідчать, що майже половина студентів (44 %) досить задоволена своїм життям, більше четвертини (28 %) – незадоволені. Лише кожен десятий респондент дуже задоволений (10 %). Решта учасників опитування декларувала високий рівень невдоволення (4 %) або високий рівень задоволеності (4 %) чи амбівалентність (4 %).

Результати, отримані за шкалою часткових задоволень Й. Чапінського (рис. 1), дозволяють стверджувати, що учасники опитування мають найбільше задоволення від дітей ($M = 5,4$), а також із стосунків з найближчими людьми ($M = 5,35$) та з сексуального життя ($M = 5,34$).

Ситуація в країні ($M = 2,86$) виявилася сферою життя найменшого задоволення респондентів. Майже на такому ж низькому рівні є й задоволеність респондентів фінансовим становищем своєї родини ($M = 3,86$), перспективами на майбутнє ($M = 3,73$), а також моральними нормами, що панують у суспільстві ($M = 3,85$).

Водночас фіксується вищий рівень задоволеності респондентів своєю рідною місцевістю ($M = 4,1$), рівнем доступних товарів і послуг ($M = 4,2$), житловими умовами ($M = 4,43$), роботою ($M = 4,5$), способом проведенням дозвілля ($M = 4,65$), рівнем безпеки у місці проживання ($M = 4,67$), своїми досягненнями в житті ($M = 4,84$), шлюбом ($M = 4,87$), станом свого здоров'я ($M = 4,88$), стосунками з колегами ($M = 4,94$) і своєю освітою ($M = 4,94$).

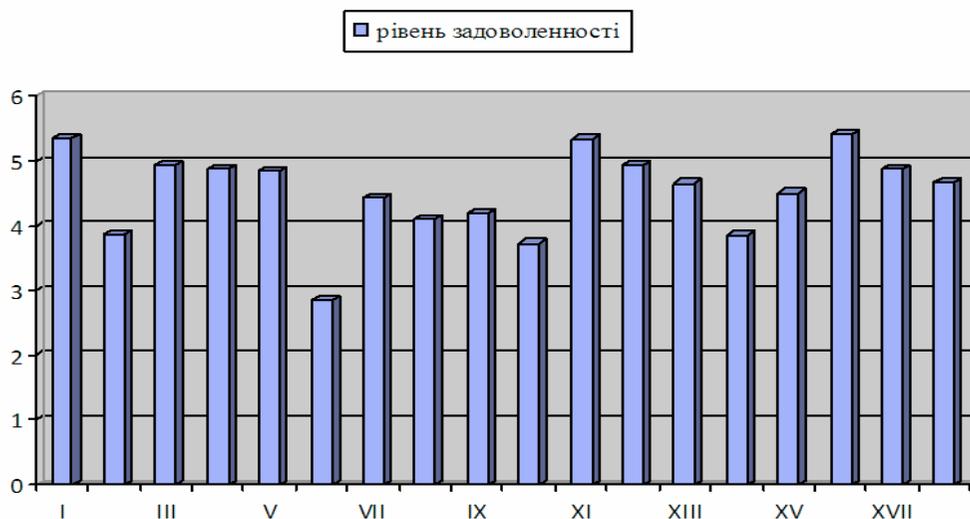


Рис 1. Результати дослідження, отримані за допомогою використання Шкали часткових задоволень Й. Чапінського

- I. Стосунками з рідними, близькими людьми
- II. Фінансовим становищем своєї родини
- III. Відносинами з колегами (друзями)
- IV. Станом свого здоров'я
- V. Своїми досягненнями у житті
- VI. Ситуацією в країні
- VII. Умовами проживання
- VIII. Місцевістю, де проживає
- IX. Рівнем доступних товарів і послуг
- X. Перспективами на майбутнє
- XI. Сексуальним життям
- XII. Своєї освітою
- XIII. Способом проведення дозвілля
- XIV. Моральними нормами, що панують у суспільстві
- XV. Роботою
- XVI. Дітьми
- XVII. Шлюбом
- XVIII. Рівнем безпеки у місці проживання

На думку М. Дж. Сіргі (M.J. Sirgy), найважливішими сферами життя, що впливають на відчуття його якості, є житлові умови, сім'я, робота, ситуація в державі, у місці проживання та у стосунках з друзями (колегами), а також духовний вимір і дозвілля. Респонденти не зробили однозначної оцінки цих факторів, тобто товариський, родинний і професійний аспекти були джерелом

відносно високого рівня задоволення, у той час як громадянська, духовна, побутова сфери і відпочинок, на їх думку, частіше – джерело невдоволення⁶⁹⁹.

Замислитися примушує той факт, що відносно висока частина опитуваних (32 %) незадоволені і дуже незадоволені життям. Висновки з цих досліджень не можуть не хвилювати, зокрема зважаючи на вражаючі результати досліджень, проведених серед соціальних працівників, згідно з якими "разом з плином років соціальним працівникам все складніше говорити про отримання задоволення від роботи і все важче їм стає чітко визначити, що саме цей термін насправді означає"⁷⁰⁰. Крім того, 80 % соціальних працівників заявили, що їх товариське та сімейне життя страждає через стрес на роботі. Майже половина (43%) є більш дратівливою у стосунках з колегами по роботі. Отримані результати свідчать про слабку позицію і складне положення соціальних працівників у Польщі⁷⁰¹. Більше того, висновки попередніх досліджень щодо матеріальної ситуації соціальних працівників, підтверджені представленими результатами, що можна відобразити у твердженні: "у більшості випадків вона складна ... робота у сфері соціальної допомоги не має широких перспектив кар'єрного росту"⁷⁰².

Слід зазначити, що спосіб організації дозвілля, який для учасників опитування не був джерелом високого рівня задоволеності, може стати важливим елементом, що полегшує роботу соціальних працівників⁷⁰³.

Висновки

Більшість людей зазначають, що їм подобається допомагати та надавати послуги іншим. Однією з причин готовності до суспільної діяльності може бути той факт, що вони у такий спосіб роблять когось вдячним, що, в свою чергу, викликає суспільне схвалення, потім через наступні дії на засадах взаємності будуються соціальні зв'язки. Можна було б припустити, що група людей, професійним обов'язком яких є надання допомоги іншим, мають вищу якість життя порівняно з іншими групами. Як свідчать отримані результати досліджень, рівень задоволеності життям соціальних працівників, представників помічних професій, досить невисокий. Аналогічні результати отримано й у нашому дослідженні за участі лише кандидатів до цієї, однієї з найскладніших професій.

Як зазначає Дж.-М. Барбер (Barbier J.-M.), "під час підготовки його учасники розпочинають трансформувати ситуацію вирішення проблем, з якими

⁶⁹⁹ Sirgy M. J. The psychology of quality of life / M. J. Sirgy. – Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2002.

⁷⁰⁰ Trawkowska D. Portret współczesnego pracownika socjalnego / D. Trawkowska. – Katowice : BPS, 2006. – S. 115.

⁷⁰¹ Strona Internetowa [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.dps.pl/img/upload_files/inne_388_socwyniki, 2010

⁷⁰² Kotlarska-Michalska A. Pracownicy socjalni w świetle badań socjologicznych / A. Kotlarska-Michalska // Pracownicy socjalni i wolontariusze a możliwości reformy pomocy społecznej / [K. Marzec-Holka (red.)]. – Bydgoszcz : WSP, 1998.

⁷⁰³ Fengler J. Pomaganie mężczy. Wypalenie w pracy zawodowej / J. Fengler. – Gdańsk : GWP, 2000.

стикаються в реальності" ⁷⁰⁴. У процесі підготовки соціальних працівників можна так скерувати цю трансформацію, щоб вона спиралася, зокрема, на усвідомлення особистих ресурсів і формування вмінь їх використовувати. Особисті ресурси мають вирішальне значення для задоволеності життям, інтенсивність якої може бути змінена через оточення або соціальне середовище, так, наприклад, високий рівень задоволеності може бути наслідком професійної діяльності. Щастя залежить від реалізації суспільних очікувань для певної ролі ⁷⁰⁵.

На завершення, хотілося б поставити питання: чи люди, які хочуть ефективно допомагати іншим, які готуються до роботи у сфері професійної допомоги, самі повинні мати високу якість життя? Це питання залишається відкритим, пошук відповіді на нього є перспективою подальших наукових досліджень.

⁷⁰⁴ Barbier J.-M. Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść / J.-M. Barbier. – Katowice : "Śląsk", 2006. – S. 34.

⁷⁰⁵ Derbis R. Szczęście w życiu biednych i bogatych / R. Derbis // Jakość życia. Od wykluczonych do elity / [R. Derbis (red.)]. – Częstochowa : Akademia im. J. Długosza, 2008.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯК ПЕРСПЕКТИВНИЙ НАПРЯМ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНИ

Сучасна система освіти постійно розвивається під впливом інтенсивного впровадження інформаційних технологій у діяльність людини.

Останні роки тематика теоретичних робіт стосовно інформатизації отримує нову тенденцію, що пов'язана з медіатизацією інформаційного простору і віртуалізацією комунікаційних відносин у суспільстві. Практично це підтверджується зростанням виробництва і використання мультимедійних технологій, які поєднують різні види інформації: текстів, аудіо, відео та інших об'єктів представлення, обробки, використання різних видів повідомлень або даних в інформаційних мережах. Освітній процес у сучасних університетах та його інформаційне забезпечення повною мірою охоплюється цими процесами.

Комп'ютерна техніко-технологічна складова мультимедіа є об'єктом досліджень і діяльності в сфері комунікацій. За останні десять років навчання із застосуванням інформаційних та комунікаційних технологій (ІКТ) стало звичними для більшості вищих та загальноосвітніх навчальних закладів світу.

Аналіз досвіду використання ІКТ та мультимедійних засобів навчання (МЗН) у навчальних закладах Польщі та України свідчить про виникнення низки проблемних аспектів. Зокрема, дефіцит необхідної матеріальної бази, недостатньої інформативної компетенції вчителів та готовності викладачів до застосування мультимедійних засобів навчання. Особливої уваги потребує створення власних мультимедійних продуктів, наявності психологічного бар'єру у використанні ІКТ, а також проблема інтеграції та уніфікації освітніх ресурсів загалом.

Варто зазначити, що питанням застосування мультимедійних технологій у навчанні приділяли увагу такі українські та зарубіжні дослідники, як: В.Ю. Биков, Ю.О. Жук, М.І. Жалдак, Р.С. Гуревич, В.Ф. Шолохович, В.Г. Афанас'єв, Ю.М. Батурін, Д. Белл, Н. Вінер, Л.М. Землянова, М.М. Мазур, А.Д. Урсул, Р.О. Бріен, П. Росс (*P. Ross*), А. Девід (*A. David*), Г. Кедровіч, А. Батюк та ін. Проблему використання мультимедійних технологій у процесі фахової підготовки досліджували вчені Н.С. Анісімова, Т.Ю. Волошина, Н.Х. Фролова, Л.Г. Дьяченко, А.Ю. Єдинак, Ж.С. Древич, Т.І. Долга, Н.І. Клевцова, Г.С. Лазарева, В.І. Імбер, М.В. Лаптева, П.І. Федорук та ін.

Мета дослідження – проаналізувати особливості застосування мультимедійних засобів навчання у вищих навчальних закладах Польщі та Україні в процесі інформатизації освіти.

Польща отримала статус члена Європейського Союзу 1 травня 2004 р. Відтоді концепція розвитку держави спрямована на використання переваг інформаційно-комунікаційних технологій та на користь прискореного соціально-економічного розвитку в Польщі.

У 2008 році Міністерство внутрішніх справ та адміністрації (Mswia) Польщі затвердило "Стратегію розвитку інформаційного суспільства до 2013 року". Реалізуючи її, уряд Польщі намагався активізувати швидкий розвиток сектора інформаційних і комунікаційних технологій у країні. Основною метою стратегії є забезпечення всіх навчальних закладів комп'ютерами, введення процедури голосування на виборах через Інтернет, інформатизація системи охорони здоров'я, цифровізація бібліотечних і музейних об'єктів, а також упровадження електронного управління в державних закладах.

Вагомим правовим кроком у розвитку інформаційного суспільства в Україні стало прийняття Постанови Верховної Ради України "Про Рекомендації парламентських слухань з питань розвитку інформаційного суспільства". У ній містяться рекомендації щодо підготовки програм діяльності Кабінету Міністрів України, а також розробка проектів державних програм економічного і соціального розвитку країни та проектів законів про Державний бюджет України на 2007 і наступні роки, інших проектів законів України, які стосуються питань розвитку інформаційного суспільства⁷⁰⁶.

Законом України "Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки" від 9.07. 2007 року № 537-V визначені завдання, цілі і напрями розвитку інформаційного суспільства в країні, центральними з яких є прискорення розроблення і впровадження новітніх конкурентоспроможних ІКТ, а також державна підтримка цих процесів за допомогою фінансування цільових програм з упровадження ІКТ.

Згідно даних Світового Економічного Форуму та престижної французької школи управління і бізнесу INSEAD, у рейтингу розвитку інформаційного суспільства 2008-2009 Польща посіла 69 місце, Болгарія – 68, а Україна – 62.

Польща опинилася в другій половині списку, на 69-му місці, хоча ще рік тому, вона була на 62-му, але цю позицію посіла Україна: "Наша країна опинилася не лише за технологічно розвиненими Балтійськими країнами, але також за Словаччиною, Угорщиною і Чехією. Випередили нас також навіть набагато бідніші держави: Болгарія, Україна та Румунія", – пише "Rzeczpospolita".

"Позиція Польщі серед країн регіону, погіршується. Так відбувається, незважаючи на добрі тенденції над Віслою, як, до прикладу, зростаюча кількість користувачів Інтернету (останнім часом вона наблизилася до позначки 17-ти, а за даними Європейської Комісії, - навіть до 20-ти мільйонів). Актив-

⁷⁰⁶ Постанова Верховної Ради України "Про Рекомендації парламентських слухань з питань розвитку інформаційного суспільства в Україні". – Київ, 1 грудня 2005 року, №3175-IV. – Ліга БізнесІнформ.

ність польського уряду у стимулюванні розвитку технології й інформаційного суспільства занадто слабка. А Польща могла б стати регіональним технологічним й інтерактивним лідером, та вона не використовує свого величезного людського потенціалу", – наголошує Ірен Міа.

Проте з того часу позиція України знизилась в рейтингу розвитку інформаційного суспільства (2011 р.) на сім пунктів, що свідчить про низьку готовність використання ІКТ на різних рівнях структури суспільства – окремими громадянами, підприємствами й урядом.

Указом Президента України від 30.09. 2010 № 926/2010 2011 рік оголошено Роком освіти та інформаційного суспільства. У межах його проведення в Україні здійснюються заходи зі створення та впровадження нової версії Урядового порталу, створення технологічної бази та введення в експлуатацію Національного реєстру електронних інформаційних ресурсів. У листопаді 2011 було проведено Міжнародний науковий конгрес з питань розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та інформаційного суспільства:

- збільшення випуску ІТ фахівців та державного замовлення на ІТ спеціальності переважно в "кластерах", тобто, у вузах тих міст, де ці спеціальності вже викладаються на високому рівні: у Києві, Харкові, Львові, Донецьку, Луганську;

- приведення списку спеціальностей відповідно до потреб галузі,

- створення нової галузі знань "Інформаційно-комунікаційні технології", до якої увійдуть нові напрями підготовки: інформаційно-комунікаційні системи та мережі, безпроводові інформаційно-комунікаційні мережі, мережі цифрового телебачення, поштові інформаційно-комунікаційні системи та мережі;

- підвищення кваліфікації та мотивація професорсько-викладацького складу;

- удосконалення матеріально-технічної бази ВНЗ;

- створення спеціалізованого Мережевого Університету, в якому студенти поряд із загальними спеціальностями будуть проходити навчання за тими технологіями і продуктами, які зараз широко використовуються в галузі ІКТ.

Інформатизація стає основною тенденцією навчального процесу в загальноосвітніх та вищих навчальних закладах. Таким чином, з'являється необхідність введення інформаційних технологій, зокрема, мультимедійних, як необхідної умови успішної інформатизації.

Так або інакше, частина проблем може бути успішно вирішена, наприклад, залученням спеціалістів у сфері мультимедійних технологій або підвищення кваліфікації викладацького складу на спеціальних курсах і семінарах.

У цілому, мультимедіа є виключно корисною і плідною навчальною технологією, завдяки притаманній їй якості інтерактивності, гнучкості й інтеграції різноманітних типів мультимедійної навчальної інформації, а також завдяки можливості враховувати індивідуальні особливості студентів та сприяти підвищенню їх мотивації. Мультимедійні засоби навчання є перспек-

тивним і високоефективним інструментом, що дозволяє надати масиви інформації у більшому об'ємі, ніж традиційні джерела інформації, і в тій послідовності, яка відповідає логіці пізнання і рівню сприйняття конкретного контингенту студентів. Отже, тільки вирішення проблемних питань може сприяти підвищенню якості навчання.

Як свідчать результати проведеного дослідження, слово "мультимедіа" виникло у західній торговельно-промисловій практиці, коли рекламні кампанії для підвищення ефективності впровадження на ринку нових товарів почали використовувати не тільки друковані проспекти, але й телевізійні рекламні ролики, сценічні презентації тощо. З англійської мови слово "multimedia" перекладається як багатокomпонентне середовище, що дозволяє використовувати текст, графіку, відео й мультиплікацію в режимі діалогу⁷⁰⁷.

Слід зазначити, що під мультимедійними засобами розуміють сукупність візуальних, аудіо- та інших засобів відображення інформації, що інтегровані в інтерактивному програмному середовищі⁷⁰⁸. У широкому сенсі "мультимедіа" означає спектр інформаційних технологій, що використовують різноманітні програмні та технічні засоби з метою найбільш ефективного впливу на користувача (що став одночасно і читачем, і слухачем, і глядачем). Завдяки застосуванню в мультимедійних продуктах і послугах одночасної дії графічної, аудіо (звукової) і візуальної інформації ці засоби вирізняються великим емоційним зарядом і активізують увагу користувача (слухача).

Суть поняття "мультимедіа" зводилася педагогами до примітивних навчальних програм для учнів та студентів, однак поступово у зв'язку з інтенсивним розвитком комп'ютерної техніки зміст цього поняття розширився до трактування його як освітньої технології. Наочно динаміку в поглядах науковців можна простежити за тими визначеннями, які вони пропонують у своїх працях. Так, наприклад, Л. Зазнобіна трактує мультимедіа як сукупність засобів для опрацювання й представлення аудіо, відео чи друкованої інформації та комп'ютерних технологій для обробки інформації⁷⁰⁹. Б.Б. Андерсен, К. Ван ден Брінк стверджують, що мультимедіа являє собою сполучення декількох видів даних (тексту, графіки, звуку, відео тощо) в одному цифровому представленні⁷¹⁰. Д. Кречман, А. Пушков під зазначеним терміном розуміє комплекс програмних та апаратних засобів, що дають користувачу змогу працювати в діалоговому режимі з даними в різній формі (графікою, текстом, звуком, відео), що організовані у вигляді інформаційного середовища⁷¹¹.

⁷⁰⁷ Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособ. / И. Г. Захарова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

⁷⁰⁸ Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : Видавничий центр "Просвіта", "Книга пам'яті України", 2000. – 368 с.

⁷⁰⁹ Зазнобіна Л. С. Оснащение школы техническими средствами в современных условиях / Л. С. Зазнобіна. – М.: Перспектива, 2000. – 78 с.

⁷¹⁰ Андерсен Б. Б. Мультимедиа в образовании / Б. Б. Андерсен, К. Ван ден Бринк. – М. : Дрофа, 2007. – 224 с.

⁷¹¹ Кречман Д. Л. Мультимедиа своими руками / Д. Л. Кречман, А. И. Пушков. – СПб. : БХВ, 2009. – 526 с.

І. Розіна вважає, що мультимедіа – це сукупність комп'ютерних технологій, які одночасно використовують декілька інформаційних середовищ: графіку, текст, відео, фотографію, анімацію, звукові ефекти й високоякісний звуковий супровід⁷¹². Ю. Шафрін визначає мультимедіа як спеціальну технологію, яка дозволяє за допомогою програмного забезпечення та технічних засобів об'єднувати на комп'ютері звичайну інформацію (текст та графіку із зображеннями, що даються в динаміці)⁷¹³. А. Кайсіна трактує мультимедіа як спеціальні технології, що дозволяють за допомогою програмного забезпечення й технічних засобів об'єднати на комп'ютері різні види даних у єдиний документ інтерактивності⁷¹⁴.

Мультимедійні технології (ММТ) розглядаються як особливий вид комп'ютерної технології, який поєднує в собі традиційну статичну візуальну інформацію (текст, графіка), так і динамічну – мову, музику, відеоряд, анімацію⁷¹⁵. Крім існуючих технологічних визначень ММТ, існують культурологічні, антропоцентричні підходи, що розглядають ММТ як культурне явище:

– мультимедіа як соціокультурний феномен – нова форма художньої творчості, що є не стільки продуктом технологічної революції, скільки цифровим утіленням ідей, наявних у різних видах мистецтва та діяльності протягом тисячоліть;

– мультимедіа як інформаційний продукт – організована сукупність мультимедіа-елементів, пов'язаних певною темою, забезпечена засобами навігації і передбачена в першу чергу для зорового та слухового сприйняття; характерною особливістю мультимедіа-продукту є наявність в його змісті декількох сюжетних ліній (зокрема й тих, що вибудовуються самим користувачем на основі "вільного пошуку");

– мультимедіа як ідеологія – прагнення збільшити ефективність спілкування людини і комп'ютера завдяки застосуванню нових засобів зберігання інформації та каналів її передачі.

ММТ склалися як високотехнологічний комплекс обробки інформації у будь-якому вигляді. Комплекс містить: технологічний базис, мультимедійні (ММ) продукти і ресурси, ММ системи, ММ методи обробки і представлення інформації; ММ накопичувачі інформації, ММ програми.

До техніко-технологічного базису ММТ віднесено обладнання, перші зразки якого з'явилися у другій половині 90-х років ХХ ст. З того часу конфігурація ММТ-комплексу досягла необхідного рівня роботи зі звуком, зображенням, анімацією. ММТ надають інформації особливих властивостей і фун-

⁷¹² Розіна И. Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация: теория и практика / И. Н. Розина. – М. : Логос, 2005. – 437 с.

⁷¹³ Шафрин Ю. А. Информационные технологии : учеб. пособ. / Ю. А. Шафрин. – М. : Бинум : Лаборатория знаний, 2004. – Ч. 1: Основы информатики и информационных технологий. – 316 с.

⁷¹⁴ Кайсіна А. В. Мультимедиа как средство активизации учебной деятельности учащихся [Электронный ресурс] / А. В. Кайсіна. – Режим доступа: http://imp.rudn.ru/vestnik/2009/2009_2/14.pdf.

⁷¹⁵ Шлыкova О. В. Культура мультимедиа : учеб. пособие / О. В. Шлыкova / МГУКИ. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 406 с.

кцій, що системно перетворюють всі основні функції людей ⁷¹⁶. Головними ознаками ММТ є інтерактивність, поліпредметність, гіпертекст. Цілком зрозуміла необхідність формування нової культури роботи з інформацією на всіх стадіях роботи з нею, зокрема в процесі організації освіти. В наш час ММТ визначають як змішану технологічну прогресію. Вона не є простим комбінуванням апаратних і програмних компонентів, а постає єдиною розширеною архітектурою програмно-технологічних платформ та інструментів комунікації, що інтегрують майже всі засоби передачі і сприйняття людиною інформації та знань. ММТ-засобам притаманний значний креативний потенціал, що постійно розвивається і дозволяє людині знаходити різноманітні та ефективні форми і методи саморозвитку. Ці властивості ММТ створюють новий комунікаційний простір обміну інформацією, зокрема в освіті й змінюють вимоги до учасників навчального процесу.

На основі узагальнення наукових поглядів різних авторів у контексті нашого дослідження будемо акцентувати увагу на освітніх технологіях, в яких комплексно інтегруються можливості комп'ютерної, аудіо-, відео- й телевізійної техніки. Використання цих технологій дозволяє вносити принципові зміни в усі компоненти освіти: мету, зміст, форми й методи, а також у її результат.

Підґрунтям упровадження МНЗ до освітнього простору є властивість мультимедіа – гармонійне інтегрування різних видів інформації. Отже, сучасний навчальний процес у педагогічних ВНЗ повинен спрямовуватися на формування в майбутніх учителів інформативної компетентності та готовності до використання мультимедійних технологій у професійній діяльності, створення власних мультимедійних продуктів.

Систематичні дослідження у сфері впровадження інформаційних технологій в освіті здійснюються більше сорока років. Система освіти завжди була відкрита впровадженню в навчальний процес інформаційних технологій, що базуються на програмних продуктах найширшого призначення.

Починаючи з 60-х рр., в наукових центрах і навчальних закладах США, Канади, Польщі, Австралії, Японії, Росії і низки інших країн було розроблено велику кількість спеціалізованих комп'ютерних систем саме для потреб освіти, орієнтованих на підтримку різних сторін навчально-виховного процесу.

Питаннями вживання мультимедіа в освіті займалися американські учені D.m. Willows і H.a. Houghton. Вони розглянули загальні питання організації вчення, викладання окремих предметів із застосуванням мультимедіа і засоби комп'ютерного моделювання.

Цікаву концепцію структуризації і представлення середовищ мультимедіа і гіпермедіа розробив російський учений-дослідник М.Н. Морозов

⁷¹⁶ Шафрин Ю. А. Информационные технологии : учеб. пособ. / Ю. А. Шафрин. – М. : Бинум : Лаборатория знаний, 2004. – Ч. 1: Основы информатики и информационных технологий. – 316 с.

(м. Йошкар-Ола). Розроблене авторське середовище дозволяє перейти від традиційного електронного підручника з гіпертекстовими сторінками, що реалізовує метафору книги, до інтерактивного освітнього середовища ⁷¹⁷.

У XXI столітті набуває актуальності дистанційне навчання (ДН) через мережу Інтернет в області вивчення мов: <http://szkola.net> (Польща), <http://www.belschool.net> (Болгарія), www.didaktis.cz (Чехія), www.eidos.ru (Росія). Робота з ними потребує від студента чи учня не тільки знання матеріалу за вимогами державного стандарту, а й розвитку творчого потенціалу.

Значних результатів у розвитку системи ДН та використання мультимедійних засобів досягнули вищі Польщі: Польсько-японський університет інформаційних технологій (м. Варшава), Університет інформаційних технологій та менеджменту (м. Жешов), Університет Інформаційних Технологій (м. Варшава). Однією з сучасних тенденцій у професійній освіті Польщі, як і в інших розвинених країнах, є використання дистанційного навчання для підвищення кваліфікації – e-learning.

E-learning як нова форма навчання функціонує в Республіці Польща віднедавна. Останнім часом чимало фірм зважилося на використання можливостей e-learning для підвищення кваліфікації своїх працівників. Водночас вищі навчальні заклади також виявили інтерес до використання широких можливостей нової форми навчання.

У зв'язку з розвитком дистанційного навчання у Польщі з'явилися фірми, які пропонують готові платформи e-learning: від створення навчальних курсів до комплексної реалізації проектів e-learning. Серед усіх польських фірм чи не найпершою почала цілеспрямовано працювати в галузі дистанційного навчання EDU STRADA. Ця фірма сприяє розвитку дистанційного навчання через мережу Інтернет, реалізує дидактичні матеріали, створює курси, адаптовані до індивідуальних потреб професійної освіти. Утім, у Польщі критично ставляться до того, що e-learning рано чи пізно замінить традиційне навчання ⁷¹⁸.

Певний досвід у популяризації застосування мультимедійних технологій має Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. Так, на порталі "Діти України" (<http://www.children.edu.ua.net>) пропонуються дистанційні курси (ДК) з вивчення та вдосконалення рідної мови. Дистанційний курс "Ділове українське мовлення", що подається у навчальному програмному середовищі "Веб-клас ХІІІ", представляє теоретичний матеріал з ведення ділових документів, особливості офіційно-ділового стилю мовлення, граматичні та лексичні особливості сучасної української літературної мови, тести з орфографії та культури мовлення. Також на стадії розробки онлайн-тести з української мови в системі Moodle та Веб-клас

⁷¹⁷ Swirska B. E-learning – nowa jakosc w ksztalceniu ustawicznym / Beata Swirska, Alicja Buszkiewicz // Edukacja ustawiczna doroslych. – 2003. – № 4. – 126 с.

⁷¹⁸ Егорова Ю. Н. Мультимедиа как средство повышения эффективности обучения в общеобразовательной школе // Автореф.... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. – Чебоксары, 2000.

ХПІ (ДК "Диктанти з української мови") подібно до тестів з польської мови, які розміщені на польському сайті <http://szkola.net>, де надається безкоштовна допомога з різних навчальних предметів для учнів середніх шкіл, зокрема і з польської мови.

На основі аналізу робіт вітчизняних і зарубіжних дослідників, педагогів, психологів було показано, що використання мультимедіа дозволяє вирішити дидактичні питання в освіті, може стати засобом підвищення ефективності навчання, значно скорочує час, відведений на вивчення обов'язкового навчального матеріалу, дає можливість істотно поглибити і розширити коло досліджуваних проблем і питань⁷¹⁹.

Мультимедіа не лише забезпечує множинні канали подачі інформації, але і створює умови, коли різні середовища доповнюють один одного. Перед учнями відкриваються величезні можливості в творчому використанні кожного індивідуального середовища, що володіє своєю мовою. Деякі з цих мов просторово орієнтовані (текст, графіка), тоді як інші орієнтовані на якийсь час (звук, анімація і відео).

Мультимедійні засоби навчання, що використовуються в навчальному процесі, повинні відповідати системі психологічних, дидактичних та методичних вимог. До специфічних дидактичних умов відносять:

- адаптивність до індивідуальних можливостей студента;
- інтерактивність навчання;
- реалізація можливостей комп'ютерної візуалізації навчальної інформації;
- розвиток інтелектуального потенціалу студента;
- системність і структурно-функціональна цілісність навчального матеріалу;
- забезпечення повноти (цілісності) і неперервності дидактичного циклу навчання.

Мультимедійні продукти розкривають широкі можливості для різних аспектів навчання⁷²⁰. (див. рис 1).

З дидактичними вимогами тісно пов'язані методичні вимоги до мультимедійних засобів навчання, оскільки враховують особливості конкретного навчального предмету, специфіку відповідної науки, її понятійного апарату, особливості методів дослідження її закономірностей, можливостей реалізації сучасних методів обробки інформації.

Мультимедійні засоби навчання мають задовольняти наступні методичні вимоги:

⁷¹⁹ Егорова Ю. Н. Мультимедиа в образовании – технология будущего / Ю. Н. Егорова // Новые технологии обучения, воспитания, диагностики и творческого саморазвития личности : материалы Третьей Всерос. науч.-практ. конф. – Йошкар-Ола, 2005. – 248 с.

⁷²⁰ Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособ. / И. Г. Захарова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

- представлення навчального матеріалу з опорою на взаємозв'язок і взаємодію понятійних, образних і дієвих компонентів мислення;
- відображення системи термінів навчальної дисципліни у вигляді ієрархічної структури високого порядку;
- надання студенту можливості виконання різноманітних контролюючих тренувальних дій.

Поряд з дидактичними та методичними вимогами також виділяють ряд психологічних вимог, що впливають на успішність і якість створення мультимедійних засобів навчання ⁷²¹.



Рис. 1 Можливості застосування засобів мультимедіа в навчальному процесі

Якість та ефективність навчального процесу, який ґрунтується на комплексному використанні функціонально підібраних сучасних і традиційних дидактичних засобів, як свідчать дослідження, суттєво підвищується. З огляду на дидактичні можливості, виняткове місце сьогодні займає комп'ютер: поєднання різних форм подання інформації (текстові, графічні, звукові та відеоформати даних, ефекти анімації, елементи керування тощо) дозволяє організовувати процес самостійного навчання та замінювати деякі функції викладача. Стратегія мультимедійного навчання полягає в виборі та застосуванні пов'язаних між собою елементів і галузей медіа таким чином, щоб, постійно

⁷²¹ Зазнобина Л. С. Оснащение школы техническими средствами в современных условиях / Л. С. Зазнобина. – М.: Перспектива, 2000. – 78 с.

вдосконалюючи та збільшуючи обсяг інформації, до якої мають доступ учні (студенти), полегшити її ⁷²².

Перевагою мультимедійних засобів для навчання учнів і студентів є те, що вони надають інформації привабливої форми й урізноманітнюють заняття. Використання звуку і зображення (з можливістю зупинки, повторення фрагментів) дає змогу формувати вміння і навички без допомоги викладача. Такий підхід сприяє розвитку в людини почуття гармонії, виховання художнього смаку, формування емоційно-ціннісного ставлення до світу.

Відтак порівняльний аналіз освітнього простору Польщі та України в межах використання ІКТ та МНЗ свідчить про те, що широке застосування мультимедійних технологій може значно підвищити ефективність активних методів навчання для всіх форм організації навчального процесу: на етапі самостійної підготовки студентів, на лекціях, на семінарських, практичних та лабораторних заняттях.

Таким чином, одним із найважливіших напрямів підготовки майбутніх учителів є формування в них спеціальних психолого-педагогічних знань щодо процесів передачі і сприйняття інформації засобами мультимедіа, вмінь використовувати ІКТ у професійній діяльності.

⁷²² Шльосек Ф. Використання засобів мультимедіа у професійній освіті / Францішек Шльосек // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2011. – № 6. – 92 с.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ "САМОСТІЙНА РОБОТА" СТУДЕНТІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРАХ

*"Скажи мені – я забуду. Покажи мені – я можу запам'ятати.
Дозволь мені зробити це самому, і це стане моїм назавжди"*

П.П. Блонський

Сучасна педагогічна освіта у вищій школі характеризується орієнтацією на особистість студента і процеси її становлення і розвитку. У свою чергу це вимагає абсолютно іншого підходу до навчання, оскільки припускає формування активної, творчої та ініціативної особистості. Під ініціативністю ми розуміємо якість особистості, яка забезпечує процес виявлення ініціативи та її реалізації, спонукає до нового, до випередження зовнішньої стимуляції. Ця якість особистості формується в процесі навчально-пізнавальної діяльності при виконанні самостійної роботи. При цьому самостійна робота для студента має бути внутрішньо вмотивованою, усвідомленою і вільною щодо вибору діяльності. В умовах швидкого морального старіння знань повноцінно підготувати майбутніх фахівців до професійної діяльності можливо лише за умови їх готовності до самостійної зміни напрямку і змісту діяльності, тобто до самоосвіти. Новими критеріями результативності та успішності освітнього процесу стають сформованість суб'єктної позиції студента, здатність до саморозвитку, самореалізації та самовдосконалення⁷²³. Суб'єктність студента розглядається як його здатність проявляти активну позицію, готовність до самоврядування, самоорганізації і саморегуляції, реалізації себе як суб'єкта діяльності⁷²⁴. У контексті перетворення студентів на суб'єктів освітнього процесу фахівці відзначають необхідність переходу від старої парадигми традиційної освіти (викладач – підручник – студент) до нової, гуманістично спрямованої (студент – учень – викладач)⁷²⁵. Саме за таких умов освіта набуває характеру суб'єкт-суб'єктної взаємодії, в якій студент активно отримує, присвоює і перетворює інформацію в індивідуально нові знання в процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності, а викладач виступає в ролі керівника і координатора цього процесу. Відтак, самостійна робота студентів на сучасному

⁷²³ Росина Н. Организация самостоятельной работы в контексте инновационного обучения / Н. Росина // Высшее образование в России. – 2006. – № 7. – С. 11.; Сенашечко В. Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы / В. Сенашечко, Н. Жалнина // Высшее образование в России. – 2006. – № 7. – С. 3.

⁷²⁴ Сенашечко В. Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы / В. Сенашечко, Н. Жалнина // Высшее образование в России. – 2006. – № 7. – С. 3.

⁷²⁵ Чернилевский Д. А. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособ. для студ. вузов / Д. А. Чернилевский. – М. : Юнити-ДАНА, 2002. – С. 30.

етапі розвитку педагогічної науки стає невід'ємним компонентом процесу навчання. Разом з тим, життям доведено, що тільки ті знання, до яких студент дійшов самостійно, завдяки власному досвіду, роздумам й діям, стають насправді його ґрунтовним здобутком. Самостійна робота студентів є підґрунтям ефективності не лише навчального процесу, а й необхідною умовою формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців. У теорії та практиці вищої школи зустрічаються різні інтерпретації сутності поняття "самостійна робота". Проголошення домінуючої ролі самостійної роботи як "вищої форми навчальної діяльності"⁷²⁶, як "основи вищої освіти"⁷²⁷, на жаль, саме по собі не може привести до вирішення пов'язаних з нею методологічних, теоретичних і практичних проблем. Ми поділяємо точку зору В. Сенашечко, Н. Жалніної, що викладачі та студенти виявилися не готовими до нових обсягів самостійної роботи. На необхідності внесення значних змін у систему процесу навчання та самостійної роботи наголошують багато науковців. Вони вважають, що мають бути переглянуті цілі, зміст діяльності студента і викладача, організаційне забезпечення процесу.

Отже, важливим постає аналіз сучасних підходів до проблеми з'ясування сутності поняття "самостійна робота" у вітчизняній та зарубіжній педагогічній літературі, що, у свою чергу, передбачає визначення сутності такої риси характеру як самостійність; висвітлення різних підходів до окреслення сутності змісту поняття "самостійна робота"; виділення основних функцій самостійної роботи шляхом виявлення її переваг та недоліків.

Проблема визначення сутності самостійної діяльності, самостійної роботи і уточнення пов'язаних з нею понять "активність", "самостійність" стали предметом низки досліджень наприкінці 30-х – на початку 40-х років ХХ століття. Більшість авторів того часу визначає самостійну роботу, як виконання студентами (учнями) завдань без будь-якої допомоги, але під наглядом педагога. Наприкінці 50-х – на початку 60-х років гостро постало питання підготовки студентів до самоосвітньої діяльності. Тоді ж з'явилася велика кількість досліджень, присвячених розробці основних видів самостійної роботи для усіх етапів процесу навчання. Однак, не дивлячись на велику кількість таких досліджень, вони не змогли ані теоретично, ані практично вирішити проблему підготовки студентів (учнів) до самостійного оволодіння знаннями, оскільки робота у школі тоді ґрунтувалася в основному на репродуктивній діяльності учнів, що мало на меті закріплення поясненого матеріалу, а не підготовку учнів до самостійного пізнання. Усунути цей недолік може така самостійна робота, змістом якої були б елементи самостійного пізнання студен-

⁷²⁶ Организация самостоятельной работы студентов – условие реализации компетентностного подхода / [Тюрикова Г., Филатова О., Прошкина И., Семенова Е.] // Высшее образование в России. – 2008. – № 10. – С. 93.

⁷²⁷ Підкасистий П. И. Требования, предъявляемые к обучающимся в вузах / П. И. Підкасистий // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 47.

тів (учнів), пошук, дослідження. Поняття "самостійна робота", а отже визначення її сутності та цілей, не має однозначного трактування, існують різні підходи до тлумачення цього поняття. На основі аналізу наукової літератури щодо поняття "самостійна робота" можна виділити кілька типових визначень залежно від співвідношення основних компонентів цього поняття – діяльності студентів /учнів і педагога.

Так, Р.Б. Срода, В.П. Стрезикозин, Є.Я. Голант та ін. визначають самостійну роботу студентів як вид пізнавальної діяльності та вважають, що самостійна робота є органічною частиною навчального процесу. Є.Я. Голант окреслює розвиток самостійності учнів у трьох, тісно пов'язаних один з одним, напрямках:

- самостійність у процесі пізнавальної діяльності;
- самостійність у практичній діяльності;
- організаційно-технічна самостійність, до якої відносяться вміння складати план роботи, розподіляти час на його реалізацію, готувати необхідне обладнання.

У працях Р.Б. Сроди проблема самостійної роботи висвітлюється у курсі підвищення мисленневої активності учнів у процесі засвоєння знань.

Проблема самостійної роботи та визначення її сутності були глибше досліджені такими вченими, як Є.П. Єсіпов, А.С. Линда та ін. Вони наголошували на важливості збільшення обсягу самостійної роботи на заняттях, оскільки за умови недостатньої кількості такого виду роботи неможливо навчити учнів застосовувати свої знання. Під самостійною роботою науковці (Ю.К. Бабанський, А.Є. Богоявленська, Є.П. Єсіпов) розуміють: різноманітні види робіт, які виконуються без безпосередньої участі викладача, але регламентовані його завданням, що виконуються з різним ступенем самостійності, при прояві студентами зусиль і активності. За словами Є.П. Єсіпова, успіх у навчанні неможливий без активності студентів (учнів) у цьому процесі. "Активність у навчанні означає свідоме, вольове, цілеспрямоване виконання розумової або фізичної роботи, необхідної для оволодіння знаннями, вміннями та навичками, включаючи також використання їх у подальшій навчальній роботі і практичній діяльності"⁷²⁸.

А. Алханов, Л.В. Жарова, П.І. Підкасистий, В. Сенашечко, Н. Жалніна – розглядають самостійну пізнавальну діяльність як таку, що необхідна для набуття та закріплення, аналізу інформації під керівництвом і контролем викладача;

Л. Лебедева як науково-дослідну діяльність, яка здійснюється за власним вибором та ініціативою студентів за умови самокорекції, рефлексії та непрямого управління викладачем;

⁷²⁸ Микельсон Р. М. О самостоятельной работе учащихся / Р. М. Микельсон. – М. : Учпедгиз, 1963. – С. 22.

Н.Ш. Валєєва, Н.П. Гончарук – як цілеспрямовану, внутрішньо мотивовану, структуровану, контрольовану, кориговану в процесі і за результатами самим суб'єктом творчу діяльність.

Отже, науковці тлумачать самостійну роботу і як систему певних педагогічних умов, і як форму або засіб організації навчальної діяльності, і як метод навчання. Сутність самостійної роботи фахівцями вбачається в характері пізнавальної діяльності, спрямованої на набуття та засвоєння навчальної інформації, ступеня самостійності та активності, засобах керівництва.

Досліджуваній проблемі присвячені роботи Л.М. Тернавської, О.В. Вашук, Н.Г. Лукінова та ін. Але і дотепер немає однозначного тлумачення поняття "самостійної роботи", не виявлене її місце у навчальному процесі, тому питання щодо сутності самостійної роботи залишається актуальним і потребує подальшої розробки.

Більшість науковців (Н.Г. Дайри, Б.П. Єсіпов, Г.Є. Ковальова, Л.М. Пименова, Я.А. Пономарьов та ін.) при розгляді сутності поняття "самостійна робота" спираються на таку рису особистості, як самостійність. У сучасному словнику з педагогіки самостійність трактується як уміння поставити певну мету, наполегливо домагатися її виконання власними силами, відповідально ставитися до своєї діяльності, діяти при цьому свідомо й ініціативно не лише в знайомій ситуації, але і в нових умовах, що вимагають прийняття нестандартних рішень⁷²⁹. На думку Г.Є. Ковальової, самостійність – це, передусім, самостійність дій, мислення. Основна умова ґрунтовного засвоєння матеріалу – це його аналітико-синтетична обробка, яка полягає в самостійному аналізі нової інформації, тобто виділенні в ній основних понять, встановленні причинно-наслідкових зв'язків і стосунків між ними і, таким чином, розумінні вивченого матеріалу, а в цілому, визначенні в ньому головного і другорядного. Тільки на основі такого осмислення матеріалу можна самостійно розмірковувати, доводити, узагальнювати⁷³⁰. Самостійність мислення розглядається як здатність самому побачити проблему, що вимагає вирішення, і самостійно знайти відповідь на нього. Самостійний розум не шукає готових рішень, не прагне без потреби спиратися на чужі думки і положення, а творчо підходить до пізнання дійсності, шукає і знаходить нові шляхи її вивчення, нові факти і закономірності, висуває нові гіпотези і теорії. Самостійність мислення тісно пов'язана з його критичністю і є важливою рисою творчої особистості. Таким чином, можна зробити висновок про те, що самостійність служить підґрунтям для самостійної пізнавальної діяльності. У процесі навчання самостійність студентів покликана забезпечити здійснення одного з

⁷²⁹ Современный словарь по педагогике / [сост. Рапацевич Е. С.]. – Мн. : Современное слово, 2001. – С. 689.

⁷³⁰ Ковалева Г. Е. Организация самостоятельной работы студентов на основе деятельностной теории учения / Г. Е. Ковалева. – СПб., 1995. – С. 38.

найважливіших принципів педагогіки вищої школи – принципу свідомості, що підкреслює безперечну важливість проблеми формування даної риси у студентів.

Існує багато різноманітних напрямів у дослідженні природи самостійності студентів. Перший напрям відомий ще з часів античності. Його представниками вважають Сократа, Платона та Аристотеля, які всебічно обґрунтували значущість добровільного, активного й самостійного оволодіння людиною знаннями. У своїх поглядах вони спиралися на те, що розвиток мислення людини може успішно протікати тільки в процесі самостійної діяльності, а вдосконалення особистості та розвиток її здібностей здійснюється шляхом самопізнання. Використання самостійної роботи студентів (учнів) на заняттях та в інших організаційних формах навчального процесу, за Б.П. Єсіповим, дозволяє успішно вирішити низку завдань: підвищити свідоме та ґрунтовне засвоєння знань; сформувані та розвинути в студентів (учнів) уміння та навички, відповідно до вимог програми кожного предмета; навчити студентів (учнів) користуватися набутими знаннями, вміннями та навичками у житті; розвивати у студентів (учнів) пізнавальні здібності (спостережливість, допитливість, логічне мислення, творчу активність у процесі набуття та використання нових знань і т.д.); виховати культуру розумової та фізичної праці, вчити самостійно і продуктивно працювати, виявляючи зацікавленість у досягненні поставленої мети.

Пізніше таке визначення самостійної роботи було піддане критиці. Виловлювалася думка, що за наявності усіх ознак самостійної роботи, перерахованих у ньому, студенти (учні) можуть виконувати роботу, не проявляючи в процесі жодної самостійної думки. Запропоноване Б.П. Єсіповим визначення вказує лише на зовнішні ознаки самостійної роботи і не бере до уваги більш суттєвих внутрішніх ознак, пов'язаних з характером самої пізнавальної діяльності. Згадане визначення було доповнене Н.Г. Дайрі, Р.Г. Лемберг, Т.С. Панфіловою, які вважають, що самостійна робота є запорукою формування самостійності студентів (учнів). Вони розглядають змістову, а не організаційну змістову самостійної роботи. Основною перевагою такої роботи, на переконання вчених, є самостійність мислення, яку проявляють студенти (учні) під час виконання робіт. Проаналізувавши методи організації самостійної роботи, Н.Г. Дайрі, Р.Г. Лемберг, Т.С. Панфілова та інші виявили низку умов та вимог, дотримання яких забезпечує, на їхній погляд, найбільшу ефективність самостійної роботи: самостійна робота має сприяти розвитку активності мислення і творчої ініціативи студентів (учнів); самостійна робота повинна бути посиленою та спиратися на раніше засвоєні знання, набуті навички та вміння та на життєвий досвід студентів (учнів). Обираючи зміст та види самостійної роботи, слід дотримуватися послідовності у збільшенні ступеня складності завдань; види самостійної роботи мають бути різноманітними за формою та змістом, вносити у процес засвоєння знань елемент новизни. Ко-

жну самостійну роботу слід перевірити, оцінити та використовувати у подальшій навчальній роботі.

Ці ж учені зробили спробу класифікувати види самостійної роботи студентів (учнів). Так в одному випадку роботи класифікуються за характером діяльності студентів (учнів), тобто ступенем їхньої самостійності: самостійна робота наслідувального характеру, тренувальні вправи, творчі та дослідницькі роботи. У другому випадку види самостійної роботи групуються за своїм дидактичним призначенням: для набуття нових знань, для застосування отриманих знань, для повторення та перевірки рівня власних знань, навичок та вмінь.

О.К. Афанасьєва, М.О. Данілов, М.М. Скаткін та ін. вважають, що самостійна робота є засобом активізації пізнавальної діяльності студентів (учнів), яка сприяє формуванню особистості, вчить творчо вирішувати завдання, самостійно критично мислити, формувати та захищати власні переконання, безперервно поповнювати та поновлювати власні знання та застосовувати їх з метою творчого перетворення дійсності, поєднувати теорію з практикою.

М.М. Скаткін розмежував такі поняття як "активність" та "самостійність"⁷³¹. Він виявив, що активність не завжди співвідноситься з самостійністю. Слід розрізняти активність виконавчу та творчу. Суттєвою ознакою творчості вважається новизна продукту діяльності або новизна способу вирішення завдання. У процесі навчання розрізняють новизну двох видів:

- суб'єктивну (відомі істини, винаходи, коли способи вирішення завдання є новими лише для студента (учня));
- об'єктивну (результатом творчої активності студента (учня) є щось об'єктивно нове, таке, що має науково-практичну цінність).

Нова хвиля досліджень, спрямована на визначення сутності самостійної роботи та її організації відбулась у 70-х – 80-х рр. ХХ століття. Велика кількість праць цього періоду (В.С. Оконь, І.Я. Лернер, Т.В. Кудрявцева, М.І. Махмутов) була присвячена вивченню проблемного навчання. Процес становлення проблемного навчання як системи характеризувався:

- збільшенням самостійних робіт у навчальному процесі;
- теоретичним обґрунтуванням їхнього змісту та якості;
- розробкою прийомів та методів ефективної організації самостійних робіт творчого та репродуктивного характеру;
- застосуванням різноманітних видів самостійних робіт на етапі засвоєння нових знань, навичок та вмінь.

Основу проблемного навчання складає систематичне виконання самостійних робіт, складність яких поступово поглиблюється. Найбільший рівень ефективності навчання досягається під час виконання самостійних робіт тво-

⁷³¹ Скаткін М. Н. Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователю) / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 150 с.

рчого та напівтворчого характеру, коли нові знання набуваються в результаті самостійного аналізу фактів, узагальнень та висновків. Однак, самостійна робота студентів (учнів) розглядається лише як засіб залучення їх до самостійної пізнавальної діяльності⁷³². Дидактична систематизація самостійних робіт була створена російським вченим І.І. Малкіним на основі дослідження великого обсягу фактичного матеріалу. Він виділяє чотири типи самостійних робіт, що в свою чергу складаються з тринадцяти видів, а саме:

– самостійні роботи репродуктивного типу (під час виконання таких робіт студенти (учні) оперують вже набутими знаннями);

– самостійні роботи пізнавально-пошукового (евристичного) типу, під час виконання яких студенти (учні) отримують нові знання;

– самостійні роботи творчого типу, в ході виконання яких студенти (учні) спираються на зв'язки, накопичені у навчанні і життєвому досвіді, створюють щось нове, оригінальне, таке, що відображає їхні індивідуальні схильності;

– самостійні роботи пізнавально-критичного типу.

Деякі дослідники у своїх працях розглядають самостійну роботу як метод навчання. Так, В.К. Буряк вважає, що розкриття характерних ознак самостійної роботи можливе лише в процесі єдиного аналізу її зовнішньої та внутрішньої сторін. Зовнішній бік обумовлюється навчальними функціями викладача, а внутрішній – пізнавальними функціями студента (учня). У цей період науковцями було розроблено систему засобів для цілеспрямованого підвищення рівнів самостійної діяльності студентів. Були визначені загальні рівні пізнавальної самостійності студентів, які передбачають взаємозв'язок різних форм навчання: підготовчий (на лекціях та практичних заняттях студенти вирішують навчально-пізнавальні проблемні завдання, які сприяють більш глибокому проникненню в сутність найбільш важливих теоретичних питань дидактики та окремих методик); репродуктивний; репродуктивно-пошуковий; навчально-пошуковий; експериментально-пошуковий; теоретико-експериментальний; теоретико-узагальнюючий.

Дослідники М.Г. Гарунов, І.Я. Лернер, Н.А. Половнікова, А.Є. Пасекунов, П.І. Підкасистий та ін. вбачають сутність самостійної роботи у залученні учнів до самостійної пізнавальної діяльності. А.Є. Пасекунов і П.І. Підкасистий⁷³³ в змісті самостійної діяльності виділяють дві сторони: внутрішню або розумову – на цій стадії особливо чітко проявляються суб'єктивні якості особистості: здатність уявити собі сферу пошуку, спрогнозувати його результати, усвідомити характер та обсяг дій, які слід виконати

⁷³² Махмутов М. П. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. П. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 375 с.

⁷³³ Педагогика : учеб. пособие для студ. пед вузов и пед. колледжей / [под ред. Подкасистого П. И.]. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

згідно з умовою завдання; зовнішню або технічну – змістом цього боку самостійної діяльності є практичні дії, що виконуються у певній послідовності та забезпечують перетворення предмета самостійної діяльності та отримання відповідного продукту пізнавальної діяльності. Обидва складові органічно взаємопов'язані між собою на різних етапах розвитку самостійної діяльності. Відповідно, реалізуючи мету самостійної роботи, студент виконує як розумові, так і практичні дії одночасно.

У своїх працях, присвячених проблемі визначення сутності самостійної діяльності, П.І. Підкасистий⁷³⁴ подає таке формулювання самостійної роботи: "самостійна робота є не форма організації навчальних занять і не метод навчання. Її правомірно розглядати скоріш за все як засіб залучення учнів до самостійної пізнавальної діяльності, засіб її логічної та психологічної організації". У дослідженнях А.Є. Пасекунова, П.І. Підкасистого, М.Г. Гарунова пропонується така класифікація типів самостійних робіт:

– самостійна робота, що передбачає відтворення за зразком – така робота виконується у повному обсязі на основі зразка. У результаті виконання таких завдань пізнавальна активність та самостійність студентів не розвиваються;

– реконструктивно-варіативна самостійна робота – такий тип робіт містить пізнавальні завдання, що вимагають аналізу незнайомої проблемної ситуації та одержання необхідної інформації. Задля вирішення визначеного типу завдань учні використовують раніше засвоєні знання. У процесі виконання завдань у структурі діяльності учнів відбуваються зміни, перебудова думок, яка втілюється в розвитку та вдосконаленні вже готової ідеї або принципу розв'язання завдання та трансформується в конкретний спосіб діяльності. Специфіка реконструктивно-варіативних самостійних робіт полягає в пошуку розв'язання завдання пізнавально-логічним чи експериментально-практичним шляхом;

– евристична самостійна робота – її ефективність обумовлюється поєднанням пояснювально-спонукального та спонукального методів викладання;

– творча (дослідницька) робота – в ході її виконання відбувається безпосередня участь учня у виробленні принципово нових для нього знань, проявляється найвищий рівень пізнавальної активності та самостійності учня. У процесі розв'язання подібних завдань учні звільняються від стереотипів, традиційних установок, діяльність учнів набуває гнучкого характеру.

За переконанням П.І. Підкасистого систематичне та раціональне поєднання відтворюючих та творчих самостійних робіт, націлених на пошук способів розв'язання, призводить до перетворення потреби в знаннях на потребу

⁷³⁴ Педагогика : учеб. пособие для студ. пед вузов и пед. колледжей / [под ред. Пидкасистого П. И.]. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – С. 10.

оволодіти власне методом пізнання, що, у свою чергу, є основою формування потреби в систематичній самоосвіті як підґрунті мотивації навчання в цілому.

Принципова реорганізація навчального процесу у вищих навчальних закладах у другій половині 90-х років ХХ століття у напрямку зміни співвідношення обсягу аудиторних занять студентів і самостійної роботи на користь останньої, зміна технологій навчання вимагають активізації самостійної роботи студентів. У цей час поняття "самостійна робота" набуло нового значення та уточнених формулювань:

– Є.Н. Кабанова-Меллер і В.А. Беляєва розглядають самостійну роботу як психологічний механізм реалізації принципу свідомості у навчанні, який забезпечує умови активного осмислення нових знань, що вивчаються, та внутрішнього їх усвідомлення. На думку вчених, самостійна робота студентів створює передумови формування у них особистісного ставлення до нових знань, яке неодмінно передує процесу засвоєння особистістю набутих знань.

– З.Я. Горностаєва і Л.В. Орлова вважають, що самостійна робота є дидактичною формою, що відображає організаційне структурування навчально-виховного процесу.

– Г.В. Андрєєва, Г.С. Вялікова і О.А. Ширманова у самостійній роботі вбачають інтегративну форму професійно-педагогічної підготовки, що вміщує різноманітні методи та прийоми активізації пізнавальної діяльності студентів. Така різноманітність проявляється в змістовому, технологічному, організаційному та оцінно-контролюючому аспектах.

– В.Г. Кучеров, Є.Р. Андросюк, В.Н. Подпеснов розглядають самостійну роботу студентів як частину навчального процесу, яка виконується ними з метою засвоєння, закріплення та вдосконалення знань та набуття відповідних умінь і навичок, що складають зміст підготовки спеціалістів. Вона тісно пов'язана із самоосвітою – внутрішньою потребою студентів.

– Г.М. Коджаспірова розглядає самостійну роботу як засіб формування "метакогнітивних здібностей учнів, виникнення та стимулювання змістової орієнтації на самостійну пізнавальну діяльність як самоцінність в структурі професійної діяльності майбутнього спеціаліста"⁷³⁵. Самостійна робота студентів визначається вченою, по-перше, як вид діяльності, що стимулює активність, самостійність, пізнавальну зацікавленість та підґрунтя самоосвіти і подальшого підвищення кваліфікації, по-друге, трактується як система педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів. Різні тлумачення поняття "самостійна робота" свідчать про його складність, неоднозначність і багатоаспектність.

⁷³⁵ Коджаспірова Г. М. Педагогика: Практикум и методические материалы : учеб. пособие для студ. пед. училищ и колледжей / Г. М. Коджаспірова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – С. 35.

Розуміння цілей і результатів самостійної роботи зумовлене різноманітністю процесуально-організаційних підходів до навчального процесу у вищій школі:

– особистісно-розвивальний, у рамках якого самостійна робота студентів забезпечує ініціацію особистісного розвитку студента, процесів самоактуалізації, самовизначення та саморозвитку;

– проблемний, що передбачає самостійну пошукову, творчу діяльність студента, в ході якої створюються умови для розвитку самостійності й активності, ініціативності як особистісних якостей, формування творчих умінь;

– компетентнісний, що забезпечує за допомогою самостійної роботи формування ключових компетенцій, необхідних для професійного становлення майбутнього фахівця;

– дистанційний, за допомогою якого здійснюється управління самостійною роботою шляхом застосування технічних засобів навчання, комп'ютерних та інтернет-технологій; при цьому студенти включаються в діяльність із внутрішніх спонукань і стимулів, виділяючи цілі і засоби діяльності, не звертаючись до викладача, що дозволяє їм розвинути навички самостійності, у тому числі такі, як самоврядування, самоорганізації, самооцінки, самоконтролю;

– інноваційний, що припускає продуктивну діяльність викладача і студента в спеціально організованій ситуації співпраці в процесі самостійної роботи, що сприяє розвитку особистості студента, його творчих здібностей, рефлексії. Узагальнивши різні думки фахівців про цілі і результати самостійної роботи, по суті, можна виділити головне: формування самостійності як особистісної якості, як способу і форми діяльності студента і, нарешті, як специфічної навички.

У зарубіжній педагогічній літературі для визначення поняття "самостійна робота" використовується низка понять, які також виділяють різні аспекти цієї роботи. Німецькі педагоги термін "самостійна робота" вживають частіше у значенні, яке найбільш поширене у вітчизняній педагогіці. Іноді використовують поняття "опосередковане навчання", тобто робота, яку здійснюють під опосередкованим керівництвом викладача, протилежне поняття – "пряме" (безпосереднє) навчання, що відбувається під директивним керівництвом викладача.

Австрійські та швейцарські педагоги щодо самостійної роботи застосовують термін "тиха робота", який підкреслює, що роботу здійснюють наодинці. У французькій і англійській педагогічній літературі можна зустріти термін "індивідуальна робота". У США користуються терміном "незалежне навчання", що означає таку пізнавальну діяльність, за якої студенти отримують навчальні плани-програми, а також відносно велику свободу добору засобів і методів засвоєння.

Отже, можна зробити висновок, що у науковій педагогічній літературі дотепер немає однозначного визначення поняття самостійної роботи студен-

тів. Так, Б.П. Єсіпов, А.С. Линда розглядають її лише як форму організації діяльності; Ю.К. Бабанський, В.К. Буряк, А.І. Власенков – як метод навчання. І.Я. Лернер, І.Я. Половников, А.С. Пасекунов, П.І. Підкасистий сприймали самостійну роботу лише як засіб залучення учнів до пізнавальної діяльності. Проблемі визначення поняття "самостійна робота студентів" і відокремлення його від поняття "самоосвіта" приділяється велика увага й на сучасному етапі (В.А. Беляєва, З.Я. Горностаєва, Л.В. Орлова, Г.А. Андрєєва, О.А. Ширманова, Є.Р. Андросюк, В.Г. Кучеров та ін.). Можна стверджувати, що без досконало розвинутої техніки самостійної роботи перехід до самоосвіти неможливий. Принципова відмінність самостійної роботи від самоосвіти полягає в тому, що самостійна робота студентів, в основному, стимулюється та скеровується ззовні, тоді як самоосвіта – внутрішніми мотивами, що виходять за межі навчальних завдань.

Проаналізувавши різноманітні визначення поняття самостійної роботи в педагогічній літературі, ми у своєму дослідженні вирішили керуватися визначенням Г.М. Коджаспирової. Вважаємо, що самостійна робота студента – це такий вид пізнавальної діяльності, який передбачає певний рівень самостійності, що вміщує відповідні структурні компоненти, від постановки проблеми до здійснення контролю, самоконтролю й корекції з діалектичним переходом від виконання найпростіших видів роботи до більш складних, що носять пошуковий характер, з постійною трансформацією керівної функції педагога шляхом переходу у форми орієнтації й корекції з поступовою передачею всіх функцій студенту⁷³⁶.

Організація аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів у процесі навчання у вищому навчальному закладі, формування вмінь навчальної праці є основою для розвитку самостійної пізнавальної діяльності студентів, формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців у сфері професійної освіти. Таким чином, у вищому навчальному закладі студенти здійснюється підготовка до подальшої самоосвіти або освіти впродовж життя. Засобом досягнення цієї мети постає самостійна робота.

⁷³⁶ Коджаспирова Г. М. Педагогика: Практикум и методические материалы : учеб. пособие для студ. пед. училищ и колледжей / Г. М. Коджаспирова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – С. 35.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОДУКТИВНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У КОЛЕДЖАХ

Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті, Закони України "Про освіту", "Про вищу освіту", "Про професійно-технічну освіту" головною метою професійної освіти визначають її гуманізацію, формування творчої, активної, самостійної особистості, яка прагне до саморозвитку, самовдосконалення. Реалізація таких стратегій значною мірою залежить від ефективності самостійної роботи студентів. Це спонукає вітчизняну педагогічну науку до пошуку нових моделей, технологій раціональної її організації у вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації.

Соціально-економічний розвиток нашої держави, процеси інтеграції в загальноєвропейський освітній простір зумовлюють нові вимоги до якості підготовки спеціалістів. Професійна діяльність нині відбувається в умовах посиленого впливу науково-технічного прогресу, модернізації виробництва, впровадження новітніх інформаційних технологій. Це потребує фахівців, які мають належну загальну підготовку, ґрунтовні спеціальні знання, володіють уміннями й навичками їх практичного застосування, здатні самостійно навчатися протягом усього життя.

Дослідження проблеми самостійної роботи є одним із важливих напрямків розробки теми науково-дослідницької роботи "Формування професійної майстерності вчителів в умовах Європейської інтеграції" Житомирської науково-педагогічної школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів", яку очолює доктор педагогічних наук, професор О.А. Дубасенюк (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Значущість проблеми самостійної роботи знайшла своє відображення як у класичній педагогічній спадщині (Ф.-А. Дістервег, Я.А. Коменський, Й.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинський), так і в сучасних дослідженнях. Обґрунтуванню її загальнодидактичних основ присвячені праці А.М. Алексюка, С.І. Архангельського, В.І. Загвязинського, Н.В. Кузьміної, В.О. Онищука, М.М. Скаткіна; методологічних і наукових засад процесу організації – Г.Є. Гнітецької, С.У. Гончаренка, О.А. Дубасенюк, Л.В. Жарової, І.Я. Лернера, М.М. Солдатенка. Питання самостійної роботи учнів шкіл вивчали В.К. Буряк, Б.П. Єсіпов, І.С. Зоренко, П.І. Підкасистий; студентів університетів та інститутів – В.А. Козаков, В.В. Луценко, І.В. Хом'юк, Н.Г. Сидорчук, В.В. Ягупов; вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації – М.І. Єрецький, Н. С. Журавська, В.О. Качуровський, В.Т. Лозовецька, А.Я. Цюприк та ін. У дослідженнях Ю.К. Бабанського, П.І. Сікорського, Є.С. Рабунського, О.М. Спіріна, І.Е. Унт встановлено, що диференціація самостійної роботи відповідно до індивідуально-типологічних властивостей студентів дозволяє підвищити її ефективність.

Проте, незважаючи на важливе місце самостійної роботи в навчальному процесі коледжів, дотепер не напрацьовано в повному обсязі наукової бази для вирішення питання ефективної її організації. У більшості педагогічних праць розглядаються зміст і організація самостійної роботи учнів середніх загальноосвітніх шкіл або ж студентів вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації. Однак такі розробки не завжди задовольняють особливі потреби, специфіку побудови навчального процесу в коледжах, недостатньою мірою враховують вікову специфіку контингенту студентів. Отже, сьогодні є актуальними розробки проблеми організації продуктивної самостійної роботи студентів у таких освітніх закладах.

Коледжі, які віднесено до вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, нині є важливою ланкою в системі вищої освіти України. Вони здійснюють підготовку фахівців із освітньо-кваліфікаційним рівнем "молодший спеціаліст" і за напрямом підготовки освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр". Особлива організація навчання, яка сприяє персоналізації та діалогізації освітнього процесу, впровадженню особистісно орієнтованих технологій вирізняє коледжі серед інших освітніх установ. Заняття в академічних групах із 20-30 студентами дозволяє розвивати мову майбутніх керівників середньої ланки, готувати їх до вирішення виробничих питань, виховувати відповідальність, самостійність, формувати критичне мислення. Адже на підприємстві випускник коледжу – це й безпосередній виробник, і менеджер, і організатор, якому доводиться комплексно застосовувати технічні, технологічні та економічні завдання для розв'язання різних виробничих проблем.

У результаті теоретичного аналізу⁷³⁷, з огляду на специфіку навчального процесу в коледжах виявлено, що поняття *самостійна робота студентів коледжу* можна тлумачити як вид навчальної діяльності в коледжі, спрямований на засвоєння студентами нових знань, удосконалення навичок самостійного пізнання, формування практичних умінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності; вона організовується та скеровується викладачем, але відбувається без його безпосередньої участі.

Дослідження виявили поліфункціональність самостійної роботи (СР). У навчальному процесі коледжів вона виконує навчальну, пізнавальну, прогностичну, стимулювальну, реалізаційну, діагностичну, самоосвітню й виховну функції.

Застосування діяльнісного підходу дозволило виділити в структурі СР дві групи взаємопов'язаних елементів: *організаційні* (суб'єкт, процес, предмет, умови, продукт) і *соціально-психологічні* (мета, мотив, спосіб, результат) та інтерпретувати їх у термінах практики організації СР студентів у коле-

⁷³⁷ Королук О. М. Диференціація самостійної роботи студентів коледжів технічного профілю в процесі вивчення природничо-математичних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Королук Олена Миколаївна. – Житомир, 2008. – 228 с.

джах. Так, метою СР є, по-перше, формування в студентів уміння застосовувати знання, одержані під час занять, у практичній діяльності, а також розвиток навичок самоосвіти й, по-друге, формування самостійності – важливої якості майбутнього спеціаліста. У результаті СР студенти оволодівають новими знаннями, набувають досвіду, відбуваються також психологічні зміни в особистості молодшої людини. Доведено, що успішна СР потребує позитивної мотивації. Найбільш бажані мотиви самостійного навчання – це пізнавальні, потреба у фаховому самовдосконаленні.

Організація СР студентів, на думку багатьох дослідників, значною мірою впливає на якість підготовки майбутніх спеціалістів, формування їх особистості, а отже, є однією з умов успішного навчання. Дослідження поняття "організація", здійснене в педагогічному контексті у світлі сучасних наукових підходів, дозволило під *організацією самостійної роботи студентів* розуміти впорядкування та взаємодію її структурних компонентів за певними критеріями, правилами, принципами з метою найкращої реалізації мети професійної освіти.

Доведено, що в межах системно-структурного підходу СР розглядається як педагогічна система, що складається із структурних і функціональних елементів. Серед функціональних складників самостійної навчальної роботи виділено гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний та організаційний, розкрито їх зміст у діяльності викладача й студентів.

Дослідження доводять, що особистісно орієнтований підхід в освіті спрямовує організувати СР на засадах індивідуальної свободи поведінки, партнерської взаємодії між суб'єктами навчального процесу. За таких умов СР розглядається як засіб формування самостійності особистості. Вона сприяє підвищенню навчально-пізнавальної активності студентів, розвиткові їх професійного мислення. Способом реалізації особистісно орієнтованого навчання нами визнано диференційований підхід. *Диференціація самостійної роботи студентів* – це діяльність викладача, спрямована на таку організацію самостійної роботи, що передбачає використання різноманітних завдань, видів, методів, прийомів самостійної роботи відповідно до індивідуально-типологічних особливостей студентів із метою підвищення її продуктивності.

Аналіз практики диференціації дозволяє прийняти позицію про доцільність не лише дозування складності СР, а й визначення обсягу допомоги студентам без суттєвого полегшення матеріалу, що виноситься на самостійне опрацювання. Такий підхід не виключає тимчасового зменшення складності завдань, доки студенти не адаптуються, не оволодіють необхідними вміннями організації власної діяльності.

Останнім часом усе частіше для опису педагогічних процесів використовується термін "продуктивність". Продуктивність – це якісна характеристика навчальної діяльності, яка допускає кількісне вираження, тобто квантифі-

кацію⁷³⁸. Оскільки самостійна робота є одним із видів цієї діяльності, то продуктивність можна використовувати й для вимірювання якості самостійної роботи студентів. Отже, *самостійна робота* в коледжах є *продуктивною* тоді, коли в процесі її здійснення в студентів формуються бажані якості й не виникають при цьому негативні побічні продукти. Тобто якщо СР спрямована на оволодіння методами самостійного здобуття знань, формування самоосвітніх умінь, підвищення рівня професіоналізму, відповідальності, розвиток самостійності, то вона продуктивна.

У результаті аналізу психолого-педагогічних джерел виявлено, що поряд із традиційним критерієм (академічною успішністю), для визначення продуктивності СР необхідно враховувати й психологічні показники (соціально та професійно значущі риси особистості – самостійність, дисциплінованість, відповідальність, активність, творчий підхід до справи, позитивна мотивація тощо). Із застосуванням факторного аналізу доведено вирішальний вплив на продуктивність СР таких складових: 1) *успішність*; 2) *рівень навчальної мотивації*; 3) *працездатність*. Відповідно до розроблених критеріїв виділено десять типів студентів, яких можна віднести до трьох умовних груп: із високою, середньою й низькою продуктивністю самостійної навчальної роботи.

На підставі результатів аналізу проблеми, вивчення практики роботи вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації розроблено модель диференціації СРС у коледжах і обґрунтовано її складові: соціальне замовлення, мета, структурні й функціональні компоненти СР, диференціація змісту, застосування різних видів і методів СР, забезпечення педагогічних умов та врахування особливостей навчання в коледжах, реалізація процесу організації й очікуваний результат (див.: рис. *Модель диференціації самостійної роботи студентів у коледжах*).

У ході організації диференційованої СР виділено підготовчий, реалізаційний, завершальний етапи, а також мотиваційний, змістовий, когнітивний компоненти. На всіх етапах організації викладач здійснює управління (безпосередньо чи опосередковано) СР студентів, що, на нашу думку, сприяє її продуктивності. На першому етапі – *підготовчому* – сутність педагогічного керівництва полягає в розробці викладачем стратегії власної діяльності та діяльності студентів. *Реалізаційний етап* – це процес власне здійсненої самостійної роботи. Викладач скеровує, спрямовує, коригує діяльність студентів, консультує, надає додаткову інформацію, що допомагає їм оцінити, чи досягнуто мети окремих етапів роботи.

⁷³⁸ Дубасенюк О. А. Професійна виховна діяльність педагога: досвід порівняльного дослідження : [монографія] / Олександра Антонівна Дубасенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 192 с.; Кузьмина Н. В. Професіоналізм діяльності преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1989. – 167 с.

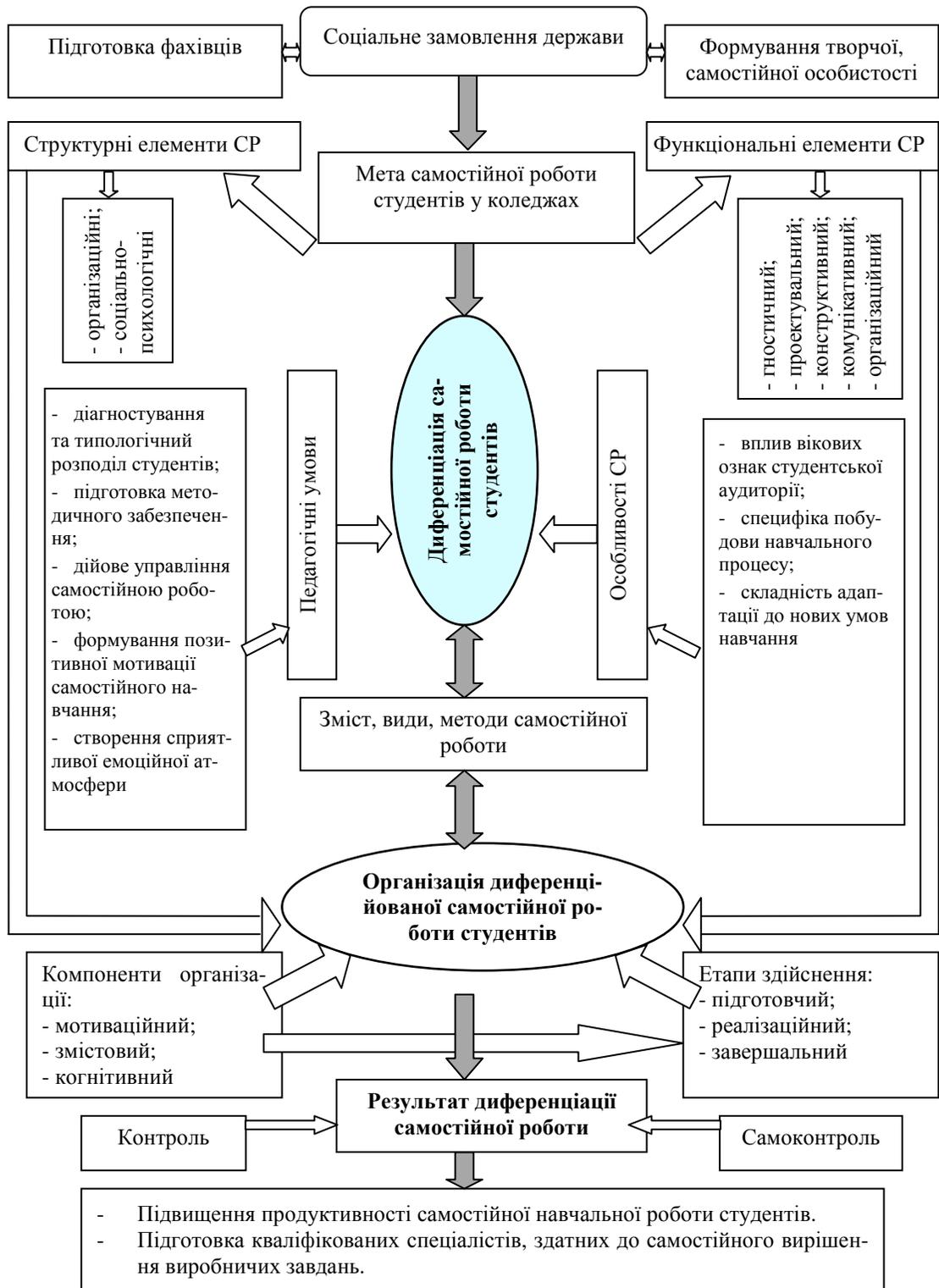


Рис. Модель диференціації самостійної роботи студентів у коледжах

Управління СР на *завершальному* етапі зводиться до контролю й оцінювання результатів роботи, їх аналізу. Потрібно також передбачити для студентів можливість здійснення самоконтролю. Заздалегідь визначається інформативність контролю й самоконтролю, розраховуються витрати часу на їх здійснення. Важливо, щоб оцінка враховувала й особисті досягнення студентів. Такий підхід заохочує подальшу самостійну діяльність, уселяє в студентів упевненість у власних силах, виховує повагу до викладача.

Мотиваційна складова передбачає формування позитивного ставлення до СР у ході навчання, стимулювання пізнавального інтересу, створення умов для розвитку мислення, оволодіння знаннями, вміннями, які потрібні для майбутньої професійної діяльності. *Змістовий компонент* – розуміння цілісної картини світу, осмислення основних положень, понять, законів наук, усвідомлення їх прикладного характеру, а також володіння вміннями та навичками самостійної праці. *Когнітивний* – характеризує здібності до навчання й визначається особливостями процесів сприйняття, мислення, пам'яті, властивостями нервової системи.

Педагогічними умовами диференціації СР у коледжах визначено: 1) діагностування властивостей і типологічний розподіл студентів; 2) належне методичне забезпечення СР; 3) дійове управління на всіх етапах її організації; 4) формування позитивної мотивації; 5) створення сприятливої емоційної атмосфери на заняттях, налагодження партнерської взаємодії між викладачем і студентами в процесі навчання.

Розроблена модель стала підґрунтям для експериментального впровадження диференціації самостійної роботи студентів у процес вивчення природничо-математичних дисциплін у коледжах технічного профілю.

Сучасні вимоги до фахового рівня спеціалістів, глибоке проникнення математичних методів у науку та практику, високий теоретичний рівень технічних наук потребують посилення прикладної спрямованості предметів природничо-математичного циклу в технічних коледжах. Природничо-математична підготовка дає цілісне уявлення про фізичну картину світу, що є необхідним компонентом знань сучасного кваліфікованого працівника, вона сприяє розвитку пошукового, творчого мислення, виробленню дослідницьких навичок, необхідних у прикладній діяльності⁷³⁹.

Максимум обсягу природничо-математичних предметів у коледжах припадає на перший курс. СР на першому курсі присутня як вид навчальної діяльності студентів. Викладачі, які закладають у фундаментальні знання й уміння з математики, фізики, хімії, працюють також над створенням надійного підґрунтя з умінь і навичок СР, які необхідні для навчання в коледжі, а в подальшому – й у професійній діяльності. Саме на викладачів природничо-

⁷³⁹ Васіна Л. С. Прикладне математичне забезпечення професійної підготовки фахівців в умовах ступеневої освіти / Л. С. Васіна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – К.–Вінниця : ДОВ Вінниця, 2004. – Вип. 6. – С. 183–188.

математичних дисциплін покладається особлива відповідальність за формування вмінь і навичок самостійної праці⁷⁴⁰.

У технічних коледжах предмети природничо-математичного циклу відкривають широкі можливості для створення системи організації самостійної роботи студентів. Від того, як організовано вивчення математики, природничих дисциплін, які методи та прийоми використовуються – чи знання подаються студентам догматично, чи вони оволодівають ними в результаті активної самостійної праці – залежить якість майбутньої професійної діяльності.

На констатувальному етапі експерименту за допомогою спеціальних методик проводилося вибіркове обстеження першокурсників коледжів (Житомирський автомобільно-дорожній і Житомирський технологічний коледжі), яке показало, що значна частина студентів (48,35 %) цілком задоволені своїми результатами навчання, а чверті з опитаних (25,83 %) вони не подобаються. Подальше зіставлення цих даних з успішністю з предметів природничо-математичного циклу, обчислення коефіцієнта задоволеності ($I = 0,17$) виявило, що студентів із високою успішністю, в основному, влаштовують їх результати, а тих, у кого серед оцінок переважає "задовільно", не вдовольняє існуюче становище. Знайдене значення коефіцієнта кореляції (0,35) свідчить про наявність досить тісного зв'язку між задоволеністю та якістю навчальної роботи першокурсників. Установлено також, що найбільше заважають студентам в організації власного навчання нові вимоги, які відрізняються від шкільних, несистематичність контролю, недостатній рівень сформованості вмінь і навичок СР.

Дослідження засвідчило низький рівень діючого мотиваційного забезпечення СР в коледжах: студенти не усвідомлюють усієї її важливості в підготовці спеціаліста. Серед мотивів перші місця посіли бажання уникнути ускладнень у навчанні, необхідність підготовки до опитування, семінару, а також прагнення отримувати матеріальні заохочення. Зібрані матеріали підтвердили, що продуктивна СР потребує розвитку у студентів вольових якостей, відповідальності, організованості, виховання інтересу до вивчення природничо-математичних предметів, формування позитивного ставлення до СР.

Експеримент щодо організації СР проводився з урахуванням виявлених індивідуально-типологічних особливостей студентів коледжів відповідно до компонентів структури самостійної роботи. Спочатку створювався зовнішній компонент, який представлено методичним забезпеченням, що містить трирівневі (репродуктивні, частково-пошукові, дослідницькі або творчі) навчальні завдання, які: 1) потребують для свого вирішення знань і вмінь з інших на-

⁷⁴⁰ Сергієчко П. Деякі аспекти організації самостійної роботи студентів технічних вузів / П. Сергієчко // Фізика та астрономія в школі. – 1999. – № 2. – С. 31–33; Максимова В. Н. Междисциплинарные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы : [учеб. пособ. по спецкурсу для студ. пед. ин-тов] / Валерия Николаевна Максимова. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.

вчальних дисциплін; 2) пропонуються в різних формах; 3) дозволяють здійснювати індивідуальний підхід, коригувати роботу, надавати диференційовану допомогу. Місце й термін виконання СР узгоджуються з метою роботи та навчально-виховними завданнями конкретного етапу пізнання. Наступний етап роботи над реалізацією моделі присвячувався адаптації її складових до внутрішніх компонентів СР, зокрема формуванню позитивної мотивації до навчання.

У ході дослідження визначено особливості діяльності педагога й відповідні дії студентів, які належать до виділених типологічних груп, на кожному з етапів організації СР із природничо-математичних дисциплін у коледжах. Наприклад, зваживши на типологічні особливості студентів, які потенційно мають середній рівень продуктивності навчальної праці, але є дуже невпевненими в собі, тому часто задовольняються будь-яким посереднім результатом ("будь-що, аби не "двійка"), було визначено, що в організації СР з такими студентами найважливішим є налагодження довірчих стосунків, створення позитивного емоційного фону занять. Це допомагає зняти напруженість, адже самі студенти не надто хочуть докладати зусиль, працювати самостійно, оскільки побоюються, що оцінки можуть тільки погіршитися. Для них дуже важливо відчутти підтримку викладача, усвідомити свої потенційні можливості, повірити в себе. Доцільні й додаткові консультації, групові або індивідуальні, спрямовані на покращення якості знання навчального матеріалу.

Для доведення ефективності моделі під час формувального етапу експерименту було досліджено взаємодію її складових. Як критерії ефективності взято успішність студентів із предметів природничо-математичного циклу та рівень навчальної мотивації. Значне покращення успішності, відсутність негативних екзаменаційних оцінок в експериментальних групах, а також стійке зростання показника рівня навчальної мотивації засвідчили підвищення продуктивності самостійної роботи студентів, а отже, й ефективність її диференціації в коледжах. У студентів, які брали участь в експерименті, підвищилося бажання працювати, задоволеність власними результатами, покращився емоційний настрій, стабілізувалася працездатність. Працюючи на доступному рівні складності, студенти почували себе більш упевнено, що знизило рівень їх напруженості.

Запропонована модель диференціації самостійної роботи дістала схвальні відгуки від викладачів, які працюють у коледжах. Значна частина студентів також висловили задоволення новими підходами в організації самостійної роботи. Найбільш значущими виявилися наступні чинники: систематичність та послідовність; сприяння вихованню важливих особистісних якостей; допомога в опануванні методами, прийомами самостійної роботи; допомога при вивченні інших предметів; створення сприятливої емоційної атмосфери на заняттях.

Отже, одержані результати переконують у тому, що продуктивність самостійної роботи студентів можна суттєво підвищити шляхом упровадження

розробленої моделі. Це забезпечується створенням у навчальному процесі технічних коледжів визначених педагогічних умов диференціації та врахуванням особливостей самостійної навчальної роботи студентів у коледжах.

Представлене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми організації продуктивної самостійної роботи студентів. Подальшого наукового пошуку потребують такі напрями: підготовка викладачів коледжів до організації диференційованої самостійної роботи; вивчення особливостей процесу формування у студентів умінь і навичок самостійної праці; удосконалення навчально-методичного забезпечення самостійної роботи; вивчення зарубіжного досвіду організації самостійної роботи в коледжах.

4.3. Сучасні проблеми виховання й освіти особистості як актуальний напрям дослідження науково-педагогічних шкіл

Бех І.Д.

СВІТОГЛЯДНО-ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК МАЛОЇ ГРУПИ

Раціональна культура, яка є домінуючою у визначенні напрямку сучасних цивілізаційних процесів, призводить до всезростаючої дегуманізації нашого світу. Така тенденція найбільшою мірою зачіпає освітній процес. Тож не випадково центр його перетворювальних зусиль зміщується на істотне підняття рівня морально-духовного розвитку підростаючої особистості. У цьому зв'язку інноваційні теоретико-технологічні потуги спрямовані на формування у молоді стійкого духовного світогляду, за якого вона володітиме відповідними переконаннями. Зазначимо, що світоглядно-духовні переконання мають відмінність від переконань наукових, загалом від наукового світогляду. Носій духовного світогляду не лише глибоко розуміє цю свою внутрішню реальність, оскільки переконався у її практичній дієвості (принести користь іншому, тож і самому собі), а й упевнений у її незаперечній цінності, що задає ідейний вектор його життя.

З метою досягнення цієї гуманістичної мети повною мірою використовуються всі складові освітнього процесу. Однак у цьому плані резерви малої групи, в якій тривалий час перебуває вихованець, залишаються далеко не затребуваними. Тож розкриємо сутність внутрішньогрупових процесів, які за доцільного педагогічного управління і самоуправління детерминуватимуть повноцінний світоглядно-духовний розвиток кожного члена малої групи⁷⁴¹.

1. Групові проблеми у розвитку члена групи

Повноцінно функціонуюча група постійно розв'язує різноманітні спільні задачі переважно практичної спрямованості. Їх особливість полягає у тому, що для досягнення конкретної мети члени групи не володіють певними усталеними способами дій, хоча окремі операційні складові у їхньому досвіді є. Оскільки такі задачі подаються в умовах, які щоразу дещо змінюються, то й способи розв'язання становлять для членів групи проблему, тобто вимагають не репродуктивного, а продуктивного мислення.

Навколо таких колективних проблем і розгортається реальне життя членів групи зі всіма його міжособистісними взаємодіями, що впливають на

⁷⁴¹ Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності / І. Д. Бех. – К. : Академія, 2009. – 248 с.

їхні морально-психологічні особливості та стани. Річ у тім, що саме колективні проблемні ситуації вимагають максимального розумово-емоційного напруження, яке втілюється у пошуковому діалозі, а значить зіткненні думок, розгортанні процесу розуміння "позиції іншого" чи відстоювання власної точки зору. Щоб такого психологічного рівня суб'єкт-суб'єктна взаємодія відбулася, кожен її учасник не повинен діяти формально, поверхово реалізуючи усі свої діяльнісно опосередковані ставлення до інших.

Окрім цього, та чи інша групова проблема має відбитися й на самоставленні члена групи. Йдеться про внутрішній простір її охоплення: чи локальною дана проблема виявиться у внутрішньому світі суб'єкта, чи, навпаки, поглине повністю всю його особистісну структуру. Звичайно, що лише тотальна поглиненість має особистісно-розвивальну перспективу для суб'єкта як члена групи. За цієї умови виникає гарантія того, що член групи дійсно пережив групову проблему і набув у своїх емоційних переживаннях щось особистісно важливе. Проблема відбилася на його особистісному житті. Воно якісно змінилося порівнянно з власним життям, яке передувало розв'язанню даної групової проблеми. Тепер член групи по-новому поставиться до негативних і позитивних почуттів, оцінив їх роль у своїх предметних і комунікативних діях. Головне ж, що він усвідомив відмінність між індивідуальною і груповою поведінкою у смисло-ціннісних показниках. Наголосимо, що поведінка члена групи, яка здійснюється ним у соціальному оточенні, не є автономною; тут завжди враховується груповий морально-психологічний фон, що призводить до певної самокорекції з боку її ініціатора.

2. Група як моральний донор своєму члену

За так сформульованого зв'язку між групою й окремим її членом ми не будемо спрямовано вести мову про її ціннісно-орієнтаційну єдність як показника групової згуртованості. Цей феномен достатньо досліджений у соціальній психології і педагогіці. Коротко: його сутність полягає у тому, що він є індикатором рівня співпадінь думок, оцінок, настанов і позицій членів групи стосовно цілей, задач, цінностей спільної діяльності. Детально не зупинятимемося й на такому утворенні як рівень групового розвитку, що характеризує групу у контексті суспільної значущості спільної діяльності і ступеня опосередкованості міжособистісних взаємин змістом діяльності.

Предметом нашого розгляду виступає недостатньо науково осмислене явище – моральний образ спільності. Ще говорять про її дух. Тож цілком правомірно розмірковувати про моральний образ чи дух групи. Як же він виникає? Звичайно, що моральний образ групи не силоміць привноситься у неї ззовні, а є результатом складної і тривалої моральної самодіяльності кожного її члена. Це по-перше, що слід мати на увазі. По-друге, до морального образу входять лише фундаментальні (базові) моральні цінності.

Тож моральний образ групи – це її дійсний гуманістичний символ, який відрізняє її від інших групових об'єднань. Кожний член групи причетний до

формування її морального образу. Звичайно, що міра відповідного внеску того чи іншого члена групи виявляється різною. Це залежить від їхніх індивідуальних емоційно-вольових та характерологічних особливостей, що визначають й різний рівень вихованості.

Реальне моральне групове життя надзвичайно розмаїте; воно не може вміститися в межі, окреслені моральним образом групи. Така внутрішньогрупова ситуація призводить до того, що окремих членів групи і бере участь у створенні групового морального образу, і одночасно переймає багато з того, що виявляється поза його межами. Тепер процес морального донорства залежить від особливостей суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Якою б вона не була за своєю вибірковістю й інтенсивністю все ж загальна моральна структура групи більш складна, ніж моральний склад окремого члена групи. Йому є що свідомо чи неусвідомлено наслідувати. Можна констатувати, що член групи "носить всю групу у своїй душі". Пам'ятатимемо, що окремих членів групи може наповнювати свій власний моральний образ Я й негативними особистісними утвореннями. Тому потрібна певна профілактико-корекційна робота педагога, спрямована на таке явище.

3. Особливості перебігу в групі соціально-моральних поглядів

У функціонуванні групи весь час циркулюють різні оцінні судження на ті чи інші ситуації та явища. Цей процес стосується рівною мірою і внутрішньогрупового життя, і життя широкого соціального. Так, члени групи висловлюють судження стосовно окремих державних персоналій, їхніх дій та вчинків, а також подій спортивного чи культурного спрямування і т.ін. Предметом судження виступають й окремі члени групи. Характерною ознакою таких поглядів є те, що їх смисло-ціннісна сторона досить строката: тут відсутній єдиний критерій, на основі якого можлива оцінна групова консолідація.

Чим же пояснюється такий ареал поглядів членів групи? Щоб дати об'єктивну відповідь на це питання необхідна певна діагностика їхньої сфери інтересів, ціннісних орієнтацій, рівня домагань, соціально-рольових настанов та ступеня розвитку соціального мислення. Те, що ці особистісні утворення у кожного члена групи своєрідні, хоча при цьому зберігають і певну змістову подібність, не викликає заперечення. Якраз особистісна індивідуальність у кінцевому підсумку стає визначальною у ставленнях суб'єкта до світу людей. Відтак у соціально-моральних поглядах відображається власна психологія члена групи. Більше того, його образ Я задає смисло-ціннісний вимір власних соціально-моральних суджень і оцінок. Таке психологічне заломлення частогусто призводить до значної фальсифікації згаданих поглядів особистими характеристиками члена групи: претендуючи на об'єктивність, він так спотворює власні погляди, що замість істини ми бачимо оманливу видимість.

Яким же має бути наше ставлення до описаного групового явища? З одного боку зрозумілим є бажання звести групові погляди, так би мовити, до одного знаменника, уніфікувати їх. З іншого – будь-яке групове навіювання

чи тиск, що призводить до єдності поглядів, не є свідченням соціально-морального розвитку групи. Тож єдино правильним способом вирішення цієї проблеми видається, на нашу думку, підняття групової культури у когнітивному, ціннісному і емоційно-вольовому компонентах. Рушійною силою культурного вдосконалення групи має виступити обмін думками-судженнями щодо внутрішньогрупового і широкого соціального життя, який переростає у відповідну дискусію. Зіткнення думок глибоко зачіпає кожного члена групи, змушує його по-новому формулювати ставлення до зовнішніх агентів (людей, подій). Однак на цьому цей процес не зупиняється, а продовжується у ставленні до себе. Таким чином, групова взаємодія зумовлює процеси індивідуального морального самоперетворення.

4. Група як джерело міжперсонального зараження надприродними емоціями

У будь-якій групі постійно відбувається складне творіння реальності життя її членів. Якщо воно розгортається в усталених формах, тобто, ситуаціях звичайних повсякденних занять, взаємодії її членів ґрунтуються на їхньому усвідомленому ставленні до спільних завдань та один до одного. Але досить виникнути певним труднощам, скажімо, у формі непередбачуваних і неочікуваних подій, як картина усвідомлюваності членів групи різко змінюється. Позитивна емоційна аура може трансформуватися у протилежну: на психологічну авансцену виступлять особистісно деструктивні утворення зі всією їх руйнівною силою.

У цьому зв'язку К. Юнг наголошує: "Зміни у характері людини, які відбуваються під впливом колективних сил, буквально вражають. Делікатна і розумна істота може перетворитися у маніяка. Причини цьому шукають звично у зовнішніх обставинах, але ж взриватися у нас може лише те, що раніше вже було закладено"⁷⁴². У подібних непередбачуваних ситуаціях функціонування групи здійснюється за емоційними правилами. Важливо, що навіть звичайна емоція може викликати помітну втрату усвідомлюваності.

Особливо особистісно небезпечними є так звані надприродні емоції: страх, огида, жах. Кожна з цих емоцій несе у собі елемент, що викликає сильне дивгіння, немов би перед нами виникає образ, що прийшов із потойбічного світу, і є своєрідним пережитком раннього емоційного досвіду, що дає нам можливість охарактеризувати кожну із цих емоцій. Вони можуть при їх переживанні змінити у суб'єкта сприйняття оточуючого довкілля; воно втратить для нього смисло-ціннісну привабливість⁷⁴³.

Тож виникає складне психологічне завдання мінімізації чи уникнення надприродних неприємних емоцій. Зауважимо, що кожна людина тратить

⁷⁴² Юнг К. Архетип и символ / К. Юнг. – М. : Ренессанс, 1991. – С. 140.

⁷⁴³ Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.

значну частину свого життя і велику кількість енергії та зусиль, які докладаються у спілкуванні з іншими людьми для того, щоб запобігти збільшенню цих переживань.

Поряд з розглянутими негативними надприродними емоціями існує емоція такого ж рівня, але позитивної модальності. Йдеться про переживання благоговіння. Його може викликати вперше сприйняття звучання великого органу. Багато хто проймається почуттям величезного благоговіння при першому погляді на сильний водоспад. Люди переживають благоговіння, ставши свідками неочікуваних, грандіозних явищ природи чи творінь людських рук. Тому, входячи, наприклад, у стіни архітектурної споруди виключної величі і краси, людина спроможна пережити благоговіння, до якого можуть долучитися думки про цінності і смисл життя. Перебуваючи під величезним враженням від побаченого, особистість немов би піднімається над оточуючим світом.

Розкрита нами сутність, зокрема надприродної емоції благоговіння, намічає напрям організації життя групи. Дану емоцію доцільно підтримувати і спеціально культивувати у незвичайних обставинах, щоб вона своєю перетворювальною силою сприяла духовно-ціннісному розвитку групи.

5. Ефект духовного саморозвитку групи

У своєму духовному зростанні група може піднятися до рівня, коли вона у різних видах діяльності та поведінці презентує себе єдиним активним суб'єктом. Причому група як єдиний суб'єкт виступає носієм конкретної духовно-ціннісної структури, яка, власне, й цементує її. Це має принципове значення, оскільки таким об'єднуючим центром можуть виступити й певні суспільно несхвальні цінності; і тоді функціонування групи розгортатиметься у соціально деструктивній площині. У результаті цього група вступає у ідейну конфронтацію з більш широким соціумом, з яким вона неодмінно підтримує організаційно-ділові відносини.

У цьому зв'язку наголосимо, що таке групове духовне явище може виникнути за однієї істотної умови. Йдеться про те, у якій формі конкретна групова духовно-ціннісна структура буде представлена у внутрішньому світі кожного її члена. Якщо такою формою виявиться одинична абстрактна цінність чи їх сукупність, то їхня спонукальна сила виявиться недостатньою для втілення у відповідні духовно-моральні вчинки чи поведінку у цілому. У кращому випадку абстрактно представлені духовні цінності можуть виступити дієвими лише у тих життєвих ситуаціях, які однозначно повторювались і стали звичними для особистості. Однак таких ситуацій у її житті досить небагато у порівнянні з іншими життєвими обставинами; і це зумовлюється тим, що соціальні зв'язки особистості, у які вона включається, досить динамічні і змістовно різнобічні. Це ж неодмінно вимагає відповідної смислової й операційної корекції тих її утворень, які вже стали надбанням духовно-морального досвіду.

Розвивальні обмеження абстрактно представлених духовно-моральних цінностей можна компенсувати, культивуючи ті чи інші цінності у особистісній формі. Така форма реально існує у внутрішньому світі члена групи як ідеальна присутність наставника у його вищих духовно-моральних надбаннях. По-іншому, це стійке перебування наставника у внутрішньому житті вихованця. Це означає, що наставник фізично відсутній, однак духовно присутній у своїй групі. Ідеально представлений духовний образ наставника виявляється достатньо сильною спонукою для духовно-практичної діяльності групи. Сила цієї спонуки визначається не лише фактом її особистісної образності, а й умовним проханням чи вимогою ідеально присутнього наставника, який звертається до кожного члена групи, цим самим об'єднуючи їх у єдиного суб'єкта духовно-морального діяння. Прикметно, що члени групи виявляють таку ж саму особистісну старанність, як і за реального контакту зі своїм наставником.

Група, яка ідейно збагатилася у результаті описаного нами явища "ідеальної присутності наставника", тепер може сповна практично демонструвати свої духовно саморозвивальні можливості. Така внутрішня особистісна самодіяльність розгортається як колективне визначення суспільно-значущих цілей та гуманістично-орієнтованих засобів їх досягнення. Тепер кожен член групи діє зі всією силою своєї індивідуальності, творчо збагачуючи загальний потенціал групового духовного саморозвитку.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ СИСТЕМ

У сучасній педагогічній науці проблема освітньо-виховних систем не нова, але дослідження останніх років дають підстави виокремити її в особливий напрям міждисциплінарних теорій. Розвиток науки ХХ століття сприяв виникненню як необхідності теорії систем і методу системного аналізу, які характеризують вивчення широкого спектру наукових технічних і гуманітарних дисциплін. На основі розробленої Людвігом фон Берталанфі у 1937 році в Чикагському університеті загальної теорії систем виникають різні теорії систем, які відповідно моделюють різні аспекти соціоприродної дійсності. Виявлені моделі постають комплементарними і не виключають одна одну. Новий підхід дозволив розробити методологічне універсальне підґрунтя дослідження різних системних явищ. Так, кібернетика об'єднує різноманітні моделі енергоінформаційної взаємодії в природних і соціальних системах. Це дає можливість розглядати й інші варіанти інтегративних сучасних досліджень організаційної цілісності.

Мета нашого дослідження полягає у вивченні особливостей освітньо-виховних систем, що вимагає аналізу сутності поняття "освітньо-виховна система". Значних результатів у дослідженні теорії виховних систем, освітньо-виховних систем навчального закладу досягли вітчизняні та зарубіжні вчені О.І. Вишневський, Л.І. Новікова, В.О. Караковський, Н.Л. Селіванова, П.В. Степанов, Б.М. Ступарик, Г.І. Сорока, В.А. Семиченко, М.Г. Стельмахович та ін.

В.А. Семиченко розглядає педагогічні об'єкти крізь призму системного підходу. І важливим у цьому напрямку є розроблений нею алгоритм системного розгляду певних об'єктів (колектив, педагогічна ситуація, педагогічна діяльність та ін.)⁷⁴⁴. Такий підхід можливий і при розгляді освітньо-виховної системи навчального закладу. Вважаємо його доцільним і логічно виправданим, адже виховна система є цілісним утворенням окремих одиничних об'єктів, які розкривають її сутність.

На нашу думку, виділені складові характеризують різні компоненти системи (цілі, зв'язки, елементи). Представимо основні характеристики виділених компонентів.

Характеристики, які пояснюють структурні елементи системи:

⁷⁴⁴ Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004. – С. 256-259.

- Множинність об'єктів, що становлять систему. Система складає інтеграцію певних складників, між якими існують зв'язки і взаємозв'язки.
- Ієрархічність розташування всередині системи окремих складових, що призводить до її вертикального структурування.
- Відносність системної диференціації, тобто одночасна самостійність існування і входження у структуру інших системних цілісностей.
- Умовна цілісність кожного системного елемента, оскільки він може складати певну систему.
- Входження кожного структурного елемента до безлічі систем.
- Взаємозалежність окремих складових безлічі систем завдяки загальному структурному елементу.

Характеристики, які пояснюють цілі існування системи:

- Існування загальносистемних цілей і на кожному рівні ієрархічної будови системи власних, локальних цілей.
- Характеристики, які пояснюють зв'язки та взаємозв'язки структурних елементів системи, їх якості:
- Поява на певному рівні інтеграції особливих якостей, які виникають на основі або первинних ознак, або складають нові "системні" якості.
- Інтегративний ефект роботи системи як якісно особливий результат взаємодії окремих підсистем і елементів.
- Наявність вертикальної й горизонтальної інтеграції в середині кожної системи.
- Зміна типу взаємодії і взаємовідносин у системі, що впливає на характер детермінації.
- Неповнота, частковість внутрішньої системної реалізації якостей кожного структурного елемента у межах окремої системи.

Поняття виховна система школи розглядається науковцями із різних позицій, тобто виділяються одна чи кілька найбільш істотних сторін. Найбільш поширені такі, що характеризують цілісність і соціальну природу цього явища:

- виховна система – це те найширше поняття, яке включає в себе всі системні поняття, пов'язані зі школою в якості підсистем, тобто матеріальні, процесуальні та ідеальні компоненти ⁷⁴⁵;
- виховна система – це впорядкована цілісна сукупність компонентів, які сприяють розвитку особистості учня ⁷⁴⁶;
- виховна система – це комплекс взаємозалежних компонентів, що розвиваються у часі і просторі: цілей, заради яких система створюється; спільної діяльності людей, що її реалізують; самих людей як суб'єктів цієї діяльності; освоєного ними середовища; відносин, що виникають між уча-

⁷⁴⁵ Воспитательная система школы. – М., 1991. – С. 4.

⁷⁴⁶ Сорока Г.І. Сучасні виховні системи та технології: навчально-методичний посібник для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО. – Харків, 2002. – С. 19.

сниками діяльності; керування, що забезпечує життєздатність і розвиток системи⁷⁴⁷.

Також виховна система розглядається із організаційно-процесуальної сторони виховної діяльності:

➤ виховна система відображує специфічний спосіб організації виховного процесу на рівні конкретної установи (організації)⁷⁴⁸.

Проблема визначення структури освітньо-виховної системи до кінця не вирішена. Компоненти, що виділяються, різноманітні за характером і змістом.

Наведемо приклад найбільш узагальненої структури виховної системи школи: **мета**, заради якої вона створюється, **діяльність і спілкування**, що забезпечують її реалізацію, **відносини** суб'єктів діяльності, основне **середовище, керування**, що забезпечує інтеграцію компонентів у цілісну систему⁷⁴⁹. Г.І. Сорока наводить ще таку структуру: ціннісно-сміслову ядро (мета, принципи, зміст, методика), просторово-тимчасова структура (різні форми діяльності з учнями), координаційно-педагогічний компонент (функції, педагогічні технології, керування розвитком системи, система підвищення компетентності педагогів, батьків)⁷⁵⁰. Однак, на нашу думку, наведені приклади структур виховної системи загальноосвітньої школи неповні і не відображають у повному об'ємі усіх сторін функціонування.

Розвиваючи погляди російських учених у дослідженні теорії виховних систем, ми визначаємо систему навчального закладу не як виховну систему, а більш ширше, враховуючи цілісність педагогічного процесу, особливості взаємодії суб'єктів, їх діяльність, спрямовану на вирішення основних навчально-виховних завдань, досягнення основної мети – всестороннього і гармонійного розвитку особистості.

На основі системно-синергетичного підходу ми розглядаємо освітню установу як цілісний сукупний суб'єкт освіти і виховання. Освітньо-виховна система характеризує власне педагогічний аспект функціонування навчального закладу відповідного рівня і профілю. Будь-яка така система складається з наступних взаємопов'язаних компонентів: цілей навчально-виховної та розвивальної діяльності; змісту цієї діяльності (фіксованої в навчальних планах, програмах, підручниках, навчальних посібниках, комп'ютерних навчальних програмах, інформаційних, телекомунікаційних засобах); методів навчання, виховання та розвитку учнів (під процесуальним аспектом розуміються технології освітньої діяльності); засобів, що використовуються в педагогічному

⁷⁴⁷ Воспитательная система школы. – М., 1991. – С. 5.

⁷⁴⁸ Гуманизация воспитания в современных условиях / под ред. О.С. Газмана. – М., 1995. – С. 11.

⁷⁴⁹ Новикова Л. И. Воспитательная система: исходные позиции // Советская педагогика. – 1991. – № 11. – С. 63.

⁷⁵⁰ Сорока Г.І. Сучасні виховні системи та технології: навчально-методичний посібник для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО. – Харків, 2002. – С. 47-51.

процесі; організаційних форм, в яких освітня діяльність реалізується з тим чи іншим ефектом. Отже, на нашу думку, освітньо-виховна система школи може включати такі структурні компоненти:

- індивідуально-груповий компонент (педагоги, учні, батьки, дорослі, що беруть участь у діяльності навчального закладу);
- ціннісно-орієнтаційний компонент (цілі, цінності, принципи діяльності, перспективи);
- функціонально-діяльнісний компонент (форми і методи роботи, спілкування, функції, керування);
- комунікативний компонент (відносини, внутрішні і зовнішні зв'язки);
- діагностико-результативний компонент (критерії ефективності, оцінка й аналіз функціонування).

Б.З. Вульфів і Л.І. Новикова, досліджуючи виховні системи загальноосвітніх закладів, відзначають, що вони можуть бути не схожі одна на одну, але їм притаманне: загальне (визначається типом гуманістичної системи); одиначне (відображає творчий підхід у роботі педагогічного колективу), особливе (визначається самобутністю і неповторністю виховної системи)⁷⁵¹.

Однак є дещо інше бачення структури освітньо-виховної системи. Так, деякі вітчизняні науковці виділяють такий морфологічний склад поняття освітньо-виховна система: суб'єкти навчання і виховання; навчальні заклади; керування освітою; освітня наука; методологія освіти; стандарти освіти; освітні технології⁷⁵².

Такий підхід до визначення структури освітньо-виховної системи, на нашу думку, пояснює сутність цього явища на рівні загальнодержавного функціонування (сутність та особливості освітньо-виховної системи конкретної держави).

У нашому дослідженні ми розглядаємо освітньо-виховну систему загальноосвітнього навчального закладу, зокрема школи.

Отже, освітньо-виховна система школи – цілісне утворення, яке організується в процесі інтеграції основних компонентів освіти і виховання (мета, суб'єкти, їхня діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), що сприяє розвитку і саморозвитку особистості, створенню своєрідного, розвивального та виховуючого середовища загальноосвітнього закладу. Освітньо-виховна система зорієнтована на конкретні умови, враховує інтереси і потреби реальних дітей і дорослих, тому вона не може бути ідентичною у різних регіонах, навіть у двох сусідніх навчальних закладах.

⁷⁵¹ Новикова Л. И. Воспитательная система: исходные позиции // Советская педагогика. – 1991. – № 11. – С. 61.

⁷⁵² Педагогіка вищої школи / [В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, І.С. Волошук та ін]; за ред. В.Г.Кременя, В.П.Андрущенка, В.І.Лугового. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 108-107.

Таким чином, введення досліджуваного поняття в систему понять педагогічної науки дає можливість ґрунтовніше і глибше досліджувати педагогічні явища, закономірності, для яких це поняття є вихідним. Це допоможе синтезувати знання про освітньо-виховну систему як цілісний організм з притаманними йому властивостями і рисами. Дослідження сутності поняття освітньо-виховної системи на основі єдиних методологічних позицій дає можливість вивчати її особливості, варіативність, функціонування в різних соціальних інститутах, зокрема у навчально-виховних закладах; досліджувати загальне, властиве всім освітньо-виховним системам і одиничне – властиве конкретній освітньо-виховній системі навчального закладу.

Створення та функціонування освітньо-виховної системи навчального закладу. Для створення ефективної, цілеспрямованої освітньо-виховної системи школи необхідна реалізація таких організаційно-методичних умов:

- цілісна концепція розвитку школи, свій статут і програма, пакет базових документів;
- визначена структура внутрішнього управління, діяльність адміністрації, педагогічної ради, ради школи, різних органів педагогічного, батьківського та учнівського самоврядування, громадських рад тощо, які спрямовані на всебічний розвиток та розкриття творчого потенціалу учнів;
- загальношкільні традиції, функціонування загальношкільних організацій, об'єднань;
- призначення і виховні функції кожного суб'єкта педагогічного процесу; планування (перспективне і календарне) усіх сфер діяльності школи;
- аналіз результатів і впровадження їх у практику;
- науково-методичне забезпечення освітньо-виховної системи навчального закладу.

Успішне функціонування неможливе без постановки основних педагогічних завдань:

- формування в учнів цілісної системи наукових знань про природу, суспільство, людину;
- оволодіння учнями прийомами і способами основних видів діяльності;
- розвиток креативних здібностей дитини, її нахилів і обдаровань;
- формування в учнів ціннісного ставлення до різних сторін навколишньої дійсності і до самих себе;
- розвиток у дитини прагнення і здатності до самопізнання, самореалізації, самоствердження і самоосвіти;
- формування в освітній установі колективу як сприятливого середовища для розвитку і життєдіяльності дітей і дорослих.

Досліджуючи освітньо-виховну систему школи, можна виділити різні моделі. Охарактеризуємо деякі з них.

Школа, яка навчає. Основна мета школи – засвоєння учнями ґрунтовних базових знань з основних галузей знань. Для досягнення такої мети використовуються і традиційні методи навчання і виховання, і сучасні новітні технології, ефективність яких перевірена практикою. У такій школі на перше місце ставиться навчання, а проблеми виховання дітей, розвиток їх емоційної сфери покладаються в основному на сім'ю, позашкільні заклади, секції, гуртки, церкву, з якими школа налагоджує тісну взаємодію і співпрацю.

Селекційна школа. Така модель школи реалізує принцип чіткої диференціації. Основна увага відводиться здібним учням, які здатні засвоювати складний навчальний матеріал. Навчально-виховний процес у селекційній школі побудований на принципі індивідуального зростання учня в умовах конкуренції, що виключає зрівнялівку.

Технологічна школа. Модель такої школи спрямована на широке застосування сучасних технічних засобів, упровадження дистанційного навчання, створення навчальних центрів, визначенні ролі вчителя як консультанта, котрий надає допомогу у виконанні навчальних завдань. Виховний процес здійснюється відповідно календарю знаменних дат і подій.

Диференційована школа. У такій школі поряд з урахуванням різносторонніх здібностей дітей, їх нахилів та інтересів створюється гнучка система навчання. Розробляються індивідуальні навчальні плани учнів, які передбачають обов'язкове оволодіння базовими знаннями основних галузей знань. Виникає система диференціації та пробільності, відповідно індивідуальних навчальних особливостей школярів.

Наведені приклади різних моделей школи підтверджують положення про те, що створення освітньо-виховної системи школи повинно враховувати її специфіку. Школу розглядаємо у вигляді освітньої, соціалізаційної і виховної системи.

Школа – як освітня система – характеризується комплексом взаємозалежної діяльності суб'єктів, яка носить пізнавальний характер. Створене освітнє середовище має на меті зробити сферу навчання максимально ефективною, результативною і престижною в очах дітей і батьків.

Школа як соціалізаційна система є відкритою, її діяльність обумовлена суспільною потребою у створенні спеціальних умов для розвитку в людського індивіда здатності жити і працювати в соціумі, освоювати і виконувати соціальні ролі, перетворювати природну і соціальну дійсність.

Школа як виховна система передбачає організацію процесу виховання, спрямованого на формування наукового світогляду та загальнолюдських цінностей, народної та національної культури, високоморальних людських стосунків, громадянських рис, підготовку до повноцінного, соціально активного життя. Оптимальний варіант, коли школа поєднує у своїй діяльності всі ці три системи. Але не треба забувати, що її функціонування пов'язане із реалізацією

лізацією основних педагогічних завдань:

Провідним методом створення системи є метод педагогічного моделювання. Модель системи – це цілісне уявлення про освітньо-виховну систему, яка складається у конкретній школі. Осмислене створення нової системи передбачає висування провідної ідеї, розробку побудованої на її основі концепції, оволодіння цією концепцією колективним суб'єктом системи, яка формується, створення зовнішніх умов, сприятливих для її удосконалення та розвитку. Успішність розвитку освітньо-виховної системи залежить від правильного визначення етапів цього процесу і залежно від цього визначення відповідних цілей і засобів педагогічної діяльності. Умовно можна виділити такі етапи розвитку освітньо-виховної системи школи: проектування системи; становлення системи; стабільне функціонування системи; етап завершення функціонування з корінним оновленням системи.

Заслужують на увагу наукові розробки П.В. Степанова, де розкриваються поетапні методичні рекомендації й конкретний методичний інструментарій у створенні різних варіантів виховних систем школи [6]. Ураховуючи запропоновані рекомендації, охарактеризуємо виділені етапи створення виховної системи школи.

Перший етап розвитку виховної системи – етап проектування. Він може співпадати чи не співпадати з етапом становлення самої школи. Закладення підґрунтя виховної системи розпочинається із упровадження певних ідей. У систему вводяться гуманістичні ідеї свободи вибору, добровільності, взаємної терпимості й відповідальності. Встановлюється той чи інший вид системоутворювального зв'язку – сукупності структурних і функціональних утворень системи. Взаємодія із середовищем у системі на першому етапі має стихійний характер. Усвідомленого, цілеспрямованого освоєння навколишнього середовища ще немає. На першому етапі особливу увагу необхідно приділити розробці концепції як сукупності основних педагогічних ідей; виділенню системоутворювальної діяльності, яка відображала б колективні потреби дітей, дорослих, була б значущою і престижною в їхніх очах; створенню "випереджальних ситуацій", які моделюють майбутню систему в найсуттєвіших моментах. Особливого значення на цьому етапі набуває введення новацій у шкільне життя, які можуть бути як стабілізуючим, так і дестабілізуючим чинником для створення системи. На першому етапі здійснюється ситуаційний аналіз, діагностика навчально-виховного процесу, розкриваються тенденції розвитку. Важливо, щоб робота з проектування майбутньої виховної системи здійснювалася командою активістів. Це, як правило, ініціативні вчителі на чолі з директором, батьки, активісти учнівського самоврядування.

Ефективність діяльності школи значною мірою залежить від досягнення інтегрованості, комплексності виховного процесу, концентрації педагогічних зусиль на системних, організаційних формах (клубах, інформа-

ційно-консультативних центрах, центрах за інтересами, ключових справах, тематичних програмах тощо).

Другий етап пов'язаний із відпрацюванням змісту і структури виховної системи. На цьому етапі остаточно стверджуються системотворча діяльність, пріоритетні для функціонування системи напрями, взаємодія з іншими соціальними інститутами. Діяльність ускладнюється, встановлюються зв'язки між її різними видами. У ній виникають різні тимчасові колективи і різновікові об'єднання, що зумовлює необхідність організації взаємодії з ними з метою стійкого, стабільного розвитку системи, на етапі стабільного розвитку системи інтеграція є прогресивним процесом порівняно із дезінтеграцією. На етапі стабілізації здійснюється формувальний експеримент щодо впровадження системних форм виховання, адекватних особливостям і потребам учнів. Забезпечується можливість вибору форм і методів виховання залежно від психофізіологічних можливостей та інтересів школярів, від загально визначених цілей та завдань виховної системи.

Третій етап становлення виховної системи – завершувальний. Відбувається спрямування системи: кожен компонент займає своє місце, системні зв'язки зміцнюються, життя школи впорядковується, виховна система працює у заданому режимі. Посилюються інтеграційні процеси, вони пронизують навчально-пізнавальну діяльність, органічно пов'язуючи її з вихованням. Шкільний колектив виступає як співдружність дітей і дорослих, об'єднаних спільною, глибоко усвідомленою метою, спільною діяльністю, спільною відповідальністю. Педагоги реалізують особистісно орієнтований підхід, домінує педагогіка гуманних відносин, стабілізується виховний простір. Активно впроваджується педагогічно збагачене середовище. Однак стан рівноваги не стабільний, оскільки будь-якій виховній системі властиве старіння. У цьому випадку у виховній системі виникають процеси гальмування. Рушійною силою є постійне зростання потреб колективу. Своєчасне задоволення цих потреб оберігає систему від застійних явищ.

Створюються умови, котрі визначають виховну систему на **четвертому етапі** її функціонування. Це етап оновлення і перебудови системи, який може набувати характеру кризи. Оновлення системи здійснюється за рахунок інновацій, які ведуть до зміни системи. Ці зміни піднімають її на новий рівень. Виховна система вдосконалюється або проектується в іншому напрямку. Ці зміни залежать від комплексу факторів (оцінки результатів, професійної компетентності і майстерності педагогічного колективу, соціальної ситуації розвитку, матеріально-технічної бази закладу та ін.).

Подана характеристика створення і розвитку виховної системи може, на нашу думку, застосовуватися відповідно і до створення освітньо-виховної системи з урахуванням деяких особливостей.

Розвиток освітньо-виховної системи школи – це закономірний процес із властивими йому суперечностями. Розвиток системи може мати багато варіан-

тів, але далеко не всі вони мають педагогічну цінність і не всі сприятливі для особистісного розвитку школярів.

Характер освітньо-виховної системи школи можна визначити на основі таких критеріїв:

- *цільовий* (які цілі є пріоритетними у школі, який ідеал випускника);
- *діяльнісний* (який характер взаємодії склався між дорослими і дітьми, між суб'єктами системи, яка існує система форм і методів роботи педагогічних працівників);
- *соціальний* (взаємодія школи з різними соціальними інститутами навчання і виховання);
- *управлінський* (які напрями управлінської діяльності є пріоритетними);
- *діагностичний* (які основні результати діяльності, критерії перевірки та оцінки її ефективності).

Підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності у різних освітньо-виховних системах. Професійна підготовка майбутнього вчителя до роботи у різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів передбачає здійснення дослідження у двох площинах, одна з яких визначається процесом професійної підготовки, а інша – різноманітністю освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів.

Аналіз можливостей ґрунтового дослідження у теорії і практиці проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи у різних освітньо-виховних системах дозволив виявити низку суперечностей:

- між соціальним замовленням освітньої галузі на компетентного працівника у системі загальноосвітніх закладів та нерозробленістю теоретико-методичного обґрунтування специфіки цієї діяльності;
- між негативними явищами, які спостерігаються у дитячому і молодіжному середовищі, викликаних зміною суспільної свідомості, ідеалів, принципів моралі, та дієвою професійно-компетентною підготовкою майбутнього педагога до вирішення цих проблем в умовах освітньо-виховної системи загальноосвітнього закладу;
- між сучасними вимогами педагогічної практики щодо здійснення професійної діяльності вчителя в умовах різних освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів та недостатньою його підготовкою реалізувати професійні функції;
- між об'єктивними потребами обґрунтування сутності, розвитку і функціонування різних освітньо-виховних систем та недостатнім рівнем розробленості цих педагогічних явищ у теорії і практиці професійної освіти і виховання;
- між суспільним запитом на професійну компетентність учителя до роботи у різних освітньо-виховних системах та відсутністю цілісної теоретично обґрунтованої моделі формування такої компетентності.

Здійснення цільової підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до роботи у різних освітньо-виховних системах буде ефективно за умови:

- розробки теоретико-методичних засад освітньо-виховної системи загальноосвітнього закладу як цілісного утворення, яке організується в процесі інтеграції основних компонентів навчання і виховання; системи відкритої, самокерованої і такої, що саморозвивається; системи ціннісно-орієнтованої, спрямованої на формування наукового світогляду та загальнолюдських цінностей, народної та національної культури, високоморальних людських стосунків, громадянських рис, підготовку до повноцінного, соціально активного життя;

- упровадження в освітній процес ВНЗ структурно-функціональної моделі формування необхідної професійної компетентності педагога-професіонала;

- розробки цілей, змісту і технологій професійної підготовки, стимулювання майбутніх учителів до саморозвитку, самовдосконалення.

Одним із варіантів професійної підготовки вчителів до окресленої проблеми може бути розроблений спецкурс "Освітньо-виховні системи".

"Освітньо-виховні системи" – інтегрований навчальний курс, створений на основі міждисциплінарних знань з філософії, філософії освіти, теорії та історії педагогіки, психології і соціології, історії і географії тощо. В основі навчального курсу – діяльнісний, професіографічний, соціально-особистісний, логіко-системний підходи.

Мета курсу "Освітньо-виховні системи" – надання студентам ґрунтовних знань з теорії вітчизняних освітньо-виховних систем, періодизації їх розвитку, особливостей формування провідних тенденцій, суперечностей і закономірностей освітніх процесів, генези та еволюції педагогічних явищ, співвідношення історії й сучасного розвитку освіти, актуалізації історичного досвіду в сучасних умовах модернізації національної освіти. Самостійна робота передбачає поглиблення змісту аудиторних занять. Планується праця в тьюторських групах, спрямована на розробку авторських творчих проєктів, методичних рекомендацій

Дослідження освітньо-виховних систем потребує ще подальшої розробки й обґрунтування, однак напрацьований науково-методичний досвід дає можливість суттєво розширити можливості педагога, педагогічного колективу в пізнанні й управлінні, оптимізації та перетворенні своєї професійної сфери, допоможе знайти оптимальний варіант вирішення практичних проєктів, покращити професійну підготовку майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності цих систем.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ В УМОВАХ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ

Процеси демократизації суспільства спричиняють необхідність перебудови освітньої системи, пошук нових, відкритих, демократичних моделей управління загальною середньою освітою, забезпечення органічного поєднання засобів державного впливу з громадським управлінням.

Питання поєднання державних і громадських чинників в управлінні освітою досліджували Дж. Ст. Мілль, Д. Дьюї, Д. Конант, Р. Вестбрук, Е. Гутман, Е. Ентвістл, Т. Найт, А. Нейл, М. Барбер, А.О. Гошко, В.А. Грабовський, Г.А. Дмитренко, Г.В. Єльнікова, О.І. Зайченко, Л.М. Калініна, М.С. Комарницький, С.В. Королюк, С.В. Крисюк, В.М. Князєв, А.В. Мазак та ін.

Важливість розвитку громадської складової в управлінні загальною середньою освітою підтверджують як досягнення педагогічної науки, так і досвід останніх десятиліть значної частини розвинутих країн Європи.

Як відомо, в другій половині ХХ століття в країнах колишнього соціалістичного табору переважало державне управління загальною середньою освітою. У цей період центральними органами регламентувалися практично всі сторони життя навчально-виховних закладів. При цьому майже не враховувалися інтереси громадськості. Педагогічні ради, методичні об'єднання педагогів, батьківські збори, органи учнівського самоврядування, які за формою створювалися як громадські органи, також в значній мірі перебували під контролем адміністрацій навчальних закладів. Як підтверджує історичний досвід, лише мінімальна частина управлінських рішень приймалися і реалізовувалися з урахуванням думки громадськості.

Сучасні моделі управління загальною середньою освітою у Франції, Іспанії, Австрії, Польщі, Чехії та інших розвиваються як державно-громадські, у них наростають тенденції до врахування регіональних особливостей, збільшення автономії навчальних закладів. Нові моделі управління сферою освіти стають відкритими і демократичними. У них поєднуються державні і громадські чинники в управлінні, внаслідок чого все більше рішень приймається з урахуванням інтересів громади.

У таких моделях відбувається децентралізація управління; перерозподіл функцій та повноважень між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами; поєднання державного і громадського контролю; запровадження нового стилю управлінської діяльності, позитивної мотивації педагогічної діяльності; демократизації процедури призначення керівників навчальних закладів, їх атеста-

ції; ширше залучення до управлінської діяльності талановитої молоді, виховання лідерів у сфері освіти тощо.

Зокрема, в Україні на сучасному етапі розвиток державно-громадського управління освітою можна представити як інтеграцію трьох напрямів роботи: демократизації діяльності органів державної влади та управління освітою; розвитку асоціацій учасників освітньої діяльності (професійні асоціації педагогів, органи учнівського та батьківського самоуправління всіх рівнів); організації громадських органів управління освітою.

Разом з тим, в останні десятиліття в частині розвинутих країн Європи управління загальною середньою освітою досягло нового рівня і трансформується в громадсько-державне, де більшість управлінських рішень приймається саме громадськими організаціями. Громада виступає замовником і споживачем освітніх послуг, відповідає за ресурсне і кадрове забезпечення школи, надає спонсорську допомогу, визначає разом з педагогічним і учнівським колективами напрями діяльності школи, проводить факультативні заняття і заходи для учнів і дорослих, здійснює контроль за якістю навчально-виховного процесу, стимулює роботу освітян тощо. Наприклад, в Нідерландах близько 70 % шкіл управляються батьками і громадою. Децентралізовані моделі успішно реалізовані в Бельгії, Великобританії, Греції, Данії, Люксембурзі, Норвегії, Угорщині, Швейцарії, Швеції, де рівень впливу громадських чинників на систему управління загальною середньою освітою постійно зростає.

Отже, як показує досвід, в різних країнах етапах співвідношення державних і громадських чинників в управлінні загальною середньою освітою відрізняється.

Під громадськими чинниками в освіті далі будемо розуміти визначені законодавством права, компетенції, обов'язки органів місцевого самоврядування, професійних асоціацій педагогів, органів учнівського та батьківського самоуправління всіх рівнів, громадських організацій, що стосуються функціонування та розвитку системи освіти.

Визначимо діапазони впливу громадських чинників (у відсотках у порівнянні з державними) на систему управління загальною середньою освітою таким чином:

діапазон *мінімального* впливу громадських чинників (позначимо *min*). У цьому діапазоні громадськість практично не впливає на навчально-виховний процес. Лише близько 5-10 % управлінських рішень приймається і реалізується з урахуванням думки громадськості;

діапазон *міноритарного* впливу громадських чинників (позначимо *minor*). У даному діапазоні держава має переважаючий вплив на прийняття рішень. Разом з тим громадськість у межах, визначених державою, через конференції, ради школи, піклувальні ради, батьківські комітети, інші громадські організації впливає на прийняття від 5% до 45% рішень щодо напрямів розвитку освіти;

діапазон **паритетного** впливу громадських чинників (позначимо *prt*). У цьому діапазоні держава і громадськість виступають рівноправними партнерами. Близько половини (45 %-55 %) управлінських рішень приймається громадою. Цей етап є перехідним від державно-громадської до громадсько-державної моделі управління загальною середньою освітою;

діапазон **домінантного** впливу громадських чинників (позначимо *dmpn*). У даному діапазоні управління загальною середньою освітою все більше переходить до структур громадянського суспільства – добровільно утворених об'єднань, асоціацій, організацій громадян, які впроваджують освітню політику на основі демократичних процедур самоуправління і співуправління. Це забезпечує підвищення якості освітніх послуг, формування досвіду громадської діяльності підростаючого покоління, підвищення активності дорослого населення. На цьому етапі від 55 % до 95 % управлінських рішень приймається громадою;

діапазон **максимального** впливу громадських чинників (позначимо *max*). Це – діапазон найвищого впливу громади на освітню політику. Безперечно, навіть в цьому випадку держава має певний вплив на управління загальною середньою освітою в регіонах, однак кількість управлінських рішень, що приймається громадськістю, перевищує 90% .

Таблиця 1

Діапазони впливу громадських чинників на систему управління загальною середньою освітою

№ з/п	Діапазони впливу громадських чинників на управління загальною середньою освітою у порівнянні з державними	Умовні позначення	Відсоток впливу громадських чинників на управління загальною середньою освітою у порівнянні з державними	Модель управління загальною середньою освітою	Умовні позначення
1.	Діапазон мінімального впливу	<i>min</i>	0-5 %	Державна	Д
			5-10 %	Перехідна від державної до державно-громадської	$\Pi_{д-д-г}$
2.	Діапазон міноритарного впливу	<i>mnr</i>	5-10 %		
			10-45 %		
3.	Діапазон паритетного впливу	<i>prt</i>	45-55 %	Перехідна від державно-громадської до громадсько-державної	$\Pi_{д-г-г-д}$
4.	Діапазон домінантного впливу	<i>dmpn</i>	55-90 %	Громадсько-державна	Г-Д
			90-95 %	Перехідна від громадсько-державної до громадської	$\Pi_{г-д-г}$
5.	Діапазон максимального впливу	<i>max</i>	90-95 %		
			95-100 %		

Варто зауважити, що саме діапазоном впливу громадських чинників на складові управлінського циклу в першу чергу визначається модель управління загальною середньою освітою – державна, державно-громадська, громадсько-державна, громадська моделі.

Зрозуміло, що показники, які розмежовують діапазони впливу громадських чинників, до певної міри є умовними, але такий підхід дозволяє краще аналізувати тенденції розвитку системи управління загальною середньою освітою.

Очевидно, що громадські чинники мають виявляти вплив на всі складові управлінського циклу – планування (позначимо **П**), організацію (**О**), мотивацію (**М**) і контроль (**К**). Для визначення діапазонів впливу громадських чинників на ці складові використаємо встановлені нами вище процентні показники у числовому виразі (0; 0,05; 0,10; 0,45; 0,55; 0,90; 0,95; 1) і для складових управлінського циклу (планування, організація, мотивація, контроль) визначимо аналогічні діапазони впливу громадських чинників – *min*, *mnr*, *prt*, *dnn*, *max*. Без зростання впливу громадських чинників (*min*→*mnr*→*prt*→...) на кожен складову управлінського циклу ми не зможемо забезпечити розвиток системи управління загальною середньою освітою в цілому – від державної до державно-громадської, громадсько-державної і громадської моделей.

Схему зв'язку діапазонів впливу громадських чинників на складові управлінського циклу з моделями управління загальною середньою освітою можна зобразити, як показано на рис 1.

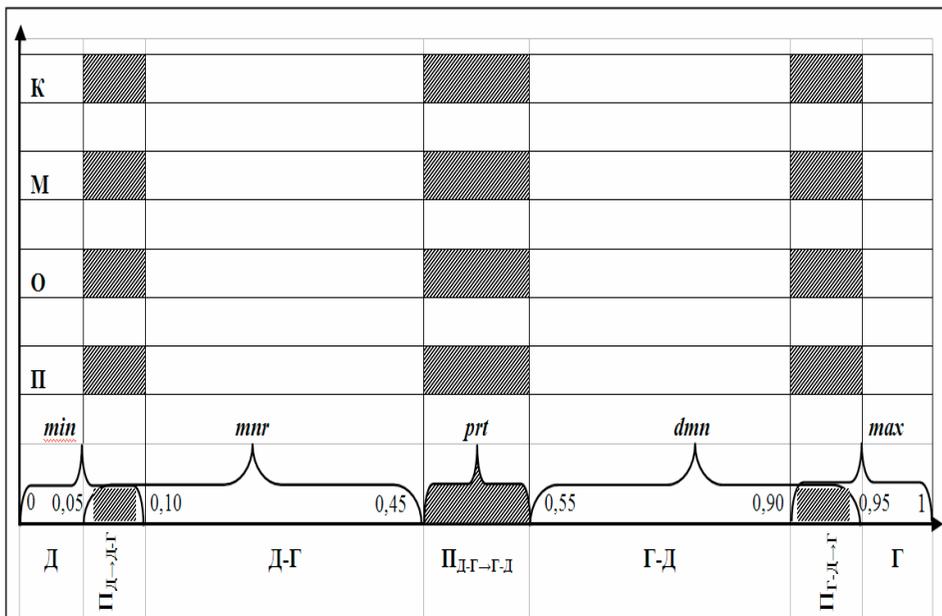


Рис. 1. Схema зв'язку рівнів впливу громадських чинників на складові управлінського циклу з моделями управління загальною середньою освітою

Як бачимо, для розвитку системи управління загальною середньою освітою від державної до державно-громадської, громадсько-державної, громадської моделей необхідно забезпечити зростання впливу на управлінські процеси громадських організацій, зокрема об'єднань педагогів, батьків, учнів, творчих спілок, благодійних фондів, громадсько-патріотичних об'єднань тощо, які створювалися еволюційним шляхом, є стабільними, незалежними від бюрократичних впливів і в яких існує глибока зацікавленість в результатах навчання і виховання.

Тобто, саме дієва мережа громадських організацій зможе забезпечити зростання рівня і якості загальної середньої освіти.

Разом з тим зазначимо, що соціальні мережі тісно пов'язані з поняттям соціального капіталу. Американський учений Ф. Фукуяма⁷⁵³ підкреслює особливе значення соціального капіталу і його продукту – суспільної довіри – для розвитку посткомуністичних держав, у тому числі України.

Як відомо, поняття соціального капіталу вперше ґрунтовно проаналізував французький економіст П. Бурдьє⁷⁵⁴, який визначив його як сукупність актуальних або потенційних ресурсів, що пов'язані з наявністю міцних мереж зв'язків, більш-менш інституціалізованими відносинами взаємного знайомства і визнання.

Р. Патнам⁷⁵⁵ визначає соціальний капітал як соціальну організацію, мережу, норми поведінки та довіри, що полегшують координацію дій та співпрацю задля спільної користі. За Р. Патнамом, соціальний капітал складається з таких компонентів: моральні принципи і норми, соціальні цінності (зокрема довіра), соціальна інфраструктура (насамперед, добровільні асоціації) (див. рис. 2).

Дж. Коулмен⁷⁵⁶ підкреслив, що соціальний капітал – це будь-який прояв неформальної соціальної організації, котра виступає як продуктивний ресурс для одного або більше акторів.

А.А. Бова⁷⁵⁷ визначив такі складові соціального капіталу: членство в громадських і політичних організаціях; довіра до формальних і неформальних зв'язків.

А.Ф. Колодій⁷⁵⁸ вважає, що компонентами соціального капіталу є: мережа горизонтальних зв'язків між рівними і вільними індивідами; норми вза-

⁷⁵³ Фукуяма Ф. Що таке соціальний капітал? / Ф. Фукуяма // День. – 2006. – 17 жовтня. – № 177. – С. 4.

⁷⁵⁴ Бурдьє П. Форми капіталу / П. Бурдьє // Економічна соціологія. – 2002. – № 5. – Т. 3. – С. 60–74.

⁷⁵⁵ Патнам Р. Творення демократії. Традиції громадської активності в сучасній Італії / Р. Патнам, Р. Леонарді, Р. Й. Нанетті; [пер. з англ. В. Ющенко]. – К.: Вид-во Соломії Павличко "Основи", 2001. – 302 с.

⁷⁵⁶ Coleman J. Foundations of Social Theory / J. Coleman. – Cambridge (MA), 1990. – P. 307.

⁷⁵⁷ Бова А. А. Соціальний капітал в Україні: досвід емпіричного дослідження / А. А. Бова // Економічний часопис – XXI. – 2003. – № 5. – С. 46–50.

⁷⁵⁸ Колодій А. Ф. Сутність громадянського суспільства і механізми його впливу на політику [Електронний ресурс] / А. Ф. Колодій. – Режим доступу: <http://political-studies.com/?p=148>.

емності і довіри; навички колективних дій; почуття участі в громадських справах, обов'язку і відповідальності перед іншими людьми.

Ю.В. Савко⁷⁵⁹ виділяє наступні три найважливіші структурні компоненти: соціальні стосунки, завдяки яким індивіди можуть мати доступ до ресурсів їх партнерів по спілкуванню; об'єм і якість доступних ресурсів партнера по спілкуванню; стосунки взаємності обміну.



Рис. 2. Схема структури соціального капіталу (за Р. Патнемом)

Виходячи з наведеного вище, можна зробити висновок, що для зростання рівня соціального капіталу, без чого неможлива соціальна довіра і динамічний розвиток держави, необхідно забезпечити розширення та активізацію соціальних мереж, зростання участі громадськості в суспільному житті країни.

Зрозуміло, що освітні системи не можуть бути ізольованими від структур громадянського суспільства. Як підтверджує досвід, серед соціальних мереж, що є невід'ємним компонентом структури соціального капіталу, одними з найдієвіших є освітні мережі, зокрема об'єднання педагогів, батьків, громадських організацій (асоціації педагогів, батьків, піклувальні ради, благодійні фонди, групи експертів тощо), без яких, у свою чергу, неможливий розвиток громадсько-державного управління освітою.

Справедливе і зворотне твердження – розвиток громадсько-державного управління загальною середньою освітою забезпечує підвищення рівня соціального капіталу, оскільки сприяє розгортанню соціальних мереж, активізації участі громадян у суспільних процесах і формуванню в підростаючого покоління демократичних традицій.

Історія підтверджує, що неможливо знайти приклади існування демократично-ліберальної школи в тоталітарній державі, і навпаки – у ліберально-демократичній державі освітньої системи, організованої за принципом "піраміди", залежної від однієї особи – міністра освіти чи іншого керівника.

⁷⁵⁹ Савко Ю. В. Громадянське суспільство, соціальний капітал і політична участь [Електронний ресурс] / Ю. В. Савко. – Режим доступу : <http://www.franko.lviv.ua/faculty/Phil/Visnyk/Visnyk4/Politologija/Savko.htm>.

Спеціалісти Світового Банку наводять дані, за якими виявляється, що школи ефективніше працюють, коли батьки і місцеві жителі активно допомагають освітянам. У таких випадках учителі працюють з більшою самовіддачею, учні показують кращі знання⁷⁶⁰.

Соціальний капітал у великій мірі визначає сферу виховання дітей. Довіра, мережі, норми взаємності в сім'ї, школі, групі, серед сусідів і в місцевому співтоваристві роблять далекосяжний вплив на їх можливості і їх життєвий вибір, успіхи в навчанні, впливають на їх поведінку і розвиток.

Отже, розвиток громадських чинників в управлінні загальною середньою освітою тісно пов'язаний з рівнем соціального капіталу.

Для визначення рівня соціального капіталу проводилися дослідження громадської думки щодо різних видів довіри, членства в торгівельних об'єднаннях, клубах або релігійних організаціях, щільності розповсюдження кредитних кооперативів (у країнах, що розвиваються), особливостей громадського і сімейного життя, зокрема відносини між дітьми і батьками, сумісного мешкання дітей з їх літніми батьками, постійності місця проживання, активності виборців, кола читачів і відвідування релігійних шкіл тощо.

Зокрема, спеціалісти Світового банку запропонували для вимірювання рівня соціального капіталу провести дослідження щодо визначення рівня розвитку громадських асоціацій і мереж, довіри та солідарності, колективних дій та співпраці, інформації та комунікацій, соціальної єдності та включення, громадської діяльності.

Однак у даному випадку нас більше цікавлять тенденції розвитку соціального капіталу та їх зв'язок з громадською активністю в управлінні освітніми системами, ніж конкретні методики його визначення.

Інтегрально ці показники можна подати в числовому вигляді в одиничному діапазоні від 0 до 1, яким відповідає мінімальний і максимальний рівень соціального капіталу.

Зрозуміло, що мінімальним показникам рівня соціального капіталу з низькими ступенем розвитку соціальних, у тому числі освітніх, мереж і активності громадськості відповідає державна модель управління загальною середньою освітою. З наростанням впливу громадських чинників на управління соціальними, зокрема освітніми, системами і розвитком мереж зростає рівень соціального капіталу і моделі управління загальною середньою освітою розвиваються від державної до державно-громадської і громадсько-державної. Максимальним показникам рівня соціального капіталу з високими ступенем розвитку соціальних, у тому числі освітніх, мереж і активності громадськості відповідає громадська модель управління загальною середньою освітою, що зображено на рис. 3.

⁷⁶⁰ Grootaert C. Measuring social capital: an integrated questionnaire (World Bank working paper; no. 18) [Електронний ресурс] / Grootaert C., Narayan D., Jones V. N., Woolcock M.

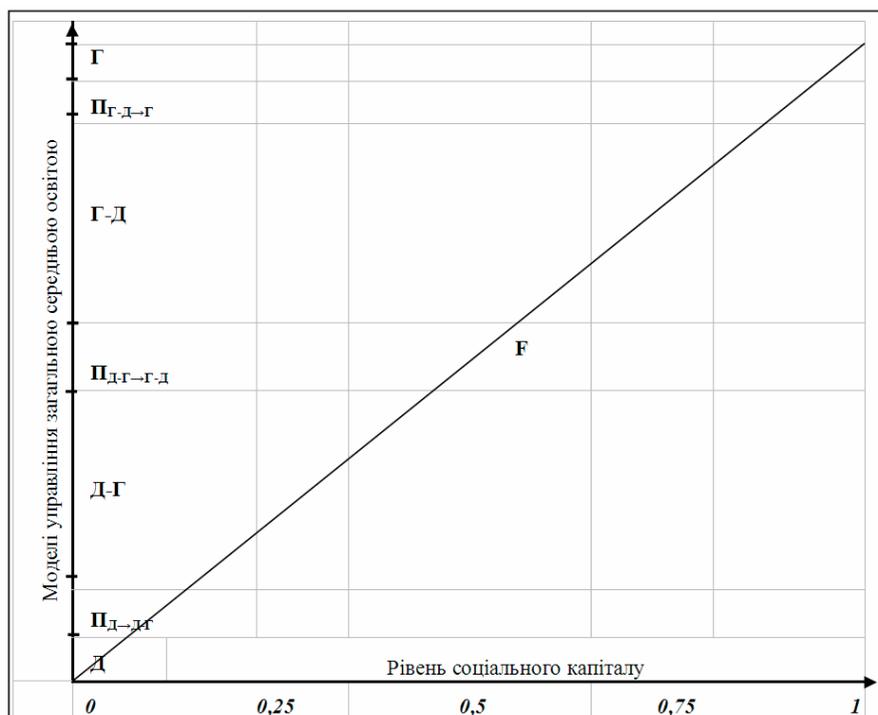


Рис. 3. Схема зв'язку моделей управління загальною середньою освітою з рівнем соціального капіталу

Отже, розвиток моделей управління загальною середньою освітою від державної до державно-громадської, громадсько-державної і громадської нерозривно пов'язаний з рівнем соціального капіталу, дієвістю соціальних, зокрема освітніх, мереж, активністю громадських організацій у суспільному житті.

Розглянемо далі зв'язок моделей управління загальною середньою освітою з моделями місцевого самоврядування.

Різні теоретичні підходи до місцевого самоврядування обумовили багатоваріантність його моделей. Серед основних більшість дослідників виділяють англосаксонську, континентальну та змішану моделі місцевого самоврядування⁷⁶¹.

Аналіз показує, що ці моделі істотно відрізняються одна від одної за принципами формування органів місцевого самоврядування, характером взаємовідносин органів місцевого самоврядування з органами державної влади,

⁷⁶¹ Михайловська К. В. Місцеве самоврядування як форма народовладдя: особливості інституційної моделі в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук : спец. 23.00.02 "Політичні інститути та процеси" / К. В. Михайловська. – Одеса, 2010. – 20 с.

формами взаємодії представницьких і виконавчо-розпорядних органів у системі місцевого самоврядування тощо.

Як відомо, в рамках англосаксонської моделі представницькі органи місцевого самоврядування формально виступають як автономні в межах наданих їм повноважень і пряме підпорядкування нижчих органів вищим відсутнє. Крім того, для англосаксонської моделі характерна відсутність на місцях уповноважених центрального уряду, які б опікали представницькі органи, що обираються населенням. Контроль за діяльністю місцевих органів в англосаксонських країнах здійснюється головним чином опосередковано, через центральні органи, а також суд. Вплив місцевого самоврядування на управління загальною середньою освітою є переважаючим. У більшості випадків громада виступає замовником і споживачем освітніх послуг, відповідає за ресурсне і кадрове забезпечення навчальних закладів, надає спонсорську допомогу, визначає напрями діяльності школи, здійснює контроль за якістю навчально-виховного процесу, стимулює роботу освітян тощо. Децентралізовані моделі управління загальною середньою освітою успішно реалізуються у Великобританії, країнах Скандинавії, Прибалтики тощо.

Континентальна (французька) модель місцевого самоврядування базується на поєднанні державного управління на місцях і місцевого самоуправління. Згідно з цією моделлю місцеві органи влади підпорядковуються вищим державним органам, які здійснюють безпосередній контроль за їхньою діяльністю. Ця модель також характеризується певною підпорядкованістю нижчих ланок вищим. Вплив місцевого самоврядування на управління загальною середньою освітою незначний, оскільки управлінські функції в освіті здійснюються в основному державними органами.

Змішана модель територіальної організації влади має подібність і з англосаксонською, і з континентальною. У більшості країн з такою моделлю місцевого самоврядування відбувається часткова передача функцій управління загальною середньою освітою органам місцевого самоврядування. Сучасні моделі управління загальною середньою освітою у Франції, Австрії, Польщі, Чехії та інших країнах розвиваються як державно-громадські, у них наростають тенденції до врахування регіональних особливостей, збільшення автономії навчальних закладів тощо. Нові моделі управління сферою освіти стають відкритими і демократичними.

Зв'язок моделей місцевого самоврядування з моделями управління загальною середньою освітою можна подати, як показано в таблиці 2.

Зважаючи на наведене вище, можна зробити висновок, що саме розвиток і взаємодія мереж громадських організацій із структурами місцевого самоврядування забезпечить освітнім системам як стійкість так і можливості для активного розвитку.

Використовуючи розглянуті вище підходи, запропонуємо методику моніторингу тенденцій розвитку системи управління загальною середньою освітою – від державної до державно-громадської, громадсько-державної, гро-

мадської моделі на основі визначення коефіцієнтів і діапазонів впливу громадських чинників на складові управлінського циклу.

Таблиця 2

Зв'язок моделей місцевого самоврядування з моделями управління загальною середньою освітою

Модель місцевого самоврядування	Теорія місцевого самоврядування	Вплив місцевого самоврядування на управління загальною середньою освітою	Модель управління загальною середньою освітою
Континентальна (Французька)	Державницька	Вплив місцевого самоврядування на управління загальною середньою освітою незначний	Державна
			Перехідна від державної до державно-громадської
			Державно-громадська
Змішана	Громадівсько-державницька	Функції управління загальною середньою освітою частково передаються органам місцевого самоврядування	Державно-громадська
			Перехідна від державно-громадської до громадсько-державної
			Громадсько-державна
Англосаксонська (Англійська)	Громадівська	Вплив місцевого самоврядування на управління загальною середньою освітою переважаючий	Громадсько-державна
			Перехідна від громадсько-державної до громадської
			Громадська

На основі аналізу змісту законодавчих актів можна визначити кількість чинників (функцій), що впливають на розвиток освіти в регіоні, які здійснюються органами управління освітою (державні чинники) і громадськістю (громадські чинники). Позначимо кількість громадських чинників $N(\Gamma)$, кількість державних – $N(Д)$. Тоді рівень впливу громадських чинників на систему управління освітою визначимо коефіцієнтом $K(\Gamma)$, який обчислимо за формулою 1:

$$K(\Gamma) = \frac{N(\Gamma)}{N(Д) + N(\Gamma)} * 100\% . \quad (1)$$

Цей коефіцієнт однозначно вказує на конкретний діапазон впливу громадських чинників і модель управління загальною середньою освітою.

Для практичного застосування запропонованих вище підходів використовуємо результати дослідження М. Дарманського⁷⁶², який на основі аналізу

⁷⁶² Дарманський М. М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні / М. М. Дарманський. – Хмельницький : Поділля, 1997. – 383 с.

змісту діючих законодавчих актів виділив 116 функцій органів управління освітою в регіоні. У зв'язку з тим, що в різних законодавчих та нормативних джерелах деякі з цих 116 функцій певним чином дублюються, вченим обгрунтовано доцільність доведення їх до 63. Але лише 9 з цих чинників стосуються громадського самоврядування в освіті. Тому коефіцієнт, що визначає рівень впливу громадських чинників на управління загальною середньою освітою, у даному випадку є таким:

$$K(\Gamma) = \frac{N(\Gamma)}{N(\Gamma) + N(D)} * 100\% = \frac{9}{63} * 100\% = 14,3\% .$$

Звідси можна зробити висновок, що на сучасному етапі діапазон впливу громадських чинників на управління загальною середньою освітою є міноритарним, оскільки $5\% < 14,3\% < 45\%$, а модель управління загальною середньою освітою – державно-громадською.

Варто зауважити, що проведені обчислення дещо наближено відображають реальний стан справ, оскільки у формулі 1 не розмежовується вплив громадських чинників на складові управлінського циклу.

Нехай $G_1(x)$ – функція, що визначає взаємозв'язок рівнів впливу громадських чинників на складові управлінського циклу з моделями управління загальною середньою освітою (рис. 4).

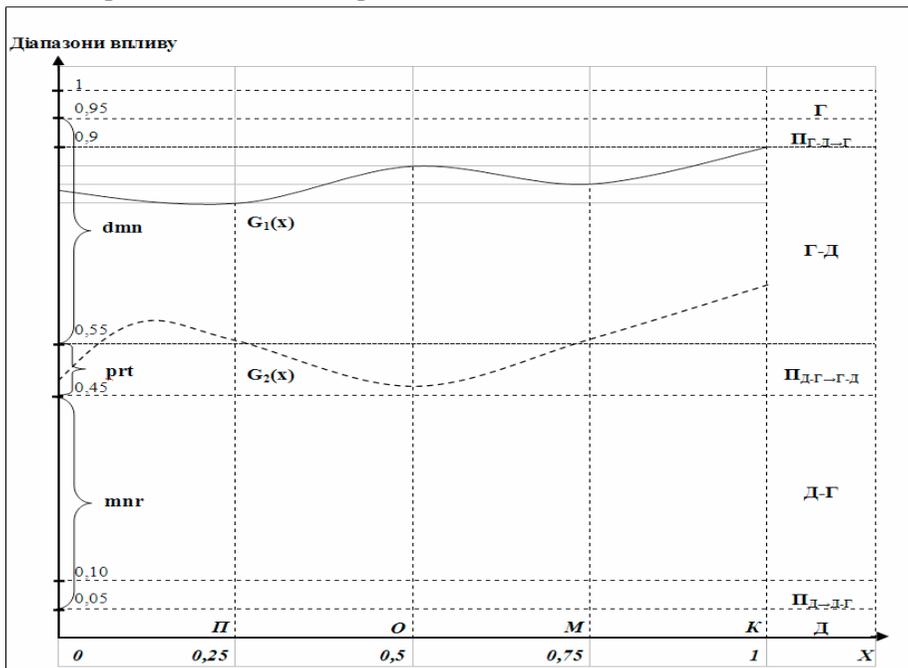


Рис. 4 Схема зв'язку рівнів впливу громадських чинників на складові управлінського циклу з моделями управління загальною середньою освітою

Враховуючи, що схема базується на одиничних відрізках осей координат, коефіцієнт, який визначає рівень впливу громадських чинників на управління загальною середньою освітою, можна подати таким чином (формула 2):

$$K(\gamma) = \int_0^1 G(x) dx. \quad (2)$$

У більшості випадків рівні впливу громадських чинників на складові управлінського циклу будуть знаходитися в одному діапазоні (функція $G_1(x)$), оскільки вплив громадських чинників на складові управлінського циклу повинен бути комплексним. Разом з тим, на окремі елементи цих складових (наприклад, на вибір навчальних планів і програм в плануванні, призначення педкадрів в організації, визначенні надбавок педагогічним працівникам в мотивації тощо) рівні впливу громадських чинників можуть знаходитися в різних діапазонах (функція $G_2(x)$). Однак при цьому числове значення коефіцієнта $K(\gamma)$ завжди потрапляє у конкретний діапазон, який і визначає модель управління загальною середньою освітою.

Як видно зі схеми, якщо $0 < K(\gamma) < 0,05$, модель управління загальною середньою освітою є державною.

Аналогічно, якщо $0,10 < K(\gamma) < 0,45$, модель управління загальною середньою освітою є державно-громадською; якщо $0,55 < K(\gamma) < 0,9$, модель управління загальною середньою освітою є громадсько-державною; якщо $0,95 < K(\gamma) < 1$, модель управління загальною середньою освітою є громадською.

Запропонована методика моніторингу на основі визначення коефіцієнтів і діапазонів впливу громадських чинників на складові управлінського циклу дає можливість однозначно виявити тенденції розвитку системи управління загальною середньою освітою – від державної до державно-громадської, громадсько-державної і громадської моделей.

Крім того, проведений аналіз дає можливість зробити висновок, що розвиток моделей управління загальною середньою освітою – від державної до державно-громадської, громадсько-державної, громадської може відбуватися у взаємозв'язку з розвитком структур місцевого самоврядування – від континентальної до змішаної та англосаксонської на основі динамічного зростання рівня соціального капіталу.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В "ШКОЛАХ МАЙБУТНЬОГО"

Проведення експерименту з перевірки результативності та можливості застосування освітніх інновацій в експериментальних загальноосвітніх навчальних закладах безпосередньо пов'язано з проблемою підвищення фахової майстерності педагогів, яка вирішується різними засобами, а передусім через науково-методичну діяльність педагогічного колективу. Система внутрішньошкільної науково-методичної роботи покликана задовольнити потреби розвитку й оновлення школи, а також інтереси педагогічних колективів у постійному підвищенні фахового рівня відповідно до кон'юнктури ринку педагогічної праці, виступати засобом соціального захисту і забезпечувати потреби розвитку освіти України у висококваліфікованих конкурентоспроможних спеціалістах.

Питання застосування моделювання в педагогічних експериментах знайшли своє відображення в дослідженнях провідних учених: Л. Даниленко, Г. Єльнікової, О. Новікова, Т. Сорочан, Ф. Перегудова.

Проте проблема залишається в тому, що відсутнє дослідження, в якому було б визначено основні методологічні основи, яким має відповідати модель організації науково-методичної роботи в експериментальних навчальних закладах. Розглядалися лише окремі аспекти проблеми. Таким чином, має місце протиріччя між недостатньою розробленістю проблеми і практичною необхідністю проектування інноваційної моделі організації науково-методичної роботи в "Школах майбутнього".

На підставі вищевикладеного актуальним постає розгляд основних методологічних основ проектування інноваційної моделі організації системи науково-методичної роботи в "Школах майбутнього".

Розробка інноваційної моделі організації науково-методичної роботи в "Школах майбутнього" базується на розумінні феномена "організація" (за О.М. Новиковим, Д.О. Новиковим) як:

- внутрішнє впорядкування, узгодженість взаємодії більш або менш диференційованих і автономних частин цілого, яка зумовлена його побудовою;
- сукупність процесів або дій, які призводять до створення й удосконалення взаємозв'язків між частинами цілого;
- об'єднання людей, які спільно реалізують певну програму або мету і діють на основі певних правил і процедур⁷⁶³.

Отже, організувати науково-методичну роботу – означає впорядкувати її у вигляді цілісної системи з чітко визначеними характеристиками, логічною

⁷⁶³ Новиков А. М. Образовательный проект / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: Эгвес, 2004. – 120 с.

структурою і процесом її здійснення як повного завершеного циклу продуктивної діяльності, що реалізується за певний проміжок часу і має чітку структуру.

Для зображення організації науково-методичної роботи в експериментальних навчальних закладах ми використовуємо метод моделювання як специфічний спосіб пізнання, за якого одна соціально-педагогічна система (об'єкт дослідження) відтворюється в іншій (моделі). Сама собою інноваційна модель організації науково-методичної роботи – своєрідна форма відображення, яка містить інформацію про об'єкт, а саме її складових у вигляді модельних одиниць.

Відтак, модель організації науково-методичної роботи служитиме інструментом для вдосконалення системи науково-методичної роботи шляхом розкриття її внутрішніх зв'язків; представлятиме організаційну систему із визначеними шляхами подальшого розвитку; відобразатиме аналог педагогічного процесу, який зобов'язаний формувати у суб'єктів освітньої діяльності уяву про методи її реалізації на практиці.

Головною концептуальною ідеєю при моделюванні організації системи науково-методичної роботи в "Школах майбутнього" є, з одного боку, розроблення такої моделі, яка б забезпечила підвищення ефективності цього процесу, приведення його відповідно до вимог сучасної школи, а з другого – була спрямована на формування результату готовності вчителів закладу до інноваційної діяльності за допомогою створення креативного мотиваційного середовища, що спонукатиме їх до творчості, розробки та впровадженню інновацій.

Спираючись на існуючі підходи до застосування моделювання в педагогічному дослідженні, сформулюємо основні вимоги, яким має відповідати модель організації науково-методичної роботи в експериментальних навчальних закладах:

- інноваційність – цілеспрямованість на позитивні зміни ⁷⁶⁴;
- інгерентність – ступінь узгодженості створення моделі із середовищем ⁷⁶⁵;
- адекватність – досягнення поставленої мети відповідно до розроблених критеріїв ⁷⁶⁶;
- адаптивність – відповідність конкретному закладу освіти ⁷⁶⁷;
- варіативність – нейтральність у виборі модельних одиниць ⁷⁶⁸;

⁷⁶⁴ Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів / Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 338 с.

⁷⁶⁵ Перегудов Ф. И. Введение в системный анализ / Ф. И. Перегудов, Ф. П. Тарасенко. – М. : Высшая школа, 1989. – 367 с.

⁷⁶⁶ Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – [2-е изд.]. – М. : Эгвес, 2006. – 488 с.

⁷⁶⁷ Сльникова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні / Г. В. Сльникова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.

⁷⁶⁸ Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.

– цілісність – постійний склад модельних одиниць ⁷⁶⁹.

Основою розвитку науково-методичної роботи в "Школах майбутнього" є основні протиріччя, які повинна розв'язати створена модель. До основних протиріччя ми відносимо:

– протиріччя між вимогами до особистості та діяльності педагога і фактичним рівнем готовності до виконання соціальних і професійно-обумовлених функцій;

– протиріччя між удосконаленням професійно-особистісних якостей, педагогічних здібностей і практичних умінь та необхідністю постійного професійного самовдосконалення через самоосвіту і самовиховання;

– протиріччя між умовам навколишньої соціальної реальності, соціокультурними процесами і розвитком професійно-педагогічної культури вчителя;

– протиріччя між зростанням потреби суспільства в усвідомленні значимості якісної освіти, у фахівці з високим рівнем творчої самостійності та низьким рівнем здатності вчителя до саморозвитку;

– протиріччя між вимогами до особистості вчителя-дослідника та відсутністю чітких теоретичних орієнтирів та організаційно-педагогічних умов для розгортання цих процесів.

Зазначені протиріччя вирішуються за умови реалізації наступних принципів: демократизації, гуманізації, інноваційності, оптимальності, науковості, актуальності і прогностичності.

Таким чином, створена модель науково-методичної роботи в експериментальних навчальних закладах зобов'язана забезпечити поступове професійне зростання педагога щодо формування готовності до інноваційної діяльності та реалізовувати такі завдання:

– активізація творчого потенціалу кожного вчителя та надання науково-методичної та практичної допомоги у розвитку якостей і властивостей особистості, необхідних для сучасного педагога;

– забезпечення оперативного інформування педагогів про новий зміст освіти, інноваційні освітні і виховні технології, передовий вітчизняний і зарубіжний досвід, досягнення педагогічних для психологічних наук з метою впровадження в практику роботи;

– стимулювання і розвиток творчого дослідницького підходу до навчально-виховного процесу, забезпечення постійного зростання професійної майстерності за допомогою створення індивідуальної освітньої траєкторії вчителя;

– вивчення, накопичення, апробація, впровадження в практику перспективного досвіду вчителів-новаторів, нових освітніх технологій та систем;

⁷⁶⁹ Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів / Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 338 с.

–залучення педагогів до науково-дослідницької діяльності.

Висновок. Проектуючи інноваційну модель організації науково-методичної роботи в експериментальних навчальних закладах, треба виходити насамперед зі специфіки цього закладу. Педагог "Школи майбутнього" повинен володіти такими основними якостями: прагнення до особистісного розвитку, мотивація і готовність до впровадження інновацій, розуміння сучасних пріоритетів освіти, здатність і потреба в рефлексії. Отже, інноваційна модель організації науково-методичної роботи в "Школах майбутнього" має бути спрямована на формування готовності вчителів до інноваційної діяльності, збереження та розвиток творчого потенціалу всього колективу, підготовку вчителів до пошукової діяльності, залучення до науково-дослідницької та експериментальної роботи з метою впровадження інноваційних особистісно-орієнтованих технологій у навчально-виховний процес.

Результати проведеного дослідження не вичерпують усіх аспектів означеної проблеми. Перспективи дослідження ми вбачаємо в розробці управлінсько-організаційних основ проектування інноваційної моделі науково-методичної роботи в експериментальних навчальних закладах.

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ

Проблема психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку суспільства є актуальною з огляду на наявність суперечливих проблем шкільної реальності, пов'язаних саме з особистісним розвитком та професіоналізмом учителя. Видатні педагоги минулого, такі, як А. Дістервег, Я.А. Коменський, Дж. Локк, А.С. Макаренко, Й.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В.О. Сухомлинський та К.Д. Ушинський, учителі-новатори, батьки та діти висунули чимало вимог як до особистості, так і до професійних якостей та вмінь учителя. Можна також відзначити особливу роль Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України, в якому фундаментально і системно досліджують різні аспекти становлення майбутніх професіоналів.

Варто зазначити, що проблеми підготовки фахівців у професійній школі стали об'єктом уваги педагогічної науки вже декілька десятиліть. Їх досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці (Н.В. Абашкіна, В.Ю. Биков, Ю.Я. Бобало, Г.П. Васянович, П.М. Воловик, Р.С. Гуревич, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, Я.Г. Камінецький, О.Е. Коваленко, Н.Г. Ничкало, Т. Нейлор, Л.П. Пуховська, Л.М. Романишина, В.К. Сидоренко, С.О. Сисоєва, М.І. Сметанський, І. Хейстер, П.А. Яковишин, Т.С. Яценко та ін.). Формуванню готовності особистості до професійної діяльності присвячені дослідження К.О. Абульханової-Славської, Г.О. Балла, А.В. Брушлинського, С.Я. Батишева, О.М. Леонтьєва, Я.Л. Коломинського, Н.Л. Коломинського, В.В. Чебишевої та ін. Починаючи з 1998 року в Україні було захищено близько 700 дисертацій зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти.

До основних базових підходів вирішення проблеми підготовки майбутніх спеціалістів, про що йдеться у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, на нашу думку, можна віднести підходи: традиційний, технологічний, особистісно орієнтований, соціально-психологічний та інтегрований. Охарактеризуємо кожний з них більш детально.

Так, для традиційного підходу характерним є визначення мети підготовки, яка реалізується через завдання та зміст (часто виступає основним засобом). Окреслюються види навчальної діяльності: теоретичні та практичні (моделювання педагогічних ситуацій, мікрвикладання, педагогічні рольові ігри тощо), здійснюється виокремлення групи необхідних умінь та навичок, обґрунтування критеріїв та рівнів готовності студентів до професійної діяльності (В.П. Бедерханова, О.С. Березюк, С.Б. Єлканов, М.П. Єрастов, В.А. Кан-

Калік, Н.В. Кузьміна, Л.В. Кондрашова, О.О. Леонт'єв, Л.І. Рувинський, І.В. Страхів, О.Г. Штепа та інші).

Прогресивним шляхом підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів, на думку багатьох дослідників, є технологічний підхід. Сутність сучасного підходу до технології навчання полягає у визначенні найбільш раціональних способів досягнення поставлених навчальних цілей. За визначенням ЮНЕСКО, така технологія навчання у загальному розумінні, є реалізацією системного методу створення, застосування, засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії з метою оптимізації освіти. Технології навчання також часто тлумачать як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які передбачають їх оцінювання.

Прихильники педагогічної технології виокремлюють дві її головні функції: застосування системного знання для вирішення практичних завдань і використання технічних засобів у навчальному процесі (М. Кларк, Д.Дж. Хокридж – Великобританія; К. Чедуїк, Д. Фінн – США; Т. Сікамото – Японія; Т.А. Ільїна, С.Г. Шаповаленко, С.П. Прессман – вітчизняні педагоги). Окрім того, визначаються два її рівні залежно від сфери діяльності та окресленої мети: педагогічна технологія і технологія навчання. З точки зору М.В. Кларіна, перший – виявлення принципів і способів оптимізації освітнього простору, яке охоплює розробку і використання прийомів і матеріалів, а також оцінку методів, що застосовуються, другий – конструювання системи масового навчання і професійної підготовки.

Педагогічна технологія має на меті підвищення ефективності процесу навчання шляхом: проектування цілей навчання відповідно до розробленої моделі підготовки вчителя; планування процесу навчання, програмування діяльності викладача і студента, забезпечення максимальної організованості і, як наслідок, – досягнення необхідного результату; перенесення акценту у навчанні з викладання на спрямоване засвоєння знань, тобто визначення структури і змісту навчально-пізнавальної діяльності того, хто навчається; структуралізації змісту навчання, яка зумовлює його гнучкість, тобто можливість оновлення відповідно до замовлення суспільства та вимог практики; відтворення процесу навчання і його результатів на основі блокової побудови навчальних курсів.

Однією з найбільш серйозних проблем професійної підготовки сучасного фахівця є проблема, пов'язана з інтенсифікацією інформаційних потоків, що постає одним із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства та відображає кризу класичної наукової парадигми. Останнє зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження.

Суттєво, що на початку ХХ сторіччя загальний обсяг знань, які продукувало людство, подвоювався кожні десять років. Відповідно до прогнозів, у недалекому він буде подвоюватися кожні декілька місяців. Ось чому головна тенденція сучасного світу – поновлення знань й виробничих технологій – передбачає й розвиток іншої тенденції, яка визначає спрямованість скоріше на цілісність знань, ніж на їх конкретний зміст, оскільки експоненціальний темп розвитку нашого надзвичайно динамічного світу призводить до того, що спеціалізовані знання втрачають свою прикладну цінність через десять-п'ятнадцять років.

У цьому аспекті можна стверджувати про потребу у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця, що є важливим аспектом у процесі підготовки спеціалістів будь-якої галузі людської діяльності. Компетентність пов'язується не тільки зі специфічним обсягом знань, умінь та навичок, але і здатністю приймати адекватні рішення та застосовувати знання у нових галузях науки та техніки (мобільність знань), де засвоєні знання можуть виявитися застарілими, що виявляє потребу в їх універсалізації і модифікації, формуванні здатності використовувати їх в умовах швидкої зміни в галузі сучасних інформаційних технологій.

Для того, щоб знання, які формуються у майбутніх фахівців у навчальній діяльності, набули рис універсальності, цілісності та творчого змісту, вони мають отримати додаткову образну, графічну репрезентацію, вийти на рівень чуттєвого, візуального сприйняття. Це насичує знання новими асоціативними зв'язками, збагачуючи їх додатковими міждисциплінарними паралелями.

Відомо, що процес пізнання світу тісно пов'язаний з типом репрезентативної системи людини. Психологічний напрям нейро-лінгвістичного програмування, до якого все частіше звертаються вітчизняні педагоги, поділяє людей на декілька груп, залежно від того, який перцептивний канал сприйняття дійсності у людини переважно розвинутий: аудіальний (слух), візуальний (зір) чи кінестетичний (рух, дотик, смак). Одна із цілей розвитку людини тут розуміється як гармонійний розвиток трьох репрезентативних систем, що значно розширює пізнавальні ресурси майбутнього фахівця.

Отже, процес пізнання світу людиною (що є важливим у процесі професійної підготовки), її взаємодія зі сферою соціального й професійного середовища багато в чому залежить від рівня розвитку репрезентативних систем, соціальної перцепції, що, у свою чергу, зумовлює формування емпатійної здатності людини до співпереживання, спроможності зрозуміти мотиваційні спонуки іншої людини, вміння стати на її точку зору. Оскільки чуттєвий та емоційний аспекти психічної діяльності людини постають у функціональній єдності (емоційні стани людини реалізовані на чуттєвому рівні, а чуттєві реакції – емоційно забарвлені, коли емоції та чуття у їх єдності репрезентують афективно-перцептивну сферу психічної діяльності), то актуалізується

питання щодо формування у майбутнього фахівця адекватних психічних станів та емоційних реакцій на стимули зовнішнього середовища.

Відтак, наявною є серйозна проблема професійної підготовки, яку свого часу дослідив О.В. Вознюк: йдеться не тільки про необхідність формувати у майбутнього фахівця регулятивні вміння (що передбачає усвідомлення ним своїх психічних станів; управління емоціями, їх контролювання), але й про проблему підтримання неперервності психічних станів та відповідних емоційних реакцій в студентів у процесі їх професійної підготовки⁷⁷⁰.

Людина постійно зазнає динамічні зміни психічних станів, емоційних реакцій, при цьому знання, вміння і навички набуваються та формуються у процесі певних психічних станів, які постають певним психофізіологічним "полем" реалізації ЗУНів, так званою їх "психофізіологічною прив'язкою". Зміна психічних станів передбачає зміну відповідних умов використання ЗУНів.

Таким чином, майбутній фахівець не завжди може повно володіти ЗУНами у нових емоційно забарвлених життєвих обставинах. Отже, тривала практична діяльність фахівця дозволяє йому крок за кроком, ніби заново формувати відповідні професійні вміння у нових виробничих умовах.

На наш погляд, вирішити актуальну проблему можна завдяки активному соціально-психологічному навчанню (тренінгу) майбутніх спеціалістів у процесі їх підготовки до професійної діяльності, що останнім часом набуло значної популярності. *Саме зазначений тренінг спроможний повною мірою моделювати реальну професійну діяльність майбутніх фахівців.*

Під соціально-психологічним тренінгом ми розуміємо активну самостійну форму навчання, спрямовану на розширення життєвого досвіду, набуття адекватних знань про себе та оточуючих, певних комунікативних та інтерактивних умінь, підвищення соціально-активної компетенції.

Як зазначає Т. С. Яценко, "... перевага групової психокорекції над індивідуальними формами полягає в тому, що тут є можливість цілісно вивчати психіку в її реальних проявах через стосунки. Психолог сам відповідає за результати, а не вдається до опосередкування їх діями вчителя, адміністрації чи викладача вищого навчального закладу"⁷⁷¹.

Вітчизняні розробки в галузі тренінгу переважно базуються на зарубіжних дослідженнях. На Заході засновниками активних форм групового навчання вважають Л. Бландфорта, К. Бене, К. Левіна, Я. Морено (останньому приписують запровадження терміна "групова психотерапія"). До цього часу сформувалися певні напрями групової роботи: Т-групи (К. Левін), "групи зустрічей" чи "особистісного зростання" (К. Роджерс, У. Шутц), психодрами

⁷⁷⁰ Вознюк О.В. Компетентність фахівця у світлі системно-фрактального підходу // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 371-385.

⁷⁷¹ Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1996. – С. 3.

(Я. Морено), гештальтгрупи (Ф. Перлз), центровані на темі взаємодії (Е. Берн), групи тілесної терапії (В. Райх), тренінг умінь (А. Лазарус та Г. Айзенк), онтомузикотерапії (А. Менегетті), групи трансперсональних переживань (С. Гроф) та багато інших⁷⁷². Із-поміж досліджень, які розвивалися на терені СНД, доцільно виокремити соціально-психологічний тренінг Л.О. Петровської, активне соціально-психологічне навчання Ю.М. Емельянова, відеотренінг Г.А. Міккіна, активну соціально-психологічну підготовку Т.С. Яценко та чимало інших⁷⁷³.

Різні види тренінгів мають на меті розв'язання найрізноманітніших завдань, а саме: розвиток спеціальних умінь, особистісний розвиток, розв'язання міжособистісних конфліктів, поліпшення стосунків, керування тривогою, прийняття ефективних рішень, набуття впевненості у собі, самоаналіз та самопізнання, адекватна дієвість у ситуації "тут і тепер", пси-корекція поведінки тощо. Робота для реалізації поставлених цілей забезпечується інструментарієм (групові дискусії; рольові, імітаційні та навчальні ігри, психодрама, психомалюнок, невербальні засоби взаємодії і т.ін.) та має відповідну групову динаміку.

Т.С. Яценко, синтезуючи великий досвід тренінгової практики й багаторічний досвід на методі "вибуху" А.С. Макаренка, виокремила основні механізми керування груповою психокорекцією: позитивну дезінтеграцію та вторинну інтеграцію на більш високому рівні розвитку. Вона зазначає, що "...індикатором дезінтеграції є емоційні стани суб'єктів (подив, тривога, со-

⁷⁷² Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия / Пер. с англ. — СПб.: Братство, 1992. — 224 с.; Гройсман А.Л. Проблемы ролевой психотерапии // Психологические механизмы регуляции социального поведения / Отв. ред. М. И. Бобнева, Е.В. Шорохова. — М.: Наука, 1979. — С. 175-203.; Емельянов Ю.М. Обучение паритетному диалогу. — Л.: Изд-во Ле-нингр. ун-та, 1991. — 106 с.; Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. — М.: Из-во Моск. ун-та, 1982. — 168 с.; Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. Л. А. Петровской. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.; Основы консультативной психологии: Анализ современных концепций: Методичні рекомендації для студентів педінститутів спеціальності "Практичний психолог у закладах народної освіти" / Укл. О. Ф. Бондаренко. — К.: РНМК, 1992. — 116 с.; Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: Практическое пособие / Пер. с нем. — М.: Генезис, 1999. — 256 с.; Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя до спілкування з учнями: Кн. для вчителя. — К.: Освіта, 1993. — 208 с.

⁷⁷³ Емельянов Ю.М. Групповая психокоррекция в подготовке будущих учителей//Вопросы психологии. — 1988. — №4. — С. 172-173.; Емельянов Ю.М. Обучение паритетному диалогу. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. — 106 с.; Кальницька К., Левицький В. Роль психотренінгу в підвищенні комунікативної компетентності вчителів // Післядипломна освіта педагогічних кадрів: проблеми розвитку: Матеріали звіт. наук. конф. / За ред. М.І. Дробнохода. — К.: УПДКО, 1997. — С. 219-226.; Карамушка Л.М. Відеотренінг: можливості у розв'язанні конфліктних ситуацій // Барви творчості. — 1997. — № 5. — С. 134-137.; Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. — М.: МГУ, 1989. — 216 с.; Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. — М.: Из-во Моск. ун-та, 1982. — 168 с.; Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя до спілкування з учнями: Кн. для вчителя. — К.: Освіта, 1993. — 208 с.; Яценко Т. С. Интеграция та дезінтеграція як механізми психокорекції // Педагогіка і психологія. — 1996. — № 1. — С. 3-10.; Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник. — К.: Либідь, 1996. — С. 3.; Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. — СПб.: Речь, 2002. — 208 с.

ром, смуток...)»⁷⁷⁴. Проте основну увагу дослідниця звертає на атаку захисних механізмів психіки, навчання "знімати" їх із себе, що сприяє "розширенню самосвідомості, здатності до самоаналізу, до рефлексії, до аутопсихокорекції" ⁷⁷⁵.

На нашу думку, ця позиція є неповною, а процеси дезінтеграції та вторинної інтеграції спрямовані, перш за все, на руйнування домінуючих хворобливих (астенічних, стресових, невротичних, депресивних станів та ін.) та здобуття й закріплення нових продуктивних, гармонійних станів життєдіяльності особистості, які дозволяють їй краще адаптуватися до постійно змінюваного середовища та більш повно самореалізуватися.

Стани – це психічні явища, які характеризуються відносною тривалістю при збереженні однорідності. Якщо процес створення та збереження певних станів відзначається систематичністю й певною тривалістю, то стабільні домінуючі стани поступово стають властивостями особистості (процес, у якому досягнуті позитивні зміни, зберігається надовго, часто назавжди). Психічні стани та ставлення людини найтісніше пов'язані.

Стани є частковим або ситуативним проявом ставлень і визначаються останніми. Якщо у процесі активного соціально-психологічного навчання створювати у членів групи необхідні або бажані стани, регулювати їхній характер і тривалість, то ми поступово змінюємо і їхні ставлення (професійні, діяльнісно-продуктивні, інтелектуальні, етичні та ін.) Отже, шлях до особистого зростання майбутнього спеціаліста та його професійного становлення пролягає через створення та підтримку певних станів ⁷⁷⁶.

Виходячи з цілей, завдань та специфіки роботи педагога, вибудовується логіка його підготовки: індивідуально-психологічні особливості суб'єкта – притаманна йому система стосунків, адекватність системи стосунків (індивідуального стилю) умовам діяльності – успішність та продуктивність діяльності. Очевидно, що корекційна робота під час активного соціально-психологічного навчання має будуватися не лише на базі оволодіння студентами універсальною системою стосунків спеціаліста, але й обов'язково на основі формування індивідуальної системи стосунків або індивідуального стилю професійної діяльності.

⁷⁷⁴ Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1996. – С. 30.

⁷⁷⁵ Яценко Т. С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями: Кн. для вчителя. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.; Яценко Т. С. Інтеграція та дезінтеграція як механізми психокорекції // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 3-10.

⁷⁷⁶ Агеев В.С. Психологическое исследование социальных стереотипов // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 95-101.; Емельянов Ю.М. Групповая психокоррекция в подготовке будущих учителей // Вопросы психологии. – 1988. – №4. – С. 172-173.; Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – Москва: Педагогика, 1990. – 144 с.; Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя: Книга для учителя. – 3-е., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1992. – 224 с.; Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / Под ред. И. А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.; Яценко Т. С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями: Кн. для вчителя. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.

Виходячи з мети нашого дослідження, ми пропонуємо таку типологію активного соціально-психологічного навчання залежно від специфіки діяльності й особистісних характеристик суб'єктів:

1) особистісної корекції (тренінг сенситивності, психологічної компетентності, особистісного зростання тощо);

2) розвиток професійно важливих навичок та вмінь у сфері спілкування (ведення дискусії, ділової бесіди, наради, проведення консультацій, тренінгу та інше);

3) рефлексивно-акмеологічний тренінг креативності, спрямований на розвиток проєктивних, гностичних, організаторських та інших компонентів професійної діяльності;

4) "індивідуальний стиль діяльності", під час якого конкретизується вибір, відбувається вдосконалення адекватних суб'єкту засобів діяльності.

Для педагогічної діяльності керування своїми станами (самопочуттям) має ключове значення (В.А. Кан-Калік, Ю.Л. Львова, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, К.С. Станіславський та інші)⁷⁷⁷. Становлення педагогічно доцільних станів як бази для більш ефективного засвоєння майбутніми спеціалістами необхідних знань, навичок, умінь, на наш погляд, є основною функцією активного соціально-психологічного навчання.

⁷⁷⁷ Кан-Калік В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – Москва: Педагогика, 1990. – 144 с.; Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя: Книга для учителя. – 3-е., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1992. – 224 с.; Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / Под ред. И. А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ЗМІСТУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Сучасне українське суспільство характеризують нестабільність економічних процесів, зростаюча конкуренція на ринку праці, розшарування суспільства, обезцінення духовних надбань, деформація моральних понять – з одного боку та розширення можливостей у сфері міжнародного співробітництва, становлення громадянського суспільства, якісні зміни у системі вищої освіти, поглиблення процесів євроінтеграції – з іншого. За таких умов зростає попит на компетентних і активних молодих спеціалістів, здатних самостійно і свідомо приймати рішення, правильно будувати стосунки з іншими людьми, готових удосконалювати свої можливості, проявляти лідерські якості.

Відповідно випускники вищого навчального закладу як представники суспільної еліти повинні вміти демонструвати мобільність, упевненість у собі, проявляти соціальну активність, розвивати власний адаптаційний потенціал, здатність свідомо, самостійно, цілеспрямовано діяти у мінливому соціальному середовищі. У цьому контексті набуває особливого значення проблема формування лідерських якостей особистості у студентському віці.

Ознайомившись із станом теоретичної розробленості проблеми лідерства українськими дослідниками, можемо зазначити, що феномен лідерства достатньо повно вивчений у політичному аспекті (А. Пахарев, М. Школяр, Л. Приходченко, І. Колісніченко, В. Біленко, Л. Трофименко, О. Логвиненко, С. Осипова, С. Біленко, С. Кузнецова, І. Сало та ін.). Лише починає активно розроблятися проблема лідерства у професійній підготовці фахівців (А. Кобера, Н. Мараховська, Н. Семченко, О. Маковський та ін.), соціально-психологічному напрямі (С. Походенко, О. Василькова, В. Ягоднікова, А. Мітлош та ін.). Водночас сьогодні практично відсутні ґрунтовні дослідження цієї проблеми у соціально-педагогічній сфері.

Важливою постає проблема здійснення загального огляду дефініцій "особистість", "якості особистості" та верифікація на їх основі поняття "лідерські якості особистості" у соціально-педагогічному аспекті; дослідження класифікації лідерських якостей особистості у науковій психолого-педагогічній літературі; з'ясування перспективи наукових досліджень у визначеному напрямі. Відповідно виникає потреба у реалізації таких завдань: розглянути тлумачення понять "особистість", "якості особистості" у психолого-педагогічній літературі та верифікувати поняття "лідерські якості особистості" у соціально-педагогічній площині; простежити різні підходи до класифікації лідерських якостей особистості у сучасних наукових дослідженнях; окреслити напрями подальших наукових розвідок з проблеми формування лідерських якостей особистості.

Останнім часом представники різних сфер науки звертаються до поглибленого вивчення проблеми лідерства та формування лідерських якостей: набувають усе більшої ваги поняття "партнерське лідерство" та "лідерство для самого себе", які базуються на засадах гідності, рівності, демократичності, креативності. Згідно такої трансформації пріоритетів вища освіта має бути спрямована на формування у молодого покоління лідерських здібностей і якостей, та створення сприятливих умов для реалізації кожною особистістю своїх можливостей з метою стати корисним членом суспільства.

Що являє собою сутність поняття "лідерські якості особистості"? Пошук відповіді на це питання вважаємо доцільним почати із тлумачення понять "особистість" та "якості особистості", що виступають складовими дефініції "лідерські якості особистості". Насамперед зазначимо, що ці поняття – психологічні терміни, хоча проблемами особистості займаються й інші галузі науки. "...У наш час інтерес до проблем можливостей людської особистості настільки великий, що практично усі суспільні науки звертаються до цього предмету дослідження: проблема особистості знаходиться у центрі і філософського, і соціологічного знання; нею переймаються й етика, і педагогіка, і генетика" ⁷⁷⁸. Відповідно кожна галузь науки має свої варіанти визначення згаданих термінів, тобто поняття "особистість" і "якості особистості" характеризуються різноманітністю тлумачень, багатогранністю та універсальністю.

Нас цікавить саме соціально-педагогічний аспект їх вивчення. Відповідно до нього ми розглянули 79 варіантів тлумачення дефініції "особистість". Наведемо деякі, найбільш тісно пов'язані з проблемою нашого дослідження:

- індивід як суб'єкт соціальних відносин; індивід стає особистістю лише за умови засвоєння соціальних функцій, оволодіваючи базовими цінностями;
- індивід як суб'єкт соціальних відносин і свідомої діяльності; визначена включеністю у суспільні відносини системна якість індивіда, яка формується у спільній діяльності та спілкуванні;
- якості або характеристики, які людина вносить у соціальну ситуацію;
- узагальнені особливості індивідуальних соціально-психологічних характеристик людини, її світосприйняття, психологічних і поведінкових особливостей, що поєднують у собі як уроджені якості, так і результати виховання та навчання;
- людина як свідомий член суспільства, з індивідуальним складом особливостей характеру та інтересів, темпераменту та здібностей, а також інших рис і якостей; особистість формується на основі природних властивостей у процесі активної взаємодії із соціальним середовищем ⁷⁷⁹.

⁷⁷⁸ Андреева Г. М. Социальная психология [Електронний ресурс] / Г. М. Андреева. – [3-е изд.]. – М.: Наука, 1994. – Разд. 4. – Гл. 15. – Режим доступу : <http://psylib.ukrweb.net/books/andrg01/index.htm>

⁷⁷⁹ Словари по психологии [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vocabulary.ru/dictionary/20/word/lichnost>

Спільною ознакою цих визначень виступає належність особистості до соціальної ситуації і участь у соціальних відносинах. Це відповідає загальноприйнятим науковим поглядам, відповідно до яких особистість формується лише у суспільстві і поза ним втрачає свої ознаки. Важливим для нас є положення, що поняття «особистість» тлумачиться як система якостей і характеристик. Отже, можна формувати й управляти процесом розвитку окремих якостей як складових системи, тим самим здійснюючи вплив на формування цілісної особистості. На нашу думку, правильно сформовані і розвинені лідерські якості зробляють участь особистості у соціальному житті суспільства найбільш ефективною, допоможуть самореалізуватися і самоутвердитися. Таким чином, проблема створення сприятливих соціально-педагогічних умов для формування лідерських якостей студентів має бути постійно у колі уваги педагогічного колективу вищого навчального закладу.

З'ясувавши зміст поняття "якість особистості", ми виявили, що дослідники розглядають його у синонімії з поняттями "властивість", "риси", "ознака", що є цілком виправданою інтерпретацією у довідниковій літературі. Так, у тлумачному словнику поняття "якість" ототожнюється із поняттями "ознака", "властивість", "риси": "Якість – *філ.* внутрішня визначеність предмета, яка становить специфіку, що відрізняє його від усіх інших. Та чи інша характеристика *ознака, властивість, риса* кого-, чого-небудь" ⁷⁸⁰. У філософії розглядається термін "властивість" – "категорія, що виражає таку сторону предмета, яка обумовлює його відмінність або спільність з іншими предметами і виявляється у його відношенні до них" ⁷⁸¹.

Психологічні словники містять дефініції "властивість" і "риси особистості", причому "властивість" тлумачиться як виявлення певних якостей об'єктів у процесі їх взаємодії ⁷⁸², а "риси особистості" – як стабільні стійкі характеристики особистості, що проявляються на поведінковому рівні незалежно від змінюваних зовнішніх обставин життєдіяльності суб'єкта. Риси особистості мають різний ступінь вираженості у різних людей, трансситуативні та потенційно вимірні ⁷⁸³.

Наведене вище свідчить про те, що кожній особистості притаманні стійкі риси і схильність діяти однаково у різних ситуаціях; разом з тим існують особистісні якості, котрі виявляються у процесі взаємодії з іншими і можуть певним чином формуватися, розвиватися і вдосконалюватися. До другої групи ознак, на нашу думку, належать лідерські якості особистості.

⁷⁸⁰ Новий тлумачний словник української мови. – Т. 3. – С. 856.

⁷⁸¹ "Советская энциклопедия", "Азбука психолога" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://slovari.yandex.ru/~%D0%BA%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B8/>

⁷⁸² Словари по психологи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vocabulary.ru/dictionary/20/word/lichnost>

⁷⁸³ "Советская энциклопедия", "Азбука психолога" [Електронний ресурс]

Які властивості особистості можна назвати лідерськими? Зауважимо, що у науковій думці не існує точного переліку лідерських рис, як і єдиного тлумачення цього феномену. Кожен науковець розглядає сукупність тих якостей, які притаманні особистості у межах обраного напрямку дослідження. Відповідно вчені дають різні визначення лідерським якостям особистості. Наприклад, В. Сбітнева, вивчаючи педагогічні умови розвитку лідерських якостей підлітків, визначила лідерські риси як сукупність певних властивостей, що дає змогу члену дитячого громадського об'єднання статусно виділитися у конкретній справі й приймати відповідальні рішення в значущих для групи ситуаціях. А. Зоріна лідерськими вважає насамперед організаторські якості особистості, необхідні для створення у колективі позитивної атмосфери, котра сприяє досягненню загальних цілей.

До визначення лідерських якостей через синтез понять "лідерство", "лідер" і "якість" прийшов Д. Алфімов: "лідерські якості особистості – це узагальнені властивості лідера створювати нове бачення рішення проблеми, успішно впливати на послідовників у напрямі досягнення групою або організацією цілей"⁷⁸⁴. Зміст поняття "лідерські якості" курсанта прикордонного вищого навчального закладу з'ясував В. Волошин, який розглядає їх як комплекс особистісних рис, що забезпечує успішну професійну адаптацію і соціальну мобільність особистості майбутнього офіцера⁷⁸⁵. Існує думка про те, що лідерські якості виступають інструментом впливу на підлеглих (І. Ладанов), включають навички спілкування і ті особистісні якості менеджера, що відповідають зовнішнім і внутрішнім потребам групи.

Близькими для нашого дослідження є судження В. Саляхова. Він розуміє лідерські якості студентської молоді як динамічне утворення особистості, що передбачає активну життєву позицію, готовність до активної соціально орієнтованої діяльності, спрямованої на вдосконалення своєї особистості і розбудову освітнього простору вищого навчального закладу і суспільства⁷⁸⁶.

Важливим нам видається висновок Н. Семченко, яка досліджувала педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів і дійшла думки, що лідерські якості виступають різновидом соціально-психологічних якостей особистості, оскільки відображають ставлення людини до інших людей і суспільства в цілому й виявляються у суспільній поведінці та вчинках.

⁷⁸⁴ Алфімов Д. В. Формування позитивної мотивації учнів до виховання лідерських якостей / Д. В. Алфімов // Освіта Донбасу. – 2011. – № 1. – С. 72.

⁷⁸⁵ Волошин В. А. Формирование лидерских качеств у курсантов в образовательном процессе пограничного вуза [Електронний ресурс] / В. А. Волошин // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта : научно-теоретический журнал. – 2008. – № 6 (40). – Режим доступа : <http://lesgaft-notes.spb.ru/?q=ru/node/145>

⁷⁸⁶ Саляхов В. Ю. Формирование лидерских качеств студентов (на опыте подготовки менеджеров) / В. Ю. Саляхов // Издание Волгоградского государственного педагогического университета. Серия : Педагогические науки. – 2008. – № 1 (25). – С. 126–129.

Наші погляди на сутність феномену "лідерські якості особистості" співпадають і з думкою І. Веряскіної про те, що сьогодні сукупність лідерських якостей відображає ступінь цілеспрямованої активності суб'єкта, спрямованого на перетворення дійсності й самого себе.

З огляду на відсутність у науковій думці єдиного визначення поняття "лідерські якості особистості", зважаючи на його багатогранність, після проведеного дослідження складових цього феномену та враховуючи площину обраного нами наукового пошуку, ми верифікуємо лідерські якості особистості як особистісні риси, що виявляються у процесі соціальної взаємодії, під час якої певним чином формуються, розвиваються, вдосконалюються і виражаються у самоствердженні та активній життєвій позиції особистості.

Прагнення до лідерства – це намагання посісти гідне місце у групі, колективі, суспільстві в цілому. Кожна людина, а тим більше молода, хоче бути впевненою у собі, у власних можливостях і здібностях. Кожен так чи інакше опиняється у ситуаціях, які вимагають проявити рішучість або винахідливість, мобільність чи вміння спілкуватися, потребу відстояти свою думку або право діяти на власний розсуд. Як показує життєвий досвід, частіше такі ситуації виникають не у професійній, а саме у соціальній сфері. Невміння молоді налагодити соціальні контакти, правильно розставити акценти і презентувати себе призводить до розвитку комплексів неповноцінності або до конфліктів, і у результаті негативно впливає на подальший життєвий шлях і професійну кар'єру. Тому формування соціально значимих лідерських якостей студентів у сучасному суспільстві набуває усе більшого значення, що підтверджується увагою до цієї проблеми світової наукової спільноти.

Так, учасники міжнародної конференції "Європа знань – 2020", яка проходила у Бельгії, відзначили важливість розвитку лідерських компетенцій у сучасній молоді, зокрема: управління знаннями, креативності, інноваційності, здатності до вирішення проблем, "архітектурного" стилю мислення, здатності впливати на обраний напрям діяльності.

У результаті глобального дослідження лідерства в галузі керівництва, що проводилося у 15 країнах світу протягом 2006-2008 років (брали участь більш ніж 2200 керівників різного рівня), були визначені двадцять поведінкових компетенцій і навичок, необхідних для успішності керівників у майбутньому. Серед них такі соціально значимі: здатність до швидкого навчання, побудова і покращення взаємостосунків, співчуття і чуйність, спокій і самовладання, гнучкість до інших культур, рішучість, наполегливість і зосередженість у досягненні мети (здійснення усього, що необхідно), управління своєю кар'єрою, харизма і почуття гумору, повага до індивідуальних відмінностей, самосвідомість, стратегічне планування⁷⁸⁷.

⁷⁸⁷ Бражник А. Faculty Development Manager Russia & CIS, Center for Creative Leadership, 4 октября 2010 г. [Електронний ресурс] / А. Бражник. – Режим доступу : <http://www.ccl.org/leadership/pdf/research/leadershipGap.pdf>

Проблема лідерства активно обговорювалася на засіданні круглого столу "Лідерство і молодь України" у Харківському національному економічному університеті (10.02. 2011), де була висловлена така цікава думка: "Лідер – це особа, яка навчилася переконувати, а для цього потрібні наступні навички: власна ідейність та духовний поклик, котрі "запалюють" інших; віра – це розуміння того факту, що все задумане обов'язково втілиться, які б труднощі не виникли на шляху; наявність професійних якостей, які дозволять реалізувати намічені цілі" (Мажник Лідія).

Як бачимо, лідерські риси формуються у взаємодії, і вагомість їх змінюється залежно від поставленого завдання й контексту ситуації. Відповідно до цього дослідники визначають і класифікують властивості, характерні особистості-лідери. Найбільшого успіху у цій площині досягли американські вчені.

Ще у 1935 році науковець Р. Тід визначив найбільш суттєві лідерські якості: фізична й емоційна витривалість, ентузіазм, дружелюбність, порядність, розуміння призначення організації і напряду її діяльності. Р. Стогділл виділив п'ять головних рис, якими повинен володіти лідер: інтелектуальні здібності, перевага над іншими, впевненість у собі, активність і енергійність, знання своєї справи. Десять якостей означили О. Лоутон та Е. Роуз: передбачливість, уміння визначати пріоритети і стимулювати послідовників, володіння мистецтвом міжособистісних стосунків, "політичне чуття", стійкість, харизма, здатність іти на ризик, гнучкість, рішучість і твердість за певних обставин⁷⁸⁸.

Дослідник лідерства М. Белбін згрупував якості лідера, що стосуються його безпосередньо (особистісні) та особливості, які проявляються у спілкуванні з людьми (міжособистісні). В особистісних якостях він виділив три групи: постійні ознаки (бажання досягнути успіху, цілеспрямованість, упевненість, передбачливість, проникливість, енергійність, працездатність, інтуїція, творчий потенціал); ситуаційна поведінка (рішучість, здатність ризикувати, контроль над собою, реалізм, стійкість у невизначених ситуаціях, незалежність і певною мірою авантюризм, здатність вирішувати кілька проблем одночасно, терпіння); реакція на навантаження (стійкість до стресу, здоровий оптимізм, почуття гумору і вміння визнавати свої помилки й недоліки). Міжособистісні якості проявляються у взаємостосунках членів групи між собою (внутрішньо групові) та відносини із оточуючим середовищем (зовнішньо групові). У відносинах у групі науковець виділяє душевні якості (здатність співчувати, сенситивність, сприйняття) та професійні (контактність, дисциплінованість, здатність взяти на себе керівництво, вміння керувати, зацікавленість у зростанні організації, спроможність робити ставку на інших). До зовнішніх групових ознак М. Белбін відніс здатність до співпраці та керівництво громадською спільнотою. Він вважає, що ідеальному лідеру притаманні вміння спілкуватися з людьми на будь-якому рівні і тактовність; для лідера важливо

⁷⁸⁸ Сайкіна Е. Н. Современные концепции и тенденции развития лидерских качеств студентов в вузах США: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сайкіна Екатерина Николаевна. – Казань, 2004. – 140 с.

діяти на благо суспільства; він відповідально ставиться до охорони навколишнього середовища, віддає свій час, силу й енергію для покращення життя людей і розвитку суспільства ⁷⁸⁹.

Ґрунтовним, на наш погляд, є дослідження Д. Гарднера. Учений схарактеризував такі якості лідера: життєва сила і невтомність; інтелект і здатність розмірковувати у процесі діяльності; готовність взяти на себе відповідальність та обов'язки; компетентність у вирішенні завдань; розуміння підлеглих, колег і знання їх потреб; навички роботи з людьми; потреба у досягненні результату; хист мотивувати інших; сміливість, рішучість, затятість; уміння завоювати і зберегти довіру; спроможність управляти, приймати рішення, визначати пріоритети; упевненість; здатність до самоствердження та домінування; здатність до адаптації і гнучкості ⁷⁹⁰.

У дослідженнях лідерських рис стосовно сфери менеджменту привертає увагу і праця Д. Гоулмена, який розглянув ознаки більш ніж 188 найбільш успішних лідерів підприємств і компаній і визначив провідні риси, об'єднавши їх у три категорії: технічні здібності (схильність до бухгалтерії, планування бізнесу, ін.); пізнавальні властивості (як-от: аналітичне мислення); емоційні (тобто вміння працювати з людьми й ефективно впроваджувати зміни). Проаналізувавши вказані групи якостей, учений виявив, що найбільш значимими з них виступають емоційні, причому важливість їх зростає пропорційно посаді керівника. Пізніше він охарактеризував п'ять основних складових емоційних властивостей:

- саморозуміння (вміння правильно розпізнати і зрозуміти свій настрій, емоції, стимули і їх вплив на оточуючих) – люди з добре розвиненим саморозумінням не схильні ні недооцінювати, ні переоцінювати себе;
- саморегулювання (майстерність контролювати або перенаправляти негативні імпульси, утримуватися від передчасних суджень і необдуманих вчинків) – ця риса проявляється перш за все у цілісності особистості, сприйнятті змін і небоязні невизначеності;
- самомотивація (здатність інтенсивно працювати не лише заради грошей чи високого статусу) – бажання досягати заради самого досягнення, прояв оптимізму навіть під час невдач, відданість організації;
- розуміння емоцій інших людей (має найбільше значення, оскільки розуміє лідерство як партнерство, полегшує роботу у міжнародному середовищі, допомагає розвивати і утримувати таланти);

⁷⁸⁹ Ibid.

⁷⁹⁰ Буренкова О. М. Педагогические условия эффективности группового обучения в высших учебных заведениях США : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / О. М. Буренкова. – Казань, 2002.

• соціальні навички (хист до формування ділової мережі і визначення точок дотику з абсолютно різними людьми) – знання того, у якій ситуації краще включити емоції, а у якій – факти і логіку ⁷⁹¹.

Лідерські якості, виділені У. Беннісом, цілком стосуються емоційної складової особистості. Це: спрямоване бачення (лідер чітко розуміє, що хоче здійснити, він здатен проявляти упертість у випадку невдачі або навіть провалу); цілісність особистості (лідер знає свої сильні і слабкі сторони, відданий власним принципам, хоче і вміє вчитися в інших людей і працювати з ними); довіра (лідер здатен заслужити довіру інших); допитливість (лідеру усе цікаве, він хоче вчитися якомога більше); завзяття (лідер готовий іти на ризик, експериментувати, випробовувати нове); жага (у лідера є глибока внутрішня жага, намагання використати ті можливості, які надає життя, він любить те, чим займається).

Розглянуті класифікації лідерських рис зарубіжними науковцями мають цінне значення для нашого дослідження. Серед них найбільш цікавими видаються властивості, означені М. Белбіним та Д. Гоулменом.

У вітчизняній педагогіці одним з перших звернувся до проблеми лідерства видатний педагог А. Макаренко ⁷⁹², який вивчав проблеми педагогічного керівництва і формування дитячого колективу. На думку педагога, лідер (командир) насамперед повинен володіти організаторськими якостями: соціальною (громадською) активністю, твердістю характеру, розсудливістю, енергійністю, наполегливістю, працездатністю, вимогливістю; він повинен уміти підкоряти і підкорятися та мати звичку до вольового напруження.

Пізніше психологи О. Ковальов і В. М'ясищев на основі характеристик видатних особистостей організаторів, керівників та лідерів визначили такі риси лідера: високий рівень інтелекту, спостережливість, гнучкість розуму, творча ініціатива, захопленість справою, відповідальність, знання людей та вміння знайти до них підхід, уміння впливати на оточуючих, рішучість, твердість волі. У ході дослідження ми дійшли висновку, що саме ці якості стали фундаментальними у подальших наукових пошуках з проблеми лідерства.

У 60-80 роках минулого століття у вітчизняній педагогіці проблема лідерства вивчалася переважно у площині діяльності дитячих організацій і колективів. Шкільний вік сприймався найважливішим етапом, на якому людина пізнає себе у якості лідера і набуває початкового досвіду організаторської діяльності. Одним із перших до теми дитячого лідерства звернувся Л. Уманський. Для нас являють інтерес такі висновки з його досліджень: лідера висуває діяльність, отже через спеціально організовану діяльність можна забезпечити сприятливі умови для розвитку здібностей лідера. На основі досліджень Л. Уманського та О. Лутошкіна були згруповані спільні та специфі-

⁷⁹¹ Сайкіна Е. Н. Современные концепции и тенденции развития лидерских качеств студентов в вузах США: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сайкіна Екатерина Николаевна. – Казань, 2004. – 140 с.

⁷⁹² Макаренко А. С. Цель воспитания / А. С. Макаренко // Сочинения : в 7 т. // А. С. Макаренко. – М. : Изд-во Академии пед. наук, 1958. – Т. 5. – С. 345–357.

чно лідерські якості. Спільні ознаки властиві не лише наявним, а й потенційним лідерам. До них належать компетентність, активність, ініціативність, обов'язковість, кмітливність, наполегливість, самовладання, працездатність, спостережливість, самостійність та організованість. Специфічно лідерські риси притаманні виключно лідерам, як-от: організаторська проникливість, здатність до активного психологічного впливу, схильність до організаторської діяльності, лідерської позиції, потреба брати відповідальність на себе⁷⁹³. Ці якості значною мірою визначають особистість лідера, але в основному стосуються організаторської діяльності, що не зовсім відповідає сучасним уявленням про лідерство.

Для сучасної психолого-педагогічної науки характерне різноманіття поглядів на формування лідерських якостей. Так, учені О. Виханський та О. Наумов вважають, що лідерські риси формуються на основі інтелектуальних здібностей, характеру особистості та професійних умінь і навичок. У працях М. Рожкова та Р. Кричевського найважливішими для шкільних лідерів виступають організаторські здібності, товарицькість, відповідальність, уміння вирішувати проблеми. Їх наукові пошуки розширюють дослідження Л. Уманського.

Цінною для нас є думка Т. Мальковської, яка вважає, що лідер повинен володіти соціальними цінностями, значимими для однолітків. Вона дослідила, що серед моральних цінностей у старшокласників найбільш вартісні розум, цілеспрямованість, життєрадісність.

Розглядаючи лідерські якості майбутнього спеціаліста, О. Гунічева об'єднала їх у чотири групи: загальнопрофесійні (висока теоретична і практична підготовка; системне бачення професійних проблем; здатність до професійної адаптації, до прогностичної діяльності, до виконання функціональних обов'язків; володіння методами управління колективом, уміння бачити головне завдання і розподіляти роботу у колективі), творчі (широкий загальний кругозір, творче ставлення до роботи, володіння творчими методами, висока методична підготовка), соціально-психологічні (вміння організувати продуктивні особистісні контакти; внутрішньо колективне спілкування; уміння враховувати індивідуальні особливості членів групи; вимогливість до підлеглих; уміння розбиратися в людях; здатність притягувати до себе людей, викликати довіру, робити виховний вплив на членів групи особистим прикладом; уміння задавати бадьорий, діловий тон у роботі, переконувати інших; урівноваженість, схильність до вивчення людей, інтерес до їх потреб), соціально-комунікативні (вміння відстоювати інтереси свого колективу, організувати контроль і стимулювати інших членів групи; товарицькість, легкість контактування; психологічний такт; відповідальність; обов'язковість; чесність і

⁷⁹³ Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников : уч. пос. для студ. пед. ин-тов / Л. И. Уманский. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.

порядність; нормальна емоційно-психологічна збудливість; правильність артикуляції, хороша постановка голосу)⁷⁹⁴.

Певний інтерес для нас представляє робота В. Волошина, який виявив комплекс лідерських якостей курсанта прикордонного вузу із таких складових: морально-ціннісні якості (високий моральний обов'язок, патріотизм і громадянськість, соціальна відповідальність, ініціативність), інтелектуальні (загальні інтелектуальні вміння, здатність самостійно і оригінально мислити – рефлексивність і креативність, високий рівень змістових мотивів до самопізнання, прагнення до наукової і практичної реалізації знань), емоційно-вольові (стресостійкість, емоційна врівноваженість, рішучість, цілеспрямованість, наполегливість, працелюбність, організаторські вміння, високий рівень саморегуляції й адаптації, самодисципліна і самоконтроль). Дослідник упевнений, що вказаний комплекс лідерських якостей може забезпечити успішну професійну адаптацію і соціальну мобільність особистості майбутнього офіцера⁷⁹⁵.

Під лідерськими рисами студентської молоді В. Сяляхов розуміє динамічне утворення особистості, яке включає здатність вести за собою, схильність до власного розвитку і до перетворення оточуючої дійсності, спроможність самостійно приймати рішення, нести відповідальність за наслідки свого вибору, вміння ставити мету і визначати шляхи її досягнення, швидко реагувати на суспільні зміни, коригувати цілі і відповідні засоби, захоплювати інших цікавою, позитивною, творчою діяльністю, хист до генерації і реалізації ідей, актуальних у сучасному суспільстві⁷⁹⁶.

Педагогічні умови формування лідерських якостей у студентів також вивчала А. Зорина. У ході проведеного дослідження нею отримано 15 необхідних лідерських якостей: товарицькість, активність, ініціативність, наполегливість, самовладання, працездатність, спостережливість, організованість, самостійність, уміння переконувати, рішучість, ерудованість, упевненість у собі, емоційна привабливість, уміння налагодити позитивну атмосферу у колективі⁷⁹⁷.

Близькою для нас є робота Н. Семченко, яка розробляла педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів і на основі аналізу

⁷⁹⁴ Гуничева Е. Л. Формирование лидерского потенциала студенческого актива [Електронний ресурс] / Е. Л. Гуничева. – Режим доступу : ftp://lib.herzen.spb.ru/text/gunicheva_22_53_294_299.pdf

⁷⁹⁵ Волошин В. А. Формирование лидерских качеств у курсантов в образовательном процессе пограничного вуза [Електронний ресурс] / В. А. Волошин // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта : научно-теоретический журнал. – 2008. – № 6 (40). – Режим доступу : <http://lesgaft-notes.spb.ru/?q=ru/node/145>

⁷⁹⁶ Бражник А. Faculty Development Manager Russia & CIS, Center for Creative Leadership, 4 октября 2010 г. [Електронний ресурс] / А. Бражник. – Режим доступу : <http://www.ccl.org/leadership/pdf/research/leadershipGap.pdf>

⁷⁹⁷ Зорина А. В. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов вуза: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Зорина Анна Викторовна. – Нижний Новгород, 2009. – 217 с.

науково-педагогічних праць дійшла висновку, що лідерські якості є різновидом соціально-психологічних властивостей особистості. Вона виділила чотири основні групи лідерських якостей вчителя: організаторсько-ділові, емоційно-комунікативні, інтелектуально-креативні та морально-вольові. До групи лідерських якостей дослідниця включила і специфічно лідерські якості (рішучість, активність, дієвість та ін.), і ті, які традиційно відносяться до інших груп (наприклад, моральні якості: правдивість, гуманність тощо). Важливим є також те, що при визначенні груп лідерських якостей науковець урахувала високу соціальну значущість професійної діяльності вчителя.

Таким чином, узагальнюючи розглянуті психолого-педагогічні підходи до змісту лідерських якостей особистості, підтверджуємо думку про їх різноманіття у сучасній науці, яке зумовлене великим інтересом до означеної проблеми та розгалуженням сфер вивчення лідерських якостей особистості. Для нас особливий інтерес представляють дослідження, в яких звертається увага на соціальний аспект прояву рис лідера (М. Белбін, Д. Гоулмен, О. Гунічева, Н. Семченко). Подальше вивчення визначеної проблеми потребує виявлення змісту провідних лідерських якостей особистості необхідних для ефективної життєдіяльності у соціальному просторі.

ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРІВ

У сучасній соціокультурній ситуації розвиток педагогічної науки і практики орієнтується на формування творчої особистості. Стає очевидним той факт, що високий професійний рівень педагога передбачає оволодіння не тільки глибокими знаннями психолого-педагогічних дисциплін, але й майстерністю застосування їх на практиці. Для цього педагог повинен сам уміти залучати вихованців до творчого процесу і стимулювати їх активність, самостійність, ініціативу, сприяти самоактуалізації особистості. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема формування організаторських умінь вихователя під час підготовки до роботи з дітьми у літніх оздоровчих таборах.

Нерідко в педагогіці розглядаються організаторські здібності як "сукупність індивідуально-психологічних особливостей особистості, що сприяють успішності педагогічної діяльності"⁷⁹⁸. Вони передбачають, по-перше, здібності організувати учнівський колектив, згуртувати його, надихати на вирішення важливих завдань і, по-друге, здібності правильно організувати власну роботу⁷⁹⁹. Мета дослідження – формування організаторських умінь майбутніх вихователів у процесі вивчення педагогічних дисциплін та під час різних видів педагогічної практики, зокрема у літніх оздоровчих таборах.

Організаторську роботу вихователя влучно характеризує О. Лутошкін, який зазначає, що "вожак – той, хто веде за собою..."⁸⁰⁰. Організаторські здібності, на його думку, це поєднання індивідуальних якостей особистості, які дозволяють людині швидко, надійно, впевнено організувати людей на виконання будь-якої справи. Він до специфічних організаторських якостей відносить організаторську чутливість, здатність до активного психологічного впливу, схильність до організаторської роботи, спрямованість особистості організатора, під якою розуміє моральне обличчя організатора, його громадянську зрілість⁸⁰¹. Це має суттєве значення для організаторів тимчасового різновікового дитячого колективу.

У функціональних обов'язках посадової інструкції вихователя оздоровчого табору зазначаються такі організаційно-координаційні функції:

⁷⁹⁸ Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : "Либідь", 1997. – С. 135.

⁷⁹⁹ Педагогіка : навчальний посібник / [В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов]. – [5-е вид., випр. і доп.]. – Вінниця : ДП "Державна картографічна фабрика", 2012. – С. 77-70.

⁸⁰⁰ Лутошкін А. Н. Как вести за собой: Старшеклассникам об основах орг. работы / А. Н. Лутошкін ; под ред. Б. З. Вульфова. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1986. – С. 5.

⁸⁰¹ Ibid. – С. 60-61.

- планує та організовує виховну діяльність власного загону;
- вивчає особливості розвитку кожної дитини, її емоційне самопочуття;
- вивчає нахили, інтереси, сферу здібностей дитини, добираючи кожній певний вид діяльності;
- сприяє створенню морально-психологічного мікроклімату для кожного вихованця в загоні;
- розвиває самоврядування у загоні, привчаючи до самоорганізації, відповідальності, готовності та вміння приймати життєві рішення;
- допомагає вихованцям вирішувати проблеми в стосунках з вихователями, товаришами;
- допомагає кожній дитині адаптуватися в колективі вихованців ⁸⁰².

Ураховуюче вищезазначене, нами виокремлено наступні організаторські вміння: стимулювати розвиток колективу, активність, ініціативу та самодіяльність кожного з вихованців; пробуджувати в підопічних упевненість у своїх можливостях; спільно з дітьми організовувати їхню життєдіяльність, наповнюючи її цікавими творчими справами; організовувати роботу органів учнівського самоврядування; за допомогою вербальної комунікації здійснювати інтелектуальний, емоційно-вольовий та моральний вплив на вихованців; організовувати самовиховання дітей.

Відтак, становлення вчителя, його активної позиції передбачає, в першу чергу, формування його як особистості та індивідуальності, а лише потім як працівника, котрий володіє спеціальними навичками у визначеній сфері діяльності. Тому для поліпшення якості педагогічної освіти М. Сметанський пропонує не лише переглянути зміст навчальних дисциплін, але й удосконалити саму організацію навчального процесу, широко застосовуючи методи та прийоми активізації пізнавальної діяльності студентів: ділові ігри, проблемне навчання, творчі роботи. На його думку, впровадження організації самостійної роботи створює надійні основи для розвитку ініціативи, формування у студентів власних поглядів та переконань ⁸⁰³.

Доведено, що активізація навчання сприяє інтенсифікації пізнавальної діяльності студентів на основі інтеграції теоретичного, організаційного й особистісного підходу. Це, насамперед, робота з цікавим навчальним матеріалом і його професійна спрямованість, збільшення обсягу і швидкості передачі інформації, підвищення інформаційної культури, розвиток творчих здібностей студентів, удосконалення колективної й індивідуальної форм організації навчання, подолання схильності до конформізму, страху перед власною некомпетентністю, низького рівня самооцінки, упередженого ставлення до

⁸⁰² Дик Н. Ф. Организация летнего отдыха и занятости детей. Книга современного руководителя / Н. Ф. Дик. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – С. 80.

⁸⁰³ Сметанський М. Деякі аспекти поліпшення якості педагогічної освіти майбутніх учителів / М. Сметанський // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С. 105.

нововведень, почуття загрози втрати статусу, нездатність до прийняття самостійних рішень⁸⁰⁴.

У зв'язку з цим на семінарських заняттях з підготовки до позашкільної практики та під час інструктивно-методичного збору впроваджуємо інтерактивну педагогічну взаємодію, ознаками якої є: полілог, діалог, смислотворчість, рівноправні міжособистісні взаємини, свобода вибору, створення ситуації успіху, позитивність і оптимістичність оцінювання, рефлексія, створення оптимальних умов для розвитку особистості студента, самостійного набуття ним знань⁸⁰⁵.

З урахуванням інноваційних педагогічних технологій на заняттях використовуються активні методи: бригадні, проблемно-пошукові, інтерактивні, рольова гра, конкурси, "мозкові штурми", метод проектів, проблемне навчання, аналіз відеоситуацій, організація та проведення гри, що забезпечує розвиток у студентів професійного мислення, здатності розв'язувати завдання, максимально наближені до професійних. Цьому сприяє також робота студентів у творчих майстернях, проведення колективних творчих справ.

Наведемо приклад розробки практичних завдань до заняття № 3 на тему "Зміст, форми та методи роботи з дітьми в літніх оздоровчих закладах".

Практикум розпочинається з обговорення питання про форми роботи в оздоровчих таборах (індивідуальні, колективні, групові), гру як основну форму роботи (рухливі ігри, дидактичні ігри, народна гра в таборі, пізнавально-творчі ігри, сюжетно-рольові, ігри-атракціони).

Перша група завдань стосується особистості самого вихователя:

1. "Автопортрет" (описати, яким вихователем у таборі я уявляю себе, охарактеризувавши свої сильні та слабкі сторони).

2. Бесіда "Вихователь, про якого мріють". Проаналізувати відповіді дітей на запитання "Яким би ви хотіли бачити вихователя?".

3. Мозковий штурм "З чого починається хороший вихователь?".

Наступний крок практикуму – розподіл студентів на мінігрупи, між якими буде проводитись змагання у вигляді кількох конкурсів. Змагання розпочинаються з конкурсу-розминки "П'ятихвилинка" (запропонувати якомога більше короткотривалих дитячих ігор, для яких не потрібно спеціального обладнання та вимог до місцевості).

Команди попереджаються, що у кожному з конкурсів у них має бути новий капітан. У функції капітана входить розподіл обов'язків для виконання завдань конкурсів, організація підготовки та звіт про виконання, за яким визначаються бали команди. При цьому обмежується час на виконання завдань.

⁸⁰⁴ Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИИП. Изд-во "Магистр", 1997. – С. 189.

⁸⁰⁵ Пометун О. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище / О. Пометун // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 48.

Обирається журі для визначення команди-переможця в кожному конкурсі та виконання завдання оцінюється певною сумою балів.

Орієнтовний перелік конкурсів має відповідати кількості гравців у командах:

1. "Незакінчена історія". Кожній з команд пропонується певна конфліктна ситуація з табірнього життя (вихователь і діти, вихователь і батьки, вихователь і вихователь, вихователь і представник адміністрації). Завдання: програти в ролях конфлікт та способи його розв'язання, а також прокоментувати найбільш оптимальний спосіб.

2. Розробити маршрут подорожі, де станціями мають бути естафети різних видів.

3. Конкурс пантомім "Передай новину". Капітан команди отримує інформацію, яку повинен передати наступному учаснику за допомогою пантоміміки. Другий учасник передає третьому і так далі, а останній має озвучити те, що він зрозумів.

4. "О-о-о". За три хвилини скласти історію, в якій всі слова починаються на одну і ту ж літеру ("з", "к", "о", "п", "с").

5. "Буриме". Протягом п'яти хвилин скласти вірш із запропонованою римою: птахи – дітлахи, злива – смілива; річка – стрічка, сонце – віконце; діти – квіти, фломастер – майстер.

6. "Без слів". Швидко вишикувати команду за місяцями народження, не промовивши жодного слова.

7. "Казкові герої". Команді пропонується назва казки і завдання: розподілити ролі між учасниками та кожному зобразити свою роль.

8. Конкурс "Пісенний вернісаж". На запропоновану тему заспівати якомога більше пісень.

9. Гра "Подолай непорозуміння". Капітан має жестами показати своїй команді запропоновані слова, а команда їх має відгадати.

Після проведення вказаних конкурсів кожна команда визначає свого кращого капітана, між якими проводиться конкурс на швидкість та кмітливість: якомога швидше скласти пазли.

Завершується практикум привітанням усіх капітанів, а також переможців. Підсумки підводяться у формі обговорення заняття, участі кожного у конкурсах, аналізу перемог та поразок.

Застосування різноманітних видів роботи на заняттях у підготовці студентів до роботи в таборі дає змогу розвивати творчу активну особистість, педагогічне мислення; виробляти вміння імпровізувати, долати труднощі як змістового, так і організаційного плану, оперативно розв'язувати нестандартні завдання, що виникають у виховному процесі, швидко приймати самостійні рішення.

Організаторські вміння ефективно формуються у цьому випадку завдяки тому, що кожен студент під час заняття має можливість виступати в ролі капітана команди, нести відповідальність за виконання нею завдання та пере-

могу у конкурсах. Емоційна насиченість та обмеженість у часі виконання завдань спонукають кожного капітана докласти всіх зусиль до перемоги команди, оскільки він несе особливу відповідальність у конкурсах. Такий підхід спонукає лідерів сконцентрувати всі свої зусилля на організацію ефективного та оперативного виконання завдань, стимулювання учасників команди до активної та ініціативної спільної роботи шляхом інтелектуального, емоційно-вольового та морального впливу на них. Конкурси пробуджують у студентів упевненість у своїх можливостях; допомагають застосовувати і розвивати організаторські вміння в екстремальних умовах.

Крім того, серед різних форм позааудиторної роботи (виконання домашніх завдань, науково-дослідна робота, безпосередня участь у конференціях, змаганнях, іграх, педагогічна практика, участь у роботі гуртків, робота в літньому таборі відпочинку дітей, керівництво гуртком або секцією в школі, будинку творчості, організація змагань, диспутів, круглих столів, допомога соціальним службам) ми обрали співпрацю з обласною дитячою клінічною лікарнею, що передбачало практично-орієнтований підхід до навчання. Такий вид роботи найбільше відповідає умовам проходження майбутньої практики, адже працювати доводилось з дітьми різного віку, до того ж не знайомими між собою. Сприятливою для практичного навчання студентів виявилась та особливість, що часто діти в лікарні більш піддатливі виховним впливам, оскільки знаходяться далеко від дому, друзів, мають багато вільного часу.

Під час семінарських занять "Позашкільна педагогічна практика" студенти отримали практичне завдання, яке полягало в тому, щоб організувати дозвілля хворих дітей. Виконання цього завдання проходило поетапно. Протягом підготовчого, основного та завершувального етапів студенти працювали в стабільних малих групах по 4-5 осіб, які очолювали їх одnogрупники, котрі вже мали досвід роботи з дітьми.

На підготовчому етапі майбутні вихователі оволодівали дозвіллевою формою роботи. З цією метою було складено відповідну програму заходу, підібрано необхідні матеріали, проведено репетицію, проаналізовано проведений під час репетиції захід, висловлено пропозиції щодо його вдосконалення. Студентам необхідно було скласти рекламу заходу для запрошення дітей в ігрову кімнату відділення, розробити музичний супровід, візуальний ефект свята, спрямований на збудження позитивних емоцій учасників, внести елементи змагань у захід та продумати нагороди переможцям.

Основний етап роботи полягав у проведенні обраного заходу. Після короткого інструктажу, проведеного вихователями лікарні щодо специфіки роботи в лікарні, особливостей хворих дітей, студенти були розподілені у вісім відділень лікарні. Під час організації дозвілля вихователі надавали студентам методичну допомогу й одночасно виступали експертами в оцінюванні проведених заходів та участі кожного студента. По завершенні роботи студенти зробили спільні фотографії з вихователями лікарні, батьками та їхніми дітьми, а також брали в них інтерв'ю з приводу вражень від проведеного заходу.

На завершувальному етапі підводились підсумки проведеної роботи та аналізувалась її ефективність і доцільність. Цей етап складався з двох частин: перша проходила безпосередньо в лікарні – одразу ж після проведеного заходу кожен студент висловлював свою думку щодо здійсненої роботи; друга – через певний проміжок часу в навчальній аудиторії відбувалось обговорення ефективності такої форми позааудиторної колективної роботи.

Кожна мала група студентів готувала фоторепортаж із власними враженнями від роботи з дітьми. Виготовлена стінгазета оцінювалася за такими критеріями: змістовність, достовірність, емоційність, здоровий гумор та художнє оформлення. Обов'язковими рубриками стали наступні: "Виконання запланованого", "Що було найважче?", "Нам найбільше сподобалось...", "Чого ми навчилися?", "Поради наступним поколінням студентів", "Відгуки дітей, батьків та вихователів".

Відвідування закладів такого типу надало студентам можливість ознайомитись з умовами побуту, правилами внутрішнього розпорядку, режимом проведення санітарно-гігієнічної роботи закладу, спостерігати специфіку проявів вікових та індивідуальних особливостей вихованців, стану їхнього здоров'я, умов життя та виховання, їхньої роботи з самообслуговування. Трьохкурсники оволоділи необхідними вміннями та навичками щодо організації колективно-творчої діяльності у сфері розвитку пізнавальних інтересів дітей та підлітків, морального, естетичного, трудового виховання, спортивно-оздоровчої роботи, а також проведення індивідуальної бесіди з вихованцями. Це надихало студентів на ґрунтовну підготовку до роботи в таборі не лише методично, а й психологічно.

Майбутні вихователі на власному досвіді переконались, що така громадсько-педагогічна діяльність є однією із важливих складових професійної підготовки фахівців. Вона дозволяє випробувати свої сили, навчитися використовувати у професійній діяльності отримані знання та стимулює виробляти в собі гуманістичні риси.

Рефлексія індивідуальних якостей дає можливість визначити причини успіхів і невдач, перспективи професійного самовдосконалення, а також розвиває у майбутніх вихователів здатність до саморегуляції. Особистісне й професійне зростання відбувається завдяки впровадженню трьох взаємопов'язаних характеристик процесу самовизначення особистості, що ґрунтуються на саморозвитку, самовдосконаленні і саморегуляції: самопізнання, самооцінка, самопрогнозування.

Таким чином, організація практикуму із застосуванням інтерактивних форм навчання у вигляді конкурсів та змагань між командами з використанням можливостей позааудиторної роботи сприяє ефективному формуванню організаторських умінь у майбутніх вихователів оздоровчих таборів, а також навичок самоаналізу та саморегуляції особистості.

ДІТИ-СИРОТИ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ У ДОСЛІДЖЕННЯХ З ПРОБЛЕМ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У дітях – майбутнє кожної країни, перспективи її економічного, соціально-культурного і демографічного розвитку. Діти є найважливішим ресурсом майбутнього, вони є і завжди будуть найперспективнішою частиною суспільства. Відтак, поступальний розвиток держави значною мірою обумовлений ставленням до них, розумінням їхніх проблем, запитів, потреб. Специфіка й основна спрямованість соціальної та правової політики стосовно найменших громадян в Україні в сучасних умовах має сприяти зменшенню впливу на них негативних наслідків, що виникають у ході реформування суспільства, а також створенню умов для оптимізації діяльності існуючих і заснування нових соціальних інститутів, метою діяльності яких є задоволення потреб та реалізація інтересів дітей.

Сучасна соціальна ситуація в Україні позначилася стрімким зростанням кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Незважаючи на те, що ХХ століття шведська письменниця і педагог Елен Кей визначила як «вік дитини», процеси, спрямовані на прогрес країни у соціально-економічному відношенні, не покращили життя цієї категорії дітей, тому для багатьох із них перехідний етап у житті суспільства залишиться у пам'яті дитинством без яскравих позитивних емоцій, переживань, повноцінного харчування, турботи батьків, якісної освіти.

У цьому напрямі вагомого значення набуває підготовка висококваліфікованих фахівців для соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. Ефективність соціально-педагогічної взаємодії майбутніх спеціалістів багато в чому залежить від знання психологічних особливостей дітей цієї соціальної категорії, розуміння їх внутрішнього світу. Саме тому неправомірно говорити про формування феномену готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми, що не мають можливості виховуватися в сімейному оточенні, без здійснення аналізу соціально-психологічного портрету таких дітей.

Відповідно до вище зазначеного, у межах нашого дослідження вважаємо за доцільне розглянути основні психолого-педагогічні особливості зазначеної соціальної категорії.

Отже, важливим є дослідження, аналіз та систематизація соціально-психологічних особливостей дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, і можливих проявів їх поведінки. Зазначене передбачає реалізацію таких завдань:

- аналіз основних наукових підходів щодо психолого-педагогічної характеристики дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування;

- систематизація знань щодо специфіки соціально-педагогічної роботи з дітьми, що виховуються поза родину.

Стосовно першого завдання, нами здійснено аналіз наукових підходів, у яких дослідники акцентують увагу на фізіологічних, психологічних та емоційних особливостях дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; досліджують основні причини, що призводять до індивідуально-особистісних відхилень у фізичному, психологічному та емоційному розвитку.

Особливості розвитку особистості дитини-сироти відображені у дослідженнях таких науковців, як: Л. Божович, М. Лисіна, А. Прихожан, В. Мухіна, М. Толстих, Т. Шульга та ін. Зарубіжні автори, зокрема Й. Лангмейер і З. Матейчик, висвітлюють у своїх дослідженнях специфіку психічного розвитку дітей, які виховуються поза родину.

Феномен психологічного розвитку дітей, які залишилися без батьківського піклування, знайшов своє відображення у працях багатьох науковців, зокрема, І. Дубровіної, Н. Краснової, М. Буянова, А. Кравченко, А. Андрєєвої, А. Шахматової, С. Мещерякової, О. Бодальова, І. Єжова, М. Щелованова, Т. Землянухіної та ін.

Проблема розвитку визначеної категорії дітей постає у центрі уваги зарубіжних учених (А. Адлер, А. Фрейд, Дж. Боулбі, С. Прованс, Р. Ліптон, Р. Шпіц, М. Вінце та ін.).

Дослідження, проведені науковцями, свідчать про те, що поза родину розвиток дитини має своєрідні фізичні, психологічні та соціальні аспекти. У неї формуються специфічні риси характеру, поведінки, які часто мають негативну оцінку. Особливості розвитку дітей, які виховуються без батьків, відмінні від тих, що притаманні дітям, виховання яких відбувається у родинному колі. Умовно відмінні риси можна поділити на 3 групи: психолого-фізіологічні аспекти розвитку; процес формування та встановлення міжособистісних стосунків у соціумі; становлення емоційно-вольової та інтелектуальної сфер особистості.

На сьогодні домінуючою є концепція, згідно з якою особливості досліджуваної категорії дітей зумовлені двома групами взаємопов'язаних та взаємозумовлених факторів: соціальними, які визначаються зовнішніми особливостями розвитку дитини, та його індивідуальними рисами.

Аналіз розвитку дітей-сиріт свідчить про те, що втрата батьків призводить до тяжких наслідків становлення зростаючої особистості.

Умови життя дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, характеризуються регламентованістю та обмеженим комунікативним колом, відсутністю можливості вільного спілкування.

Довготривале незадоволення основних потреб (безпеки, уважного ставлення, турботи, емоційних контактів) може призвести до виникнення так званого феномену "сирітської хвороби", яка з часом може стати причинною значних фізіологічних, психічних та соціальних проблем.

У дітей-сиріт спостерігається зниження пізнавальної активності, обмеженість кругозору, викривлення спогадів про себе у минулому. Дослідники відмічають притаманну дітям цієї категорії крайню ситуативність розумових дій, яка визначається або предметним оточенням, або прямими вказівками дорослого, нерозвинену уяву, відсутність пізнавальної ініціативи і цілеспрямованості. Такі діти не вміють фантазувати, мріяти, їхні бажання обмежені сьогоденними потребами. При цьому спостерігається цілий набір негативних рис характеру: замкнутість, заздрість, недовіра, впертість, егоїзм, агресивність.

Зазвичай, особливості психічного розвитку цієї категорії дітей проявляються в різних вікових групах по-різному (див. табл. 1).

Таблиця 1

Вікові особливості розвитку дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування

Віковий період	Характерні особливості
<i>Дошкільний вік</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ домінує потреба у доброзичливому ставленні, увазі з боку дорослих; ➤ знижена пізнавальна активність; ➤ відставання у розвитку мовлення; ➤ затримка психічного розвитку; ➤ відсутність навичок спілкування; ➤ конфліктність у взаєминах з однолітками.
<i>Молодший шкільний вік</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ специфічні відхилення у розвитку інтелектуальної та мотиваційної сфер; ➤ нерозвинена здатність до саморегуляції, планування своїх дій; ➤ відставання в оволодінні навичками читання й письма; ➤ байдуже ставлення до оточуючих; ➤ відсутність адекватного ставлення учня до вчителя.
<i>Підлітковий вік</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ жорстокість, агресивність, апатія, депресивність; ➤ порушення дисципліни; ➤ інтелектуальна недостатність; ➤ підвищений дефіцит спілкування з дорослими; ➤ стан безпорадності.

Розвиток таких дітей, як правило, багато в чому визначається тим, у якому віці вони набули статусу сирітства. Чим раніше дитина залишилася без батьків, тим більше позначаються на її особистісному розвитку наслідки сирітства.

Виходячи із визначених завдань та з метою формування більш повного уявлення про особливості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, виділимо основні напрями аналізу досліджуваної нами проблеми:

фізичний розвиток; адаптаційні розлади; психологічна характеристика; деприваційні розлади, явище "госпіталізму" та "психологічного капсулювання"; особливості поведінкової, емоційної та комунікативної сфер. Вивчення фізичного розвитку дітей, позбавлених батьківського піклування, що проживають у державних закладах (інтернатах, притулках), демонструє суттєве зниження їхніх антропометричних показників та наявність порушень трьох груп: адаптаційних, психічного розвитку, супровідних психічних захворювань.

Адаптаційні розлади у дітей-сиріт виявляються на всіх основних векторах життєвого простору: сімейному, соціальному, шкільному та всіх рівнях нервово-психічного реагування: сомато-вегетативному, психомоторному та сімейно-ідеаторному. Розлади в адаптації у "дітей без сім'ї" об'єднуються в групи з найбільш представленими поведінковими розладами: агресивні, регресивні, психопатоподібні прояви, які зустрічаються частіше у дітей-сиріт, ніж у соціальних сиріт; та менш представленими: психосоматичні – порушення сну, головні й серцеві болі, дискінезія жовчовивідних шляхів; тривожно-депресивні – проявляються виключно у соціальних сиріт і відновлюються без спеціальної терапії через 1-5 місяців, а також випадки швидкої адаптації, що супроводжуються байдужим ставленням дітей до власної долі⁸⁰⁶.

Травмуючий вплив на розвиток дитини має також фактор "повторного сирітства" – зміна форми соціально-правового статусу дитини-сироти чи дитини, позбавленої батьківської турботи, і повторне її влаштування в інтернатний заклад.

Вивчаючи психологічні особливості таких дітей, визначили, що дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківського піклування, притаманні процеси загального відставання у психічному розвитку, які охоплюють інтелектуальну, вольову та емоційну сфери життєдіяльності.

Аналіз психологічної літератури свідчить, що у дитини з холеричним темпераментом виявляється агресивність, хворобливе честолюбство, швидка виснаженість нервової системи, підозрілість, заздрість; діти-сангвініки стають стриманими, обережними, поступливими, схильними до почуття страху та невротенії; у флегматиків розвивається нерішучість, боязливість⁸⁰⁷.

Специфіка психологічного розвитку дітей-сиріт не визначається за критерієм "норма і патологія". Дослідження, проведені у різних країнах світу, свідчать про те, що поза родиною розвиток дитини проходить особливим чином, і у неї формуються специфічні риси характеру, поведінки, про які часто не можна сказати: позитивні вони чи негативні – вони просто інші.

⁸⁰⁶ Бевз Г. М. Дитина в прийомній сім'ї: Нотатки психолога / Г. М. Бевз, І. В. Пеша. – К. : Український ін-т соціальних досліджень, 2001. – С. 12-13.

⁸⁰⁷ Шахманова А. Ш. Воспитание детей-сирот дошкольного возраста : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Ш. Шахманова ; под ред. С. А. Козловой. – М. : Издательский центр "Академия", 2005. – С. 26.

Характеризуючи особливості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, А. Прихожан і Н. Толстих зазначають про формування особистості з недорозвиненим механізмом активної, ініціативної та вільної поведінки, залежної та реактивної, для якої є характерним особливе психологічне утворення – несформованість образу "Я", наявність феномену "Ми". Діти без батьків поділяють оточуючих на "свій" та "чужий". Та, відмежовуючись від "чужих", вони не позбавлені здатності використовувати їх на свою користь. Тож нерідко у дітей-сиріт домінують вузькопрагматичні, споживацькі мотиви спілкування⁸⁰⁸.

Через недостатній розвиток контактів з дорослими в дітей, які виховуються поза родиною, спостерігається несформованість форм співпраці, відставання у розвитку мовлення, втрата самостійності, відсутність інтересу до оцінки дорослого, переживання поразки в діяльності, невміння диференціювати успішні та неуспішні дії, схвалювану і несхвалювану поведінку.

Цілком зрозуміло, що психічний розвиток таких дітей відрізняється від розвитку їхніх однолітків, які виховуються у родинах. У них спостерігається уповільнений темп психічного розвитку, ряд негативних особливостей: нестабільна емоційна сфера, пізній процес формування навичок саморегуляції та норм правильної поведінки.

Основним чинником, що впливає на розвиток дитини, позбавленої можливості виховуватися в сім'ї, є психологічна депривація, яка виникає в результаті того, що дитина позбавлена можливості задовольнити основні (життєві) психічні потреби достатньою мірою та протягом певного часу – потреби в різноплановому й розвивальному оточенні; в емоційних зв'язках, перш за все з матір'ю, батьком та близькими людьми, відчуття комфорту, захищеності, довіри, постійності та доброзичливості навколишнього середовища, що потім сприяє здатності до самореалізації. Психічна депривація розрізняється за формами прояву стосовно того, яких саме життєво необхідних факторів позбавлена дитина. Діти, позбавлені батьківського піклування, можуть одночасно переживати кілька видів деприваційних впливів, чим і зумовлюється їхній подальший розвиток як у психофізіологічному, так і в особистісному напрямках⁸⁰⁹.

Дослідження свідчать, що у стані депривації у дитини з'являється психотравмуючий комплекс, який зберігається протягом усього життя. Науковці розглядають депривацію як систему стимульних бар'єрів і визначають такі її види: *матеріальна* – недостатня кількість матеріальних засобів для виживан-

⁸⁰⁸ Прихожан А. М. Дети без семьи / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.

⁸⁰⁹ Бевз Г. М. Дитина в прийомній сім'ї: Нотатки психолога / Г. М. Бевз, І. В. Пеша – К. : Український ін-т соціальних досліджень, 2001. – С. 10.

ня і розвитку; *соціальна* – обмеження спілкування і досвіду соціальних відносин; *пізнавальна* – сенсорна, мовленнєва, смислова, відсутність умов для розвитку сенсорної чутливості, розвитку мовлення, сформованості понятійного апарату; *емоційна* – відсутність позитивних емоцій, турботи й емоційного прийняття дитини.

У результаті відбувається порушення індивідуального і особистісного розвитку дитини-сироти, поява особливого психічного стану внутрішньої незахищеності, соціальної дезадаптації.

Таким чином, проблеми емоційної депривації спричиняють негативний вплив на особистісний розвиток дітей-сиріт та дітей, які лишилися без батьківської опіки.

Діагностувати деприваційні враження дитини можливо за умови багаторівневого обстеження функціонування її організму, враховуючи особливості соціальних впливів на її розвиток. Поряд з цим досить важко розмежувати наслідки пережитої дитиною депривації від відхилень в її розвитку, зумовлених іншими чинниками (наприклад, органічного характеру). Основним критерієм визначення саме деприваційних впливів на особливості розвитку дитини вважається швидке включення відтворюючого процесу у випадку заміщення негативних чинників.

Так, у дітей, які перебувають в однакових деприваційних умовах, Й. Лангмейр та З. Матейчек зафіксували формування п'яти типів депривованої особистості:

➤ "Пригнічений тип" – характерна пасивність, апатичність. Стан таких дітей ускладнює можливість ефективної оцінки, що інколи призводить до віднесення таких дітей до групи розумово відсталих.

➤ "Соціальні провокації", що розвиваються внаслідок постійного проживання в закритих установах, характеризується контрастними емоційними реакціями.

➤ "Гіперактивний тип" – для дитини з такою поведінкою характерним є легкий вступ у контакт, різко виражені тенденції демонстративної поведінки з яскравою зацікавленістю всіма оточуючими, що сприймається нею як гра, забава.

➤ Добре "приспособлені діти" характеризуються компенсаторною поведінкою у відповідь на брак соціальних потреб, що проявляється у жадібності, ранніх сексуальних зв'язках, аутичних тенденціях, нарцисизмі тощо⁸¹⁰.

➤ Надзвичайним випадком депривації є таке явище, як "госпіталізм" (погіршення стану здоров'я дитини як наслідок тривалого перебування в лікувальних установах), що виникає, коли дитина ще немовлям втрачає вже налагоджені близькі зв'язки з матір'ю або особою, яка її замінює.

⁸¹⁰ Капська А. Й. Соціальна робота: навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів / А. Й. Капська / НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ: ЦУЛ, 2005. – С. 268.

Ще однією характеристикою зазначеної соціальної категорії є позиція "психологічного капсулювання". Це внутрішня позиція, що полягає у відчуженому ставленні до себе, до інших, до предметного світу, до почуттів, і яка закріплюється за рахунок постійного формування нових ілюзій, що виникають при зіткненні дитини з проблемами реального життя. Стан "психологічного капсулювання" супроводжується відсутністю виходу у зовнішній простір і призводить до формування особливих механізмів адаптації та соціалізації, за яких дитина розвивається як соціальна одиниця, націлена на реалізацію найпростіших соціальних очікувань⁸¹¹.

Щодо поведінки зазначеної категорії дітей, то вона характеризується нервовістю, спалахами гніву, агресії, перебільшеною реакцією на події та взаємостосунки, образливістю, провокуванням конфліктів з однолітками, невмінням спілкуватися та знаходити спільну мову з ними.

До помітно типових особливостей дітей, які залишилися без батьківської опіки, відносяться особливий стиль спілкування, нервовість, що викликає у сиріт домінування захисних форм поведінки, зокрема таких, як неадекватна лояльність або агресивність, відсутність гуманного ставлення, жорстокість до слабших, байдужість до чужого лиха, приниження особистої гідності, брехливість, схильність до крадіжок (часто це прояв інстинкту самозбереження), безпорадність. Усе це робить процес входження вихованця у соціум та його соціальне становлення дуже важким і складним.

У дітей зазначеної категорії проявляється деформація особистості, викривлення у формуванні самопізнання, спровоковані нереалізованою потребою у любові, прив'язаності та визнанні. Саме це і призводить до виникнення вагомих проблем у сфері емоційного розвитку.

У дослідженнях Е. Мінкової наводиться емоційний портрет таких дітей, який характеризується наступними рисами:

- бідна гама емоцій, одноманітність емоційно-експресивних засобів спілкування;
- знижений фон настрою;
- схильність до швидкої зміни настрою (пожвавлення переходить у плач, крик; піднесений настрій – у похмурий, агресію);
- одноманітність і стереотипність емоційних проявів;
- поверхнева емоційність, яка згладжує негативні переживання і сприяє їх швидкому забуванню;
- неадекватні форми емоційного реагування на схвалення і зауваження (від пасивності й байдужості до агресивності й ворожості);
- підвищене почуття страху, тривожності, хвилювання;

⁸¹¹ Семья Г. В. Основы социально-психологической защищённости детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Г. В. Семья // Добро без границ : сб. – Сыктывкар, 2002. – С. 97-98.

- основна спрямованість позитивних емоцій – отримання нового задоволення (у той же час позитивні емоції є більш стійкими, вони ефективніше регулюють поведінку);
- нестабільність емоційних контактів з оточуючими (легко вступають у контакт, у спілкуванні можуть здаватися жвавими, безпосередніми, але швидко змінюють партнерів у грі);
- нерозуміння емоційного стану іншої людини, її поведінка часто викликає негативне ставлення до партнера, накладає відбиток на стосунках з ним, призводить до конфлікту і сварок;
- надмірна імпульсивність, афективна вибуховість⁸¹².

За ступенем емоційної недостатності М. Бардишевська виокремлює декілька груп дітей:

"Унікаючі" діти. Це небагаточисельна група дітей, яка характеризується найбільш важким емоційним станом. Рання розвинуток таких дітей, як правило, протікав у вкрай несприятливих умовах.

Такі діти дуже важко звикають до життя у групі, період їхньої адаптації може затягнутися на декілька місяців; вони не вміють спілкуватися з іншими дітьми, усіяко уникають спілкування з дорослими. Найчастіше вони намагаються усамітнитися. Якщо ж така дитина змушена знаходитися разом з іншими дітьми чи дорослими, то при їх наближенні вона реагує імпульсивною агресією. Така поведінка обумовлена, з одного боку, почуттям страху, який настільки сильний, що не дозволяє їй пізнавати нове середовище, нових людей і зближуватися з ними, з іншого – несформованістю простих способів установалення будь-якого контакту з оточуючими. Однак тяжкий психологічний стан такої дитини не є безнадійним. Поступово, хоча і досить повільно, вона звикає до дорослого, який про неї піклується, дозволяє встановлювати емоційний контакт з нею, хоча поза таким контактом дитина почуває себе спокійніше. Вона ніби здалеку спостерігає за вихователем, особливо за його діями, спілкуванням з іншими дітьми.

"Причіпливі" діти знаходяться у більш сприятливому емоційному стані, ніж "уникаючі". Як правило, це вихованці, від яких відмовилися з народження. На відміну від "зникаючої" така дитина активно намагається встановити контакт з дорослим. Однак цей контакт має примітивний характер – вона шукає в них джерело емоційного тепла і захисту; почуття довіри проявляє навіть до малознайомих. Найголовніше для дитини – як можна довше залишатися у стані захищеності. При цьому у неї спостерігається незрілість більш складних реакцій, спрямованих на збереження близьких стосунків з дорослим: вона лише "чіпляється" за дорослого, не використовуючи інші засоби впливу; їй ще недоступні більш складні способи тактильного контакту

⁸¹² Минкова Э. А. Особенности личности ребёнка, воспитывающегося вне семьи / Э. А. Минкова // Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения. – М., 1995. – Вып. 4. – С. 9-10.

(обійми, поцілунки, плач). Однак такі діти здатні забезпечити собі мінімальний ступінь емоційної безпеки за рахунок елементарної реакції прив'язаності до дорослого.

Діти з "недиференційованими" прихильностями – це найбільша група. Їм властиві поверхові, невпорядковані, нестійкі емоційні зв'язки. Способи спілкування з дорослими у цих дітей достатньо розвинені й різноманітні, але вони не використовуються для утворення більш глибоких стійких зв'язків.

Незважаючи на це, у зазначеної групи спостерігаються окремі способи контакту з дорослими, утворюючи більш складні форми поведінки, які практично недоступні дітям двох попередніх груп.

Така дитина у психологічному розумінні більш зібрана і гармонійна, ніж дитина, що схильна до "чіпляння". Володіння своїм власним тілом, більш чітке уявлення про своє фізичне "Я" дає змогу їй гратися у різноманітні тактильні ігри з дорослими.

Для цієї категорії дітей тактильний контакт з дорослим важливий як джерело задоволення від спільного спілкування, а не як засіб для нейтралізації страхів і тривоги. Вони рано втрачають безпосередність щодо емоційних реакцій на дорослого, доволі точно враховують його настрій та пристосовуючись до нього.

У цілому для дітей цієї емоційної групи прихильність до інших дітей і усвідомлення себе в оточенні є більш надійними показниками почуття безпеки і впевненості, ніж прихильність до свого дорослого. Така подвійна прихильність забезпечує дітям задовільний рівень адаптації. У подальшому поступово зменшується потреба у грі з дорослим, а орієнтація на взаємодію з однолітками посилюється.

"Амбівалентна" група – це діти із суперечливою, конфліктною прив'язаністю до дорослого, до неї входять не лише "відмовники", але й діти, що мають досвід проживання у родині. Прив'язаність таких дітей до дорослих формується поетапно. Спочатку дитина поводить себе стримано, проявляє цікавість, однак зберігає дистанцію. Поступово вона починає впізнавати знайомого дорослого, радіє йому, однак віддає перевагу зоровому та мовленнєвому спілкуванню.

Емоційний зв'язок з вихователем не дає такій дитині відчуття безпеки. Не дивлячись на це, прив'язаність "амбівалентної" дитини до дорослого є більш зрілою порівнянно з прив'язаністю більшості дітей, від яких відмовилися.

"Соціально-тривожні" – це діти, що мають ранній досвід життя у родині. Емоційна прив'язаність таких дітей близька до норми. Вони звикають до вихователя, який приділяє їм багато уваги, однак їм властива глибока, стійка вибіркова прив'язаність до "свого" дорослого і страх перед чужими, уникання їх.

"Гармонійні" діти також мають ранній досвід життя у родині. Формування емоційної прив'язаності у них протікає нормально. На відміну від

"соціально-тривожних" дітей, схильних до утворення єдиної сильної прив'язаності, у гармонійних дітей формується ланцюг прихильностей. Однак у ситуаціях часто повторюваної розлуки з дорослим у дитячому будинку існує ризик поступового руйнування адаптації, досягнутої дитиною раніше.

Дефіцит адекватного спілкування з дорослими та дітьми, що є характерним для вихованців інтернатних установ, зумовлює розвиток неадекватності в побудові моделі подальшого спілкування: переживання захисних форм поведінки у конфліктних ситуаціях, що проявляється в нездатності до конструктивного вирішення проблемних ситуацій, агресивних спалахах, прагненні перекласти відповідальність на інших. Цим дітям мало відома мова жестів і міміки, змінних інтонацій. Вони рідко проявляють співчуття, співпереживання у стосунках з оточуючими.

Відсутність незмінної значимої фігури та безумовного прийняття дорослими дитини, тиск ситуації, необхідність постійно пристосовуватися знижують активне ставлення до життя, з'являється схильність до уникання прийняття самостійних рішень, пасивна, пристосовницька орієнтація на запропоновані стандарти оцінок, поведінки. Прояв таких якостей поведінки робить дітей-сиріт легкою наживою для криміногенних структур.

Узагальнюючи здійснений аналіз, нами виокремлено основні фізіологічні, психологічні та емоційні особливості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (див. табл. *Фізіологічні, психологічні та емоційні особливості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування*).

Низький рівень внутрішньої позиції, емоційний дисбаланс, відчуття відсутності перспективи, проблемність статево-рольового самовизначення, домінування імпульсивності та залежності в поведінці, ситуативність мислення – далеко неповний перелік характеристики дітей, виховання яких відбувається поза родину.

Крім низки фізичних, психологічних та емоційних особливостей, що впливають на появу негативних рис у цієї категорії, важливого значення набуває той факт, до "чиїх рук" потрапить така дитина, який фахівець буде реорганізовувати її фізичне та психічне здоров'я, хто буде лікувати її скалічену душу, і чи зможе дитина позбавитися дезаптивних проявів, вийти зі статусу сироти і морально бути готовою до повноцінного життя.

Саме тому другим напрямом аналізу наукових праць, що мають безпосереднє відношення до формування готовності у майбутніх педагогів до роботи із зазначеною соціальною категорією, ми обрали систематизацію знань щодо специфіки соціально-педагогічної роботи з дітьми, які розвиваються поза родину.

Досвід практичної діяльності педагогів та психологів, які взаємодіяли з дітьми-сиротами, дає можливість стверджувати, що розвиток визначеної групи дітей залежить від ряду чинників (або їхньої відсутності), що впливає на їх психічний, особистісний та фізіологічний розвиток.

Таблиця
Фізіологічні, психологічні та емоційні особливості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування

Негативні особливості	Причини негативних проявів
Проблеми внутрішньоутробного розвитку дитини	Небажана вагітність, спотворення життєво важливої взаємодії під час внутрішньоутробного розвитку між матір'ю та дитиною
Наслідкові фактори та анатомо-фізіологічні порушення центральної нервової системи	Спадкова обтяжливість алкоголізмом, наркоманією
Зниження антропометричних показників фізичного розвитку	Дизонтогенетичний розвиток, неврологічні та соматичні патології
Депривація (материнська, сенсорна, психологічна, емоційна, соціальна тощо)	Неможливість задоволення основних життєвих потреб; відсутність спілкування з біологічними батьками; деформація родинних зв'язків через важке минуле; дефіцит любові, ласки, уваги
Специфічні порушення розвитку шкільних навичок – дислексія, дисграфія, дискалькулія	Граничні інтелектуальні розлади
Знижені комунікативні можливості	Дефіцит адекватного спілкування з дорослими; закритий колектив; постійне перебування у вузькому комунікативному просторі
Почуття відчуження, байдужості	Гальмування фізичної, розумової та емоційної активності
Несформованість образу «Я», що замінений феноменом «Ми»	Низький рівень розвитку механізму активної, ініціативної, вільної поведінки, відсутність власних речей (крім одягу та предметів особистої гігієни); підвищення почуття тривожності, орієнтація на ворожість соціуму; закомплексованість, емоційне незадоволення
Неадекватна самооцінка	Ослабленість внутрішньої позиції, емоційна спрощеність, звуженість бачення перспектив, прояв залежності та імпульсивності у поведінці
Домінування захисних форм поведінки, поділ оточуючих на «своїх» і «чужих»	Збіднена емоційна сфера
Педагогічна занедбаність	Вплив середовища, де виховується дитина-сирота

Визнаючи актуальність проблеми сирітства у нашій державі, у межах реалізації основної мети соціально-педагогічної діяльності перед соціальним педагогом постають нелегкі завдання щодо підвищення рівня та попереджен-

ня можливих помилок у навчально-виховному процесі дітей-сиріт. Адже якщо соціально-педагогічна робота не буде побудована належним чином для подолання негативних проявів у психологічному, інтелектуальному та емоційно-вольовому розвитку дітей зазначеної категорії, наслідки цих відхилень можуть спостерігатися й у майбутньому та виявитися у психологічному дискомфорті, непристосованості до соціально визначених суспільних норм життя.

Досить часто можна спостерігати наявність ряду причин, які витікають у результаті низького рівня кваліфікованої взаємодії фахівців з таким контингентом дітей у процесі соціалізації:

- неправильна організація комунікативних зв'язків дорослих з дітьми;
- зменшення конкретно-чуттєвого досвіду дітей-сиріт, що протікає у надзвичайно звуженому оточенні;
- недоліки програм фахівців щодо організації роботи з дітьми-сиротами;
- непостійність, часта зміна педагогічного персоналу, який займається навчально-виховним процесом;
- навчально-виховна робота, що не компенсує дефектів розвитку, викликаних відсутністю сімейного оточення;
- відсутність диференційованого підходу до дітей, що виховуються поза родиною, у процесі навчання та виховання;
- недостатній рівень сформованості психолого-педагогічної готовності соціальних педагогів до роботи з зазначеною категорією дітей.

Російський фізіолог М. Щелованов довів, що діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, можуть успішно розвиватися за умов добре організованої виховної роботи, що не розлука з матір'ю, а дефіцит виховання, уваги, спілкування затримує нормальний розвиток⁸¹³.

Переконані, що важливою передумовою роботи соціального педагога з дітьми-сиротами є його професійна готовність до взаємодії з такими вихованцями, одна зі складових якої – сформований комплекс знань про соціально-психологічні особливості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Майбутні соціальні педагоги повинні вміти не лише виявити і проаналізувати відхилення у фізичному, емоційному та психологічному розвитку таких дітей, але й знати можливі шляхи виведення дитини з такого стану; швидко реагувати на негативні прояви поведінки та вміти використати потрібний спосіб взаємодії у різних ситуаціях; мати здатність передбачити основні соціально-педагогічні дії щодо становлення особистості дітей-сиріт та дітей, по-

⁸¹³ Щелованов Н. М. Вопросы материнства и младенчества / Н. М. Щелованов. – М., 1938. – С. 24.

збавлених батьківського піклування, повноцінного включення їх у соціальне життя.

Для успішної взаємодії із зазначеною категорією дітей фахівцям соціально-педагогічної сфери важливо усвідомити такі положення, що діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, мають ряд особливостей, які виявляються:

- *в інтелектуальному розвитку* (найчастіше за все не вміють застосовувати наявні знання для вирішення проблем, що постають перед ними, їм легше працювати за зразком; мінімальна вираженість пізнавальної потреби; при нормальному рівні інтелекту він не застосовується повністю ні в навчальній діяльності, ні в життєвих ситуаціях);

- *у мотиваційній сфері* (чітке вираження домінування бажань, пов'язаних безпосередньо з їхнім повсякденним життям; переважають мотиви, пов'язані із сьогоднішнім днем чи найближчим майбутнім; спостерігається звуження часової перспективи);

- *у розвитку "Я-концепції"* (діти-сироти більш інфантильні, залежні у проявах поведінки, у самооцінці від оточуючих, ніж діти, що виховуються у родинному середовищі; на відміну від «домашніх» дітей, які виражають своє прагнення бути самостійними і незалежними, виявляють активний протест проти контролю, діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, визнають необхідність опіки та контролю над собою);

- *у процесі становлення самооцінки* (у дітей із родини самооцінка найчастіше позитивна і має більш складний характер, ніж у дітей-сиріт, у яких ставлення до себе має однозначний характер; у дітей-сиріт досить часто спостерігається дискомфорт успіху, оскільки їм важливіше зберегти звичне ставлення до себе, нехай навіть негативне, ніж мати невизначене уявлення про себе; розвиненість почуття "ми", орієнтація у самооцінці на думку інших);

- *у розвитку гендерної ідентичності* (досить часто відчують труднощі у створенні власної родини; спостерігаються проблеми у формуванні статево-рольової поведінки; ранній початок статевого життя; безвідповідальність в уявленнях про майбутню родину і батьківство);

- *у спілкуванні з дорослими й однолітками* (почуття недовіри, несформовані повноцінні емоційно насичені контакти з дорослими та однолітками; часті випадки прояву агресії, як наслідок – незадоволення потреби у любові; прояв залежності, найчастіше негативного характеру, від дорослих).

У роботі з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківської опіки, важливими завданнями майбутнього соціального педагога є знаходження методів корекції негативних рис таких дітей, виховання всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Варто пам'ятати, що на початкових етапах психокорекційних занять до традиційних завдань підвищення мотивації щодо професійної діяльності

додається проблема бідності, однобічності мотиваційної сфери дітей-сиріт. Це може бути виявлено не одразу, оскільки у дитини, що виховується поза родиною, існує позитивна мотивація щодо дорослого, яка базується на дефіциті спілкування з дорослим. Гіпермотивація спілкування з дорослим приховує від спостерігача дефекти у розвитку довільності у вихованців закладів інтернатного типу.

У міру заглиблення конструктивних відносин необхідно поступово здійснювати перехід до застосування техніки, що потребує більшої самостійності від дітей.

Необхідно усвідомити, що надмірність спілкування з дорослим призводить до практично повної залежності емоційного благополуччя дитини від ставлення до нього дорослого. Тому у своїй роботі майбутній соціальний педагог повинен намагатися розвивати автономію дитини від дорослого.

Більшість відхилень у розумовому розвитку дітей-сиріт значною мірою визначається бідністю, обмеженістю їх конкретно-чуттєвого досвіду. Тому навіть у розвитку мислення необхідно приділяти увагу саме творчому, образному, конкретному пізнанню світу, збагачуючи і розширюючи конкретно-чуттєвий досвід дітей.

Розвиток самоусвідомлення, ставлення до себе, самооцінки у дітей, що виховуються поза родиною, не лише відстає, а має якісно іншу форму, розвивається по-іншому. У них формується стійка занижена самооцінка, для таких дітей характерним є критичне, оцінювальне ставлення до себе. Тому корекційна робота має бути спрямована на підвищення прийняття себе і свого тіла, ім'я, обличчя, статі, на підвищення самооцінки й упевненості в собі дитини-сироти.

Для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, характерними є захисні форми поведінки, що не дають можливості оволодіти ситуацією і знайти її конструктивне вирішення. Завдання соціального педагога – допомогти дитині навчитися емоційно відволікатися від фруструючої ситуації, брати на себе відповідальність за власні вчинки, самостійно запобігати конфліктам. У якості корекційних методів у цьому випадку можуть бути використані рольові ігри, створення конфліктних ситуацій, методики, де необхідною умовою роботи є вихід за межі стереотипів поведінки, що склалася.

У разі низького рівня розвитку інтимно-особистісної сфери спілкування, робота соціального педагога має бути спрямована на розвиток емпатії, здатності дітей-сиріт до співпереживання, на формування потреби розділяти свої переживання з іншою людиною.

Необхідно пам'ятати, що більшість якостей особистості дитини можуть виявитися прилаштованими до життя в умовах відсутності родинного оточення і мати негативну оцінку. Для того, щоб їх позбавитися, необхідно чимось їх компенсувати, надати дитині інший "інструмент", який виконує ті ж самі психологічні функції.

У вихованців дитячих будинків може бути негативне ставлення до групових занять, що пояснюється перенасиченим спілкуванням з однолітками і депривацією потреби у самотності.

Знання особливостей дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, застосування їх на практиці дозволить підвищити ефективність діяльності соціального педагога з таким контингентом дітей.

Підсумовуючи, вважаємо за необхідне зазначити, що всі негативні психолого-педагогічні особливості дітей-сиріт та дітей, що залишилися без батьківської опіки, свідчать про низький рівень соціалізації, відсутність соціальних ціннісних орієнтацій та слабку адаптацію до соціального середовища. Соціалізація та повноцінний розвиток таких дітей можливий за умов довготривалого позитивного впливу на дитину і надання їй відповідної психолого-педагогічної підтримки; наявності сформованої готовності фахівців до взаємодії з цією групою дітей, адже саме від них залежить їхній подальший психологічний розвиток, формування позитивної емоційної сфери, відчуття особистої свободи, подолання негативного бар'єру несприятливих умов дитинства, вміння самостійно визначати свої життєві цілі та усвідомлювати себе частиною суспільства, повноцінним громадянином держави.

4.4. Історико-педагогічні аспекти розвитку освіти

Кошолан О. Ф.

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ НА ПОДІЛЛІ В ПОРЕФОРМЕННИЙ ПЕРІОД

Після занепаду Речі Посполитої та поділу її земель між Австрією, Прусією та Росією територія Поділля стає складовою частиною Російської імперії. У результаті адміністративної реформи, проведеної російським урядом у 1796-1804 рр., була утворена Подільська губернія, територія якої поділялась на 12 повітів.

Характерною рисою пореформеного періоду було швидке зростання чисельності населення Подільської губернії. За кількістю та щільністю населення Подільська губернія посідала одне з перших місць у Російській імперії. Чисельність населення Поділля продовжувало збільшуватися також і в наступні роки: в 1915 році воно становило 4 млн. 191 тис. чоловік, з яких 8,8 % проживало в містах і 91,2 % в селах⁸¹⁴.

Поряд із зростанням населення Поділля в другій половині XIX століття все виразнішим було відставання народної освіти від потреб часу. Згідно статистичних даних про стан освіти, в 1897 році в Подільській губернії було лише 467769 грамотних (у т. ч. 358998 чоловіків і 108771 жінок). Тільки 1748 осіб (0,06 відсотка від загальної кількості освічених) мали вищу освіту, з середньою спеціальною – 1320 (0,3 %), середньою – 14672 (3,1 %) і початкову – 450016 (96,0 відсотка). Таким чином, із загальної кількості освічених в основному були ті, які закінчили початкові навчальні заклади і вміли лише читати та писати.

Що ж стосується рівня освіченості міського та сільського населення Поділля, то на 1897 рік його стан був таким: у містах освіту мали 33,7 відсотка від загального числа городян; у містечках і селах питома вага освічених складала лише 14,1 відсотка.

Відтак, важливим і актуальним постає завдання з висвітлення впливу соціально-економічних чинників на розвиток освіти на Поділлі в пореформений період.

За національним складом населення Подільської губернії було досить строкатим, адже, в другій половині XIX ст. на її території проживали представники 41-ї національності. Найчисленнішою групою було корінне українське населення – 79,1 %, євреї – 12,3 %, росіяни – 5,2 %, поляки – 2,3 %, інші національності – 1,1 %⁸¹⁵.

Водночас привертає увагу той факт, що польське населення Правобере-

⁸¹⁴ Волохов Л. Ф. Сахарная промышленность России в цифрах / Л. Ф. Волохов. – К., 1913. – С. 13.

⁸¹⁵ Весь Юго-Западный край. Справочная книга по Киевской, Подольской и Волынской губерниям. – К., 1913. – С. 96.

жної України в зазначений період, за твердженням дослідників, було значно більшим, ніж зазначалося в переписі. Причина цього криється в тому, що перепис 1897 року проводився за мовною ознакою. "В умовах, коли відбувалося переслідування поляків за участь у національно-визвольному русі й активно-го процесу асиміляції та русифікації, багато хто із них вважали себе росіянами. І коли поляків запитували про їх рідну мову, вони стверджували, що це російська, завдяки чому значна частина польської меншини під час перепису була записана як росіяни" ⁸¹⁶.

До числа національних меншин, які проживають на території України, відносилося й молдавське населення, чисельність якого в другій половині XIX ст. помітно зростала. За кількісним складом першість належала Херсонській губернії, де за переписом 1897 року проживало 147,2 тис. молдаван ⁸¹⁷. Подільська губернія по кількості молдавського люду посідала друге місце в Україні. За результатами перепису 1897 року на її території проживало 26,7 тис. осіб молдавської національності ⁸¹⁸.

На території Правобережжя в другій половині XIX ст. проживали також і німці. Проте, у порівнянні з національними меншинами, німецька спільнота була не значною. Німецька етнічна група на території губернії вела досить замкнутий спосіб життя, характерний для колоністів. Враховуючи малочисельність німецької спільноти на Поділлі, й те, що серед німців були лютерани, католики, меноніти, досить важко ідентифікувати імена й факти освітньо-виховної діяльності цієї етнічної групи. Водночас, як стверджує В.М. Васильчук, представники німецької спільноти "досить великого значення надавали школі та освіті. Переселившись на українські землі, вони перенесли на нове місце проживання зразки тієї системи виховання і те ставлення до освіти, яке побутувало в їхньому середовищі на батьківщині..." ⁸¹⁹.

Серед численних національних груп, проживаючих на території Поділля в другій половині XIX – на початку XX ст., українці різнилися надзвичайно низьким рівнем освіченості. Згідно даних від 1897 року, лише 13 % українських дітей віком понад 10 років вміли читати та писати, в той час, як рівень грамотності серед росіян був удвічі, а серед євреїв – утричі вищий ⁸²⁰.

Що стосується розвитку гімназійної освіти на Поділлі, то в другій половині XIX століття здобуття повноцінної середньої освіти вважалось прерогативою чоловічої статі. Тому тільки з прийняттям у 1862 році "Статуту", в Україні почали відкриватися жіночі гімназії. Найвизначніше місце з них на-

⁸¹⁶ Єсюнін С. М Розвиток промисловості у заштатних містах Подільської губернії в другій половині XIX ст. / С. М. Єсюнін // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія : Історія. – Вінниця, 2007. – Вип. XII. – С. 48.

⁸¹⁷ Боечко В. Молдавани України / В. Боечко // Віче. – 1993. – № 3. – С. 107.

⁸¹⁸ Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. Подольская губерния. – Спб., 1904. – Т. XXXII. – С. 99.

⁸¹⁹ Васильчук В. М. Німці в Україні: історія і сучасність (друга половина XVIII – поч. XX ст.) / В. М. Васильчук. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2004. – С. 54.

⁸²⁰ Димічич О. В. Освіта на Поділлі в кінці XIX – на початку XX ст. / О. В. Димічич, Ерофеев И. А. Вінниця / И. А. Ерофеев. – М., 1960. – 43 с.

лежало Кам'янець-Подільській Маріїнській гімназії, яка з дня свого заснування (1867 року) і до початку ХХ ст. була єдиним середнім жіночим навчальним закладом гімназійного типу на Поділлі. Курс математики у ній, як і інших точних наук, був полегшений порівняно з чоловічими гімназіями. Більше уваги приділялось викладанню педагогіки і рукоділля.

Жіноча гімназія Міністерства народної освіти, яку відкрили в 1900 році в м. Вінниці, відрізнялася від Маріїнської гімназії наявністю додаткового 8-го педагогічного класу, який давав право випускникам викладати в початкових школах⁸²¹. На 1912 рік на Поділлі функціонувало 10 навчальних закладів подібного типу, частина з яких підпорядковувалась імператриці Марії Олександрівні, а інші – Міністерству народної освіти⁸²².

У другій половині ХІХ ст. починається колонізація території Поділля чеськими переселенцями. У 1876 році представники чеської спільноти в кількості 204 осіб (108 представників чоловічої та 96 жіночої статі), залишивши територію Австро-Угорщини, поселились у с. Голендри Вінницького повіту. Чехи принесли на подільську землю не тільки передові технології землеробства, а й свої традиції, звичаї, характерні риси культури, громадського життя та родинно-сімейного виховання. Тривалий час у цьому населеному пункті не було навчального закладу, лише в 1902 році відкрито двокласне початкове училище, проте лише з російською мовою викладання. Тому для збереження своєї мови та культурно-історичних традицій члени чеської громади приділяли велику увагу родинно-сімейному вихованню молодого покоління⁸²³.

Характерною особливістю Подільської губернії в пореформений період було збереження великого дворянського землеволодіння. Кількість поміщицьких маєтків, що перевершували 500 десятин землі, тут виявилася найбільшою (820) з усіх 9 губерній України. Абсолютною ж площею дворянських земель вказаної категорії (1105 тис. десятин) Поділля поступалося лише перед Волинською (1793 тис. дес.) та Київською (1346 тис. дес.) губерніями⁸²⁴.

Переважна частина подільських земель продовжувала залишатись у власності польських магнатів. Здебільшого, поміщикам важко було самим керувати великими економіями (фільварками), тому це здійснювали "управителі, економі та їхні помічники, конторники, магазинери, гуменні, наглядачі за виконанням робіт, отамани" тощо. Така категорія сільських мешканців різнилася від решти односельчан не тільки кращим матеріальним статком, але й своєю освіченістю.

⁸²¹ Воротинцев Н. Н. Полный сборник правил приема и программ высших, средних и низших общеобразовательных и профессиональных учебных заведений России, мужских и женских, правительственных и частных / Н. Н. Воротинцев. – СПб., 1915. – 220 с.

⁸²² Обзор Подольской губернии за 1912 г. – Каменец-Подольский, 1913. – С. 128.

⁸²³ Антонюк С. В. Освіта чеської громади в с. Миколаївка Козятинського району Вінницької області / С. В. Антонюк // Освіта на Поділлі: Минуле та сьогодення : матеріали ХХІІ Всеукр. наукової історико-краєзнавчої конф. – Вінниця, 2011. – С. 220.

⁸²⁴ Рубач М. А. Очерки по истории революционного преобразования аграрных отношений на Украине / М. А. Рубач. – К., 1957. – С. 11.

У вересні 1898 року подільські землевласники скликали перші установчі збори, на яких вирішили створити "Подільське товариство сільського господарства і сільськогосподарської промисловості". Під час роботи зборів було обрано раду "Товариства" та призначені посадові особи для постійної роботи. Фактично товариство почало свою діяльність у 1899 році й проіснувало до Першої світової війни⁸²⁵. Під час постійних зібрань "Товариства" обговорювалися найрізноманітніші питання, що стосувалися сільськогосподарського виробництва, здійснювався обмін досвідом. Постійні учасники "Товариства" за допомогою високоосвічених агрономів, хіміків з науковим підходом займалися активною дослідною роботою. У результаті "Подільська губернія, – як слушно зазначав В.П. Воловик, – стала своєрідними дверима, через які західноєвропейська агрокультура входила в Україну"⁸²⁶.

Виходячи з того, що виписаному з-за кордону спеціалісту потрібно було оплачувати роботу значно вище, ніж її отримували українські фахівці, члени "Товариства" відкрили в 1902 році сільськогосподарську школу в с. Гуменному Вінницького повіту. Головна мета її діяльності полягала в навчанні селянських дітей, переважно шляхом практичних занять займатися садівництвом, городництвом, а також сільським господарством у цілому. Курс навчання тривав три роки. У школу приймалися діти із сільської місцевості віком понад 14 років, що закінчили однокласні чи двокласні сільські училища або відповідні їм заклади.

Під час навчання в школі велика увага зверталась на загальний розвиток, стан здоров'я та любов до сільського господарства. Місцеві діти навчалися у школі безкоштовно, а учні з інших сіл зараховувалися до школи в якості пансіонерів і платили за утримання в гуртожитку по 60 крб. на рік. Вони забезпечувалися всім необхідним, окрім одягу⁸²⁷.

На стан освіти у цей період суттєво впливало те, що розвиток капіталізму на селі тісно переплітався із старими феодальними формами гноблення селянства, яке зазнавало дискримінації й у можливостях на отримання якісної освіти. Наприклад, у 1911 році тільки 10 % сільського населення Поділля вміло читати та писати, тоді як у містах були письменними 38,8 % жителів⁸²⁸.

Причина такого стану освіченості сільського населення Поділля полягала в тому, що в 1854 році в губернії діяло всього 364 навчальні заклади, в тому числі 2 гімназії і 1-не повітове училище, в результаті чого один учень приходився на 400 чоловік населення⁸²⁹. Як результат реакційної політики са-

⁸²⁵ Любанский Ф. Л. Краткий обзор 12-ти летней деятельности Подольского общества сельского хозяйства и сельскохозяйственной промышленности / Ф. Л. Любанский. – Винница, 1911. – 22 с.

⁸²⁶ Воловик В. П. Соціально-економічне становище Поділля наприкінці XIX – початку XX століття / В. П. Воловик // Наукові записки. Серія Історія / Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2000. – Вип. II. – С. 64.

⁸²⁷ Воловик О. Сільськогосподарська школа в с. Гуменне Вінницького повіту (1902–1911 рр.) / О. Воловик // Тези доповідей і повідомлення дев'ятнадцятої Вінницької обласної історико-краєзнавчої конференції, 18 лютого 1999 р. – Вінниця, 1999. – С. 32.

⁸²⁸ Памятная книжка Подольской губернии на 1911 год. – Камянец-Подольский, 1911. – 123 с.

⁸²⁹ Сесак І. В. Освіта на Поділлі : у 2-х ч. / І. В. Сесак, Г. Д. Мітін. – Кам'янець-Подільський, 1996. – Ч. I. – С. 28.

модержавства в галузі освіти – майже 98 % дітей шкільного віку, що проживали на Поділлі, не мали змоги здобути елементарної шкільної освіти.

Поряд із малою кількістю початкових навчальних закладів серйозним гальмом у розвитку освіти було й важке матеріальне становище сільського населення губернії. Надзвичайно низький рівень життя мешканців губернії не давав можливості отримати освіти. Діти селян змалку залучалися до непосильної фізичної праці або допомагали матерям доглядати малих дітей, через що не могли навчатись у школі, навіть якщо ця школа і знаходилася в селі.

У наступні роки чисельність початкових навчальних закладів у губернії мала тенденцію до зростання. Якщо в 1904 році на Поділлі нараховувалось 2125 початкових шкіл, то в 1914 році їх кількість зросла до 2572. Як стверджує М.С. Поліщук, кількість міністерських навчальних закладів за цей час збільшилась у 3 рази (з 315 до 843), тоді як церковно-парафіяльних шкіл – зменшилась із 1810 до 374. Згідно даних за 1907 рік, у сільських початкових народних училищах здебільшого (93,15 %) навчалися діти селян, 5,82 % міщан, 1,03 % – діти інших станів⁸³⁰.

Варто зауважити, що рівень освіченості сільського населення губернії значною мірою залежав і від можливостей подальшої реалізації отриманих у навчальних закладах знань. Важко було добре читати й писати, якщо щоденне сільське життя не передбачало постійного використання цього вміння. Коли після закінчення курсу навчання в початковій школі молоді люди не продовжували навчатись у середніх або середніх спеціальних закладах, отримані ними знання швидко втрачалися.

Для виходу з цієї ситуації 22 листопада 1883 року інспектор народних училищ Подільської губернії видав наказ, згідно якого учням, які закінчили навчання в народних училищах, за кошти закладу видавали невеликий набір книг релігійного змісту ("Молитовник", "Псалтир", "Євангеліє") російською і слов'янською мовами. Проте, в умовах, коли навчальні заклади навіть державного підпорядкування, часто-густо не мали оборотних коштів на придбання відповідної літератури, подібний наказ виконувався несистематично, а то і не виконувався зовсім.

У 1906 року журнал "Вестник воспитания" повідомляв, що для повної ліквідації неписьменності в центральних губерніях Росії, при існуючих на той час темпах шкільного будівництва, потрібно не менше 150-200 років, а на території національних окраїнах – до 460 років⁸³¹.

Протягом другої половини XIX ст. у Подільській губернії помітно збільшилися площі відведені під посіви цукрових буряків, переробка яких на кінцевий продукт стали основним джерелом прибутків місцевих поміщиків. У 1910 році на території Поділля нараховувалось 116 винокурних і спиртоо-

⁸³⁰ Поліщук М. С. Стан початкової освіти на Правобережній Україні в 60–90-х роках XIX ст. / М. С. Поліщук // Український історичний журнал. – 1971. – № 3. – С. 71.

⁸³¹ ЦДІА України в м. Києві. – Ф. 707. – Оп. 291. – Од. зб. 957. – Арк. 2.

чисних заводів, на яких працювало 1324 робітники⁸³². Що ж стосується інших галузей промисловості, функціонуючих на Поділлі, а саме: видобувної, виробництва сукна, шкіри, сірників, консервів, крохмалу, паперу та ін., то вони були розвинені значно гірше. Наприклад, у післяреформені роки виробництво сукна на поміщицьких мануфактурах помітно скоротилося.

Інколи поміщики намагалися зберегти, і навіть відродити окремі галузі виробництва. Підтвердженням цьому є дії Марії та Олександра Щербатових, які, вирішивши відновити народні традиції виробництва сукна, наприкінці XIX ст. заснували в селах Чуків і Стрільченці школи ткацтва. Така ж школа була заснована в 1891 році в м. Немирові. Основу навчального закладу склала школа для дівчаток-сиріт⁸³³. Для здійснення практичних занять з учнями в 1912 році було виписано з Москви 8 пудів 4 фунти бавовняної та лляної пряжі й ниток на 332 крб. Однак із зростанням майстерності й розширенням виробництва учні, на чолі з досвідченими майстрами, налагодити фарбування пряжі безпосередньо в навчальному приміщенні. Поставлене на наукову основу навчання невдовзі дало бажані результати. Учениці школи ткацтва княгині Олександри Щербатової виготовляли високоякісні ткацькі вироби: полотна, рушники, килими, ковдри тощо. Тільки в 1912 році учениці виробили та реалізували ткацької продукції на суму 1230 крб.⁸³⁴ Офіційного визнання Немирівська школа ткацтва здобула в 1913 році, коли її вироби експонувались на виставках кустарних виробів, що відбулися в Берліні, Санкт-Петербурзі та Чикаго та ін.⁸³⁵

У цей період значно прискорився й розвиток міст, які поступово перетворювалися в промислові та культурні центри Поділля. Найбільшим у другій половині XIX ст. вважався губернський центр – м. Кам'янець-Подільський, в якому проживало 40,1 тис. чоловік, із яких тільки 347 були робітниками. Деяка краща ситуація була в Проскурові, де на 28 тис. чоловік населення припадало 1110 робітників⁸³⁶.

Третє місце за чисельністю населення посідало м. Вінниця. У 1872 році населення міста складало 18780 чоловік, а в 1902 році – 35078 чоловік, у тому числі 516 робітників⁸³⁷. Наявність такої кількості робітників пояснюється тим, що промислових підприємств як у Вінниці, так і в інших містах губернії було ще мало, а ті, які вже функціонували, були невеликими. Наприклад, на двох фабриках з виготовлення клею у Хмільнику (єдиних подібного роду в губернії) працювало всього 12 робітників. Ще менше робітників (як правило

⁸³² Весь Юго-Западный край. Справочная книга по Киевской, Подольской и Волынской губерниям. – К., 1913. – С. 46.

⁸³³ ДАВО. – Ф. Д-863. – Оп. 1. – Спр. 163.

⁸³⁴ Шенк Г. О. Из истории ремесел / Г. О. Шенк // Етнографія Поділля : тези доповідей наукової конференції. – Вінниця, 1992. – Ч. 2. – С. 31.

⁸³⁵ Статистические сведения о Подольской губернии за 1913 г. – С. 3.

⁸³⁶ Весь Юго-Западный край. Справочная книга по Киевской, Подольской и Волынской губерниям. – К., 1913. – С. 97-99.

⁸³⁷ Ерофеев И. А. Винница / И. А. Ерофеев. – М., 1960. – 43 с.

1-2) працювало на цегельних заводах ⁸³⁸.

У зростанні чисельності промислових підприємств і в збільшенні промислової й сільськогосподарської продукції в економіці Поділля важливу роль відігравала торгівля. Майже всі продукти, що вироблялися в Подільському краю, вивозилися за кордон та в інші губернії Росії. Подальше зростання торгівлі в Україні, викликане розвитком промисловості та сільського господарства, спонукали уряд Російської імперії вжити негайних заходів щодо будівництва залізничної мережі сполучення. На початку ХХ ст. за густотою мережі та вантажообігом залізниці Поділля переважали залізниці Київської та Волинської губерній. Спорудження залізниць та широке використання в господарстві України залізничного транспорту викликало потребу в підготовці висококваліфікованих спеціалістів для його обслуговування та ремонту. Напередодні Першої світової війни таких спеціалістів готували двокласне залізничне училище (розміщене в м. Жмеринка Вінницького повіту) та Вінницьке залізничне училище ⁸³⁹.

Розвиток промисловості та залізничних шляхів сполучення сприяли перетворенню подільських міст у промислові та культурні центри. На початку ХХ ст. найбільшим промисловим містом Поділля стає м. Вінниця, населення якої в 1917 році складало 52,2 тис. чоловік (в тому числі близько 1,5 тис. робітників) ⁸⁴⁰.

Зростання рівня промислового виробництва та збільшення в зв'язку з цим чисельності робітників на території Поділля викликало гостру потребу в підготовці освічених, висококваліфікованих кадрів. Враховуючи потреби регіону, Подільська Губернська Рада спрямовувала свою діяльність на розширення сітки навчальних закладів. Якщо в 1892 році на території Поділля нараховувалось 1533 навчальні заклади, то в 1898 році їх чисельність зросла до 2154 ⁸⁴¹, а в 1902 році їх уже функціонувало 2 335, у тому числі – в губернському місті Кам'янець-Подільському – 19, в 11 повітових і 5-ти позаштатних містах – 70 і поза містами – 2 246 навчальних закладів ⁸⁴².

Мережа навчальних закладів губернії складалась із 5 класичних гімназій, 1-го реального училища, духовної семінарії та 6 духовних училищ, 16 міських і 26 сільських двокласних училищ, 2-х однокласних початкових єврейських училищ, шкіл грамоти та церковно-приходських навчальних закладів,

⁸³⁸ Єсюнін С. М. Розвиток промисловості у заштатних містах Подільської губернії в другій половині ХІХ ст. / С. М. Єсюнін // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія : Історія. – Вінниця, 2007. – Вип. ХІІ. – С. 192.

⁸³⁹ Вороліс М. Г. Особливості розвитку середньої освіти на Поділлі в другій половині ХІХ – на початку ХХ століття / М. Г. Вороліс // Наукові записки ВДПУ імені М. Коцюбинського. Серія : Історія. – Вінниця, 2000. – Вип. ІІ. – С. 56.

⁸⁴⁰ Воловик В. П. Вінниця як важливий економічний центр Поділля останньої третини ХІХ – початку ХХ ст. / Воловик В. П., Зінько Ю. А. // Актуальні проблеми вітчизняної і всесвітньої історії : матеріали всеукр. наук. конф. / – Луганськ : Східноукраїнський національний університет, 2001. – С. 58.

⁸⁴¹ Щур Л. Культура Поділля в ІІ половині ХІХ – на початку ХХ ст. / Л. Щур // Освіта, наука і культура на Поділлі : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський, 1998. – Т. 1. – С. 90.

⁸⁴² Народное проевещение // Отчет Подольской губернии за 1902 г. – Каменец-Подольский, 1903. – С. 162–163.

приватної жіночої гімназії та 50-ти приватних училищ. Намітилось і збільшення учнів у навчальних закладах Поділля. Так, у 1892 році їх нараховувалося близько 75,5 тис. осіб, а в 1902 році – 126,5 тис. осіб ⁸⁴³.

І все ж, як свідчать архівні джерела, функціонуючі навчальні заклади не могли забезпечити зростаючі потреби населення в отриманні освіти. Наприклад, у 1899 році у Вінниці нараховувалося 4 027 дітей шкільного віку, але здобувало шкільну освіту всього 1 179 учнів. Така ж ситуація щодо охоплення навчанням дітей шкільного віку склалася в усіх населених пунктах губернії, де на початку ХХ ст. один учень припадав у середньому на 37 жителів губернії ⁸⁴⁴. У середніх навчальних закладах губернії – гімназіях, прогімназіях, реальних і комерційних училищах – у 1911 році навчалася лише 4 % всієї кількості дітей шкільного віку ⁸⁴⁵.

Згідно даних Всеросійського шкільного перепису, що відбувся в 1911 році, на території Поділля поза школою залишилося 64,6% дітей шкільного віку. Із загального числа освічених 96% мали тільки початкову освіту ⁸⁴⁶.

Позитивні тенденції в соціально-економічному розвитку Поділля, спричинені буржуазними реформами 60-х рр. ХІХ ст., сприяли появі прогресивних тенденцій у розвитку освіти. Щоб задовольнити потребу в кваліфікованих спеціалістах і підвищенні освітнього рівня населення регіону, почали відкриватися навчальні заклади різного типу: класичні гімназії, реальні училища, духовні семінарії та училища, церковно-приходські навчальні заклади та ін. У результаті розширення мережі навчальних закладів губернії зростає кількість учнів у навчальних закладах Поділля, а також число освічених людей. Водночас багато освітянських проблем залишалось ще невирішеними, про що свідчать результати Всеросійського шкільного перепису.

⁸⁴³ Воротинцев Н. Н. Полный сборник правил приема и программ высших, средних и низших общеобразовательных и профессиональных учебных заведений России, мужских и женских, правительственных и частных / Н. Н. Воротинцев. – СПб., 1915. – 220 с.

⁸⁴⁴ Державний архів Вінницької області. – Ф. 262. – Оп. 2. – Спр. 60. – Арк. 204.

⁸⁴⁵ Памятная книжка Подольской губернии на 1911 год. – Камянец-Подольский, 1911. – С. 79.

⁸⁴⁶ Ibid. – С. 123.

РОЗВИТОК ОСВІТИ НА ВОЛИНІ: НАПРЯМИ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Ураховуючи, що Україна приєдналася до Болонського процесу, особливого значення набуває можливість вивчення історико-педагогічного досвіду розвитку наукових шкіл. Протягом останнього десятиліття в українській державі чітко утвердилася нова галузь історико-педагогічної науки, яку класифікують як історико-педагогічне краєзнавство.

Перші наукові дослідження з розвитку освіти Волині з'явилися у другій половині XIX століття. Зокрема, такі вчені, як М. Барсов, К. Левицький, Н. Мукалов, М. Теодорович та інші, висвітлювали окремі аспекти розвитку освіти, просвітницької діяльності духовенства, історії становлення навчальних закладів краю тощо.

Історіографічний огляд включає роботи сучасних дослідників історії освіти волинського краю. За проблемно-тематичним підходом, наукові праці про розвиток освіти на Волині можна поділити на такі групи:

1) історичні дослідження, які містять регіональний фактологічний матеріал (Н. Барсов, О. Левицький, М. Теодорович);

2) історико-педагогічні дослідження, у яких розглядаються:

➤ *система освіти Волині загалом* (С. Бричок "Церковнопарафіяльні школи в системі початкової освіти на Волині (др. пол. XIX – 20-ті рр. XX ст.)" (Житомир, 2005); Т. Джаман "Розвиток освіти на Волині (XVIII-XIX ст.)" (Тернопіль; 1999); В. Омельчук "Розвиток освіти на Волині (др. пол. XIX – поч. XX ст.)");

➤ *діяльність освітніх та просвітницьких товариств Волині* (Л. Березівська "Освітньо-виховна діяльність київських просвітницьких товариств (др. пол. XIX – поч. XX ст.)" (Київ, 1999); О. Борейко "Просвітницько-педагогічна діяльність товариств Волині (др. пол. XIX – пол. XX ст.)" (Житомир, 2004); Н. Рудницька "Становлення та розвиток шкільного краєзнавства на Волині (1917-1932 рр.)" (Житомир, 2000));

➤ *освіта національних меншин* (О. Буравський "Поляки Волині у другій половині XIX – на початку XX ст. Соціально-економічне становище та культурний розвиток" (Чернівці, 2003); О. Івашенко, Ю. Поліщук "Євреї Волині: кінець XVIII – початок XX століття" (Житомир, 1998); Н. Кротік "Становлення і розвиток єврейської освіти в Україні (20-30 рр. XX століття)" (Житомир, 2007); Н. Рудницька "Становлення і розвиток системи освіти євреїв на Волині у XIX – на початку XX століття" (Житомир, 2002); Н. Сейко "Педагогічні та етносоціальні засади розвитку польського шкільництва на Волині-Житомирщині у 1905-1938 рр." (Київ, 1999), "Польське шкільництво на Волині-Житомирщині у XIX – першій половині XX ст." (Житомир, 2002));

➤ дослідження, які стосуються освітньо-просвітницької діяльності на Волині (Н. Бовсунівська "Розвиток шкільної музичної освіти на Волині (кінець XIX – початок XX ст.)" (Житомир, 2004); М. Василенко "Кременецький ліцей і університет св. Володимира" (1923); С. Коляденко "Зміст та організація Кременецького ліцею як осередку освіти на Волині (1805-1833 рр.)" (Київ, 1998); М. Ролле "Волинські Афіни" (1898); Л. Єршова "Жіноча освіта на Волині" (Житомир, 2006); М. Денисенко "Теорія і практика домашньої освіти в Україні у першій половині XIX століття" (Харків, 2009); І. Круковська "Становлення і розвиток медичної освіти на Волині (XIX – 30-ті роки XX ст.)" (Житомир, 2007).

Зазначимо, що до наукових праць вітчизняної історії педагогіки можна включити значну кількість важливих матеріалів з освіти й просвітництва Волині, а також чимало імен педагогів, котрі тут працювали. Велике значення має доробок викладача Волинської духовної семінарії Миколи Івановича Теодоровича. Саме він взяв на себе відповідальність щодо опрацювання, систематизації матеріалів з історії церков і парафій краю, зібраних його попередниками, і створив унікальну 5-томну працю "Історико-статистичний опис церков та приходів Волинської єпархії" (Почаїв, 1888-1903), яку можна вважати однією з вершин волинського краєзнавства останньої третини XIX століття.

Крім характеристики парафій і церков, М. Теодорович подав нариси з історії друкарства на Волині, про родини Радзивілів, Любарських, Чарторийських, Острозьких, родину Сангушків, про князів Велецьких, Ружицьких та ін. Автор опублікував детальні відомості про Кременецький ліцей, про повітові міста і старовинні містечка.

Окрему монографію М. Теодорович присвятив історії Волинської духовної семінарії, де ґрунтовно проаналізував становлення духовної освіти на Волині, подав відомості про навчальні заклади волинського краю, зокрема Луцьку уніатську єпархіальну семінарію в Жидичині, Олиський світський, Ковельський приходський, Милицький повітовий та інші заклади.

Відомі вчені М. Петров, П. Батюшков та С. Городецький видали перше узагальнююче дослідження з історії краю "Волинь. Історичні долі Південно-Західного краю" (1888). Зважаючи на представлений фактичний матеріал, можна стверджувати, що він є класичним зразком офіційної російської історіографії, в якому автори відверто ідеалізували факт приєднання Волині до Російської імперії⁸⁴⁷. Необхідно відзначити значущість праць С. Рождественського "Історичний огляд діяльності Міністерства народної освіти. 1802-1902" (1902) та "Нариси з історії систем народної освіти в Росії у XVIII-XIX століттях" (1912 р.), у яких характеризувались процеси розвитку освіти в Південно-Західному краї.

⁸⁴⁷ Волинь. Исторические судьбы Юго-Западного края. – СПб.: Изд-во П. Н. Батюшкова, 1888. – 126 с.

Події, пов'язані з волинською землею, описує і відомий російський історик М. Карамзін. Міграційні рухи поляків в Україні (Волині) розглядав у своїх працях видатний український історик М. Грушевський.

Одним із базових теоретичних підходів, використаних у дослідженні, став **історико-педагогічний регіоналізм**. Необхідність застосування такого наукового підходу викликана специфічними соціокультурними та соціально-політичними умовами, в яких опинилася територія Волині.

Регіональний підхід до вивчення історико-педагогічних явищ більш стійко утверджується в українській педагогічній науці на початку ХХІ століття, оскільки у кожному з куточків України заново відкривається чимало видатних, талановитих імен в освітній галузі. Позбавлення ідеологічного тиску з боку держави викликало появу багатьох центрів, робота яких спрямована на дослідження та обговорення широкого кола актуальних історичних проблем. Крім того, за цей час з'явилася ціла низка історико-педагогічних досліджень, котрі відображають ретроспективу різних напрямів освіти і просвітництва, зокрема й у Волинському краї (понад 20). Волинь з її багатим історичним минулим – одна з яскравих складових загальноукраїнської історії. Регіон завжди був серед центрів краєзнавчого руху в Україні. Волинь активно вивчається і має всі перспективи на майбутнє.

Праці, присвячені педагогічній думці цього регіону України з'явилися на початку 90-х років. Історико-педагогічні дослідження розкривають розвиток освіти національних меншин (поляків, чехів, євреїв), які проживали у даному регіоні. О. Сухомлинська зазначає, що специфічно регіональним є те, що історико-педагогічна думка у даних дослідженнях не зосереджена на українській національній педагогічній думці (освіті), а розкриває культурні своєрідності через педагогічні аспекти етнічних та релігійних ознак національних меншин⁸⁴⁸.

Історико-регіональний підхід дав можливість виділити в складі джерельної бази нашого дослідження найбільш ґрунтовні роботи, які безпосередньо пов'язані з проблемою дослідження і розроблені представниками різних краєзнавчих наукових шкіл України.

Значний внесок у розвиток історії освіти на Волині здійснили представники українсько-волинської діаспори: товариство "Волинь" та Інститут дослідників Волині у Вінніпезі (Канада), товариство киян у Лондоні, історико-краєзнавче товариство "Волинь" у Німеччині, Нью-Йорку, Клівленді, Буффало, Торонто.

Волинь має свою краєзнавчу школу з віковими традиціями та дослідженнями в різних галузях. Яскравим прикладом роботи Житомирської краєзнавчої школи є відновлена з 1990 року діяльність товариства

⁸⁴⁸ Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 2 (44). – Квіт.–трав.–черв. – С. 43.

дослідників Волині, яке очолює М. Костриця (це товариство було започатковане у м. Житомирі в 1900 році Ю. Коробкою і В. Кравченком, у його роботі брали участь відомі на той час дослідники з Києва, Харкова, Москви, Санкт-Петербурга). У публікаціях членів товариства (В. Вітренка, В. Єршова, С. Жилюка, Р. Кондратюка, І. Копоть, Г. Махоріна, Г. Мокрицького та інших) характеризується діяльність навчальних закладів Волині та освітньо-просвітницька діяльність іноземних педагогів.

Національні інтереси України (проти полонізації, русифікації) відстоювали в своїх працях представники українського національного відродження П. Куліш та М. Драгоманов, що вплинуло на загальний контекст дослідження в галузі історії педагогіки.

Історію Волині досліджував відомий український історик О. Левицький. Він одним із перших звернув увагу на поширення ідей протестантизму, вперше в українській історіографії на прикладах волинянок змалював образ української жінки в період середньовіччя. Дослідник цілу низку публікацій присвятив господарському та побутовому життю волинського краю. Деякі його роботи відтворюють окремі епізоди волинської історії⁸⁴⁹.

Розвиток освіти на Волині висвітлюється у наукових роботах сучасних поліських учених-педагогів Н. Бовсунівської, С. Бричок, І. Гавриш, Ж. Даюк, Т. Джаман, Л. Єршової, М. Жилюка, О. Іващенко, С. Коляденко, М. Костриці, М. Левківського, А. Лопухівської, Г. Мокрицького, В. Омельчук, Ю. Поліщука, С. Пультера, Н. Рудницької, Н. Сейко та ін.

Серед історичних досліджень можна виділити дисертації Т. Джаман "Розвиток народної освіти на Волині (XVIII-XIX ст.)" (1999), В. Омельчука "Розвиток освіти на Волині (др. пол. XIX – поч. XX ст.)" (2001), у яких зроблено аналіз соціально-економічних, суспільно-політичних та національно-культурних передумов розвитку освіти, а також виявлено суперечності цього складного і не повною мірою реалізованого процесу.

У дисертації С. Бричок "Церковнопарафіяльні школи в системі початкової освіти на Волині (друга половина XIX – 20-ті рр. XX століття)" здійснено цілісний аналіз діяльності церковнопарафіяльних шкіл у системі початкової освіти Волинської губернії та виявлено їх навчально-виховні засади й особливості. Дослідницею розкрито сутність і зміст кадрового та науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу церковнопарафіяльних шкіл Волині другої половини XIX – початку XX століття⁸⁵⁰.

⁸⁴⁹ Левицький О. И. Из жизни учебных заведений Юго-Западного края в 1840-х годах / О. И. Левицкий // Киевская старина. – К. : Типолитография т-ва Н. А. Гринич, 1906. – С. 1–22.; Левицький О. И. О положении крестьян Юго-Западного края во второй четверти XX ст. / О. И. Левицкий // Киевская старина. – 1906. – С. 1–29.; Левицький О. И. Очерки старинного быта Вольни и Украины / О. И. Левицкий. – К., 1891. – С. 1–26.

⁸⁵⁰ Бричок С. Б. Церковнопарафіяльні школи в системі народної освіти на Волині (др. пол. XIX – 20-ті рр. XX ст.): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бричок Світлана Борисівна. – Житомир, 2005. – 183 с.

Особливості освітньо-виховної діяльності київських просвітницьких товариств (друга половина XIX – початок XX століття) розкриває у своїй монографії Л. Березівська. Аналізовані факти свідчать про становлення діячів просвітницького руху учителів, учених, лікарів у громадах. У роботі наголошується на масовій русифікації освітньо-культурного життя краю. Навчальні заклади були доступні далеко не кожному громадянину, а тому більшість українського населення була неосвіченою або малограмотною. Викладання українською мовою в них заборонялося. За загальним рівнем грамотності український народ відставав від російського та народів Західної Європи⁸⁵¹.

Як свідчать дослідження Л. Березівської, у другій половині XIX століття навколо навчальних закладів почали виникати просвітницькі наукові товариства. Відсутність навчальної літератури стала поштовхом для науковців до видавничої діяльності. Низький рівень грамотності, потреби самих дітей та вболівання за майбутнє нації спонукали українську інтелігенцію шукати шляхи створення національної системи освіти. На своїх засіданнях, зборах члени просвітницьких організацій активно обговорювали реферати, доповіді, повідомлення з різноманітних проблем шкільництва⁸⁵².

Л. Березівська наголошує на проблемі соціально-правового становища вчителя: "учитель на селі живе, як горіх при дорозі: хто не йде, той скубне. Доглядають за ним усі, кому це до вподоби; його листи, його подорожі..."⁸⁵³. Автором також проаналізовано основні типи просвітницьких товариств: науково-просвітницькі, науково-педагогічні, професійно-вчительські.

На початку XXI століття з'являються дослідження, присвячені вивченню становлення та розвитку шкільного краєзнавства на Волині, освітньо-виховної діяльності просвітницьких товариств, українських громад.

Окремі аспекти досліджуваної проблеми окреслені у дисертації О. Борейка "Просвітницько-педагогічна діяльність громадських товариств Волині (др. пол. XIX – поч. XX ст.)" (2004 р.). У дослідженні зроблено ґрунтовну класифікацію типів громадських товариств на Волині (др. пол. XIX – поч. XX ст.), які займалися різними напрямками просвітницької діяльності. Науковцем проаналізовано діяльність цілої плеяди визначних представників просвітницького руху, які зробили істотний внесок у розвиток освітянської справи, а також охарактеризовано роль приватних осіб у підвищенні культурно-освітянського рівня волинського населення.

У своїй дисертації О. Борейко проаналізував діяльність щодо розвитку шкільної справи такої етнічної групи як чехи. Серед чехів-переселенців були

⁸⁵¹ Березівська Л. Д. Освітньо-виховна діяльність київських просвітницьких товариств (друга половина XIX – поч. XX ст.) / Л. Д. Березівська. – К. : Молодь, 1999. – С. 16.

⁸⁵² Ibid. – С. 53.

⁸⁵³ Ibid. – С. 95.

й учителі, які закінчили вищі педагогічні закордонні навчальні заклади. Тому в кожному поселенні відкривалася школа, яка утримувалася на кошти чеських колоністів⁸⁵⁴.

Зазначимо, що північний регіон заходу України протягом другої половини XIX ст. та першої половини XX ст. населяло 230 тисяч волинських німців. Ураховуючи, що їх попередні покоління перебували певний час під владою Польщі, а згодом опинились в Україні, як частки Російської імперії, то, природно, що на їх культуру та побут істотний вплив мали і польські, й російські, й українські народи. У праці та повсякденному житті вони підтримували постійні контакти з меншинами чехів та євреїв. Представником німецького шкільництва на Волині й відомим просвітником (меценатом) є барон Федор (Теодор) Штейнгель.

Системний аналіз становлення та розвитку завдань, змісту, форм і методів організації краєзнавчої справи в школах Волині розкрито у дисертації Н. Рудницької "Становлення та розвиток шкільного краєзнавства на Волині (1917-1932 рр.)" (2000)⁸⁵⁵. Дослідницею проаналізовано стан вивчення краєзнавства Волині у дореволюційний період, обґрунтовано краєзнавчий принцип у педагогіці 1920-х рр., розглянуто тенденції та особливості вивчення краєзнавства в навчальній діяльності учнів початкових шкіл, шляхи вивчення краєзнавства в школах-семирічках, засоби реалізації впливу на формування особистості учнів. За даними досліджень та архівних джерел нею виявлено, що вивчення Волинського краю розпочалося з середини XIX століття.

Специфіка освіти польської національної меншини Волині висвітлюється в історичній праці О. Буравського "Поляки Волині у другій половині XIX – на початку XX ст."⁸⁵⁶.

У монографії О. Іващенко та Ю. Поліщука "Євреї Волині (кінець XVIII – початок XX століття)" (1998) здійснено спробу дослідити історію євреїв Волині в кінці XVIII – на початку XX століття. Євреї – одна із найчисельніших меншин України. Після українців з кінця XVIII століття євреї за чисельністю посідали друге місце. Єврейське населення завжди у нашому краї відігравало помітну роль у суспільному житті. У 134 містах налічувалося майже два мільйони євреїв, які внесли у культуру свої традиції, елементи побуту та ремесел⁸⁵⁷.

У зазначеному дослідженні здійснено аналіз діяльності приватних і громадських єврейських навчальних закладів, а з другої половини XIX

⁸⁵⁴ Борейко О. М. Просвітницько-педагогічна діяльність громадських товариств Волині (др. пол. XIX – поч. XX ст.): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Борейко Олександр Михайлович. – Житомир, 2004. – С. 28.

⁸⁵⁵ Рудницька Н. Ю. Становлення та розвиток шкільного краєзнавства на Волині (1917–1932 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Н. Ю. Рудницька. – К., 2000. – 22 с.

⁸⁵⁶ Буравський О. А. Поляки Волині у другій половині XIX – на початку XX ст. / О. А. Буравський. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – 168 с.

⁸⁵⁷ Іващенко О. В. Євреї Волині: кінець XVII – початок XX століття / О. В. Іващенко, Ю. М. Поліщук. – Житомир : Волинь, 1998. – 192 с.

століття і установ державних. Доречно зазначити, що серед викладацького складу були іноземні вчені-педагоги, які доклали багато зусиль для здійснення просвіти єврейської молоді. У роботі також проаналізовано процес становлення освіти євреїв на Волині у XIX – на початку XX століття, розкрито напрями й етапи розвитку початкової, середньої та вищої освіти цієї національної меншини. За матеріалами історичної літератури та архівних джерел дослідниками здійснено системний аналіз змісту та структури навчально-виховного процесу в середніх і вищих навчальних закладах.

Логічним продовженням цих розвідок стало історичне дослідження Н. Рудницької "Становлення і розвиток системи освіти євреїв на Волині у XIX – на початку XX століття" (2002), у якому доведено, що у XIX – на початку XX століття у Волинській губернії євреї започаткували і здійснювали розвиток початкової, середньої та вищої національної освіти, зберегли релігію і мови (іврит, ідиш), створили мережу друкарень, що сприяло швидкому зростанню соціокультурних процесів. Дослідницею встановлено, що склад викладачів за рівнем освіти та педагогічним досвідом був надзвичайно різноманітним. На початку XX століття більшість викладачів мали звання початкового вчителя чи домашнього наставника⁸⁵⁸.

Значна кількість євреїв, що здобули середню і вищу освіту, стала основною ланкою єврейської інтелігенції, яка створювала підґрунтя для швидкого зростання культурних і освітніх процесів у Південно-Західному краї Російської імперії. Абсолютна більшість високоосвічених учителів, лікарів Волині були євреями, що сприяло зростанню авторитету єврейських громад серед поліської людності.

Питання забезпечення єврейських шкіл учительськими кадрами висвітлює у своїй роботі Н. Кротік "Становлення і розвиток єврейської освіти в Україні (20–30 рр. XX століття)" (Житомир, 2007)⁸⁵⁹. Ця проблема вже посталала на початковому етапі при відкритті освітніх закладів. Умови роботи надзвичайно ускладнювалися і кардинальними змінами у змісті освіти. Негативно позначилась на роботі учителів колективізація у радянські часи, матеріальна незабезпеченість, особливо в період голоду 1932–1933 років.

Заслуговує на увагу монографія Н. Сейко "Польське шкільництво на Волині-Житомирщині у XIX – першій половині XX ст." (2002)⁸⁶⁰, у якій дослідниця, аналізуючи особливості польської освіти, подає класифікацію підручників і навчально-методичної літератури у польських навчальних закладах на початку XIX століття.

⁸⁵⁸ Рудницька Н. В. Становлення і розвиток системи освіти євреїв на Волині у XIX – на початку XX ст. : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. і. наук : спец. 07.00.01 "Історія України" / Н. В. Рудницька. – Запоріжжя, 2002. – С. 74.

⁸⁵⁹ Кротік Н. Л. Становлення і розвиток єврейської освіти в Україні (20–30 рр. XX століття) : атореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Н. Л. Кротік. – Житомир, 2007. – 20 с.

⁸⁶⁰ Сейко Н. А. Ілінські – меценати культури на Волині (XIX ст.) / Н. А. Сейко // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 48–51.

Доречно відзначити дисертаційне дослідження С. Коляденко "Зміст та організація діяльності Кременецького ліцею як осередку освіти на Волині (1805-1833 рр.)" (1998)⁸⁶¹, в якому йдеться про істотний вплив польських учених на організацію системи освіти у Російській імперії. У роботі розглядаються структурні та змістові аспекти функціонування діяльності Кременецького ліцею. На першому етапі його діяльності, як зазначає науковець, підбором кадрів займався Г. Коллонтай. Саме на його прохання прибув до Кременця перший директор гімназії Йосип Чех, багато науковців та педагогів з Вільна, Кракова, Варшави, Санкт-Петербурга. До кандидатури викладача ставилася низка вимог, а саме: вчитель мав володіти достатньо високим обсягом знань, мати науковий ступінь доктора або, у крайньому випадку, магістра, бути людиною високої моральності.

Аналіз розвитку шкільної музичної освіти на Волині здійснено у кандидатській дисертації Н. Бовсунівської "Розвиток шкільної музичної освіти на Волині (кінець XIX – початок XX ст.)" (2004). Нею також розкрито музично-педагогічну діяльність відомих співаків, композиторів, музикантів, педагогів кінця XIX – початку XX століття, з яких більшість були педагогами-іноземцями.

Слід зазначити, що у розбудові системі шкільної музичної освіти на Волині пройшла участь ціла плеяда видатних музикантів, педагогів, композиторів, співаків, які були вихідцями не лише з Волинської губернії, але й такими, які народилися й отримали вищу освіту в західноєвропейських країнах. У розвитку шкільної музичної освіти простежується тенденція збереження етнокультурного компонента (польського, єврейського, німецького, чеського) у структурі аматорської музичної освіти. Зазначено, що привілейованому класу для задоволення своїх культурних проблем хорового мистецтва було замало. Світське життя диктувало необхідність підготовки виконавців-інструменталістів високого класу, тому поміщики запрошували на роботу викладачів-іноземців⁸⁶².

У дослідженні йдеться про вагомий внесок польської етнопонаціональної меншини у розвиток музичної освіти і культури Волині. На особливу увагу заслуговує стан навчання музиці у Кременецькому (Волинському) ліцеї. На запрошення візитатора у 1808 році на роботу перейшов з капели графа Ю.-А. Ілінського Ян Лензі (1763-1832 рр.). Він закінчив Неаполітанську консерваторію, працював у італійській та російській столицях, служив першим скрипалем оркестру імператора. У Кременецькому ліцеї керував оркестром. Блискучу освіту мали всі викладачі закладу: флейтист з Відня Гжегож

⁸⁶¹ Коляденко С. М. Зміст та організація діяльності Кременецького ліцею як осередку освіти на Волині (1805–1833 рр.): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Коляденко Світлана Миколаївна. – К., 1998. – 145 с.

⁸⁶² Бовсунівська Н. М. Розвиток шкільної музичної освіти на Волині (кінець XIX – початок XX ст.): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бовсунівська Наталія Миколаївна. – Житомир, 2004. – С. 38.

Байер, Ян Ролле – вчитель вокальної музики, гри на клавікорді та духових інструментах. Танців навчав балетмейстер Варшавського театру Ф. Шленцовський. Співи викладав чех Йозеф Ваньончик, який народився 1764 року в Богемії, а музичну освіту здобув у Празі. Саме він створив "інститут учителів і органістів". Кожен з цих викладачів на волинській землі репрезентував свою педагогічну школу: італійську оперну, скрипкову, німецьку симфонічну та віденську вокальну⁸⁶³.

Соціально-економічний розвиток Російської імперії на початку XIX ст. сформував прагнення жінки бути освіченою. Тому велика кількість жінок виїжджала навчатися за кордон. Відкриття жіночих навчальних закладів на Волині стало важливим соціально-політичним чинником у розвитку культури краю.

Л. Єршова у роботі "Жіноча освіта на Волині" (2006) подає класифікацію освітніх навчальних закладів для жінок, які існували в губерніях, характеризує науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу в них, а також особливості фінансування основних освітніх закладів для жінок. Дослідниця зазначає, що гувернери та гувернантки французького походження далеко не завжди відповідали тим вимогам, які теоретично і практично ставилися перед вихователями. Посол Франції в Росії зауважував, що переважна більшість французів, які виявили бажання навчати російську молодь, були "втікачами-дезертирами, банкрутами, розпусниками обох статей, що переховувались від закону". У 1755 році у Росії було видано наказ про заборону іноземцям займатись навчально-виховною діяльністю без спеціального дозволу на те Академії наук. На Волині такі накази не діяли до 1812 року. Ситуація залишалася виключно під контролем тих, хто наймав собі вчителів – іноземців.

У монографії описується діяльність інституту для глухонімих у с. Романів. Робота містить цікаву інформацію про викладацький склад та навчальні дисципліни. Тут зазначаються причини, які спонукали волинські родини вдатися до послуг іноземних учителів і вихователів. Зокрема, завдяки домашній освіті й вихованню волинські поляки зберігали свій національний дух⁸⁶⁴.

Окремий аспект проблеми освітньо-просвітницької діяльності відобразився у статті Н. Сейко "Ілінські – меценати культури на Волині (XX ст.)". Н. Сейко згадує про діяльність іноземних педагогів Романівського інституту для глухонімих дітей віком від 8 до 14 років обох статей християнського віросповідання. Добирав професорів та викладачів фундатор цього навчального закладу граф А. Ілінський. У 1814 р. при школі засновано конвікт під опікою ченця Кароля Тентіла, француза, що потім тривалий час,

⁸⁶³ Бовсунівська Н. М. Розвиток шкільної музичної освіти на Волині (кінець XIX – початок XX ст.): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бовсунівська Наталія Миколаївна. – Житомир, 2004. – С. 51-52.

⁸⁶⁴ Єршова Л. М. Жіноча освіта на Волині : [монографія] / Л. М. Єршова. – Житомир : Полісся, 2006. – С. 46-66.

до 1820 р., викладав у Романові французьку мову. Інститут щороку мав звітувати перед Волинською гімназією і міг бути перевірений як генеральним, так і волинським візитатором шкіл⁸⁶⁵.

Серед сучасних історичних досліджень освітньої тематики є дисертація О. Костюк на тему "Становлення та розвиток релігійної освіти на Волині (XIX – поч. XX ст.)". У ній дослідниця виділила педагогічні умови становлення та розвитку релігійної освіти в регіоні. У роботі, зокрема, зазначено, що професійний рівень викладачів та учителів релігійно-освітніх закладів був різним, і кваліфікація педагогів залежала від навчального закладу та етапів становлення і розвитку релігійної освіти. Так, якщо на початку XIX ст. учителі православних, католицьких навчальних закладів мали вищий рівень професійної підготовки, ніж меламенти, то з часом усі викладачі, які забезпечували навчально-виховний процес, мали належний рівень знань й умінь (керівний та викладацький склад комплектувався на конкурсній основі). Дослідження виявило, що на першому етапі становлення та розвитку релігійна освіта єврейської та німецької меншин здійснювалася приватними вчителями у домашніх умовах⁸⁶⁶.

Серед історико-педагогічних досліджень періоду української незалежності можна виділити дисертацію І. Круковської "Становлення і розвиток медичної освіти на Волині (XIX – 30-ті роки XX ст.)"⁸⁶⁷. У роботі проаналізовані напрями професійної та навчально-методичної подвижницької діяльності лікарів-педагогів Волині – В. Бессера, Г. Брунса, Т. Волковинського, В. Краснова, М. Лісіцина, Д. Морозова, Т. Паславського, І. Соболевського, Л. Стратієвського, К. Яцути та ін. Визначено, що лікарі Волині не лише займалися лікувальною практикою, викладацькою діяльністю, але й стали організаторами Товариства лікарів Волині, Острозького Кирило-Мефодіївського братства, здійснювали дослідження, відкривали альтернативні освітньо-медичні установи для підготовки медсестер, готували відповідну наукову, навчальну, методичну літературу.

Отже, розвиток освіти на Волині, як окреслене історико-географічне й етнокультурне явище, містить значний науковий потенціал для подальшого аналізу історико-педагогічного процесу на теренах цього регіону.

⁸⁶⁵ Сейко Н. А. Ілїнські – меценати культури на Волині (XIX ст.) / Н. А. Сейко // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 48–49.

⁸⁶⁶ Костюк О. Ю. Становлення та розвиток релігійної освіти на Волині (XIX – початок XX ст.): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Костюк Оксана Юріївна. – Житомир, 2007. – 281 с.

⁸⁶⁷ Круковська І. М. Становлення і розвиток медичної освіти на Волині (XIX – 30-ті роки XX ст.): дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.01 / Круковська Ірина Миколаївна. – Житомир, 2007. – 259 с.

О.Ф. МУЗИЧЕНКО – ВИРАЗНИК ІДЕЙ ІНДИВІДУАЛІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У творах українських педагогів минулого, педагогічній пресі, архівних документах, стенограмах учительських з'їздів зафіксований багатючий історико-педагогічний досвід практики роботи шкіл. Його досконале вивчення дає можливість проаналізувати педагогічні теорії прогресивних педагогів національної української школи 20-х років ХХ століття. Яскравою постаттю означеного періоду був Олександр Федорович Музиченко, представник індивідуалістичної педагогіки, або педагогіки особистості.

Саме тому потребують дослідження погляди українського педагога О.Ф. Музиченка (1875-1940) на проблему формування особистості молодшого школяра шляхом створення його емоційної сфери за допомогою засобів художнього слова та використання активних методів навчання.

Актуальність ретельного вивчення історичного досвіду роботи школи, а також спадщини прогресивних українських педагогів минулого є незаперечною, оскільки вона продиктована необхідністю пошуків джерел ідей для створення новітніх технологій. Адже саме їх потребує сучасна шкільна практика.

Період 20-х років ХХ століття ознаменований іменами таких видатних педагогів, як Я. Мамонтов, О. Музиченко, С. Ананьїн та ін., які висунули концепцію естетичного виховання, формування особистості дитини молодшого шкільного віку засобами мистецтва, зокрема художньої літератури для дітей.

Мета дослідження – проаналізувати концепцію формування особистості молодшого школяра шляхом створення його емоційної сфери та використання активних методів навчання українського педагога 20-х років минулого століття О.Ф. Музиченка (1875-1940).

Початок педагогічної діяльності О.Ф. Музиченка пов'язаний зі зверненням до ідей та педагогічного досвіду розвинутих країн Заходу, який стверджував творчий підхід до формування особистості дитини, у тому числі й молодшого шкільного віку.

Зазначимо, що О.Ф. Музиченко ще в 1906-1908 роках був відряджений на стажування до Німеччини, де наполегливо студював праці І. Гербарта та гербартіанців. Пізніше Олександр Федорович відомого німецького дослідника-гербартіанця В. Рейна назве своїм учителем. А поки що він ретельно вивчав його педагогічний досвід – роботу очолюваної ним кафедри педагогіки Єнського університету та експериментальної школи при університеті, де В. Рейн реалізовував навчальний план, створений на основі теорії інтересу І. Гербарта та його вчення про ступені навчання⁸⁶⁸.

⁸⁶⁸ Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. : навч. посібник / [за ред. О. В. Сухомлинської]. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 2. – С. 196.

Слід зауважити, що німецька педагогічна думка залишалася для О.Ф. Музиченка найвищим авторитетом протягом усієї його діяльності. "За підставу для характеристики педагогічної сучасності, – стверджував він, – доцільніше за все буде покласти німецькі течії. Німеччина з давніх давен була колыскою всіх найголовніших педагогічних рухів, що потім перейшли й до інших країн" ⁸⁶⁹.

Найбільше вчений цінував представників німецької індивідуальної педагогіки, які розглядали діяльність педагога як творчість і бачили мету виховання в розвитку особистості як унікальної індивідуальності.

На думку багатьох дослідників, основи навчальної діяльності дитини як форма її саморозвитку мають бути сформовані у молодшому шкільному віці. Саме в період з 7 до 10 років закладається фундамент освіти сучасної людини ⁸⁷⁰.

Слід підкреслити, що у гармонійному розвитку особистості О.Ф. Музиченко приділяв велику увагу естетичному вихованню саме через формування емоційної культури. На його думку, почуття становлять зміст душі людини. Тому, формуючи якості особистості дитини молодшого шкільного віку, необхідно насамперед виховувати в ній відповідні почуття. Прищеплювання дітям естетичного смаку О. Ф. Музиченко вважав одним із пріоритетних завдань виховання. Необхідно створити багату емоційну сферу дитини, і лише за таких умов можна говорити про гармонійний розвиток особистості, слушно наголошував педагог ⁸⁷¹.

Важливим є такий вислів педагога: "багато сторін педагогіки, особливо учбовий план та ставлення вчителя до дітей, повинні враховувати художній момент – і естетика має увійти у склад педагогіки..." ⁸⁷². Цей вислів указує на важливе значення, яке надавав педагог естетичній складовій виховного процесу.

Уявлення О.Ф. Музиченка про формування та розвиток особистості пов'язані з поняттям розвивального навчання. Особливість такого навчання полягає в тому, що навчальна діяльність школяра розглядається як особлива форма активності, спрямована на перетворення його з об'єкта на суб'єкт навчання. Саме активна участь дитини в навчальному процесі (у тому числі на уроках читання в початкових класах) відмежовує розвивальне навчання від

⁸⁶⁹ Музиченко О. Ф. Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці / О. Ф. Музиченко. – К., 1919. – С. 20.

⁸⁷⁰ Дусавицкий А. Развивающее образование и открытое общество / А. Дусавицкий // Директор школы. – 2003. – Вып. № 4. – С. 28.

⁸⁷¹ Музиченко О. Ф. Сучасні педагогічні течії в Західній Європі та Америці. Сучасне Герbartіанство / О. Ф. Музиченко // Педагогічна академія / в нарисах та монографіях / за ред. проф. А. П. Нечаєва. – М. В. Антік, 1913. – С. 123.

⁸⁷² Ibid.

усіх інших його видів і форм, де учень є об'єктом педагогічних (навчальних) дій учителя⁸⁷³.

О.Ф. Музиченко переглянув методи навчання, протиставивши один одному два:

I. Догматичний метод навчання трактується педагогом як такий, що забезпечує учня певним запасом знань через запам'ятовування інформації. Тут школу цікавить не процес мислення, а наслідок. Із цього приводу О. Музиченко пише: "На прапорі давнішої догматичної концепції було написано гасло – знати. Знати, учні повинні якомога більше знати, засвоїти пам'яттю. З цього й грізний, вічно-ненажерливий молох школи – засвоєння матеріалу"⁸⁷⁴. Діяльність учителя тут – домінуюча. Діяльність учня – пасивна, статична.

II. Генетичний метод навчання – це розвиток самостійності мислення дитини, поліпшення його здатності до міркувань і висновків. Застосування цього методу, на думку вченого, усуне одне з найбільших лих сучасної освіти – обтяження мертвим матеріалом, засвоєним пам'яттю, котре відбирає кращі сили й не дає ні духу, ні тілу правильно рости і розвиватись. Працездатність і учня, і вчителя покращиться тоді, коли "перш за все буде ставитись питання: як це сталося?, як це розвинулося?", коли школу буде цікавити процес мислення. Діяльність учня тут – активна. Діяльність учителя передбачає, що він постійно дає дитині шанс на творчість. Такий метод важкий для вчителя, але з педагогічного погляду найцінніший, на думку педагога, і з цим важко не погодитись.

О. Музиченко був прихильником саме генетичних активних методів навчання. При їх використанні хід уроку схематично можна накреслити таким чином: висловлено умову, з якої можна виходити на точно означену мету. "Учень А робить перший крок до цієї мети, учень Б вважає цей крок правильним і робить другий, учень В третьою думкою відступає від теми, учень Г повертається на попередній шлях – і таким чином у постійному пошуку знаходить мету", – пише автор⁸⁷⁵.

Генетичний активний метод навчання здійснюється у формі діалогу між його учасниками та приводить до перегляду існуючої ролі вчителя на уроці. Завдання вчителя тепер – організувати, спрямовувати, підтримувати цей діалог, будучи його рівноправним учасником.

Доречним прикладом активного методу є викладання навчального матеріалу в згаданій вище школі професора В. Рейна, керівника кафедри педагогі-

⁸⁷³ Репкин В. Что такое развивающее обучение? / В. Репкин // Директор школы. – 2003. – Вып. № 4. – С. 18-21

⁸⁷⁴ Музиченко О. Ф. Сучасні педагогічні течії в Західній Європі та Америці. Сучасне Гербартианство / О. Ф. Музиченко // Педагогічна академія / в нарисах та монографіях / за ред. проф. А. П. Нечаєва. – М. В. Антік, 1913. – С. 123.

⁸⁷⁵ Музиченко А. Ф. Чтение и культура слова в современной школе / А. Ф. Музыченко. – М., 1930. – С. 31.

ки Єнського університету, директора практичної школи при університеті, де Олександр Федорович стажувався під час свого закордонного відрядження. Педагоги школи В. Рейна називають таку активну форму викладання методом розвиваючого навчання.

Діяльність учителя спрямована тут на збудження в учня самостійного мислення, відшукання внутрішнього зв'язку й логічних відношень між фактами. О. Ф. Музиченко пише: "У цих школах мене здивувала майже цілковита відсутність запитань з боку вчителя: учня ставлять у становище дослідника, йому в декількох словах переказують сутність отриманої інформації для вирішення питання, наводять факти, довідки, решту доручають класу. Діти самі висловлюють міркування, виправляють і доповнюють їх, роблять узагальнення. Дивлячись з боку, здається, що роль учителя займає тут останнє місце. Намітивши мету уроку, він звичайно майже мовчки йде за учнями: вони говорять, задають питання, критично відкидають невдалі думки своїх товаришів. Але вчитель повинен у цей час уважно стежити за ходом думок у класі, і вдало користуючись апперцепцією маси, тільки на головних зворотних пунктах ставити віхи"⁸⁷⁶.

Наприклад, на уроці читання діти самостійно аналізують художній твір, оцінюють учинки героїв у процесі діалогу, а вчитель організує, спрямовує, підтримує цей діалог. Таким чином, розвивається мислення учнів, їх почуття, формується особистість засобами художнього слова.

Як свідчать архівні джерела, О.Ф. Музиченко реалізовував свої ідеї про розвиток дитячої особистості й на уроках читання у початкових класах, суть яких можна виразити словами: творчість, самостійність, самовизначення, розвиток здібностей учнів⁸⁷⁷.

Остаточне встановлення радянської влади в Києві О.Ф. Музиченко зустрів на посту директора однієї з гімназій. В ідеологічному плані педагог почав дотримуватися правил, продиктованих новою владою, залишивши недоторканою суть своїх педагогічних поглядів, – продовжував активно втілювати в життя ідеї педагогіки особистості. О.Ф. Музиченко неодноразово давав відкриті показові уроки в Київському будинку вчителя, на яких одночасно були присутні сотні вчителів. Його уроки – це яскрава демонстрація розвитку творчих здібностей дитини. Педагога справедливо називали імпресіоністом, бо його методика будувалася на використанні інтуїції, емоційної атмосфери у класі⁸⁷⁸.

Слід підкреслити, що О.Ф. Музиченко висунув своє розуміння комплексності, яке знаходилося в руслі концепції індивідуалістичної педагогіки, пе-

⁸⁷⁶ Музиченко О. Ф. Сучасні педагогічні течії в Західній Європі та Америці. Сучасне Гербартианство / О. Ф. Музиченко // Педагогічна академія / в нарисах та монографіях / за ред. проф. А. П. Нечаєва. – М. В. Антік, 1913. – С. 29.

⁸⁷⁷ Державний архів м. Києва. – Ф. Р. – 346. – Оп. 1. – Од. зб. 11.

⁸⁷⁸ Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. : навч. посібник / [за ред. О. В. Сухомлинської]. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 2. – С. 200.

дагогіки особистості. Як і німецькі представники такої педагогіки, Олександр Федорович надавав великого значення емоціям педагога (комплекс – переживання як провідний, визначальний чинник організації процесу пізнання дитини).

Однак, будучи відвертим прихильником ідей комплексності, О.Ф. Музиченко, на наш погляд, все-таки не був цілком упевнений у спроможності комплексів зацікавити учнів, особливо молодших класів, навчальним процесом; тому надавав важливого значення емоційним переживанням дітей: "... якщо не буде багато читання, багато розказування, багато віршів, тобто емоційного елемента, то діловитість, логічність і буденність комплексу не привернуть до себе дитячої зацікавленості... Читання, емоційне слово легше знаходить шлях до дитячого серця і рятує комплекс... Шлях від голови до дії лежить... через серце: щоб розумно діяти, одного розуму мало... Почуття потребують справи. Таким чином, саме для серйозної, великої справи й треба активізувати думку наших дітей через емоції, для чого незамінним засобом буде служити читання, емоційне слово"⁸⁷⁹.

Художнє слово О.Ф. Музиченко вважав важливим засобом формування особистості дитини: "у наших комплексах слово, розповідь, усний та письмовий вислів, читання мовчки та голосно, декламація повинні стати головною складовою частиною. Не можна обмежуватись відповідями дітей на запитання вчителя: необхідно вимагати, щоб кожен учень мав можливість тривало і зв'язно розповідати" (йдеться про сільську початкову школу).

На початку 30-х років наукові інтереси О.Ф. Музиченка повністю зосередилися на проблемах методики навчання в початковій школі. Особливу увагу він приділяв методам навчання читанню, розвитку усного мовлення дітей. Праці, написані в цей час: "Культура слова" (1928), "Читання і культура слова" (1930), "Буквар" (1933) та ін.

Погляди О.Ф. Музиченка щодо проблеми створення емоційної сфери особистості молодшого школяра та використання активних методів навчання продовжують зберігати актуальність та важливість і в наш час. У концепції індивідуалістичної педагогіки О.Ф. Музиченка особливого значення набуває розвиток спонтанної активності і самостійності дітей на уроці. О.Ф. Музиченко розглянув генетичний метод навчання як розвиток самостійності мислення дитини, зокрема, молодшого шкільного віку, поліпшення її здібності до міркувань і висновків.

Таким чином, в особі О.Ф. Музиченка Україна має яскравого представника індивідуалістичної й дитиноцентричної педагогіки з установкою на використання активних методів навчання та створення емоційної сфери особистості за допомогою засобів художнього слова.

⁸⁷⁹ Музыченко А. Ф. Чтение и культура слова в современной школе (Методический очерк обучения русскому языку) / А. Ф. Музыченко // Антология педагогической мысли Украинской ССР. – Москва : Педагогика, 1988. – С. 399.

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ У XVIII СТОЛІТТІ

Актуальність дослідження пов'язана з недостатнім висвітленням питань забезпечення шкільної географії засобами навчання в різні історичні періоди, зокрема у XVIII ст. Навчальні видання виступають важливим джерелом історико-методичної інформації, оскільки їх еволюція відображає історико-генетичні зв'язки науки та навчального предмету.

Питання становлення та розвитку шкільної географії та її забезпечення засобами навчання розглядалися в працях М. Баранського, О. Борзова, А. Баркова, В. Буданова, Л. Весіна, О. Івановського, В. Кістяківського, В. Корнєєва, В. Максаковського, А. Мартін, Л. Мельничук, С. Поздняк, І. Шоробури. Зокрема період XVII-XVIII ст. розглянуто І. Шоробурою⁸⁸⁰.

Мета дослідження – проаналізувати передумови та особливості створення засобів навчання з географії, які використовувались у XVIII ст.

Необхідність у підручниках географії виникла після відкриття спеціалізованих, зокрема математико-навігаційних та гірничозаводських шкіл. Проблеми, які неминуче виникають у зв'язку з викладанням нового навчального предмета, вирішувалися в практичній діяльності, яка істотно відрізняється своїми цілями та засобами від науково-пізнавальної. Спочатку учні використовували географічні керівництва, які перекладались з інших мов. У 1710 р. була видана книга невідомого голландського автора "География или Краткое земного круга описание", що є вступом до математичної географії. У цій праці були сформульовані окремі поняття, у тому числі пов'язані з визначенням географічних координат (екватор, полюс, широта, довгота); наводилися короткі характеристики відомих на той час частин світу і найбільших держав, зокрема Росії. Географічний матеріал викладався в певній системі⁸⁸¹.

У 1718 р. була перекладена праця видатного голландського вченого того часу Б. Вареніуса (Варена) "Загальна география" (у перекладі російською називалася "География генеральная, небесный и земноводный круги купно с их свойства и действия в трех книгах описующая"). Ця книга велика за обсягом і складна за змістом, у ній здійснено спробу створення першої теоретичної концепції географії на основі існуючих на той час даних.

У той період в Росії використовувалися й інші підручники закордонних авторів. Серед них був підручник І. Гюбнера "Земноводного круга краткое описание", зміст якого складався з ландкарт (карт) і пояснень до них. Підруч-

⁸⁸⁰ Шоробура І. М. Становлення та розвиток шкільної географічної освіти в Україні (XIX-XX століття): дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Шоробура Інна Михайлівна. – К., 2007. – 451 с.

⁸⁸¹ Александровская О. А. Русская географическая традиция // Автореф... доктора геогр. наук : спец. 07.00.10 "История науки и техники" / О. А. Александровская. – М., 2003. – 65 с.

ник вміщував деякі відомості про Росію, однак вони були вкрай мізерними, а в ряді випадків помилковими⁸⁸².

Отже, виникла необхідність створення вітчизняних засобів навчання, які, по-перше, містять більш повну і достовірну інформацію про країну, по друге – більш пристосовану до віку учнів. У 1737 р. Російська академія випустила "Атлас, сочиненный к пользе и употреблению юношества и всех читателей ведомостей и исторических книг". На його перших аркушах наводяться схеми системи світу за поданнями Птоломея, Тихо-де-Браге і Коперника. Далі, на 22 аркушах розташовані карти, "покладені" на градусну сітку⁸⁸³. У 1739 р. академією було видано "Руководство к математической и физической географии с употреблением земного глобуса и ландкарт", в якому містився виклад теорії Коперника. Через три роки 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 (XIII) присвячена огляду Росії. Ландкарти XIV, IV і XVI відносяться до позаєвропейських країн"⁸⁸⁴. В описах окремих країн йдеться про кордони, річки, міста, релігії, заняття жителів (головну роль відіграє перерахування міст). Іноді автор робить порівняння обрисів тієї чи іншої країни з різними предметами.

Значну роль у подальшому розвитку географії відіграв російський державний діяч В. Татищев. У 1742-44 рр. він написав "Введение к историческому и географическому описанию Великороссийской империи". Не зважаючи на прикладний характер роботи, по суті, це був перший підручник з географії Росії, складений на високому науковому рівні.

Після створення Московського університету кілька підручників географії підготували викладачі цього закладу. В 1775 р. вийшло "Краткое руководство к познанию натурального, церковного, политического, экономического и учебного состояния некоторых знатнейших европейских государств собранное". Це були лекції курсу статистики-державознавства, що читався в Московському університеті професором загальної історії І. Рейхелем. Учнем І. Рейхеля і послідовником М. Ломоносова був Х. Чеботарев. У 1776 р. він видав першу оригінальну навчальну книгу по географії Росії⁸⁸⁵. У ній наводилися більш-менш повні і правильні відомості про країну. Іноземні терміни були замінені на російські, відновлені російські назви морів.

У 1782 р. Катерина II створює "Комісію про заснування народних училищ", яка стала першою державною установою, що об'єднала всю шкільну справу в Росії. У 1786 р. був опублікований головний документ шкільної ре-

⁸⁸² Ibid.

⁸⁸³ Атлас сочиненный к пользе и употреблению юношества и всех читателей ведомостей и исторических книг [Електронний ресурс]. – Санкт-Петербург : Императорская Академия Наук, 1737. / Электронный фонд Российской национальной библиотеки. – Режим доступа : <http://leb.nlr.ru/edoc/262102>.

⁸⁸⁴ 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.

⁸⁸⁵ Кадек М. Г. География в Московском университете до Великой Октябрьской социалистической революции / М. Г. Кадек // Ученые записки МГУ. Вып. LV. География. – М., 1940. – С. 3–52.

форми – "Статут народних училищ у Російській імперії", яким засновувалися народні училища (школи). Необхідність готувати вчителів обумовила відкриття Учительської семінарії. Предмети фізико-математичного циклу в ній читав М. Головін, природничу історію – В. Зуев, загальну історію та географію – І. Гакман. У наступний період у шкільній освіті широко використовуються підручники підготовлені саме викладачами семінарії. Так, І. Гакман написав два підручники: "Краткое землеописание Российского государства" (1787) і "Пространное землеописание Российского государства" (1787).

Згідно з новими вимогами у передмові до підручника "Краткое землеописание Российского государства" подано короткі правила викладання географії. Так, перш ніж приступити до вивчення географії Росії, слід пройти "Вступ до загальної географії". Це необхідно для того, щоб учні знали загальне положення всіх земель на земній кулі. При поясненнях учитель може "додавати вже від себе корисне і приємне, збираючи цей матеріал з іншої книги з географії Росії, виданій більш детально для вчителя"⁸⁸⁶.

Між тим, підручники зарубіжних авторів ще довгий час слугували культурним зразком, який зберігав не тільки установки структурно-організаційної моделі, але і загальний підхід до створення навчальної книги шляхом прямого запозичення географічних текстів з наукових джерел⁸⁸⁷. Зокрема, для шкільного курсу були перекладені і видані посібники німецького педагога з Геттінгена Г. Раффа "Естественная история для малолетних детей" (1785) і "Краткое начертание землеописания для детей" (1790).

Таким чином, у першій половині XVIII ст. створюються спеціальні освітні заклади, де викладалася географія. Це обумовило необхідність забезпечення нового предмету засобами навчання. Найбільше уваги приділялось підручникам, перші з яких були перекладними. Вони не мали на меті виконання освітніх функцій і не призначались для використання на території Росії, але містили данні з математичної географії. Згодом готуються і видаються перші російські підручники, які мають, переважно, краєзнавчий зміст та описово-довідковий характер. Після проведення шкільної реформи в підручники почали включати невеликий розділ, в якому пояснювалось як викладати. Це були чіткі приписи, правила, яким має слідувати вчитель. Велика увага приділяється географічним картам. Вони включаються до складу підручників, а також публікуються окремо та у вигляді спеціальної збірки – атласу. Більшість засобів навчання того часу не відповідали цільовим освітнім завданням і віку учнів.

У подальших дослідженнях необхідно проаналізувати засоби навчання географії, які використовувалися в першій половині XIX ст.

⁸⁸⁶ Методика обучения географии в средней школе / [под ред. А. Е. Бибик и др.]. – М. : "Просвещение", 1968. – 390 с.

⁸⁸⁷ Баранский Н. Н. Исторический обзор учебников географии (1876–1934) / Н. Н. Баранский. – М. : Географгиз, 1954. – 502 с.

АВТОРИ ЗБІРНИКА НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Антонова О.Є. – доктор педагогічних наук, професор (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Антонюк В.М. – методист вищої категорії (Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу).

Березюк О.С. – кандидат педагогічних наук, професор (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Бех І.Д. – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України (Інститут проблем виховання НАПН України).

Богущ А.М. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (державний заклад "Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського").

Валентьєва Т.І. – аспірант (Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка).

Вітвицька С.С. – доктор педагогічних наук, професор (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Вознюк О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Воробйова Т.В. – аспірант (Луганський національний університет імені Т. Шевченка).

Гайда Януш – доктор хабілітований гуманістичних наук в галузі педагогіки, професор звичайний (м. Варшава).

Гнізділова О.А. – кандидат педагогічних наук, доцент (Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка).

Гончаренко С.У. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України).

Гордійчук Г.Б. – кандидат педагогічних наук, доцент (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського).

Гриньова М.В. – доктор педагогічних наук, професор (Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка).

Гуменникова Т.Р. – доктор педагогічних наук, доцент (Придунайська філія "Вищого навчального закладу "Міжрегіональна академія управління персоналом", м. Ізмаїл).

Дубасенюк О.А. – доктор педагогічних наук, професор (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Завгородня Т.К. – доктор педагогічних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника).

Зеленська Л.Д. – кандидат педагогічних наук, доцент (Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди).

Золотухіна С.Т. – доктор педагогічних наук, професор (Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди).

Зязюн І.А. – доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України (Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України).

Коваль Юстина – магістр (Вища педагогічна школа Польської спілки вчителів у м. Варшаві).

Ковальчук В.А. – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Коновальчук І.І. – кандидат педагогічних наук, доцент (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Короліук О.М. – кандидат педагогічних наук, доцент (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Костюшко Ю.О. – кандидат педагогічних наук, доцент (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Кошолан О.Ф. – кандидат педагогічних наук, доцент (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського).

Крамаренко Т.В. – аспірант (Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля).

Кремень В.Г. – доктор філософських наук, професор, Президент НАПН України, дійсний член НАН України та НАПН України.

Лєвовицький Тадеуш – доктор хабілітований гуманістичних наук у галузі педагогіки, професор, іноземний член НАПН України (Вища педагогічна школа Польської спілки вчителів у м. Варшаві).

Лещенко М.П. – доктор педагогічних наук, професор.

Лук'янова Л.Б. – доктор педагогічних наук, професор (Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України).

Любченко О.В. – аспірант (Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля).

Ляхоцька Л.Л. – кандидат педагогічних наук, доцент (УМО НАПН України).

Манохіна І.В. – аспірант (Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля).

Мешальський Стефан – доктор хабілітований гуманістичних наук у галузі педагогіки, професор (Вища педагогічна школа Польської спілки вчителів у м. Варшаві).

Мірошніченко О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент (Ізмаїльський державний гуманітарний університет).

Місяць Н.К. – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Центру полоністики (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Набока О.Г. – кандидат педагогічних наук, доцент (Слов'янський державний педагогічний університет).

Ничкало Н.Г. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України).

Ніколенко Л.М. – викладач (Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля).

Обозний В.В. – доктор педагогічних наук, професор (Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова).

Огородзка-Мазур Ева – доктор наук, професор (Шльонський університет у м. Катовиці, факультет етнології і освітніх наук у м. Тешин).

Павленко В.В. – кандидат педагогічних наук, старший викладач (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Пастовенський О.В. – кандидат педагогічних наук (Управління освіти і науки Житомирської облдержадміністрації).

Пелешок Ю. А. – здобувач (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Подольк В.О. – кандидат педагогічних наук, професор (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського).

Продайко М.Ю. – викладач (Коледж електрифікації Дніпропетровського державного аграрного університету).

Регейло І.Ю. – кандидат педагогічних наук (Президія НАПН України).

Саух П.Ю. – доктор філософських наук, професор (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Сверίδα Б.В. – доцент (Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу).

Семенець С. П. – доктор педагогічних наук, доцент (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Семенов О.М. – доктор педагогічних наук, професор (Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України).

Сидорчук Н.Г. – кандидат педагогічних наук, доцент (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Синиця М.О. – асистент (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Сметанський М.І. – доктор педагогічних наук, професор (Хмельницький інститут соціальних технологій університету "Україна", Вища Школа Педагогічна в Лодзі).

Стадник О.Г. – кандидат, доцент (Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди).

Стражнікова І. В. – кандидат педагогічних наук, доцент (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника).

Трубнікова Ю.О. – здобувач (Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля).

Хацаюк Н.С. – аспірант (Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського).

Хриков Є.М. – доктор педагогічних наук, професор (Луганський національний університет імені Тараса Шевченка).

Цветкова Г.Г. – кандидат педагогічних наук, доцент (Слов'янський державний педагогічний університет).

Цуприк С.І. – кандидат педагогічних наук, асистент (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського).

Чернілевський Д.В. – доктор педагогічних наук, професор (Вінницький соціально-економічний інститут університету "Україна").

Чеховська-Бєлуга Марта – доктор педагогіки, ад'юнкт (Університет імені Марії Кюрі-Склодовської у м. Люблін).

Шанскова Т.І. – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Щербакова Н.П. – асистент (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Якса Н.В. – доктор педагогічних наук, професор (Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського).

Яценко С.Л. – кандидат педагогічних наук, доцент (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Наукове видання

**СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ШКІЛ:
ПРОБЛЕМИ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ**

Збірник наукових праць

За редакцією Василя Кременя і Тадеуша Левовицького

Редактор:	О.А. Дубасенюк
Коректор:	Н.М. Мирончук
Комп'ютерна верстка:	О. В. Вознюк
Дизайн обкладинки:	С. М. Горобець

Підписано до друку 29.09.12. Формат 60x90/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 41.1. Обл. вид. арк. 42.3. Наклад 300. Зам. 399.

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
Свідоцтво про державну реєстрацію:
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua