

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ДВНЗ «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»

**ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА В УМОВАХ
ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ: СУТНІСТЬ, ЗМІСТ,
ТЕХНОЛОГІЇ, ГОТОВНІСТЬ ДО ЗМІН**

Навчально-методичний посібник

Київ
Педагогічна думка
2012

УДК 378.046-021.68-044.247(072)

ББК 74.58я7

ПЗ4

*Рекомендовано до друку вченою радою
ДВНЗ «Університет менеджмент освіти» НАПН України
(протокол № 1 від 11 січня 2012 р.).*

Рецензенти:

Бондарчук О.І., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України;

Локишина О.І., доктор педагогічних наук, завідувач лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.

Післядипломна освіта в умовах євроінтеграції: сутність, зміст, технології, готовність до змін: навчально-методичний посібник/ Пуховська Л.П., Артюшина М.В., Базелюк В.Г., Лушин П.В., Снісаренко О.С., Сніцар Л.П., Солодков В.Т., / за наук. ред. Л.П. Пуховської – К.: Педагогічна думка, 2012. – 122 с.

ISBN 978-966-644-304-8

Науково-методичний посібник є спробою аналізу євроінтеграційних процесів у сучасній теорії і практиці післядипломної педагогічної освіти. Різноманітні науково-методичні матеріали, присвячені теоретичному осмисленню європейського виміру та компетентнісного підходу в педагогічній освіті, аналізу аксіологічних аспектів проектування навчального процесу у контексті європейської інтеграції, а також характеристики кращих вітчизняних практик євроінтеграційної діяльності, розширюють інформаційне поле та допомагають глибше зрозуміти принципи і динаміку розвитку інтеграційних процесів в освіті в умовах глобалізації. Посібник містить багатоманітний фактичний матеріал щодо формування готовності працівників системи післядипломної педагогічної освіти до сприйняття європейських цінностей та міжкультурної взаємодії.

Для розробників освітньої політики, керівників освітніх закладів, науковців, викладачів, учителів, аспірантів, слухачів системи післядипломної освіти.

УДК 378.046-021.68-044.247(072)

ББК 74.58я7

ISBN 978-966-644-304-8

© ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, 2012
© Педагогічна думка, 2012

З М І С Т

Вступ	4
Розділ 1. Інтеграційні процеси в сучасній європейській педагогічній освіті	6
1.1. Педагогічна освіта в контексті європейського виміру	6
1.2. Історичні віхи розвитку європейської педагогічної освіти	11
1.3. Політика та інструменти формування європейського простору педагогічної освіти в кінці XX – на початку XXI ст.	12
Розділ 2. Аксиологічний потенціал післядипломної педагогічної освіти в умовах європейської інтеграції	22
2.1. Соціальна база та інструментарій дослідження	23
2.2. Погляди педагогічних працівників на євроінтеграційний процес в Україні	25
2.3. Європейські соціальні цінності у сприйнятті педагогічних працівників	30
2.4. Самоактуалізація педагогічних працівників у євроінтеграційному русі України	40
Розділ 3. Соціально-педагогічні умови модернізації післядипломної педагогічної освіти	52
3.1. Підготовка педагогічних працівників з проблем європейської інтеграції як важлива умова модернізації післядипломної педагогічної освіти	53
3.2. Компоненти готовності педагогів до сприйняття європейських цінностей	54
3.3. Умови підвищення ефективності навчання і самонавчання слухачів з проблем євроінтеграції	55
Розділ 4. Післядипломна педагогічна освіта та інновації	66
4.1. Інноваційна діяльність в освіті: сутність та специфіка	67
4.2. Готовність педагогів до інноваційної діяльності	73
4.3. Шляхи розвитку готовності педагогів до інноваційної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти	76
Розділ 5. Розвиток педагогічних здібностей керівників загальноосвітніх навчальних закладів у контексті євроінтеграції	84
5.1. Розвиток педагогічних цінностей керівників як актуальне завдання післядипломної педагогічної освіти	84
5.2. Типи і види педагогічних цінностей керівника ЗНЗ	86
5.3. Склад, структура і динаміка ціннісних орієнтацій керівників ЗНЗ	87
5.4. Методи вивчення педагогічних цінностей керівників ЗНЗ	90
5.5. Шляхи формування і розвитку педагогічних цінностей керівників у контексті євроінтеграції в системі післядипломної педагогічної освіти	90
Розділ 6. Психологічний компонент євроінтеграції: з досвіду змін у системі післядипломної педагогічної освіти	95
6.1.1. Сенс перехідних процесів	95
6.1.2. Цілі освіти: буферна або перехідна зона розвитку	97
6.1.3. Досвід побудови перехідних або буферних дисциплін	98
6.1.4. Із досвіду управління професійним розвитком слухачів системи післядипломної педагогічної освіти	99
6.2. Толерантність до невизначеності як спосіб управління	101
6.3. Формування толерантності до невизначеності як психологічного компонента євроінтеграційних процесів в системі ППО	106
6.3.1. Конструювання «психологічних голограм», аналіз окремого випадку	106
6.3.2. Толерантність до невизначеності: процес формування	108
Додатки	112
Висновки	119
Відомості про авторів	121

ВСТУП

Навчально-методичний посібник укладено за результатами комплексного наукового дослідження, яке розпочалося в 2008 році на базі Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти НАПН України (нині ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України), тематика якого знаходиться на перетині педагогіки, психології, соціології, андрагогіки, філософії та освітньої політики. Основне його завдання – віднайти шляхи удосконалення післядипломної освіти в Україні – вирішувалося комплексно з вивченням і використанням елементів різних сучасних концепцій і підходів до післядипломної освіти: концепції неперервної освіти й концепції індивідуалізації та диференціації; гуманістичного, особистісно-діяльнісного, когнітивного та аксіологічного підходів.

Особлива увага в дослідженні надавалася виявленню умов розвитку аксіологічного потенціалу особистості викладача – працівника системи післядипломної освіти – в контексті євроінтеграції. Актуальність цього завдання зумовлена трансформацією функцій післядипломної освіти, що виявляється у відході від компенсаторної і адаптивної функцій (ліквідації прогалин у попередній підготовці фахівців та їх пристосуванні до змін у змісті або методах навчання) і виході на передній план функції розвивальної. Тому застосування аксіологічного підходу в дослідженні феномену післядипломної освіти розкривається через систему аксіологічних принципів: рівноправність філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей за збереження різноманітності їхніх культурних та етнічних особливостей; рівнозначність традицій і творчості, визнання взаємозбагачувального діалогу між традиціоналістами та новаторами; екзистенційна рівність людей; людина як вища мета і самоціль суспільного розвитку.

Відомо, що структура системи післядипломної освіти (ПО) в Україні складається з автономних, здебільшого некорельованих гілок: ПО педагогічних кадрів, медичної галузі, державної служби, галузей промисловості, енергетики та транспорту. Наше дослідження виконано на матеріалах системи післядипломної педагогічної освіти, яка має багато *сильних сторін*: значний історичний досвід існування системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, починаючи з 50-х рр. ХХ ст.; досвід запровадження системи очно-дистанційного навчання, співпраці викладачів і методичних працівників з керівниками системи освіти; досвід створення спеціальних бібліотечних і ресурсних фондів для вчителів, проектної діяльності, співпраці з вітчизняними та зарубіжними науковими установами, навчальних і навчально-методичних матеріалів; досвід підготовки науково-педагогічних кадрів, педагогів-тренерів, педагогів-тьюторів для впровадження освітніх інновацій і перспективного педагогічного досвіду тощо.

Входження, адаптація української післядипломної освіти до європейського і світового освітніх просторів є складним і тривалим процесом, який залежить від високого професіоналізму педагогічних кадрів, що працюють у цій сфері, а також від позитивної мотивації, рівня розвитку аксіологічного потенціалу та самореалізації педагогів.

Важливою передумовою наближення післядипломної освіти педагогів до європейських і світових стандартів якості освіти є вдосконалення нормативно-правового, матеріально-технічного, наукового, науково-методичного, інформаційного, кадрового забезпечення цієї галузі. Необхідним етапом інтеграції до європейського освітнього простору виступає узгодження термінології в галузі післядипломної освіти. В останнє десятиріччя в галузі післядипломної освіти вживається широке коло таких термінів, як «освіта дорослих», «освіта впродовж життя», «безперервна освіта», «безперервна професійна освіта», «продовжена професійна освіта», «додаткова професійна освіта» тощо. Проте на офіційному рівні галузь продовжує використовувати терміни, визначені законом України «Про вищу освіту» (2002).

Зокрема, термін «післядипломна освіта» за своїм змістовим наповненням не збігається з аналогом в англomовному просторі – терміном «postgraduate education», яким позначається освіта після отримання першого ступеня вищої освіти, тобто бакалавра. При цьому мова зовсім не йде про післядипломну кваліфікацію як про формальне розширення навичок у межах отриманого профілю, або ж перепідготовку, стажування, самоосвіту, навчання в аспірантурі і докторантурі, як це трактується українським законодавством. Перехід України на рівневу вищу освіту вимагає узгодження поняттєво-термінологічного апарату, який використовується міжнародною, європейською, українською фаховою спільнотою, насамперед при реалізації ідей Болонського процесу.

Ключові ідеї дослідження зумовили його логіку та структуру, а також відбиваються в змісті розділів навчально-методичного посібника.

У першому розділі розкриваються інтеграційні процеси в сучасній європейській педагогічній освіті, зокрема, характеризується політика європейського виміру, окреслюються особливості історичної еволюції педагогічної освіти в Європі та аналізуються інструменти формування європейського простору педагогічної освіти в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. Положення європейського виміру в освіті аналізуються в розділі насамперед з точки зору поширення та впливу на Україну, передусім на формування готовності працівників системи післядипломної педагогічної освіти до сприйняття європейських цінностей. Тому феномен європейського виміру розкривається в широкому спектрі завдань інтеграції на ціннісному рівні, пов'язаному з поширенням у національних системах освіти європейських країн заявлених культурних загальноєвропейських цінностей за збереження різноманітності й поваги до педагогічних традицій.

Зважаючи на завдання «Державної цільової програми інформування громадськості з питань європейської інтеграції в Україні на 2008–2011 рр.», автор приділяє багато уваги розкриттю механізмів формування спільного простору педагогічної освіти в Європі: програмам і проектам, спрямованим на розвиток міжуніверситетської взаємодії; діяльності європейських організацій освітян (Європейська Асоціація у сфері педагогічної освіти, Асоціація дослідників у сфері освіти в Європі, Європейський Комітет профспілок в освіті); функціонуванню й результатам діяльності тематичних мереж у сфері педагогічної освіти (NTTE, TNTEE, TERE); міжнародним порівняльним дослідженням у сфері педагогічної освіти тощо.

Другий розділ присвячено розкриттю аксіологічного потенціалу післядипломної освіти як чинника розвитку вітчизняних педагогічних кадрів в умовах європейської інтеграції. Матеріали розділу базуються на даних соціологічного дослідження ціннісних орієнтацій слухачів обласних закладів ППО (головним чином, учителів усіх регіонів України), слухачів Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (зі статусом середньої ланки управління навчальними закладами), викладачів та методистів системи ППО, які репрезентують педагогічний персонал у загальноукраїнському, регіональному й соціально-груповому вимірах.

У розділі здійснено соціологічний аналіз причин, що послаблюють сприйняття європейських цінностей освіти і призводять до створення достатньо великої групи педагогічних працівників з індивідуальним ставленням до проблеми євроінтеграції. Розкрито зміст індикаторів щодо пріоритетних європейських цінностей, що можуть позитивно сприйматися науково-педагогічним персоналом закладів післядипломної педагогічної освіти та здатні зближувати їх зі слухачами при досягненні соціально-професійних цілей і завдань.

У третьому розділі обґрунтовується положення про підготовку педагогічних працівників з проблем європейської інтеграції як важливу умову модернізації післядипломної педагогічної освіти. До складових такої підготовки автори відносять: *розвиток особистої*

зацікавленості у розширенні знань із цієї проблематики та умінь міжнародного спілкування як частини професійної підготовки шляхом участі в інтерактивних заняттях, вільних дискусіях, проектах, конкурсах, різноманітних заходах євроінтеграційного спрямування; *набуття* навичок освітянина-європейця через використання потенційних можливостей свого предмета та міжпредметних зв'язків; *введення у зміст* програм самопідготовки, дистанційного етапу навчання на курсах практичних самостійних завдань з питань євроінтеграції з постійною можливістю консультування у керівника практики; *поглиблення* суб'єкт-суб'єктних відносин у навчальному процесі (викладачів і слухачів) шляхом тривалої співпраці: творчі групи, лабораторії, співавторство у проектах, науково-методичних програмах і рекомендаціях тощо; спільну турботу про *розвиток у навчальних закладах культурного середовища*, яке сприяло би поєднанню української національної культури з культурами європейських народів, розвивало б світобачення і професійну культуру сучасного педагога.

Четвертий розділ присвячено характеристиці інноваційних змін у післядипломній педагогічній освіті та в освітній системі в цілому. Розкрито сутність і специфіку інноваційної діяльності в освіті, а також окреслено шляхи розвитку готовності педагогів до інноваційної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти.

Базуючись на даних проведеного дослідження, автор обґрунтовує перспективні шляхи формування готовності педагогів до інноваційної діяльності, зокрема активно-особистісний шлях опрацювання дидактичних нововведень засобами тренінгової роботи. Для розвитку інноваційних властивостей особистості педагогів у процесі їх післядипломної педагогічної освіти пропонується розробляти цілісні тренінгові курси, а також наводяться приклади та фрагменти такої роботи.

П'ятий розділ присвячено проблемам розвитку професіоналізму керівників закладів освіти з урахуванням вимог інтеграційних процесів в освіті. Наголошуючи на необхідності розвитку педагогічних цінностей керівників, автор доводить, що професіоналізм сучасного керівника полягає у здатності здійснювати управління цінностями навчального закладу.

У розділі розкривається ціннісний портрет ефективного керівника сучасного навчального закладу, пропонується цільовий тематичний модуль, який можна використати з метою розвитку педагогічних цінностей керівників ЗНЗ у контексті євроінтеграції.

Автор **шостого розділу** навчально-методичного посібника аналізує досвід сучасних змін у системі післядипломної педагогічної освіти, зосереджуючись на психологічному компоненті євроінтеграції. Розкриваються психологічні особливості перехідних процесів та специфіка позиції та дій викладача в роботі зі слухачами в умовах перехідного періоду.

Практична спрямованість матеріалів розділу допоможе слухачам системи післядипломної освіти розвинути вміння аналізувати перехідний зміст євроінтеграційних процесів в освіті, розрізняти особливості парадоксального педагогічного управління в перехідних умовах розвитку, аналізувати психологічні голограми, долати ситуації невизначеності, конструювати оригінальні сенси в умовах високої міри смислової невизначеності тощо.

Основними принципами побудови навчально-методичного посібника є особистісна орієнтація, діяльнісний підхід, полідисциплінарність, варіативність завдань.

Навчально-методичний посібник призначено для розробників освітньої політики, керівників освітніх закладів, науковців, викладачів, учителів, аспірантів, слухачів системи післядипломної освіти.

РОЗДІЛ 1

ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В СУЧАСНІЙ ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Слухач повинен знати:

- стратегії розвитку сучасної освітньої політики ЄС у сфері педагогічної освіти;
- основні культурні цінності та принципи педагогічної діяльності в умовах євроінтеграції;
- сутність та основні характеристики феномену європейського виміру в шкільній та педагогічній освіті;
- шляхи й механізми формування загальноєвропейського простору педагогічної освіти.

Слухач повинен вміти:

- аналізувати провідні європейські документи та самостійно шукати нові знання щодо розвитку освіти в умовах сучасних інтеграційних процесів;
- виокремлювати спільне та особливе в розвитку педагогічної освіти Європейських країн;
- узагальнювати позитивний досвід та розпізнавати ефективні форми участі українських педагогів у процесах європейської інтеграції;
- знаходити і використовувати веб-ресурси з питань європейської інтеграції в педагогічній та шкільній освіті.

Преамбулою до цього розділу навчально-методичного посібника може бути девіз Європейського Союзу – ЄДНІСТЬ У РОЗМАЇТТІ! IN VARIETATE CONCORDIA!

1.1. Педагогічна освіта в контексті європейського виміру

Ідея європейського виміру в освіті (European dimension in education) зародилась і набула значного поширення протягом останніх трьох десятиліть у контексті освітньої політики Європейського Союзу (ЄС) і Ради Європи (РЄ). Вперше про європейський вимір заявлено як про *напрямок відповідної політики на Європейському континенті* в Програмі дій в освіті Європейської економічної співдружності в 1976 р. У цей період європейський вимір розглядався як засіб формування розуміння того, що означає бути європейцем.

Розвиток розуміння сутності цього явища й змісту поняття «європейський вимір в освіті» прослідковується в провідних документах цих інституцій, прийнятих у кінці ХХ – на початку ХХІ ст.: у *80-х рр.* – це Рекомендації «Про роль середньої школи в підготовці молоді до життя» (1983 р.) і Рекомендація Парламентської асамблеї «Про європейський вимір освіти» (1988 р.); у *90-х рр.* – це Маастрихтська угода (1992), Резолюція 17-ї сесії Постійної конференції європейських міністрів освіти «Європейський вимір освіти: зміст викладання та навчальних планів» (1995 р.), висновки 19-ї сесії Постійної конференції європейських міністрів освіти «Освіта 2000: тенденції, загальні питання і пріоритети панєвропейського співробітництва», Резолюція «Основні цінності, мета: роль співробітництва у сфері освіти в Раді Європи» (1997 р.), Рекомендації Комітету міністрів Ради Європи «Про середню освіту» (1999 р.); *на початку ХХІ ст.* – це Доповідь Ради Міністрів на Раді Європи «Формування майбутніх цілей систем освіти і підготовки» (2001 р.), спільний документ Ради Європи і Європейської Ради «Освіта і підготовка 2010» (2004 р.), Висновки Європейської Комісії щодо професійного розвитку вчителів і керівників шкіл (2009 р.) та ін.

Аналіз цих документів показує, що з початку 90-х років змістою наповнення поняття «європейський вимір» починає трансформуватись у зв'язку з поширенням ідей «європейства» на культурну, соціальну та політичну сфери життя країн ЄС. Зокрема, Рекомендація РЄ та Міністрів освіти «Про європейський вимір освіти» (1988 р.) розширює трактування європей-

ського виміру, наголошуючи, що освітні цілі європейського виміру включають демократію, соціальну справедливість, повагу прав людини та посилення почуття європейської ідентичності як складові підготовки молоді для реалізації прогресу на шляху розбудови ЄС. Рекомендації висували чотири цілі для запровадження європейського виміру: 1) посилення у молоді почуття європейської ідентичності та відчуття цінності європейської цивілізації, що є важливим для захисту принципів демократії, соціальної справедливості та поваги до прав людини; 2) підготовку молоді до участі в економічному та соціальному житті Співдружності; 3) сприяння усвідомленню молоддю переваг Співдружності, як і викликів, що стоять перед нею; 4) поліпшення знань молоді про Співдружність та країни-члени ЄС, їхню історію, культуру та економіку, що сприятиме розумінню важливості співпраці країн ЄС та країн Європи і світу [1].

Для їх реалізації рекомендувалося запровадження європейського виміру в зміст шкільної та педагогічної освіти. Головною причиною необхідності запровадження Європейського курсу шкільної та вищої освіти було проголошено *перспективу європейського громадянства* для молоді й решти населення континенту. Європейські дослідники назвали ці положення першим поколінням європейського виміру в освіті.

Підписання Маастрихтської угоди (1992 р.) на законодавчому рівні визначило важливість спільних дій країн-членів у сфері освіти, зокрема в імплементації європейського виміру в освіту. Так, у ст. 126 Розділу 3 Договору про Європейський Союз наголошується, що діяльність Співдружності буде спрямовано на розвиток європейського виміру через навчання та поширення мов у країнах-членах, модернізацію змісту освіти у напрямі включення поняття «європейський вимір» до шкільних дисциплін, запровадження дистанційної освіти, обмін учнями та педагогами (програми «Леонардо», «Сократ» тощо).

Маастрихтська угода і європейські програми освітньої співпраці, прийняті Європейським Союзом, а також освітні програми й акції Ради Європи стали імпульсом для широкої дискусії навколо європейського виміру освіти. Звісно, раніше теж проводилися дебати на цю тему, створювалися навчальні матеріали, організовувалися тематичні зустрічі, але не було відповідної освітньої інфраструктури, яка могла б широко розповсюджувати ці дії.

Важливий вклад у цю справу внесли європейські документи 90-х років ХХ ст.: Документ Комісії Європейських Співтовариств «Зелена книга. Про європейський вимір в освіті» [2] та Біла книга Європейської комісії «Викладання та навчання: назустріч суспільству, яке навчається» [3], а також опублікований у 1991 р. Радою Європи підручник «Навчання про Європу: шкільний підручник (географія, історія і соціальні науки)», автор якого М. Шеннен визначила три напрямки навчання про Європу:

- навчання про Європу (здобуття основних знань про Європу з оглядом на глобальну і локальну перспективу);
- навчання в Європі (формування основних навичок, потрібних молодим європейцям);
- навчання для Європи (підготовка молодих людей до життя в об'єднаній Європі, до постійних контактів і співпраці з іншими європейцями).

Автор звернула увагу на три головні тематичні галузі, пов'язані з європейською освітою – час (історія), простір і культура. Ефектом навчання повинні бути набуті вміння, засади та знання [4].

Як бачимо, із самого початку європейська освіта розглядається на практичному рівні, а не як академічна галузь. Результатом дискусії цього періоду були напрацьовані європейською спільнотою європейські вимоги до ключових умінь, представлені на симпозіумі Ради Європи у Берні в 1996 р. До списку європейських вимог до ключових умінь випускників середніх шкіл у Європі були віднесені такі вміння:

- співпрацювати в групі;
- користуватися новими засобами інформації;

- вирішувати проблеми;
- знайомитися з різними джерелами даних;
- слухати і брати до уваги погляди інших людей;
- розмовляти кількома мовами;
- з'єднувати розрізнені елементи знань;
- брати на себе відповідальність ;
- бачити зв'язок між минулими і сучасними подіями;
- справлятися зі складністю і стрімкою змінністю сучасного світу.

Більшість цих ключових умінь у синтезованому і комплексному вигляді втілена у Рекомендаціях Комітету Міністрів Ради Європи «Про середню освіту» (1999 р.), де було обґрунтовано п'ять напрямів ключових умінь, а саме:

- політичні й соціальні уміння, включаючи вміння й бажання поділяти відповідальність, брати участь у груповому прийнятті рішень, розв'язувати суперечки мирно, долучатись до діяльності й допомагати поліпшувати демократичні інституції;

- уміння, потрібні для життя в мультикультурному суспільстві з метою приборкання расизму та ксенофобії; для запобігання атмосфері нетерпимості освіта повинна забезпечити молодь міжкультурними вміннями, такими, наприклад, як сприйняття різноманітності, повага до інших, уміння жити з людьми інших культур, мов і релігій;

- майстерне усне і письмове спілкування, яке є настільки важливим для успіху в освіті та соціальному й трудовому житті, що нині без них особистість наражається на небезпеку бути виключеною із суспільства; тож знання або хоча б можливість вивчення кількох мов набуває все більшого значення;

- обізнаність про інформаційне суспільство, яке народжується: досконале володіння технологіями, розуміння способу їх застосування, їхніх переваг та небезпеки, а також уміння тлумачити інформацію, поширювану засобами масової інформації та рекламою;

- уміння навчатися протягом усього життя, що становить основу неперервної освіти як у робочому середовищі, так і в особистому й соціальному житті.

Наголошуючи, що європейський вимір не загрожує національній, регіональній чи місцевій ідентичностям, а, навпаки, зміцнює їх, Рада Європи проголосила його інструментом для досягнення таких цілей:

- становлення відкритої Європи шляхом озброєння молоді знаннями, потрібними їй, щоб бути мобільною, зокрема у працевлаштуванні;

- сприяння розвитку демократичного громадянства, що ґрунтується на спільних знаннях і взаємоповазі, а також на боротьбі з расизмом, ксенофобією і антисемітизмом;

- ознайомлення зі спільною спадщиною та різноманітністю європейських культур у душі відкритості до решти світу.

Необхідно відзначити, що в цьому ж документі вперше були сформульовані положення європейського виміру щодо шкільного навчального плану. Як зазначалося в Рекомендаціях Комітету Міністрів Ради Європи «Про середню освіту» (1999 р.), європейський вимір у навчальному плані не повинен стати новим предметом, але його треба враховувати в процесі розроблення програм для існуючих предметів та розроблення методик викладання. Зокрема, в історії, географії, літературі, філософії, економіці, праві та соціальних науках треба приділити увагу засвоєнню основних знань про інші європейські країни та розвитку навичок, потрібних для дослідження й пошуку інформації про ці країни. Зазвичай *впровадження європейського виміру у викладання цих предметів не передбачає стандартизації навчальних планів по всій Європі*, проте потребує конкретних зусиль з боку фахівців, що розробляють навчальні плани, та авторів шкільних підручників і навчальних матеріалів,

щоб ввести європейський вимір до тих частин навчального плану, які його найліпше демонструватимуть, або є найпридатнішими для цього [5].

У Рекомендаціях є конкретні побажання щодо форм запровадження європейського виміру в шкільну освіту: слід заохочувати й розвивати навчання завдяки проведенню практичних занять, а також надаючи можливості доступу й використання джерел інформації (огляди, бібліотеки, музеї, CD-роми, Інтернет тощо), так само як партнерство і співробітництво зі школами в інших країнах.

Особлива увага в цьому важливому європейському документі надається виховній роботі з дітьми в школі та поза школою. Зокрема, вказується, що необхідно різноманітними практичними засобами сприяти позашкільній роботі, яка має безліч можливостей впровадження європейського виміру. Серед цих видів діяльності треба розпочати або продовжувати такі:

- зв'язки й обміни між європейськими школами (використовуючи нові технології та організації шкільних заходів);
- європейські клуби в школах;
- європейські (зокрема транскордонні) проекти з предметів, які становлять загальний інтерес (наприклад, довкілля, культура, економіка, історія, географія);
- розроблення шкільних стратегій, які залучають до європейської тематики та проектів усе освітнє товариство;
- викладання мов, що відіграє у цьому зв'язку центральну роль, тому що не лише сприяє мобільності й взаєморозумінню, а й висвітлює європейські цінності й різноманітність, зокрема, мови меншин.

Уперше в історії розробки ідеї європейського виміру в середній освіті сформульовано *провідне методологічне положення* щодо його поширення й упровадження в країнах Європи: упровадження європейського виміру в середню освіту може дати обнадійливі результати лише за умови, що середня освіта є частиною послідовної всеосяжної стратегії, яка поєднує відповідне фахове й подальше навчання, а також передбачає введення європейського виміру до навчального плану, розвиток відповідних навчальних матеріалів, а також постійне обговорення сутності еволюції європейського виміру.

Особливо наголошується на ролі вчителів, чия обізнаність про європейський вимір є вирішальною для всієї діяльності в цій сфері – її треба всіляко розвивати в процесі фахової й подальшої підготовки. Як зазначається в документі, готувати вчителів з відповідних предметів треба послідовно в дусі вищевикладених рекомендацій. При цьому в процесі теоретичної і методологічної підготовки вчителів треба пам'ятати:

- про використання у навчальній практиці обмінів;
- виховання вміння працювати в групах, розробляти проекти та брати участь у міжнародному співробітництві;
- уміння поводитися в умовах культурного плюралізму;
- ознайомлення з різними європейськими освітніми системами, зокрема з тим, як вони розв'язують сьгоднішні проблеми в освіті й підготовці [5].

Рекомендації Кабінету Міністрів Ради Європи «Про середню освіту» (1999 р.) завершують розробку *першого покоління положень європейського виміру* в освіті, провідна характеристика якого на той час полягала у *формуванні перспективи європейського громадянства для молоді й решти населення континенту*. Для запровадження європейського виміру освіти необхідна була спеціальна підготовка вчителів. Стало зрозумілим, що курикулум педагогічної освіти теж має включати європейський вимір. Проте постало гостре питання: до якої міри європейський вимір педагогічної освіти буде враховувати національну політику кожної країни?

Нові горизонти для європейського виміру освіти й запровадження його в курикулум педагогічної освіти відкрила доповідь Європейської Комісії «Про конкретні майбутні завдання для освіти та професійної підготовки у Європі (Стокгольм, 2001), яка містить пропозиції щодо спільних дій країн-членів ЄС у сфері освіти до 2010 р. [6]. Ця доповідь стала першим документом, що пропонує стратегію розвитку національних освітніх політик, включаючи такі спільні цілі:

- 1) підвищення якості та ефективності систем освіти та підготовки в країнах ЄС;
- 2) спрощення доступу до усіх форм освіти впродовж життя;
- 3) посилення відкритості систем освіти європейських країн до всього світу.

Вважаючи європейський вимір обов'язковою передумовою реалізації Лісабонської стратегії в останнє десятиріччя розробники наполегливо працюють над обґрунтуванням *концепції європейського виміру в XXI ст.* На думку учасників конференції «20 років підтримки студій європейської інтеграції» (Брюссель, вересень 2009 р.), концепція європейського виміру включає три складові, пов'язані з: *а) інформацією; б) усвідомленням та ідентичністю; в) умінням вибудовувати зв'язки один з одним.*

По-перше, учителі мають володіти інформацією та знаннями щодо європейської інтеграції (знання про країни-члени: історію, культуру, мову освіту тощо; знання про ЄС: інституції, методи діяльності, практику, ініціативи, рішення, щоденне життя; європейська культурна спадщина, спільність і відмінності; процес співробітництва, результати і гострі проблеми).

По-друге, європейський вимір передбачає розвиток у вчителів: відкритого мислення, прихильності і поваги до людей, які проживають у зарубіжних країнах, та належать до різних культур і релігій; обізнаності з культурними стереотипами для розпізнавання витоків ксенофобії та расизму.

По-третє, учителі мають оволодіти рядом нових умінь: щодо розвитку в учнів толерантності, прийняття ними плюралістичних цінностей і прав людини, зміцнення у молоді почуття європейської ідентичності, європейського громадянства, взаєморозуміння і співпереживання тощо [7].

У перебігу інтеграційних процесів у Європі політика європейського виміру в педагогічній та шкільній освіті спрямовується на розвиток нової якості європейської освіти й характеризується новими параметрами, в основі визначення яких є культурні цінності (демократія, права людини, громадянськість, свобода, рівність, моральність) і принципи сучасної педагогічної діяльності (відкритість, толерантність, діалог, довіра, справедливість тощо). Результатом нової якості освіти стає формування нової культури громадянина полікультурної Європи.

1.2. Історичні віхи розвитку Європейської педагогічної освіти

Що потрібно знати сучасному українському вчителю про історію розвитку педагогічної освіти в Європі, щоб адекватно сприймати, розуміти й діяти відповідно до курсу держави на європейську інтеграцію? Як зрозуміти те, що лише в кінці ХХ століття на Європейському континенті піднято гасло «Педагогічна освіта – це основа всієї системи освіти!»? Які європейські традиції та надбання є цінними для вітчизняної теорії і практики педагогічної освіти в умовах наполегливої праці над практичним приєднанням до Болонського процесу? Шукаючи відповіді на ці запитання, будемо пам'ятати, що до 90-х років минулого століття педагогічна освіта в європейському контексті майже не розглядалась. Це була в основному закрыта самодостатня «національна справа». У порівнянні з традиційними галузями наук, такими як медицина, архітектура чи право, у педагогічній освіті європейських країн є

більше відмінностей, аніж спільностей. І це не дивно, бо педагогічна освіта як предметна галузь (Subject/disciplinary area) у Європейських університетах має досить коротку історію.

Одночасно, як показують роботи європейських педагогів (Ф. Бухбергера, Д. Зей, Г. Нів, Б. Муна, М. Галтона, П. Згаги та ін.), європейська традиція в галузі педагогічної освіти характеризується багатством змісту й різноманітністю організаційних форм. Відлік часу на цьому шляху починається з кінця ХУІІІ – початку ХІХ ст., коли проходить становлення закладів педагогічної освіти в Європі. При цьому в історії освіти кожної країни є свої дати виникнення перших навчальних закладів для вчителів. Наприклад, в Англії перший коледж підготовки вчителів був створений у Кембриджі в 1439 р. (у початковий період діяльності був відомий як Божий Дім), а у Німеччині перша вчительська семінарія була організована в 1698 р. Для країн Центральної та Східної Європи показовою є остання чверть ХУІІІ ст., коли відкрилися вищі педагогічні курси у Відні (1770), започатковувались перші учительські навчальні заклади в Україні та Росії тощо.

Ці заклади здебільшого були спрямовані на підготовку вчителів початкової школи. Типовими закладами професійної підготовки вчителів, які поширилися по всій Європі з упровадженням обов'язкової початкової освіти, були французькі *нормальні школи* (ecole normales) – аналог вітчизняних педагогічних училищ. Вони відіграють значну роль у самовизначенні націй і асоціюються з періодом національно-державного становлення в Європі протягом ХІХ ст.

Випускники цих закладів – французький *instituteur*, німецький *volkschullehrer*, італійський *maestro* – були національно свідомими, мали чітку соціальну належність, відчуття своєї місії та розуміння своїх професійних функцій, відмінних від тих, які виконували вчителі середніх шкіл. Дослідження показує, що в історії розвитку педагогічної освіти в Європі завжди зберігався розрив між системами підготовки вчителів початкової та середньої школи.

В останній чверті ХХ ст. більшість європейських країн обрали шлях інтеграції середніх спеціальних педагогічних закладів у заклади вищої освіти. Час та тривалість здійснення таких перетворень у кожній країні свій, та процес так званої «університетизації» відбувається нині по всій Європі. Вивчаючи сутність цих процесів, дослідники відзначають, що колишні середні спеціальні педагогічні заклади типу нормальних шкіл «пережили процес академізації», а колишня університетська підготовка «пройшла процес педагогізації».

Інтеграція підготовки вчителів початкової школи в університетську освіту проходить паралельно із становленням нових вимог до вчителів середніх шкіл – у всіх європейських країнах для роботи в середній школі в останні десятиріччя стало обов'язковим одержання кваліфікації вчителя. Мова йде про вищу педагогічну освіту, започатковану в країнах Європейського Союзу, в основному в середині ХІХ ст. Наприклад, престижну кафедру педагогіки у Гельсінському університеті (Фінляндія), голову якої призначає сам президент країни, було засновано в 1852 р. У семидесятих роках минулого століття було відкрито інститути педагогіки в Пештському університеті (Угорщина) та Колодварському університеті (Румунія). У вітчизняній історії освіти започаткування вищої педагогічної освіти пройшло значно раніше. Історики сходяться на тому, що спеціальна вища педагогічна освіта на Україні розпочинається з вересня 1811 р. – з часу відкриття педагогічного інституту при Харківському університеті.

Якщо в Україні спеціальна вища педагогічна освіта, поступово нарощуючи темпи, зайняла пріоритетні позиції в системі підготовки педагогічних кадрів, то в країнах Західної Європи одержання спеціальної освіти для викладання в середній школі довгий час не набувало загального поширення.

У більшості європейських країн система підготовки вчителів середньої школи активно формувалась у другій половині ХХ ст. з метою забезпечення обов'язкової середньої освіти дітей і молоді. Як відомо, за європейською традицією для викладання в середній школі достатньо було мати університетський диплом з певної галузі знань, таких як математика, фізика, історія тощо. У деяких країнах (наприклад, в Італії) така ситуація збереглася майже до наших днів. Тільки останніми роками в цій країні була на законодавчому рівні затверджена вимога обов'язкової професійної підготовки для вчителів середньої школи.

Загалом європейська педагогічна освіта на зламі століть характеризується розмаїттям організаційних структур як у межах університету, так і поза ним. Незважаючи на сучасні тенденції «університетизації» педагогічної освіти, в деяких країнах (Австрія, Італія) досі діє розподіл педагогічної підготовки вчителів початкової школи та середньої школи, за якого заклади підготовки вчителів початкової школи існують поза університетським сектором. Це застаріла модель, характерна для європейських країн в середині ХХ ст.

У деяких країнах (Франція, Фінляндія) учителі й початкових, і середніх навчальних закладів одержують університетську освіту. Існує також третя форма педагогічної підготовки, коли вона відбувається за межами університетів безпосередньо в школі – підготовка вчителів на базі школи (Велика Британія).

Переважає більшість країн належить до другої категорії, тобто в них педагогічна освіта надається університетами, хоча часто зміст програм для вчителів початкової та середньої шкіл відрізняється. Для отримання диплома кваліфікованого вчителя в різних країнах Європи потрібно навчатися від 3-х до 6-ти і більше років [8].

1.3. Політика та інструменти формування Європейського простору педагогічної освіти в кінці ХХ – на початку ХХІ ст.

На початку 90-х років ХХ ст. національні системи освіти Європейських країн зустрілися з новими викликами, пов'язаними, зокрема, з Європейською внутрішньою інтернаціоналізацією, тобто процесом європеїзації, коли на зміну головному принципу Співтовариства – субсидиарності (невтручання), прийшли домовленості щодо певної відповідальності у сфері освіти «малого Європейського Союзу» (на той час це було 12 країн). Серйозним викликом стали також глибокі політичні зміни в Центральній і Східній Європі, символом яких стало падіння Берлінської стіни.

У перебігу європейського «спільного поступу» Європейської Спільноти (ЄС сьогодні) першою привернула до себе увагу професійна освіта, бо професійні кваліфікації мали більше значення для економічного співробітництва, ніж педагогічна освіта, що отримала «зелене світло» в європейському співробітництві тільки з прийняттям Маастрихтського договору 1992 року. Звернемося до важливої частини договору – статті 126, яка залишилася практично незмінною упродовж двох десятиліть: «Спільнота буде розвивати якість освіти, стимулюючи й підтримуючи співробітництво між країнами-членами». Ці дії будуть спрямовані на покращення мобільності студентів і вчителів; визнання дипломів і періодів навчання; сприяння співробітництву між закладами освіти; розвиток обмінів інформацією та досвідом вирішення проблем, які є спільними для освітніх систем тощо [9].

На практичному рівні нові часи настали трохи раніше – із започаткуванням у кінці 80-х років програм ЕРАЗМУС (ERASMUS), СОКРАТЕС (SOCRATES), ЛЕОНАРДО (LEONARDO). Суттєво збільшилася пряма взаємодія між закладами освіти в країнах ЄС. Для педагогічної освіти важливим було започаткування спеціальних програм співробітництва між країнами ЄС та країнами, які не належать до цього об'єднання. Програма ТЕМПУС (TEMPUS), наприклад, відкрила багато можливостей для посилення співробітництва

між закладами педагогічної освіти – до сьогоднішнього дня таке співробітництво здійснюється між 50 країнами в Європі і поза нею. Зокрема, програма «Навчання упродовж життя» (Life Long Learning Programme) – спадкоємиця програм СОКРАТ і ЛЕОНАРДО – поширюється на 32 країни (27 країн-членів, а також Ісландію, Ліхтенштейн, Норвегію, Туреччину, Хорватію). У рамках програми ТЕМПУС співробітничать заклади педагогічної освіти Східної та Південно-Східної Європи, Середньої Азії, Близького Сходу, а також Північної Африки. Програми Європейської Комісії виразно й по суті сприяли різкому зростанню співробітництва в освіті й розвитку його нової якості.

У 90-ті роки ХХ ст. значний вклад у цю справу внесено Європейською Асоціацією Педагогічної Освіти (Association of Teacher Education in Europe – АТЕЕ), Європейським Комітетом Профспілок в Освіті (European Trades Union Committee for Education – ETUCE), а також програмами СОКРАТ – ЕРАЗМУС (проект СІГМА).

Європейська Асоціація Педагогічної Освіти в наші дні – це широко відома неурядова європейська організація, яка об'єднує біля 600 педагогів із 40 країн світу. Починаючи з 90-х років ХХ ст., Асоціація приділяє багато уваги професійному розвитку вчителів і викладачів педагогічних навчальних закладів. Так, саме в цей період з ініціативи Асоціації та за фінансової підтримки Європейської Комісії було виконано одне із перших порівняльних досліджень курікулумів педагогічної освіти в країнах ЄС [10]. З роками Асоціація нарощує свою участь в інтеграційних процесах у сфері європейської педагогічної освіти. «Європейський журнал педагогічної освіти» (The European Journal of Teacher Education – EJTE) упродовж багатьох років є дійсним форумом щодо політики, теорії та практики педагогічної освіти в Європі. У спеціальних тематичних номерах подаються результати роботи дослідницьких центрів. Прикладом такої інтеграції у сфері дослідницької роботи членів Асоціації може бути тематичний випуск журналу, присвячений професійному розвитку вчителів у міжнародній перспективі [11].

Аналогічні дії щодо активізації співробітництва у сфері педагогічної освіти на початку 90-х років ХХ ст. були проведені Європейським Комітетом Профспілок в Освіті (European Trades Union Committee for Education – ETUCE). Зокрема, у цей період було опубліковано наукову працю «Педагогічна освіта в Європі» (1993), де розкрито проблеми організації та змісту педагогічної освіти, європейського виміру, професіоналізму й мобільності педагогів у Європейських країнах. На завершення було представлено рекомендації, які в дійсності стали певними орієнтирами у зміцненні європейського співробітництва в педагогічній освіті [12].

Дієвим інструментом розвитку міжуніверситетської взаємодії в Європі у 90-х роках була програма Європейського Союзу СОКРАТ – ЕРАЗМУС. У 1994 р. в межах цієї програми було здійснено проект СІГМА – Європейська університетська мережа (European Universities' Network), у результаті якого було розроблено й опубліковано 15 національних доповідей, що відбивали стан педагогічної освіти в країнах-членах [13]. У доповідях розкривались системи підготовки майбутніх вчителів – так звана базова педагогічна освіта (initial teacher training) та системи підвищення кваліфікації вчителів (in-service teacher training), а також проблеми їх розвитку крізь призму Європейської перспективи.

Необхідно також відзначити цікаву комплексну розробку проблем педагогічної освіти в країнах ЄС за матеріалами Мережі закладів педагогічної освіти (Network of Teacher Training Institution), яка, стартувавши в 1990 р., була ініціатором й організатором першого Європейського літнього університету для викладачів педагогічних навчальних закладів [14]. Упродовж десятиріччя саме ця публікація містила найбільш адекватну інформацію щодо співробітництва в сфері педагогічної освіти в Європі.

Етапною віхою на шляху розвитку європейського співробітництва у сфері педагогічної освіти було запровадження Європейською Комісією в 1996/97 академічному році двадцяти восьми тематичних мереж (the Thematic Network of Teacher Education in Europe – TNTEE). Їхня мета полягала у тому, щоб створити гнучкий багатонаціональний форум з проблем розвитку педагогічної освіти в Європі, зв'язавши між собою якомога більше університетів та інших закладів освіти. Мережа координувалася Радою педагогічної освіти і досліджень університету Умео (Швеція).

TNTEE зосередилася на розробленні таких проблем: 1) професійна культура і політика; 2) розвиток інноваційних стратегій співробітництва між закладами педагогічної освіти, школами і структурами педагогічної підтримки; 3) сприяння неперервному навчанню в педагогічній освіті і через педагогічну освіту: застосування моделей професійного розвитку; 4) педагогічна освіта як могутнє навчальне середовище – зміна навчальної культури в педагогічній світі; 5) пошуки втраченої ланки – предметні дидактики як науки педагогічної професії; 6) розвиток «рефлексивної практики» вчителя і педагогічної освіти за допомогою партнерства між теоретиками і практиками; 7) інтеркультурна педагогічна освіта; 8) гендер і педагогічна освіта.

У кінці 90-х рр. за допомогою TNTEE було проведено дослідження з проблеми оцінювання в педагогічній освіті [15].

Однак найбільш відомим і впливовим продуктом TNTEE стала Зелена книга з педагогічної освіти в Європі (Green Paper of Teacher Education in Europe) – перше дослідження політики у сфері педагогічної освіти, виконане експертами з різних закладів педагогічної освіти в Європі. Успішна історія функціонування мережі завершилася в 1999 році. До сих пір вона залишилася найбільшою мережею у сфері педагогічної освіти, позитивно вплинувши на подальший розвиток і мережування в цій сфері. Веб-сайт [16], як і раніше, є активним і залишається добре відвідуваним педагогами.

Педагогічна освіта була частиною іншої «успішної історії» – це так званий проєкт Тьюнінг (Turning project), який стартував у 2000 р. для «вкладу університетів у Болонський процес». Науки про освіту, включаючи педагогічну, стали однією із десяти предметних сфер проєкту. Дослідна назва проєкту – «Трансформація структур освіти в Європі» – акумулює його головну мету: стати «приводним ременем для запуску» Болонського процесу на рівні закладів вищої освіти. Група із представників інституцій із 16 країн (членів ЄС, а також тих, які не є членами) працювали декілька років над розробкою методів трансформації у сфері освіти/педагогічної освіти. Головну увагу в проєкті зосереджено на кваліфікаціях; навчальних досягненнях і компетентностях; навантаженні студентів та одиницях ECTS; учінні, викладанні, оцінюванні та підвищенні якості. Досвід співробітництва в проєкті і його досягнення є великою допомогою в оновленні й перебудові курикула педагогічної освіти в університетах більшості країн. Співробітництво в межах проєкту Тьюнінг сприяло також обґрунтуванню спільного підходу до розуміння багатоманітності в педагогічній освіті різних європейських країн.

Проте провідним джерелом створення європейської картини педагогічної освіти і діяльності вчителів упродовж останнього десятиріччя стала Інформаційна мережа з освіти в Європі (The Information Network of Education in Europe – EURUDICE), яку було започатковано ще в 1980 р. Європейською Комісією та країнами-членами ЄС для підтримки співробітництва шляхом покращення розуміння систем освіти та політики в освітній сфері. Організаційно мережа включає як європейський орган (European Unit) так і національні органи (national units), охоплюючи освітні системи країн-членів, країн ЕЕА, а також країн-кандидатів, включених у загальноєвропейські програми.

Зусиллями Інформаційної Мережі з Освіти в Європі підготовлено й опубліковано декілька надзвичайно важливих порівняльних досліджень, переважно щодо організації педагогічної освіти, а також тематичні порівняльні дослідження, зокрема «Професія вчителя в Європі: профіль, тенденції, супровід» (2002–2004 рр.), «Реформи викладацької професії: історичний огляд» (2005 р.), «Якість педагогічної освіти в Європі» (2006 р.) [17].

Важливу роль у процесах європеїзації педагогічної освіти відіграла Європейська конференція з проблем політики у сфері педагогічної освіти та якості навчання упродовж життя (Португалія, травень 2001 р.) за участю відповідальних за педагогічну освіту представників національних Міністерств освіти, Європейської Комісії та представників різних міжнародних організацій у сфері педагогічної освіти. На конференції було започатковано Європейську мережу політики у сфері педагогічної освіти (European Network of Teacher Education Policies – ENTEP) з метою розробки політичного виміру педагогічної освіти та зміцнення поступу європейської інтеграції. Розгорнувши свою діяльність у сфері політики в педагогічній освіті, ENTEP стала своєрідною консультативною групою, що озвучувала позиції Європейської Комісії та країн-членів. На європейському рівні мережа сприяла обміну інформацією, виокремленню спільних проблем і точок перетину, а також формуванню європейських перспектив у політиці щодо педагогічної освіти. Кожна країна мала одного представника в ENTEP, представляючи Міністерство чи педагогічний навчальний заклад. Сайт мережі [18] відбиває новини, інформацію про різні заходи, публікації тощо. Остання публікація – «Перше десятиріччя після Болоні» – розкриває сучасний розвиток політики у сфері педагогічної освіти в контексті Болонського процесу і Європейської зони вищої освіти (European Higher Education Area) і чітко формулює думку про те, що «педагогічна освіта має посісти особливе місце в новоствореному європейському ландшафті [19].

Через декілька років паралельно до «міністерської» мережі було започатковано «академічну» європейську мережу під назвою «Політика у сфері педагогічної освіти в Європі» (Teacher Education Police in Europe – TEPE). Вона об'єднала педагогічні навчальні заклади, більшість з яких уже брала участь у європейських проектах, передусім це учасники Мережі закладів педагогічної освіти. Мережу було започатковано на вступній конференції в Таллінні (лютий 2008 р.) з метою зміцнення й посилення порівняльних досліджень у сфері педагогічної освіти та запровадження рекомендацій щодо політики у сфері педагогічної освіти. З тих пір учасники мережі щорічно проводять конференції, за результатами яких опубліковано дві сучасні монографії з проблем підвищення якості педагогічної освіти в Європі [20; 21].

Необхідно відзначити, що посилення прямої взаємодії між закладами педагогічної освіти європейських країн в останнє десятиріччя виявилось у створенні численних об'єднань (консорціумів) закладів педагогічної освіти, які спрямовують свої зусилля на розроблення тієї чи іншої проблеми, передусім сучасного курікулума педагогічної освіти. Яскравим прикладом таких дій є співробітництво в межах Консорціуму десяти закладів педагогічної освіти з різних Європейських країн, які розробили ґрунтовні програми та змістові модулі за напрямками: 1) аналіз освітньої політики в порівняльній перспективі; 2) активне навчання у вищій освіті; 3) порівняльний аналіз інноваційних методик вивчення рідної мови; 4) електронне навчання у вищій школі; 5) дослідження навчання і викладання у сфері математики; 6) дослідження соціальної інклюзії і соціальної справедливості в освіті. Очікується, що ці матеріали стануть основою для розроблення в недалекому майбутньому спільної європейської докторської програми у сфері педагогічної освіти. Стосовно європейської програми бакалаврського рівня є більш зримі наробки: зусиллями педагогічних навчальних закладів із різних країн (Австрія, Нідерланди, Польща, Португалія, Словацька Республіка, Словенія і Швеція) розроблено однорічну програму підготовки європейського вчителя (Join

Programme of European Teacher), експериментальне запровадження якої планується на осінь 2011 року. Програма складається з 6-ти модулів: 1) мова; 2) математика; 3) природничі й соціальні науки; 4) мистецтво; 5) педагогіка й методика; 6) філософія і культура. Студенти із семи країн (у майбутньому коло країн може значно розширитися) будуть навчатися за спільною програмою (60 ICTS), яка буде визнана й зарахована в їхніх країнах як частина цілісної програми підготовки вчителя [22].

Таким чином, застосування розглянутих «інструментів» формування єдиного простору педагогічної освіти (професійні асоціації і консорціуми різного рівня, тематичні мережі, дослідницькі проекти, літні школи тощо) упродовж останніх двох десятиліть повністю змінили «ландшафт» педагогічної освіти в Європі. Необхідно відзначити, що успіхів у справі інтеграції в педагогічній освіті в Європейських країнах було досягнуто завдяки ентузіазму й енергії **викладачів педагогічних навчальних закладів і закладів підвищення кваліфікації різних країн.**

Новим імпульсом для розвитку інтеграційних процесів у сфері педагогічної освіти є започаткування на Празькому Саміті (7 травня 2009 р.) спільного проекту країн-членів ЄС та їхніх східноєвропейських партнерів: України, Білорусії, Молдови, Грузії, Азербайджану, Вірменії щодо багатостороннього співробітництва, побудованого в сучасних умовах на чотирьох платформах-напрямах: 1) демократія, належне державне управління та стабільність; 2) економічна інтеграція і зближення з політичним курсом ЄС; 3) енергетична безпека; 4) міжлюдські контакти. Питанням розвитку та реформування освіти присвячена четверта платформа, ключовими словами якої є: культура, молодь, інформаційне суспільство та дослідження.

Аналіз напрацьованих документів показав, що стратегія розвитку Східного партнерства щодо освіти і науки вибудовується навколо таких пріоритетних завдань:

- заохочення урядів країн Східного партнерства щодо підтримки освіти й навчання дорослих, а також сприяння реформам у руслі Болонського процесу;
- активізація шкільних програм обміну й дистанційного навчання; надання допомоги людям (дітям) з обмеженими можливостями в отриманні освіти; підвищення участі громадських організацій в освітніх програмах ЄС;
- значне збільшення фінансування волонтерських програм та стажувань для молоді з метою допомоги молодому поколінню в досягненні успіхів у працевлаштуванні в межах та поза межами формального навчання, розширення визнання неформальної освіти у країнах Східного партнерства і налагодження зв'язків з європейськими організаціями, що забезпечують неформальну освіту; підтримка країн Східного партнерства в ході розбудови структур неформальної освіти та гарантування її якості [23].

Як бачимо, Європа збирає воедино свої ресурси у сфері освіти. Включення України у ці процеси пов'язане із загальним комплексом завдань модернізації, які стоять перед нашою країною сьогодні. Конкретні кроки щодо Східного партнерства можуть допомогти українським педагогам (викладачам педагогічних навчальних закладів, які працюють з майбутніми вчителями, а також викладачам системи післядипломної освіти) взяти участь у розбудові нової Європи [24]. Університети та інститути післядипломної педагогічної освіти в Україні можуть стати інформаційними, організаційними, освітніми та науковими центрами програми «Східне партнерство», зреалізовуючи різні функції.

Інформаційні та організаційні функції:

- поширення інформації серед студентства (свого міста чи регіону) про європейську інтеграцію;
- об'єднання зусиль професійних груп (шкільні вчителі, журналісти, експерти та ін.) для супроводу програм діяльності в межах Східного партнерства;

- формування мобільності управлінського персоналу шляхом підвищення рівня володіння мовами та управління якістю;
- участь у програмах ЄС: ім. Жана Моне, Еразмус, Леонардо, Темпус;
- створення центрів міжнародної освіти;
- пошук зарубіжних університетів-партнерів; участь у міжнародних асоціаціях.

Освітні функції:

- збільшення інтеграції в освіті, науці й культурі у межах загальноєвропейського освітнього простору, обмін педагогічним досвідом;
- підтримка мобільності, обмін інформацією про міжнародні програми тощо;
- організація форумів для обговорення проблем участі університетів в Європейській інтеграції;
- додаткова освіта (бізнес-освіта, іноземні мови, програми академічної мобільності тощо);
- підприємницька освіта в межах Європейського пілотного проекту «Вища освіта і підприємництво».

Наукові функції:

- створення дослідницьких колективів на міждисциплінарних засадах;
- використання зв'язків із навчальними закладами зарубіжних країн для проведення досліджень, які не можуть бути виконані в межах лише національного контексту;
- розвиток інноваційного знання за участю вчених/вчителів різних країн; проведення досліджень з використанням міжнародних дослідницьких грантів;
- *моніторинг* розвитку процесу запровадження Східного партнерства і включення партнерів у Європейську стратегію «Європа-2020».

Висновки

Європейський вимір освіти в баченні ЄС – це комплексне поняття, яке трактується як певний стандарт знань про ЄС та Європу, навичок, цінностей, ставлень для трансляції їх засобами освіти.

Європейський вимір в освіті є надзвичайно важливим для вчителів з причини їх подвійної включеності в освітній процес: як вихователів молодого покоління громадян Європи і як дійових осіб неперервної педагогічної освіти. Феномен європейського виміру в педагогічній освіті має багато граней: європейські знання, європейська ідентичність, європейська полікультурність, європейська мовна компетентність, європейський професіоналізм, європейська якість.

Європейські знання (European knowledge) вчителя включають певні знання про системи освіти і політику у сфері освіти в різних країнах Європи. Європейський вчитель цінує систему освіти своєї країни і бачить її пов'язаність з іншими країнами Європи. Він/вона володіє знаннями Європи і всього світу. Учитель-європеєць обізнаний з європейською історією та її впливом на сучасне європейське суспільство.

Європейська ідентичність (European identity) передбачає, що для європейського вчителя характерні певні цінності, які свідчать, що він (вона) є не тільки національним вчителем, але й таким, який працює «над національним курикулумом». Він/вона відчуває національне коріння своєї країни, але одночасно належить усій Європі. Це співіснування національної ідентичності і транснаціональної свідомості є перспективним для вирішення проблем гетерогенності й різноманітності. Тому єдність у розмаїтті є ключовим положенням розвитку європейської ідентичності.

Європейська полікультурність (European multiculturalism) вчителя зумовлюється багатокультурною природою європейського суспільства. Вчитель-європеєць є носієм власної

культури і одночасно є відкритим до інших культур. Він/вона знає, як виявляти себе в інших культурах, не домінуючи в них. У роботі з гетерогенними групами вчитель-європеєць розглядає багатоманітність як цінність і вияв відмінності. Він/вона долає виклики, створені мультикультурними аспектами суспільства Знать, і працює задля утвердження в суспільстві рівних можливостей.

Європейська мовна компетентність (European language competence) вчителя виявляється в тому, що він/вона розмовляє більш ніж однією європейською мовою, використовує іноземну мову в оволодінні педагогічною професією і в подальшому педагогічному розвитку. Він/вона працює деякий час у країні, де мова є відмінною від його рідної мови, а також спілкується на декількох мовах зі своїми колегами й іншими людьми із зарубіжних країн.

Європейський професіоналізм (European professionalism) пов'язаний з такою освітою вчителя, яка дає змогу йому (їй) працювати в будь-якій країні Європи. Вчитель-європеєць володіє «європейським підходом» у сфері свого предмета викладання, розглядаючи стрижневі теми курікулуму в європейській перспективі. Він/вона обмінюються змістом і методикою викладання свого предмета з колегами з інших європейських країн та одночасно надає увагу вивченню традицій навчання і виховання в різних країнах. Європейський вчитель використовує результати досліджень педагогів різних країн для того, щоб зрозуміти і пояснити сучасні професійні проблеми та вчасно скорегувати свою практичну діяльність. Педагогічна освіта в наш час рухається шляхами нового професіоналізму з європейською перспективою, тобто навчальна практика виходить за межі національних кордонів. Багато навчальних предметів уже будуються на основі багатой історії європейських традицій, і цей досвід необхідно збагачувати. Розвиток європейського професіоналізму стимулюється введенням спільних міжнародних програм і ступенів, які започатковуються в країнах Європи. Багато можливостей щодо розвитку європейського професіоналізму створює застосування сучасних педагогічних технологій.

Європейське громадянство (European citizenship) вчителя полягає в тому, що він поводить себе як громадянин Європи. Він виявляє солідарність з громадянами інших Європейських країн і поділяє з ними цінності демократії, свободи, поваги прав людини. Європейський вчитель спрямовує свою роботу на розвиток автономії, відповідальності й активного громадянства в майбутній Європі. У шкільному курікулумі має розвиватися новий напрям – так звані «європейські студії» (European studies), які будуть відбивати динаміку розвитку європейського громадянства.

Європейська якість (European quality) передбачає існування певних шляхів порівняння систем педагогічної освіти в різних країнах Європи. Пропонується відходити від формальних оцінок систем педагогічної освіти й розширювати сферу неформальних обмінів і кроскультурних візитів. Болонський процес є найважливішим кроком до гармонізації академічних і кваліфікаційних проблем. Збільшення порівнюваності й прозорості в кваліфікаціях та дипломах буде сприяти зняттю перепон щодо мобільності вчителів.

Інструментами формування спільного простору педагогічної освіти в Європі є програми і проекти, спрямовані на розвиток міжуніверситетської взаємодії; діяльність європейських організацій освітян, таких як Європейська Асоціація у сфері педагогічної освіти, Асоціація дослідників у сфері освіти в Європі, Європейський Комітет профспілок в освіті; діяльність тематичних мереж у сфері педагогічної освіти (NTTE, TNTEE, TERE), проведення міжнародних порівняльних досліджень у сфері педагогічної освіти тощо.

Упродовж останніх двох десятиліть «ландшафт» педагогічної освіти в Європі повністю змінився – педагогічна освіта вже не є відособленою галуззю підготовки, а виступає як невід'ємна частина вищої освіти й науки.

Успіхів у справі інтеграції в педагогічній освіті в Європейських країнах на ціннісному, змістовому та технологічному рівнях було досягнуто завдяки ентузіазму й енергії викладачів педагогічних навчальних закладів і закладів підвищення кваліфікації різних країн.

Запитання для самоперевірки

1. Назвіть основні цілі європейського виміру освіти.
2. Проаналізуйте напрями ключових умінь випускника європейської середньої школи і визначте серед них два найголовніші для випускника української школи.
3. Які, на Вашу думку, основні шляхи діагностування та методичного аналізу таких вимог до вчителя, як відкритість мислення, нетерпимість до культурних стереотипів, уміння поважати цінності й погляди інших людей?
4. Чи могли б Ви назвати аспекти пошукової діяльності педагогічного колективу, пов'язані з формуванням культури громадянина полікультурної Європи?
5. Які інструменти формування єдиного Європейського простору в педагогічній освіті?
6. Назвіть основні рівні інтеграції в сучасній європейській педагогічній освіті.
7. Якою мірою, на Вашу думку, процеси модернізації системи педагогічної освіти України в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. відповідали європейському виміру в освіті?

Практичні завдання

Виходячи з аксіоми про Вчителя, як ключову фігуру навчально-виховного процесу, обговоріть проблему європейського виміру в освіті за такими напрямками:

1. *Вчитель – творець європейської освіти.* У процесі збору й оцінки інформації використовуйте матеріали мереж з педагогічної освіти в Європі, зокрема, «Європейської мережі політики у сфері педагогічної освіти», учасниками якої була проведена широка дискусія щодо вчителя-європейця (ENTEP Discussion Paper «What is a European Teacher?») – Режим доступу: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/european-teacher.pdf. Здійсніть короткий неструктурований штурм з метою визначення понять «Європейська освіта», «Європейський вимір шкільної освіти», «Європейський вимір педагогічної освіти». Запропонуйте своє бачення проблеми готовності українських педагогів до життя й праці в об'єднаній Європі.

2. *Формування єдиного освітньо-наукового простору європейської педагогічної освіти.* Познайомтеся із сайтами Європейських організацій та мереж у сфері освіти (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php; <http://tntee.umu.se>; <http://www.atee1.org/>; <http://www.eudoraportal.org/>).

Вивчіть умови членства та користування ресурсами цих організацій. Обговоріть отриману інформацію зі своїми колегами (студентами, слухачами). Обґрунтуйте переваги участі українських педагогів в роботі Європейських та інших міжнародних організацій в освіті.

3. *Євроклуб як ефективна форма виховання громадянина Європи.* Проаналізуйте матеріали щодо створення євроклубів в Україні, зокрема, методичний посібник для євроклубів ([guidebook_euroclubs.pdf](#) – Foxsit Phantom). Обґрунтуйте проект створення Євроклубу на базі закладу, де Ви працюєте або навчаєтесь, враховуючи організацію заходів, співпрацю з органами влади та ЗМІ, а також приклади ефективної роботи євроклубів в Україні. Зробіть презентацію цих матеріалів.

4. *Ресурсне забезпечення процесів європейської інтеграції.* Проаналізуйте публікації щоквартального науково-педагогічного журналу «Порівняльно-педагогічні студії» в Україні (http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Ppstud/index.html) та охарактеризуйте найбільш цікаві, на Ваш погляд, публікації щодо розвитку педагогічного персоналу у світовому та європейському освітніх просторах.

Література

1. Resolution of the council and the ministers of education meeting within the council on European dimension in education of 24 may 1988 (88/c 177/02) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=CELEX:419>.
2. European Union. Green Paper // On the European Dimension on Education. 29 September 1993. COM 993) 457 final. – Brussel : Commission of the European Communities, 1993.
3. European Union. White Paper on Education and Training // Teaching and Learning: Towards the Learning Society. COM (95) 590 final, 29 November 1995. – Brussels : European Commission, 1995.
4. Shennan M. Teaching about Europe the School Textbook (Geography, History and Social Studies) / M. Shennan. – Strasburg, 1991.
5. Рекомендація NR (99) 2 Комітету міністрів Ради Європи «Про середню освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uazakon.com/document/spart63/inx63174.htm>.
6. Concrete Future Objectives of Education Systems [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://europa.eu/int/scadplus/leg/en/ch>.
7. Education and Culture DG // Lifelong Learning Programme. European Dimension and Teacher Training (EU.Di.T.T.) in the European Union : Jean Monnet Conference 2009 «20 Years of Support for European Integration Studies». – Brussels, 7–8 September 2009.
8. Пуховська Л. П. Педагогічна освіта в контексті Болонського процесу: історія і проблеми сучасного реформування / Л. П. Пуховська // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : збірник наукових праць. – Вип. 3 (13). – К. : НПУ, 2005. – С. 85–89.
9. The Maastricht Treaty: Provisions amending the Treaty establishing the European Economic Community with a view to establishing the European Community. – Maastricht, 7 February 1992.
10. Miller S. The Teacher Education Curricula in the Member States of the European Community / Miller S., Taylor Ph. – Brussels : ATEE Cahiers, №3, 1993.
11. Special Issue: Professional Development in Teacher Education: some international perspective / Eds. by Maureen Killeave // European Journal of Teacher Education. – 2002. – Vol. 25. – №2.
12. ETUCE. Teacher Education in Europe. – Brussels : European Trade Union Committee for Education, 1994.
13. Reports from Austria, Belgium, Denmark, Finland, France, Germany, Greece, Ireland, Italy, Luxemburg, The Netherlands, Portugal, Spain, Sweden and United Kingdom [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.areel.org/>.
14. Delmartino M. Teacher Education and the ERASMUS Programme. Role, Achievements, Problems, and Perspectives of Teacher Education Programmes in ERASMUS / Delmartino M., Beernaert Y. – The RIF: Networking in Teacher Education. – 1996.
15. European Conference Teacher Education in Europe: Evaluation and Perspective / Ed. by Th. Sander. – Osnabrück : Universität Osnabrück, 1995.
16. The Thematic Network on Teacher Education (TNTEE) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tntee.umu.se>.
17. Eurydice portal [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php.
18. ENTEP [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://entep.unibuc.eu/>.
19. The first ten years after Bologna / Eds. de Gassner, O., Kerger, L. and Schratz, M. – Bucureti: Editura Universitatii din Bucureti, 2010.
20. Teacher education policy in Europe. A voice of higher education institutions / Ed. by Hudson, B. and Zgaga, P. – Umea : University of Umea, Faculty of Teacher Education, 2008.
21. Advancing Quality Cultures for Teacher Education in Europe: Tensions and Opportunities / Ed. by Hudson, B., Zgaga, P., Astrand, B. – Umea : University of Umea, Faculty of Teacher Education, 2010.
22. Eudoraportal [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eudoraportal.org/>.
23. Офіційна веб-сторінка Східного партнерства [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.eeas.europa.eu/eastern/index_en.htm.
24. Пуховська Л. П. Перспективи розвитку східноєвропейського партнерства в педагогічній освіті / Л. П. Пуховська // Післядипломна освіта в Україні. – 2011. – №2.

РОЗДІЛ 2

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Слухач повинен знати:

- докази щодо пріоритету Європейського вектора розвитку України;
- соціально-статусну та соціально-групову структуру педагогічного персоналу України;
- погляди педагогічних кадрів країни на чинники, за якими або інтенсифікується, або гальмується процес євроінтеграції вітчизняної освіти;
 - орієнтації педперсоналу на цінності, що зближують розуміння навчально-виховного процесу України та Європейського освітнього простору;
 - принципи взаємообумовленості орієнтацій викладачів і слухачів закладів ППО на європейські соціальні цінності;
 - аргументи, за якими визначається виключне місце науково-педагогічних кадрів закладів ППО в аккультурації ціннісних орієнтацій загальноєвропейського освітнього простору і національної системи освіти України.

Слухач повинен вміти:

- диференціювати соціальну спільноту освітян України за соціально-груповими ознаками;
- відокремлювати соціальні освітні цінності від інших ціннісних феноменів;
- адаптувати свою професійну діяльність до системи ціннісних орієнтацій європейського зразка;
 - порівнювати ступені соціально-групової євроінтегрованості освітян;
 - узгоджувати професійні компетентності педагогічних працівників з ціннісними орієнтаціями європейського освітнього простору;
 - здійснювати ідентифікацію науково-педагогічного персоналу закладів ППО України із соціальним статусом педперсоналу Європейських країн;
 - використовувати аналітично-синтезовані дані дослідження у практичній діяльності.

У розділі проаналізовано результати дослідження двох взаємопов'язаних проблем: по-перше, готовність педагогічних працівників України до активної участі в євроінтеграційному процесі; по-друге, готовність науково-педагогічного персоналу навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти до формування у слухачів сприятливого ставлення до європейських цінностей освіти.

Отже, об'єктом дослідження були погляди слухачів обласних закладів ППО (головним чином учителів усіх регіонів України), слухачів Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти УМО НАПН України (зі статусом середньої ланки управління навчальними закладами), викладачів та методистів системи ППО, які репрезентували педперсонал у загальноукраїнському, регіональному та соціально-груповому вимірах.

Готовність педпрацівників до активної участі в євроінтеграційному русі представлена аналізом думок респондентів відносно наслідків прагнення України до входження в економічні й політичні структури європейської Співдружності, відносно очікувань від результатів інтеграції в європейський освітній простір, аналізом їхніх поглядів на можливість власної євроінтеграційної самоактуалізації та перспективу розширення ідей Болонського процесу на загальноосвітню інституцію країн Європи.

Дослідження надає відповіді на деякі актуальні питання щодо спроможності педперсоналу закладів ППО формувати у слухачів ціннісні орієнтації європейського зразка та впевненість у необхідності прикладання зусиль щодо просування в європейський освітній простір кращих взірців ціннісних орієнтацій вітчизняної освіти.

У розділі обґрунтовуються соціологічні показники щодо причин, які послаблюють сприйняття європейських цінностей освіти та стимулюють створення групи з індивідуальним ставленням до проблеми. Йдеться про виміри європейських цінностей, які педпрацівники налаштовані реалізувати за особистою програмою соціального розвитку. Аргументується зміст індикаторів пріоритетних європейських ціннісних орієнтацій, що можуть позитивно сприйматися науково-педагогічним персоналом закладів післядипломної педагогічної освіти та здатні зближувати їх зі слухачами при досягненні соціально-професійних цілей і завдань.

2.1. Соціальна база та інструментарій дослідження

Не підлягає сумніву, що вирішення проблеми інтеграції української освіти в загальноєвропейський освітній простір є надзвичайно актуальною і фундаментальною справою всього суспільства і, зрозуміло, насамперед суб'єктів науково-педагогічної діяльності.

Для цього вказана проблема має, по-перше, бути усвідомлена як історична необхідність; по-друге, сприйнята як орієнтир для максимальної трансформації соціально-культурної, зокрема, освітньої діяльності; по-третє, виконати роль стимулу для вибудовування соціального інституту освіти як відкритої системи, готової до викликів інформаційного етапу розвитку цивілізації, вимог внутрішнього й зовнішнього ринків освітніх послуг, готової до системних адекватних змін у всьому комплексі навчально-виховної роботи школи (у широкому сенсі) і підготовки фахівців сучасного світового рівня; по-четверте, зорієнтувати на безумовну й повну реалізацію функції накопичення національного освітнього потенціалу за збереження прихильності до закону випереджаючої освіти, удосконалення демократичних і гуманістичних основ національної освіти й запобігання її комерціалізації.

Як було зазначено, велика надія у вирішенні проблеми щодо формування готовності освітян до активної участі в євроінтеграційному русі України покладається перш за все на науково-педагогічний персонал закладів післядипломної педагогічної освіти.

Складна проблема передбачала проведення соціологічного дослідження у два етапи.

Метою першого було виявлення ступеня емоційно-соціальної євроспрямованості, головним чином, учителів загальноосвітніх шкіл, як найбільш масової категорії освітян, та ступеня їх готовності до практичної самореалізації в інтеграційному русі України.

Вчительський персонал України – це сукупність різноманітностей соціальних інтересів, потреб і вподобань, які викликані регіональними та обласними чинниками, належать тій чи іншій соціальній групі. Безумовно, організатори й викладачі, що здійснюватимуть навчання педперсоналу за програмами євроінтеграції, мають бути озброєні чіткими уявленнями про те, які саме соціальні групи учителів, у якому регіоні або області потребують тієї чи іншої аргументації, що забезпечує активацію їх євроінтеграційної самоактуалізації.

Згідно з метою розроблялись програми дослідження та інструментарій для їх упровадження.

Для оптимізації дослідного процесу було вирішено опитування проводити серед слухачів закладів післядипломної педагогічної освіти. Методом випадкової, ситуативної вибірки обрано по два обласні інститути з кожного регіону. А саме:

Західний регіон: Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (м. Івано-Франківськ).

Східний регіон: Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Північний регіон: Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського, Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Південний регіон: Кримський республіканський інститут післядипломної педагогічної освіти, КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Центральний регіон: Вінницький обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників, Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників.

Загальна кількість респондентів складала 1000 учителів, по 100 з кожного навчального закладу.

Соціально-груповий принцип дослідження мав реалізуватися завдяки представництву:

1) Соціально-вікової структури вчителів

Соціальні групи \ Регіони	Зх	Сх	Пн	Пд	Цн
віком до 30 років – 191	47	38	54	25	27
віком з 30 до 50 років – 589	119	119	110	108	133
віком після 50 років – 220	34	43	36	67	40

2) Соціально-статевої структури вчителів

Соціальні групи \ Регіони	Зх	Сх	Пн	Пд	Цн
жінок – 816	155	173	158	164	166
чоловіків – 184	45	27	42	36	34

3) Соціально-територіальної структури вчителів

Соціальні групи \ Регіони	Зх	Сх	Пн	Пд	Цн
мешканців міста – 472	76	100	116	96	84
мешканців селища – 195	38	55	43	34	25
мешканців села – 333	86	45	41	70	91

Розроблено формули (1, 2, 3), за якими відзначалася значущість індикаторів твердження респондентів у системі відповідей на запитання.

$$(1) \quad F = \frac{n}{N} \times 100$$

$$(2) \quad f = \frac{m}{M} \times 100$$

$$(3) \quad Q = \frac{r}{R} \times 100$$

де:

F – відсоткова частка варіанту відповіді від загальної вибірки;

N – загальна кількість вибірки;

n – кількість респондентів з ідентичними поглядами на варіант відповіді;

f – відсоткова частка респондентів, що належать до певної соціальної групи, які обрали єдиний варіант відповіді;

M – кількісний склад певної соціальної групи в загальноукраїнському вимірі;

m – кількість представників певної соціальної групи, які мають ідентичні відповіді;

Q – відсоткова частка респондентів регіону або області, яким властивий ідентичний погляд на певний індикатор;

R – загальна кількість респондентів у регіональному або обласному вимірі;

r – кількість регіональних (обласних) респондентів, які обрали єдиний варіант відповіді.

Метою другого етапу дослідження було виявлення готовності науково-педагогічного персоналу закладів ППО до розвитку ціннісних орієнтацій європейського зразка у всіх категорій слухачів у процесі курсової підготовки.

Виявлення соціальних фактів, що відповідають меті, сталося за результатами проведення модерації слухачів Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти УМО НАПН України й анкетування майже третини від генеральної сукупності науково-педагогічного персоналу закладів ППО. У модерації брали участь 273 особи. Інтерв'ю проводилось за трьома питаннями, які надавали відповіді на:

- ставлення педперсоналу до інтеграції України в європейську спільноту;
- погляди педперсоналу щодо значущості окремих параметрів національної освіти України в загальноєвропейському освітньому просторі;
- місце найважливіших термінальних та інструментальних цінностей, як орієнтирів педперсоналу закладів ППО під час професійної взаємодії зі слухачами.

До анкетування залучалося 297 осіб, більшість – науково-педагогічні та педагогічні працівники (викладачі та методисти) десяти закладів післядипломної педагогічної освіти всіх п'яти регіонів України, а саме:

1. Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України;
2. Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.
3. Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;
4. Обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Івано-Франківськ);
5. Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;
6. КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»;
7. Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;
8. КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»;
9. Інституту післядипломної педагогічної освіти Севастопольського міського гуманітарного університету;
10. Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського;

Структура соціально-вікової групи респондентів, які анкетувались:

- до 30 років – 48 осіб (16,2%);
- до 50 років – 139 осіб (46,8%);
- понад 50 років – 110 осіб (37,0%).

Структура соціально-статевої групи респондентів, які анкетувались:

- жінки – 231 особа (77,8%);
- чоловіки – 66 осіб (22,2%).

Отже, загальна кількість респондентів, їхнє регіональне представництво та соціальна структура впевнено доводять, що вибірка є репрезентативною.

2.2. Погляди педагогічних працівників на євроінтеграційний процес в Україні

Зрозуміло, що початок дослідження зорієнтований на виявлення думок респондентів щодо запитання: «Чи має позитивні наслідки прагнення України до входження в європейські економічні та політичні структури?». Від їхніх відповідей залежить, чи варто займатися цією темою. Питання має наріжний характер.

Дослідники не помилились у своїх очікуваннях. «Так» відповіла майже половина респондентів, вчителі підтримали менеджерський персонал. Негативну відповідь дали тільки 18,4%. Проте серед опитаних – третина тих, хто вагається з відповіддю (рис. 2.1).

Особливо переконливими є представники усіх вікових груп учителів Західного регіону. На позитивні наслідки від входження в Євросоюз сподіваються середня – 82,0%, старша – 76,5% і молодша – 63,6% групи респондентів Львівщини; старша – 76,5%, середня – 74,1% і молодша – 72,0% групи Івано-Франківщини.

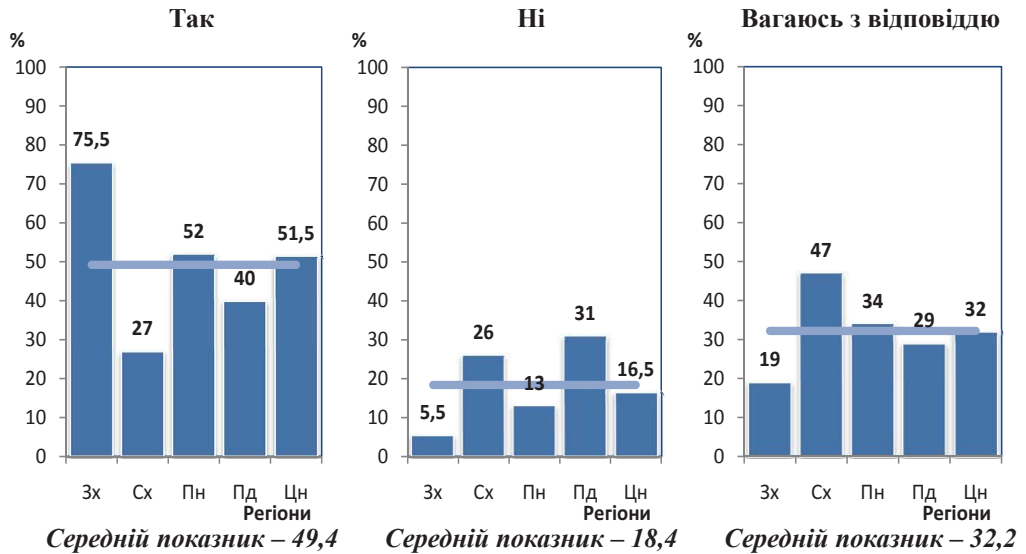


Рис. 2.1. Результати дослідження відповідей учителів України на запитання: «Чи має позитивні наслідки прагнення України до входження в європейські економічні та політичні структури?»

Причому тенденція до позитивної відповіді зростає залежно від життєвого досвіду респондентів. Але й негативна відповідь на це запитання більшою мірою теж належить не молодим колегам: на Львівщині – старшій (11,8%), а на Івано-Франківщині – середній (13,6%) групам.

Можемо констатувати, що більшість учительського складу Західного регіону покладає серйозні надії на інтеграцію України в європейський діловий і духовний простір.

Цього не можна сказати про Східний регіон, де тільки старші групи вчителів Донеччини і Луганщини дали найбільш позитивні відповіді (відповідно 50,0 і 42,1%). Негативна відповідь на запитання переважає позитивну в молодших групах обох областей та у середній на Донеччині. У Східному регіоні виявився великий відсоток учителів молодших і середніх вікових груп, які не в змозі визначити свої погляди.

В інших областях України прослідковується поляризація між віковими групами вчителів, але із збереженням переваги на підтримку відповіді «Так».

Схожа динаміка у Південному регіоні. Так, в АР Крим більше позитивних відповідей надала молодша група (50%) від загальної кількості респондентів усіх вікових груп. з найменшим оптимізмом (38,9%) реагує на євроінтеграцію старша вікова група. У Херсонській області спостерігається спад позитивних відповідей від молодшої (47,6%) до старшої (15,4%) групи. Представники старших вікових груп як республіки, так і області виявляють переважно негативні погляди щодо євроінтеграції.

Загалом зауважимо, що жодна вікова соціальна група вчителів України не має єдиних орієнтацій щодо формування позитивних і негативних поглядів на питання. Мабуть, у кожному регіоні та навіть області є свої інформаційні інституції впливу на свідомість ви-

кладачів. Різні соціально-вікові групи мають свої окремі інформаційні джерела, свій спосіб тлумачення інформації та рівень довіри до неї.

Важко простежити тенденції щодо цього питання в поглядах соціальних груп за статтю вчителів. Однак маємо звернути увагу на деякі розбіжності в поглядах респондентів жіночої та чоловічої статі.

По-перше, позитивні відповіді вчителів-чоловіків усіх регіонів України переважають: max – на 16,9% (Центральний регіон), min – на 8,8% (Південний регіон).

По-друге, в усіх регіонах значний відсоток тих, хто не визначився з відповіддю. Причому спільнота жінок переважає спільноту чоловіків: max – на 15,9% (Західний регіон), min – на 3,0% (Східний регіон).

У Східному регіоні найбільший відсоток респондентів обох статей, які не мають чітких позицій, що свідчить про забарний процес формування євроінтеграційної свідомості педагогічних кадрів.

Аналіз відповідей жіночих і чоловічих груп респондентів дає можливість виявити, яким чином розподілилися місця регіонів за варіантами відповідей (табл. 2.1).

Як бачимо, у трьох регіонах (Західному, Східному й Південному) і жінки, і чоловіки займають рівнозначні місця в системі сприятливого ставлення до сутності питання.

Таблиця 2.1

Рейтинг регіонів за значущістю відповідей різних груп за статтю респондентів

Варіанти відповідей	Регіони									
	Захід		Схід		Північ		Південь		Центр	
	ж	ч	ж	ч	ж	ч	ж	ч	ж	ч
«Так»	1	1	5	5	2	3	4	4	3	2
«Ні»	5	5	2	2	4	4	1	1	3	3
«Вагаюсь з відповіддю»	5	5	1	1	2	2	4	4	3	3

Що стосується позицій жінок і чоловіків з другого і третього варіантів відповідей, то вони рівнорангові у всіх регіонах.

Аналіз поглядів груп респондентів за статтю учителів щодо наслідків прагнення України до Євросоюзу дає змогу зробити такі висновки:

1. У групах учителів як жіночої, так і чоловічої статі, що належать до різних регіональних спільностей, немає достатнього взаєморозуміння.
2. Більша ідентичність поглядів у групах чоловіків Західного, Північного та Центрального регіонів.
3. Особливо різняться погляди між групами жінок Західного регіону, з одного боку, і Східного та Південного – з іншого.

Не менш цікаві свідчення ми одержуємо від вивчення євроінтеграційної спрямованості свідомості учителів різних соціально-територіальних груп.

Таблиця 2.2

Результати досліджень відповідей соціально-територіальних груп учителів

Соціально-територіальні групи вчителів	відповіді (%)			Усього викладачів у групах (осіб)
	«Так»	«Ні»	«Не визнач.»	
Міська	51,5	18,4	30,1	472
Селищна	48,7	23,1	28,2	195
Сільська	46,8	15,6	37,6	333
Решта відповідей (осіб)	494	184	322	1000

У табл. 2.2 наочно зображено загальноукраїнський модуль співвідношення і переваг того чи іншого варіанту відповіді кожної соціально-територіальної групи вчителів. У цілому

показник «Так» налаштовує нас на оптимізм. По-перше, підкреслюється підтримка вчителями міст, селищ і сіл безальтернативного, позитивного бачення наслідків спрямованості України до євроінтеграції. По-друге, відсоткові співвідношення між групами за значущістю відповіді «Так» настільки незначні, що породжують думку про можливу наявність тенденції щодо успішного формування євроінтеграційного світогляду педагогічних кадрів країни. По-третє, перевага показника «Так» над «Ні» викликає схвальну оцінку засобів масової комунікації, які за останній час збагатили вчителів інформаційним матеріалом про позитивні наслідки інтеграційних процесів у країнах Європи. По-четверте, ступінь впевненості вчителів у позитивних наслідках руху України до ЄС закономірно знижується від міської до сільської соціально-територіальної групи, хоч остання (46,8%) теж викликає задоволення.

Глибший аналіз поглядів соціально-територіальних груп педагогічного персоналу щодо євроінтеграції дещо порушує наші позитивні очікування. І це природно.

У рамках регіонів немає єдиного сприйняття проблеми соціально-територіальними групами.

Якщо обласні розбіжності у відповідях усіх територіальних груп учителів Західного регіону за показником «Так» незначні (від 6,5% – у сільських групах, до 8,8% – у міських), то в інших – значніші. Зокрема, в селищних групах Північного регіону – на 18,7% (на користь Київської області), Центрального – на 24,6% (на користь Черкаської області), Південного – на 40,8% (на користь Херсонської області). Найменші міжобласні внутрішньорегіональні розбіжності в сільських групах (на 3,3% – у Північному регіоні, на 6,5% – у Західному, на 10,6% – у Східному, на 16,7% – у Центральному, на 17,1% – у Південному).

Найбільш обізнаними і задіяними щодо євроінтеграції є вчителі, що працюють у місцях районного підпорядкування та СМТ: Черкаська область – 81,8%; Львівська – 80,0%; Вінницька – 64,3%; Івано-Франківська – 61,5%. Проте така сама категорія вчителів Луганщини продемонструвала найнижчий показник – 9,4%.

Ступінь довіри до позитивних наслідків євроінтеграції знижується від міської спільноти учителів до селищної й далі – до сільської, хоч остання складає 46,8% усього складу вчителів-респондентів. Понад 50% сільських учителів Східного і Північного регіонів не мають чіткого уявлення про євроінтеграційні процеси в Україні. Багато таких учителів і в Центральному (41,7%) та Південному (34,3%) регіонах.

Стурбованість викликає байдужість до цього питання майже третини вчителів великих населених пунктів, міст і райцентрів. Близько половини їх у Східному регіоні, понад чверть в інших регіонах, навіть у Західному регіоні їх 23,7%.

1. Майже всі соціально-територіальні спільноти вчителів віддають перевагу позитивним наслідкам прагнення України до Євросоюзу. Пріоритетними є всі територіальні групи Західного регіону.

2. Прагнення України до Євросоюзу оптимістичніше сприймає соціально-територіальна спільнота вчителів міст, зокрема Північного, Центрального і Західного регіонів.

3. найбільший відсоток незгодних з позитивними наслідками прагнення України до Євросоюзу серед учителів селищ. Це стосується насамперед селищних учителів Південного, Східного та Північного регіонів.

4. Спостерігається великий відсоток учителів усіх соціально-територіальних спільнот, які не в змозі визначити свою позицію. Особливо це стосується сільських учителів, хоч не дуже відстають від них і городяни. Серед сільських учителів Центрального регіону рівна кількість тих, хто відзначає позитивний характер руху до євроінтеграції, і тих, хто байдужий до питання.

Після вивчення поглядів респондентів на головне запитання теми дослідження, а саме: «Чи має позитивні наслідки прагнення України до входження в Євросоюз?», опитуваним було запропоновано уточнення, за допомогою якого можна було визначити аргументи-відповіді. «Якщо «Ні», то чому?». У відповідях взяли участь 53,6% респондентів, тобто більше, ніж раніше визначених незгодних і невизначених разом (50,6%).

На диво, на нього звернули увагу не тільки ті, хто у негативному плані сприймає прагнення України до євроінтеграції, а й ті, хто не має чіткого уявлення про предмет питання і навіть невелика частка прихильників позитивного погляду на входження України в євроструктури.

Деякі варіанти відповідей подано на рис. 2.2.

Проведений аналіз результатів відповідей дав можливість зробити висновки:

1. 17,9% респондентів відповіли, що більшість громадян України не бачить переваг від членства в Євросоюзі.
2. 17,4% вважають, що динамічному, раціональному підходу до вирішення проблеми заважають внутрішні політичні протиріччя.
3. 17,4% вказали на такі перешкоди для послідовного, планомірного входження до ЄС, як несвоєчасне виконання вимог Євросоюзу (6,8%), наявність подвійних стандартів з боку західноєвропейських політиків (6,5%) і недоліки української дипломатії (4,1%).

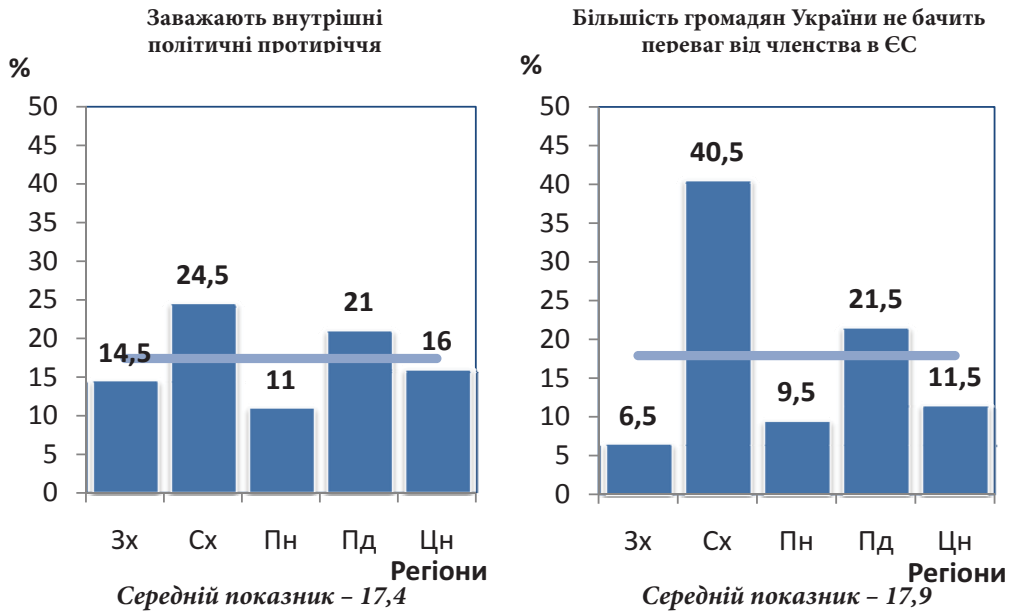


Рис. 2.2. Основні варіанти аргументацій учителів

На запитання відреагувала переважна частина вчителів жіночої статі Донецької, Луганської, Херсонської областей і АР Крим, а також учителів чоловічої статі Луганської, Чернігівської, Івано-Франківської областей і АР Крим; усіх соціально-вікових груп учителів Донецької, Луганської, Херсонської областей і АР Крим та молодшої групи Вінницької області; вчителів міст Івано-Франківщини, Донеччини, Луганщини, Херсонщини, Вінниччини та АР Крим; вчителів селищ Донецької, Луганської, Київської, Чернігівської областей та АР Крим; учителів сіл Східного і Південного регіонів та Вінницької області.

Якісно іншими є показники євроспрямованості персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти. Результати інтерв'ю з викладачами та методистами й аналіз даних континуума, у якому вони брали участь, надає право резюмувати:

- По-перше, як абсолютне, так і мінімальне позитивне визнання педкадрами актуальності проблеми переважає заперечливий погляд.
- По-друге, ті, хто усвідомлює необхідність власного включення в євроінтеграційний процес (таких 71,8%), підтверджують це практичними справами:
 - 1) вивченням досвіду провідних країн Європи в галузі освіти (43,8%);

2) безпосередньою працею у спільних проектах з освітніми організаціями європейських країн (25,0%);

3) поглибленням власного знання про наслідки від входження України в євроспівдружність (15,6%);

4) систематичною участю у розповсюдженні позитивного погляду на євроінтеграцію серед учнів, колег, пересічних громадян (15,6%).

По-третє, респондентів, які не усвідомлюють важливість входження України в загальне європейське співтовариство, виявилось лише 9,4%. (У слухачів негативний погляд на євроінтеграцію України складав 18,4%). Приблизно десята частина науково-педагогічних працівників закладів ППО виражає побоювання можливості перетворення України в другорядну, економічно залежну державу та втрати кращих національних надбань у галузі освіти.

По-четверте, серед респондентів, що представляли категорію педперсоналу системи ППО, не визначилося з вибором Українського зовнішнього вектору розвитку 18,8% (у той час, як слухачів, що не визначилися, було майже третина – 32,2%). Ті, хто не визначився, посилаються на керівництво держави, яке, мовляв, саме не має твердої позиції і аргументовано не доводить до населення країни позитивний погляд на вирішення проблеми.

Отже, можна узагальнити, що значна кількість освітян підтримує європейський вектор розвитку України, але стурбована негативними чинниками як внутрішнього, так і зовнішнього значення, що стримують природний рух країни до взаємокорисного обміну економічними і духовними ресурсами в Європросторі.

Розбіжності в поглядах різних соціальних груп учителів за регіональними, віковими, статевими і територіальними ознаками є об'єктивною реальністю, що зумовлена особливостями економічного розвитку регіонів, місцем праці респондентів в освітянському просторі та впливом на них політичних сил і засобів масової інформації.

Аналітичний підхід респондентів до виявлення сутності питання «Чи має позитивні наслідки прагнення України до Євросоюзу?» свідчить, що варіанти відповідей «Так» чи «Ні» не можуть гарантувати наукове визнання абсолютності їхніх значень.

Науково-педагогічний персонал закладів післядипломної педагогічної освіти значно позитивніше ставиться до євроінтеграційного процесу в Україні і заслуговує на головну роль у формуванні у слухачів європейськи зорієнтованої самоактуалізації.

2.3. Європейські соціальні цінності у сприйнятті педагогічних працівників

Серед мотивів, що мають спонукати освітян до активної участі у цьому історичному явищі, безумовно, є зацікавленість у європейській системі соціальних цінностей.

«Освіта, – на думку фахівців, – повинна готувати сучасну ціннісно-орієнтовану особистість. Формування неадекватних часу цінностей стримує людину, скривлює її життєвий шлях та істотно знижує, іноді перекреслює шанси на самореалізацію. Сучасна людина має усвідомлювати себе громадянином не тільки своєї країни, але й цілісного, все більш взаємопов'язаного світу. Тому вона має сприймати загальнолюдські цінності, жити і діяти на основі конструктивного, позитивного і шанобливого ставлення до інших, які відрізняються від власних і національних цінностей» [9]. Треба мати на увазі, що соціальні цінності не мають буття, але мають характер значущості. Соціальні цінності неможливо купити чи продати, але заради них варто жити. Вони виконують функції принципів, критеріїв, орієнтирів, регуляторів соціальної діяльності індивідів, є мірилом оцінок суспільного або соціально-групового життя і безпосередньо пов'язані із суспільними ідеалами. Останні реалізуються за широким спектром цінностей: моральних, ідеологічних, політичних, економічних, релігійних тощо.

У зверненні учасників Всеукраїнської наради ректорів педагогічних і класичних університетів з питань розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (вересень 2004 р.) [12] визначено актуальні дії педагогічного співробітництва, які спрямовуватимуться на:

- нарощування зусиль щодо реалізації європейських принципів демократії і гуманізму в системі педагогічної освіти;
- забезпечення подальшого розвитку педагогічної освіти до рівня, що достатній для підготовки вчителя нової генерації.

Спираючись на зазначене звернення, дослідники поставили завдання, яке давало можливість зосередити увагу респондентів на виявленні сутності європейської демократії шляхом оцінки її порівняно з американською та українською демократіями. Адже, нині українська демократія почувається «попелюшкою». Тому й виникло таке запитання: «Яка демократія Вам більше до вподоби: американська, європейська, українська, інша?»

Від відповідей на запитання залежало, чи точно визначений об'єкт дослідження і чи мають прихильників ці позиції. Погляди педкадрів стали лакмусовим папірцем, відлунням поглядів усього українського народу. Учителі не залишили сумніву в тому, що для них пріоритетною є європейська демократія (рис.2.3). Їй віддали перевагу 68,3% респондентів.

Найбільшу перевагу європейській демократії надають учителі Південного регіону (74,5%). Друге місце посіла українська демократія. Їй віддали голоси 13,4% опитаних. Особливістю є дуже позитивний погляд учителів Сходу (24,0%).

Американська демократія не одержала і 10% прихильників. учителі Західного регіону показали більш високу повагу до американської демократії (20%), насамперед педперсонал Львівської області (23%). Найменшу привабливість має американська демократія для учителів Луганської (2,0%) і Херсонської (5,0%) областей.

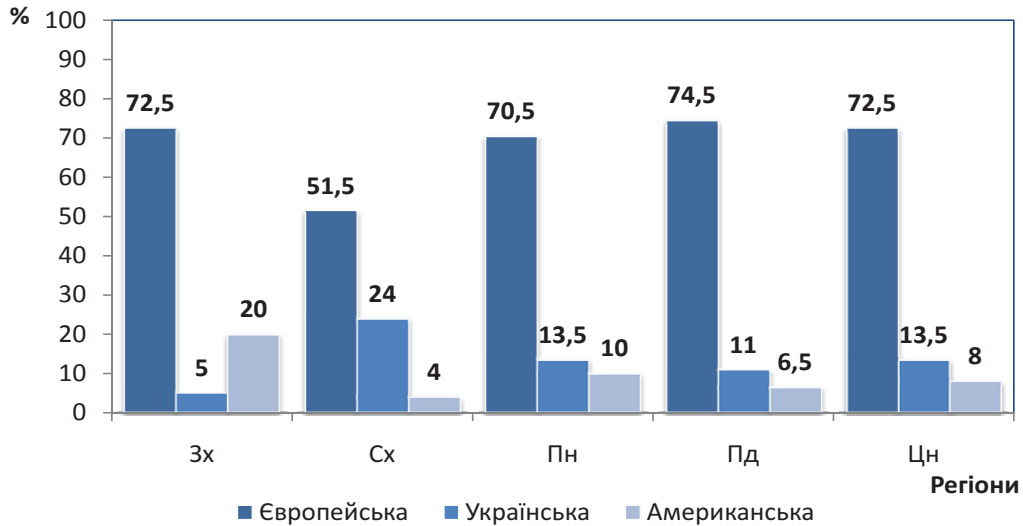


Рис. 2.3. Співвідношення показників щодо поглядів учителів на привабливість демократії (регіональний вимір)

Разом з тим не визначились або віддали перевагу демократіям сусідніх країн 8,0% опитаних. Найбільше це стосується педкадрів Східного регіону (20,5%), особливо Донеччини (24%). Більш чітку позицію мають учителі Львівської і Черкаської областей. Тут не визначилися по одному відсотку респондентів.

Те, що педкадри України з великим відривом визнали перевагу європейської демократії над американською, є добрим знаком «європейськості» України. Нині Україна прагне Європи, визнає пріоритети демократичних цінностей Європи та ідентифікує себе з Європою.

Із чим, насамперед, асоціюються західні, зокрема європейські демократичні цінності?

Відповідь відома – з правами особистості, серед яких головними є свобода слова, вільний вибір будь-якої діяльності, право на індивідуальну самопрезентацію, пріоритет індивідуального над колективним тощо. Для громадян країн з ринковою економікою, стрижнем якої є конкурентна боротьба, цілком закономірна актуальність цих прав. Українське суспільство вступило у фазу активної реалізації принципів ринкових відносин у взаємодії з іншими країнами. При цьому спостерігається не зовсім адекватне сприйняття реалій більшістю українського народу. Склалася ситуація, коли зруйновано традиційні для українського народу моральні цінності, правила економічної та політичної «гри» тощо. Одночасно, соціальні цінності цивілізованих країн Заходу ще не стали усвідомленими регуляторами поведінки українців.

Під час підготовки та проведення дослідження акцент було зроблено на основні демократичні символи: «слово», «право», «інтерес». Завдання респондентів полягало в тому, щоб визначити єдину демократичну цінність, яка найбільше їх приваблює. На вибір пропонувалися три позиції, що є визначними в країнах Заходу.

Пріоритети демократичних цінностей, за поглядами опитаних, розподілилися наступним чином:

- відсутність заборони на свободу слова – перше місце (36,7%);
- відсутність заборони на будь-яку діяльність – друге місце (27,8%);
- перевага індивідуальних інтересів над колективними – третє місце (26,0%).

Аналіз відповідей доводить, що респонденти сприймають свободу слова як надійне, дійсне знаряддя у боротьбі за права людей, за створення правової держави, демократичного суспільства.

Як свідчать дані, на силу слова, на інформаційну відкритість в Україні покладають великі надії передусім учителі Центрального (43,0%) і Північного (40,5%) регіонів. Найменший інтерес до свободи слова виявили учителі Східного регіону (27,5%, зокрема Донеччини (20,0%). Чому? Мабуть тому, що слово не стало інструментом для досягнення мети, що у цій цінності люди зневірилися.

Маємо підкреслити: закріплення свободи слова як найважливішого демократичного інструменту розвитку соціального інституту освіти України залежить від умов, що або мотивують, або стримують її як у загальноукраїнському, так і в регіональному та обласному соціальному просторах.

Ділова активність людини є одним з критеріїв її дієвості, її дієспроможності. Зрозуміло, що позитивне сприйняття респондентами цієї чи іншої соціальної цінності викликане не дитячим безглуздом захопленням, а аргументами практичних життєвих обставин. Хоча чисто емоційне сприйняття демократичних цінностей Європи теж можливе за умов, які респондент не адаптує до реальностей власного буття.

Під таким кутом зору аналізувалися дані соціологічного дослідження про визнання вчителями України права на будь-яку діяльність як найважливішу соціальну цінність, котру вони бажають затвердити у своєму житті завдяки входженню в європейський діловий простір.

Маємо констатувати, що ця цінність є найстабільнішим індикатором, який адекватно сприйнятий респондентами усіх регіонів. Коливання відмінностей щодо регіонального пріоритету не суттєве. Власне, і показник займає тверде друге місце у рейтингу цінностей.

Детальний аналіз питання за соціально-груповими інтересами і потребами доводить деякі розбіжності у поглядах учителів.

По-перше, простежується закономірність зростання дефіциту на отримання роботи або дозволу на будь-яку діяльність із переходом від однієї соціально-вікової групи до іншої у Східному та Південному регіонах (табл. 2.3). Мабуть, це природно, що пропозиції щодо працевлаштування зменшуються з підвищенням віку.

Виявилося, що старші вікові групи Івано-Франківської (41,2%), Донецької (41,7%), Чернігівської (46,2%) і Херсонської (46,2%) областей найбільшою мірою потребують допомоги для вирішення питання.

Зовсім нереальним виглядає таке хвилювання молодшої групи вчителів Північного регіону (52,0%). Скоріше, у неї відчувається стурбованість перспективою свого матеріального становища і професійної самореалізації. Вірогідно, подібний настрій притаманний і середній віковій групі Центрального регіону.

По-друге, показник задоволеності жіночих груп щодо вирішення проблем професійної і супутньої діяльності коливається близько середнього українського показника (26,9%) від -1,7% (Західний регіон) до +2,2% (Північний регіон). Чого не можна сказати про чоловічі групи. Дефіцит відносно середнього рівня виявився у Південному (-7,6%) і Східному (-5,2%) регіонах.

По-третє, у міських групах учителів потреби в реалізації права на працю тотожні або трохи вищі за середній показник (28,8%), крім Північного регіону (24,1%). До цієї цінності завищена увага селищних учителів Північного і Південного регіонів та сіл Східного регіону. Проте вона занижена у селищних педагогів Східного та Центрального регіонів і сільських Південного, Центрального і Західного регіонів.

Одна з фундаментальних цінностей суспільства ринкових відносин є перевага індивідуальних інтересів над колективними. Власне, за її допомогою формується сильна особистість, метою якої є переборювання будь-яких перешкод на шляху до розв'язання життєвих проблем, особистість, яка має бути переможцем у конкурентній боротьбі. Людям, які мешкають у пострадянському просторі, ще важко звикати до такого пріоритету. Для них ще не втратила значущості цінність: «спершу думай про Вітчизну, а потім про себе». Але життя радикально змінилося, зазнала змін і система соціальних цінностей, їх ранжування.

Фактичну зацікавленість у цьому феномені виявили 26,0% респондентів. Найбільш позитивно його сприймають викладачі Східного регіону (33,0%). Нижча від середньої потреба в ньому у педкадрів Північного (19,5%) і Західного (23,5%) регіонів.

Як і дві попередні позиції, перевага індивідуальних інтересів над колективними потребує аналізу у соціально-груповому вимірі.

Дослідження виявило три моделі ставлення соціально-вікових груп учителів до цієї демократичної цінності. Перша – це Східно-Центральна міжрегіональна модель, яка побудована на виключному інтересі до неї насамперед молодшої соціально-вікової групи з поступовим зниженням інтересу середньої і старшої вікових груп. Здається, це найбільш органічна модель. Друга, Західно-Південна міжрегіональна модель демонструє, що генератором орієнтації на аналогічну цінність є середня вікова група. За нею йде молодша і далі – старша. Третя модель властива тільки Північному регіону. Оригінальність моделі полягає в тому, що генератором потреб у цієї цінності виступає старша вікова група, хоча і її сподівання нижчі за середньоукраїнський показник. Далі йдуть, відповідно, середня і молодша. Невже це регіональна особливість виключної поваги до старших поколінь, бажання молоді йти шляхом батьків? У будь-якому випадку явище гідне того, щоб його дослідити детальніше.

Як показало дослідження, найбільшу амбіційність у досягненні мети виявили жінки, зокрема Східного (34,7%) і Центрального (31,3%) регіонів (табл. 2.4). недостатньо налаштовані на індивідуальну самореалізацію вчителі-чоловіки, особливо Центрального (11,8%), Північного (21,4%) і Східного (22,2%) регіонів.

Серед соціально-територіальних груп (табл. 2.5) відзначаються вчителі міст Східного (37,0%) та Південного (30,2%) регіонів і селищ Центрального (32,2%) та Східного (30,9%) регіонів, а також сіл Центрального (29,7%) регіону. Недостатньо сконцентровані на досягненні власного професійного інтересу місцеві (23,7%) і сільські (20,9%) вчителі Західного і Північного (відповідно 17,2% і 17,1%) регіонів.

До речі, в «набір» цінностей, на які екстраполювалась увага респондентів, було включено ще одну – «можливість ігнорування прав інших», яка повинна була викликати в опитуваних як мінімум вагання. Проте 7,1% повелись на неї. Особливо чоловіки Північного (16,7%) і Західного (11,1%) регіонів та жінки Східного (11,0%) регіону; молодші вікові групи Східного (13,2%) і Північного (13,0%) регіонів; мешканці селищ Східного (14,5%) і Північного (11,6%) регіонів та сіл Східного (13,3%) регіону. Хоча відомо, що у правовій державі кожна людина тільки тоді не може бути обмежена у правах, якщо вона не заважає в реалізації та не обмежує права інших. Питання «Чому персонал шкіл не взяв під сумнів цю «підказку»?» – залишається відкритим для дискусії. Але головним припущенням має бути те, що вчителі не можуть захистити свої інтереси в існуючому нормативно-правовому полі. Тут, як кажуть, відчувається голос образи і незадоволення. треба зробити наголос на тому, що на цей індикатор звернула увагу незначна кількість респондентів Центрального (2,5%) і Південного (4,5%) регіонів, а молодіжні групи взагалі не відреагували на нього. Однією з причин такого явища може бути традиція розвинутого громадського контролю за недопущенням та ігноруванням прав інших людей.

Виявивши орієнтацію педкадрів України на основні загальнодемократичні цінності Європи, дослідники звернули увагу респондентів на окремі елементи системи цінностей, котрі «працюють» у європейському освітньому просторі.

У запитанні «Який з європейських орієнтирів освіти Вам більше до вподоби?» — увага респондентів була зосереджена на таких цінностях, які тривалий час дебатуються не тільки у колі освітян, а й усієї громадськості України.

Першою серед них є ставлення до учня як суб'єкта соціальної взаємодії в системі освіти.

Ставлення вчителів усіх регіонів України до учня як суб'єкта соціальної взаємодії в системі освіти наочно показано на рис. 2.4. Виявилось, що позитивно сприймають це тільки 9,4% опитаних.

Навіть найвищі показники, що репрезентують погляди респондентів АР Крим (16,0%), Донеччини (15,0%), Київщини (14,0%), Східного регіону (13,0%) є невітнішими, особливо на фоні практично абсолютного нехтування головною демократичною і, разом з тим, гуманістичною цінністю з боку Західного (4,0%; Івано-Франківська область – 2,0%) та Південного (9,0%; Херсонська область – 2,0%) регіонів.



Рис. 2.4. Ставлення до учня як суб'єкта соціальної взаємодії в системі освіти



Рис. 2.5. Право вчителя на авторську програму навчання

Значно диференційованіші погляди вчителів за соціально-груповими вимірами.

Так, найбільше розуміють значущість проблеми суб'єктності учнів педагоги старшої вікової категорії Центрального (20,0%), Східного (18,6%) та Південного (17,9%) регіонів і молодшої – Північного (20,4%) і Східного (13,2%) регіонів. Решта соціально-вікових груп мають показники, нижчі за 10,0%.

Не зрозуміло абсолютне, стовідсоткове нехтування питанням молодшими віковими групами Південного регіону, Черкаської області, та старшими – Івано-Франківської і Херсонської областей.

Більш-менш позитивно сприймають перехід учня у статус суб'єкта соціальної взаємодії у процесі навчання чоловіки Південного (19,4%), Центрального (17,6%) регіонів і жінки – Східного (13,3%) та Північного (11,4%).

Учителі селищ порівняно з іншими соціально-територіальними групами (крім міських груп АР Крим – 22,0% та Донецької області – 15,2%) доброзичливо ставляться до учня як суб'єкта соціальної взаємодії. До них належать групи Північного (16,3%), Центрального (16,0%; Черкаська область – 18,2%), Східного (14,5%) регіонів. Проігнорували цю цінність міські групи Івано-Франківщини і селищні Івано-Франківщини та Херсонщини.

Чому так важко вчителям України усвідомити, що саме відмінність у соціальних статусах педагогів та учнів актуалізує цю проблему? Без її вирішення освіти не вдасться сформувати самостійну, розумну, творчу людину, на чому наполягає суспільство. Час рішуче переходити від розуміння теоретичної значущості самоцінності освіти до її практичного втілення. Сутність її полягає в тому, що соціальний інститут освіти створює систему необхідного знання та умови для самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення учня за допомогою сукупного інструментарію, що пропонується дидактикою, носієм якого є учитель.

Він є творцем системи предметного знання і фахівцем у галузі методики стимулювання пізнання. Без наявності в учня прагнення до пошуку нових знань праця вчителя обезцінюється. Учень у синхронному режимі є носієм статусу творця альтернативного сприйняття і самостійної інтерпретації системи предметного знання, самостійного створення уявлення про предметний макро- та мікросвіт та своє місце в ньому.

Як зазначає В. Куценко, розвиток демократичних відносин між викладачами та учнями полягає у забезпеченні управління цими відносинами на засадах рівності і взаємної поваги, створенні умов для формування майбутнього громадянина, здатного до професійної діяльності у соціально орієнтованій економіці [13].

Загалом педагогічні кадри в Україні дотримуються спільного бачення держави як гаранта розбудови суспільства, у якому створюватимуться умови для адаптації європейських цінностей освіти. Додамо – на державу покладайся, але сам намагайся відповідати потребам сьогодення, розробляй професійні технології, адекватні викликам зовнішнього середовища, потребам освітянського ринку, удосконалюй мистецтво педагогічної праці.

Позбутися радянського комплексу учителя-виконавця допомагає самокритичне сприйняття власної професійної діяльності крізь призму такої європейської цінності освіти, як *«право вчителя на авторську програму навчання»*. Слід зауважити, що вона безпосередньо пов'язана з правом учня на вибір навчального закладу і викладачів. Тобто, йдеться про освіту як відкриту систему. Відкритість передбачає конкуренцію, а конкуренція – розквіт індивідуальної творчості.

Учні диференціюються педагогом за здібностями, за мірою зацікавленості навчальною дисципліною, за ступенем реалізації принципу послідовності та змістовної системності у її засвоєнні та ін.

Крім основної програми предмета, як нормативного документа, викладач самостійно розробляє науково обґрунтовані авторські програми, що найкращим чином репрезентують його як успішного фахівця. До таких авторських програм належать:

- практично спрямовані програми;

- адаптаційні програми;
- реабілітаційні програми;
- програми зацікавлення навчальним предметом тощо.

Їх реалізація має проводитись у формі додаткових індивідуальних або факультативних (групових) занять. Проте результати опитування слухачів обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти показали, що право вчителя на авторську програму навчання не дуже цікавить вітчизняного педагога. Тільки 8% опитаних звернули на нього увагу (див. рис. 2.6). Більш-менш лояльними у цьому відношенні є селищні вчителі (показники в межах від 11,8% до 16,4%, крім Північного регіону – 7,0%). Найвищий відсоток у вчителів Східного регіону – 13,0%. Натомість незначна потреба в реалізації такого права в учителів Північного (5,5%; Київська область – 2,0%) і Західного (6,0%; Івано-Франківська область – 4,0%) регіонів.

Абсолютно байдуже ставлення до такого права виявилось серед чоловіків Івано-Франківщини, Херсонщини, Черкащини. Положення не рятує високий показник позитивного сприйняття цінності з боку вчителів чоловічої статі Чернігівської (30,0%), Вінницької (27,8%), Луганської (25,9%) областей. З нульовим показником пройшли повз це питання старші вікові групи Львівщини, Київщини, Херсонщини, Черкащини. На нашу думку, для учителів-початківців таке ставлення можна пояснити. Але чому воно так негативно відобразилось у поглядах досвідчених педагогів? Чи не є це хворобою аутсайдерства?

Одним з проблемних питань є своєчасне реагування освіти на зміни в економічній, політичній, духовній життєдіяльності суспільства. Європа за американським взірцем вирішує ці проблеми за рахунок модульного навчання. Неможливі ґрунтовні зміни у змісті програми навчання за будь-яким напрямом упродовж визначеного терміну. Але заміна окремих модулів програми на нові, які викликані виробничою необхідністю, – нормальне явище, що відповідає динаміці науково-технічного прогресу.

У зв'язку з перспективою входження України в Європейський Союз цікаво з'ясувати, як реагує вітчизняний викладач на таку європейську цінність освіти, як «*гнучкість освітніх програм*» (рис. 2.6.)

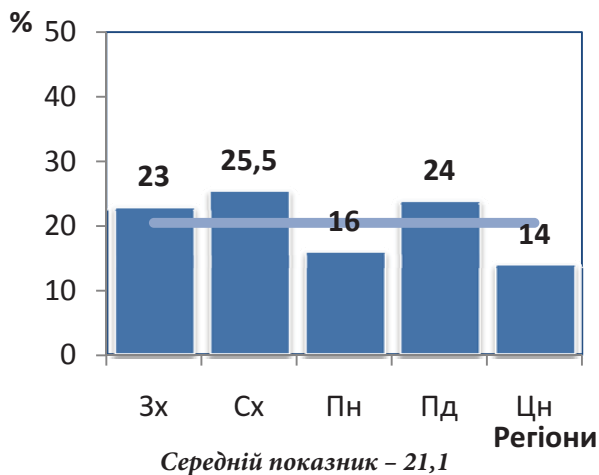


Рис. 2.6. Гнучкість освітніх програм, які відповідають сьогоденним вимогам зовнішнього середовища

Аналіз проведеного дослідження показав зацікавленість педагогів в інновації: понад 20% працюючих вчителів виявили готовність до використання цільових програм навчання

за конкретними модулями та своєчасного реагування на зміни у навчально-виховному процесі. Найкращі показники у педагогів Східного, Південного та Західного регіонів, а саме –25,5%-23,0% (особливо це характерно для вчителів Львівщини, Донеччини, АР Крим).

За загальним індикатором, лідером позитивного ставлення до гнучких програм є середні вікові групи вчителів, зокрема Східного (32,8%) і Західного (28,6%) регіонів. Цікаво відзначити, що старша вікова група вчителів Західного (8,8%) і молодша Східного (7,9%) регіонів виявили найнижчі показники.

З'ясовано, що:

- у кожному регіоні вчителі-жінки є більш прихильними до гнучких програм, ніж вчителі-чоловіки;
- міські вчителі (за винятком Північного регіону) є найбільш налаштованими на використання гнучких програм навчання.

• молоді педагоги всіх регіонів мають низький показник прагнення до інноватики.

Стурбованість вчителів останнім часом викликає порушення законодавства України щодо відокремлення освіти від церкви, що позначається на результатах навчально-виховного процесу. В цілому на це явище звернули увагу біля 11,0% опитаних (рис. 2.7.).

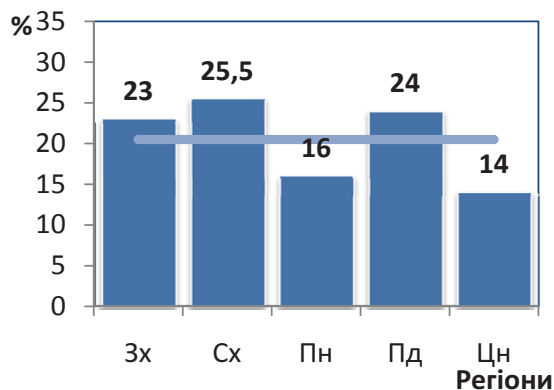


Рис. 2.7. Ставлення до проблеми відокремлення школи від політики і релігії

Як показало дослідження, проблема взаємовідносин школи та церкви найболючіше сприймається вчителями Донеччини, Вінниччини та АР Крим, а найнижчий показник (7,5%) – у вчителів Західного регіону, де зв'язки школи й релігії стали традиційною справою, «нормальною» культурною традицією. При цьому майже 12,0% представників старших вікових груп учителів бажають, щоб в Україні запроваджувалися загальноєвропейські стандарти. На це налаштовані більше львів'яни, ніж їх сусіди; більше жінки, ніж чоловіки; більше міські, ніж селищні та сільські групи вчителів Західного регіону.

Дані щодо поглядів слухачів закладів ППО та викладачів цих закладів на цінності освіти відображено в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Ставлення до цінностей освіти слухачів та викладачів закладів ППО, %

№	Ціннісні орієнтації педкадрів України	Слухачі	Викладачі
1.	Ставлення до учня як суб'єкта освітньої взаємодії	9,4	24,9
2.	Право учня на вибір навчального закладу та викладачів	13,4	14,1
3.	Державна підтримка професії викладача	70,3	50,5
4.	Право викладача на авторську програму освіти	8,0	8,7
5.	Гнучкість освітніх програм	21,1	28,9
6.	Відокремлення школи від релігії	11,4	3,7

Зацікавлені особи можуть самостійно проаналізувати і прокоментувати показники співвідношення у сприйнятті цих цінностей основними суб'єктами взаємодії в системі післядипломної педагогічної освіти.

Під час проведення опитування серед науково-педагогічного персоналу закладів ППО додаткова увага зосереджувалась на виявленні соціальних фактів, що відображають ціннісні орієнтації, які зближують викладачів і слухачів системи на шляху досягнення соціально-професійних інтересів і дають змогу розподілити професійні орієнтації на термінальні та інструментальні цінності.

Дослідники вважають, що викладачів системи післядипломної освіти та їх слухачів (вчителів), зближують такі європейські цінності освіти, як *статусна сумісність*, *професійна відповідальність*, *інформаційна відкритість*, *соціальне партнерство*, *толерантність* та інше (див. рис. 2.8.).

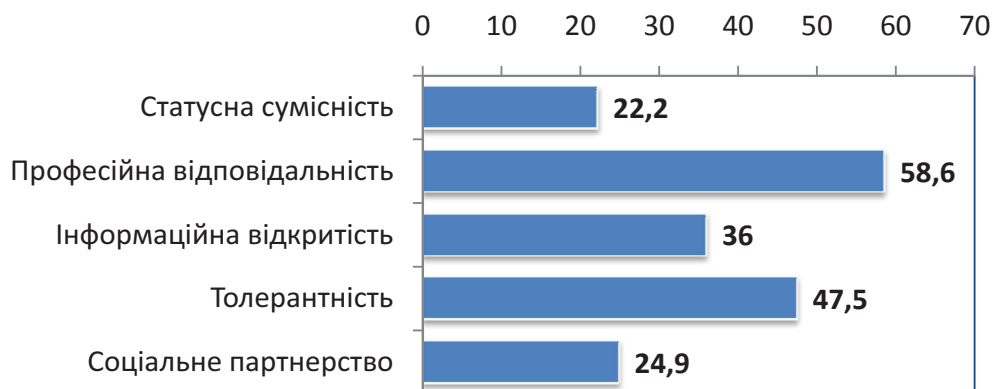


Рис. 2.8. Європейські цінності освіти, на які орієнтується педагогічний персонал закладів ППО

На нашу думку, названі цінності є притаманними українським викладачам, але вони не унормовані таким чином, як у країнах Європи, тому і мають назву «європейські».

Як було виявлено в ході дослідження, 58,6% респондентів вважають, що їм, насамперед, властива *професійна відповідальність*. Проте, якщо у Західному і Південному регіонах наголос на відповідальність наближується до 70,0%, то у Центральному регіоні цей показник складає 42,8%. В цілому ж для всіх науково-педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти характерна деяка розбіжність між їхньою фактичною спрямованістю на виконання педагогічних зобов'язань та усвідомленням власної професійної відповідальності. Перший показник – діяльнісний – здебільшого переважає у всіх педагогів.

Друге місце серед ціннісних орієнтацій, що зближують викладачів закладів ППО зі слухачами займає *толерантність*.

Толерантність між колегами по професії, одна частина яких навчає, а друга навчається, є досить складною справою. Ті, хто навчаються, часто-густо мають достатню якісну теоретичну і практичну озброєність. Метою підвищення своєї кваліфікації вони вважають можливість обміну досвідом з колегами інших регіонів, ознайомлення з новими досягненнями в педагогічній науці, у методиці навчання, у створенні технологічних інструментів, поглиблення своєї власної загальної ерудиції тощо. Тому викладачам потрібно постійно пам'ятати, що вони є виконавцями певного замовлення, не зважаючи на те, що належать до системи післядипломного навчання освітян. Розуміння сутності толерантного ставлен-

ня до слухачів висловили 47,5% опитаних. Толерантність зближує колег, вважають 66,0% респондентів Полтавщини, 84,0% Харківщини, 64,0% Івано-Франківщини. Дещо нижчі показники у педагогічного персоналу Дніпропетровського (20,0%) і Донецького (28,0%) обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти.

За даними дослідження, 36,0% опитаних вважають, що однією із цінностей, яка зближує педперсонал закладів ППО та слухачів на шляху реалізації соціально-професійних цілей і завдань, є *інформаційна відкритість*. У цьому переконані 48,0% респондентів Західного регіону і майже третина респондентів зі всіх інших регіонів України. При цьому показник по КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» сягає біля 60,0%.

Одночасно в деяких закладах показник інформаційної відкритості як провідної професійної цінності, яка об'єднує викладачів і слухачів системи післядипломної педагогічної освіти, є досить низьким, а саме, 8,0% по Інституту післядипломної педагогічної освіти Севастопольського міського гуманітарного університету і 16,0% по Дніпропетровському ОППО. Насправді немає більшої цінності в освітньому процесі, ніж широка інформаційна відкритість – адже це джерело, що взаємно збагачує професійні можливості викладачів. Принцип інформаційної відкритості лежить в основі функціонування самої системи ППО. Незважаючи на те, що будь-яка викладацька розробка може бути інтелектуальною творчою продукцією, яка охороняється законом, її значущість має бути доведена тільки завдяки професійному «рентгену», яким є слухачі – колеги, споживачі.

Майже чверть опитаних виказали думку про *соціальне партнерство* як одну із пріоритетних професійних цінностей, які зближують педагогів і слухачів у реалізації їхніх професійних завдань. Особливо шанобливе ставлення до соціального партнерства у педагогів Інституту післядипломної педагогічної освіти Севастопольського міського гуманітарного університету (40,0%), Сумського ОППО і КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» (36,%). Відзначимо, що соціальне партнерство як професійна цінність освітян ще не знайшла свого відбиття в діючих нормативно-законодавчих документах про освіту в Україні. Проте в дійсності воно сприймається педагогічним персоналом як актуальне явище в умовах суспільства з прерогативою ринкових відносин, в умовах формування громадянського суспільства, де всі соціальні кластери об'єктивно пов'язані між собою, де кожна соціальна група має свої ресурси впливу на суспільне життя. Соціальне партнерство стоїть на варті взаєморозуміння, взаємоповаги між соціальними групами соціального інституту освіти і запорукою його динамічного розвитку.

Аналіз даних дослідження показав, що найнижчий показник сприйняття цієї професійної цінності у викладачів Івано-Франківського (8,%), Львівського та Дніпропетровського (по 16,0%) ОППО. Це є певним сигналом для дій в умовах модернізації системи післядипломної педагогічної освіти, зокрема, її регіоналізації.

Більшою мірою викладачів і слухачів післядипломної педагогічної освіти має зближувати *статусна сумісність*. На її значимість звернули увагу 22,2% респондентів. Особливо близько вона сприймається викладачами і методистами закладів ППО Східного (26,0%), Південного (24,%), регіонів та такими навчальними закладами, як Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти УМО НАПН України (25,5%), Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (40,0%) й Інститут післядипломної педагогічної освіти Севастопольського міського гуманітарного університету (32,0%).

Підкреслимо, що європейська педагогічна громадськість звертає особливу увагу на статусну сумісність, розуміючи при цьому взаємодію трьох основних статусів особистості: професійного, економічного та громадянського (політичного). Їх реалізація окреслює істинний портрет педагога, якому властиві висока професійна ерудиція, економічна самодостатність, активна громадянська позиція. Статусна сумісність вимагає високого рівня

самоактуалізації професійної компетентності, що спирається на відповідну фінансову і матеріальну винагороду. А обидва попередні статуси гармонійно єднуються з такою необхідною для суспільства участю педкадрів у громадському житті країни, міста, селища, села.

Підсумовуючи погляди респондентів на сприйнятливості до європейських освітніх цінностей, маємо зробити деякі висновки.

По-перше, кращий інтегративний індикатор сприйнятливого ставлення до стандартів європейської освіти виявили педагогічні працівники Східного регіону.

По-друге, рейтинг найвищих показників за усім комплексом європейських цінностей свідчить:

- показники старших вікових груп педагогів є вищими за показники молодих вчителів і вчителів середнього віку. Це додає честі ветеранам педагогічної праці як особистостям, які крокують у ногу із сучасністю;

- соціально-статеві групи вчителів по-різному сприймають окремі соціальні цінності європейської освіти: жінкам ближче право учнів на вибір навчального закладу, гнучкість освітніх програм і державна підтримка престижу професії вчителя, чоловікам – ставлення до учня як суб'єкта соціальної взаємодії, право вчителя на авторську програму і відокремлення школи від політики і релігії;

- перше місце у позитивному ставленні до освітніх євростандартів займають учителі селищ.

Соціальні факти, що виявились у результаті дослідження, є упертою річчю і тому очікують відповідної реакції з боку компетентних осіб. Потрібно виявити причини неадекватного сприйняття педперсоналом України за регіональним і обласним виміром загальнодемократичних та освітянських цінностей Європи. Потрібна ціла ціннісно-раціональна система дій, спрямованих на прискорену адаптацію соціальних європейських цінностей до освітнього простору України.

2.4. Самоактуалізація педагогічних працівників у євроінтеграційному русі України

Намагатися зрозуміти сутність процесу євроінтеграції, сформувавати мотив сприятливого відношення до нього – це перші кроки, які залежать більшою мірою від ефективного впливу зовнішнього середовища на освітян. У попередніх дослідженнях ми виявили деякий інтерес та усвідомлення педагогічними кадрами історичної значимості входження України у європростір. Природно виникає нове питання: чи рухається вчительська спільнота від розуміння до практичних дій щодо активізації процесу інтеграції освіти України у європейський освітянський простір? Необхідно дослідити проблеми самоактуалізації вчителів України в межах європейського соціального, зокрема освітянського, простору; виявити, наскільки свідомо діють вчителі у цьому просторі: у чому їхні дії дійсно спрямовані на прискорення євроінтеграції України, у чому тільки в ембріональному, а у чому вже в розвинутому стані; з'ясувати розміщення полів активності й пасивності педагогічних кадрів на просторі країни в регіональному та соціально-груповому вимірах у зв'язку з інтеграційними процесами у Європі.

Одним із базових понять дослідження є «активність особистості». Традиційно активність особистості починається з визначення актуальної проблеми, що відбиває її творчі інтереси, із самостійного вивчення питань, за допомогою яких відкривається шлях до розуміння сутності проблеми, розширюються її обрії, поглиблюються уявлення про її зміст.

Інтеграція має значний багаторічний досвід, який розкриває глибинні процеси перетворень у кожній країні, що належать до європейського континенту. Пізнання джерел, що надихають загальноєвропейську еліту на пошук раціональних форм збереження і подальшого

розвитку ресурсів Європи, а також причин створення механізмів управління європейським життям можливе лише на підґрунті вивчення історії європейських держав.

Виходячи із даних міркувань, перед респондентами було поставлено запитання: «Історія народів яких регіонів Європи викликає у Вас найбільший інтерес?». Точніше, це питання запропоновано з метою виявлення міри зацікавленості учителів у розумінні культурних основ буття оточуючих народів, з якими перехрещуються наші долі протягом багатьох століть.

Виявилось, що:

- По-перше, педагоги виявили пріоритет того регіону Європи, до якого самі належать в Україні.

- По-друге, найбільший інтерес в учителів викликає історія Західної Європи (26,9%). Найнижчий рейтинг інтересу до історії Південної Європи (4,8%).

- По-третє, великий відсоток тих, хто або не визначився (20,5%), або не цікавиться цим питанням (9,9%). Особливо вражає ставлення до історії народів Європи з боку учителів Східного регіону, де тих, хто не визначився – 28,0%, а не зацікавлених – 22,0%. Слідом йдуть учителі Північного регіону: не визначились – 24,0%; не зацікавлені – 10,5%. По інших регіонах теж дані не втішні. Цілковиту байдужість виявили 22, 5% учителів Заходу, 23,0% – Півдня, 22,0% – Центру України.

- По-четверте, як завжди, значні розбіжності між показниками у внутрішньорегіональному та соціально-груповому вимірах.

Так, на Львівщині більш рівномірний інтерес до історії Західної, Східної і Центральної Європи (відповідні показники: 33,0% – 23,0% – 30,0%), ніж на Івано-Франківщині (показники: 50,0% – 9,0% – 16,0%). Показник байдужості відповідно: невизначеності 20,0% : 18,0%; незацікавленості 10,0% : 6,0%.

На Черкащині більший відсоток тих, хто виявив інтерес до історії Європи, ніж на Вінниччині (відповідно 89,0% і 67,0%), немає жодного, хто не цікавиться, хоча 11,0% не визначилося, а у їх сусідів відповідно 9,0% і 24,0%.

Якщо в АР Крим тих, хто не визначився і не зацікавлений, разом 9,0%, то на Херсонщині таких 35,0%.

Різноманітна картина зацікавленості історією народів Європи в соціально-груповому вимірі:

- По-перше, молодші та старші соціально-вікові групи учителів майже усіх регіонів України виявили найбільший інтерес до вивчення історії Західної, Східної та Центральної Європи.

- По-друге, самими байдужими до історії Європи виявились учителі міст (53,0%) та селищ (52,0%) Східного і сіл (53,6%) Північного регіонів.

Зрозуміло, що занурення у загальноєвропейську культуру взагалі, або в культуру окремої країни Європи неможливе без хоча б елементарного знання провідних європейських мов або мови конкретної нації. Про успішний цілеспрямований розв'язок питання європейської інтеграції, про ефективну реалізацію вимог Болонського процесу немає сенсу вести розмову, якщо не буде працювати національний механізм стимулювання й розвитку іншомовної освіти.

Врешті-решт, знання іноземної мови – це спосіб розвитку саме педагогічного творчого потенціалу, це шлях до мотивації творчої самосвідомості тих, кого навчають, це самоцінність, за якою створюються найважливіші умови для професійної мобільності вчителів. Широкий мовний простір якнайкраще спонукає до взаємоадаптації ціннісних систем різних народів.

Дослідження показало, що педагогічні кадри розуміють мовну проблему і намагаються вирішувати її. Про це свідчить їх реакція на запитання: «Якою з європейських мов Ви краще за все володієте, або намагаєтесь оволодіти?» На вибір респондентів пропонувалися такі провідні мови, як англійська, німецька, французька, італійська. До такого пакету додавались ще й шведська та польська.

Дані соціологічного опитування довели, що 43,0% учителів тією чи іншою мірою володіють провідними європейськими мовами. Проте, функціональне володіння іноземними мовами більшістю педагогів є дуже обмеженим навіть за наявності словників і розмовників. Втім, 63,0% опитаних намагаються оволодіти мовами народів близького зарубіжжя. Вчителі Львівщини та Івано-Франківщини налаштовані на засвоєння польської мови (відповідно: 19,0% – 15,6%), Луганщини і Донеччини на оволодіння іншими мовами (відповідно: 79,0% – 35,0%), ймовірно російською.

У загальноукраїнському вимірі бажаючих вивчати англійську – 23,4%. Серед них більш за все учителів Східного (35,0%) та Північного (34,0%) регіонів. Друга мова, що викликає найбільшу потребу – німецька. У ній зацікавлені 15,2% педагогів. Вищими за середні є показники Південного (19,0%), Західного (15,5%) і Східного (15,5) регіонів. Французька та італійська мови фактично не користуються попитом серед освітян. Максимальний інтерес до них (8,0%) виявили тільки учителі Луганської області.

Привертає увагу такий важливий соціальний факт, як інертність у переході від бажання до його реалізації. Так, намагаються засвоїти провідні європейські мови 89,0% учителів Луганської, 59,0% Чернігівської, 55,0% Івано-Франківської областей, а дійсно приступили до їх вивчення відповідно 4,0% – 4,0% – 3,0%. Найкращий показник у вінничан: співвідношення між фактом (18,0%) і бажанням (40,0%) складає 45,0%.

У таблиці 2.4 вказано співвідношення між намаганням засвоювати іноземну мову і фактичним станом засвоєння провідних європейських мов по регіонах.

Таблиця 2.4

Співвідношення між фактичним станом і намаганнями учителів щодо засвоєння провідних європейських мов у регіональному вимірі

Регіони	Намагання (%)	Реальний стан з опанування (%)	Відсоток співвідношення між фактом і намаганням
Західний	51,0	3,5	6,9
Східний	60,0	4,5	7,5
Північний	59,0	9,0	15,3
Південний	44,5	9,0	20,2
Центральний	40,5	12,5	30,9

Примітка: у цьому випадку під провідними європейськими мовами розуміються англійська, німецька, французька, італійська.

Показники таблиці надають можливість зробити деякі припущення щодо іншомовної освіти вчителів:

- учителі Центрального регіону найбільш впевнено йдуть до поставленої мети;
- учителі Південного і Північного регіонів недостатньо спрямовані у досягненні мети;
- учителі Західного і Східного регіонів більшою мірою репрезентують себе у цьому питанні як мрійники, перевантажені емоційним сприйняттям євроінтеграційного процесу.

Таким чином, перші два запитання виявили, що вчителі всіх регіонів України без винятку мають деякий інтерес до історії інших народів Європи, намагаються більш активно й результативно вивчати іноземні мови. Такий настрій дає змогу освітянам більш об'єктивно ідентифікувати українців як європейську націю, якій властиві загальноєвропейські риси у побуті, ментальності тощо, відчувати себе представниками не ізольованого українського, а інтегрованого європейського культурного простору.

- Певний вклад в активізацію євроінтеграційної свідомості педагогічних кадрів внесли політичні та громадські організації України. У результаті абсолютна більшість респондентів охоче зреагувала на запитання: «Яке питання сумісних освітянських проєктів, на Ваш

погляд, є найбільш перспективним у межах європейського простору?» Пропонувалося сім відповідей. Всі одержали показники від 29,0% до 8,0%. Зокрема, найбільш оптимістично ставляться до обміну програмами навчання учителі Івано-Франківської (40,0%) і Донецької (40,0%) областей; учителі Луганщини віддають перевагу обміну інноваційним досвідом (29,0%); Вінниччини – взаємному навчанні учнів за узгодженими модулями (22,0%) тощо.

У повному обсязі ці дані представлено у табл. 2.5, а також графічно зображено на рис. 2.10

Таблиця 2.5

Зведені дані відповідей на питання найбільш перспективних сумісних освітянських проектів

Назва позиції	Регіони				
	Західний	Східний	Північний	Південний	Центральний
Обмін програмами навчання	29,0	36,0	24,0	21,5	34,5
Обмін інноваційним досвідом	22,0	22,0	16,0	20,5	19,5
Короткотерміновий обмін викладачами	16,5	18,5	26,5	19,5	15,5
Взаємне навчання учнів за узгодженими модулями	16,5	24,5	12,0	13,0	16,5

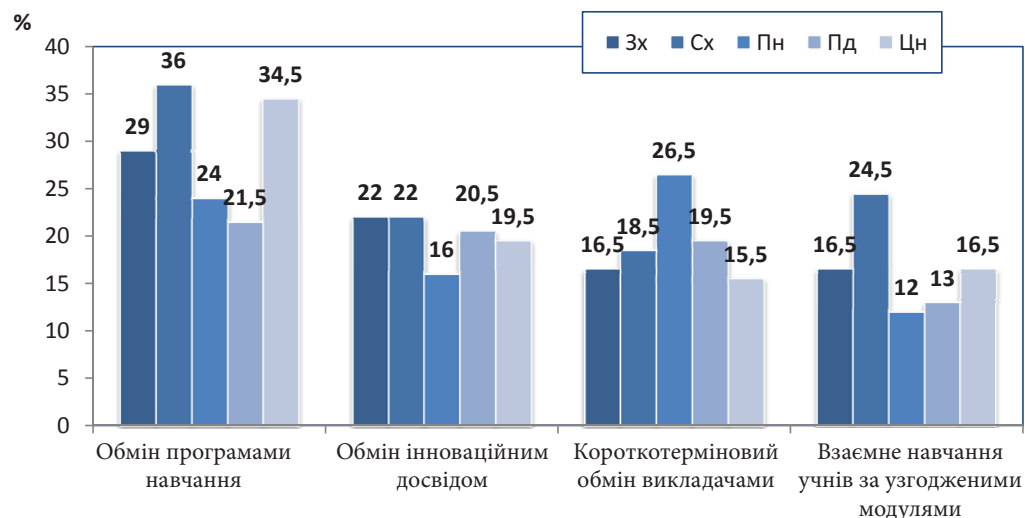


Рис. 2.10. Показники можливих найбільш перспективних сумісних освітянських проектів

Три із семи запропонованих позицій виявилися найменш затребувані, а саме:

1) взаємне відвідування занять з боку учителів і адміністрації шкіл – 11,7%;

2) мовна взаємна адаптація учителів та учнів у канікулярний період – 10,4%. (Пропозиція до вподоби насамперед учителям Східного регіону – 17,5%);

3) факультативне навчання учнів за інтегрованими програмами у режимі on-line – 8,1%. Найбільший інтерес в учителів Західного регіону – 11,5%.

Виявлено також деякі характеристики з позиції соціально-групового виміру. Зокрема, молодші вікові групи охоче підтримують обмін програмами навчання та короткотерміновий обмін викладачами, а старші – взаємне навчання учнів за договірними модулями й обмін інноваційним досвідом. Середні соціально-вікові групи не мають переваг за жодною позицією.

За сукупністю показників усіх позицій незначну перевагу мають соціально-статеві групи чоловіків. За базовими позиціями перевагу мають учителі селищ досвідом (23,1%). Виключне задоволення обміном програмами навчання продемонстрували учителі сіл.

Думаємо, що інтерес учителів різних регіонів, зокрема областей, різних соціальних груп є не випадковим явищем, а результатом певного досвіду, підготовчої роботи з цього приводу, зрілої мотивації чи всього позначеного разом.

Чи можливе насправді сприятливе ставлення до пропозиції про обмін програмами навчання школярів за відсутності бачення реального об'єкту спілкування? Чи можливий короткотерміновий обмін викладачами за відсутності удосконалення практики з оволодіння іноземними мовами? Чи можлива згода на взаємне навчання учнів за інтегрованими модулями, якщо немає уявлення, що це таке і як воно робиться?

Як би ми не оцінювали погляди освітян на цю проблему, але маємо зробити безперечний висновок: викладачі, як мінімум, знаходяться у стадії готовності до участі в широкомасштабних загальноєвропейських освітянських проектах. Їх стримує інертність, породжена недовірою до тих, хто починає і губить перспективний рух. Вона ж зумовлює у педагогічного персоналу режим очікування стимулів: конкретних запрошень, фактичних пропозицій, вигідних умов.

Наступне запитання, що пропонувалося педагогічним кадрам на розгляд, виявилось більш складним, бо спонукало їх надати відповідь про форми фактичної участі **окремих освітян, навчальних закладів та управлінських установ** у європейських освітніх зв'язках. Результати аналізу відбито на рис. 2.11.

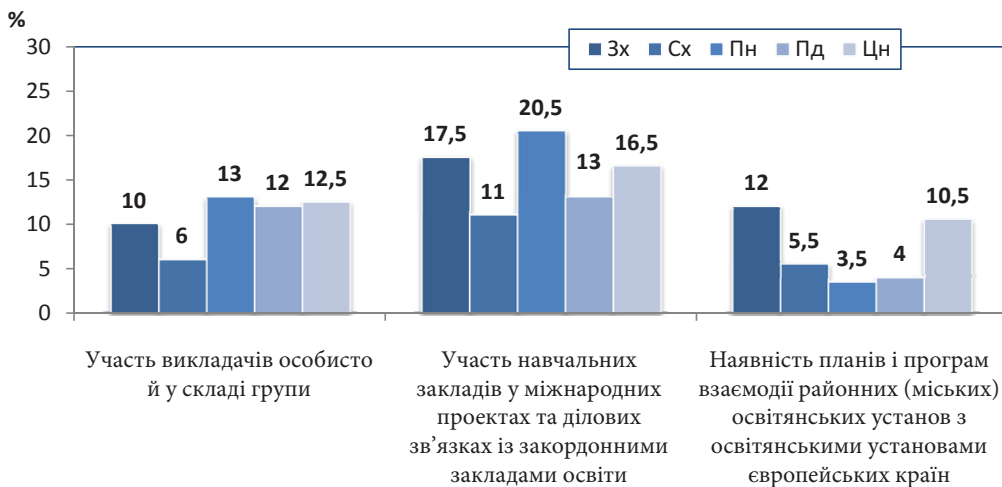


Рис. 2.11. Показники практичної участі суб'єктів освіти України в євроосвітніх проектах

Завдання дослідників збігалися на тому, щоб виявити, чи всі регіони визначилися з міжнародними зв'язками. Передусім, здійснювалася спроба виявити **особисту участь викладачів** у євроосвітніх проектах за двома позиціями: «працюю особисто» і «працюю у складі групи українських освітян». Показники першої позиції дорівнювали 6,2%, другої – 4,5%, що в цілому складає 10,7%. За регіональним виміром сумарні показники особистої участі викладачів мали такі значення (табл. 1 до рис. 2.11):

Таблиця 1 до рисунку 2.11

Реґіон				
Західний	Східний	Північний	Південний	Центральний
10,0%	6,0%	13,0%	12,0%	12,5%

Як завжди, кожна обласна (супертериторіальна) соціальна група учителів має свої показники. Найбільший – у тих, хто особисто працює у спільних євроосвітніх проектах, зокрема в Івано-Франківській і Луганській областях (по 10,0%). Найнижчий – у Донецькій (1,0%). Сумарний показник найзначиміший у Херсонській (18,0%), найменший – у Донецькій (0,5%) областях.

Участь у міжнародних освітніх проектах перш за все позитивно характеризує молодіжні групи (15,7%), особливо їх особисту діяльність (17,0%). Утім, молодь Східного регіону, АР Крим та Вінницької області взагалі не визначилася зі своєю позицією.

Чоловіки значно випередили жінок як за індивідуальною (на 6,4%), так і за груповою (на 5,1%) участю, загалом на 11,5%, особливо за рахунок учителів чоловічої статі Херсонської (54,5%), Чернігівської (50,0%) і Черкаської (43,7%) областей.

Групові розбіжності у соціально-територіальному вимірі незначні, з деякою перевагою селищних учителів над місцевими (на 0,9%) і сільськими (на 0,5%).

Ступінь **участі навчальних закладів** у євроосвітній інтеграції виявляли теж за двома позиціями:

- участь у міжнародних проектах;
- наявність ділових зв'язків із закордонними закладами освіти.

Аналіз даних довів, що перша позиція переважає другу на 7,3%. Задовольняє той факт, що ділові зв'язки навчальних закладів України з європейськими здійснюються всіма регіонами і набувають системності.

Підсумковий показник, що характеризує активність навчальних закладів у європейському просторі, виявився достатньо вагомим (15,7%). У регіональному вимірі він виглядає наступним чином (табл. 2 до рис. 2.11):

Таблиця 2 до рис. 2.11

Реґіон				
Західний	Східний	Північний	Південний	Центральний
17,5%	11,0%	20,5%	13,0%	16,5%

Як бачимо, за сумою показників обох позицій лідером є Північний регіон. Серед областей – Київська і Вінницька (по 24,0%). Найнижчий серед усіх у Черкашан (9,0%).

Найбільш уважно відслідковують стан євроінтеграційних дій навчальних закладів:

- старші вікові категорії учителів (17,7);
- жінки (17,0%);
- мешканці міст (19,5%).

Найменше розвинута ця робота у сільських навчальних закладах, де на її наявність вказали лише 10,2% респондентів.

У коло дослідження було включено також діяльність **управлінських освітніх структур районної та міської ланок**, спрямовану на взаємодію з освітніми установами зарубіжжя (табл. 3 до рис. 2.11).

Наявність такої діяльності підтвердили лише 7,1% респондентів. Маємо зазначити, що у Західному й Центральному регіонах цей показник перевищує 10,0%, а в інших – дорівнює не менше 3,5%. Виявлено, що районні та міські установи освіти вже почали роботу з планування і складання програм спільної діяльності з рівнозначними управлінськими суб'єктами європейських країн.

На кінець, одним з головних досягнень проведеного опитування є виявлення настрою педагогічної спільноти України на **подальший розвиток** роботи зі встановлення ділових контактів з європейськими колегами за всіма питаннями професійного характеру. Цей намір підтверджується освітянами всіх регіонів дуже високими показниками у відсотках:

Таблиця 3 до рисунку 2.11

Регіон				
Західний	Східний	Північний	Південний	Центральний
38,0%	59,0%	32,5%	37,0%	25,5%

Результати соціологічного опитування засвідчили, що педагогів, які усвідомлюють необхідність приєднання України до європейського освітянського простору, значно більше (38,5%), ніж тих, хто ще не готовий до цієї акції (23,4%) або байдужий до неї (8,0%). Саме перші засвоюють провідні європейські мови (7,%), вивчають передові освітянські технології країн Європи (11,1%), включають фрагменти євроінтеграційного комплексу в окремі теми уроків; намагаються практично використати європейські загальноосвітні стандарти (7,4%); допомагають колегам усвідомити необхідність приєднання до європейської освітньої системи тощо.

Незважаючи на те, що нині інформаційний ринок України вже достатньо насичений друкованою та електронною продукцією, радіо- і телепрограмами з євроінтеграційною тематикою, викладацький склад, як і раніше, відчуває потребу в ній. Опитані виявили фактично одностайну думку про необхідність цілеспрямованого **розповсюдження ідеї євроінтеграції** серед педагогічних працівників.

Мова йде саме про адресну допомогу освітянам у засвоєнні фундаментальних, базових понять і принципів, функцій, мети й завдань євроінтеграції.

Викладачі – це специфічна соціальна спільність, особливі споживачі продукції інформаційного ринку, що потребують розвинутої філософії, ідеології, науково-методологічної бази розуміння проблеми. Викладач нічого не бере «на віру». Йому потрібна система доказів. До розуміння істини веде оперування системою соціальних фактів, а не їх випадковим набором. Кожному викладачеві відомо, що будь-яке суспільне явище може бути сприйнято до уваги, якщо воно розглядається за принципом альтернативності. Насправді соціальне явище виникає, розвивається і зникає у результаті внутрішньої боротьби протилежностей об'єктивного чи суб'єктивного порядку. Викладача дуже насторожує, якщо в інформаційному продукті пропонуються тільки позитивні або негативні факти. Йому потрібні аргументи, докази, яким чином одна з протилежностей досягає перемоги, яким чином вибудовується доказова конструкція пріоритету євроінтеграційного шляху України. Словом, викладачі очікують на продукцію, яка розрахована на їхній соціальний статус.

На пропозицію сформулювати рекомендації (побажання) щодо розповсюдження ідеї європейської інтеграції України від вчителів надійшли пропозиції щодо цільових курсів у системі підвищення кваліфікації педперсоналу, відокремленого модуля в гуманітарному циклі курсів підвищення кваліфікації, видання навчально-методичного посібника, видання методичних рекомендацій педагогічним працівникам для самостійного опанування проблемою.

Про рівень актуальності проблеми європейської інтеграції свідчать цифри – з рекомендаціями виступили 94,0% залучених до обстеження. У регіональному вимірі це виглядає таким чином (табл. 2.9):

**Показники поглядів респондентів щодо актуальності
розповсюдження ідей євроінтеграції**

Регіон				
Західний	Східний	Північний	Південний	Центральний
94,0%	92,5%	92,5%	92,5%	98,5%

Перші дві пропозиції пов'язані з аудиторними заняттями, в перебігу яких проводяться фундаментальні настановчі лекції, творча інтерактивна самоактуалізація слухачів. Третя і четверта – передбачають забезпечення педагогічного персоналу науково-методичним та навчальним інструментарієм для самоосвіти.

Усі запропоновані форми роботи розраховані на управління процесом засвоєння змісту євроінтеграційної тематики, формування сприятливого ставлення до неї і розвитку активного цілерационального способу участі педагогів в інтеграції України до європейського освітнього простору.

Що ж рекомендують респонденти для просування євроінтеграційної ідеї у педагогічне середовище України?

По-перше, посилити пропаганду євроосвіти з обґрунтуванням необхідності включення України у євроінтеграційний процес за рахунок організації спеціальної підготовки учителів. 43 відсотки опитаних виказали бажання, щоб була налагоджена робота **цільових курсів** у системі підвищення кваліфікації педперсоналу як постійно діючий чинник. Регіональний вимір побажань зображений на рис. 2.12.

Більше за інших на ньому наполягають слухачі Черкаського (56,0%), Чернігівського (54,0%) та Луганського (52,0%) закладів ППО.

На цільові курси покладають великі надії усі соціально-вікові групи учителів. Молоді вчителі більше за інших (46,6%; старші групи – 34,5%; середні – 32,4%). Їхнє бажання одержати підготовку за програмою євроінтеграції у ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України або в закладах ППО абсолютно зрозуміле. Вони мають намір розглядати феномен євроінтеграції з різних точок зору. Як соціальна група, що накопичує професійно-зорієнтований та загальнолюдський досвід, вони мають потребу виробити не стільки власну позицію, скільки власну впевненість у тому, що євроінтеграція є дійсним історичним вибором України. Така впевненість додасть молоді енергійності для власної участі в реалізації цього вибору.

Позитивно дивляться на створення курсів обидві соціально-статеві групи з деякою перевагою жінок (+ 2,1%). До речі, жінки Західного, Північного і Центрального регіонів мають показники понад 50,0%.

Показовим є впевненість чоловічих груп щодо необхідності роботи цільових курсів у Східному регіоні. У них найвищий показник за цією позицією (63,0%).

Найвищу заявку на курсову підготовку з проблем євроінтеграції зробили вчителі селищ (46,7%). Значна потреба у ній і в учителів сіл (42,0%) та міст (40,0%).

Звичайно, цільові курси – це оптимальна форма підготовки фахівців, спеціалізованих консультантів, інструкторів, методистів, організаторів семінарів з питань євроінтеграції при управліннях (відділах) освіти райдержадміністрацій і міськвиконкомів.

Значна частина респондентів пропонувала ввести у післядипломну освіту педагогів питання європейської інтеграції як ознайомчий курс обмеженою кількістю годин. Вони рекомендували включити у гуманітарний цикл курсів підвищення кваліфікації тематичний **відокремлений модуль** (13,6%). Більш за все до такого сценарію схильні викладачі Сходу (19,5%) і Півночі (19,0%) України.

У соціально-груповому варіанті найбільш налаштовані на вказану позицію старші вікові категорії учителів (17,3%), чоловіки (20,1%), особливо Північного (33,3%) і Західного (26,7%) регіонів, міські педагоги (14,8%).

Таким чином, сумарний показник рекомендацій слухачів закладів ППО щодо форм розповсюдження ідеї серед педагогічних кадрів за позиціями «цільових курсів» і «відокремлених модулів» складає 56,6%. Його не можна ігнорувати.

Вочевидь, індикатори, що репрезентують погляди тих чи інших соціальних груп педагогічної спільноти на курсову підготовку за програмою євроінтеграції, заслуговують на увагу при плануванні післядипломної освіти педагогічного персоналу і комплектуванні груп, які відряджаються до навчальних закладів для підвищення кваліфікації.

Потребують виключної уваги погляди педагогічних кадрів на методичне забезпечення їх самоактуалізації, що допоможе організувати самостійну роботу над документами та іншими матеріалами про євроінтеграційний процес України. Мова йде про таку науково-методичну допомогу, яка дійсно відповідає вимогам освітян. При цьому вони розраховують на те, що будуть мати надійні методичні публікації, які зможуть забезпечити цілеспрямовану, ритмічну роботу з першоджерелами тощо.

Найбільша затребуваність науково-методичного супроводу навчання за євроінтеграційною тематикою стосується видання навчально-методичного посібника (рекомендують 21,9% опитаних); видання методичних рекомендацій для самостійного оволодіння проблемою (рекомендують 15,5% опитаних).

Сумарні показники побажань зображені на рис. 2.12.

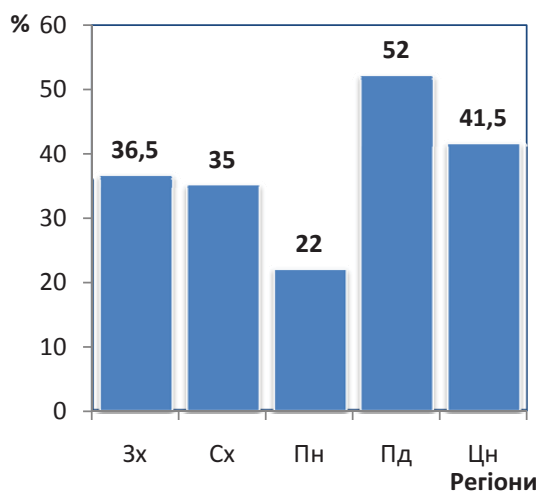


Рис. 2.12. Сумарні показники бажань респондентів щодо методичного забезпечення їх самоосвіти з проблем євроінтеграції у регіональному вимірі

На навчально-методичний посібник найбільшу надію покладають учителі середньої (22,4%), а на методичні рекомендації – старшої (24,5%) вікових категорій. Молодь практично порівно симпатизує обом виданням (близько 20,0% опитаних).

У жінок трохи більша потреба, ніж у чоловіків, як у посібнику (+0,9%), так і в методичній розробці (+3,3%) з наявністю несуттєвої різниці у показниках (22,1% – 20,7%).

Селищні учителі (у порівнянні з іншими соціально-територіальними групами) найбільш активні у виборі обох форм методичної допомоги.

Серед тих, хто не в змозі визначитись із якоюсь формою, залишилось 7,4% місцевих, 6,3% сільських і 3,1% селищних учителів; 4,1% представників старшої, 3,2% – середньої і 1,6% молодшої вікових категорій; 3,8% чоловіків і 2,9% жінок.

Дослідження не ставило за мету виявити, на який зміст навчально-методичного посібника або методичних рекомендацій розраховують учителі. Головне, що є великий запит.

Висновки

Європейський вектор розвитку України позитивно сприймається більшістю як науково-педагогічного персоналу закладів ППО, так і їх слухачами, особливо ті цінності, що репрезентують Європу як носія демократичного суспільного устрою, більш близького українській педагогічній спільноті.

Педагогічні працівники повільно переходять від стану споглядання євроінтеграції, спостереження за розвитком єдиної Європи до стану усвідомлення того факту, що Україна не в змозі бути осторонь від цього історичного процесу.

Педагогічний персонал очікує, що євроінтеграційний процес у вітчизняному варіанті буде стимулювати підвищення престижу професії педагога, покращення умов його праці тощо.

Усвідомлення і готовність педкадрів до євроінтеграції вже мають конкретні прояви, які підпадають під категорію європейської самоактуалізації освітян усіх регіонів, усіх соціальних груп. За результатами дослідження виявлено основні чинники функціонування педагогічного персоналу як активного суб'єкта процесу євроінтеграції. Слухачі системи післядипломної педагогічної освіти реально:

- активізували свою діяльність у вивченні досвіду європейських колег, у вивченні історії європейських країн і провідних європейських мов;
- шукають спосіб інтеграції власних професійних проектів з європейськими колегами і фактично беруть участь у їх реалізації самостійно чи у складі груп, як представники навчальних закладів або освітніх установ;
- прагнуть поглиблення знання про європейську інтеграцію у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на цільових курсах, у вигляді спеціальних модулів та методичної допомоги тощо.

Одночасно виявилось, що:

- недостатньою є потреба в реалізації таких ціннісних орієнтацій, як позитивне сприйняття суб'єктності учня (студента), гнучкості освітніх програм, права викладача на авторську програму навчання;
- у більшості навчальних закладів існують суттєві протиріччя між усвідомленням у необхідності та фактичним станом засвоєння провідних іноземних мов як найважливішої умови мобільності освітян, між усвідомленням професійної відповідальності та фактичними діями з виконання професійних обов'язків тощо.

У такий спосіб результати соціологічного дослідження репрезентують сучасного українського викладача як суб'єкта не тільки українського національного поля освіти, а і європейського освітнього простору. Виявлено тенденцію систематичного нарощування зусиль щодо формування готовності працівників системи післядипломної педагогічної освіти до сприйняття європейських цінностей.

Запитання для самоперевірки

1. Чому саме в системі післядипломної педагогічної освіти найкращим чином формується готовність педкадрів до сприйняття європейських цінностей освіти?

2. Чи готовий науково-педагогічний персонал закладів ППО до стимулювання слухачів щодо їх євроінтеграційної самоактуалізації?

3. Які проблеми перешкоджають формуванню повноцінної готовності педперсоналу до сприйняття європейського вектору розвитку України?

4. Які позитивні та негативні наслідки Ви вбачаєте для освіти України від входження в європейський освітній простір?

5. Аргументуйте причини розбіжностей у поглядах педагогічних кадрів окремих регіонів, областей і навчальних закладів, певних соціальних груп освітян щодо позитивного ставлення до євроінтеграції України.

6. Чим пояснюється протиріччя між бажаним і фактичним засвоєнням освітянами провідних європейських мов, між усвідомленням і фактичними діями науково-педагогічного персоналу щодо реалізації професійної відповідальності?

7. Прокоментуйте фактичну спроможність Ваших колег до впровадження у життя таких європейських цінностей освіти, як статусна сумісність, інформаційна відкритість, соціальне партнерство.

8. Які чинники характеризують педагогічний персонал України як активного суб'єкта процесу євроінтеграції?

Практичне завдання

Підготувати опитувальник та провести інтерв'ю для виявлення пріоритетності таких ціннісних орієнтацій учнів, як соціальна справедливість, соціальне партнерство, довіра, толерантність. Складіть таблицю ранжування зазначених цінностей у навчальному колективі.

Питання для самостійного опрацювання

1. Аксиологічні питання європейського освітнього простору.
2. Європейські соціальні цінності для педагогічної спільноти України: адаптація чи акультурація?
3. Статусна сумісність педагогічного персоналу як європейська соціальна цінність.
4. Діалектика взаємозв'язку соціальних потреб, інтересів і ціннісних орієнтацій педагогічних кадрів.
5. Викладач європейського зразка: компетентнісний та аксіологічний підходи.
6. Європеїзація педагогічних працівників України: сутність, проблеми ідентифікації.
7. Сутність, властивості, суспільне призначення інструментальних та термінальних цінностей освітнього простору.

Література

1. Азбука європейської інтеграції : навч.-метод. посіб. / під заг. ред. І. В. Яковлюка. – Харків : Апекс +, 2006.
2. Астахова В. Система образования Украины в поисках ответов на глобальные вызовы эпохи / Валентина Астахова // Новый Коллегиум. – 2004. – №5.
3. Геополітичні орієнтації населення України. Результати опитування громадської думки. – К., 2003.
4. Головаха Є. Соціальні зміни в Україні та Європі: за результатами «Європейського соціального дослідження» 2005–2007 рр. / Є. Головаха, А. Горбачик. – К. : ІС НАН України, 2008.
5. Гавриш Р. Інтеграція вищої школи України в європейський освітній простір: спроба соціологічного дослідження / Р. Гавриш // Імідж сучасного педагога. – 2007. – №5–6.
6. Добренев В. И. Методика социологического исследования : учебник / В. И. Добренев, А. И. Кравченко. – М. : ИНФА-М, 2006.
7. Довідник з європейської інтеграції [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eu-directory.eu/>.

8. Паніна Н. В. Технологія соціологічного дослідження / Н. В. Паніна. – К. : Наук. думка, 1996.
9. Дронова Т. А. Нравственно-психологическое здоровье педагога / Т. А. Дронова // Мир образования – образование в мире. – 2009. – №2.
10. Европейское социальное исследование: международный сравнительный социологический проект / отв. ред. А. В. Андреевкова, Л. А. Беляева. – М. : Академия, 2009.
11. Журавлева Н. А. Динамика ценностных ориентаций личности в Российском обществе // Н. А. Журавлева. – М., 2006.
12. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепции и методическое руководство / В. Н. Карандашев. – СПб. : Речь, 2004.
13. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір // Основні засади розвитку вищої освіти України : документи і матеріали. Ч. 2. – Тернопіль, 2004.
14. Куценко В. І. Соціальна сфера: реальність і контури майбутнього : монографія / В. І. Куценко. – Ніжин : Аспект. – Поліграф, 2008.
15. Луков В. Социальные и культурные ценностные ориентации молодежи / В. Луков, В. Гневашева, Н. Захаров // Alma mater : Вестник высшей школы. – 2008. – №2.
16. Магун В. С. Базовые ценности – 2008: сходство и различие между россиянами и другими европейцами. – М. : ГУ-ВШЕ, 2010.
17. Основи демократії : навч. посіб. для студ. ВНЗ / за заг. ред. А. Колодій. – К. : Ай Бі, 2002.
18. Пуховська Л. П. Стратегії формування загальноєвропейського простору професійної освіти / Л. П. Пуховська // Професійно-технічна освіта. – 2005. – №4.
19. Пуховська Л. Європейський вимір педагогічної освіти: нові компетентності вчителів / Л. Пуховська // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. – №1.
20. Сазонова З. С. Актуализация саморазвития как фактор повышения качества инженерной подготовки специалиста / З. С. Сазонова, Н. Ю. Моргаева // Инженерная педагогика. – 2005. – №6. – Часть 2. – С. 142–169.
21. Соловійов Ю. І. Інтеграція освіти Донеччини у міжнародний освітній простір / Ю. І. Соловійов // Розвиток післядипломної педагогічної освіти України в умовах інтеграції. – Донецьк, 2007.
22. Солодков В. Актуальні методики вивчення ціннісних орієнтацій освітян / В. Солодков // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – №2.
23. Філоненко Р. Демократизація Українського суспільства – засаднича складова входження України до простору Європи / Р. Філоненко // Віче. – 2011. – №2.
24. Ципко В. Експериментальна модель формування гуманістичних цінностей студентів інженерно-технічного ВНЗ у процесі навчання суспільствознавчих дисциплін / В. Ципко // Вища школа. – 2011. – №5, 6.
25. Шубартовський Г. Інтернаціоналізація університетської освіти / Г. Шубартовський // Вища школа. – 2011. – №4.

РОЗДІЛ 3

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Слухач повинен знати:

- сутнісні ознаки соціально-педагогічних, організаційно-педагогічних і педагогічних умов;
- андрагогічні вимоги до навчального процесу в системі післядипломної педагогічної освіти;
- особливості організації навчання різних груп педагогів з проблем євроінтеграції;
- інноваційні технології навчання в системі післядипломної педагогічної освіти.

Слухач повинен вміти:

- аналізувати шляхи та форми подальшого удосконалення навчання з проблем євроінтеграції;
- використовувати новітню науково-методичну літературу, ресурси Інтернету євроінтеграційного спрямування;
- застосовувати активні форми й методи навчання;
- розвивати власні уміння організації навчальної та позаурочної роботи євроінтеграційного спрямування.

Вступ

Сучасні глобальні проблеми висунули об'єктивну необхідність формування нового світосприйняття, осмислення планетарно значущих ідей, цінностей і правил людської діяльності та спілкування. Вони примушують також більш глибоко і всебічно подивитися на функціонування освітніх установ.

Післядипломна педагогічна освіта має сприяти входженню у світовий та європейський простори, розвитку транснаціональної освіти, інформаційних і комунікаційних технологій, нових провайдерів тощо. Головними принципами становлення майбутнього освітянського простору є свобода вибору, індивідуальний інтерес, права людини, рівність і доступність у сфері освіти тощо.

Становлення такої освіти значною мірою зумовлено готовністю освітян до сприйняття нових ідей та цінностей, до розвитку своєї професійної майстерності у нових умовах.

Аналіз організації та якості науково-методичної та навчальної роботи у закладах ППО з питань європейської інтеграції показав, що у них використовуються:

- як традиційні, так і інноваційні форми такої діяльності;
- власні підходи до створення моделей, концепцій діяльності закладів і підготовки освітян з питань євроінтеграції;
- можливості залучення освітян до міжнародних освітніх програм і проектів, конференцій, конкурсів тощо;
- досвід багатьох закладів ППО щодо залучення педагогів до дослідницько-пошукової роботи євроінтеграційного спрямування, створення авторських науково-методичних підручників, посібників, програм (Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти УМО НАПН України, КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти», Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів, Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти та інші заклади ППО);
- сучасні методи діагностування та оцінювання ефективності занять, врахування потреб і запитів слухачів щодо розвитку їх знань, умінь у контексті європейських вимог до компетентностей педагогів;

- усі напрями науково-методичної роботи (нормативний, інформаційний, інноваційний, технологічний, психолого-педагогічний, дослідницький, управлінський);
- нові можливості для розвитку матеріально-технічної бази та запровадження інноваційних технологій, зокрема, розширення можливостей дистанційного періоду навчання, інтернет-занять, створення центрів з євроінтеграції тощо.

3.1. Підготовка педагогічних працівників з проблем європейської інтеграції як важлива умова модернізації післядипломної педагогічної освіти

Досвід динамічного розвитку організаційно-педагогічних умов поліпшення підготовки освітян з проблем євроінтеграції у багатьох закладах системи ППО показує, що ці процеси підвищують творчий потенціал усього педагогічного колективу, інтерес до європейського досвіду, інноваційних технологій навчання.

Об'єктивно необхідним для успішної підготовки слухачів з проблем європейської інтеграції є комплекс умов: соціально-педагогічних, організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних тощо.

У філософських словниках поняття «умова» розглядається як філософська категорія, у якій відображаються універсальні відношення речі і тих чинників, завдяки яким вона існує. За наявності відповідних умов властивості речей переходять із можливості в дійсність. Умови уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь.

У навчально-виховному процесі закладів ППО під такими умовами в аспекті проблем нашого аналізу розуміють необхідні обставини, особливості дійсності, що уможливають розвиток готовності освітян до позитивного сприйняття європейських цінностей. Це передусім: визначення змісту процесу цього розвитку; безперервність і наступність; варіативність програм, планів; вибір педагогічних технологій, адекватних визначеним завданням; диференціація змісту і форм навчання для кожної категорії слухачів; залучення викладачів і слухачів до спільної науково-дослідної роботи; інтеграція роботи закладів ППО з обласними, міськими, районними методичними службами у цьому напрямі.

Розвиток психолого-педагогічних умов може здійснюватися за допомогою:

- систематичного ознайомлення педагогів, методистів, управлінців з теоретичними, соціально-політичними, науково-методичними питаннями євроінтеграційного спрямування;
- забезпечення постійних контактів з відповідними урядовими та громадськими організаціями, установами, центрами, фондами тощо;
- залучення до міжнародних контактів, експериментально-дослідницької та інноваційної діяльності;
- створення культурно-інноваційного середовища у навчальних закладах, спрямованого на формування готовності освітян, учнів, студентів до сприйняття європейських цінностей тощо.

У контексті нашого дослідження педагогічні умови розглядаються як творча взаємодія викладачів і слухачів системи післядипломної педагогічної освіти. У традиційному розумінні таких умов до них відносять: рівень роботи викладачів закладів ППО щодо науково-методичного забезпечення навчального процесу (у цьому випадку з питань євроінтеграції); уміння використовувати сучасні методики діагностування, залучення слухачів до довготривалої творчої роботи (через використання можливостей електронного спілкування, виступи у пресі, на конференціях тощо); уміння освітян здійснювати рефлексію і проектування різних аспектів власної діяльності.

Педагогічні умови поділяють на зовнішні (екстраспрямовувальні й екстрарегульовальні) та внутрішні (інтраспрямовувальні та інтрарегульовальні). Активізаційна роль педагогічних

умов у формуванні цілісної системи цінностей освітянина-європейця полягає, за нашою гіпотезою, у науково вивіреному запровадженні гуманістичних інтерактивних технологій, можливостей тренування вмінь та якостей «сучасного європейця».

Розвиток педагогічних умов, які б стимулювали освітян до позитивного сприйняття європейських цінностей, передбачає не лише засвоєння цих цінностей і розуміння їх значення для розвитку вітчизняної освіти, але й зміни у способі професійної діяльності, стилі мислення, емоційному сприйнятті.

У попередньому розділі така готовність освітян сприйняття європейських цінностей розглядалася як стійке системне утворення, що виникає в особистості у результаті підготовки до реалізації необхідних знань, умінь, навичок у діяльності. Таке психологічне утворення містить комплекс індивідуально-психологічних якостей, систему знань, умінь, навичок у контексті завдань і проблем входження нашої країни та вітчизняної освіти у європейський простір, а також передбачає розвинуті потреби, мотиви, погляди на необхідність інноваційної освітньої роботи у цьому аспекті.

3.2. Компоненти готовності педагогів до сприйняття європейських цінностей

Компонентами готовності педагогів до сприйняття європейських цінностей є ціле-мотиваційний, змістовий, операційний та інтеграційний. Зрозуміло, що досягнути одразу ж високого рівня такої готовності освітян неможливо. Актуальним дослідницьким завданням є вивчення особливостей динаміки змін складових такої готовності, рівнів компонентів готовності та можливостей педагогічних впливів на особистісно-професійне зростання слухачів. Тобто така готовність може розвиватися за власною траєкторією, акумулюючи власні передумови і все, нагромаджене ззовні.

Оскільки система ППО базується на розширенні й удосконаленні знань та умінь освітян, набутих ними у попередньому навчанні та у практичній діяльності, навчальний процес враховує багаторівневий процес формування і розвитку особистісно-професійних підходів педагогів до питань євроінтеграції.

Так, когнітивний компонент готовності може включати досить високий рівень знань і світоглядних переконань та ідей щодо європейської культури, освіти, економіки, історії взаємин України та європейських країн, місця України в майбутній об'єднаній Європі. Ці знання дають можливість педагогові глибоко і правильно використовувати інформацію при роз'ясненні сучасних інтеграційних процесів, причому з урахуванням їхніх позитивних і негативних аспектів, та багатьох інших процесів і проблем. Водночас, ці проблеми не викликають у нього особистісної зацікавленості, тих чи інших емоцій, переживань і бажань. Це – рівень інформованості, певної освіченості педагога чи методиста, на якому він може зупинитися або ж за певних умов може розвиватися далі по шляху особистісної та професійної співпричетності до цих життєвих процесів.

Показники змістового (когнітивного) компоненту готовності педагогів відображають такі сторони його проблем:

- методологічну;
- загальнотеоретичну;
- загальнофахову;
- нормативно-законодавчу;
- науково-методичну;
- організаційно-педагогічну.

У структурі ціле-мотиваційного компоненту найважливіше місце займають:

- потреби (у саморозвитку, професійній самоактуалізації, пізнанні, творчому розвитку тощо);

- мотиви (самореалізація у нових умовах, професійні досягнення, особистісна і соціальна відповідність, співпричетність до життя народу тощо);
- стимули (актуальність і новизна проблем, налаштування на професійне зростання у складних умовах, духовно-культурне зростання, зорієнтованість на референтну групу, престижність тощо).

Усвідомленість нових смислів і цілей діяльності в умовах інтеграційних процесів значно розширює структуру операційного компоненту, передусім уміння педагога:

- проєктивні (прогнозування і вирішення конкретних педагогічних завдань з урахуванням євроінтеграційних процесів, вивчення зарубіжного досвіду інноваційного розвитку);
- аналітичні;
- орієнтаційні;
- конструктивні;
- організаторські.

У структурі інтеграційного компоненту центральне місце посідають такі показники:

- поняттєво-термінологічні знання із зазначеної проблеми;
- переконання із зазначених проблем як органічна частина світогляду;
- готовність і вміння реалізувати творчу діяльність у цьому напрямі;
- емоційно-ціннісне позитивне ставлення до інтеграційних проблем в освіті як умова власної відповідальності й національної самосвідомості.

Таким чином, найважливішими постають внутрішні (суб'єктивні) чинники (умови) формування готовності педагога до позитивного сприйняття європейських цінностей і саморозвитку як учителя-європейця.

3.3. Умови підвищення ефективності навчання ісамонавчання слухачів з проблем євроінтеграції

Процес саморозвитку особистості забезпечується сприятливими умовами, які пов'язані:

- а) з євроінтеграційною спрямованістю діяльності навчальних закладів і методичних центрів;
- б) з відповідним змістом навчальних дисциплін, творчих доробків;
- в) характером культурного середовища в навчальному закладі;
- г) міжособистісною взаємодією усіх суб'єктів навчального процесу на основі розуміння значущості інтеграційних процесів.

Отже, вихідною позицією постає діагностика внутрішніх чинників (умов), щоб на основі аналізу її даних обґрунтувати і реалізувати шляхи поліпшення зовнішніх умов.

Діагностика в зазначеному аспекті передбачала вивчення:

- 1) рівня особистісного та професійного спрямування слухачів Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти УМО НАПН України на осмислення і сприйняття основних європейських цінностей;
- 2) внутрішніх чинників самовдосконалення у цьому напрямі;
- 3) зовнішніх чинників, які найбільш ефективно впливають на формування позитивної мотивації педагогів до проблем євроінтеграції;
- 4) педагогічних умов (обставин), які сприяють підвищенню рівня професійної спрямованості педагогів на практичне сприяння розвитку ціннісних налаштувань українців.

Специфіка короткострокового навчання педагогів у закладах післядипломної освіти і відсутність фінансування на дослідницьку експериментальну роботу визначили особливості етапів вивчення цієї проблеми. Так, для діагностики аналізу проблеми використовувалось вхідне і вихідне тестування у навчальному закладі, спецкурси, заняття з проблем євроінтеграції вітчизняної освіти, написання творчих робіт, позанавчальні заходи, творча

співпраця слухачів і викладачів тощо. Ця робота проводилась у Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти УМО НАПН України у три етапи (див. табл. 3.1) щороку протягом 2009–2010 років.

Таблиця 3.1

**Особливості етапів вивчення готовності слухачів Центрального інституту
післядипломної педагогічної освіти УМО НАПН України
до сприйняття європейських цінностей**

Етапи	Завдання	Методи	Досліджувані
І (очний)	Дослідити рівень спрямування слухачів на сприйняття європейських цінностей. Дослідити особистісну значимість європейських цінностей для слухачів. Вивчити ефективність педагогічних умов формування готовності педагогів до позитивного сприйняття європейських цінностей.	Комп'ютерна діагностика Тестування Бесіда Комп'ютерна діагностика Самооцінка Анкетування Комп'ютерна діагностика Тестування Педагогічне спостереження Бесіда	Слухачі ЦППО УМО НАПН України – працівники закладів ППО усіх регіонів країни
ІІ (дистанційний)	Дослідити тенденції змін внутрішніх факторів розвитку цінностей педагогів у педагогічно організованих умовах	Аналіз участі в інтернет-конференції, виступів у пресі, електронному спілкування, виконанні практичних завдань	
ІІІ (очний)	Аналіз ефективності педагогічних умов формування готовності педагогів до позитивного сприйняття європейських цінностей	Аналіз творчих робіт, вихідного діагностування, практичних завдань Самооцінка Бесіда Аналіз творчих пропозицій	

На першому етапі навчання слухачі відповідали на тестові запитання з проблем європейської інтеграції та європейських цінностей під час вхідної діагностики та підготовки до занять (тематичні дискусії, «круглі столи»: «Освіта дорослих у контексті євроінтеграції», «Сучасні світові тенденції в освіті і Болонський процес», «Формування готовності педагогів до сприйняття європейських цінностей», «Розвиток професійних цінностей педагогів у контексті інтеграції»). Наприклад, *запитання для самоперевірки (тестові питання)*:

1. Назвіть три основні мети освітньої реформи в Європі:

- А) розвивати людські ресурси;
- Б) скоригувати освітні системи відповідно до індивідуальних потреб;
- В) зберігати суспільні цілі та традиції;
- Г) уніфікувати програми навчання;
- Д) сприяти академічній конкуренції на міжнародному рівні.

2. Виокреміть із названих ті цінності і принципи, які не характерні для діяльності Ради Європи:

- А) демократія, терпимість;
- Б) солідарність, рівність;
- В) орієнтація на багатоманітність;
- Г) орієнтація на природні ритми;
- Д) орієнтація на громадянськість.

Завдання для самостійної роботи слухачів

- 1) проаналізуйте функції та завдання педагогічної аксіології;
- 2) охарактеризуйте традиції та особливості сучасних пошуків основ єдності Європи і всього світу;
- 3) поясніть, яким чином кардинальна переоцінка цінностей у пострадянських країнах впливає на ціннісні орієнтації освітян;
- 4) охарактеризуйте шляхи розв'язання суперечностей між національними та глобальними цінностями;
- 5) назвіть основні ознаки європейського освітнього простору;
- 6) проаналізуйте основні шляхи формування позитивної мотивації освітян до сприйняття європейських цінностей;
- 7) поясніть взаємозв'язок цінностей педагога і його професійних компетентностей.

Питання для поточного контролю

- 1) модель єдиної Європи: економічна, політична, культурна складові;
- 2) принципи євроінтеграції;
- 3) готовність педперсоналу до євроінтеграції;
- 4) проблеми входження України в загальноєвропейський освітній простір;
- 5) механізм впливу управлінських кадрів освіти на інтенсифікацію інтеграційних пріоритетів у педагогічному середовищі;
- 6) актуалізація реальної участі управлінських кадрів освіти в євроінтеграційному процесі.

Анкета для визначення змістового компоненту містила, зокрема, такі запитання:

- 1) розкрийте сутність поняття «цінність»;
- 2) що Ви розумієте під поняттям «європейські цінності»? Що є пріоритетним у названих цінностях?
- 3) Ваше бачення шляхів розвитку світоглядно-ціннісних переконань педагогів;
- 4) Які фактори навчального процесу сприяють формуванню позитивної мотивації до сприйняття європейських цінностей освіти?
- 5) Які заняття та позааудиторні заходи найбільше сприяють розвиткові інтересу до європейських освітніх питань?

Використовувались також методи незакінчених речень («цінності Європейського Союзу це –...»), аналіз усних виступів і пропозицій під час заповнення індивідуальних планів.

Для вивчення ефективності педагогічних умов формування готовності педагогічних кадрів до сприйняття європейських цінностей з керівниками закладів ППО проводилися бесіди, опитування. Зразок короткої анкети із згаданої проблеми представлено далі.

Університет менеджменту освіти

Соціологічна анкета

Вельмишановний слухачу! Просимо відповісти на кілька запитань. Ваша допомога як професіоналів допоможе в дослідженні можливостей у формуванні в педагогів готовності до сприйняття європейських цінностей.

1. Які зміни у навчальному процесі закладів ППО, на Вашу думку, сприятимуть зростанню інтересу до європейських цінностей освіти?

2. Визначте пріоритетні форми співпраці обласних закладів ППО і Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти УМО НАПН України задля розвитку позитивної мотивації у педагогів до сприйняття європейських цінностей.

3. Назвіть форми і методи навчальної роботи із слухачами у Вашому інституті, які найбільш ефективно наближають їх до рівня «вчителя-європейця».

4. Висловіть свою думку: на основі яких цінностей освіти будуть розвиватися соціально-ціннісні ідеали українського педагога?

Вкажіть, будь ласка, Ваші дані:

Стаж педагогічної роботи –

Стать –

Регіон –

Дякуємо за допомогу!

Результати вхідного тестування, опитування та співбесід показали, що для більшості слухачів характерне домінування інтересів щодо більш глибокого вивчення і розуміння сучасних євроінтеграційних процесів у всіх сферах життєдіяльності суспільства, особливо освіти. 52% опитуваних зазначили, що вони бажають взяти участь у заняттях і позанавчальних заходах із проблем євроінтеграції, 26% – висловили прагнення взяти участь у спецкурсах, тренінгах, а не в окремих заняттях, 22% – не визначилися, чи потрібні їм конкретні знання із цих проблем.

Серед першої групи слухачів 3,7% із 52% мають досвід участі у євроінтеграційних заходах (День Європи, тиждень Європейської спадщини, семінари викладачів суспільних наук, рух волонтерів тощо). Серед другої 8,7% із 26% брали також участь у міжнародних контактах, проектах. Серед третьої категорії (22%) участі у євроінтеграційних заходах ніхто не брав, вони виявили готовність спостерігати за розвитком подій, оскільки, на їхню думку, безпосередньо до їхньої педагогічної діяльності ці проблеми нині відношення не мають.

Щодо визначення ступеня усвідомленості і готовності освітян до євроінтеграції, то ми опиралися у своїх роботах на дослідження інших членів нашої наукової групи (соціологів і психологів). Наприклад, висновки, що одні освітяни вбачають у цьому процесові природне об'єктивне явище, інші – замах на незалежність. За наявності різних поглядів, переважає тенденція більш сприятливого ставлення до євроінтеграційного процесу, але ще досить високий відсоток управлінців, які не мають власного погляду, або ж узагалі байдужі до цих актуальних проблем [10, с. 12–15]. Наші пілотажні дослідження, особливо співбесіди зі слухачами і їх самооцінка, підтвердили в цілому попередні соціологічні дослідження.

Найбільший інтерес у слухачів опитаних груп викликають європейські документи щодо розвитку освіти, створення єдиного європейського освітнього простору, з проблем компетентнісного підходу як сучасної методологічної основи розвитку професіоналізму педагогів.

Проте комп'ютерне діагностування показало, що рівень конкретних знань з цих питань ще невисокий. Представляємо рівні цих знань:

- Високий рівень – 7,8%
- Середній рівень – 59,5%
- Низький рівень – 32,7%

Під час співбесід, інтерактивних фрагментів занять («дерево знань», «карта інтересів», «ажурна пилка», «мандрівка Європою», вільних дебатів, «снігові кулі» тощо), проведення спецкурсів та позанавчальних заходів, слухачі назвали такі основні підходи до підвищення знань з проблем євроінтеграції, зокрема, європейських цінностей освіти:

- міжпредметні зв'язки у викладанні цих тем (так, право і порівняльна педагогіка, психологія і компетентнісний підхід у педагогіці);
- методи активізації навчання;
- використання педагогічного досвіду формування позитивного ставлення до європейських цінностей освіти;
- особистий приклад викладача;
- високий рівень позанавчальних заходів;
- застосування сучасних технічних засобів навчання.

Узагальнення та аналіз інтересів і пропозицій слухачів-працівників закладів ППО та практики роботи з проблем євроінтеграції викладачів Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти УМО НАПН України дали змогу визначити траєкторію розвитку організаційно-педагогічних та педагогічних умов, які давали позитивний вплив.

Насамперед це новітній науково-методичний супровід навчання з цих проблем. Зокрема, створення більш повної бібліографії, інформаційних матеріалів, папок з документами Євросоюзу та уряду України, МОНмолодьспорт України, методичних видань обласних закладів ППО. Випущено навчально-методичні посібники, наукові рекомендації [7–9], видруковано статті, навчальні модулі та програми. Відкрито Центр із проблем євроінтеграції.

Особлива увага приділялась вивченню та спільному аналізу (викладачів Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти УМО НАПН України, обласних закладів ППО та слухачів) наявних моделей діяльності закладів ППО з різних напрямів євроінтеграційної роботи. Певну інформацію, отриману внаслідок роботи із цього спрямування, відображено в науково-методичному посібникові [8].

Оскільки розвиток потреб, інтересів і запитів у сфері пізнання особистості пов'язаний з її пізнавальною діяльністю, було розширено дієво-практичний компонент навчання у другому – дистанційному періоді, а також обговорення та захист практичних завдань на завершальному третьому етапі навчання. Передусім значно розширили й оновили тематику випускних та практичних робіт з проблем євроінтеграції, спільних (викладачів і слухачів) виступів на конференціях, у пресі. Питання зазначеної тематики увійшли до тем інтернет-конференцій, електронних консультацій та інформаційних бюлетенів.

Розвиткові вмінь аналізувати та синтезувати знання із зазначених проблем, а також позитивної мотивації та ціннісних орієнтацій сприяли заходи щодо активізації навчання, запровадження інтерактивних технологій.

Організація саме такого ефективного спілкування передбачає вибір технології, відповідних методів і прийомів. Вибір технології є завжди вибором стратегії, пріоритетів, системотворних чинників у взаємодії педагога і слухача, а також вибором тактики та стилю роботи з ними.

В аспекті особистісного зростання педагогів застосування інноваційних моделей навчання сприятиме передусім:

- розвиткові творчих інтересів і задумів, зокрема, відмові від використання лише форм і методів традиційного навчання;

- збагачення професійних знань і майстерності з поглиблення компетентностей;
- зростання особистісної орієнтації на успіх;
- збагачення загальної культури;
- адаптації до динамічних змін в освітньому та соціальному просторах тощо.

Запровадження інноваційних технологій навчання у закладах ППО з метою формування готовності педагогів до сприйняття європейських цінностей освіти розглядається в єдності мотиваційно-цільового, змістового, технологічного, організаційно-комунікативного та рефлексивно-оцінного компонентів. Готовність педагогів до сприйняття європейських цінностей і до діяльності з формування в учнів, студентів, слухачів післядипломної освіти позитивного сприйняття зазначених цінностей аналізується як особистісне утворення, яке забезпечує внутрішні мотиви цієї діяльності. Це складне соціально-педагогічне утворення, яке містить комплекс індивідуально-психологічних якостей, систему знань, умінь, навичок у контексті проблем і завдань входження українського суспільства та освіти у європейський простір. Високий рівень готовності передбачає розвинуті потреби, мотиви, погляди на необхідність здійснення педагогічної діяльності у цьому аспекті, підкріплені почуттями та переконаннями громадянина й патріота.

Успішність формування такої готовності в процесі навчання регулюється механізмами мотиваційно-цільового спрямування, які вміщують, зокрема, могутній емоційний чинник. Педагоги з високою мотивацією до засвоєння нових ідей, знань, досвіду чітко бачать сферу їх використання або ж критичного переосмислення. Особливістю навчання у закладах ППО є те, що слухачі самі володіють знаннями й методами організації навчального процесу, інноваційними прийомами викладання свого предмета.

Отже, завдання, передусім, полягає у тому, щоб створити мотиваційну ситуацію навчання, атмосферу заохочення до самоосвіти і співпраці, щоб використати досвід кожного слухача як джерело їх розвитку. Традиційними формами й методами навчання добитися високої самомотивації дуже важко. Активність суб'єктів навчання дорослих (слухачів і викладачів) значною мірою можуть забезпечити сучасні інноваційні навчальні технології, зокрема, інтерактивні, досвід запровадження яких з євроінтеграційної проблематики поступово нагромаджується у Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти УМО НАПН України. Аналіз цієї роботи представлено у багатьох наукових статтях, рекомендаціях, науково-методичних посібниках, зокрема «Інтерактивні технології навчання у післядипломній педагогічній освіті» (В. А. Семиченко, О. С. Снісаренко, Л. П. Сніцар та ін., К., 2008); «Розвиток цінностей педагогів у контексті євроінтеграції» (Л. П. Пуховська, О. С. Снісаренко, Л. П. Сніцар, К., 2010) та ін.

Інтерактивні форми й методи навчання розглядають як різновид активних. Саме поняття «інтеракція» давно використовується в соціології та соціальній психології. Розкриваючи поняття «інтерактивне навчання» науковці підкреслюють, що це обов'язкова активна взаємодія, співнавчання всіх учасників навчального процесу, побудовані на психологічних закономірностях людських взаємин і взаємодії.

Якщо використовуючи активні форми навчання, викладач організовує і стимулює активність слухачів, то інтерактивна модель виключає домінування одного з учасників заняття, які і домінування однієї думки. Це співнавчання (групове, кооперативне), у якому слухачі та викладачі є суб'єктами навчання, колегами. У руслі європейських освітніх цінностей такі методи навчання дорослих найбільше відповідають компетентнісному підходу до навчання. З позиції навчання дорослих (андрагогіки), інтерактивні технології допомагають більш повно:

- врахувати соціально-психологічні особливості педагогів, їхній життєвий і професійний досвід для визначення змісту і форм проведення занять з проблем євроінтеграції;

- створити атмосферу співробітництва, що дає змогу активізувати навчальний процес, розвивати особистісно-рівноправні позиції у вирішенні проблеми, розробленні спільних проектів, завдань, моделей тощо;

- використати принципи андрагогіки (спільної діяльності, індивідуалізації та системності навчання, опори на досвід, усвідомленості навчання, його контекстності, актуалізації, ефективності тощо);

- втілити рефлексивний характер навчання освітян, що розвиває упевненість у своїх можливостях, критичне ставлення до власного професійного досвіду, зокрема, враховуючи нові завдання євроінтеграційних процесів;

- реалізувати проблемно-пошуковий характер групового навчання, що сприяє розвитку комунікативно-дискусійних і науково-дослідницьких умінь.

Інтерактивні технології та технології навчання дорослих передбачають, передусім, психолого-андрагогічну діагностику педагогів, вивчення їхнього професійного досвіду із зазначених питань, їхніх потреб і запитів. Так, діагностичні тестові завдання (по 5 на кожну проблему) включають такі основні напрями:

- 1) знання слухачів про Європейський Союз, фундаментальні європейські цінності, головні засади створення європейського освітнього простору тощо;

- 2) рівні ознайомлення з найважливішими нормативними документами ЄС та України щодо європейського виміру освіти (так, зокрема, «Болонь-2020», «Ключові компетенції для навчання упродовж життя», «Державна цільова програма інформування громадськості з питань євроінтеграції. 2008–2011 рр.» та інші);

- 3) досвід участі у міжнародних проектах, програмах, конференціях, школах, у роботі євроклубів, загальноєвропейських заходах (День Європи, рік волонтерства, конкурс «учитель-європеєць», тиждень європейської спадщини тощо);

- 4) рівень готовності слухачів до позитивного сприйняття європейських цінностей, до виховання власної «європейської свідомості» на кращих національних та європейських традиціях освіти й культури тощо.

Уже кілька років у атмосфері партнерства та діалогової взаємодії проходять у Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти УМО НАПН України тематичні дискусії, «круглі столи», тренінги, діалоги (Сократа), рольові ігри (соціодрами), використовуються методи конкретних ситуацій, демаршів, проектів та інші методи з питань євроінтеграції. Навчально-тематичні плани таких занять, зокрема «Освіта дорослих у контексті євроінтеграції», «Сучасні світові тенденції в освіті і Болонський процес», «Формування готовності педагогів до сприйняття європейських цінностей», «Розвиток професійних цінностей педагогів у контексті інтеграції», «Інтерактивні технології навчання з питань європейської інтеграції» та інші, опубліковано в науково-методичних посібниках і рекомендаціях євроінтеграційного спрямування.

Запровадження таких інноваційних методів навчання вимагає і від викладачів, і від слухачів значної обізнаності з можливостями і закономірностями їх проведення і, безумовно, професійної зацікавленості у творчій, плідній співпраці. За позитивної мотивації слухачі самі пропонують чимало різноманітних інтерактивних методів і вправ, особливо для систематизації вхідної інформації, ефективності роботи в парах або ж у малих групах, подальшої роботи над проектами (дослідницькими, творчими, інформаційними, альтернативними). Так, аналізуючи проблеми входження вітчизняної освіти у європейський освітній простір, слухачі обрали методи демаршів (на основі суперечливих фактів) та можливих варіантів («дерево рішень»). А вивчаючи рівні готовності до сприйняття європейських цінностей освіти, висловилися позитивно щодо застосування рефлексивних технологій, зокрема, написання коротких есе, оповідей щодо осмислення свого «Я» в системі особистісного та

професійного розвитку, виходячи з європейських освітніх вимог. Так, критерії європейських вимог до особистісних якостей педагога системи освіти дорослих, насамперед, такі: самоповага, толерантність, відповідальність, комунікативні вміння, співчуття, гнучкість.

Підбиваючи підсумки такого інтерактивного заняття, слухачі визначають не тільки успіхи щодо змісту навчальної діяльності, але й, наприклад, які види рефлексії (комунікативну, інтелектуальну, кооперативну, сенситивну, особистісну) вони використовували на різних етапах заняття. Також слухачі аналізують доцільність їхнього запровадження на наступних етапах навчання, діляться власним досвідом розвитку нестандартних форм рефлексії, можливостями використання фрагментів заняття на інших інтерактивних заняттях, пропозиціями щодо корекції вправ.

Вибір технологій, по суті, є вибором пріоритетів стратегій, системотворних чинників у взаємодії педагогів і слухачів, які у подальшому визначають тактику і стиль взаємодії. У спеціальній літературі досить широко описано технології кооперативного навчання (робота в парах, у малих групах), технології колективного та колективно-групового навчання (ротажні трійки, ажурна пилка, акваріум, навчаючи-вчуся тощо), технології опрацювання дискусійних питань (займи позицію, дерево рішень, дискусії, аналіз ситуацій, дебати тощо), технології ситуативного моделювання (імітація, симуляція, рольова гра). Детально представлені й стадії, елементи таких занять (п'ять, у технології критичного мислення – три): мотивація; вхід у проблему; інформаційно-методичне забезпечення заняття; виконання завдань; підбиття підсумків [5; 6]. Завдання педагогів, які працюють з дорослими, – використати скарбницю інтерактивних методів для якомога ширшого моделювання життєвих ситуацій, реальних педагогічних ситуацій, пропонувати найбільш актуальні, перспективні проблеми для спільного вирішення в атмосфері колегіальності, творчої взаємодії.

У цьому плані, як показав аналіз, ще надзвичайно мало використовується психолого-педагогічний потенціал ігрових технологій, зокрема, навчальної гри. Досвід проведення навчальної гри з питань євроінтеграції показав, що підготовча робота з написання сценарію імітацій гри допомагає освітянам глибше вивчити нормативні документи і, водночас, опрацювати методику проведення запланованих заходів. Навчальне заняття постає репетицією педагогічної роботи, надає можливість зрозуміти тонкощі проблем, над якими працює група.

Проблеми входження української освіти та її працівників у європейський освітній простір складні, суперечливі, неоднозначно оцінювані освітянами різних поколінь. Тому потрібні такі навчальні технології, які б забезпечували б пізнавальну активність слухачів.

У результаті таких занять за темами євроінтеграції передбачалась участь слухачів у:

- конкурсах рефератів (за темою «Європейський день школи»);
- виступах на наукових конференціях та засіданнях «Євроклубу»;
- створенні сценаріїв класної години, вікторини, колажу «Цінності Європейського союзу», «Програма Ради Європи в галузі освіти», «Пізнаємо сучасну Європу» та ін.;
- підготовці проекту-презентації «Місце України й українців у майбутньому Євросоюзі»;
- виховному заході спільно з бібліотекою «День Європи у літературі та мистецтві» тощо.

Вихідне діагностування, аналіз текстів випускних і практичних робіт, сценаріїв, виступів та інших творчих робіт слухачів на заключному третьому етапі їх навчання у Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти УМО НАПН України підтвердили доцільність і дієвість запроваджених педагогічних умов євроінтеграційного спрямування.

Насамперед, значно більше слухачів правильно відповіли на нові тестові запитання, у них сформувався сталі уявлення про фундаментальні європейські цінності та їх зв'язок з розвитком освіти, життєдіяльності освітян, у тому числі українських. У кількісному загальному виразі ці показники мають такий вигляд:

Високий рівень – 21,3%

Середній рівень – 68,5%

Низький рівень – 10,2%

Значно зросла кількість слухачів, які емпірично, а не тільки у процесі навчання набули знань, умінь і навичок професійної та громадської діяльності євроінтеграційного спрямування. Переважна більшість слухачів висловила бажання розширювати свої інформаційно-пізнавальні можливості з цих проблем, знайомитись з науковою та науково-методичною літературою, досвідом роботи колег. Причому слухачі уже обґрунтовано пов'язують розвиток міжкультурного спілкування, нових знань зі своїми професійними намірами, зокрема, з розвитком своїх здібностей. Зросла впевненість у своїй обізнаності з теоретичними і практичними аспектами проблем.

Висновки

Процес формування готовності педагогів до сприйняття європейських цінностей – багаторівневий. Він включає такі рівні (компоненти): ціле-мотиваційний, змістовий, операційний та інтеграційний. Актуальним завданням організаторів навчального процесу у закладах ППО є вивчення динаміки змін складових такої готовності, рівнів її компонентів і можливостей педагогічних впливів на особистісно-професійне зростання слухачів.

Основними критеріями сформованості такої компетентності визначено такі: науково-інформаційна грамотність; особистісно-професійне ставлення до пошуку джерел і можливостей розвитку ціннісних орієнтацій; здатність використовувати всі джерела і кращий досвід особистісного розвитку у цьому напрямі.

Педагогічною метою виступає така особистість працівника закладу ППО, яка має високий рівень сформованості ціннісних потреб, переконань, почуттів тощо, цілісна система яких знаходиться у тісному соціально-духовному зв'язку з інтересами та цінностями українського народу як майбутньої складової європейської спільноти. Провідним чинником цього особистісного процесу формування педагога-патріота і європейця виступають чуттєво-ціннісні відношення особистості до власного життя і професійної діяльності, навколишньої дійсності та майбутнього України.

Динамічна модель навчання у закладах ППО, що передбачає розвиток цінностей педагогів у контексті євроінтеграції, має будуватися на взаємопов'язаних методологічних, змістовно-діяльнісних і результативних частинах. Зокрема, у змістовій складовій передбачається врахування добору певної необхідної інформації з питань євроінтеграції та специфічних умінь роботи з нею, згідно з рівнями компетентностей педагогів із цих питань.

Об'єктивно необхідним для ефективної підготовки слухачів з проблем євроінтеграції є комплекс умов: соціально-педагогічних, організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних. У контексті нашого аналізу педагогічні умови розглядаються як творча взаємодія викладачів і слухачів системи ППО. До них відносять: рівень роботи викладачів закладів ППО щодо науково-методичного забезпечення навчального процесу з питань євроінтеграції; уміння використовувати сучасні методики діагностування, залучення слухачів до довготривалої творчої співпраці (через використання можливостей електронного спілкування, виступи в пресі, підготовку проєктів, сценаріїв тощо); уміння педагогів здійснювати рефлексію і проєктування різних аспектів власної діяльності.

Активізаційна роль педагогічних умов у формуванні цілісної системи цінностей педагога-європейця полягає, як показав досвід роботи, у поєднанні внутрішніх і зовнішніх педагогічних умов. Насамперед це:

- розвиток особистої зацікавленості у розширенні знань із зазначеної проблематики та умінь міжнаціонального спілкування як частини професійної підготовки шляхом участі в

інтерактивних заняттях, вільних дискусіях, проектах, конкурсах, різноманітних заходах євроінтеграційного спрямування;

- набуття навичок освітянина-європейця через використання потенційних можливостей свого предмета та міжпредметних зв'язків;
- введення у зміст програм самопідготовки, дистанційного етапу навчання на курсах практичних самостійних завдань з питань євроінтеграції з постійною можливістю консультування у керівника практики;
- поглиблення суб'єкт-суб'єктних відносин у навчальному процесі (викладачів і слухачів) шляхом тривалої співпраці: творчі групи, лабораторії, співавторство у проектах, науково-методичних програмах і рекомендаціях тощо;
- спільна турбота про розвиток у навчальних закладах культурного середовища, яке сприяло б поєднанню української національної культури з культурами європейських народів, розвивало світобачення і професійну культуру сучасного педагога.

Питання для самоконтролю

1. Дайте визначення поняттю «педагогічні умови».
2. Назвіть основні андрагогічні вимоги до організації навчання дорослих.
3. Які інноваційні технології навчання, на Вашу думку, можна використати на заняттях з проблем євроінтеграції?
4. Проаналізуйте наукові підходи до вивчення ціннісних орієнтацій педагогів як унікального духовного продукту полікультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.
5. Назвіть основні форми і методи вивчення ефективності педагогічних умов з проблем євроінтеграції.

Практичне завдання

Нині близько 47 держав активно ведуть співробітництво на основі Європейської культурної конвенції. Найбільш відомі центри, фонди, заходи:

- Фонд «Євроімідж»
- Центр сучасних мов
- Європейські молодіжні центри
- Єврофест (вправи і тести для учнів і вчителів для удосконалення фізичної форми)
- Дні європейської спадщини
- Дні Європи (видання кращих підручників і художніх творів, наприклад серія «День Європи»)
- Конкурси (знання культурної спадщини Європи, моделі «ідеальний чоловік або жінка», «ідеальний вчитель» тощо).

Підготуйте обговорення у своєму педколективі щодо уявлень у нашій українській культурі про вірець педагога. Як і чому ці уявлення про ідеал вчителя (наставника) змінювались протягом століть? Які ідеали та цінності витримали життєві випробування?

Література

1. Авшенко Н. М. Європейські асоціації освіти дорослих: шлях і перспективи інтеграції / Н. М. Авшенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2006. – №1. – С. 82–83.
2. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Європейська та євроатлантична інтеграція України через освіту: навч.-метод. посіб. – К.: Асоціація керівників шкіл України, 2008. – 304 с.
4. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
5. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К.: АСК, 2007. – 144 с.

6. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / Пометун О. І., Пироженко Л. В. – К. : АСК, 2004. – 192 с.
7. Пуховська Л. П. Розвиток цінностей педагогів у контексті євроінтеграції : наук.-метод. посіб. / Пуховська Л. П., Снісаренко О. С., Сніцар Л. П. – К. : УМО НАПН України, 2010. – 289 с.
8. Пуховська Л. П. Цінності педагогів в умовах інтеграції : науково-методичні рекомендації / Пуховська Л. П., Снісаренко О. С., Сніцар Л. П. – К. : УМО НАПН України, 2011. – 88 с.
9. Снісаренко О. С. Підготовка педагогічних працівників до проведення навчально-виховної роботи з проблем євроінтеграції / О. С. Снісаренко, Л. П. Сніцар // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – Запоріжжя. – 2009. – №56. – С. 117–130.
10. Солодова В. Т. Менеджери освіти на шляху до євроінтеграції Солодков В.Т., Чаусова Т. // Післядипломна освіта в Україні. – 2006. – №2. – С. 12–15.
11. Сподін Л. А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості студентів вищих аграрних закладів освіти : автореф. дис.... канд. пед. наук. – К. : ЦППО, 2001. – 20 с.

РОЗДІЛ 4

ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ТА ІННОВАЦІЇ

Слухач повинен знати:

- сучасні зміни в педагогічних системах та вимоги до суб'єктів освітньої діяльності;
- сутність і специфіку інноваційної діяльності в освіті;
- поняття і структуру готовності до інноваційної педагогічної діяльності;
- шляхи розвитку готовності педагогів до інноваційної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти.

Слухач повинен вміти:

- здійснювати аналіз змін у сучасній освіті та вимог до суб'єктів освітньої діяльності;
- характеризувати різні підходи до інноваційної діяльності в освіті;
- визначати і розвивати свої інноваційні властивості.

Вступ

Сучасний світ – це світ постійних перетворень. Кожного дня до нашого життя надходять нові продукти, технології, засоби комунікації тощо. Науково-технічний прогрес стає все інтенсивнішим. За останні 5–10 років відбулися кардинальні зміни. Інтернет, мобільний зв'язок, цифрове телебачення перетворилися на атрибути повсякдення. Нові комунікаційні можливості прискорюють темп нашого життя, надають йому нової якості. Сучасна людина вільніша у спілкуванні, отриманні і передаванні необхідної інформації, все менше залежить від зовнішніх умов, і все більше – від самої себе, своєї гнучкості і мобільності, здатності сприймати і запроваджувати нове, проявляти власну інноваційну активність.

Вчені зазначають, що світ вступив в історичний етап розвитку, однією з головних характерних рис якого є зміни, але зміни, що докорінно відрізняються від тих, що відбувалися в минулому. «Їм притаманні три особливості. Вони неперервні, стійкі; вони стрімкі і характеризуються тенденцією до прискорення, і вони стосуються всієї планети та практично всіх галузей і умов діяльності й життя людини і суспільства» [9, с. 1].

Відбуваються зміни і в суспільному розвитку. Явищами сьогодення стають глобалізація, інтеграція суспільства, зникають кордони й обмеження, відбувається постійний культурний обмін, інтенсифікуються економічні та політичні процеси, зростає соціальна мобільність.

Однак активні суспільні трансформації та швидкий науково-технічний прогрес закономірно породжують і нові, глобальні проблеми. Порушуються природні закономірності людського розвитку. Стикаються інтереси різних держав, політичних сил. Останнім часом виникла та поглиблюється загальносвітова економічна криза. Навіть великі галузі виробництва знаходяться на межі банкрутства. Зникають великі й потужні корпорації, гине малий бізнес. В Україні ці явища ще більш посилюються у зв'язку із глибокою політичною і соціальною кризою.

Подолання цих проблем вимагає їх глибокого і всебічного аналізу. Передусім слід осмислити основні чинники сучасного економічного й суспільного розвитку. У сучасній конкурентній боротьбі змагання йде насамперед за здатність до нововведень, а не за володіння ресурсами, матеріальними цінностями. У межах глобальної економіки вдала інновація здатна принести колосальний прибуток. Інноваційність стає дедалі важливішою особистісною властивістю. Готовність до змін, пошук ефективних технологій, постійне вдосконалення, випробовування нового – вимоги сьогодення, які не може обійти й сучасна освіта.

4.1. Інноваційна діяльність в освіті: сутність та специфіка

Мінімізація негативних тенденцій суспільного розвитку можлива лише за умов підготовки кожної людини та суспільства загалом до динамізму сучасного життя. В. Г. Кремень зазначає: «Свідома орієнтованість на одержання нового – знань, досвіду, економічних, політичних, культурних досягнень, а також специфічна налаштованість на інновацію є основною сутнісною рисою прогресивного розвитку» [11]. Отже, особливе значення має не стільки пристосування до постійних змін, скільки їх самостійне ініціювання. Дослідник дотримується тієї думки, що поняття інновації має відображати все нове, прогресивне, досконале. «В методологічному плані інновація – це ідея (ідеї), пропозиції, наукові розробки, які можуть і стануть основою створення нових стратегій розвитку, нових видів продукції, значно поліпшують споживчі характеристики (економічні, культурні, освітні, технічні тощо) існуючих явищ і процесів, товарів, створення нових об'єктів матеріального та ідеального буття. Все, що може удосконалити якість життя і процес розвитку людства є інновацією» [11, с.9]. Водночас, на думку В. Г. Кременя, забезпечення інновацій можливе лише за умов розвитку інноваційності людини, особистості: «...перед нами постає проблема інноваційної людини. Її розв'язання сьогодні багато в чому залежить від культурного середовища, суспільного комфорту, особистого добробуту, інноваційної освіти» [11, с. 16].

Для своєї нормальної життєдіяльності сучасна людина має встигати за цими змінами. Це кардинально змінює й вимоги до освіти. У колективній монографії вітчизняних науковців В. П. Андрущенко, І. А. Зязюна, В. Г. Кременя «Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз» зазначається: «Людство вступає в час постійних змін. Здатність сприймати зміни і творити їх – це найважливіша характеристика способу життя людини у ХХ ст. Ми маємо готувати людину, здатну до сприйняття і творення змін, аби вона відчула, зрозуміла, сприйняла оту інноваційність в суспільстві. Ми ввійшли в період, коли зміна ідей, технологій, знань відбувається швидше, ніж зміна поколінь. І це зумовлює нові завдання [13, с. 19–20]. Відповідно, вчені вважають, що сама освіта повинна набути інноваційного характеру, має постійно змінюватися і формувати людину, здатну до постійного сприйняття змін впродовж життя, до постійного духовного, морального і фахового прогресу. «Інноваційність повинна стати визначальним аспектом розвитку суспільства» [13, с. 20].

Навчання вже не може бути обмеженим конкретним часом, змістом та умовами. Все більш значущим стає постійний особистісний розвиток людини, її професійне вдосконалення без відриву від основної діяльності. Освіта має бути випереджальною, передбачаючи появу нових суспільних потреб, гнучкою та індивідуалізованою за змістом і технологіями, щоб відповідати сучасним тенденціям. І, звичайно, вона має готувати людину до життя у світі, що постійно оновлюється, сприяти розвитку інноваційності особистості. А це нереально, якщо сама освіта не стане інноваційною за своїм характером, не буде постійно оновлюватися, вдосконалюватися. І сьогодні передовими стають ті світові системи освіти, що відповідають критерію інноваційності.

Реалізація актуальних освітніх завдань безпосередньо залежить від ефективності дій суб'єктів освітньої діяльності, їх розуміння важливості цих завдань та володіння відповідними стратегіями їх реалізації. Щоб забезпечити розвиток інноваційних властивостей тих, хто отримує освіту, педагоги мають самі проявляти інноваційність, активно займатися інноваційною діяльністю. А оскільки підготовка сьогоднішніх педагогічних кадрів частіше відбувалася у той час, коли розвиток інноваційних властивостей ще не був таким актуальним, не всі з них достатньою мірою орієнтовані на постійний пошук і оновлення своєї діяльності. Ті зміни, що відбуваються сьогодні на різних рівнях вітчизняної освітньої діяльності, часто зустрічають достатньо сильний опір зі сторони педагогічного персоналу.

І причина цьому – не стільки характер самих реформ, скільки – консерватизм, небажання щось змінювати, байдужість до нового деяких освітян. Саме тому підготовка педагогів до постійних змін в освітньому процесі є актуальним завданням сучасної післядипломної педагогічної освіти.

Сьогодні у вітчизняній освіті відбувається низка інноваційних змін: здійснюється інтенсивний процес реформування, ведеться активний пошук і запровадження нових освітніх підходів і технологій. Трансформації стосуються всіх освітніх компонентів. Змінюються цільові орієнтири освітньої діяльності, оновлюється зміст і навчально-методичне забезпечення навчального процесу, запроваджуються нові форми і методи навчання, удосконалюються підходи до контрольної-оцінювальної діяльності. Однак найбільш вагома зміна стосується самих суб'єктів навчального процесу, їх взаємовідносин. Розкриємо детальніше зміст цих змін.

У сучасних умовах неминучим стає переосмислення цілей і завдань освіти. Усе частіше дослідники зауважують необхідність підготовки особистості до змінності сучасного життя, наполягають на розвитку її творчих і соціальних якостей.

У зазначеній вище колективній монографії «Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз» стверджується «...перед сучасною освітою стоїть подвійне завдання: вона має формувати людину, здатну змінювати себе і наявне буття, і водночас таку, що розуміє і приймає завдання наявного буття, здатна жити і спілкуватися всередині його. Ці дві мети освіти в широкому значенні цього слова можна було б позначити як, з одного боку, розвиток особистості, здатної до творчості й універсального спілкування, а з іншого – підготовку носіїв соціальних функцій» [13, с. 49]. Аналогічної точки зору дотримуються й дослідники Г. В. Гунда та В. В. Сагарда: «...діалектика всіх компонентів педагогічного процесу в сучасних умовах має бути підпорядкована реалізації двоєдиної мети формування особистості: творче самооновлення особистості і підвищення рівня духовного розвитку свідомості і переконаності» [6, с. 9]. Отже, творчість та духовні цінності включаються до кола провідних особистісних властивостей, що мають бути сформовані в процесі освіти.

Сьогодні багато дослідників бачать однією з провідних цілей сучасної освіти підготовку людини до інноваційної діяльності, називаючи відповідну модель освітньої діяльності інноваційною. М. В. Кларін, посилаючись на доповідь зарубіжних дослідників «Нема меж навчанню», проголошену в кінці 70-х рр. на засіданні Римського клубу, виділяє два основні типи навчання: «підтримувальне» та «інноваційне» [10, с. 9-11]. **Підтримувальне навчання** (maintenance learning) – спрямоване на підтримку, відтворення існуючої культури, соціального досвіду, соціальної системи. Такий підхід забезпечує спадкоємність соціокультурного досвіду, і саме він традиційно притаманний, на думку М. В. Кларіна, шкільному і вузівському навчанню. **Інноваційне навчання** (innovative learning) – стимулює вносити інноваційні зміни в існуючу культуру, соціальне середовище. Такий тип навчання, крім підтримки існуючих традицій, стимулює активний відгук на проблемні ситуації, що виникають як перед окремою людиною, так і перед суспільством.

М. О. Аузіна та А. М. Возна обґрунтовують призначення інноваційної освіти таким чином: «Основною метою інноваційної освіти є формування і розвиток інноваційної здатності людини». Для реалізації цієї мети, зокрема, у вищій школі, автори вважають за потрібне забезпечити комплексну модифікацію усього навчального процесу: «Педагогічні інновації у вищій школі передбачають якісно нові перетворення як цілісного педагогічного процесу, так і його складових, зокрема мотиваційних, змістових, процесуальних та інших структурно-системних компонентів освіти, що призводять до істотного підвищення його результативності, оптимізації. Це діяльність, що пов'язана зі змінами в завданнях, методах і принципах навчання, формах організації навчання та управління цим процесом» [2, с.

9–11]. Причому можна повністю підтримати думку авторів про те, що оновлення всіх зазначених компонентів потребує зміни методології навчання, «переході з суто інформаційних, репродуктивних форм навчання на проблемно-пошукові, індивідуально-диференційовані, особистісно-зорієнтовані з акцентом на індивідуалізацію навчальних планів і програм» [2, с. 11]. У якості нової освітньої моделі автори пропонують модель партнерства, що полягає у відході від традиційного однієїстороннього переходу інформації від того, хто навчає, до того, хто навчається, та переході до діалогу, що вимагає нової педагогічної етики, заміни авторитарної педагогіки педагогікою толерантності.

Відносно новим підходом до цільового та змістового компонентів педагогічних систем, що стає дедалі більш популярним у вітчизняній освіті всіх рівнів, є компетентнісний підхід, за якого результатами навчання вважаються певні цілісні, професійно та особистісно значущі якості особистості – компетенції (Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, І. О. Зимня, О. В. Хурторської та інші). Такий підхід в освіті є проявом особистісно-діяльнісного підходу і дає змогу значно розширити уявлення про цільові орієнтири освітнього процесу.

Передусім важливим компонентом діяльності викладача стає проектування рівнів засвоєння навчального матеріалу. Навчальні плани і програми мають містити опис конкретних результатів навчальної діяльності з відповідним зазначенням рівня засвоєння. Це дає змогу надалі побудувати відповідну технологію навчальної діяльності для гарантованого досягання поставлених навчальних цілей, розроблення діагностичного та об'єктивного інструментарію оцінки навчальних досягнень учнів. На сьогодні існує багато концепцій рівнів засвоєння (Б. Блум, В. П. Беспалько та ін.), що можуть успішно використовуватись у навчальному процесі.

Компетентнісний підхід потребує від учителя дотримання чітких вимог, критеріїв і принципів відбору та подачі навчального матеріалу. Зокрема, у роботах російських та українських дослідників (І. Я. Лернер та М. Н. Скаткін, Б. Т. Ліхачов, В. В. Краєвський, В. І. Лозова) виділяються такі принципи відбору змісту освіти: відповідність вимогам розвитку суспільства, науки, культури й особистості, єдність змістового та процесуального аспектів навчання, структурна єдність змісту освіти, забезпечення гуманізації освіти, фундаменталізація змісту освіти, відповідність структурі базової культури особистості тощо.

М. В. Кларін виділяє такі вимоги до змісту навчання [10, с. 109]:

1. В учня має виникнути незадоволеність наявними уявленнями, відчуття їх обмеженості, розходження з уявленнями наукового товариства.
2. Нові уявлення (поняття) повинні бути такими, щоб учні ясно уявляли їх зміст. Це не означає, що учні повинні їх дотримуватись самі, вірити, що вони описують реальний світ.
3. Нові уявлення повинні бути правдоподібні для учнів, сприйматись як потенційно припустимі, сполучатися з наявними уявленнями про світ. Учні повинні навчитись пов'язувати нове поняття з уже наявними в них поняттями.
4. Вимоги до нових понять і уявлень – плідотворність; інакше кажучи, щоб учні відмовилися від більш звичних уявлень, потрібні вагомі причини. Нові ідеї повинні бути кориснішими за старі. Нові уявлення будуть сприйматись як більш плідотворні, якщо вони допомагають вирішити невирішену проблему, призводять до нових ідей, надають ширші можливості для пояснення або передбачення.

У сучасних умовах вчитель перестає бути єдиним джерелом інформації. Учні здебільшого мають більший доступ до інформаційних джерел за рахунок використання сучасних технічних засобів. Тому перспективним шляхом удосконалення змістової складової навчального процесу є залучення тих, хто навчається, до проектування змісту навчання.

Забезпечення широкого особистісного розвитку учнів у процесі навчання потребує індивідуалізації та диференціації навчання, врахування інтересів та схильностей учнів.

Ще однією актуальною зміною у змісті навчання, пов'язаною із запровадженням компетентнісного підходу, виступає перехід від відокремлених навчальних дисциплін до інтегрованих курсів, дисциплін, модулів, присвячених розвитку певних груп компетенцій.

Орієнтація на досягнення компетентностей зумовлює зміни і в змісті, і в організації освіти та навчальної діяльності. Для забезпечення інтенсивного і різнобічного розвитку учнів у процесі навчання вчитель має побудувати цей процес за логікою вирішення задач і проблем, причому не тільки і не стільки індивідуального, скільки групового, парного, колективного характеру, не примушувати, а мотивувати учнів до виконання тієї чи іншої діяльності. У такому навчанні вчитель та учні виступають як рівноправні партнери, які разом вчать вирішувати значущі для них проблеми. Також змінюється характер стосунків між учнями, оскільки у них з'являється потреба у спільній діяльності, спрямованій на пошук оптимального рішення значущих для них проблем.

Зміна способів взаємодії суб'єктів процесу навчання припускає використання технологій навчання, зорієнтованих на самостійну діяльність тих, хто навчається.

Сучасне бачення освіти та сучасних освітніх технологій викладено у відомій роботі американських авторів Г. Драйдена та Дж. Вос «Революція у навчанні» [8, с. 89–93]. Описуючи грандіозні інформаційні зміни у сучасному світі, автори наполягають на необхідності перетворення сучасного суспільства на суспільство, яке навчається. «Нинішню продуктивну навчальну модель треба замінити на модель індивідуальних підходів до навчання, яка ґрунтується на сучасних принципах пізнавальної психології, серед яких: навчання через самостійні відкриття, осмислення значень, тісне залучення в процес та адекватна оцінка власних досягнень» [8, с. 93]. Провідним чинником розвитку сучасної освіти автори вважають новітні інформаційні та комунікаційні технології, які дають змогу значно інтенсифікувати та оптимізувати процес навчання, однак створюють для сучасної освіти й нові «виклики», серед яких провідним завданням є розвиток у тих, хто навчається, здатності до самостійних дій, самоосвіти, керування своїм майбутнім.

М. В. Кларін називає пошукові технології пріоритетними технологіями навчальної діяльності у сучасній зарубіжній педагогіці, до яких відносить навчання через дослідження, навчання через гру та навчання через дискусію [10].

У роботі «Нові педагогічні та інформаційні технології у системі освіти» російських дослідників виділяються особистісно-зорієнтовані технології навчання, до яких віднесено навчання у співробітництві, метод проектів, різнорівневе навчання, а також комп'ютерні телекомунікаційні технології, що ґрунтуються на використанні мережі Інтернет та дистанційного навчання. Запровадження таких технологій, на думку авторів, потребує кардинальних змін у парадигмі навчання: «головний, стратегічний напрямок розвитку системи освіти знаходиться у вирішенні проблеми особистісно-зорієнтованої освіти, такої освіти, у якій особистість учня, студента була б у центрі уваги педагога, психолога, у якій діяльність учіння – пізнавальна діяльність, а не викладання, – була би провідною у тандемі вчитель-учень, щоб традиційна парадигма освіти – учитель-підручник-учень була з усією рішучістю замінена на нову парадигму – учень-підручник-вчитель» [14, с. 9].

Окрім інноваційних технологій, методів навчання, у літературі можна також зустріти поняття інноваційних стратегій контрольно-оцінної діяльності у навчанні. У збірнику науково-методичних статей білоруських авторів наводиться перекладена ними стаття американських учених Г. Моула, Л. Макдауела та С. Брауна «Інноваційне оцінювання» [16]. У статті описується новий підхід до контрольно-оцінної діяльності, для позначення якого використовується термін «інноваційне оцінювання». За словами авторів, цей термін позначає не просто використання якихось нових методів чи засобів оцінювання, а прийняття деякої базової філософії і цілей їх використання. При чому цей термін пропонується вико-

ристати для позначення всіх, а не тільки нових технік або методів, які спрямовані до однієї спільної мети: підвищення якості навчання. Ми повністю підтримуємо цю ідею, оскільки нове не завжди означає корисне, і лише те в освіті слід вважати інноваційним, що сприяє покращенню її якості. Призначення інноваційного оцінювання – посилити і полегшити навчальний процес, зробити контроль таким, що викликає в учнів бажання навчатися, активізує їх творче мислення та створює продуктивне навчальне середовище. У якості ключових ознак інноваційного оцінювання, що відрізняють його від традиційного, названі такі: спрямованість на вдосконалення тих, хто навчається, за рахунок урахування їхніх потреб, надання їм постійного та конструктивного зворотного зв'язку; більш широкі функції оцінювання – заохочення, мотивування учнів, діагностика, порівняння, вдосконалення тощо; перерозподіл освітньої влади – оцінювання здійснюється разом із учнями та самими учнями; використання різноманітних методів, форм, суб'єктів оцінювання (самооцінювання і взаємооцінювання учнів); оцінка діапазону різноманітних навичок за рахунок збільшеної частки поточного оцінювання, оцінювання різних видів навчальної діяльності (індивідуальної і групової). Описана стратегія інноваційного оцінювання якнайкраще свідчить про необхідність зміни традиційних підходів до навчання, зокрема, в аспекті контрольної діяльності, що залишається найконсервативнішою складовою вітчизняної вищої освіти. Водночас автори справедливо зауважують, що в основі такої стратегії має бути покладено принципово іншу філософію освіти.

Розгляд окремих перспективних напрямків модернізації освітньої діяльності показує, що сьогодні назріла необхідність у докорінній перебудові взаємовідносин між тими, хто навчається, і тими, хто навчає. Учень має стати повноцінним суб'єктом навчальної діяльності, а вчитель – допомогти йому в цьому. Педагог перетворюється на своєрідного менеджера, координатора індивідуальної та спільної навчальної діяльності, а серед його ключових характеристик постає готовність до активних пошуків у процесі навчання, змін та інновацій.

Ключовою категорією, яка використовується для характеристики змін і нововведень у соціальних системах різного типу, є категорія «інновації». Цей термін вперше з'явився в дослідженнях культурологів у ХІХ сторіччі, а надалі спричинив появу і розвиток нової сфери наукового знання – інноватики. Систематичне вивчення інновацій в освіті почалося в кінці 50-х років ХХ ст. у США та Західній Європі, а на початку 90-х років здійснено перші теоретичні наукові дослідження проблем педагогічної інноватики на пострадянському просторі (В. І. Загвязинський, Н. Р. Юсуфбекова, С. Д. Поляков).

Сьогодні питання інноваційної діяльності в освіті привертають значну увагу вітчизняних дослідників. Вчені пропонують безліч тлумачень цього поняття, серед яких зустрічаються і суперечливі. Вважаємо, що на сьогодні можливо інтегрувати наявні підходи в цілісному тлумаченні поняття «інновація». Основою такої інтеграції може бути системний підхід, тобто розуміння інновації має ґрунтуватися на аналізі того, що відбувається із системою, коли здійснюється інновація.

Виділимо ключові аспекти, з якими згодна більшість згаданих вчених, а також спробуємо інтегрувати окремі положення:

- інновація – це запроваджене нове в певній системі, введення новацій або нововведення;
- не все нове можна вважати інноваційним, а лише те, що має прогресивний початок, розвиває, вдосконалює систему, тобто сприяє ефективнішій реалізації функцій системи в певних умовах чи появі принципово нових можливостей відповідно до актуальних суспільних запитів;
- вдосконалення може відбуватись як за рахунок привнесення у систему нових зв'язків та елементів, так і на основі оптимізації наявної структури;

- інновації – форма керованого розвитку, вони не з'являються стихійно, а завжди реалізуються цілеспрямовано, мають певного суб'єкта реалізації;
- вони можуть ініціюватись зовнішньо, а можуть реалізовуватись усередині певної системи.

Виходячи з цих положень, можна надати цілісне визначення цього поняття. **Інновація** – це таке цілеспрямоване нововведення у певній системі, що вдосконалює цю систему, призводить до її прогресивного розвитку. **Інноваційна діяльність** – це особливий вид діяльності людини, спрямований на оновлення й удосконалення певної системи, забезпечення її прогресивного розвитку. Відповідно, **педагогічна інновація** виступає цілеспрямованим нововведенням у педагогічній системі, що забезпечує її вдосконалення, а **інноваційна педагогічна діяльність** – особливим видом діяльності педагога, спрямованим на оновлення й удосконалення педагогічної системи.

Специфіка інноваційної діяльності у сфері освіти визначається особливим характером цієї діяльності, її особливими цілями та змістом, зокрема особливим змістом навчання як форми реалізації освіти. Як різновиду людської діяльності, навчальній діяльності притаманні як загальні риси, так і специфічні особливості. Ю. І. Машбиць [16, с. 12] вказує, що навчальна діяльність, як і будь-яка інша діяльність, носить свідомий характер; має ознаку соціальності, має перетворювальний характер та є виразом людської активності. До специфічних особливостей навчальної діяльності Ю. І. Машбиць відносить те, що її метою і результатом є зміна самого суб'єкта, які полягають в оволодінні певними способами дії, а не у зміні предметів, з якими діє суб'єкт. Тобто це діяльність з самозмінення, її продуктом є ті зрушення, які відбулися під час її виконання в самому суб'єкті. Відповідно, інноваційна діяльність педагога має бути спрямована передусім на оновлення і вдосконалення навчальної діяльності для забезпечення позитивних змін у досвіді тих, хто навчається.

Інноваційна діяльність – дуже різнопланова й може включати як розробку інновації, так і її запровадження чи розповсюдження. Ці відносно самостійні та певною мірою завершені стадії інноваційного процесу, спрямовані на реалізацію загальної мети інноваційної діяльності – цілеспрямованого розвитку певної системи чи систем певного типу. Кожна стадія припускає реалізацію схожих етапів, що послідовно змінюють один одного: орієнтувальний, виконавчий та контрольний. Тим самим на кожній стадії інноваційної діяльності реалізується певний цикл дій із поступового оновлення певної системи. Перший цикл інноваційної діяльності включає розробку певних інноваційних ідей, новацій, що можуть бути використані для вдосконалення певної системи. Сутність другого циклу полягає у перевірці дієвості обраної інновації. У випадку негативних результатів можливе повернення до попередньої стадії. Запровадження інновації забезпечує оновлення й удосконалення певної системи. Однак воно може стосуватися лише окремих її компонентів. Тому інноваційна діяльність може припускати й розповсюдження винайдених підходів на систему в цілому чи сукупність аналогічних систем. Третя стадія запровадження інновацій пов'язана із їх розповсюдженням, також має свою специфіку, оскільки інновація часто запроваджується не в тих умовах, у яких вона виникла і була апробована.

За радянських часів розповсюдженню передового досвіду приділялася особлива увага. Педагоги-новатори, які пропонували оригінальні й дієві системи навчання (Ш. О. Амонашвілі, Є. М. Ільїн, В. Ф. Шаталов, С. М. Лисенкова та інші), запрошувалися до виступів на конференціях, симпозіумах, семінарах для демонстрації та переймання відповідного досвіду. Сьогодні, коли постійно зростає варіативність форм і рівнів освіти, збільшується значущість самостійної інноваційної діяльності кожного педагога, що дає змогу врахувати специфічні умови навчальної діяльності.

Функції особи в інноваційній діяльності можуть відрізнитись у залежності від того, у якому циклі інноваційної діяльності вона бере участь. Винахідники, новатори, творці

будь-якої сфери працюють переважно у першому циклі інноваційної діяльності, створюючи нове. Учасники запровадження певних інновацій також займаються інноваційною діяльністю, адаптуючи й пристосовуючи нове до конкретних умов, особливостей певної системи. Популяризація інновацій також утворює особливу сферу інноваційної діяльності, бо має специфічні задачі, вимагає особливих дій її учасників.

4.2. Готовність педагогів до інноваційної діяльності

Вважаємо, що в процесі професійної підготовки особистість має оволодіти всіма циклами реалізації інноваційної діяльності через їх послідовне використання. Відповідно потребує розвитку готовність педагогічних працівників до інноваційної діяльності, що складає вагомe завдання післядипломної педагогічної освіти.

Успішна підготовка педагога до інноваційної діяльності потребує систематизації різних підходів і теорій стосовно розуміння інноваційних властивостей особистості. Актуальним стає розгляд поняття готовності до інновацій, що визначає відповідний процес професійної підготовки і особистісне становлення майбутнього педагога.

Поняття «готовність» звичайно використовують для демонстрації результативності підготовки до якоїсь діяльності. Зокрема, у тлумачному словнику С. І. Ожегова дається таке визначення: «підготувати – зробити щось для організації, навчити, дати необхідні знання» [15, с. 131], «готовність – стан, за якого все зроблено, все готове» [15, с. 489]. Отже, підготовку до чогось можна розглядати як формування готовності, а готовність – як очікуваний результат підготовки. Виділяють два основні напрямки вивчення готовності:

- *функціональний* – розгляд готовності як певного психічного стану, умови успішності виконання діяльності, у якому значущу роль відіграє настановлення до діяльності (Є. С. Кузьмін, Н. Д. Левітов, В. М. Мясичев, Л. С. Нерсисян, Д. М. Узнадзе);

- *особистісний* – розгляд готовності як особистісного утворення, інтегративної властивості особистості, що забезпечує ефективність діяльності (В. О. Крутецький, К. К. Платонов, М. І. Дяченко, І. О. Зимня, Л. О. Кандибович, В. О. Сластьонін).

У контексті особистісного напрямку, *готовність до інноваційної діяльності* можна розглядати як стійку характеристику особистості, інтегральне особистісне утворення, що складається із сукупності взаємопов'язаних інноваційних властивостей, що забезпечують успішну інноваційну діяльність у певній сфері. Відповідно, *готовність до інноваційної педагогічної діяльності* можна розглядати як стійку характеристику особистості педагога, інтегральне особистісне утворення, що складається із сукупності взаємопов'язаних інноваційних властивостей та забезпечує ефективну інноваційну педагогічну діяльність.

У структурі готовності педагогів до інноваційної діяльності доцільно виділити такі компоненти:

1. *Пізнавальний* – обізнаність педагога відносно сутності, особливостей інноваційної педагогічної діяльності, особистісних вимог – виявляється через розкриття понять «інновація», «інноваційна діяльність» у їх сучасному розумінні, з погляду їх позитивного впливу на підвищення ефективності функціонування освітньої системи в цілому чи окремих її компонентів, знання сучасних інноваційних змін в освіті, інноваційних технологій навчання, особистісних вимог до реалізації інноваційної діяльності.

2. *Мотиваційний* – ставлення педагога до інноваційної діяльності в освіті – виявляється через підтримку інноваційних процесів в освіті, орієнтацію на інноваційний пошук у всіх аспектах освітньої діяльності, прагнення педагога до створення й використання нового, саморозвитку і самовдосконалення.

3. **Поведінковий** – активний прояв інноваційності педагога у професійній діяльності – проявляється через зайняття активної особистісної позиції у реалізації інноваційних пошуків, визнання переважної ролі внутрішніх факторів, самостійне ініціювання інноваційної активності, сприяння реалізації інновацій у зовнішньому середовищі.

4. **Особистісний** – наявність у педагога особистісних властивостей, що сприяють досягненню бажаних результатів в інноваційній сфері.

Для визначення зазначених компонентів готовності педагогів до інноваційної діяльності можна використовувати анкетне опитування, спостереження, аналіз продуктів педагогічної діяльності тощо. Також можна використовувати спеціальні методики: «Анкета для визначення здатності до саморозвитку», «Самоаналіз стимулів і перешкод навчанню і розвитку» (Є. І. Рогов); «Ставлення до інновацій в освіті», «Визначення домінуючого підходу до навчання», «Самооцінка інноваційних властивостей особистості», «Оцінка факторів інноваційної діяльності» (М. В. Артюшина); «Шкала оцінки потреби в досягненні» (Ю. М. Орлов). Для вивчення особистісної готовності педагога до інновацій доцільно використовувати психодіагностичні методики, що дають змогу визначити окремі, значущі для інноваційної діяльності, властивості: «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії»; «Діагностика особистісної креативності» (О. Є. Тунік); «Діагностика самоактуалізації особистості» (А. В. Лазукін в адаптації Н. Ф. Каліної); «Діагностика соціально-психологічної адаптації» (К. Роджерс, Р. Даймонд) та інші.

Особисто нами було проведено таке дослідження на базі Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти УМО НАПН України. Всього в дослідженні взяли участь 232 педагогічні працівники (директори, заступники директорів ПТНЗ з навчально-виховної роботи, завідувачі кафедр та методичних кабінетів ВНЗ, спеціалісти відділів управління освітою, методисти ВНЗ, ПТНЗ, районних (міських) методкабінетів, викладачі, аспіранти і здобувачі системи післядипломної педагогічної освіти), серед яких були чоловіки і жінки, особи різного віку й різного педагогічного стажу, представники всіх регіонів України. Загальний розподіл педагогів за рівнями готовності до інноваційної діяльності представлений у табл. 4.1.

Таблиця 4.1

**Розподіл педагогічних працівників
за рівнями прояву компонентів готовності до інноваційної діяльності**

Компоненти готовності	Розподіл педагогів за рівнями, %		
	Н	С	В
Пізнавальний	14,5	65,5	20,1
Мотиваційний	0,1	30,8	69,1
Поведінковий	14,6	57,0	28,4
Особистісний	4,1	44,1	51,8
Загальний рівень готовності, %	7,7	47,3	45,0

Отримані дані показують, що у педагогів найбільше розвинений мотиваційний компонент готовності до інноваційної діяльності (69,1% проявили високий рівень готовності за цим компонентом). Приблизно половина педагогів (51,8%) проявила високий рівень розвитку інноваційних особистісних властивостей. Посереднім для більшості педагогів виявився рівень розвитку пізнавального та поведінкового компонентів готовності до інноваційної діяльності. Отже, саме цим компонентам слід приділяти найбільшу увагу у післядипломній педагогічній освіті.

В окремих компонентах готовності педагогічних працівників до інноваційної діяльності простежено такі особливості:

- *Пізнавальний компонент.* У розумінні поняття «інновація» педагогічними працівниками переважає обмежене бачення інновації як нововведення, запровадження окремих змін

у процес за відкидання другого суттєвого параметру інновації – вдосконалення системи, того, заради чого інновація, як правило, і вводитьься.

- *Мотиваційний компонент.* Педагоги загалом визнають необхідність інноваційної діяльності, спрямовані на саморозвиток, підтримують інноваційні процеси в освіті, однак певна частина педагогічних працівників ставиться до інновацій обережно, вважає, що інноваційна діяльність можлива лише за певних, незалежних від них умов. При цьому перевага надається окремим компонентам оновлення навчального процесу, зокрема, вдосконаленню методів і технологій навчання. Потрібно звертати увагу діючих педагогічних працівників на необхідність цілісного оновлення освіти.

- *Поведінковий компонент.* Участь більшості педагогічних працівників в інноваційній діяльності є посередньою. Причому вагомий вплив на рівень інноваційної активності здійснюють окремі соціально-демографічні характеристики. Інноваційна діяльність значної частки педагогів має переважно репродуктивний характер, ініціюється «зверху», здійснюється скоріше час від часу, ніж постійно. Орієнтація на гуманістичну спрямованість інноваційних пошуків присутня лише в окремих аспектах освітньої діяльності. Для подолання цієї ситуації необхідно здійснювати більш активне залучення всіх учасників педагогічного процесу до інноваційних пошуків, надавати можливість педагогам самостійно ініціювати й реалізовувати інновації у своїй діяльності, надавати перевагу гуманістично спрямованим концепціям і технологіям освітньої діяльності.

- *Особистісний компонент.* Педагоги досить високо оцінюють свої інноваційні особистісні властивості, що може бути зумовлене професійною значущістю наявності певних творчих якостей. Водночас педагогам слід розвивати в собі ризикованість, винахідливість, не боятись експериментувати й отримувати задоволення від творчої праці.

У процесі дослідження було виявлено окремі розбіжності в реалізації інноваційної діяльності (ІД) різних категорій опитаних педагогів.

Співставлення оцінки участі в ІД зі статтю виявило значущий взаємозв'язок. Жінки частіше, ніж чоловіки, схильні оцінювати свою участь в ІД як високу (до такого рівня себе віднесли 27,0% жінок та 11,1% чоловіків). Можливо, це пов'язано з тим, що педагогічну професію у нашій країні традиційно обирає більша кількість жінок, жінки відчувають більшу відповідність своєї професійній діяльності і прагнуть до професійного вдосконалення.

Зв'язок оцінки педагогами своєї інноваційної активності також статистично значуще пов'язаний з педагогічним стажем. Особи з малим стажем педагогічної діяльності частіше відносять свою участь в ІД до низького рівня (наприклад, серед педагогів зі стажем до 5 років відмітили низький рівень своєї участі в ІД 68,2%, а серед педагогів зі стажем 6–10 років – 13,6%). Період педагогічної діяльності, що відповідає стажу 6–20 років, можна вважати найпродуктивнішим для інноваційної діяльності. Після 20 років також спостерігається деякий спад інноваційної активності, що може бути зумовлено як професійними, так і особистісними чинниками.

Значущим виявився зв'язок оцінки інноваційної активності з рівнем педагогічної діяльності. Найменше оцінюють свою участь в інноваційній діяльності керівники закладів освіти (ректори, директори, заступники директорів) – 45,1% з них обрали варіант відповіді «низька». Працівники закладів освіти (методисти і спеціалісти) частіше вказують посередній (56,9%) та високий (25,9%) рівні. Педагогічні й науково-педагогічні працівники (викладачі, аспіранти) розподілилися у своїх відповідях більш-менш рівномірно (дещо переважає відсоток тих, хто відзначив низький рівень). Можна побачити, що вище за інших оцінюють свою участь в інноваційній діяльності працівники (зокрема, методисти), до прямих обов'язків яких часто належить запровадження нових методів, технологій навчання

тощо. Звичайно, ці дані говорять про необхідність збільшення участі всіх учасників педагогічного процесу в інноваціях.

Певні особливості виявилися і щодо територіальної приналежності педагогічних працівників. Хоча зв'язок самооцінки інноваційної активності з приналежністю до певного регіону України і не виявився статистично значущим, жителі північного регіону оцінюють свою участь в ІД дещо нижче (55,9% опитаних педагогів північного регіону оцінили свій рівень участі в ІД як низький); найвище оцінюють свою інноваційну активність жителі західного регіону (50% опитаних відзначили посередній і 30% – високий рівень участі в ІД), а також південного (відповідно 43,3 та 23,3%).

Місце проживання здійснює вагомий вплив. Жителі обласних і районних центрів відзначають свою більшу причетність до інновацій (посередній та високий рівень своєї участі в ІД відзначили 63,4% жителів обласних центрів та 74,3% жителів районних центрів). Водночас серед осіб, що проживають у селищах, спостерігається більша диференційованість – частка тих, хто обрав низький рівень участі в ІД, дорівнює тим, хто обрав високий рівень (42,9%). Це можна пояснити таким чином: за відсутності сприятливих умов педагоги самі обирають стратегію інноваційної поведінки. Частина схиляється до пасивної позиції, інші ж проявляють інноваційність, незважаючи на обставини.

Отже, готовність досліджених педагогів до інноваційної діяльності виявилася посередньою, до того ж спостерігаються значні відмінності для різних категорій респондентів. Вважаємо, що така ситуація може суттєво заважати реалізації сучасних освітніх змін. Педагоги, що самі не займають активної позиції по відношенню до інновацій, ніколи не забезпечать формування інноваційності тих, кого навчають. Саме тому слід забезпечити розвиток готовності педагогів до інноваційної діяльності в процесі післядипломної педагогічної освіти.

4.3. Шляхи розвитку готовності педагогів до інноваційної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти

Для розвитку готовності сучасного педагога до інноваційної діяльності можна запропонувати кілька шляхів:

1) насамперед усвідомлення вже діючими педагогами свого власного інноваційного потенціалу, відмова від консерватизму, прийняття активної професійної позиції, активний вплив на наявні умови;

2) освітня політика – пропагування інноваційної педагогічної діяльності, заохочення інновацій, підтримка інноваційних пошуків з боку керівних інституцій освіти;

3) введення відповідних питань у зміст післядипломної педагогічної освіти, приділення достатньої уваги розвитку всіх компонентів готовності особистості педагога до інноваційної діяльності.

Наведемо конкретний досвід реалізації останнього напрямку роботи, тобто включення питань розвитку інноваційності в плани підвищення кваліфікації викладацького складу. Однак попередньо визначимо вимоги до такої підготовки.

І. М. Дичківська зазначає, що готовність до інноваційної діяльності обумовлюється організацією оптимального інноваційного середовища та спрямованістю педагогічної діяльності на інноваційність. Забезпечення творчої атмосфери в процесі навчання потребує створення таких умов: відсутність внутрішніх перепон творчим виявам; допомога студентам у набутті їх упевненості в стосунках з однокурсниками, викладачами; організація активної роботи підсвідомості; утримування від оцінювання, що сприяє розширенню потоку ідей, зосередженню над осмисленням проблеми; використання метафор і аналогій, відшукування

нових асоціацій та зв'язків; розвиток уяви, фантазії з відповідним контролюванням їх (під час обговорення і критичного перегляду запропонованих ідей); розвиток сприйнятливості, підвищення чутливості, широти й насиченості сприйняття світу, що є основою розвитку професійної сенситивності (чутливості); допомога тим, хто навчається, знаходження сенсу у творчій діяльності [7, с. 289–290].

На аналогічні вимоги вказує й М. В. Кларін, який вважає найбільш продуктивним засобом залучення педагогів до використання інноваційних технологій «активно-особистісний шлях опрацювання дидактичних нововведень», тобто освоєння нововведення в модельованій практиці. Моделюванню при цьому піддається не тільки «жорстко вибудована» предметно-змістовна, але й найменш передбачувана, найменш вибудована соціально-психологічна сторона навчання. Таке освоєння носить характер групового пророблення значеннєвих орієнтирів учителя, включає елементи соціально-психологічного тренінгу, в перебігу якого вчителі включені в особистісну рефлексію над модельованою й освоюваною діяльністю. Результатом такого глибокого осмислення є не тільки інтелектуальна, але більше цілісна – особистісна – орієнтація й включеність вчителя, опрацювання значеннєвих зв'язків особистості педагога й способів його роботи в класі» [10, с. 217].

Отже, підготовка педагогів до інноваційної діяльності в процесі післядипломної освіти має забезпечувати появу творчої атмосфери в процесі навчання і ґрунтуватись на активно-особистісному опрацюванні дидактичних нововведень. Найкращою формою для цього є тренінг.

Десятирічний досвід автора в реалізації тренінгової роботи зі студентами, слухачами та викладачами Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти УМО НАПН України, тривала наукова діяльність із питань запровадження групових форм навчальної діяльності дозволяє надати власне визначення *тренінгу* як динамічної форми навчання, що включає комплекс різноманітних активних та інтерактивних навчальних методів і забезпечує інтенсивне формування певних особистісно- та професійно-значущих вмінь. Розумне поєднання індивідуальної та групової роботи забезпечує створення специфічного соціально-психологічного клімату, сприятливого для інтенсивного обміну досвідом між учасниками, надання конструктивного зворотного зв'язку, забезпечення взаємомотивації та активізації.

Обов'язковими атрибутами тренінгової роботи є постановка конкретних навчальних цілей, використання активних та інтерактивних методів навчання та постійна рефлексія, тобто обговорення процесу і результатів виконання завдань.

Автором було розроблено й використано дві форми тренінгового навчання:

1. Тренінг для педагогічних працівників різних категорій «Готовність педагога до інноваційної діяльності в освіті» (4 год.), що проводився у Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти УМО НАПН України.

2. Тренінг для викладачів Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана «Психолого-педагогічна компетентність викладача у запровадженні інноваційних навчальних технологій» (4 год.), що використовувався як вступне заняття курсу «Розвиток психолого-педагогічної компетентності викладачів університету» для підвищення кваліфікації викладацького складу університету [17].

Хоча ці тренінгові заняття дещо відрізнялися за метою їх проведення, обидва вони були спрямовані на забезпечення розвитку всіх компонентів готовності педагогів до інноваційної діяльності: пізнавальної, мотиваційної, поведінкової та особистісної. Надамо план та коротку характеристику першого тренінгового заняття, пояснюючи зміст окремих завдань.

Тренінг «Готовність педагога до інноваційної діяльності в освіті» проводився в рамках підвищення кваліфікації педагогічних працівників різних категорій (ректори і

проректори, методисти ВНЗ III–IV рівнів акредитації, директори й заступники директорів, методисти ПТНЗ тощо) у Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти УМО НАПН України.

План тренінгу на тему:

«Готовність педагога до інноваційної діяльності в освіті»

Мета тренінгу: актуалізувати потребу в інноваційній педагогічній діяльності, уточнити сучасний зміст поняття інновації, осмислити можливі підходи до реалізації інноваційної діяльності в освіті та оцінити рівень розвитку своїх інноваційних властивостей.

Таблиця 4.2

Структура тренінгу

Етап	Зміст етапу, завдання	Тривалість, хв.
1. Вступ до заняття	• Знайомство з викладачем, повідомлення теми, цілі тренінгу, короткого змісту	5
2. Осмислення сутності поняття «інновація»	• Самостійне визначення поняття «інновація» • Складання асоціативного ряду до поняття «інновація» • Демонстрація й аналіз наявних визначень поняття «інновація» • Співвідношення понять «нове» та «інноваційне» Подолання «міфів» щодо інноваційного навчання	15
3. З'ясування сутності та значення інноваційної діяльності в освіті	• Співвідношення понять «інноваційне навчання» і «традиційне навчання» • Визначення схильності педагогів до інноваційного підходу в освіті	15
4. Вивчення особистої готовності до інноваційної діяльності в освіті	• Знайомство з компонентами готовності до інноваційної діяльності • Визначення здатності до саморозвитку, стимулів та перешкод інноваційної діяльності	20
5. Завершення заняття	• Обговорення досягання поставлених цілей, підведення підсумків роботи	5
	РАЗОМ	4 навч. год.

Такий тренінг дає змогу розвинути пізнавальний, мотиваційний та особистісний компоненти готовності педагога до інноваційної діяльності. Проведення такого тренінгу доцільне за умов дуже обмеженого часу на навчання, коли педагоги проходять підвищення кваліфікації впродовж 1–2 тижневих курсів з відривом від роботи. Коротко пояснимо сутність та умови використання окремих тренінгових завдань у цьому тренінгу.

Досвід показує, що у педагогів часто домінує хибне уявлення про інноваційну діяльність як таку, що реалізується переважно за вказівкою керівництва, кардинально змінює педагогічний процес, є запровадженням абсолютно нових підходів, засобів, технологій. Такі стереотипи дуже негативно впливають на особисту інноваційну активність педагогів, гальмують їх творчий пошук. Тому заняття рекомендується розпочати з аналізу поняття «інновації». Це можна здійснити кількома шляхами, вибір яких залежить від специфіки умов навчання. Опишемо деякі з них.

Самостійне визначення поняття «інновація». Педагогам пропонується надати самостійні письмові визначення поняття «інновація», які далі обговорюються. Це дає можливість з'ясувати наявні уявлення педагогів щодо поняття «інновація», побачити

розбіжність у тлумаченнях, різні точки зору – навіть до протилежних, зробити висновок про неоднозначність розуміння цього поняття, обговорити суттєві і несуттєві ознаки інновації тощо. Надані визначення зачитуються за бажанням чи по черзі (у невеликих групах). Інколи доцільно додати до самостійно наданих слухачами визначень ще кілька готових визначень, які використовуються у наукових джерелах. Тренер має допомогти слухачам виявити можливі суперечності, розбіжності, неточності, виписуючи їх на дошці. Наприклад, інновація – це абсолютно нове чи відносно нове для певної педагогічної системи; глобальне чи локальне, процес чи результат діяльності, стихійне чи цілеспрямоване тощо. Далі пропонується скласти спільне визначення інновації, тобто таке, з яким погодилася б більшість учасників. Конструктивним, на наш погляд, є таке тлумачення інновації, що розглядає її з точки зору позитивного впливу на певну систему, відносно якої вона запроваджується, тобто інноваційним є те, що вдосконалює цю систему, приводить до її прогресивного розвитку. У деяких випадках учасники самі приходять до такого розуміння інновації, в іншому разі – можна запропонувати їм таке тлумачення для обговорення.

Перевагами описаного завдання є досить глибокий аналіз поняття «інновація», що дає змогу виробити його спільне розуміння, усунути можливі хибні уявлення, подолати деякі стереотипи. Також у перебігу обговорення активізується розумова діяльність учасників, вони охоче висловлюють свої думки, включаються до роботи. Водночас при реалізації обговорення можливі й ускладнення, коли дехто з учасників прагне категорично наполягти на своєму розумінні, монополізує обговорення. У цьому разі тренер має підкреслити необхідність прийняття спільного рішення, запропонувати іншим учасникам детально обговорити запропонований варіант, проголосувати за остаточне визначення тощо.

Відзначимо, що звичайно такий аналіз займає досить багато часу, тому небажано його проводити у великих аудиторіях та при недостатній тривалості заняття. Також небажаним є проведення такої дискусії в недостатньо мотивованій до навчання аудиторії, а також з надто гетерогенним складом слухачів. У першому випадку дискусія може перетворитись на спосіб висловлювання свого незадоволення від навчання, що може призвести навіть до виникнення конфронтації з тренером. У другому – учасникам може бути дуже важко дійти спільного розуміння. Під час особливо гострих дискусій в аудиторії може збільшитися напруження, виникнути конфронтація, з'явитись утомата тощо. Найкраще використовувати такі дискусії для навчання науково-педагогічних кадрів, наприклад, аспірантів, яким буде дуже корисно навчитись аналізувати наявні підходи та приходити до власного розуміння певних термінів.

Складання асоціативного ряду до поняття «інновація» є коротшим варіантом обговорення. При цьому учасникам пропонується назвати 1–2 асоціації до поняття «інновації». Названі асоціації записуються на дошці, з них складається єдине визначення. За такого підходу учасникам легше дійти згоди, оскільки у підсумковому визначенні можна поєднати більшість висловлених думок. Водночас такий спосіб аналізу не дає можливості відчувати всі можливі суперечності у тлумаченні поняття «інновація», дійти до розуміння інноваційної діяльності як чинника вдосконалення певної системи.

Демонстрація й аналіз наявних визначень поняття «інновація». У великих аудиторіях можна запропонувати учасникам ознайомитись з поглядами різних учених на поняття «інновації», а далі обговорити переваги й недоліки різних тлумачень, виявити можливі суперечності тощо. Такі визначення краще подати письмово, наприклад, викласти їх на слайді мультимедійної презентації. Однак можна надати ці визначення і в роздрукованому вигляді. Під час проведення дискусії слід дотримуватись порад, описаних вище.

Співвідношення понять «нове» та «інноваційне». Інколи також доцільно обмежитися короткою дискусією стосовно якоїсь однієї ознаки інновації, наприклад, запропонувати учасникам обговорити, чи все нове можна вважати інноваційним або чи все інноваційне є новим. Як правило, таке обговорення не буває надто гострим, учасники швидко приходять до висновку, що інноваційним є не все нове, і виходять на необхідність прогресивного впливу нового на певну систему (зокрема, педагогічну). Трохи гостріше обговорюється питання про те, чи все інноваційне є новим. Дехто з педагогів дійсно схильні вважати інноваційним лише принципово нове. У такому випадку рекомендується запропонувати їм навести приклад таких інновацій з подальшим обговоренням дійсної новизни такого досвіду. Конструктивнішим для педагогів, на наш погляд, є визнання можливості відносної новизни інновацій, коли у наявну педагогічну систему може привноситися вже відомий педагогічний досвід, засоби чи технології, які досі в ній не використовувалися.

Подолання «міфів» щодо інноваційного навчання – вправа, що дає змогу обговорити деякі проблеми інноваційного навчання та зменшити можливі побоювання викладачів щодо цих проблем. Вправа виконується у підгрупах. Кожна команда має розвінчати один з «міфів» – стверджень, які часто повторюються педагогами щодо запровадження інноваційного навчання. Для цього пропонується надати відповіді на запитання: Що приховується за цим «міфом» (чим можна пояснити його появу)? У яких умовах «міф» спрацьовує? Які приклади, аргументи свідчать про несправедливість цього «міфу»? Що необхідно зробити, щоб попередити появу таких «міфів»? Приклади таких «міфів»: «Запровадження педагогічних інновацій вимагає докорінної перебудови всього освітнього процесу», «Використання інноваційних методик робить навчання «несерйозним», «розбещує» учнів, знижує їх відповідальність за результати навчання». Після завершення виступів окремих команд усі разом обговорюють переваги інноваційного підходу до навчання та стереотипи, які слід подолати. Учасникам можна також запропонувати продовжити перелік можливих «міфів» та запитань щодо їх всебічного аналізу і розкриття.

Співвідношення понять «інноваційне навчання» і «традиційне навчання». Ще одним вагомим аспектом є порівняння традиційного та інноваційного підходів до освітньої діяльності. Справжня інноваційна діяльність в освіті має реалізовуватись у такому напрямку, що відповідає вимогам сьогодення, є актуальним, значущим для вирішення нагальних педагогічних проблем. Тут також можуть існувати розбіжності, оскільки різні педагоги по-різному розуміють сьогодині вимоги. Доцільним є виділення двох основних напрямків інноваційного руху – в межах традиційної, знанневої парадигми та парадигми особистісно-зорієнтованого навчання.

Визначення схильності педагогів до інноваційного підходу в освіті. Демонстрацію розбіжностей цих парадигм можна подати у вигляді опитувальника, що складається з переліку запитань стосовно різних аспектів освітньої діяльності (цілі, зміст, форми, методи, контроль, оцінювання, відносини між суб'єктами освітньої діяльності тощо). На кожне запитання пропонується по два варіанти відповідей, що характеризують різні парадигми освітньої діяльності. Важливо так сформулювати варіанти відповідей, щоб вони обидва були привабливими для вибору і не яскраво вираженого соціально бажаного контексту. Переважання вибору слухачем варіантів відповідей, що характеризують певну парадигму, свідчить про його схильність до цієї парадигми. За бажанням можна також запропонувати відповісти на опитувальник двічі: перший раз так, як є, другий – як мало б бути. Після роботи з опитувальником обговорюються відмінності парадигм, особливості інноваційної діяльності у кожному з цих підходів. У педагогів найчастіше немає повної схильності до однієї парадигми за всіма аспектами. Найчастіше педагоги обирають інноваційно-зорієнтований підхід стосовно цілей, форм і методів навчання та схильні до традиційного підходу

в плані контролю і взаємовідносин у навчальній діяльності. Отримані результати доцільно обговорити, пояснивши важливість цілісності реалізації інноваційно-зорієнтованого підходу у всіх аспектах освітньої діяльності.

Знайомство з компонентами готовності до інноваційної діяльності. З'ясування провідних орієнтирів сучасного інноваційного руху дає змогу перейти до питання особистісної готовності до інновацій. Перед тим, як розкрити наявні підходи, можна запропонувати педагогам самостійно скласти таку структуру. Таке завдання також може бути реалізоване по-різному. Можна провести мозковий штурм, записуючи висловлені ідеї стосовно компонентів готовності на дошці з їхнім подальшим структуруванням та обговоренням. Можна організувати роботу педагогів у малих групах, кожна з яких має побудувати таку структуру на великому листі паперу та представити її іншим учасникам. Основа мета таких завдань – покращення розуміння різноплановості готовності педагога до інновацій, осмислення своєї власної готовності, підтримка активної участі у тренінгу.

Визначення здатності до саморозвитку, стимулів та перешкод інноваційної діяльності. Важливим є вивчення як існуючих теоретичних підходів до аналізу структури готовності до інноваційної діяльності, так і власного інноваційного потенціалу. Для цього пропонуються спеціально розроблені опитувальники з діагностики інноваційних властивостей особистості педагогів, вивчення зовнішніх і внутрішніх чинників інноваційної діяльності, наприклад, «Анкета на виявлення здатності вчителя до саморозвитку». Ця методика дає змогу визначити як загальний рівень саморозвитку, так і дослідити стимули й перешкоди інноваційної педагогічної діяльності. Подальше обговорення отриманих результатів надає можливість визначити, які саме кроки доцільно зробити для посилення власного інноваційного потенціалу.

Отже, у змісті тренінгу відбувається поступовий перехід від розкриття теоретичних аспектів інноваційної діяльності до питань розвитку інноваційних особистісних якостей, за рахунок чого здійснюється реалізація поставленої мети.

Опитування учасників тренінгу щодо його результативності довело ефективність реалізації поставлених завдань. У своїх відгуках учасники відзначають, що в результаті тренінгу здійснюється актуалізація потреб в інноваційній діяльності в освіті, усвідомлюються індивідуальні особливості, проблеми і перешкоди інноваційної діяльності, розвиваються настановлення до творчості, співробітництва в процесі запровадження нововведень, що закладає основу для подальшого особистісного розвитку.

Слід зазначити, що обидва згадані тренінгові заняття складають мінімальний обсяг підготовки педагогів до інноваційної навчальної діяльності. В ідеалі проблемі розвитку інноваційності педагогів можна приділити окремий тренінговий курс, що має включати значну частку самостійної роботи, формувати досвід використання різноманітних інноваційних технологій навчання, контролюючо-оцінної діяльності.

Висновки

Сучасний світ є змінним за своїм характером і потребує від людини бути готовою до постійних змін. Це визначає відповідну вимогу до освіти – готувати людину до життя у змінному суспільстві. Для реалізації цього завдання сама освіта має бути змінною та інноваційною. У сучасній освіті відбувається низка інноваційних змін, що стосується всіх компонентів освітньої системи – цільового, змістового, технологічного та контролюючо-оцінного. Найвагомим чинником успішності здійснюваних модернізацій виступає удосконалення взаємовідносин між основними суб'єктами освітнього процесу. Особливо значимим чинником стає також підготовка педагогів до інноваційної педагогічної діяльності. Готовність до інноваційної педагогічної діяльності включає сукупність взаємопов'язаних інноваційних

властивостей, що забезпечують ефективну інноваційну педагогічну діяльність, зокрема пізнавальний, мотиваційний, поведінковий та особистісний компоненти. Дані спеціально проведеного дослідження свідчать про те, що не всі складові готовності педагогів до інноваційної діяльності відповідають сучасним вимогам. Перспективним шляхом формування готовності педагогів до інноваційної діяльності є активно-особистісний шлях опрацювання дидактичних нововведень, чому найкраще відповідає тренінгові робота. Реалізація такої підготовки довела її ефективність. У подальшому пропонується розробляти цілісні тренінгові курси з розвитку інноваційних властивостей особистості педагогів у процесі їхньої післядипломної педагогічної освіти.

Тренінг – динамічна форма навчання, що включає комплекс різноманітних активних та інтерактивних навчальних методів і забезпечує інтенсивне формування особистісно-і професійно-значущих вмінь тих, хто навчається.

Інноваційне навчання – модель освітньої діяльності, що стимулює людину вносити інноваційні зміни в існуючу культуру, соціальне середовище.

Інноваційне оцінювання – новий підхід до контрольної-оцінної діяльності, що полягає у використанні контролю для підвищення якості навчання.

Педагогічна інновація – цілеспрямоване нововведення у педагогічній системі, що забезпечує її вдосконалення.

Інноваційна педагогічна діяльність – особливий вид діяльності педагога, спрямований на оновлення й удосконалення педагогічної системи.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – стійка характеристика особистості педагога, інтегральне особистісне утворення, що складається із сукупності взаємопов'язаних інноваційних властивостей та забезпечує ефективну інноваційну педагогічну діяльність.

Питання для самоконтролю

1. Чому сучасному педагогу слід бути готовим до змін?
2. Які зміни відбуваються у сучасних педагогічних системах та які вимоги до суб'єктів навчання – учнів та педагогів – диктують ці зміни?
3. У чому полягає сутність та особливості інноваційної діяльності в освіті?
4. Що таке готовність до інноваційної діяльності, які компоненти є складовими цієї готовності?
5. Якою є готовність до інноваційної діяльності вітчизняних педагогів?
6. Як можна розвинути готовність педагогів до інноваційної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти?

Практичне завдання

1. Складіть порівняльну характеристику традиційного та інноваційного навчання.
2. Проаналізуйте свою готовність до інноваційної діяльності.
3. Запропонуйте і запровадьте до навчального процесу будь-яку інновацію.

Література

1. Акулова О. В. Современная школа : опыт модернизации : книга для учителя / О. В. Акулова, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, А. И. Тряпицина ; под общ. ред. А. И. Тряпициной. – СПб. : Изд-во РПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 290 с.
2. Аузіна М. О. Інноваційні процеси в освіті : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / М. О. Аузіна, А. М. Возна. – Національний банк України ; Львівський банківський ін-т. – Л. : ЛБІ НБУ, 2003. – 103 с.

3. Герасимов Г. И. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы / Г. И. Герасимов, Л. В. Илюхина. – Ростов н/Д : Логос, 1999. – 136 с.
4. Грачева Л. В. Тренинг внутренней свободы. Актуализация творческого потенциала / Л. В. Грачева. – СПб. : Речь, 2005. – 60 с.
5. Гребенюк О. С. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособ. / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград : Калинингр. гос. ун-т, 2000. – 572 с.
6. Гунда Г. В. Інновації у підготовці фахівця в умовах класичного університету / Г. В. Гунда, В. В. Сагарда ; Ужгородський держ. ун-т. – Ужгород : УДУ, 2000. – 184 с.
7. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
8. Драйден І. Революція в навчанні / І. Драйден, Дж. Восс ; пер. з англ. М. Олійника. – Львів : Літопис, 2005. – 542 с.
9. Жук А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов : учеб.-метод. пособ. / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – Мн. : Аверсэв, 2004. – 336 с.
10. Кларин М. В. Инновации в обучении : метафоры и модели : анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
11. Кремень В. Інновація в контексті науки і освітньої практики / В. Кремень // Педагогічна освіта і освіта дорослих : європейський вимір : зб. наук. пр. ; за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К. : Хмельницький, 2008. – С. 8–16.
12. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – К. : Вища школа, 1987. – 223 с.
13. Неперервна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз / [Андрущенко В. П., Зязюн І. А., Кремень В. Г. та ін] ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – 854 с.
14. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
15. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Советская энциклопедия, 1973. – 847 с.
16. Оценивание : образовательные возможности : сб. науч.-метод. статей / [редкол. : Т. И. Краснова (отв. ред.) и др. ; под общ. ред. М. А. Гусаковского]. – Мн. : БГУ, 2006. – Вып. 4. – 257 с.
17. Формування психолого-педагогічної компетентності викладачів : тренінг-курс для викладачів університету / [Л. О. Савенкова, Г. М. Романова, М. В. Артюшина та ін.] ; за заг. ред. Л. О. Савенкової, Г. М. Романової. – К. : КНЕУ, 2011. – 390 с.
18. ЮНЕСКО. Всемирная конференция по высшему образованию (1998 ; Париж). На пути к «Повестке дня на XXI век» в области высшего образования : Проблемы и задачи грядущего XXI века в свете региональных конференций : раб. док. – Париж : ЮНЕСКО, 1998. – 19 с.

РОЗДІЛ 5

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Слухач повинен знати:

- поняття, сутність і специфіку педагогічних цінностей керівників ЗНЗ;
- типи і види педагогічних цінностей керівника ЗНЗ;
- поняття, склад, структуру і динаміку ціннісних орієнтацій керівників ЗНЗ;
- методи вивчення педагогічних цінностей керівників ЗНЗ;
- шляхи формування і розвитку педагогічних цінностей керівників в системі післядипломної педагогічної освіти.

Слухач повинен вміти:

- аналізувати педагогічні цінності;
- використовувати методи вивчення педагогічних цінностей і ціннісних орієнтацій педагогів;
- розвивати власні педагогічні цінності;
- визначати ціннісні підстави управлінської діяльності.

5.1. Розвиток педагогічних цінностей керівників як актуальне завдання післядипломної педагогічної освіти

Категорія цінності стала предметом філософського осмислення у вітчизняній науці, починаючи з 60-х рр. ХХ століття, коли зріс інтерес до проблем людини, моралі, гуманізму, до суб'єктивного чинника загалом.

Що ж таке цінності та ціннісні орієнтації? У філософії не існує єдиного підходу до розгляду сутності поняття «цінності», а сучасні трактування зводяться, як правило, до особливої визначеності предметів та явищ, їх суспільної значущості. Загалом думки філософів збігаються: діяльність людини зумовлена аксіологічними властивостями. Т. Парсонс виділяє дію як одиницю поведінки; цим і визначається функція цінності – служити основою вибору з альтернативних дій у поведінці [7].

Кожна істота має вбудовану систему поведінки, що допомагає їй у житті. На найпримітивнішому рівні все зводиться до завдання вижити, тобто забезпечити цілісність окремих осіб і всього біологічного виду. Завдання такого механізму, вбудованого природою в тваринах, обмежено пошуками їжі, сховища, подоланням небезпеки і відтворенням потомства, щоб відвернути зникнення виду. Для людини мета життя не зводиться лише до простого виживання, а передбачає ще й задоволення певних емоційних і духовних потреб. Тому механізм успіху людини – цінності – допомагають їй не тільки уникати небезпеки, переборювати її та здійснювати інші, притаманні всьому тваринному світу функції, але й створювати поетичні та музичні твори, управляти виробництвом, займатися комерцією, досліджувати нові горизонти в науці, удосконалюватися, досягати успіхів у будь-якій сфері діяльності, що ототожнюється з уявленням про щасливе і повноцінне життя. Отже, цінності – це те, що є дорогим для людини, з чого вона виходить у своїх оцінках інших людей, себе, у своїх вчинках і діях. Цінності – це деякі особисто і добровільно, свідомо чи несвідомо вибрані моральні аксіоми, ідеали, визнані кращою частиною або більшістю тієї культурної спільноти, у якій ви живете, які ви сповідуєте і якими керуєтесь у своїх оцінках, вчинках, діях, рішеннях [9].

«Цінність» – поняття, що використовується у філософії та соціології для позначення об'єктів, явищ, їхніх властивостей, а також абстрактних ідей, що втілюють у собі суспільні ідеали і виступають завдяки цьому як еталон належного. Можна говорити про три форми існування цінності:

1) виступає як суспільний ідеал, як вироблене суспільною свідомістю абстрактне уявлення про атрибути належного в різних сферах

громадського життя; такі цінності можуть бути і загальнолюдськими, «вічними» (істина, краса, справедливість), і конкретно-історичними (патріархат, рівність, демократія); 2) з'являється в об'єктивованій формі у вигляді витворів матеріальної та духовної культури або людських учинків – конкретних предметних утілень суспільних ціннісних ідеалів (етичних, естетичних, політичних, правових та ін.); 3) цінності соціальні, переломлюючись через призму індивідуальної життєдіяльності, входять до психологічної структури особистості як особистісні цінності – одне з джерел мотивації її поведінки [14, с. 597].

Зауважимо, що цінності для себе людина вибирає сама. Вони можуть бути як позитивними, так і негативними (в їх основі можуть бути, наприклад, людиноненавистницькі, ксенофобські, нацистські ідеї, що їх сповідують деякі люди). Це особливо небезпечно сьогодні, коли виродливих форм набирає економіка країн деформованого соціалізму, утверджуючи споживчі тенденції у ставленні до природи, людини праці, коли порушується зворотний зв'язок та відсутня пряма зацікавленість і відповідальність за якість результатів діяльності тощо. Звідси – проблеми економіки і занепад моралі.

Без цінностей, зазначає К. Клакхон, «життя суспільства було б неможливе; функціонування соціальної системи не могло б зберігати спрямованість на досягнення групових цілей; індивіди не отримували б від інших те, що їм потрібно <...> ; вони б не відчували в собі необхідну міру порядку і спільності цілей» [15, с. 412].

Відтак не можна не погодитися з видатним російським вченим і педагогом С. І. Гессеном: «Нехтування ціннісним філософським знанням мстить за себе в житті не менше, ніж ігнорування законів природи» [5, с. 143].

На думку філософів, ціннісні орієнтації – це головна вісь свідомості, що забезпечує стійкість особистості, спадкоємність певного типу поведінки і діяльності і виражається в спрямованості потреб та інтересів [12, с. 732].

Український педагогічний словник трактує ціннісні орієнтації як відносно стійку систему спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтовану на певний аспект соціальних цінностей [6, с. 356].

Ціннісні орієнтації – найважливіші елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань. Вони відмежовують значуще, істотне для певної людини від незначущого, несуттєвого. Розвинені ціннісні орієнтації – ознака зрілості особистості, показник міри її соціальності. Стійка і несуперечлива сукупність ціннісних орієнтацій обумовлює такі якості особистості, як цілісність, надійність, вірність певним принципам та ідеалам, здатність до вольових зусиль в ім'я цих ідеалів і цінностей, активність життєвої позиції; суперечливість ціннісних орієнтацій породжує непослідовність у поведінці; нерозвиненість ціннісних орієнтацій – ознака інфантизму, панування зовнішніх стимулів у внутрішній структурі особистості [12, с. 732].

У соціальній психології поняття «Ціннісні орієнтації» використовується у двох значеннях: 1) ідеологічні, політичні, моральні, естетичні та інші підстави оцінок суб'єктом дійсності й орієнтації в ній; 2) спосіб диференціації об'єктів за їх значущістю. Формуються під час засвоєння соціального досвіду й виявляються в цілях, ідеалах, переконаннях, інтересах та інших проявах особистості [11, с. 373].

У новій інтерпретації «Ціннісні орієнтації» – це насамперед переваги або відкидання певних смислів як життєвірних начал і готовність/неготовність поводити себе відповідно до них. Ціннісні орієнтації визначають загальну спрямованість інтересів і прагнень особистості; ієрархію індивідуальних переваг і зразків, цільову і мотиваційну програму; рівень домагань і престижних переваг; уявлення про належне і механізми селекції за критеріями значущості; міру готовності і рішучості (через вольові компоненти) через реалізацію власного проекту життя [3, с. 1199].

Наведені трактування ціннісних орієнтацій показують, яке це містке, багатогранне і важливе для життя поняття, яку важливу роль воно може відігравати в особистій і професійній діяльності. А це, відповідно, потребує уваги, оскільки вся людська діяльність здійснюється з опорою на систему ціннісних орієнтацій, без усвідомлення і розуміння ролі яких вона стає хаотичною і безсистемною.

5.2. Типи і види педагогічних цінностей керівника ЗНЗ

Для більш цілісного розуміння ціннісних орієнтацій вчені виділяють типи систем цінностей, основні види за рівнем їх організації. Так, В. В. Гаврилук і Н. А. Трикоз виділяють чотири основні типи систем цінностей: смисложиттєву систему, що об'єднує цінності людського життя, визначає цілі буття, людської сутності, цінності свободи, правди, краси, тобто загальнолюдські цінності; вітальну систему – це цінності збереження та підтримки повсякденного життя, здоров'я, безпеки, комфорту; інтеракціоністську систему – це цінності і судження, що є важливими в міжособистісному і груповому спілкуванні: хороші відносини, спокійна совість, влада, взаємодопомога; соціалізаційну систему цінностей, які визначають процес формування особистості: соціально схвалювані і навпаки [4, с. 96–105].

В. О. Барабаншиков у своїй статті «Системная организация и развитие психики» в результаті аналізу основних видів цінностей фахівцями виділяє три рівні їх організації:

1. Найбільш узагальнені, абстрактні цінності: духовні, соціальні, матеріальні; духовні цінності, своєю чергою, диференціюються на пізнавальні, естетичні, гуманістичні тощо, соціальні – на цінності соціальної поваги, соціальних досягнень, соціальної активності тощо.

2. Цінності, що закріплюються в життєдіяльності і виявляються як якості особистості: товариськість, допитливість, активність, домінантність тощо.

3. Найбільш характерні способи поведінки особистості, виражені в реалізації і закріплення цінностей якостей [1, с. 35–36].

У цій же статті автор зазначає, що отримані емпіричні дані доводять, що цінності-ідеали пов'язані з конкретними формами і способами поведінки; формуванню цих цінностей сприяють певні особистісні якості, хоча зв'язок особистісних якостей і цінностей має багатозначний характер. Так, одна і та ж якість співвідноситься з різними цінностями, а останні одночасно з декількома способами поведінки. Встановлено, що цінності-ідеали можуть реалізуватися через поведінку, що обумовлена певною цінністю чи спрямована на реалізацію інших цінностей. Разом з тим вони можуть залишатися не реалізованими, що може стати причиною внутрішньоособистісних конфліктів. Конкретний прояв цінностей у поведінці людини залежить від особливостей структури цінностей певної особистості [1, с. 35–36].

Такими, на думку вченого-психолога, є склад, структура і динаміка ціннісних орієнтацій особистості. Наукові уявлення про ціннісні орієнтації та їхній вплив на розвиток якостей особистості людини, її внутрішні стани та способи поведінки можуть допомогти фахівцям зрозуміти, як вивчати і транслювати та відтворювати культурні норми і цінності, ідеї, знання в контексті сукупного досвіду культури усього людства.

5.3. Склад, структура і динаміка ціннісних орієнтацій керівників ЗНЗ

Одним з основних найважливіших завдань керівника навчального закладу є створення власної системи цінностей. Тому потрібно зрозуміти, які цінності сьогодні руйнуються, а які залишаються. Як це відбувається, наскільки і чим ці процеси обумовлені? Чи означає це, що руйнується світ цінностей взагалі, чи йдеться лише про тимчасові явища? Заради чого сьогодні живуть і працюють педагоги? Керівникам і педагогам, які працюють з дітьми й молоддю, важливо усвідомити ціннісні підстави власної професійної діяльності й у своїй виховній роботі спиратися на об'єктивні наукові дані. Сподіваємося, матеріали цієї статті стануть їм у нагоді.

Із розвитком ринкових відносин в Україні керівникам навчальних закладів доводиться вирішувати все більше складних і гострих проблем, одна з яких – власний професіоналізм, який, своєю чергою, починається з особистісних ціннісних установок, що впливають на поведінку і життя. Ерозія традиційних цінностей призвела до серйозного розладу особистих переконань і цінностей у певної частини керівників. У складних умовах сьогодення керівнику часто доводиться приймати ті рішення, які йдуть врозрід із особистими ціннісними настановленнями. Це сильно впливає на відносини між керівником і підлеглими, на стан і процес справ, на стосунки з педагогами, учнями, батьками. Іноді трапляється так, що з'являється так званий «новий клас молодих управлінців» з уже розмитими і незрозумілими власними цінностями, що в підсумку виливається в таку ж розмиту і незрозумілу діяльність, в абсолютно неясні її перспективи і результати, а також і незрозумілі стосунки між педагогами навчального закладу. Керівник, який не має власних чітких цінностей, не має твердої бази для дій, схильний до прийняття спонтанних і швидкозмінюваних рішень. Тому керівнику навчального закладу доцільно мати чітку і конкретну відповідь на кожне питання, що стосується цінностей, навіть якщо в міру накопичення досвіду ці відповіді будуть змінюватися. Процес розгляду можливостей і усвідомлення особистої позиції керівника щодо цінностей вимагає часу, але в результаті керівник отримує зростання професійної компетентності, твердість, рішучість і солідність у діях і вчинках.

Цінності не можна побачити, їх можна розпізнати лише вивчаючи реакції і підходи, що лежать в основі поведінки людини. Дуже часто люди не відчують себе впевненими і спокійними щодо своїх цінностей і не хочуть нести відповідальність за наслідки власних рішень. Ця проблема стає більш зрозумілою під час розгляду питання про те, що таке цінності, якою є їх роль у житті людини, як вони з'являються, чому і як змінюються.

Життя змушує переосмислити і систему цінностей керівника – психолого-педагогічних, школознавчих, управлінських. Важко уявити собі формування грамотної, сучасної, інноваційної філософії навчального закладу за відсутності такої філософії у її керівника. Неясні, розмиті особисті та професійні цінності розглядаються як серйозне обмеження ефективної управлінської діяльності. Цінності, вважає М. М. Поташник, – річ особиста, навіть інтимна, тому навряд чи можна говорити про нормативні вимоги до їх змісту. У той же час можна порадишити замислитися про реальні ціннісні підстави, якими керується адміністратор, про його розуміння сутності Людини, структури її особистості, механізмів її розвитку в шкільні роки, призначення школи взагалі і власного навчального закладу – зокрема, про межі відповідальності закладу тощо. Суспільство має право розраховувати, що на чолі навчальних закладів перебувають люди, чії професійні цінності чітко визначені, зрозумілі та істинно людяні. Колектив школи теж повинен розуміти, якою філософією керується його лідер, куди і навіщо він закликає рухатися в процесі перетворень [13, с. 299].

Найбільше потребують чітких особистих цінностей ті керівники, які здійснюють прийняття стратегічних рішень, займаються врегулюванням принципових питань, відповідають за консультування і розвиток оточуючих. Деякі керівники часто приймають рішення з проблем, які не мають «правильних» розв'язків, і тому розв'язки повинні ґрунтуватися на чітко з'ясованих і послідовних переконаннях, що їх ці керівники готові публічно захищати. Найбільш чітких особистих цінностей потребує робота керівників, пов'язаних з необхідністю брати під сумнів власні рішення, часто здійснювати вибір, послідовно витримувати певний курс і виявляти високу особисту чесність.

Вибір, який ми робимо, залежить від нашого виховання, поведінки та поглядів наших колег і можливих наслідків наших дій. Зазвичай є кілька варіантів рішень, і вибір того чи іншого залежить від того, що ми вважаємо важливим і правильним. Ваші рішення – це те, що ви вибрали як важливе і правильне, вони дуже впливають на ваше життя, на те, як ви ставитеся до оточуючих, і на те, якою людиною ви стаєте. Ці рішення, прийняті в минулому, визначають вашу поведінку в сьогоденні, вони стають основою ваших цінностей. Таким чином, цінності – це вибір того, що, по-вашому, є важливим і необхідним.

Оскільки оточуючі, як правило, уважно спостерігають за нашою поведінкою в різних ситуаціях, вони є прекрасним джерелом інформації про те, де і коли задекларовані нами цінності не відповідають вимогам моменту. І найчастіше оточуючі не упускають моменту використовувати це в тих чи інших випадках, не завжди позитивних для закладу. Є ще одна сторона цієї проблеми – такі цінності, як чесність, довіра, зобов'язання тощо, кожна людина сприймає по-своєму. Тому дуже важливо прояснити в колективі єдине розуміння цінностей і виробити єдине ставлення до них. Це теж допоможе керівнику прояснити і свої власні цінності.

Сформовані в закладі принципи і правила поведінки мають поділитись і виконуватись усіма співробітниками. Дуже важливо, щоб керівник розкрив своє бачення діяльності навчального закладу, своє бачення команди, її цілей і цінностей, а також її принципів і основ поведінки. Імідж навчального закладу, як бачить його керівник, буде сприйматися педагогами і співробітниками, а через них – учнями, батьками, партнерами і конкурентами.

Саме від керівників залежить, чи будуть педагоги і співробітники навчального закладу працювати задля досягнення мети навчального закладу. Будь-який успіх починається з ціннісних установок керівника, його ставлення до життя, до персоналу, до справ, до навчального закладу. Аналіз експериментальних даних, отриманих в результаті вивчення цінностей керівників навчальних закладів, дав змогу визначити перелік цінностей, які можуть сформувати ціннісний портрет керівника сучасного навчального закладу. Цінності керівника:

- Чесність до себе і до людей у будь-якій ситуації.
- Гнучкість.
- Ефективність.
- Позитивне мислення.
- Терпіння.
- Витримка.
- Віра в себе.
- Розуміння людей.
- Розвиток.

Кожна задекларована цінність керівника сучасного навчального закладу потребує більш чіткого визначення: що стоїть за тим чи іншим висловлюванням чи поняттям. Це дає змогу керівнику проаналізувати і відкоригувати власні цінності або цінності педагогів і співробітників у разі необхідності.

Допомога в усвідомленні цінностей допомагає людям зрозуміти власні позиції щодо цінностей. Процес усвідомлення особистих цінностей складається з вивчення та переоцінки існуючих цінностей і виявлення позиції людини з питань, які раніше ігнорувалися. Зробити це нелегко, оскільки на судження людини впливають емоції, прихований протилежний особистий інтерес, відсутність логіки в думках і діях тощо. Глибоке занурення в потаємні і досить непевні погляди, що формують поведінку людей, вимагає часу. Однак без витрати сил і часу не вдається просунутися у вивченні проблеми «Хто я є?».

Людина, наполеглива у вивченні особистих цінностей, доб'ється ясності і щирості, тобто якраз тих якостей, які необхідні керівникам для реалізації складних рішень і підтримки нормальних відносин з оточуючими. Останні ж дійсно відчують, що спілкуються і працюють з людиною, яка чітко розуміє, чого вона прагне. Таким чином, усвідомлення особистих цінностей стає знаряддям підвищення ефективності роботи керівника навчального закладу в повному стресі і безладу світі.

Хороший керівник надає особливої уваги особистому прикладу і показує, як вирішуються завдання. Можна виділити кілька складових його успіху. Ефективний керівник навчального закладу:

- Чесний по відношенню до переконань інших людей, і вони теж вважають його чесним;
- Використовує делегування повноважень як засіб досягнення мети розвитку закладу;
- Має чіткі критерії;
- Може надати й отримати натомість довіру і відданість;
- Має достатній рівень компетентності, щоб зберегти цілісність і положення колективу;
- Здатний сприймати надії, побоювання і потреби своїх співробітників, поважає їхню гідність;
- Чесно і прямо дивиться в обличчя фактам;
- Заохочує розвиток кожної кафедри, методоб'єднання, групи;
- Встановлює і підтримує ефективні технології і методи роботи;
- Намагається зробити так, щоб робота була джерелом задоволення, натхнення і винагороди.

Підсумовуючи все вищезазначене, можна стверджувати, що цінності є потужним регулятором індивідуальної та групової поведінки. Вони являють собою життєві принципи, що визначають не тільки мету, але й вибір особистістю способів реалізації поставлених цілей. Ступінь ясності і несуперечності індивідуальних цінностей проявляється в силі життєвої позиції особистості, її активності, ініціативності, творчості та внутрішньої мотивації до досягнень.

Професіоналізм керівника полягає в здатності здійснювати управління цінностями навчального закладу. Таке управління передбачає виявлення як власних цінностей, так і загальних цінностей різних категорій співробітників, які є чинниками результативності і створюють переваги або обмеження діяльності закладу. Управління цінностями також включає в себе формування і культивування спільних цінностей, оптимальних для стратегії навчального закладу.

Підтримка цінностей закладу здійснюється за допомогою дії правил, норм і традицій. Ефективне управління цінностями передбачає відсутність протиріч між декларованими і діючими цінностями, а також між цінностями, з одного боку, і правилами й нормами компанії – з іншого. Ефективне управління цінностями навчального закладу включає уважне й шанобливе ставлення керівництва до цінностей працівників.

Цінності вчителів значною мірою визначають цінності школи загалом та її культуру. Вони багато в чому визначають професійні дії педагогів, їхню поведінку, а відтак і резуль-

тати діяльності навчального закладу. Тому вивчення цінностей педагогів, створення умов для реалізації гуманістичних цінностей та визначення на їх основі місії та мети діяльності є найважливішим завданням керівників навчальних закладів.

5.4. Методи вивчення педагогічних цінностей керівників ЗНЗ

Вивчення ціннісних орієнтацій здійснюється за допомогою різних методик. Соціологи, як правило, проводять: анкетування, поглиблене інтерв'ювання, використовують метод фокус-груп. У психологічних дослідженнях застосовуються такі методики, як тест М. Рокича в модифікації Д. А. Леонтьєва для вивчення рівнів структури системи ціннісних орієнтацій; тест смислотиттєвих орієнтацій (СЖО); тест самоактуалізації (САТ) Л. Я. Гозмана із співавторами для вивчення ступеня відповідності цінності особи ціннісним орієнтаціям особистості, що самоактуалізується; опитувальник рівня суб'єктивного контролю (ОСК) над різноманітними життєвими ситуаціями; опитувальник самоставлення (ОСС) С. Р. Панталеєва і В. В. Століна для вивчення особливостей самооцінки і Я-концепції; тест мотивації досягнень Т. А. Махрабяна; опитувальник потреби в досягненнях Ю. М. Орлова для вивчення основних характеристик мотиваційно-потребнісної сфери та багато інших.

Система ціннісних орієнтацій визначає змістовий бік спрямованості особистості і складає основу її ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду і ядро мотивації життєдіяльності, основу життєвої концепції і «філософії життя». Найбільш розповсюдженою на сьогодні є методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича, заснована на прямому ранжуванні списку цінностей, однак її результат дуже залежить від адекватності самооцінки респондента. Тому дані, отримані за допомогою тесту М. Рокича, необхідно підкріпити даними інших методик.

М. Рокич розрізняє два класи цінностей: термінальні – переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути; інструментальні – переконання в тому, що якийсь спосіб дій або якість особистості є кращими в будь-якій ситуації. Цей поділ відповідає традиційному поділу на цінності-цілі та цінності-засоби.

5.5. Шляхи формування і розвитку педагогічних цінностей керівників у контексті євроінтеграції в системі післядипломної педагогічної освіти

Становлення незалежної української держави, перехід від індустріального до інформаційного суспільства, утвердження нових національних і громадянських цінностей зумовлюють і нові вимоги до рівня професійної компетентності, соціальної відповідальності керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Тому зрозуміло, що не зможе керівник, у якого не сформована ціннісна сфера, управляти навчальним закладом, керувати педагогічним і учнівськими колективами та забезпечити досягнення мети української освіти – забезпечити всебічний розвиток особистості учня з чітко сформованими життєвими пріоритетами та цінностями.

Директор – перша особа в школі, і це положення зобов'язує його мислити стратегічно, бути далекоглядним, працювати над створенням досконалої системи управління. Він визначає стандарти роботи в школі, закладає основні цінності, на яких базується вся діяльність навчального закладу. Від його поглядів, позиції, особистості, залежить те, якою буде ця школа. Зараз дуже багато говорять про корпоративну культуру навчального закладу. Корпоративна культура – це система, що вже склалася, і, як будь-яку систему, її складно змінювати. Причому змінити корпоративну культуру, напевно, найскладніше тому, що вона базується на речах, які не можна побачити – цінностях, звичках, традиціях і культурі. І

навіть якщо ніхто спеціально не займався побудовою корпоративної культури, вона завжди присутня і саме вона визначає дух школи. Особистість директора, його ділові та особисті якості завжди сильно впливають на корпоративну культуру. Якщо школа має певні установлені традиції, то завдання директора – підтримка цих традицій, їх дбайлива інтеграція в новий час, суміщення із сучасними цінностями, і в той же час збереження унікальності, сформованої працею і культурою багатьох поколінь. Передавання традицій, прищеплення традицій новим учням є також важливою частиною цього процесу.

Управлінська культура керівників навчальних закладів є мірою і способом творчої самореалізації особистості керівника в різноманітних видах управлінської діяльності, спрямованої на освоєння, передавання і створення цінностей і технологій в управлінні школою. У такому випадку компонентами управлінської культури є аксіологічний, технологічний та особистісно-творчий.

Аксіологічний компонент управлінської культури керівника школи утворюється сукупністю управлінсько-педагогічних цінностей, що мають значення і сенс в управлінні навчальним закладом. У процесі управлінської діяльності керівник школи засвоює нові теорії та концепції управління, оволодіває вміннями й навичками, і, залежно від ступеня їх застосування у практичній діяльності, вони оцінюються ним як більш чи менш значущі. Знання, ідеї і концепції, що мають більшу значимість для ефективного управління, є управлінсько-педагогічними цінностями.

Цінності управління педагогічними системами є різноманітними. Це можуть бути:

- *цінності-цілі*, що розкривають значення і зміст цілей управління цілісним педагогічним процесом на різних рівнях ієрархії: цілі управління системою освіти, цілі управління школою, цілі управління педагогічним та учнівським колективами, цілі управління самовихованням і саморозвитком особистості тощо. Особистісне прийняття таких цілей, їх визнання й оцінка роблять цінності-цілі своєрідними регуляторами управлінської діяльності;
- *цінності-знання*, що розкривають значення і сенс школознавчих знань у сфері управління: знання методологічних основ управління, внутрішньошкільного менеджменту, знання особливостей роботи з учнями міських і сільських навчальних закладів, знання критеріїв ефективності управління педагогічним процесом тощо;
- *цінності-відносини*, що розкривають значущість взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу, ставлення до себе, до своєї професійної діяльності, міжособистісних відносин у педагогічному та учнівському колективах, можливості їх цілеспрямованого формування й управління ними;
- *цінності-якості*, що розкривають різноманіття індивідуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових якостей особистості керівника як суб'єкта управління і відбиваються в спеціальних здібностях: здатності прогнозувати власну діяльність і передбачати її наслідки, здатності співвідносити свої цілі та дії з цілями і діями інших, здатності до співпраці та співуправління тощо [10, с. 60].

Ще К. Левін дійшов висновку, що більшість ефективних змін в настановленнях і цінностях особистості відбуваються під час групових форм роботи. Він стверджував, що для того, щоб виявити й змінити форми поведінки та виробити нові, людина повинна навчитися бачити себе такою, якою її бачать інші [8].

Відтак під час групової роботи, спостерігаючи поведінку один одного та отримуючи можливість швидкого усвідомлення ефектів, що відбуваються у власній поведінці і поведінці колег, слухачі-керівники мають всі можливості для усвідомлення ролі педагогічних цінностей і для власного розвитку.

Із цією метою на заняттях із розвитку педагогічних цінностей керівників ЗНЗ найчастіше використовується діалог з метою усвідомлення і рефлексії ієрархії управлінсько-педагогічних цінностей; активізації пізнавальної діяльності, що виявляє можливі обґрунтування

та аргументацію тих чи інших думок та їхніх наслідків; забезпечує необхідну повноту обговорення матеріалу та достатній ступінь його узагальнення.

Значна роль під час занять належить викладачу, який має: 1) сформулювати мету й тему заняття та діалогу (що обговорюється, для чого потрібен діалог, як можна вирішити проблему); 2) визначити час дискусії (15–30 хв.); 3) зацікавити учасників дискусії (висловити проблему в формі протиріччя); 4) намагатися досягти однозначного вирішення проблеми всіма учасниками, перевіряючи це контрольними запитаннями, або звернувшись до учасників діалогу з проханням поставити запитання; 5) організувати обмін думками; 6) активізувати діяльність пасивних слухачів; 7) зібрати максимум пропозицій задля вирішення проблеми, що обговорюється; 8) не допускати відхилень від теми; 9) уточнювати незрозумілі положення, не дозволяти висловлювати оцінні судження стосовно інших учасників діалогу; 10) допомагати групі, якщо це необхідно, дійти єдиної думки; 11) у кінці заняття чітко підвести підсумки, допомогти у формуванні висновків; співставити цілі діалогу з отриманими результатами; підкреслити внесок кожного слухача в загальний підсумок; похвалити і подякувати всім слухачам за роботу.

Кожне заняття з Модуля включає такі структурні елементи: інформаційно-дискусійний блок, практико-перетворювальний блок, рефлексивний блок, блок вільного обміну інформацією, блок самоосвіти.

У процесі вирішення дискусійних питань інформаційно-дискусійного блоку слухачі пропонують різні визначення основних понять, обираючи найповніші з них, найзмістовніші; вчать аналізувати, порівнювати, аргументувати, захищати свої погляди; пропонують свої власні формулювання; співвідносять нові знання з набутим раніше досвідом. Таким чином, у них формуються цінності-знання, представлені у вигляді нової педагогічної теорії; цінності-відносини, які в подальшій управлінській діяльності будуть допомагати їм визначати спосіб взаємодії з педагогами й учнями на гуманістичній основі.

Практико-перетворювальний блок сприяє формуванню у слухачів-керівників вмінь застосовувати набуті нові теоретичні знання у практичній діяльності; вирішувати нові управлінські і педагогічні завдання; усвідомлювати і пояснювати нові педагогічні ідеї через наведені приклади; прогнозувати власну майбутню діяльність. При цьому використовуються творчі прийоми професійно-педагогічного мислення, уявлення переростають у переконання, формується професійний світогляд, цінності-якості.

Рефлексивний блок спонукає до роздумів, стимулює виникнення певних сумнівів, проірочі, змушує аналізувати власний психічний стан, усвідомлювати свої індивідуальні, особистісні, статусно-рольові та професійні якості. Цей блок орієнтує слухачів на постійне самовдосконалення, формує у них цінності-цілі.

Блок вільного обміну інформацією забезпечує можливість вільно висловлювати думки й формує цінності, необхідні для самореалізації, самовдосконалення, посилює самодостатність керівника.

Блок самоосвіти включає перелік наукових праць, які мають допомогти керівникам задовольнити потреби у поглибленні своїх знань (цінності-знання); комунікативних умінь (цінності-відносини); власних управлінсько-педагогічних якостей (цінності-якості).

Модуль на тему:

«Розвиток педагогічних цінностей керівників ЗНЗ у контексті євроінтеграції в системі післядипломної педагогічної освіти»

№п/п	Тема заняття	Кількість годин
1.	Розвиток професійних цінностей керівників ЗНЗ	2
2.	Самостійна робота	4
	РАЗОМ	6

Структура заняття

Етап	Зміст етапу, завдання	Тривалість, хв.
1. Вступ до заняття	<ul style="list-style-type: none"> Знайомство з викладачем, повідомлення теми, мети заняття, короткого змісту 	5
2. Інформаційно-дискусійний блок	<ul style="list-style-type: none"> Самостійне визначення поняття «цінність», «ціннісна орієнтація» Складання асоціативного ряду до поняття «цінність», «ціннісна орієнтація» Демонстрація й аналіз наявних визначень поняття «цінність», «ціннісна орієнтація» Співвідношення понять «цінність» та «ціннісна орієнтація» Усвідомлення необхідності визначення ціннісних підстав управлінської діяльності 	15
3. Практико-перетворювальний блок	<ul style="list-style-type: none"> Співвідношення понять «ціннісний підхід в управлінні ЗНЗ» і «традиційне управління» З'ясування сутності, місця та значення педагогічних цінностей в управлінську діяльності керівника Визначення ціннісних підстав педагогічної та управлінської діяльності 	15
4. Рефлексивний блок	<ul style="list-style-type: none"> Рефлексія проведеної роботи Знайомство з компонентами готовності до інноваційної діяльності Усвідомлення особистої готовності до визначення ціннісних підстав управлінської діяльності 	20
5. Блок вільного обміну інформацією	<ul style="list-style-type: none"> Аналіз стимулів, проблем та перешкод на шляху формування й розвитку педагогічних цінностей 	10
6. Блок самоосвіти	<ul style="list-style-type: none"> Самостійна робота Робота у групах 	10
7. Завершення заняття	<ul style="list-style-type: none"> Обговорення досягання поставлених цілей, підведення підсумків роботи 	5
РАЗОМ		2 навч. год.

Таким чином, у процесі занять з Модуля у слухачів – керівників ЗНЗ формуються і розвиваються базові управлінсько-професійні цінності.

Висновки

Аналіз результативності проведених занять з розвитку педагогічних цінностей керівників загальноосвітніх навчальних закладів свідчить про те, що поетапне формування всіх типів педагогічних цінностей керівників ЗНЗ у контексті євроінтеграції в системі післядипломної педагогічної освіти змінює на краще управлінську культуру керівників, сприяє формуванню керівника-лідера, який відмовляється від авторитарного стилю управління на користь партисипативного, демократичного.

Цінності – деякі особисто і добровільно, свідомо чи несвідомо вибрані моральні аксіоми, ідеали, визнані кращою частиною або більшістю тієї культурної спільноти, у якій ви живете, які ви сповідуєте і якими керуєтесь у своїх оцінках, вчинках, діях, рішеннях.

Педагогічні цінності – це норми, що регламентують педагогічну діяльність і виступають як пізнавально-діюча система, яка слугує опосередкованою і сполучною ланкою між сформованим суспільним світоглядом в галузі освіти і діяльністю педагога.

Ціннісні орієнтації – головна вісь свідомості, що забезпечує стійкість особистості, спадкоємність певного типу поведінки й діяльності і виражається в спрямованості потреб та інтересів

Питання для самоконтролю

1. Як Ви розумієте поняття «цінність»?
2. Що таке «ціннісні орієнтації»?
3. Які Ви знаєте типи і види цінностей?
4. Назвіть авторів методик дослідження цінностей і ціннісних орієнтацій.
5. Для чого необхідно визначати ціннісні підстави педагогічної та управлінської діяльності?

Практичні завдання

1. Складіть порівняльну характеристику традиційного управління й управління ЗНЗ на основі ціннісного підходу.
2. Проаналізуйте власну готовність до вивчення педагогічних цінностей педагогів.
3. Складіть програму вивчення педагогічних цінностей педагогів.

Література

1. Барабанщиков В. А. Системная организация и развитие психики / В. А. Барабанщиков // Психологический журнал. – 2003. – №1 (Т.24). – С. 35–36.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. / І. Д. Бех. – Кн. 1. Особистісно орієнтовний підхід : теоретико-технологічні засади. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Всемирная энциклопедия : Философия / Глав. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М. : Минск, 2001. – С. 1199.
4. Гаврилюк В. В. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации / В. В. Гаврилюк, Н. А. Трикоз // Социол. исслед. – 2002. – №1. – С. 96–105.
5. Гессен С. И. Основы педагогики : введение в прикладную философию : учеб. пособ. для вузов / С. И. Гессен. – М. : Школа-пресс, 1995. – 462 с.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К., 1997. – 376 с.
7. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Джон Дьюи ; пер. с англ. Н. М. Никольской ; под ред. Н. Д. Виноградова. – М. : Совершенство, 1997. – 208 с.
8. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин ; пер. Е. Сурпина. – СПб. : Речь, 2000. – 368 с.
9. Левит М. В. Как сделать хорошую школу?! / М. В. Левит. – М. : Педагогический поиск, 2000. – 160 с.
10. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
11. Словарь практического психолога. – Минск, 1997. – С. 373.
12. Философский энциклопедический словарь. – М., 1989. – С. 732.
13. Управление развитием школы : пособ. для руков. общеобразов. учрежд. / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. – М. : Новая школа, 1995. – 464 с.
14. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.
15. Kluckhohn C. The Study of Values // Values in America. – Univ. Of Notre Dame, 1961. – С. 409–417.

РОЗДІЛ 6

ПСИХОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ: З ДОСВІДУ ЗМІН У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Слухач повинен знати:

- психологічні особливості перехідних процесів;
- цілі освіти в перехідний період розвитку освіти;
- особливості позиції та дій викладача в роботі із слухачами в умовах перехідного періоду;
- місце і зміст психологічного компонента євроінтеграційних процесів – толерантність до невизначеності;
- психологічний зміст «психологічної голограми» як засобу формування толерантності до невизначеності.

Слухач повинен вміти:

- аналізувати перехідний зміст євроінтеграційних процесів в освіті;
- розрізняти особливості парадоксального педагогічного управління в перехідних умовах розвитку;
- аналізувати психологічні голограми;
- визначати особливості подолання ситуації невизначеності;
- конструювати оригінальні сенси в умовах високого рівня смислової невизначеності.

6.1.1. Сенс перехідних процесів

У сучасних умовах євроінтеграційних процесів в Україні аналізувати перехідні процеси вкрай складно. Тим більше в тій ситуації, коли актуальність проведеного аналізу може змінитися до моменту його публікації. У цьому полягає одна з найбільш серйозних особливостей перехідного періоду – він відрізняється високою мірою невизначеності. Якщо кілька місяців тому (щодо написання цього тексту дослідження), психолого-педагогічна громадськість ще задавалася питанням про те, як інтегруватися в європейський освітній простір, то тепер цей пріоритет змінюється іншим – економічним виживанням системи освіти в умовах дефіциту держбюджету.

З точки зору концепції особистісних перетворень, яка перебуває в стадії становлення [3; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 14], перехідний період може вирізнятися наступними особливостями: на зміну довгостроковому або стратегічному плануванню приходять короткострокове або тактичне планування за принципом «тут і тепер»: «прожив тиждень, місяць, день – добре». Механізми раціональної переробки інформації істотно доповнюються альтернативними, такими як автоматична переробка інформації, емоційний інтелект («чуттєва орієнтація», що традиційно вважається прийнятнішою для жінок) та інше, що рідко є предметом спеціальної підготовки в традиційній вищій і середній школі. Недарма, судячи з досвіду перехідного періоду 90-х років, країну «врятували» не ті, на кого педагоги і психологи розраховували, а ті, хто в класичному шкільному форматі були аутсайдерами.

Як це не парадоксально, але в часи, подібні 90-м рокам, суспільство взагалі швидко та ефективно навчається і тим самим набуває особливих якостей. Звідси, ще однією з властивостей перехідного періоду є ситуація безвихідності, у якій тенденція вижити з розмов та обмінів думками перетворюється навіть не на гостру необхідність, а на сукупність неминучих дій. Сенс цих дій стає очевидним тільки з часом, за перших ознак стабілізації і можливості звернення до усталених розумових парадигм [4].

Отже, толерантність до невизначеності – це така психічна якість, яка є умовою виживання в перехідний період. Її сенс полягає в тому, щоб рухатися, змінюватися або, точніше, не переставати це робити, тоді як звичні знання і раціональний інтелект виявляються недоречними [10].

Суспільство в перехідний період особливо проявляє властивості відкритої і динамічної екосистеми, у якій, окрім постійної мінливості є ознака спонтанної саморегуляції: усі елементи екосистеми (навіть ті, що сприймаються як негативні) – на своєму місці і абсолютно адекватні тим умовам, в яких перебуває перехідна екосистема. Хтось має бути консерватором, хтось – інноватором, хтось – не давати жити ні тим, ні іншим, а комусь і те й інше – байдуже, його роль стане очевидною з часом. До тих пір, поки стабілізація як мета перехідного періоду не стала фактом, перехідна екосистема рясніє парадоксами, які ми називаємо перехідними станами, а також «парадоксальними особистостями» (Тимошенко, Жириновський, Черновецький та інші). Суть перехідних станів і особистостей – довести до абсурду минуле, розвінчати теперішні стандарти і тим самим – очистити місце для індивідуального і системного експериментування.

В одній з наших робіт, написаних у кінці 90-х, за перших ознак системної стабілізації після розпаду СРСР, ми проаналізували популярне в ті часи висловлювання: «Їжачки кричали і плакали, але продовжували їсти кактуси» [8]. Це, у певному сенсі, відбивало спосіб життя українців, які жили за інерцією («тріумф мазохіста»). Аналізуючи це висловлювання, ми дійшли висновку, що подібна поведінка в ситуації переходу є адекватною, але не з точки зору стабільного процесу розвитку і зміни, а з точки зору переходу, коли окрема особистість або співтовариство людей як би «видавлює» із себе глибоко приховані ресурси до виживання: «Якщо неможливо змінити обставини, зміни ставлення до них» – усі знають цю прописну істину. Але мало хто усвідомлює те, що «якщо не можеш прискорити настання кризи і призвести себе до безвихідності, яка обов'язково наповнить новими можливостями, продовжуй посилювати свій стан довільними спробами і при цьому нічого не змінювати»: не можеш змінити певні властивості процесу, не заважай йому самому себе пережити. Працюючи над статтею про «їжачків» [8], ми ще не сформулювали цей принцип так ясно, як зараз. Але тоді інтерпретація висловлювання про нещасних «українців-їжачків» завершилася оптимістичним узагальненням: ідентичність нації трансформується, з'являються нові фахівці з проблем виживання в складних умовах (метафоричний образ «Верблюда як корабля пустелі»).

По суті, цей розумовий експеримент дав нам тоді можливість наблизитися до розуміння управління перехідними процесами, який ми пов'язали з поняттям «екопсихологічна фасилітація» або далі «екофасилітація», суть якого не в тому, щоб привести перехідну екосистему до стабільності. Це в принципі неможливо, оскільки стан екосистеми не подано у належному вигляді (сам управлінець перебуває усередині керованої системи). Зміст екофасилітації або управління в перехідний період полягає у сприянні процесу саморозвитку; у тому, щоб екосистема в процесі своєї саморегуляції прийшла б до найбільш сприятливого для себе цільового стану (у термінах І. Пригожина) – до *аттрактору*. Часто таким станом і є стабілізація усієї перехідної екосистеми.

Логічно, що, як у нашому розумовому експерименті про «їжачків», нам було легше: ми починали процес управління з визначення точки відліку в початковій системі координат перехідної екосистеми (сформульована мовними засобами проблема про парадоксальну поведінку українців).

Перебуваючи усередині середовища (як це відбувається нині), яке самостійно розвивається і постійно змінюється, визначити цю систему вкрай складно: позиція суб'єкта управління також нестабільна, як і позиції усіх пов'язаних з ним елементів екосистеми (студентів,

слухачів тощо), якою він намагається управляти. Але з появою чергової перехідної форми або безвихідності, екосистема стабілізується, а суб'єкт управління дістає доступ до процесу її саморегуляції і самоорганізації, формулює для себе місце свого перебування.

Залишається невелика проблема. У чому ж безвихідність, якщо існуюча освітня екосистема не збирається еволюціонувати? Загалом, її завдання просте: продовжуючи працювати у налагодженій і малоефективній, директивного спрямування системі освіти, намагатися вижити в умовах економічної кризи і глобалізації; зберегти викладацький склад, устаткування; хоча б намагатися розвивати підростаюче покоління.

Можна звернутись до вищезгаданого принципу «не можеш змінити певні властивості процесу, не заважай йому самому себе пережити».

У цьому і парадокс: з одного боку, існуюча система освіти продовжує стихійно наслідувати наявні підстави директивного або, як би сказав В. В. Давидов, пояснювально-ілюстративного навчання (сутність якого полягає у поясненні слухачам і студентом того, що вони і самі можуть засвоїти), з іншої – (див. вище) досвід 90-х років показав, що в епоху перехідних змін навчання відбувається значно швидше і ефективніше.

Як не дивно, у сучасних умовах глобальної кризи найцікавіше може відбуватися на межі цих двох сфер – традиційною сферою освіти і тими «стихійними уроками», які щоденно долають дорослі, діти, педагоги. Цю межу ми називаємо «буферною», тобто такою, де кожен з учасників, відстоюючи свою модель реальності, конструює нову реальність і нові можливості.

6.1.2. Цілі освіти: буферна або перехідна зона розвитку

Зупинимося на аналізі буферної зони в аспекті аналізу її змісту в умовах кризи та еволюції освітньої системи в цілому. Якщо уявити собі ідеальну освітню систему, то, найімовірніше, вона матиме приблизно такий вигляд. У її зміст будуть закладені найкращі здобутки людського знання, при цьому, у процесі засвоєння подібного знання діти/дорослі зможуть переводити його на рівень навичок або умінь. До того ж, сам процес оволодіння новим носитиме не лише повчальний, але і розвивальний характер: в учнів формуватимуть, окрім певних психічних і особистісних якостей, також і здібності до саморегуляції, емоційної сенситивності, інтелектуальний і морального розвиток. Слід відзначити, що усі ці аспекти повинні доноситись в психологічно і фізіологічно прийнятній формі, як для самих учнів, так і для їхніх батьків. Такий багатоаспектний процес має бути, так би мовити, «дружнім» для учителів, не викликати у них перевантажень, порушень здоров'я. Усі набуті новоутворення повинні відрізнятися прикладним аспектом. При цьому, освітня система має бути досить гнучкою, підлаштовуватись під стрімкоплинні соціально-економічні перетворення.

Не слід бути надмірно компетентним в галузі освіти, щоб зробити висновок про неможливість реалізувати вище окреслену модель. Що ж перешкоджає цьому? Перше, так би мовити, формальне пояснення – ідеали завжди недосяжні, вони покликані мотивувати до руху вперед. Друге – як тільки ми визначаємо ідеальну модель і починаємо продумувати способи її втілення – її вже слід перебудовувати через умову розвитку чи то суспільства, чи то окремих його елементів. До того ж, щоб створити цю модель, слід знати певну траєкторію або хоча б тенденцію в узагальненій глобальній структурі соціального розвитку. Із врахуванням сучасної нестійкої геополітичної ситуації, це завдання розширюється до таких меж, коли стає практично невирішуваним.

Чи будь-яка система освіти приречена на відставання? Чи може освітня система відповідати темпу й динаміці розвитку суспільства, чи повинна його випереджати? Чи співвідношення між школою (у широкому сенсі) і життям інше: якщо оцінювати його не за

результатом, коли діти отримують атестат зрілості, а за процесом, то між цими двома складовими соціального розвитку постійно повинні з'являтися певні протиріччя. Зокрема, то школа випереджає життя, наприклад, дітям пропонуються такі знання або здібності, які свідомо не використовуються в їхньому повсякденному житті, але можуть, найімовірніше, бути використані в майбутньому; то життя випереджає школу: діти в позашкільному спілкуванні опановують такі навички, які за визначенням виходять за межі шкільних програм, але є край актуальними в практиці їх майбутнього розвитку.

При цьому, що задовольняє обидві сторони (педагога і дитини), може виступати синхронізація обох підсистем, тобто суспільства і школи. У такому разі опір (безвихідність як перехідна форма) між ними повинен то з'являтися, то зникати. У такому разі для того, щоб управляти педагогічною системою слід:

- а) зберігати належність існуючих шкільних дисциплін і цілей;
- б) одночасно з цим усвідомлювати їх обмеженість і відноситися серйозно до можливостей позашкільного досвіду;
- в) стежити за виникненням, у результаті цієї взаємодії, перехідних форм і явищ, які виникають у невідповідності взаємодії «школи і життя»;
- г) на цій основі конструювати нові педагогічні дії та системи, що дадуть змогу удосконалити існуючу систему, не чекаючи, поки вона стане непридатною або з'явиться необхідність фундаментальної реформи.

Ця логіка припускає виокремлення як мінімум двох видів дисциплін: по-перше, традиційні або предметні, такі, що дають можливість орієнтації в спеціальних галузях хімії, біології, фізики; по-друге, буферні, які дають змогу орієнтуватися в ситуаціях невизначеності і компенсувати недоліки системи освіти при зіткненні з проблемами нестикування позашкільного і громадського життя. У завдання останніх слід врахувати наступне: а) сканування проміжного простору між школою і «поза школою»; б) проектування проблем батьків і учителів на шкільну дійсність; в) конструювання на їх основі нових можливостей особистісного, професійного і соціального розвитку.

6.1.3. Досвід побудови перехідних або буферних дисциплін

Як не парадоксально, але саме так ми бачимо завдання, яке може бути поставлене перед відносно шкільним предметом, який нещодавно з'явився, «Філософія для дітей».

У наших численних бесідах з ініціатором цього предмету, професором Монтклерського державного університету, США, Метью Ліпманом, ми виявили, що програми підготовки фахівців з «Філософії для дітей» (ФДД), передусім охоплюють не професійних філософів, а учителів різних шкільних спеціальностей. По суті, навчальна програма є низкою написаних для дітей філософських текстів, проте їхній педагогічний сенс полягає не стільки в тому, щоб передати дітям конкретні філософські знання, скільки навчити їх способам творчого й узагальненого мислення в ситуаціях вираженої невизначеності. Цікаво, що однією з первинних процедур роботи над філософським текстом є не виділення точки зору його автора, а проектування власних значущих переживань, які у наступній груповій роботі отримують узагальнену філософську інтерпретацію. Основною педагогічною формою ФДД є групова дискусія в так званих навчальних групах «Співтовариство дослідників» (СІ). Наші спеціальні дослідження показують, що роль «філософа» в керівництві цією групою є не типовою для філософської дискусії. Сам М. Ліпман і його співробітники називають її фасилітативною.

Характерно і те, що істотне місце в роботі «Співтовариства дослідників» відводиться формуванню уміння ставити питання, які згодом беруться за основу групової дискусії. При цьому часто зміст цих питань, будучи звичайним навчальним стимулювальним тек-

стом, може далеко не збігатися з його основним філософським змістом. Конструкція цих текстів, на наш погляд, недвозначно припускає цей факт: їх автор повинен всіляко уникати будь-якої форми повчання, текст має бути прив'язаний до психології того віку, на який він розрахований, бути проєктним, тобто певною мірою відрізнитися не суворим смисловим змістом, бути відкритим і тому неоднозначним і дискусійним.

Дуже важливою є також і та обставина, що педагог-фасилітатор не повинен зводити обговорення до суто психотерапевтичного ефекту, наприклад, до зниження тільки особистої проблематики учня – члена навчальної групи. Фасилітація повинна приносити відомий соціальний ефект, важливий для розвитку усіх членів навчальної групи. Великого значення в цьому аспекті набуває також не стільки формування певної групової ідентичності, завершеність процесу або розв'язок тієї чи іншої розумової задачі, скільки формування почуття процесу пізнання та реконструкції значень тих чи інших понять або стосунків, що склалися, тобто *толерантність до невизначеності*.

Тим самим у рамках шкільної дисципліни «Філософія для дітей» уперше вдалося зруйнувати лінійність і сувору визначеність як програмного змісту, так і професійної позиції педагога. Іншими словами, у навчальних цілях було зроблено спробу змодельовати кризу і не просто протистояти їй, а витягнути з неї навчальний сенс, а саме: навчити дітей не просто не боятися невизначеності, а навпаки, ставитися до неї як до можливості власного розвитку.

6.1.4. Із досвіду управління професійним розвитком слухачів системи післядипломної педагогічної освіти

Ось уже вісім років ми проводимо аналогічну роботу в контексті досліджень, присвячених підготовці студентів-психологів, а також слухачів системи підвищення кваліфікації.

Нижче приводиться скорочений анотований протокол одного із занять для слухачів-методистів ПТНЗ з тематики особливостей управління в системі освіти.

Після знайомства з аудиторією слухачів викладач розповідає про сферу своєї компетенції в галузі психології управління, зокрема, в питаннях групового та індивідуального переживання перехідних періодів. Далі викладач пропонує обмінятися проблемними переживаннями або питаннями, які були б цікавими для спільного обговорення. Питання кладуться в основу плану заняття.

Питання 1.

Слухач К.: Багато хто зараз у межах соціально-економічної кризи почуває себе украй невпевнено, а у мене після переглядів телепередач, виникає відчуття безпорадності або навіть страху перед майбутнім. Це позначається на якості виконання моїх професійних обов'язків. Яким чином мені впоратися з цією проблемою?

Далі – спілкування педагога із слухачем К. (жінкою близько 40 років)

Викл.: Наскільки я можу оцінити ваш вік і життєвий досвід, ви не вперше переживаєте подібну ситуацію. Ви працювали в системі освіти в 90-х роках? (Ствердна відповідь з боку слухача).

Що ж вселяє у вас відчуття тривоги нині, якщо щось подібне з вами вже траплялося і ви його успішно переживали?

К.: Дійсно успішно, як би там не було, але загальними зусиллями ми впоралися усією сім'єю і навіть народили дитину. У цьому і проблема. Ми навчилися самі виживати, але як входити в життя нашому синові, якщо йому тільки 17 років і він ще украй не досвідчений і фактично не готовий до серйозних випробувань.

Викл.: Значить, для вас криза – це не стільки економічна проблема, скільки проблема входження у доросле життя сина?

К.: Так, якщо він із самого початку дізнається усе найгірше про життя, як йому буде далі, він може стати невпевненим у собі, втратити справжні життєві орієнтири.

Викл.: Тобто ви зараз готуєте себе до того, щоб його входження в життя було якомога комфортнішим?

К.: Так! А вже прикростей у нього і так вистачатиме в цій ситуації.

Викл.: Тобто Ви хочете сказати, що для справжнього розвитку людині, окрім комфорту, потрібні якісь випробування?

К.: Звичайно. Ми з чоловіком витримали кризу, більше того, виховали хорошого сина, стали фахівцями у своїй справі.

Викл.: Я помітив, що Ви сказали «виховали хорошого сина», начебто цей процес уже цілком закінчений?

К.: Майже, залишилося його випустити в життя, що дуже важливо і щоб він не втратив усе те, що ми йому дали хорошого.

Викл.: Але тоді Ви перебуваєте на етапі ще однієї кризи, яку можна назвати батьківською, програма виховання дитини підходить до завершення, а нової програми поки що немає.

К.: Напевно, Ви маєте рацію, оскільки ще одну дитину заводити нам вже запізно, та і не час.

Викл.: Тоді у вас ще один вакуум, не лише економічний і виховний, але і сімейний у сенсі стосунків з чоловіком?

К.: Останнім часом чоловік став дуже дратівливим, іноді на мене може розлютитися або прийти додому, випивши, чого раніше практично не було.

Викл.: Виходить, що Ви хвилюєтеся не лише за комфортне дорослішання сина, але, можливо, через байдуже ставлення чоловіка до проблем, які хвилюють вас?

К.: (Мовчання). Та і тому мені ще погано. У дев'яностих роках, під час минулої кризи, у нас було над чим разом працювати, з чим боротися. А тепер?

Викл.: А тепер?

К.: Не факт, що нас багато що об'єднує.

Викл.: Окрім зовнішніх прикростей, які створює економічна криза, є і внутрішні, пов'язані з кризою в стосунках із чоловіком?

К.: Тепер зрозуміло, чому мені так важко зараз (зітхає з деяким полегшенням).

Викл.: Що це розуміння дає вам?

К.: Ні до чого не можна бути готовим стовідсотково, завжди знайдеться те, на що ти не впливаєш.

Викл.: Ви це сказали чомусь з оптимізмом.

К.: Та тому, що мені ще онуків няньчити. Та і сама я ще молода жінка!!!

Далі йшло групове обговорення закономірностей управління кризовою ситуацією на прикладі розглянутого випадку із сфери життєвого досвіду одного із слухачів.

У результаті наступної групової дискусії було встановлено такі закономірності.

1. Проблемний стан або криза має не лише зовнішні складові, але і внутрішні, тобто неповторне поєднання особливостей ситуації конкретної людини. Принципи «детермінізму» і «відносності».

2. Об'єктивна оцінка ситуації не загальмовує, а навпаки, допомагає у вирішенні проблеми.

3. «Ні до чого не можна бути готовим стовідсотково, завжди знайдеться те, чим ти не керуєш». В край складних ситуаціях неможливо керувати виключно свідомо, спрацьовують також усі захисні механізми, спрямовані на виживання. Їх запуск – переживання ситуації неможливості жити по-старому (безвихідь).

4. Усвідомлення безвиході слухачем призводить до виходу за рамки колишніх очікувань: «Та тому, що мені ще онуків нянчити. Та і сама я ще молода жінка!!!».

5. Позиція викладача відрізняється високим рівнем прийняття або толерантності до невизначеності. Він спочатку не знає, яке питання поставлять слухачі і яким чином відбуватиметься дискусія. Він спирається на можливості нелінійних та ймовірних процесів саморегуляції окремої особи та навчальної групи.

6. Викладач як помічник в управлінні не веде за собою, швидше йде спочатку за слухачем, а також – за тими висновками, які робить група слухачів у процесі обговорення окремого випадку. Це – позиція фасилітатора, помічника індивідуальної або групової саморегуляції.

7. У результаті викладач сам задає зразок толерантності невизначеності в освітній ситуації слухачів ППО, тим самим сприяючи формуванню цієї властивості у зацікавлених слухачів.

Отже, перехідність, як властивість відкритих і динамічних систем, є невід'ємною складовою системи освіти. Ми пов'язуємо цей феномен з формуванням толерантності до невизначеності (ТН) як якості принципово важливої для розвитку особистості в умовах системної кризи.

ТН формується в ситуації буферного розвитку, коли невизначеність особистості пов'язана не лише з високою мірою невизначеності, але і з роботою емоційного інтелекту, з переживанням перехідних форм.

ТН формується за допомогою навчальної дисципліни буферного типу, яка надає можливість усім залученим сторонам (педагогам та учням, батькам, студентам, слухачам) не лише досліджувати межі перехідних явищ, але і спиратися на них як на галузь, у якій задані можливості індивідуального й соціального розвитку.

6.2. Толерантність до невизначеності як спосіб управління

На побутовому і навіть державному рівні стало звичним явищем ставитись до екологів критично через занадто настирливе нав'язування своїх стереотипів. Одним із них є той, що природа зазнає виключно руйнівного впливу людини у її цивілізаційному розвитку. Тому, щоб уникнути гірших наслідків, стверджують екологи, слід негайно приймати радикальні заходи щодо порятунку людської цивілізації, зокрема, припинити викиди підприємств, що забруднюють атмосферу, закривати шкідливі виробництва. Ті, хто критикують екологів, зазвичай виходять із того, що так звані «забруднюючі технології» з'явилися як результат певного дефіциту і за своїм походженням і до теперішнього часу є часто єдиним способом усунення існуючого дефіциту. Наприклад, розроблення генетично модифікованих продуктів (ГМО) було задумано як прогресивна міра, що полегшує вирішення харчової кризи, особливо в слаборозвинених країнах. І тільки з часом ідеї поширення продуктів з ГМО отримують негативні відгуки, особливо щодо несприятливих наслідків їх вживання.

На побутовому і навіть державному рівні стало також цілком очікуваним ставитися з певною долею скепсису на адресу тих, хто намагається гуманізувати освіту і психологію. Гуманістичні напрями в психології і педагогіці засуджують неприйняття себе й інших у найбільш природному вигляді, прагнення трансформувати, модифікувати особистість, що

у відомому сенсі перетинається із згаданими вимогами екологів. Класично зорієнтовані педагоги та психологи критикують учителів і психологів-гуманістів за надмірно толерантне ставлення до багатьох негативних проявів людської вдачі.

Імовірно, на практиці поєднання цих суперечливих тенденцій проявляються в тому, що ми ніяк не можемо побороти екологічну кризу, а у випадку з освітою і психологією – зробити навчання в школах і ВНЗ, а також психологічну допомогу гуманнішими і особистісно-зорієнтованими, позбавленими непрактичної директивності, рекомендаційності, повчальності.

Цю ситуацію можна називати перехідною, кризовою (такою, що гальмує конструктивне вирішення проблем). Проте наведемо і проаналізуємо декілька прикладів того, що саме подібні ситуації є умовою, або, за логікою І. Пригожина, – проявом і навіть складовою частиною процесу самоорганізації систем, спрямованою на вирішення практичних завдань («порядок через хаос») [12].

Розглянемо декілька прикладів цього.

На початку 2000-го року, у зв'язку з перехідними процесами в приватизації транспортних агентств, правила обслуговування клієнтів постійно змінювалися, що позначалося і на якості обслуговування клієнтів. Одного дня люди, що купили квитки в касі попереднього продажу державного автовокзалу, не змогли зайняти місце, що були в них зазначені. Початковий стан системи колективного суб'єкта (тобто усіх осіб, зацікавлених у відправленні автобуса за маршрутом) можна описати як зовні стабільний: водії, адміністрація вокзалу, а також пасажирів, що знаходяться в салоні автобуса, перебували у завершених звичайної процедури посадки нової групи пасажирів у місці, яке вважається стартовим. Дестабілізатором порядку, природно, виявилися найбільш обділені пасажирів, їх була абсолютна меншість (3 із загальної кількості 20). Завдяки їхній активності рейс було відкладено, у систему колективного суб'єкта було залучено чергового автовокзалу. Після кількох хвилин, коли ситуація, здавалося, ставала усе більш напруженою, активність водіїв набула логіки. Вони почали квапити пасажирів приймати рішення: як аргумент приводилося те, що вони не зможуть нагнати час за розкладом. Через деякий час у салоні автобуса почався скандал, пов'язаний із з'ясуванням місця, яке повинен зайняти кожен з пасажирів. Але оскільки спочатку ця ситуація не могла бути вирішеною успішно (місце на всіх не було), пасажирів, яких «підганяли» водії і представники адміністрації, все-таки через п'ять-сім хвилин знайшли спосіб наведення ладу в салоні. Хтось скористався своїми правами як інвалід, хтось умів переконливо відстоювати свої аргументи, включаючи не лише інтелект, але і загрозу застосувати фізичну силу, а хтось продемонстрував «переваги похилого віку» тощо. Словом, виявилось, що через дуже короткий проміжок часу компроміс було знайдено: ті, хто повинні були сидіти, – сиділи, хто повинні були стояти – стояли. Серед тих, хто опинився в положенні стоячи, були представники молодого покоління, фізично міцні й морально витримані чоловіки, а також жінки з квитками до ближчих станцій. Останні без особливих зусиль могли їхати стоячи. Через деякий час почався процес, так би мовити, більш просунутої самоорганізації, а саме: вибачення за грубі слова, встановлення людських відносин, обмін особистою інформацією і навіть бутербродами тощо.

Ситуація хаосу, що виникла в автобусі, тільки зовні нагадала безлад і кризу, насправді вона, подібно до процесу формування інсайту у свідомості людини, відбила цілком конструктивний процес самоорганізації [1]. У цьому процесі критичними моментами самоорганізації стали, як мінімум, два моменти: по-перше, дуже незначний ресурс часу для ухвалення рішення, по-друге, щире бажання усіх учасників, особливо пасажирів, дістатися до місця призначення саме на цьому рейсі. Як це не парадоксально, але свою конструктивну (у прямому і переносному сенсі) управлінську роль зіграли водії і представники адміністра-

ції, які відсторонилися від управління у прямому розумінні слова: драматизуючи ситуацію, адміністрація і водій спонукали пасажирів до самоорганізації і вирішення питання про відновлення порядку в автобусі. Можна собі уявити, що в ситуації меншої критичності, надлишку часу або недостатньої мотивації до поїздки, ситуація набула б більш затяжного і менш ефективного характеру.

Таким чином, наявність конфлікту, хаосу й ознак невизначеності в ситуації стало ознакою переходу на новий виток розвитку а, отже, стабільності.

У цьому випадку толерантне ставлення до невизначеності і хаосу, а іноді навіть його пряма стимуляція (шляхом відмови від прямого управління, використання чинника часу), сприяє породженню адекватних способів самоорганізації розв'язку практичних завдань.

Для ілюстрації цієї закономірності проаналізуємо приклад самоорганізації в умовах уже внутрішньоособистісного конфлікту, узятого з оригінальної практики надання психологічної допомоги шляхом екопсихологічної фасилітації (екофасилітації) [2; 6].

Дівчина 16-ти років, студентка коледжу, прийшла на майстер-клас (під нашим керівництвом) як запрошений клієнт. Вона скаржилася на те, що не може виражати свою позицію або думку на людях через страх бути неправильно зрозумілою і виглядати смішно. Дівчина зайшла в аудиторію, у якій присутні інші люди – слухачі (виглядає дуже невпевнено у всіх своїх проявах).

Психолог (далі – П.): Ви коли-небудь були на прийомі у психолога або в подібній ситуації майстер-класу?

Клієнт (далі – К.): Ні, уперше.

П.: Що Вас турбує?

К.: Я не можу не лише відстоювати, але і висловлювати свою думку при інших.

П.: Говоріть, будь ласка, голосніше, я ледве Вас чую.

К.: Даруйте, я хвилююся (в аудиторії зависла тиша).

П.: Ви, ймовірно, завжди так хвилювалися в публічних ситуаціях?

К.: Так, саме так. Але я ще кілька разів втрачала свідомість, що взагалі робить ситуацію нестерпною! (З ледве помітним на обличчі відчаєм і дивною посмішкою, що сприймається як «вибачте мене»)

П.: Як ви думаєте, нам не слід боятися того, що Ви втратите свідомість в нашій присутності? Вам же доводиться говорити про щось особисте в присутності не лише професіонала, але й інших незнайомих людей?

К.: Ні, що ви? Усе буде нормально!

П.: Чи правильно я Вас розумію, що у вас є деяке розрізнення ситуацій, коли Ви можете втратити самовладання в публічних ситуаціях, а коли не можете?

К.: (Замислилася.) Виходить так, є. (З деяким здивуванням.)

П.: Як же Вам вдалося закінчити школу і ще вступити до коледжу за ситуації, коли постійно треба ризикувати і висловлювати свою точку зору публічно?

К.: Не знаю.

П.: Ви, проте, напевно, досить добре вчилися і вчитеся?

К.: Так. Звідки ви знаєте?

П.: Я просто так подумав. Адже Ви не просто закінчили школу, Ви і до коледжу вступили. Якби навчання було б суцільним випробуванням для Вас, Ви б, ймовірно, не стали продовжувати навчання в коледжі?

К.: Так, це так.

П.: Тоді учителі Вам, напевно, допомагали себе почувати впевненіше. Давали, наприклад, письмові завдання, а не викликали до дошки? Чи підтримували Вас якимось чином?

К.: Так, особливо, після того, як я на усному іспиті втратила свідомість. І мені викликали швидку допомогу.

П.: Тоді виходить, що Ви, звичайно, не бажаючи того, але повинні були втратити свідомість і під час вступу до коледжу?

К.: Звідки Ви знаєте?

П.: Я здогадуюся. Ви, тим самим, могли без пояснень запропонувати педагогам ставитись до себе з обережністю і увагою?

К.: Але я це зробила не навмисно. У мене так вийшло ще на підготовчому відділенні під час вступу до коледжу.

П.: Тобто до Вас і до Ваших індивідуальних особливостей відразу ставились із повагою. А як у Вас із спілкуванням?

К.: У мене є хлопець. Ви це маєте на увазі?

П.: Він, імовірно, чимось відрізняється від інших людей?

К.: Так, він дуже схожий на мене.

П.: Тобто Вам добре разом?

К.: Так, дуже (посміхається).

П.: Виходить, що, незважаючи на Вашу таку особливість, Ви все-таки могли довгий час зберігати певну якість життя, уникаючи гірших з проявів свого темпераменту, тривоги або страху виступати на публіці.

К.: Ну, виходить, що так, адже я добре вчилася і продовжую навчатись, спілкуюся з людьми і в мене є кохана людина, яка мене абсолютно розуміє.

П.: І, судячи з того, як Ви відповіли на моє питання про те, що Ви точно не втратите свідомість у присутності незнайомих людей тут, то можна припустити, що все-таки Ваш спосіб життя вас загалом влаштовує?

К.: (Не відповідає, замислившись із деяким здивуванням на обличчі).

П.: До того ж, зверніть увагу. З перших хвилин нашої розмови, без жодного попередження на мою адресу (про те, що з Вами слід спілкуватися, так би мовити, обережно), я відразу інстинктивно перейшов на неголосну мову, намагаючись навіть у якомусь сенсі сам більше говорити і передбачати Ваші думки. Вам залишалось тільки погоджуватися чи ні. Вочевидь, Ви навчилися, нехай неусвідомлено, але користуватися своїми особливостями, так би мовити, «не на шкоду собі», а може навіть з певними перевагами для себе?

К.: Так, Ви маєте рацію. (Здивування на обличчі.)

П.: Чи є у Вас якісь побажання або запитання до мене?

К.: Питань немає. Я можу йти? Спасибі велике (скромно посміхнувшись, дівчина встала і вийшла з аудиторії).

З наведеного протоколу короткочасної (близько 10 хвилин) консультативної сесії можна припустити, що дівчина, дійсно, мала певний комунікативний бар'єр у спілкуванні на публіці. Це, найімовірніше, було обумовлено особливостями її темпераменту і, можливо, середовища виховання. Проте їй вдалося сформувати певний індивідуальний стиль, і навіть спосіб життя, який, як виявилось після консультування, компенсував наявні обмеження.

Суть ситуації, завдяки якій сталося напрацювання компенсаторних можливостей, полягає в тому, що одного дня під час усного іспиту, через наростання стресу, дівчина втратила свідомість у присутності педагога. Згодом ця поведінка практично не повторювалася в цьому навчальному закладі, але становище учениці істотно змінилося: педагоги стали поводитися з нею чуйно, з увагою та розумінням її індивідуальних особливостей. Зокрема, вони стали змінювати усні й публічні форми роботи на письмові і, цілком імовірно, вести спілкування з нею в м'якшій і не надто категоричній манері, використовувати тактовні форми осуду тощо. Усе це дало можливість учениці відновити здатність до навчальної діяльності і, більше того, закінчити школу з оптимістичною перспективою подальшого навчання в іншому навчальному закладі вищого статусу.

Цей випадок ми схильні позначити як приклад саморегуляції за допомогою толерантності до невизначеності. Парадоксальна дія дівчини (втрата свідомості) набула системного значення: з одного боку, вона дала їй можливість зберегти свій індивідуальний профіль взаємодії з оточенням, успішно закінчити школу, а з іншого боку, педагогам це дало змогу більш повно реалізувати свій педагогічний потенціал. Переналаштування педагогічної екосистеми («учителі-адміністрація-учень») сталося за дуже короткий проміжок часу і, більше того, з певним розвивальним ефектом щодо подолання можливого комунікативного бар'єру в майбутньому: дівчина також неусвідомлено, але абсолютно доречно і екологічно (не лише без шкоди, але на користь собі й оточенню), використовувала втрату свідомості як спосіб адаптації в умовах нового навчального закладу, до якого вона вступила згодом. До того ж, зазначений випадок утворив зону найближчого розвитку: через вичерпання можливостей «втрати свідомості» як способу самозбереження дівчина задалася питанням про формування нового стилю комунікації, що було уперше озвучено в присутності психолога.

По суті, метою психологічної роботи щодо реалізації запиту клієнта було прослідкувати екологічність і адекватність парадоксальної поведінки клієнта в перехідній ситуації її розвитку. Зазвичай у подібних ситуаціях клієнт усвідомлює адекватність своєї поведінки в минулому, переживає стан наповненої самоцінності сьогодні, і змінює своє критичне ставлення до життя на толерантніше до невизначених ситуацій у майбутньому.

Таким чином, ми приходимо до висновку про те, що ситуації кризи, хаосу з високою мірою невизначеності тільки ззовні можуть бути оцінені як патологічні. Насправді їх сенс – у наданні можливостей подальшого розвитку, як окремої особистості, так і відкритих екосистем, що самоорганізуються.

Усвідомлення адекватності умовно-патологічних станів екосистем як перехідних і, отже, адекватних особливим (перехідним) умовам розвитку, виступає важливою передумовою для виникнення толерантного ставлення до невизначеності в майбутньому. Подібне ставлення ми пов'язуємо з екологічним ставленням, тобто таким, яке дає змогу трансформованій або керованій системі знаходити для себе адекватні способи саморозвитку. Це визначення екологічності продовжує логіку традиційного розуміння не тільки в сенсі «не завдай шкоди», але і як такого, що бере до уваги системну і динамічну сторону керованої екосистеми в аспекті криз і їх зміни як джерел саморозвитку.

Толерантність до невизначеності або екопсихологічна фасилітація виступає важливою умовою реалізації цілей стабілізації перехідної системи (її переходу на новий виток розвитку) шляхом, наприклад, відмови від прямого управління.

Екологічна криза, так само як і криза в освіті та практичній психології – свідомство певного процесу самоорганізації соціальних екосистем. Логічно, що найбільш адекватною стратегією щодо їх подолання є толерантність до невизначеності, або ж відмова від директивного управління системами. Суб'єкт управління, перебуваючи усередині трансформованої екосистеми, використовує наявні обмеження як можливі переваги.

6.3. Формування толерантності до невизначеності як психологічного компонента євроінтеграційних процесів системи ППО

6.3.1. Конструювання «психологічних голограм», аналіз окремого випадку

Ми поставили за мету обрати й експериментально перевірити таку форму педагогічної діяльності, яка забезпечувала б інтенсивне й нетривале за часом формування толерантності до невизначеності. У межах експерименту ми звернулися до методу аналізу окремого випадку.

Опис випадку (наратив). Один з колишніх студентів автора цього дослідження, який нині проживає та успішно працює в США, поділився своїм баченням того, що відбувається в Україні. Він скористався такою метафорою:

«Їжачки кричали і плакали, але продовжували їсти кактуси».

Цілком очевидно, що автор цього висловлювання хотів підкреслити думку про те, що український народ байдужий якщо не до власної долі, то принаймні до власного способу життя.

У автора цього дослідження не склалося враження, що його колишній студент був абсолютно упевнений у справедливості підібраної метафори, а також не було однозначного ставлення до цього висловлювання. Сформувалася проблемно-орієнтована група (ПОГ) небайдужих до долі України людей, що бажають знайти пояснення неконгруентній поведінці українців: жителі цієї багатой своїми інтелектуальними і природними ресурсами країни ніяк не побудують адекватне своїм можливостям суспільство.

Перетворення початкового протиріччя. Метафорична (не сувора) форма цього висловлювання дає змогу генерувати такі смислові трансформації (перехідні форми) початкової метафори (табл. 6.1).

Таблиця 6.1

Смислові трансформації (перехідні форми) диспозиції «Байдужості»

Зміст трансформацій
«Їжачки» представлені як украї обмежені, байдужі до своєї власної долі суб'єкти або свого роду «мазохісти», що одержують задоволення від страждань.
«Їжачки» є суб'єктами, які дещо консервативні, особливо якщо врахувати, що потрясіння і революцій у їхньому житті вистачало. Ймовірно, у структурі їхнього менталітету не останнє місце займає спадкоємність історії, власних переживань. За це вони розпачуються своїм «шлунком».
«Їжачки» – ледарі. Єдине, що у них добре виходить, – життя жалюгідних істот.
«Їжачки» – дуже терплячий «народ». Коли терпіння закінчується, вони все-таки йдуть на різкі зміни. Наприклад, багато хто схильний емігрувати в такі місця, де більше «яблук», «грибів». Але, щоб це зробити, їм дійсно має увратися терпець.
«Їжачки» – не безглуздий народ, в їхній історії були моменти, коли вони перетворювали наявні обмеження на переваги, наприклад, винаходили нові технології. Можливо, і тепер вони займаються розробкою технології перетворення «кактусів у кактусову олію», яка більш придатна для споживання.
«Їжачки» піклуються про своє травлення. Вже стало відомо, що споживання високоякісної та особливо смачної їжі призводить не лише до ожиріння, але й порушення травлення. Недаремно груба і менш технологічно перероблена їжа стає популярнішою і серед жителів інших країн.
Крик і плач – суто людська властивість. Уміння плакати і виражати свій гнів вітається багатьма психотерапевтичними школами. Це дає можливість припустити, що в головному «їжачки» здорові. Недаремно психотерапія і консультативна допомога на території СНД вважається справою у багатьох випадках зайвою розкішшю у порівнянні з іншими країнами. Завжди цікаво знати в цьому контексті, від чого плачуть і кричать «тварини» в інших країнах.

«Їжачки» по-справжньому комунікабельні. Слід розрізнити контактність і комунікабельність. Остання припускає уміння ділитися істинними, глибинними переживаннями у присутності інших. Вони не схильні посміхатися і спілкуватися тоді, коли їм цього не дуже хочеться.
Можна припустити, що «їжачки» – це «нація», яка переконана, що бути щасливим наодинці із собою неможливо. Одним з доказів є той факт, що багатьох українців також не можна назвати щасливими.
Припустимо, що українці – це не «їжачки», а «кактуси» (метафорична форма дає змогу нам зробити це перетворення). Хто тоді «їжачки»?
Хто є ті, що спостерігають за картиною страждань іншого? Що вони відчувають, спостерігаючи за стражданнями іншого? Що вони роблять після «шоу»?
Чому автор вживає зменшувальний іменник («їжачки», а не «їжаки»)? Чи немає в цьому співчуття? А може, він симпатизує їм, тобто якоюсь мірою може їх зрозуміти? Розуміє, що вони вчать жити по-новому, їм важко. Може, звинувачує себе за бездіяльність? Може, згадує, коли сам був на їх місці?
«Їжачки» – частина єдиної екосистеми. Якщо в одній її частині «добре», то в іншій повинно бути інакше.
Хто повинен бути кактусами, коли усі їдять «гриби» і «яблука»? Припустимо, є такі тварини, для яких «кактуси» є «грибами» і «яблуками» ² . Може, це «Верблюди»?
«Їжачки» змінюють дієту?
«Їжачки» змінюють свою «національну» ідентичність? Стають благородними, невибагливими тваринами (наприклад, верблюдами), у яких інші тварини згодом зможуть брати уроки виживання в українських умовах?

Адаптивний дозвіл. Криза в Україні не є ознакою байдужості українського суспільства (а також його громадян), а швидше за все означає виродження колишньої соціально-психологічної ідентичності і зародження нової.

Слід зазначити, що образ трансформації «їжачка-мазохіста» в благородну тварину – «корабель пустелі» знімає усі протиріччя між членами ПОГ. «Верблюд» є дещо повільним, консервативним, у відомому сенсі ледачим суб'єктом, що не розмінюється на дрібниці. Він також відзначається деякими «мазохістськими» якостями (не проти зазнати випробувань, які, втім, частіше за все його зміцнюють). За значного погіршення умов існування мігрує в незвичніші, але багаті їжею місця. «Верблюди», незважаючи на деяку незграбність, симпатичні. У багатьох «країнах» від спостереження за ними отримують задоволення. Вони дещо зарозумілі, незалежні, а в разі агресивності на їхню адресу можуть удаватися до ефективних засобів самооборони. Не можна сказати, що вони вирізняються особливими розумовими здібностями, але в той же час, зважаючи на високі адаптивні можливості, можна припустити, що вони мають розвинений емоційний інтелект. «Верблюди» відносно легко піддаються навчанню, «дресурі». Ймовірно, це відбувається через їхню видову здатність до колективних форм життя, завдяки умінню об'єднуватися в «каравани»: усе добре, що допомагає вижити в екстремальних умовах. Це свідчить про те, що будь-які «жертви», на які погоджується незалежна «тварина», є наслідком глибоко прагматичного «національного» характеру.

Аналіз вищенаведеної метафори і побудованого на ній екопсихологічного дослідження дає нам підстави стверджувати, що у своїх основних компонентах процедура реконструкції початкової «голограми» відповідає протоколу екологічної фасилітації. Критичний момент у досягненні адаптивного дозволу початкового протиріччя «їжачки кричали» полягає в тому, що його автор в умовах невизначеності просувається крізь ланцюг перехідних форм, повністю відповідних різним диспозиціям у рамках виділеної нами екопсихологічної матриці. Основний акцент робиться не стільки на утриманні трансформацій, скільки на їх

зміні аж до адаптивного дозволу початкового протиріччя. Тим самим досягається основний ефект екофасилітативної процедури – підтримання ритму реконструкції. Подібний тип фасилітації дійсно є екологічним, внаслідок того, що охоплює різні стосунки/диспозиції до самого себе та довкілля.

Результати цієї стадії експериментального дослідження дали нам змогу звернутися до реалізації наступної частини двоєдиного завдання – сконструювати «психологічні голограми», тобто навчальний матеріал, який за дуже короткий проміжок часу надав можливість розвернути протокол екофасилітації та сформуванню толерантності до невизначеності. Під «психологічними голограмами» ми розуміємо психологічно насичені висловлювання, які дають змогу читачеві конструювати власне ставлення до зазначеної проблеми. Таким чином, у них ідеться не стільки про лаконічне віддзеркалення істини (як це робиться в афоризмах), скільки про можливість виробити у їх читача власне бачення проблемної ситуації та виробити нове оригінальне знання або ставлення до дійсності.

6.3.2. Толерантність до невизначеності: процес формування

Процес євроінтеграції та глобалізації змінює усталене уявлення про життя: людство входить в епоху непередбачуваних і нелінійних трансформацій. Це не може не позначитися на зміні уявлень про суть професійної підготовки і перепідготовки. У нашому дослідженні ми виходили з того, що професійний розвиток слухача ППО повинен спиратися на переживання нелінійних процесів, що, своєю чергою, пов'язано із розумінням своєї професійної діяльності як відкритої системи. Подібна парадоксальна готовність і є «толерантністю до невизначеності». Її суть полягає не лише в тому, щоб уміло орієнтуватися у нестабільних ситуаціях, але і сприймати їх як стимулювальний творчий пошук і професійний розвиток.

Якщо взяти за основу, що толерантність до невизначеності і творчість є властивістю не лише окремого індивіда, але й загальної соціальної екосистеми, яка перебуває в постійній самоорганізації, непередбачуваному й безповоротному процесі самооновлення та самозміни, то кожен член суспільства, незалежно від реалізованості його потенціалу, вже є толерантним і творчим за визначенням.

Звідси випливає, що толерантним до невизначеності є будь-який індивід, що цілеспрямовано прагне до збереження загальної екосистеми, частиною якої він є. У зв'язку з цим найсприятливішим освітнім середовищем (особливо для підготовки психолога) можна назвати таке, яке формує саме таких спеціалістів, тобто «екологічних фасилітаторів» («екофасилітаторів»).

У нашому дослідженні ми намагалися сформуванню екофасилітативні навички як прояв творчого й толерантного до невизначеності ставлення. Кількість досліджуваних складала 230 студентів психолого-педагогічних спеціальностей, що проходять курс «суггестопедії» та індивідуально-психологічного консультування. У якості засобу управління процесом формування ми використовували спеціально створені нами «психологічні голограми». Суть останніх полягала в тому, що вони, з одного боку, є афористичними висловлюваннями, що відбивають професійно-психологічні переживання особистості в перехідних ситуаціях; з іншої – диференціюють групу досліджуваних як мінімум на три підгрупи. Перша з них є емоційно байдужою до змісту «психологічних голограм», друга – виражає емоційне прийняття, третя – емоційне неприйняття. Наведемо приклади «психологічних голограм» (їхній повний список див. нижче) :

1. Хвороба є способом усвідомити, що ти здоровий у головному: твоя імунна система – у нормі. У разі фатальної хвороби потрібно змінювати принципи роботи імунної системи.
2. Головна проблема першовідкривача – в його самотності!

3. Межі потрібні для того, щоб навчитися жити разом.
4. Якщо ви безконфліктна людина, чи любите ви когось по-справжньому?
5. Якщо ви нездатні відшукати, у чому ви геніальні, ви вже геній скромності.
6. Якщо не знаєш, як вчинити, – дивися, що ти вже робиш!
7. Залізти в ополонку може змусити страх перед негативними наслідками антибіотиків або операцій.
8. Під «інвалідністю» треба розуміти і невміння страждати.
9. Справжнє терпіння приходить тоді, коли уривається терпець.
10. Результат перебудови – безперервна перебудова.
11. Люди похилого віку та інваліди навчають нас сили. Хто ж із нас навчає слабкості?

Основна ідея формувального експерименту полягала в тому, щоб не стільки змінити позицію кожного із членів групи в бажаному для викладача напрямі (тобто засвоєнні змісту перехідних явищ, відбитих у «голограмах»), скільки відкрити можливості для прийняття невизначеності як можливості для подальшого розвитку і творчого зростання.

Для цього досліджуваним було запропоновано ознайомитися з усіма «психологічними голограмами» і виразити суб'єктивне ставлення до них відповідно до трьох вищезгаданих реакцій. Таким чином, створювалося навчальне середовище, суть якого – у тому, щоб сформувати проблемно-орієнтовану групу, що дає змогу її учасникам вступити у дискусію. Вона охоплювала студентів з байдужим, негативним і позитивним ставленням до одного і того ж явища. У кожного з учасників з'являлася можливість переконати іншого. Зробити це було украй важко без того, щоб виробити синтетичну позицію, яка б вирішувала протиріччя між протилежними сторонами. Наприклад, психологічна голограма «Головна проблема першовідкривача – у його самотності!» викликала наступні реакції:

- Це дуже правильно, адже першовідкривач – це та людина, яка додумується до чогось першою. Виходить, що деякий час він може бути в досконалій самотності, коли його ніхто не розуміє. Це й викликає страждання.

- Це цілком неправильно. Першовідкривач не може бути самотнім через те, що, працюючи у своїй лабораторії, він займається улюбленою справою, спілкується з книгами, а можливо – і зі співробітниками. До того ж, врешті-решт, отримує у винагороду громадське визнання.

- Я не бачу в цьому проблеми: у кожної людини є періоди самотності, чому ми говоримо тільки про першовідкривачів?

У результаті наставав момент невизначеності: позиція кожного з учасників містила в собі елемент істинності. Далі екофасилітатор застосовував спеціально розроблений нами протокол, спрямований на вирішення наявного протиріччя і прояснення перспективи найближчого розвитку групи. Його реалізація призводила до виникнення наступних смислових трансформацій:

- Тоді виникає питання, а чи є в цій голограмі щось таке, що може бути цікавим. Наприклад, люди дізнаються зазвичай про першовідкривачів у момент їх слави і визнання. Ця голограма немов нагадує: «Спостерігачу, не варто думати про те, що зробити відкриття легко, це означає пройти через стадію повної самотності і нерозуміння, страждань». Ймовірно, у цьому пафос наведеного висловлювання.

- Я думаю, що є ще один елемент конструктивності, який можна вивести з останнього висловлювання: кожен із нас приречений бути самотнім внаслідок того, що ми всі йдемо своєю дорогою, і донести до інших людей свою роль і, більше того, бути визнаним ними – це завдання будь-якої людини. Таким чином, це завдання має начебто повсякденний або приземленіший сенс, на кшталт такого: «ми приречені на самотність за своєю природою, але ми приречені і на визнання, якщо прагнемо бути зрозумілими іншими».

- Головна проблема першовідкривача – в його самотності, а його щастя в тому, що інші можуть оцінити це.

- А куди поділося наше приземлене значення цієї голограми про те, що ми усі подібні до першовідкривачів?

- Ми усі самотні, коли шукаємо.
- І щасливі, коли знаходимо.
- А ознака залежності від визнання?
- І байдужі, коли це – очевидно для інших!

У результаті групової реконструкції студенти трансформували сенс початкової психологічної голограми, яка набула наступної форми: «Ми усі самотні, коли шукаємо; щасливі, коли знаходимо; і байдужі, коли це стає повсякденністю для інших!». У ній враховано ознаки самотності, проблематичності, характерні для початкової «голограми». Створено також нові смислові ознаки: повсякденності процесу пошуку нового, тимчасовості стану щастя/нешастя, пріоритету процесуальної мотивації, конструктивності самотності. Таким чином, ключовим моментом у реалізації цього протоколу була невизначеність, яка трансформувалася в нову думку (перехідну форму), що дає змогу просунути процес групової самоорганізації вперед до: а) адаптивного дозволу; б) підтримці ритму смислової реконструкції.

Надалі роль екофасилітатора під час роботи з іншими «психологічними голограмами» брали на себе інші члени групи. Критерієм завершеності процесу формування екофасилітативних навичок виступало толерантне ставлення до невизначеності, а також прагнення не просто уникати критичних ситуацій, але і сприймати їх як таких, що стимулюють творче зростання.

У результаті проведеного дослідження нам вдалося довести, що виокремленні нами закономірності особистісних змін можуть бути покладені в основу конструювання інноваційних технологій з формування екопсихологічного ставлення до дійсності (в аспекті толерантності до невизначеності) у майбутніх професіоналів в галузі педагогіки і психології.

Таким чином, можемо зробити деякі узагальнення щодо проектування основ особистісних змін.

По-перше, реалізація принципів особистісних змін має безпосереднє відношення до формування такого соціально-психологічного утвору, як толерантність до невизначеності, тобто підтримка ритму конструктивної активності в рамках певного соціально-педагогічного простору.

По-друге, враховуючи особливості вітчизняного соціокультурного й педагогічного контексту, реалізація подібного завдання може бути перенесена із психотерапевтичного до психолого-педагогічного контексту.

По-третє, у рамках цього дослідження розроблено основні принципи проектування змісту особистісних змін у формі так званих «психологічних голограм», а також провідного способу їх засвоєння – екофасилітації.

Запитання для самоперевірки

1. У чому полягає психологічна сутність перехідних процесів?
2. У чому полягає мета освіти в умовах перехідного періоду в розвитку суспільства?
3. Що таке «буферна зона розвитку»?
4. Який міжнародний досвід інтеграційних процесів та міжнародного співробітництва існує в галузі освіти, до вступу України в Болонський процес?
5. Що таке «буферна дисципліна» та яка її роль в реорганізації освітнього процесу в перехідний період?
6. Що таке толерантність до невизначеності та яка її роль в управлінні та самоуправлінні перехідними процесами в освіті та особистому житті?

7. Як можна формувати толерантність до невизначеності в освітньому процесі?
8. Що таке «психологічні голограми», чим вони відрізняється від афоризмів або афористичних виразів?
9. Пригадайте декілька психологічних голограм, які справили на вас особливе враження.
10. Чи здогадуєтеся, чому саме ці психологічні голограми Ви запам'ятали?

Питання для самостійного опрацювання

1. Чи помітили Ви під час ознайомлення зі змістом розділу якісь закономірності особистого життя, які спостерігалися у Вас у Ваш перехідний період?
2. Чи помічали Ви загальні закономірності в тому, як проходять перехідні періоди у Вашому особистому житті та в суспільних процесах, наприклад в освіті, економіці тощо?
3. Чи помічали Ви, що в перехідний період звертають на себе увагу моменти дезорганізації та повного нерозуміння того, що відбувається?
4. Як Ви зазвичай поведетесь у подібних ситуаціях?
5. Які саме конструктивні моменти Ви помічаєте у Ваших реакціях на хаос та невизначеність?
6. Які Ваші особисті результати проходження періодів невизначеності у Вашому особистому та професійному житті?
7. Що саме Ви хотіли б удосконалити у своєму особистому житті та професійній діяльності після проходження тяжких перехідних періодів?
8. Можливо, у Вас виникало відчуття чи навіть розуміння того, що «те, що нас не вбиває, робить нас сильнішими»?
9. На Вашу думку, в чому полягає парадоксальна природа особистісних та професійних змін в перехідні періоди розвитку?
10. Зверніть увагу на ваше самопочуття після того, як Ви відповіли на запропоновані Вам питання. Зробіть для себе висновок, який найкраще відповідає цьому самовідчуттю.

Література

1. Ительсон Л. Б. Лекции по психологии / Л. Ительсон. – Часть II. – Владимир, 1972. – 596 с.
2. Лушин П. В. Об экологичности психологического воздействия: экофасилитативная логика / П. Лушин // Практическая психология и социальная работа. Практическая психология и социальная работа. – №6. – 2010. – С. 7–9.
3. Лушин П. В. Экофасилитативный подход к подготовке психологов-консультантов // Вісник Харківського університету, 2005. – №662. – С. 79–82.
4. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика. – Одесса : Аспект, 2005. – 334 с.
5. Лушин П. В. Личностное изменение как «управляемая метаморфоза» // Мир психологии. – 2002. – №2 (30). – С. 70–76.
6. Лушин П. В. Психология личностного изменения / П. Лушин. – Кировоград : Имекс ЛТД, 2002. – 360 с.
7. Лушин П. В. О психологии человека в переходный период (Как выживать, когда все рушится). – Кировоград : Код. – 1999. – 208 с.
8. Лушин П. В. О сущности экпсихологического кризиса или о Ежиках, которые «безразличны» к своей судьбе // Практична психологія та соціальна робота. – №5(24). – 2000. – С. 32–34.
9. Лушин П. В. Психологія педагогічної зміни (екофасилітація). – Кировоград : Имекс ЛТД, 2002. – 76 с.
10. Лушин П. В. Толерантность и модели психологической службы в существующей образовательной системе: экпсихологическая перспектива // Практична психологія та соціальна робота, 2005. – №6. – С. 1–3.
11. Лушин П. В. Формирование толерантности к неопределенности: экпсихологическая перспектива // Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи : зб. наук. праць. – Частина 1. – Тернопіль, 2003. – С. 65–71.

12. Пригожин И. Порядок из хаоса : новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
13. Lipman, M. Thinking Children and Education. – Montclair State College, 1993. – 432 p.
14. Lushyn, P. The paradoxical nature of ecofacilitation in the community of inquiry // Thinking. – 2002. – Vol. 16. – №1. – P. 12–17.

ДОДАТКИ

Додаток 1

«Психологічні голограми» П. В. Лушина

Здоров'я.

1. Хвороба – спосіб усвідомити, що ти здоровий у головному: твоя імунна система – у нормі. У разі фатальної хвороби потрібно змінювати принципи роботи імунної системи.
2. Хвороба гарна тим, що розширює коло знайомих.
3. Біль – показник здоров'я: якщо він зникне – здоровий, залишиться – означає, що ти – людина.
4. Не головне саме здоров'я, а те, що його забезпечує: увага людей.
5. Хочеш залишатися здоровим – не зупиняйся.
6. Залізи в ополонку може змусити страх перед негативними наслідками антибіотиків або операцій.
7. Лікує не психолог чи лікар, а стосунки між фахівцем і клієнтом.
8. Під «інвалідністю» слід розуміти і невміння страждати.
9. Переїдання і розумові лінощі далеко не завжди є свідченням хвороби.
10. Люди стають «тваринними» і божевільними не для того, щоб їх залишили в спокої, а для того, щоб хоч хтось про них потурбувався.
11. Померти можна, коли розумієш, що без тебе обійдуться.
12. Щоб придумати захист від смерті, слід до смерті злякатися за своє життя.

Можливості

1. Головне – не те, щоб не допускати помилок, а те, щоб не припиняти їх робити. Але головне, щось робити. А ще головніше – не знати, що ти робиш. Це не твоя справа!
2. Єдиним гарантом «від в'язниці» є безперервний «внутрішній суд», «від торби» – постійне відчуття голоду.
3. Єдиний спосіб вижити – знайти сферу свого нещастя і перетворити її на талант.
4. Якщо не знаєш, як учинити – дивися, що ти вже робиш!
5. Людині важливо не просто вижити, їй важливо вижити заради когось.
6. Якщо Ви нездатні відшукати, в чому Ви геніальні – Ви вже геній скромності.
7. Для того, щоб розв'язати завдання, Вам потрібен той, хто його придумав, а головне – той, хто його розв'яже. Усі інші до цього мають дуже віддалений стосунок.
8. Урахування своїх особливостей, свого досвіду у розв'язанні проблеми частенько і є способом її вирішення.
9. Наповнене і тому щасливе життя – не те, у якому немає місця стражданням.

Стосунки

1. Межі потрібні для того, щоб навчитися жити разом.
2. Якщо Ви безконфліктна людина, чи любите Ви когось по-справжньому?
3. Як не уникай розчарувань, а займатися цим все-таки доведеться.
4. Батьки зобов'язані розпоряджатися своїми дітьми не лише через свій моральний обов'язок, але й унаслідок своєї любові до них.

5. Справжній чоловік, справжня жінка, успішний керівник, добрий багач – це той, хто не може про себе такого сказати.

6. Підвищена контактність – спосіб утечі від спілкування.

7. Навчитися піклуватися про себе можна не раніше, ніж навчився проявляти турботу про інших.

8. Спробуй прожити без ворога. Альтернатива – стати ворогом собі.

9. Ви переконалися в чийсь аморальності? Теж мені відкриття!

10. Якщо з'ясував, що хтось виявився негідником, «межа», що проходить між тобою і ним, робить вас співниками.

11. Для того, щоб «ошчасливити» когось, треба вирішити за нього, що для нього добре. Це, по суті, означає отримати право розпоряджатися ним.

12. Якщо хочеш, щоб тебе почули і зрозуміли, намагайся сам себе зрозуміти. Не можеш? Для тебе важливо залишитися загадкою! Тобі потрібне спілкування?

13. Бажання допомогти ґрунтується на пережитому або очікуваному стані жертви.

Робота

1. Навіть у поганого лікаря, психолога чи юриста є своє місце: вони немовби говорять пацієнтам і клієнтам: «не витрачайте час даремно у мене... шукайте кращого фахівця!».

2. Якщо люди ніяк не об'єднуються, це означає, що їм добре на самоті... або їм добре в іншому колективі.

3. Коли усі зусилля зробити бажану роботу йдуть нанівець, що порадити людині, яка змагає від втоми й роздратування? Мучитися ще недовго!

4. Колектив – це не сталий, сформований утвір, це стан групи в умовах екстремальності.

5. Колектив – це швидкоплинна форма для виживання окремого індивіда.

6. Справжній керівник просто вимушений бути байдужим до людей, але не до їх долі.

7. Найважче керувати бідними й дисциплінованими. Вони вже мають те, що хотіли – свободу.

8. Важка робота – це велике щастя. Легка робота вимагає постійної напруги: «Чим же зайнятися?».

9. Під гарним виробничим показником іноді слід розуміти збереження колективу в робочому стані.

10. Назвіть, хто для Вас є психологом, і я скажу, чим Вас слід лікувати.

Психологія

1. Знати психіку досконаліше означає вміння її конструювати.

2. Психолог, у якого особисті проблеми заважають професійному зростанню – психолог-початківець.

3. Психолог – це «дзеркало», у якому видно те, що приховує особистість клієнта: те, на чому він стоїть... і тому не помічає.

4. Психолог – це хто завгодно. Це той, ким він дозволяє собі бути або дозволяє бути клієнт!

5. Психолог – це «вірус», який може потрапити в зону зниження захисних сил і привести до нового опору.

6. Психолог – це просто людина, чие завдання бути пси-хо-лог(ом), де «пси» – душа, «хо» або «хол» – цілий, зцілювати, здоровий, «логос» – знати. Той, що знає, як зцілити душу.

7. Не бачу відмінності між фізикою та психологією. Яка різниця, що є об'єктом вивчення й маніпуляції, головне: хто суб'єкт?

8. Психолог – це «голограма»: чим більше її розглядаєш, тим більше виявляєш у ній змін, аспектів, властивостей.

9. Подивившись на психолога, що не визначився (у своєму ставленні до клієнта), клієнт може уперше захотіти визначити себе.

Цінності

1. Гнучкість – це уява. Це здатність відмовлятися від старого, керуючись лише тільки уявою.
2. Гроші (їх витрачання) є способом психотерапії щодо проблеми їх заробляння.
3. Іноді найкращий спосіб змінитися, «подорослішати» – стати дитиною.
4. Запорука людського щастя – у нездатності себе зрозуміти.
5. Яким же буває цінним те вчення, яке хоча б чогось, але навчає... навіть погано.
6. Хто бореться за щастя інших, той виявляється сам щасливим.
7. Кращого оптиміста, ніж песиміст, не знайти: він вірить у те, що його скепсис рано чи пізно виправдається.
8. Любов – це не прихильність до когось одного, це постійне порівняння на користь того, хто вам не байдужий.
9. Мовчання – гарний спосіб «закосити» під інтелектуала і тим самим справити приємне враження.
10. Мовчання – це не пасивність, а іноді дуже велика активність, тільки на «внутрішньому реєстрі».
11. Відшукати справедливість – означає довести усім, що лише я маю рацію... Або зрозуміти, що справедливість нікуди не пропадала.
12. Справжнє терпіння приходить тоді, коли уривається терпець.
13. Скромність є способом привернення до себе уваги. Це форма самовираження і самоутвердження в колективі.
14. Кращий спосіб набратися терпіння – помріяти...
15. Кращий спосіб терпіти – зайнятися тим, про що раніше було страшно подумати.

Суспільство

1. Погодьтеся, «комунізм» і наше «правильне виховання» спрацювали: психологічну цінність грошей зведено на своє непохитне друге місце.
2. Люди похилого віку та інваліди навчають нас сили. Хто ж із нас навчає слабкості?
3. Суб'єкт розділяє властивості об'єкта лише завдяки тому, що він щось помічає, відділяє від себе або розділяє щось разом із кимось.
4. Що запропонувати людині, яка чекає на пораду? Зарадити кому-небудь...
5. Відсутність страйків у держсекторі говорить про те, що методом виживання є приховане і нелегальне зловживання владою.
6. Свобода – розподілена з ким-небудь якістю.
7. Раб вільний тим, що не замислюється над питаннями долі. Це завдання пана.
8. Телебачення цікаве не тим, що відбувається на екрані, а тим, що відбувається в голові телеглядача.
9. Результат перебудови – безперервна перебудова.
10. Найнеекологічніша думка – та, що наша екологія гине.
11. Соціальна революція – менш ефективний засіб для поліпшення життя, ніж індивідуальна психотерапія. Доказ тому – 400 видів психотерапії і всього декілька типів революції. Люди нісенітницею не займаються.
12. Покірність, терпіння і колективізм – спосіб подолання життєвих негараздів. Революційність – ознака набридлого комфорту.
13. Способом самозбереження, за якого нічого не змінюється, є страйк несплатою податків.

Еміграція «Я»

1. Емігрант – це той, хто прагне відкривати в собі нове.
2. Емігрант – це той, хто пізнав радість від горя прощання з Батьківщиною.
3. Якщо емігрант – це людина, яка змінила себе за допомогою зміни місця проживання, то громадянин – людина, яка вимушена постійно «емігрувати» у власній країні.

4. Жити на межі – означає підкорятися правилам обох зон: говорити на двох мовах, мати родичів по обидва боки кордону, користуватися перевагами і стикатися з обмеженнями проміжного існування.

5. Як перетворитися з емігранта на громадянина? Залишаючись «людиною на межі» двох культур, двох мов, виробити свою неповторну культуру, ім'я якої «Я».

6. Еміграція – спосіб відродження (як міфологічний птах Фенікс), тільки за допомогою неміфічного, а реального переміщення в просторі. Внутрішнє самоперетворення вимагає фантазії.

Життєтворчість

1. Головна проблема першовідкривача – у його самотності!

2. Людина ніколи не отримує те, чого хотіла, вона отримує не менше і не більше – інше.

3. Життя набуває певного сенсу, коли є привід для нових почуттів, нових думок, нових друзів і ворогів. Такою ситуацією є втрата старих. Життя набуває сенсу, коли усе, що цінував – у минулому.

4. Хочеш допомогти собі? Постався до власних слабостей серйозно.

5. Перед невідомістю всі рівні. Усі втрачають те краще, що мали...

6. Проблема виживання – не проблема планування і взагалі не проблема! Це дія...

7. Майбутнє – це «зворотна сторона» сьогодення, тобто того, що нам неможливо робити зараз!

8. Відсутність енергії, апатія і байдужість до всього – ознака змін.

9. Чому буває важко навчитися плавати, не покидаючи берега? Тому що найважливіше – не плавання, а навчання? Ні... Тому, що важливо не втрачати відчуття «землі під ногами»!

10. Визначити свої можливості можна тільки тоді, коли є загроза не вижити!

11. Судячи із прикладу Пушкіна, геніальне створюють у печалі.

12. Умовою творчості є твердий життєвий фундамент, тоді можна поекспериментувати.

13. Створення умов задля щастя іншого не має відношення ні до героїзму, ні до альтруїзму – це має відношення до самозбереження і виживання.

Додаток 2

Афористичні вирази П. В. Лушина

1. Екофасилітація – рух у нестабільності.

2. Психіку не можна змінити, її можна конструювати.

3. Бути живим не заважає жодному із психологів.

4. Робота групи – це «розподілені мізки» окремого психолога.

5. У екстремальній ситуації – екстремальні способи підтримки.

6. У самокритиці не слід опускатися до самознищення.

7. Будь-яка особистість – «поліморф»: у ній є практично все.

8. Психолог – тільки тимчасовий антидепресант.

9. Треба дуже сильно намагатися, щоб зробити клієнтові погано.

10. Часто буває просто непрофесійно соромитися свого хвилювання.

11. Переляк – це не про минуле, а про майбутнє.

12. Іноді слід сидіти на двох стільцях, поки вони не перетворяться на крісло.

13. Першу половину життя псують батьки, другу половину – діти.

14. Слід заохочувати оптимізацію системи, а не боротьбу з нею.

15. Людину не можна налякати чужим досвідом. Її можна налякати своїм.

16. Практично будь-яка модель світу прийнятна, головне – віра в неї.

17. Школу треба пережити як стихійне лихо: потім уже нічого не страшно.

18. Застою не буває, це уповільнення розвитку. Якщо упевнений, що клієнт не рухається – бери потужну «лупу».
19. Людина проходить будь-яку психотерапію тільки через власне світосприйняття.
20. Батьки – це «милиці», які з часом оживають.
21. Хвороба – «оптимістична»: не потрібно шукати приводу піти з життя.
22. Справжнє почуття неможливо створити штучно.
23. У християнській культурі важливо прощати інших, а в екофасилітативній – себе.
24. Принцип екологічності психотерапевта: не потрібно «копати» там, де тебе не просять.
25. Треба так пропонувати, щоб можна було узяти.
26. Психотерапевт в армії – це людина, яка створює екстрим.
27. Допомогти усім однаково – неможливо.
28. Ігнорування – це спосіб звернути на себе увагу.
29. Книги не читають, а віднаходять себе в них.
30. Визнання своєї безвиході – рух уперед.
31. Ми помічаємо те, що готові побачити.
32. Професіонал шукає можливості, екофасилітатор – безвихідь, що в принципі те ж саме.
33. Перспектива – лікує!
34. Людина із «затертою харизмою».
35. Відчуття регресу – передвісник розвитку.
36. Мене розпирає від можливостей! Хто б зробив дірочку?
37. Як божественно створений «раб Божий» – ні за що не дасть собі пропасти!
38. Довгострокова посттравма – уже життя.
39. Іноді закон життя формулюється упродовж секунд!
40. Хвороба іноді – спосіб сказати «Ні!».
41. У діях людини запрограмовано майбутнє, тому воно не проблема, а справа часу.
42. У голові одні потреби, у ногах – інші, але усе це ми.
43. Іноді власне життя легше програмується через призму чужого.
44. Толерантність до невизначеності – бути готовим до несподіваного!
45. Відхід іноді є зближенням.
46. Дивитися в мікроскоп, щоб побачити зірки.
47. Рух у хаосі детермінований.
48. Хвороба – це перехідна форма; її не можна лікувати, нею можна скористатися.
49. Навіщо розвивати те, що і так розвивається мимоволі?
50. Якщо ти адекватний ситуації, то ефективність не важлива!
51. Родичі – гарний ґрунт, щоб стати психологом.
52. Сказати «ні» – не означає відмовитися.
53. Треба, щоб розум дійшов до емоцій, щоб усе стало на свої місця.
54. «Підозрілий оптимізм»: найстрашніше, що могло статися, вже сталося, а далі – будь, що буде!
55. Найкращий психолог – тупий і ледачий?
56. Якщо людину любиш, то приймаєш її такою, якою вона є. А якщо немає – «шматуєш її під себе», хоча іноді це теж любов.
57. Екофасилітація – парадоксальна допомога.
58. Екосистема не витримує подібності. У кожного своє місце.
59. Для того, щоб стати емігрантом, не обов'язково від'їжджати за кордон.
60. Не ламайся в закриті двері – шукай інші.
61. Любов до родичів часто вимірюється відстанню.
62. Якщо багато дано, то це не просто так.

63. Лінь – «закрутка» себе, щоб, нарешті, зацікавитися непотрібним і безглуздим.
64. Страждання і горе – це шанс збадьоритись.
65. Часто відповідальність – у «задньому місці»: досить просто встати.
66. Людина ніколи не знає, куди йде, навіть коли знає.
67. У горі інколи «йдуть» хороші думки. Головне, не захопитися процесом.
68. Якщо людина не розуміє, що вона робить, це не означає, що вона робить неправильно.
69. Іноді приречений – той, у кого – уся влада.
70. З невизначеністю слід рахуватись.
71. Якщо не знаєш, куди йти, дивися, куди йдуть ноги.
72. При «відключенні мізків» спрацьовує альтернативний механізм самозбереження – автопілот.
73. Інколи краще маленькі 100 гривень, ніж велике спасибі.
74. Кризу не можна передбачити, вона повинна статися.
75. Щоб приймати іншого в будь-якому стані, слід навчитися приймати себе в будь-якому стані.
76. Посттравми бувають і від хорошого.
77. Коли купуєш багато, важливо дати собі можливість цим скористатися.
78. У екстримі посттравма – норма.
79. «Пилка» дає можливість залишатися живим.
80. Передбачуваність бажана, але не надцінна.
81. Стабільний партнер притягує екстрим.
82. Мріяти і прагнути – не одне й те ж.
83. Не ображайтеся на чоловіків – жінки все одно врятують!
84. Інвалідність – це перехідна форма.
85. Толерантне ставлення – прийняття невизначеності.
86. Свобода – це саморегульована відповідальність.
87. Коли мені люди нецікаві, це не означає, що вони нецікаві взагалі.
88. Важливо зуміти зрозуміти, прийняти і скористатися життєвою ситуацією. Схожої точно не буде.
89. Психолог лікує не уколами, а розмовами.
90. Чим більше ненавидиш Батьківщину, тим легше адаптуватися на чужині.
91. Переживаючи за інших, можна створити їм серйозні проблеми.
92. Парадоксальне виховання: у ненормальних мам трапляються нормальні діти.
93. Втомитися можна тоді, коли зрозумів, що усе зробив, але не раніше.
94. Якщо одного дня отримав «щеплення від нового», то тепер десять разів подумаш – прищеплюватися або ні.
95. Не можна звикнути до смерті близьких, це потрібно пережити.
96. Не можна до смерті звикнути, її треба прийняти як неминучість.
97. Життя не упакуєш у життєві стереотипи.
98. Уява закінчується там, де її починають прогнозувати і вимірювати.
99. Якщо навчишся все прораховувати – ось і життя скінчилось.
100. У будь-якому вихорі подій можна побачити свій шанс.
101. Принцип волонтера: спочатку нічого не маєш, а потім маєш усе.
102. Усе, що ми робимо з природою, ми раніше робили із собою.
103. В екосистемі усі елементи пов'язуються без редактора.
104. Ніщо не привертає так увагу, як справжнє і живе.
105. Якщо навколо тебе ідіоти, то, ймовірно, ти – головний.
106. Психосоматика – останній удар по тілу, коли свідомість ніяк не реагує.

107. Діти – витончені винахідники, коли батьки – «Піночети».
108. Парадоксальна логіка: будь готовий до несподіванки.
109. Екологічність: самостверджуватися, але не за рахунок іншого, а іншому – не за рахунок себе.
110. Матір'ю не станеш, поки не народиш.
111. Інколи страх перед смертю слабкіший за страх перед життям.
112. Людина на рівному й утрамбованому місці може створювати собі перешкоду.
113. Хвороба – не пустощі: це боротьба за радість.
114. Опір – це шлях, а не перешкода.
115. Перехідний стан: ще «не там», але вже «не тут».
116. Цілісна людина – та, якій, в принципі, нічого не треба.
117. Стерво – лялька навиворіт.
118. Для радикальних дій потрібна радикальна ситуація.
119. Спізнювання – тест на значущість.
120. Толерантність до визначеності – уміння розхитувати усталений порядок речей.
121. Людина живе не абстрактним часом, а подіями як згустками значущих для себе переживань.
122. Чим відрізняється винахідник від клієнта – останній кожену секунду винаходить, як жити в умовах неможливого.
123. Хочеш керувати? – Керуй! Не можеш? – Підкоряйся! Не хочеш/не можеш? – Йди!
124. Чого ж це так важко живеться? – Тому, що уміємо радіти життю, навіть подеколи і по-справжньому!
125. Дозволити собі невизначеність – наблизити мету!
126. Усе, чого можна уникнути, слід уникати, а те, чого неможливо уникнути – слід приймати як належність, що по суті – можливість.
127. Той, хто уміє належним чином оцінити професійно зроблене – сам професіонал, принаймні у відношенні до справи!
128. Якщо ми не починаємо робити щось негайно, то і не почнемо, бо важливе інше!
129. Якщо людина запитує, як жити, то це зовсім не означає, що у неї немає відповіді.
130. Якщо учень запитує, що робити, це зовсім не означає, що йому слід підказувати.
131. Інколи критерієм якості навчання або підготовки є не кількість відповідей на питання, а здатність їх задавати.
132. Якщо учитель добре навчає, але наполегливо не вчиться, виникає сумнів, що перше твердження є правильним.
133. Не придумати кращого навчання, ніж самонавчання учителя у присутності інших.
134. Із страхом немає сенсу боротися, з ним важливо співіснувати або навіть користуватися.
135. Психолог – не той, хто допомагає або навчає жити, а той, хто з кожним новим клієнтом вчиться сам.
136. Педагог – не той, хто навчає жити, а той, хто бере участь в народженні нової реальності.
137. Застаріла хвороба або/і проблема не відступають, бо не прийшли нові.
138. Навіщо позбавлятися від проблеми, якщо її відсутність – ще більша проблема.
139. Якщо Ви наполегливо не вчитеся, але продовжуєте ходити на заняття, ваше навчання – попереду.
140. Якщо ваше життя схоже на чуже, поспілкуйтеся з його власником, і ілюзія мине.
141. Відсутність дисципліни – теж дисципліна, але саморозвитку і самоорганізації: усе підпорядковано не дотриманню відомим правилам поведінки, а виробленню нових.

ВИСНОВКИ

Європейський вибір нашої країни відкриває нові перспективи для співробітництва й розвитку, стимулює якісні зміни в системі освіти: інтеркультурність освітнього простору, мобільність ресурсів, конвертованість освітнього продукту, відповідність його вимогам ринку праці тощо. Це означає новий, значно вищий рівень освіти і передусім – вищий рівень самої системи викладання, ціннісних орієнтацій викладачів, вчителів, методистів. Зумовлена інтеграційними процесами об'єднавча мета освітян щодо адаптування і розвитку в нових умовах життєдіяльності передбачає насамперед:

- підтримку державою освітянських ініціатив та інновацій (фінансову, організаційну, політико-ідеологічну);
- розвиток міжкультурного співробітництва в освітній практиці та педагогічних дослідженнях, доступ до новітніх наукових публікацій;
- цілеспрямовану підготовку студентів, аспірантів педагогічних спеціальностей та слухачів системи післядипломної освіти до міжкультурної взаємодії (мовна та комп'ютерна підготовка, розвиток комунікативних навичок до обміну ідеями, досвідом та психологічних умінь працювати в «полі Європейського виміру в освіті» тощо);
- створення інформаційно-освітнього середовища (регіонального, навчальних закладів), у якому поширюється повна інформація про можливості участі в європейських освітніх проектах, програмах, конкурсах тощо.

Готовність педагогів до міжкультурної взаємодії можна визначити через критерії компетенції сучасного професіоналізму педагога, серед них основні:

- лінгвістичні компетенції (зокрема, знання двох європейських мов);
- психологічні компетенції (у цьому досліджуваному аспекті – позитивна мотивація до питань євроінтеграції, цінностей ЄС і європейської освіти; готовність покласти зазначені цінності в основу свого особистого життя і професійної діяльності тощо);
- полікультурні;
- компетенції міжпредметної та групової взаємодії;
- проектні;
- знання в галузі порівняльної педагогіки, навички аналізу, співставлення теоретичних і практичних аспектів освітніх систем тощо.

Оскільки в реальному навчально-виховному процесі пізнавальна діяльність на основі певних цілей і технологій нероздільно пов'язана зі стимулювальними цінностями, останні розглядаються як умова і засіб активізації пізнавальної діяльності та суб'єкта її здійснення. Ціннісне знання лежить в основі ціннісної картини дійсності, що дає змогу усвідомити свої особистісні та професійні потреби, інтереси, настановлення.

Нормативні, домінуючі, стимулювальні, супутні цінності освіти, які вивчає педагогічна аксіологія, створюють конкретно-історичну ієрархічну структуру цінностей. Завданням педагогічної теорії є дослідження тенденцій змін і розвитку цінностей в освітньому процесі залежно від суспільно-культурних трансформацій, соціально-психологічних особливостей учнів, студентів та педагогів у реальних умовах. У нашому випадку – це умови інтеграції вітчизняної освіти в єдиний європейський простір.

На практичному рівні розвиток позитивної мотивації освітян та молоді до сприйняття європейських цінностей постає як складний, багаторівневий і суперечливий процес. Аналіз показує, що компоненти готовності педагогів до сприйняття та діяльності з формування у молоді європейських цінностей можна структурувати за такими рівнями:

- нейтрально-елементарний;
- епізодично-низький;

- локально-систематичний (достатній);
- цілеспрямовано-системний (високий).

Якісне зростання рівнів ціннісних знань, орієнтацій, настановлень освітян залежить значною мірою від послідовного поєднання зусиль самих педагогів, методичних служб у регіонах, професорсько-викладацького складу закладів ППО та створення педагогічних умов, уможливлуючи цей розвиток.

Активізуюча роль педагогічних умов у розвитку ціннісних знань і мотивів педагогів у процесі євроінтеграції полягає, передусім, у науково та методично обґрунтованому упровадженні гуманістичних інтерактивних технологій, можливостей тренування вмінь та якостей «сучасного європейця» у навчальній та позанавчальній діяльності.

Мова йде про створення основ нової інноваційної моделі вітчизняної системи післядипломної педагогічної освіти, спроможної інтегруватися в європейський та світовий освітній простір відповідно до національних ідей та стратегій розвитку.

Відомості про авторів:

Пуховська Людмила Прокопівна – доктор педагогічних наук, професор (вступ, розділ 1, висновки);

Артюшина Марина Віталіївна – доктор педагогічних наук, доцент (розділ 4);

Базелюк Василь Григорович – кандидат педагогічних наук (розділ 5);

Лушин Павло Володимирович – доктор психологічних наук, професор (розділ 6);

Снісаренко Ольга Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент (розділ 3);

Сніцар Людмила Петрівна – кандидат філософських наук, доцент (розділ 3);

Солодков Василь Трохимович – кандидат історичних наук, професор (розділ 2).

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

**ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ:
СУТНІСТЬ, ЗМІСТ, ТЕХНОЛОГІЇ, ГОТОВНІСТЬ ДО ЗМІН**

Навчально-методичний посібник

Редактор В. І. Трудолюбова
Верстка В. С. Лоза
Обкладинка П. В. Резніков

Підписано до друку 22.10.2012 р., Формат 70x100 1/16
Гарнітура Петербург. Друк. офс. Папір офс.
Ум. друк. арк. 10,4
Наклад 300 пр.

**Видано за рахунок державних коштів.
Продаж заборонено.**

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп. 2;
тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.