

Educational innovations:  
philosophy, psychology,  
pedagogy

Инновации в образовании:  
философия, психология,  
педагогика

# ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ: ФІЛОСОФІЯ, ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА

Матеріали  
*Міжнародної науково-практичної конференції*

*Частина 4*



Суми – 2014

Міністерство освіти і науки України  
КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (Суми, Україна)  
Інститут інноваційних технологій і змісту освіти (Київ, Україна)  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (Київ, Україна)  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка (Суми, Україна)  
Класичний приватний університет (Запоріжжя, Україна)  
Казахский национальный университет имени аль-Фараби (Алматы, Казахстан)  
Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук  
имени Т. Н. Кары Ниязи (Ташкент, Узбекистан)  
Gdacska Wyższa Szkoła Humanistyczna (Gdansk, Polska)

# **ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ: ФІЛОСОФІЯ, ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА**

*Матеріали  
Міжнародної науково-практичної конференції*

*3 грудня 2014 р.*

У чотирьох частинах

**Частина 4**

Суми  
ВВП «Мрія»  
2014

УДК 37:001.895(063)  
ББК 74.00я43  
О-72

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
КЗ Сумський інститут післядипломної педагогічної освіти  
(протокол № 4 від 27 листопада 2014 р.)*

**Редакційна колегія:**

*С. І. Дегтярьов* – кандидат історичних наук, доцент  
*О. В. Зосименко* – кандидат педагогічних наук, доцент  
*О. І. Іваницький* – доктор педагогічних наук, професор  
*Д. В. Кудінов* – кандидат історичних наук  
*М. В. Матковська* – кандидат педагогічних наук, доцент  
*О. І. Огієнко* – доктор педагогічних наук, професор  
*С. М. Панченко* – кандидат психологічних наук, доцент  
*А. А. Сбруєва* – доктор педагогічних наук, професор  
*Л. О. Суцєнко* – доктор педагогічних наук, доцент  
*Л. М. Чеканська* – кандидат психологічних наук, доцент

**Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка : матеріали**  
О 72 Міжнародної науково-практичної конференції, 3 грудня 2014 року : у 4 ч. –  
Суми : видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2014. – Ч.4. – 200 с.

ISBN 978-966-153-6

У збірнику представлені матеріали доповідей та повідомлень учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка», що розкривають теоретичні та практичні основи розвитку інноваційних процесів в освіті, особливості впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, розвиток соціально-психологічного потенціалу особистості в умовах інноваційних змін, ретроспективний погляд на інновації в навчально-виховному процесі та управлінні, культурологічні, етнологічні та філософські засади освітніх інновацій та вплив інноваційних процесів на управління освітою в сучасному світі та розвиток суспільства.

**УДК 37:001.895(063)**  
**ББК 74.00я43**

ISBN 978-966-153-6

© КЗ Сумський ОІППО, 2014  
© ВВП «Мрія», 2014

## Зміст

### РОЗДІЛ V. ІСТОРІЯ ОСВІТИ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ПОГЛЯД НА ІННОВАЦІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ТА УПРАВЛІННІ

#### **Городецька Оксана**

Ретроспективний погляд на висвітлення питання національно-патріотичного виховання на сторінках часопису «Рідна школа» у першій половині ХХ ст..... 7

#### **Гуріна Вікторія**

Погляди педагогів, наукових діячів другої половини ХІХ ст. на інновації в жіночій освіті України..... 11

#### **Дидик Віктор**

Антиалкогольна профілактика в учнівському середовищі на західноукраїнських землях у 1900–1939 рр. .... 14

#### **Довбенко Тетяна**

Інноваційна освітня спадщина України 1920-х рр. .... 17

#### **Драновська Світлана**

Періодизація розвитку змісту навчання історії України в 60 – 90-х рр. ХХ ст. .... 20

#### **Кабанова Оксана**

Педагогічна система івана соколянського – основоположника вітчизняної тифлосурдопедагогіки на зламі ХІХ – ХХ ст..... 23

#### **Кавун Анатолій**

Започаткування православної релігійної освіти на Волині в волинській духовній семінарії..... 27

#### **Кудінов Дмитро**

Проблема пропедевтики історичного навчання в роботах В. Я. Уланова ..... 30

#### **Курок Віра, Шевель Борис, Медвідь Сергій**

Мотиваційно-ціннісна орієнтація на використання історичного досвіду в процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів ..... 35

#### **Листопад Олена**

Аутсорсингові технології в умовах інноваційного розвитку освіти..... 38

#### **Логвиненко Юлія, Медведєв Ігор**

Історія української освіти: традиції, інновації, сучасність..... 40

#### **Магась В'ячеслав**

Боротьба за освітні та політичні реформи вчительських союзів в Україні в роки першої російської революції ..... 45

#### **Марчук Оксана** Виховний потенціал періодичних

видань початку ХХ століття (на прикладі волинського журналу «Сонечко»)..... 48

#### **Мільто Людмила**

Розвиток педагогічних інновацій: ретроспективний погляд ..... 52

<b>Нелін Євген</b>	
Тенденції розвитку вищої університетської освіти Італії.....	56
<b>Осьмук Наталія</b>	
Європейські «нові школи» першої третини ХХ століття: до аналізу ознак інноваційності .....	59
<b>Рудь Ольга</b>	
Погляди Адольфа Дістервега на формування педагогічної майстерності вчителя .....	62
<b>Саричев Володимир, Лопуга Ганна</b>	
Історія розвитку добровільних спортивних товариств України наприкінці 1940-х – початку 1990-х років.....	65
<b>Сопіга Віктор</b>	
Використання історико-педагогічного досвіду з автосправи: аналіз анкетувань .....	67
<b>Стремецька Вікторія</b>	
Функціонування тюремних шкіл у зарубіжних країнах у ХІХ – на початку ХХ ст. ....	71
<b>Сьома Світлана</b>	
МАН як інноваційна форма навчання обдарованої учнівської молоді: з історії питання .....	75
<b>Шульга Альона</b>	
Проблема взаємодії сім'ї та школи протягом ХХ ст. ....	77

## **РОЗДІЛ VI. КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ, ЕТНОЛОГІЧНІ ТА ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ**

<b>Гончаренко Катерина</b>	
Інтерактивність: ланцюг делегованих актантів чи мережа взаємодіючих фреймів? .....	81
<b>Гордійчук Оксана, Буздуган Діана</b>	
Синтез ідей інноваційної виховної технології та православної педагогіки в системі формування духовно-моральних цінностей особистості.....	84
<b>Грамотюк Олена</b>	
Тенденції розвитку синтезу мистецтв у контексті сучасних освітніх інновацій.....	88
<b>Ісаєва Оксана</b>	
Роль гуманітарної освіти у професійно-творчому самовдосконаленні студентів вищих медичних закладів.....	91
<b>Кежковська Ірина</b>	
Формування (євро)громадянських цінностей в умовах культури «інстант» .....	94
<b>Кириленко Катерина</b>	
Соціальні і психолого-педагогічні домінанти формування інноваційної культури у студентів вищих навчальних закладів культури .....	99

<b>Кушнікова Світлана</b>	
Загальнофілософські аспекти інноваційно-гуманістичного спрямування сучасної освіти .....	102
<b>Литвиненко Яна</b>	
Специфіка етнокультурного виховання як основа формування етнічної самосвідомості учнів .....	107
<b>Машкіна Світлана</b>	
Культурологічні засади інновацій у професійній підготовці педагога .....	110
<b>Нежданова Лілія</b>	
Розвиток аксіологічного компонента готовності вчителя-філолога до формування гуманістичних цінностей старшокласників крізь призму трансформації ідей національної філософської думки в українську літературу .....	113
<b>Пекарчук Володимир</b>	
Просвітництво як чинник розвитку культури етноменшин України: тенденції 1990 – 2000-х рр. ....	119
<b>Самойлова Юлія</b>	
Інноваційні шкільні мережі в контексті нової філософії освіти XXI століття .....	122
<b>Слоневська Ірина</b>	
Інноваційний характер сучасної освіти: діалогізм гуманітарного мислення .....	124
<b>Старовойт Олена</b>	
Інноваційна культура особистості в освітньому просторі .....	127
<b>Chyrva Andrew, Melbar Sibanda</b>	
Social and cultural adaptation of foreign students .....	131
<b>Kokiel Andrzej</b>	
Przestrzec edukacji aksjologicznej studentyw .....	134
<b>Ushchapovska Iryna, Joy Angus Ogonna</b>	
Brand language as the means of cross-cultural communications .....	138

## **РОЗДІЛ VII. УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В СУЧАСНОМУ СВІТІ ТА ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК СУСПІЛЬСТВА**

<b>Авдєєва Світлана</b>	
Аналіз психолого-організаційних чинників виникнення бар'єрів у впровадженні інклюзивної освіти в навчальних закладах .....	143
<b>Бєляєва Наталія</b>	
Особливості визначення професійно-етичних якостей майбутніх менеджерів освітніх закладів .....	146

<b>Бритова Олена, Іванова Віта</b> Організація ефективного управління навчальним закладом на основі моніторингу особистісного розвитку педагогічного колективу.....	149
<b>Головешко Богдан</b> Коучінг як засіб розвитку лідерства в рамках синергетичної парадигми вищої школи .....	153
<b>Дибкова Людмила</b> Деканат як суб'єкт управління навчальною діяльністю в економічному ВНЗ .....	155
<b>Іващенко Ганна</b> Питання практичної реалізації принципу наступності в діяльності закладів дошкільної освіти та початкової школи .....	158
<b>Клочкова Тетяна</b> Передумови впровадження ризик-орієнтованого підходу до управління університетським сектором .....	161
<b>Кобрин Надія</b> Забезпечення якості вищої освіти в Канаді.....	164
<b>Коновальчук Іван</b> Інтегративні критерії моніторингу рівня реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах .....	168
<b>Макаренко Ірина</b> Коучинг у системі педагогічного менеджменту .....	172
<b>Медведев Ігор</b> Виклики часу в системі освіти України з позиції сьогодення.....	175
<b>Палічук Тетяна</b> Необхідність формування у студентів спеціальності «соціальна робота» навичок здійснення фандрайзингової діяльності .....	178
<b>Панченко Світлана</b> Внутрішній аудит як інноваційний механізм забезпечення якості освітньої діяльності у системі післядипломної педагогічної освіти.....	181
<b>Пінчук Діана, Івашина Людмила</b> Важливість впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в діяльність керівника загальноосвітнього навчального закладу .....	187
<b>Чуркіна Вікторія, Косенко Катерина</b> Управління організаційною культурою в закладах післядипломної педагогічної освіти.....	191
<b>Chystyakova Iryna</b> Distributed leadership as an innovative technology of network management in higher education.....	197

**РОЗДІЛ V.**  
**ІСТОРІЯ ОСВІТИ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ПОГЛЯД НА ІННОВАЦІЇ В**  
**НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ТА УПРАВЛІННІ**

**Оксана Городецька**

Тернопільський обласний комунальний інститут  
післядипломної педагогічної освіти  
(Тернопіль, Україна)

**РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ПОГЛЯД НА ВИСВІТЛЕННЯ ПИТАННЯ**  
**НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА СТОРІНКАХ**  
**ЧАСОПISУ «РІДНА ШКОЛА» У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.**

Патріотичне виховання дітей є пріоритетним напрямком в національній системі освіти та виховання. Заходи, які сприяють національному самовизначенню учнів, необхідні для становлення особистості. У Концепції національно-патріотичного виховання молоді (Затвердженій Наказом Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерства освіти і науки України, Міністерства оборони України, Міністерства культури і туризму України від 27.10.2009 № 3754/981/538/49) вказано, що здійснення системного національно-патріотичного виховання є однією з головних складових національної безпеки України. Національно-патріотичне виховання формується на прикладах історії становлення Української державності, українського козацтва, героїки визвольного руху, досягнень у галузі політики, освіти, науки, культури і спорту [3].

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (Схваленій Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013) йдеться, що освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, створення умов для реалізації кожної особистості.

Одним із стратегічних напрямів державної політики в сфері освіти повинна стати побудова ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді [4].

Для забезпечення національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді система освіти повинна формувати особистість, яка усвідомлює свою належність до Українського народу,



європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя в постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі.

Міністерством Освіти і науки України видано наказ № 1232 від 27.10.2014 р. Про затвердження плану заходів щодо посилення національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді.

Завдання національно-патріотичного виховання стояло і перед громадсько-просвітницькими товариствами в першій половині ХХ ст., зокрема, Українське педагогічне товариство «Рідна школа» завжди відстоювало національний характер освіти, сприяло покращенню якості навчання та виховання підростаючого покоління.

Саме тому у червні 1927р. Головна Управа Товариства організувала видання часопису «Рідна школа». Він був присвячений справам всенародного та середнього шкільництва на усіх українських землях під Польщею. Видання повинне було прислужитися поширенню і поглибленню ідей рідної школи в суспільстві. Питання діяльності приватних шкіл, дошкільного виховання, заснування нових шкіл, бурс, захоронок, організація кружків «Рідної школи», все це знаходило місце на сторінках видання. Часопис також вказував на перепони та криди, яких зазнавало українське шкільництво від польських властей. На шпальтах першого випуску «Рідної школи» редакційна комісія закликала долучитися до видання усіх визначних діячів не лише Львова, а й провінції, також всіх, хто не байдуже ставиться до питання виховання підростаючого покоління. Часопис «Рідна школа» повинен був стати органом цілого Товариства, а не тільки Головної Управи [1].

Герасимович І. так окреслював завдання даного часопису: «Спираючись на минуле – живемо для майбутнього. Мусимо мати свою мету та мати бажання її осягнути. Для кожного народу внутрішню силу дає своя рідна школа й рідне виховання! Несприятливі обставини довели до того, що наш народ розділений нині між чотирма сусідніми державами. Серед різних обставин доводиться жити українцям і навчати та виховувати своїх дітей. Досі не було того, що невидимими нитками об'єднало б усіх поневолених розділені та розпорошених українців. І саме наш часопис „Рідна Школа" має намір взяти на себе цей важкий, але почесними обов'язок. Маючи це на увазі, ми будемо обговорювати справи загально педагогічні і виховні; містити статті і матеріали про українське

державне і приватне шкільництво в Польщі й поза її кордонами та вести його оборону. Цей часопис випускається з вірою що, «Рідна школа» згуртує навколо себе українську інтелігенцію, міщанство, селянство, робітників» [2].

У своїй статті «Творча школа» Лев Ясінчук писав, що освіта повинна бути збудована тільки на рідній основі. Кожен повинен взяти участь у порятунку рідної школи, від якої залежить майбутнє народу» [10].

Товариство в своїй роботі надзвичайно багато уваги приділяло проблемам національного навчання та виховання дітей, дбало про те, щоб всі діти ходили до українських приватних всенародних шкіл, а в дошкільному віці до українських захоронок чи садків. Також важливим питанням було створення українських дитячих бібліотек та видавництво книжок.

Лев Ясінчук у своїй статті «Діточі бібліотеки» писав: «Кожен культурний народ уже давно оцінив значення книжки не тільки для розвитку людини, але й для розвитку нації, культури. Знеохочена духом чужої шкільної книжки на українській мові не відчувала молодь у дитячому віці інтересу до навчання. А любов до книжки треба виробляти вже змалку, від самих основ. Ще з народної школи потрібно виробляти пошану до хорошої книжки» [9].

Головна Управа «Рідної школи» вважала за доцільне закликати свої кружки й інші українські культурно-освітні установи до підтримки у справі закладання дитячих шкільних бібліотек, а також до започаткування цілої акції, щоб дітям дати добру українську книжку. Кружки «Рідної школи» повинні були дбати, щоб дитячі бібліотеки своїм укладом, добром і діяльністю стали для дітей тим принадним осередком, від якого б формувалась дитяча думка. Повітові кружки могли створювати мандрівні дитячі бібліотеки, які б могли переходити від села до села. «Рідна школа» навіть видавала кредити для заснування бібліотек.

Лев Ясінчук також закликав : «Признаючи книжці відповідне значення, не занедбуймо тієї справи та творім для наших дітей бібліотеки, що допоможуть формувати світогляд. Коли є добра воля, то засоби для здійснення мети завжди знайдуться» [9].

Мальцький К. вважав, що у дітвори і молоді треба змалку будити культ поваги до великих людей, до великих подій, що повернули їх, чи один народ, чи ціле людство на нові шляхи до кращого життя. Це і є

завданням науки історії в школі – історії рідного краю і рідного письменства, історії культури людства. Тому потрібно вшановувати визначних героїв, поетів і геніїв, винахідників, бо їх життя повинне навчити дітей та молодь бути великими, як вони. Отже, всі небайдужі до подальшого розвитку нашого народу, повинні прививати дітворі, молоді повагу до книги. Також потрібно допомогти зрозуміти підростаючому поколінню, наскільки важливими для народу і людства бібліотеки [5].

Степан Сірополко вбачав необхідність підтримки «Рідній Школі» з боку всіх верств громадян в питанні зміцнення духовної культури народу [6].

Отже, на сторінках часопису «Рідна школа» видатні вчені, педагоги, мислителі, митці закликали народ виконати свій святий обов'язок: виховати підростаюче покоління так, щоб шанували нашу мову, культуру, традиції, були вірними заповітам батьків та дідів. Молодь всіма думками, справами та зусиллями повинна прагнути бути вірною Україні та всіма силами сприяти її розвитку.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Галущинський М. Від редакції // Рідна школа. – 1927. – № 1. – С. 5.
2. Герасимович І. Завдання нашого часопису // Рідна школа – 1932. – № 1. – С. 7.
3. Концепція національно-патріотичного виховання молоді (Затверджена Наказом Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерства освіти і науки України, Міністерства оборони України, Міністерства культури і туризму України від 27.10.2009 № 3754/981/538/49). – Режим доступу до док. : <http://osvita.ua/legislation/other/5397/>
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 (Схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013). – Режим доступу до док. : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>
5. Малицький К. Свято книги // Рідна школа. – 1927. – № 4. – С. 6-7.
6. Сірополко С. Боротьба за рідну школу на В. Україні за час денікінців // Рідна школа. – 1927. – № 4. – С. 2.
7. Терлецький О. Рідна школа й наша суспільність // Рідна школа. – 1927. – № 1. – С. 2.
8. Цурковський І. З життя товариства // Рідна школа. – 1927. – № 1. – С. 12.

9. Ясінчук Л. Діточі бібліотеки // Рідна школа. – 1927. – № 3. – С.9–10.  
10. Ясінчук Л. Творча школа // Рідна школа. – 1927. – № 1. – С. 3.  
11. Ясінчук Л. Українське жіноцтво – реалізатор національних ідеалів // Рідна школа. – 1933. – № 14. – С. 20-21.

**Вікторія Гуріна**

Харківський національний педагогічний  
університет імені Г.С. Сковороди  
(Харків, Україна)

## **ПОГЛЯДИ ПЕДАГОГІВ, НАУКОВИХ ДІЯЧІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТ. НА ІННОВАЦІЇ В ЖІНОЧІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ**

Проблема жіночої освіти набуває сталого розвитку в сучасному науковому просторі. Адже рівень освіти жінок у державі є показником демократичності, індикатором прогресу держави і важливою умовою гідного становища жінки в суспільстві. У останні роки в системі освіти України відроджуються жіночі гімназії, окремі класи.

З огляду на це надзвичайної актуальності набуває вивчення історичного досвіду вирішення проблем в організації навчально-виховного процесу жіночих навчальних закладів України другої половини ХІХ ст., бо саме в той час склалися умови для інноваційних процесів в жіночій освіті.

Думки науково-педагогічної громадськості щодо розвитку жіночої освіти були представлені широким спектром напрямів та відповідали тогочасному реформаторському духу існуючої системи освіти.

У досліджуваній період існували прихильники жіночого управління, які висловлювалися за необхідність підвищити освітній ценз начальниць жіночих училищ - хоча б до рівня свідоцтв на звання домашньої вчительки і доручити їм викладання ряду предметів за зразком директорів чоловічих гімназій.

Однак, застрілі погляди представників освітянської еліти гальмували надання прав жінці керувати навчальними закладами. Так, педагогічні ради гімназій [5, ч. 4, с. 525-528] виступали противниками жіночої управлінської праці, пояснюючи це тим, що жінка не здатна керувати навчальним закладом; авторитет в родині і школі належить батькові; підпорядкування вчителів-чоловіків начальниці-жінці неприродно.

Інше питання, яким опікувались педагоги і наукові діячі минулого було запровадження нових предметів в жіночих навчальних закладах. Піклувальні ради Харківського навчального округу пропонували надати ініціативу запровадження нових предметів суспільству, батькам ... бо вони не забаряться додати до існуючого курсу ті, в яких виникне потреба в суспільстві [4, с. 306].

Негативне ставлення до розширення навчального курсу середніх жіночих навчальних закладів висловлював А. Воронов. Він зазначав, що «многоученье» не дає бажаних результатів і слід зосередитись на вивченні небагатьох предметів, але вивчати їх досконало. [2, с. 306-307].

Важливе питання відносно оцінювання в жіночих закладах підіймав у своїх працях К.Ушинський. Він стверджував, що экзамени походились в жіночих навчальних закладах формально, тому дівчата масами переходили із класу в клас і втрачали можливість опанувати науки [8, с. 344].

Важливою інновацією жіночої освіти другої половини XIX ст. вважаємо впровадження педагогічної підготовки. Також слід відмітити сміливі пропозиції про дозвіл жінкам викладати в чоловічих прогімназіях.

Так, Н. Вишнеградський пропонував видавати атестат на звання домашньої вчительки вихованкам, які закінчили повний курс гімназії, а вихованкам які отримали нагороди – домашньої наставниці, а також надавати право без екзаменів вступати на педагогічні курси.

Піклувальник Одеського навчального округу А. Арцимович висловлював переконання в тому, що жінка більш здібна, ніж чоловік для початкової народної освіти і треба прагнути передати народні училища до жіночих рук [4, ч. 2, с. 503]. Також Л. Українка була переконана в тому, що вже сама наявність у школі людини «не лихої», не черствої педантки», людини чесної є великою користю для дітей...».

Підготовці педагогів і просвітительській діяльності жінок присвячував роботи П. Грабовський, який вважав, що головне для вчителя – це служіння дітям, народові.

А. Воронов висловив думку про розділення спеціального педагогічного курсу на два розряди і про зміст педагогічної підготовки в кожному з них. Його загальна концепція педагогічної підготовки в жіночих навчальних закладах була підкріплена законодавчими актами і визначила діяльність міністерських жіночих гімназій і прогімназій в цьому напрямі.

Аналіз літературних джерел дозволяє зробити висновки, що провідні педагоги ратували за доступність освіти для жінок усіх верств населення. Вони вважали доцільним прописати в нормативних документах питання про те, хто має право вступати до жіночих навчальних закладів.

У той час, як Н. Вишнеградський висловлювався за всестановість у навчанні, міністр Харківського навчального округу І. Ділянов наголошував на необхідності допуску до навчання у гімназіях лише дітей окремих станів, не нижче купців 2-ї гільдії [5, с. 37]. Дворянство і чиновництво вважали принизливим для свого благородства садити дочок на одну лаву з «попівками і міщанками» [4, ч. 4, с. 57].

Провідні діячі другої половини ХІХ століття вимагали зрівняти жіночу освіту з чоловічою. Відомий громадський діяч В. Белінський висловлював думку, що жінка має право на освіту, як і чоловік, «на тій підставі, що вона, перш за все, людина...» [5, с. 46].

Піклувальна рада Одеського навчального округу пропонувала зрівняти чоловічі і жіночі навчальні заклади як за обсягом навчального курсу, так і їх переліком [4, ч.2,с.503]. Із цього приводу педагогічна рада Полтавської гімназій підкреслювала, що сама назва «жіночі училища І і ІІ розряду» відокремлює жіночу освіту від чоловічої, а назва «гімназії та прогімназії» сприяла б зрівнянню [4, ч. 4, с. 281, 382, 386].

Отже, інновації, які висвітлювала науково-педагогічна громадськість другої половини ХІХ ст., торкалися управлінської праці жінок, навчального навантаження, педагогічної підготовки, доступності освіти для жінок усіх верств населення, рівності з чоловічою освітою. Вони можуть слугувати шляхом до вирішення проблем в організації навчально-виховного процесу в жіночих навчальних закладах у сучасних умовах.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Алешинцев И. История гимназического образования в России (XVII и XIXвек ). - С.-Петербург, 1912. – 352с.
2. Воронов А.С. Материалы для нового положения о женских училищах ведомства Министерства народного просвещения // Журнал министерства народного просвещения. 1865. Т. 125.
3. Днепров Э. Д. Среднее женское образование в России: учебное пособие/ Э. Д. Днепров, Р. Ф. Усачева Р. Ф. – М: Дрофа, 2009. – 272 с.

4. Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего устройства народных училищ. СПб., 1862.

5. Константинов Н.А. Очерки по истории средней школы. Гимназии и реальные училища с конца XIX в. до февральской революции 1917г. – М.: Учпедгиз, 1947. – 247 с.

6. Педагогічні ідеї Івана Франка (до 150-річчя від дня народження Каменяра)/Г.Васянович//Рідна школа. – 2006. - №10(921). – С. 27–29.

7. Русские мемуары: Избранные страницы (1826-1856).М., 1990.

8. Ушинський К.Д. Исторична записка про останні перетворення у Виховному товаристві шляхетних дівчат//твори в трьох томах. – Т.2. – М.-Л.: Вид-во Академії педагогічних наук, 1948. – 656 с.

**Віктор Дидик**

Тернопільський національний педагогічний  
університет імені В. Гнатюка  
(Тернопіль, Україна)

### **АНТИАЛКОГОЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА В УЧНІВСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ У 1900–1939 РР.**

Соціально-економічні негаразди в сучасному суспільстві призвели до поширення в молодіжному середовищі негативних явищ: алкоголізм, наркоманія, тютюнопаління і т.п. Про що переконливо свідчить аналіз результатів досліджень проведених українським інститутом соціологічних ім. О. Яременка а саме 90% учнів у віці 15–17 років мають певний досвід вживання спиртних напоїв[4, с. 61].

Таким чином, перед педагогічним товариством постала проблема пошуку ефективних шляхів формування несприятливості до алкоголю в молодіжному середовищі. Вирішення цього складного завдання, потребує звернення не тільки до науково-методичних інновацій сьогодення, але й до педагогічної спадщини минулих поколінь. У цьому контексті цікавим є досвід антиалкогольного профілактики в молодіжному середовищі західноукраїнських теренах у 1900–1939 рр.

Аналіз останніх дослідженьРетроспективний аналіз формування засад здорового способу життя в учнівському середовищі у першій

третині ХХ ст. проаналізовано у працях В. Бобрицької, Е. Булич, С. Горбунова, Л. Жовніренко.

Дослідження низки вітчизняних історико-педагогічних розвідок та публікацій у періодичних виданнях досліджуваного періоду дозволяє виокремити такі основні причини поширення алкоголю в учнівському середовищі на західноукраїнських теренах у 1900–1939 рр.: значна частина гуралень Австро-Угорської імперії (58,07%) зосереджена в Галичині [6, с. 9]; одна корчма припадала на 347 міських і 462 сільських мешканців, тоді як одна початкова школа на 1770 а гімназія на 206000 мешканців [7, с. 70]; вживання алкоголю учителями, батьками, що було негативним прикладом для дітей [1, с. 2]; зменшення вікового цензу при купівлі алкогольних напоїв з 21 до 20 років [9, с. 205].

Цілком очевидно, що суспільство здійснювало практичні кроки щодо подолання високого рівня алкоголізму в учнівському середовищі. Суттєва роль в антиалкогольній профілактиці відводилася освітнім інституціям, оскільки найчастіше вони виступали ініціаторами проведення лекцій про шкідливість алкоголю, бесід на антиалкогольну тематику, тижнів тверезості тощо [8, с. 281]. Принагідно зауважимо, що проведення виховних заходів супроводжувалося ілюструванням таблиць, малюнків, демонструванням фільмів, дозволяло учням наочно побачити вплив алкоголю на їх здоров'я людини.

Аналіз творчого доробку західноукраїнських освітян першої третини ХХ ст. засвідчив про напрацювання певних настанов щодо проведення антиалкогольного виховання в учнівському середовищі. Зокрема, педагоги І. Герасимович, С. Парфанович пропонували у процесі навчання формувати низку здоров'язберігаючих компетентностей для розуміння шкідливого впливу алкоголю на здоров'я; виховувати стійку мотивації до тверезого способу життя; залучати представників культурно-освітніх та духовних інституцій до антиалкогольної профілактики [2; 3]. Освітянин А. Клімашевський у статті «Позиція школи в боротьбі з алкоголізмом» (1908 р.) констатує, що ефективною передумовою у формуванні стійкої мотивації до здорового способу життя є використання у навчальній діяльності міжпредметних зв'язків. На переконання, автора цієї публікації, у шкільних підручниках частину навчального матеріалу необхідно присвячувати антиалкогольному вихованню [11, с. 612–627]. Педагог



М. Крушельницька на сторінках статті «Завдання жінки в боротьбі з алкоголізмом» (1931) висловлює думку що, отримуючи знання про згубний вплив алкоголю в ранньому шкільному віці дитина залишиться протягом усього свого життя абстинентом [5].

Аналіз низки публікацій у періодичних виданнях окресленого періоду дозволяє стверджувати, що метою антиалкогольної профілактики в учнівському середовищі у першій третині ХХ ст. було формування несприятливості до алкоголю в учнівському середовищі. Вагомий виховний потенціал мали заходи які проводилися освітніми інституціями а саме тижні тверезості, лекції та бесід на антиалкогольну тематику тощо.

Вивчення досвіду антиалкогольної профілактики в учнівському середовищі на західноукраїнських землях у 1900–1939 рр. дозволить застосувати у педагогічній практиці кращі напрацювання освітян у сучасному навчально-виховному процесі.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Біда зі школою Діло Ч. 89 – 1923 С. 2.
2. Герасимович І. Геть з алкоголем і коршмами! : Протиалког. реферат / І.Герасимович. – Львів : накл. укр. протиалк. т-ва “Відродження”, 1930. – 15 с.
3. Парфанович С. Шкідливий вплив алькоголю на здоровля дитини / С. Парфанович // Життя і знання. – 1929. – Ч. 9. – С. 273–274.
4. Рівень поширення і тенденції вживання тютюну, алкогольних напоїв, наркотичних речовин серед учнівської молоді України: 2011 / [Балакірева О. М., Бондар Т. В., Галіч Ю. П., Рингач Н. О. та ін.] ; під ред. О. М. Балакірева – К. : Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка., – ТОВ ВПК «ОБНОВА», – 2011. – 176 с.
5. Крушельницька М. Завдання жінки в боротьбі з алькоголізмом / Марія Крушельницька // Відродження. – 1931. – Ч. 1. – С. 9–13.
6. Лісна І. С. Становлення державності в Галичині (1918–1923 рр.) [монографія]. – Тернопіль, 2001. – 92 с.
7. Савчук Б. Корчма : алкогольна політика і рух тверезості в Західній Україні у ХІХ–30-х роках ХХ ст. / Борис Савчук. – Івано-Франківськ : Лілея – НВ, 2001. – 248 с.
8. Сливка Л. Питання антиалкогольного виховання дітей і молоді у діяльності українських громадських товариств Західної України (1919–1939 рр.) Педагогічний альманах. – 2010. – Випуск 5. – С. 278–284.

9. Стельмашук А. Соціально-економічні детермінанти злочинності в Галичині (1919–1939 рр.) // Галичина Ч. 20–21 – С. 200–210.

10. Szymacski J. Alkoholizm a dziecko i miodziei. Wyd. 3 znacznie powiększone / Jan Szymacski. – Warszawa: Odrodzenie, 1928. – 64 s.

11. Klimaszewski A. Stanowisko szkoly w walce z alkoholizmem / A. Klimaszewski // Muzeum 1908. – Т.1. – S. 612–627.

**Тетяна Довбенко**

Київський Національний університет  
фізичного виховання і спорту України  
(Київ, Україна)

### **ІННОВАЦІЙНА ОСВІТНЯ СПАДЩИНА УКРАЇНИ 1920-Х РР.**

У зв'язку з глибокими політичними й соціально-економічними змінами в Україні у 1920-х роках відбувалася трансформація освіти й педагогічної науки, почалася розбудова радянської школи. Короткочасна державна незалежність України у 1918-1922 рр. залишила глибокий слід у розвитку української педагогічної науки.

Характеризуючи рівень вчительських кадрів, як в минулому, так і в тодішніх умовах, Я. Мамонтов з гіркотою відзначав: „Педагоги без педагогіки” – дуже розповсюджений педагогічний тип. Професійний тип сучасного педагога – „Человек в футляре” А. Чехова.

Центральним компонентом реформування системи освіти стала розробка концепції єдиної трудової школи України. Її найважливіші положення включали: творчий підхід; пріоритетність засобів пізнавальної діяльності дослідницького характеру; суб'єктно – суб'єктивні відносини педагога і вихованця; трактовку різних видів і форм трудової діяльності тощо. В основі програм лежало прагнення наблизити зміст освіти до життя учня, перебороти його відчуженість від самого навчального процесу, що найшло своє відображення в одному з головних принципів гусівських програм: “Від дитини до світу, від світу до дитини”. Саме ж поняття “трудова виховання” було розкрито у загальних рисах: “обізнати учнів з тим, що їм найпотрібніше буде в житті, з тим, що грає домінуючу роль у ньому – з сільсько-господарським та промисловим трудом у всіх його виглядах” [1; 5]. Взагалі, наміри трудової школи повинні бути далекими від того, щоб спеціалізуватися на тому чи іншому ремісництві, вона повинна дати політехнічну освіту, котра б практично ознайомила дітей з

методами найважливіших форм праці завдяки роботі в шкільних майстернях чи на шкільній фермі.

Проблемою трудової школи займалися такі видатні вчені, як Г. Кершенштейнер, Дж. Дьюї, А. Лай, П. Блонський, М. Рубінштейн, С. Шацький та багато інших науковців. Цікаву збірку „Реформа школи чи шкільна реформація” видав відомий український педагог А. Музиченко.

Школа вступила у період кардинальних змін: створюється Державна Наукова Рада, журнал "На путях к новій школі". У 1919 році запроваджується фуркація (від лат. *furcatus* – поділений) – побудова навчальних планів старших класів середньої школи за циклами (потоками) та профілями (гуманітарний, природничо-математичний, технічний, сільськогосподарський, тощо) і переважанням одного циклу навчальних предметів [1, с. 151].

Тоді ж зародилася течія, представники якої пропонували реалізовувати питання про поліфуркацію школи II ступеня за наступною схемою: фізико-математичний, природно - історичний (або біологічний) і гуманітарний – відповідно трьом циклам загальноосвітніх предметів школи.

В кінці 1920 року за узгодженням з сектором соціального виховання Головпрофоброму вирішено було ввести біфуркацію за нахилами: сільськогосподарський та індустріальний.

Як писав А. Луначарський: “Поки що ми маємо сподіватися часткової реформи, через те, що ми не тільки зустрінемо перешкоду в нестачі шкіл, їх обладнання та невідповідності вчителів, але і в не досить доладній розробленості планів, що є наслідком саботажу, розрухи у центральному відомстві, а також і в усьому шкільному апараті, - розрухи з якої тільки останнім часом починаємо вилазити. Частина вчителів відноситься до реформи, з політичних міркувань вороже, що звичайно дуже шкодить” [1, с. 26].

Завдяки реформі прийом дітей дозволявся протягом усього навчального року, дітям робітників і селян надавалися пільги. Внаслідок такої реорганізації шкільного процесу на початок навчального 1920/21 року кількість шкіл і учнів у них набагато збільшилася.

Шукаючи власний шлях, радянська педагогіка змушена була випробовувати різні методи. В першу чергу використовувався зарубіжний досвід і зокрема, лабораторний метод, метод комплексу, ланкастерівський метод і тощо. Ціла низка різноманітних педагогічних методів випробовувалися в тодішній школі.

Значну підтримку в колишньому Радянському Союзі та в Україні знайшов Дальтонський план. Протягом 1923 року активно популяризувався даний метод у публікаціях М. Чехова, М. Штейнгауза, Р. Ландсберга, Н. Кулишера. У цьому ж році були перекладені й опубліковані праці: Е. Паркхерст "Облік роботи за Дальтонівським планом" та Е. Дьюї "Дальтонівський лабораторний план". Запровадити новий метод передбачалося в усіх навчальних закладах протягом 1924 року. З цією метою у Харкові була створена Дальтонівська лабораторія суспільних наук. Цей план мав досить багато переваг: системність роботи, індивідуалізація, активізація процесу навчання, сприяння творчому пошуку, домінуюча ідея самоосвіти тощо.

З другої половини 1926 р. широкого поширення у радянській школі набув лабораторно - бригадний метод. Він опирався на потенціал колективних форм пізнавальної діяльності (практичні роботи, проблемні екскурсії з виконанням певних завдань)[3, с. 45].

У 1927 року створюється комісія з методу проектів, яка вважала, що дальтон-план, який передував новому методу, створив організаційні умови для роботи, а метод проектів – може визначити новий зміст шкільної роботи.

Крім назви "метод проектів" у радянській педагогічній літературі використовувалися терміни "метод цільових актів", "метод цільових завдань".

Проектний метод відповідав інтересам дитини, розвивав вміння розраховувати сили, вчив спостерігати і перевіряти себе в ході роботи. Знання, отримані в школі, були тісно пов'язані із повсякденним життям [2, с. 37].

Таким чином, у основі реформування освіти 20- рр. в Україні домінуючими були ідеї прагматичної педагогіки. Їх творча реалізація привела до зміни «парадигми навчання» на парадигму «трудової школи», до пошуку нових освітніх технологій: комплексної системи навчання, модифікації Дальтон- плану, методу проектів тощо. Не випадково сучасна система освіти так наполегливо звертається до досвіду 1920-30-х рр.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гупан Н. Развитие вітчизняної історії педагогіки 1917-1920-х роках. (Історіографічний аналіз) // Шлях освіти. – 2000.
2. Кагаров Е.Г. Метод проектов в трудовой школе. – Л. – 1926.

3. Петрова Т.М. Гуманізація навчально – виховного процесу у “реформаторській” педагогіці к. XIX – п. XX ст.: Дис...канд. пед. наук: 13.00.01 /Київський державний лінгвістичний ун-т. – К., 2000. – 207 с.

4. Соловьев И.М. Работа с объединенными группами по системе плетун – плана в американских школах // На путях к новой школе. – 1930. - № 2.

**Світлана Драновська**

КЗ Сумський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти  
(Суми, Україна)

### **ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В 60 – 90-Х РР. ХХ СТ.**

Здійснення періодизації розвитку будь-якого педагогічного феномену у певних хронологічних межах історико-педагогічного дослідження допомагає глибше усвідомити його особливості.

На думку Н. Гупана, під періодизацією слід розуміти логічне розмежування досліджуваного періоду розвитку того чи іншого явища, процесу відповідно до якісної характеристики його відносно самостійних етапів. Така характеристика має відображати як загальні закономірності розвитку суспільного життя, так і специфічні, але суттєві складники розглядуваного феномена. Рух історико-педагогічної науки здійснюється в контексті суспільного розвитку, фіксуючи певним специфічним чином його основні етапи. Тому періодизація історико-педагогічної науки враховує своєрідність процесів розвитку школи, освіти в цілому, педагогічної думки (етапи їх розвитку не завжди збігаються) та політичної історії країни [1, с. ].

Оскільки розвиток шкільної історичної освіти в Україні мав свої особливості як історико-методичний феномен, в середині досліджуваного періоду, нами виділені три основні етапи становлення змісту навчання історії України. Охарактеризуємо кожен з них більш детально.

I етап (1959 – 1965 рр.) – процес часткової демократизації і десталінізації суспільного життя позитивно впливав на викладання історії в республіці та поклав початок новим якісним змінам в системі історичної освіти. На даному етапі було здійснено спробу перебудови

викладання історії на основі введення концентричної структури курсів, яка стала яскравим проявом глибоких реформ.

На території УРСР було введено викладання її історії в рамках загального курсу історії СРСР. Зміст навчання історії України розширено, за рахунок збільшення кількості питань, які висвітлювали антифеодальну і національно-визвольну боротьбу українського народу. Особливо ґрунтовно вивчалось питання об'єднання українського і російського народу під час національно-визвольної боротьби 1648 – 1654 рр. в Україні. Але кінець 50-х – початок 60-х рр. в шкільній історичній освіті характеризується суворою регламентацією змісту навчання історії Української РСР та повному підпорядкуванню її змісту історії СРСР.

II етап (1965 – 1987-1988 рр.) – характеризувався поверненням до лінійної структури викладання історії в школі; появою нових планів, програм і підручників. Наприкінці 1960-х рр. ситуація в суспільно-політичному житті України почала ускладнюватися. Часткова демократизація, започаткована за часів «хрущовської відлиги», була зведена нанівець. Сталося повернення до централізації, посилення адміністративного контролю та політизація в усіх сферах життя [1, с. 162].

Повернення суспільства і школи до тоталітарно-бюрократичної системи керівництва призвело до поступового скорочення фактів і подій у програмах, схематизації змісту історичної освіти, відродження сталінської концепції світової історії, перетворення шкільних курсів історії у зібрання цитат і висловлювань класиків марксизму-ленінізму, керівників партії і уряду та відомостей з історії КПРС [2, с. 35].

Матеріал історії УРСР викладався, як і раніше, у поєднанні викладання з матеріалом вітчизняної історії. В результаті, програмовий матеріал із історії нашої республіки розпорошувався в курсі історії СРСР. Програма продовжувала зберігати спрямованість на комуністичне, інтернаціональне та атеїстичне виховання молодого покоління. Чітка антирелігійна спрямованість негативно впливала на відрив культури від релігій. Простежувалось у змісті і перебільшення ролі російського народу, який мав розглядатись як рушійна сила історичного процесу. Інтернаціональне виховання мало на меті підготувати населення СРСР до втілення в життя курсу компартії на нівелювання націй. Влада намагалася створити нову спільноту – «радянський народ».

Метою історичної освіти протягом аналізованого етапу було сумлінне вивчення фактичного матеріалу, творів основоположників марксизму-ленінізму. Теми чітко регламентовані для кожного уроку, були перенасичені фактичним матеріалом. Їх виклад унеможлилював відступ від програм, тому що рівень засвоєння учнями матеріалу перевірявся інспекторами з міністерства освіти. Унаслідок того, що велику кількість матеріалу потрібно було пояснювати, а години на викладання історії УРСР були обмежені, знання учнів з предмету часто були мізерними.

Наприкінці 80-х рр. в системі шкільної історичної освіти відбувалося зародження національної спрямованості курсу історії України, у зв'язку із частковою демократизацією суспільства. Відбір змісту навчання шкільного курсу історії здійснювався з урахування елементів національної і регіональної специфіки. Процес гуманізації передбачав збагачення змісту навчального матеріалу курсу цінностями загальнолюдського характеру. Виходячи з аналізу, другий етап охоплював 1965 – 1987-1988 рр., а 1989 р. ми вважаємо вже початком наступного етапу.

ІІІ етап (1989 – 1996 рр.) – у школах Української РСР, починаючи з 1989/90 навчального року, історія республіки вивчалася як самостійний курс. Але, в 1989/90 та 1990/91 навчальних роках історію УРСР школярі опрацьовували паралельно з курсом історії СРСР і в тісному тематичному зв'язку з ним. Такий взаємозв'язок курсів історії було передбачено для подолання невинного дублювання частин матеріалу, а також для того, щоб забезпечити краще розуміння учнями суті історичного процесу.

Хоча компонування матеріалу відбувалося за старими радянськими схемами, разом з тим з'явилися нові підходи до висвітлення та визначення сутності окремих періодів, особливо радянського суспільства, посилилася увага до ролі особистості в історії, порушувалося питання про альтернативність історії та необхідність орієнтації на діалог з учнем.

Після отримання Україною незалежності в шкільній історичній освіті було проголошено відхід від старих штампів і стереотипів, пов'язаних із формаційним підходом; національну історію подано як складний процес державотворення; зроблено наголоси на цивілізаційному розвитку людства; посилено культурологічну

спрямованість змісту, висвітлено раніше замовчувані сторінки національної історії.

В таких умовах було запропоновано варіант програми з історії України, який складено на основі базового рівня змісту середньої освіти з історії. Також було враховано нову структуру шкільної історичної освіти, яку було запропоновано Міністерством освіти України у 1991/1992 навчальному році.

За цією структурою у школах України передбачено два самостійних курси історії – всесвітня історія та історія України, які вивчалися паралельно за лінійним принципом. Програма передбачала вивчення історії України з найдавніших часів до наших днів у VII – XI класах.

В 1996 році відбулися зміни в українському суспільстві – затверджено основний закон України – Конституцію. У зв'язку з цим, у 1996/97 навчальному році було запроваджено першу стабільну програму з історії України. У структуру програми внесено ґрунтовні зміни на основі оновлення періодизації історичного процесу. Звичайно, це був не останній варіант програми з історії України. Але поступово зміст шкільної історичної дисципліни удосконалювався, більш чітко проходив відбір необхідного для вивчення фактичного і теоретичного матеріалу. У програму ввійшли теми, які поступово та детально розкривали зміст історії України від найдавніших часів до сучасності. Курс історії України став самостійним компонентом шкільної освіти.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан – К.: АПН, 2002. – 223 с.

2. Пометун Е. И. Проблемы развития школьного исторического образования в Украине в XX в. [Текст]: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Елена Ивановна Пометун. – К.: [Б.в.], 1996. – 443 с.

**Оксана Кабанова**  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

#### **ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ІВАНА СОКОЛЯНСЬКОГО – ОСНОВОПОЛОЖНИКА ВІТЧИЗНЯНОЇ ТИФЛОСУРДОПЕДАГОГІКИ НА ЗЛАМІ XIX – XX СТ.**

І.Соколянський – один із вчених дефектологів, який займався як загальними проблемами боротьби з «дитячою дефективністю», так і



розглядом особливостей пізнавальної діяльності та психолого-педагогічних умов організації спеціального процесу навчання дітей з різними психофізичними вадами (глухих, сліпих, сліпоглухонімих).

Письменник, друг професора І.П. Соколяського, Ю.К. Смоліч у своїх спогадах дуже точно і, разом з тим, образно охарактеризував видатного вітчизняного педагога: «Іван Панасович Соколянський, знаменитий учений, рятівник десятків і сотень сліпих, німих і глухих, геніальний новатор, що вмів навчити сліпого розрізняти кольори, глухого – дізнаватися гаму, німого – передавати свої думки іншим» [5].

Професора Івана Соколяського по праву можна вважати основоположником вітчизняної тифлосурдопедагогіки. Саме І. Соколянський вперше визначив концепцію навчання сліпоглухонімих, як систему наукового знання. У своїх нечисленних, але яскравих роботах, а більше в листах і усних висловлюваннях, які, завдяки афористичності і парадоксальності, справляли велике враження на його співрозмовників, Іван Соколянський висловив безліч плідних ідей, стосовно особливостей навчання та розвитку сліпоглухонімих [1].

Внесок, Іваном Панасовичем, у такі важливі ділянки дефектології, як сурдо- і тифлопедагогіка досить помітний. Переконливим свідченням його діяльності є такі праці: «Про навчання українських глухонімих дітей рідній мові», «Дефективні діти в системі соціального виховання», «Про так зване читання з губ глухонімими», «Про ланцюгову методику навчання...», «Буквар: для індивідуального навчання дорослих глухонімих», «Підготовка сліпоглухонімого підлітка до продуктивної праці...», «Засвоєння сліпоглухонімими граматичного ладу словесної мови» та цілий ряд інших [6]. Своїми досягненнями в теоретичному і практичному розв'язанні проблеми сліпоглухонімоти він знавний у багатьох країнах світу. Не випадково, що й здобуткам талановитого вченого дано високу оцінку: його удостоєно премії ім. К.Д.Ушинського, золотої медалі ВДНГ та (посмертно) Державної премії СРСР [4; 7].

Найбільш відомим у всьому світі стало ім'я І. Соколянського у зв'язку з розв'язанням ним проблеми сліпоглухонімоти. Саме у нас, в Україні, зародилися наукові основи тифлосурдопедагогіки завдяки зусиллям видатного вченого-експериментатора. В організованому ним «Відділі сліпоглухонімих при педагогічній лабораторії дослідної станції Управління соцвиху» (1923 р.) у м. Харкові розпочалася

науково-дослідна робота у найскладнішій галузі дефектології. Він був першим, хто почав будувати процес спеціального навчання сліпоглухонімих на основі фізіологічного вчення про вищу нервову діяльність. При цьому він виходив з того, що сліпоглухоніма дитина має нормальний мозок і потенційні можливості для повноцінного розумового розвитку. Проте без спеціального навчання така дитина залишається повним інвалідом. І. Соколянський, працюючи в Харкові з сліпоглухонімими дітьми, створив нову цілком оригінальну методику навчання таких дітей. Навчаючи сліпоглухонімих за методикою І. Соколянського, педагоги отримували високі результати. Однією з кращих вихованок була всім відома Ольга Скороходова.

Педагогічні ідеї І. Соколянського широко втілюються у практику тифлосурдопедагогів. Основні теоретичні засади, розроблені видатним вченим-експериментатором, не втратили значення і нині. І сьогодні збуваються передбачення І. Соколянського щодо необмежених можливостей розвитку сліпоглухонімих за умови надзвичайно складної і копіткої роботи сурдотифлопедагогів, які можуть вивести таку дитину із темряви, тиші, безмовності у навколишній світ.

Визначною подією, яка практично ствердила ефективність методики І.П. Соколянського, стало одержання сліпоглухонімими вищої освіти (С. Сиріткін, Ю. Лернер, О. Суворов, Н. Корнієва). На сучасному етапі можна говорити про нові факти досягнення особами із складними вадами слуху та зору надзвичайно високого рівня у своєму розвитку. Окрім відомих робіт О. Скороходової, слід назвати наукові праці О. Суворова, який у 1994 році захистив кандидатську дисертацію, а в 1996 році (в 43-річному віці) – і докторську дисертацію.

Наукові праці І. Соколянського в галузі тифлосурдопедагогіки названі чудом світового значення, єдиним феноменом в історії, перемогою над природою. Вагомий внесок зробив І. Соколянський у становлення та розвиток сурдопедагогічної теорії і практики.

Маючи спеціальну теоретичну підготовку та практичний досвід безпосередньої роботи з глухими дітьми (в Олександрівському та Уманському училищах), він розпочав експериментальну роботу у Харківському дитячому будинку глухонімих, у процесі якої прагнув розробити спеціальну методику навчання дітей словесної мови,

читанню з губ, використання різних засобів спілкування, формування усного мовлення тощо.

І. Соколянський написано понад 60 наукових робіт. Величезною надбанням було його листування із діячами науки, вчителями, батьками аномальних дітей. Протягом багатьох років він вів активну роботу з підготовки кадрів вчителів – дефектологів, читаючи курси лекцій з спеціальної педагогіці. За більш, як 50 років своєї науково-педагогічної діяльності він підготував більше двадцяти кваліфікованих вчених-педагогів, з яких десять осіб стали професорами і докторами наук [2]. Для науково-педагогічної діяльності І. Соколянський було характерно, постійне прагнення використовувати новітні технічні для досягнення цілей навчання сліпоглухих, глухих і сліпих дітей [3].

Аналіз численних джерел показав, що в основі блоку цілей, які ставив І. Соколянський, лежали гуманістичні ідеї, конкретизовані автором з урахуванням особливостей своїх вихованців, які мали складну структуру порушення. Тому основною метою педагогічної системи І. Соколянського стає формування високо духовної, суспільно значимої особистості сліпоглухого, що дозволило б вивести дітей зі складною структурою порушення з ситуації ізоляції від навколишнього світу – матеріально-предметного і соціального.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Марциновская Е.Н. Основы предметно-практического обучения глухих школьников. НИИ дефектологии АПН СССР / Е.Н. Марценовская. – М.: Педагогика, 1985. – 176 с.

2. Мещеряков А.И. Памяти Ивана Афанасьевича Соколянского. Обучение и воспитание слепоглухонемых / А.И.Мещеряков. – М., 1962, С. 5-10. – (Изв. АПН РСФСР, Вып. 121).

3. Пальтов А. Е. Развитие и реализация идей И. А. Соколянского о техническом обеспечении процесса обучения слепоглухих. / А.Е. Пальтов. Вестник Владимирского государственного педагогического университета. – Владимир: ВГПУ, 1999. .

4. Пригоровский В. Дружба на всю жизнь // В.Пригоровский / Призыв. – 1974. – №12. – С. 12–13

5. Соколянський Іван Афанасьєвич (1889-1960) // Педагогический словарь. – М., 1960. – Т.2. – С. 377.

6. Иван Афанасьевич Соколянский (1889-1960). Библиографический указатель. Составитель С.Ф. Батракова. – М. – 1989. – 54 с.

7. Хиллиг Г. Прометей Макаренко и "глав-боги" педолимпа: Соколянский, Залужный, Попов / Г.Хиллиг. – Марбург, 1997. – 154 с.

**Анатолій Кавун**  
Житомирський військовий інститут імені С.П. Корольова  
Державного університету телекомунікацій  
(Житомир, Україна)

### **ЗАПОЧАТКУВАННЯ ПРАВОСЛАВНОЇ РЕЛІГІЙНОЇ ОСВІТИ НА ВОЛИНІ В ВОЛИНСЬКІЙ ДУХОВНІЙ СЕМІНАРІЇ**

Особливе місце у процесі становлення та розвитку релігійної освіти в Україні в XVIII – XIX ст. займала Волинь, яка здавна була форпостом східнослов'янської освіти та культури, через яку культурні впливи переходили до східних слов'ян і навпаки [7, с. 7].

Після трьох поділів Польщі до Російської імперії були приєднані значні нові території і царський уряд був змушений зосередити значну увагу на посиленні ролі Православної церкви. Православне духовенство взялося наполегливо відроджувати православ'я на Волинській землі. У зв'язку зі швидким збільшенням кількості православних на Волині постала необхідність в утворенні окремої єпархії. Внаслідок цього іменним Найвищим указом, який було надано Святішому Синоду від 12 квітня 1795 р., у м. Житомирі було засновано вікаріанство при Мінському архієпископі [2, с. 230–231].

І перед православною церковною ієрархією постало одне з найважливіших та найболючіших питань – вирішення проблеми забезпечення та підготовки кадрів священників. Це спричинило заснування низки релігійних освітніх закладів, метою яких була підготовка належних церковних кадрів. Тому, згідно з імператорським указом, в травні 1796 р. у повітовому місті Острозі відкрито єпархіальну семінарію для дітей священників та церковнослужителів.

Питанням функціонування Волинської духовної семінарії (ВДС) було присвячено багато праць, наприклад, праця П. Батюшкова «Волинь. Исторические судьбы юго-западного края» [1], на сторінках якої зібрані матеріали про діяльність ВДС у 1796 – 1825 рр., М. Теодоровича «Волинская духовная семинария», в якій він аналізує

причини її заснування та діяльність [9]. Б. Давидовича «Судьбы православия и русской народности на Волыни в последнее столетие (1796 – 1896): Речь, читанная на юбилейном акте Волынской духовной семинарии 29 сентября 1896 г.», де аналізується функціонування та устрій ВДС, стосунки між студентами та викладачами [3].

У перші роки існування ВДС (Острозький період (1796-1825 рр.) прийом учнів проводили починаючи з 5 травня до 10 червня і з 1 вересня та до кінця 1796 р. [5, с.10]. До семінарії мали право вступати діти священиків та церковнослужителів віком від 9 до 21 року. Батьки ж, які не бажали відправляти своїх дітей на навчання, були змушені сплачувати грошовий штраф, а деякі й тимчасово втрачали свою парафію [4, с. 13].

За рівнем своїх знань учні спочатку були поділені на 4 класи – риторики, піітики, вищий та нижчий граматичні класи. А у 1799 р. в семінарії вже був повний комплект класів: богословський, філософський, риторичний, клас піітики та три граматичні класи – вищий, середній та нижчий. З 1814 р. навчальний заклад поповнюється ще одним, восьмим, класом інформаторії, у якому учні готувалися до вступу в нижчий граматичний клас. [9, с. 6].

У перші роки курс навчання в кожному класі не був точно визначений: здібні учні могли закінчити курс за один рік, а ті, кому навчання давалося важче, залишалися два-три роки в одному й тому ж класі, хоча до уваги і брався вік учнів. У семінарії у цей час навчальний процес відбувався з урахуванням індивідуальних особливостей її вихованців [6, с. 11]. Аналіз програм засвідчує, що матеріал подавали відповідно до класу навчання: розпочинали вивчення з найпростішого, поступово переходячи до засвоєння складнішого [6, с. 12-13].

Навчальний рік розпочинався 1-го серпня, а закінчувався у кінці червня. Семінаристи мали двотижневі канікули – у Різдвяні та Пасхальні свята. Але покидати стіни семінарії учням дозволялося лише у літні канікули, щоб вони не забували вивченого матеріалу, а їх батьки не мали додаткових фінансових витрат на супровід дітей із семінарії [9, с. 14].

Аналіз розпорядку дня засвідчує, що з 1 листопада до 1 квітня заняття у семінарії розпочиналися о 9-й годині ранку та о 2-й годині

після обіду, а з 1 квітня до 1 листопада – о 8-й годині ранку та о 1-й годині після обіду.

Поряд із вивченням релігійних дисциплін велику увагу приділяли мовам (французькій, німецькій, латинській, російській), арифметиці, лікувальній справі. Це вказує на те, що ВДС готувала не лише священицькі кадри, а й надавала загальну освіту широким верствам населення Волинської губернії [6, с. 21].

У перші роки існування семінарії кінцевий контроль знань семінаристів не проводили. Лише з 1 серпня 1814 р. кожної суботи в присутності всіх семінарських чинів стали перевіряти знання студентів. Навчальний рік завершувався диспутами, які за наказом № 214 єпископа Волинського Стефана Правлінню семінарії були замінені на іспити [6, с. 23].

Оскільки на цей час в єпархії все більше зростала кількість православних парафій, а семінарія не могла повністю забезпечити потреби єпархії в кандидатах на священство лише випускниками з класу богослов'я, то відбувалися випуски із філософського класу та класів риторики і піітики, а часом і з вищого граматичного класу [9, с. 19]. Лише незначна кількість випускників продовжила навчання в Київській духовній академії та в інших навчальних закладах.

Навчання, проживання та поведінка під час проведення занять та перебування семінаристів у гуртожитках підпорядковувалась “Правилам для учнів Волинської духовної семінарії” [8, с. 665-675], які визначали виховну функцію навчального закладу.

Окрім “Правил”, існувала ще й “Інструкція”, що визначала виховну діяльність викладачів. “Інструкція” включала три розділи, які розкривали функції викладача щодо загальнопедагогічних вимог до викладача як вихователя, виховні дії викладача під час класних занять з учнями та способи і міри участі викладачів у вихованні учнів в позаурочний час [5, с. 792 -807].

Варто відзначити, що семінарія стала прародителькою багатьох освітніх закладів Волині.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Батюшков П. Н. Волынь: Исторические судьбы Юго-Западного края / П. Н. Батюшков. – СПб. : Типогр. товарищества «Общественная польза», 1888. – 288 с.
2. Власовський І. Нарис історії Української Православної Церкви. – Київ: Либідь, 1998. – Т. 3.: 18-20 ст. – 360 с.

3. Давидович Б. Судьбы православия и русской народности на Волыни в последнее столетие (1796-1896): Речь, читанная на юбилейном акте Волынской духовной семинарии 29 сентября 1896 г. / Б. Давидович // Волынские епархиальные ведомости (ВЕВ). – 1897. – № 14. – Ч. неоф. – С. 405–423.

4. Державний архів Житомирської області. – Ф. 158 : Житомирський учительський інститут. – Оп. 1. – Спр. 498. – Арк. 13.

5. Інструкція, що визначала виховну діяльність викладачів Волинської духовної семінарії // ВЕВ. – 1881. – № 32. – С. 792 –807.

6. История первоначального устройства Волынской духовной Семинарии и списки воспитанников, окончивших курс учения в ней в течение столетия ее существования (1796-1896 гг.) // ВЕВ. – 1896.– № 1. – С. 9–31.

7. Крип'якевич І. П. Галицько-волинське князівство / І. П. Крип'якевич – К. : Національна думка, 1984.–173 с.

8. Правила для учнів Волинської духовної семінарії // ВЕВ. – 1873. – № 22. – Ч. неоф. – С. 665-675.

9. Теодорович. Н. И. Волынская духовная семинария. – Почаев, 1901. – 1023 с.

**Дмитро Кудінов**

КЗ Сумський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти  
(Суми, Україна)

## **ПРОБЛЕМА ПРОПЕДЕВТИКИ ІСТОРИЧНОГО НАВЧАННЯ В РОБОТАХ В. Я. УЛАНОВА**

Ретроспективний погляд на інноваційні технології навчання – перспективний напрям педагогіки, котрий дає можливість застосувати історичний і порівняльний методи дослідження в педагогічних науках, сприяє формуванню теорії розвитку методики навчання історії, яка є об'єктом даного дослідження, та забезпечує міжчасовий культурний діалог освітян, підживлюючи тим самим педагогічну науку новими ідеями та пропозиціями. У зв'язку із цим важливим є звернення до наукового спадку істориків-методистів минулого, чиї праці за умов сьогоденних постійних пошуків оптимальних парадигм викладання історичних дисциплін є не лише віддзеркаленням здобутків методики минулого, на узагальнений

досвід якої спирається сучасна дидактика, але й актуальними (нерідко незаслужене забутими) і досі, такими, що можуть отримати «нове життя» в реаліях сучасної школи. Це в повній мірі стосується наукового спадку історика, учителя-методиста, письменника і співробітника газети «Російські відомості» Василя Яковича Уланова (нар. між 1881-1883 рр. – дата смерті невідома), який розробив власну концепцію пропедевтики навчання історії. Актуальність даної проблеми в дожовтневий період зумовлювалася: по-перше, відсутністю як такого курсу методики викладання історії в російських вишах і на педагогічних курсах з підготовки майбутніх народних учителів, що, природно, згубно відбивалося на змісті їхньої роботи; по-друге, низькою якістю підручників з пропедевтичного чи елементарного курсу історії, жорстким цензуруванням навчальних видань, які порушували питання соціальної історії, класових конфліктів, себто «незручних», з точки зору, чиновників Міністерства народної освіти тем; по-третє, періодичними змінами самої програми викладання історії в гімназіях, а також відсутністю як такої програми історії для початкової школи, яка кожна в окремість на власний розсуд визначала термін дебюту історичного навчання, питання змісту та дидактичних форм курсу; по-четверте, ігноруванням у викладанні регіональної історії; по-п'яте, відсутністю фахової спеціалізації в початковій школі (історію викладали учителі-«початківці», котрим одночасно приходилося вести заняття з решти предметів народних училищ), що викликало «перекуси» на користь того чи іншого предмету, якому учитель надавав перевагу відповідно до своїх уподобань; зрештою, відсутністю якісних методичних посібників для педагогів, які б відповідали високому дидактичному рівню. Останні почали з'являтися лише напередодні Першої світової війни (перша книга з методики елементарного курсу історії вийшла у 1908 р.), але не завжди отримували позитивний відгук критиків, які не знаходили в цих виданнях принципово нових педагогічних ідей. (Ивановский, 121; Катаев, 91; Кудінов, 77, 80; Уланов\_Вопросы, 86-87, 93, 99, 102; Уланов\_Летние, 97, 111-112)

В. Уланов був прибічником системного навчання історії в початковій школі, жорстко критикуючи її викладання в якості «стрибків крізь століття та культури по маківках кількох правителів та епізодів», позицію ряду авторів навчальних програм у тому, що діти у віці 10-12 років не здатні усвідомити історичний процес. В даному



випадку цікавий матеріал «без проміжного фону залишить у свідомості дитини строкатий калейдоскоп нічим не зв'язаних фігур та епізодів», через що їй важко буде порівнювати між собою епохи, особливо якщо вони подаються в різному ракурсі – політичному, соціальному чи культурному. В. Уланов, не вважаючи нарікання на брак часу виправданним подібному підходу до справи (автори сучасної програми апелюють до вікових особливостей пізнання дітей), пропонував підготувати невеликий курс, об'єднаний «спільною ідеєю, цільним змістом, характерним для епохи, з її типовими особливостями, відмінними від попередніх та наступних фаз розвитку життя народу». Зокрема, порівняння побуту слов'янського селища з життям печерної людини повинно сприяти формуванню в дитині розуміння про наступний ступінь розвитку людини і т.д. (Уланов\_Вопроси, 90-92, 117; Уланов\_Пропедевтика, 122-123) В даному випадку В. Уланов солідаризувався в спільних позиціях з іншим відомим істориком-методистом Є. Звягінцевим, котрий запропонував культурно-побутовий за своїм змістом пропедевтичний курс історії, але з більшим ухилом у вивчення матеріальної культури. Обов'язковою умовою методики обох педагогів було звернення до компаративного аналізу, доведення зв'язку сьогодення із минулим.

В. Уланов цілком відповідально ставився до розуміння вікових особливостей дітей молодшого шкільного та молодшого підліткового віку – складності розуміння абстрактної інформації, орієнтації в часі та географії. Для подолання нерозуміння він пропонував починати курс історії зі знайомства учнів з основними історичними поняттями та предметом історичної науки у вигляді бесід. Зокрема, бесід про час, про простір та кордони. Зміст першої групи бесід стосувався наступних питань: одиниця часу (рік, десятиліття, століття, тисячоліття); час до Різдва Христового та після нього – чому дати до нашої ери «зменшуються», а після неї «збільшуються»; тривалість часу на прикладі складання сум років, а також крізь призму зміни поколінь; хронологічні поняття – графіка чисел та іменування. Для запам'ятовування дат В. Уланов пропонував наступний ретроспективний метод – прийом прив'язки подій минулого (життя відомих історичних персонажів) до сучасного часу: вона відбулася (він/вона жила) стільки років тому, себто в такому то році. Той самий прийом можна використовувати відносно «перспектив культурних картин» – періодизації соціально-економічного та культурного

розвитку («можна говорити про той час, коли на нашій рівнині були моря і льодовики; потім змалювати культуру кам'яного віку; далі описати побут слов'янського поселення; змалювати потім картину християнської торгової подніпровської князівської Русі і т.д. Кожен з таких етапів стане конкретно яскравою ланкою в ланцюзі змінних форм життя»). Математична операція на віднімання лише сприятиме засвоєнню інформації на числа (Уланов\_Пропедевтика, 98-103).

В. Уланов висловив кілька цікавих методичних ідей щодо вивчення різних чисто історичних тем. Так, період первісного ладу він пропонував розглядати в контрасті із сучасністю, добиваючись того, щоб учні могли заглибитися в життєву ситуацію людини минулого. За його спостереженнями, дитина є всією душею «за» первісну культуру, близьку їй за іграми на природі, утаємниченістю від «цивілізаційного» світу дорослих, свободою та іншими атрибутами «дикої» історії людини. Водночас, «зовнішній світ дитини», наголошував науковець, розуміє переваги нинішнього індустріального (для сучасної В. Уланову епохи) суспільства. «Звідси крок до свідомого питання: яким чином пройдений людством цей шлях, завдяки чому і крізь які наступні етапи?» Отже, дитина інтригується історією вже з самої крайньої точки відліку людської історії. Подібні методичні поради стосувалися розгляду і всіх інших тем елементарного курсу історії.

Педагог-новатор пропонував розкривати світ минулого для дитини за допомогою прийомів бесіди, опори на життєвий досвід, уяви і наочності. Для розуміння значення оволодіння вогнем, наприклад, учню пропонувалося уявити себе первісною людиною, яка не вміє ним користуватися. Шляхом навідних питань дітям пропонувалося розкрити культурне значення випадкового відкриття способу запалення вогню для людини, а саме: обігрівання в холоди, захист від диких звірів, варіння та смаження їжі, коптіння м'яса, плавка металів, гартування глиняного посуду, будівництво житла, культу оселі. Закріпити матеріал пропонувалося за допомогою міфу про Прометея [7, с. 117-118]. Серед перелічених прийомів пріоритетне місце В. Уланов відводив зверненню до життєвого досвіду дітей. Ідею проєкції внутрішнього світу дитини на образи минулого він описав наступним чином: «спочатку треба відшукати фундамент – наявні знання дитини, і на них, як на природній основі, зводити стіни будівлі, виходячи з відомого до невідомого, що розкривається за його посередництва, оживляючи сучасними переживаннями мертві форми та образи старовини». (Уланов\_Досвід,

95) В. Уланов демонстрував можливість використання такого прийому фактично до будь-якої теми – державний лад Київської Русі, місцеве самоврядування, кріпацтво і т.д.

В. Уланов віддавав належне унаочненню історичного матеріалу – ілюстраціям, картинам, «туманним малюнкам» (чарівний ліхтар), а також екскурсіям, як «необхідному допоміжному засобу в освітній та виховній програмі». Значення останніх В. Уланов не раз підкреслював у своїх роботах. І хоча в них автор не вдавався в чисто педагогічні подробиці, між рядків можна почерпнути деякі узагальнюючі зауваження. Головне з них зводиться до того, що враження, які залишаються в учнів від видів природи, історичних об'єктів та творів мистецтва, цінні екземпляри, котрі набираються під час подорожі для поповнення учнівських колекцій та шкільних музеїв, народне життя і народне господарство, яке викликає повагу до праці та інтерес до етнографії власного народу, значно збагачують багаж їхніх знань, сприяють визріванню почуттів чудового, патріотизму, справедливості, поваги до минулого, формуванню якостей допитливості, спостережливості, аналітичного мислення. (Уланов\_Летние, 102; Уланов\_Екскурсія)

В. Уланов, попри відносно короткий період науково-методичної роботи в межах 1910-1917 рр., залишив після себе помітний педагогічний спадок, що може і нині принести свою користь для підвищення методичного рівня учителя (певною мірою на це вказує посилання на праці В. Уланова в сучасній науковій педагогічній літературі). Новаторський підхід В. Уланова проявлявся у широкому зверненні до проблемно-розвивального навчання, що розкривався через застосування діалогового та евристичного методів, а також до елементів особистісно-орієнтованого навчання, про що вказувало установка науковця на активну роль дитини на уроці, на потребу розкриття її творчого потенціалу та стимулювання пізнавальної діяльності. В. Уланов одним з перших педагогів заклав основу «культурно-побутового» викладу історії в початкових класах, елементи якого використовуються і нині у вивченні минулого і в цілому відповідають заявленій ним меті викладання історії – «з'ясування еволюції життя окремих народів і людства в зв'язку з підготовкою розуміння сучасності».

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Ивановский В. О преподавании педагогики в университетах / В. Ивановский // Вестник воспитания. – 1906. – № 7-8. – С. 109–135.

2. Катаев И. Новейшие течения в преподавании истории / И. Катаев // Вестник воспитания. – 1915. – № 3. – С. 82–117.

3. Кудінов Д. В. Історичні дисципліни у навчальному процесі середніх шкіл Російської імперії пореформеного періоду / Д. В. Кудінов // Науковий вісник Чернівецького університету. Вип. 617. Серія: Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2012. – С. 72–83.

4. Уланов В. Из экскурсионных впечатлений: (От Москвы до Ковды) / В. Я. Уланов // Вестник воспитания. – 1910. – № 1. – С. 162–192.

5. Уланов В. О постановки истории на летних педагогических курсах / В. Уланов // Вестник воспитания. – 1913. – № 9. – С. 97–119.

6. Уланов В. Опыт методики истории в начальной школе / В. Уланов. – М.: Сытин, 1913. – 139 с.

7. Уланов В. Пропедевтические беседы по истории в начальной школе и в первых классах средней школы / В. Уланов // Вестник воспитания. – 1913. – № 8. – С. 97–128.

**Віра Курок, Борис Шевель, Сергій Медвідь**  
Глухівський національний педагогічний  
університет імені Олександра Довженка  
(Глухів, Україна)

### **МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНА ОРІЄНТАЦІЯ НА ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ**

З метою підвищення мотивації до навчання в систему підготовки студентів спеціальності 6.010104 «Професійна освіта» на факультеті технологічної та професійної освіти впроваджено спецкурс «Історія інженерно-педагогічної освіти України». У зв'язку з цим постає питання розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення та апробації його ефективності.

Особливу увагу під час вивчення спецкурсу варто приділити самостійній навчальній діяльності студентів, яка може і повинна забезпечити новий рівень засвоєння дисципліни. Самостійна робота орієнтована на глибоке усвідомлення змісту матеріалу, що вивчається, оволодіння способами його застосування для вирішення професійних завдань. Технології, які рекомендується

використовувати для організації самостійної роботи, орієнтовані на залучення широкого спектру інформаційних джерел, отримання педагогічної підтримки через різноманітні інформаційні канали, застосування комплексу методів для отримання результату самостійної роботи, аж до використання критеріїв самооцінки виконаної роботи. Наявність не тільки обов'язкової, але і варіативної частини самостійної роботи студентів (і завдань для її виконання) дає можливість студентам вибрати власний «маршрут» у процесі вивчення дисципліни [1].

Однак, як засвідчила практика, відсутність у студентів мотивації до певного виду діяльності, незнання і невміння використовувати в освітньому процесі набутий досвід та ігнорування принципу наукової організації праці в педагогічному процесі свідчать про незадовільний стан сучасної системи освіти, дефіцит системи наукових знань і практичного досвіду.

Мотиваційно-ціннісна орієнтація у підготовці студентів до певного виду діяльності спрямована на усвідомлення майбутніми інженерами-педагогами значущості власної праці, формування позитивного мотиву діяльності, усвідомлення особистісного значення цієї діяльності. Усе це уможлиблюється шляхом структуризації та цілеспрямованого відбору навчального матеріалу для організації суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем та студентами, заснованих на принципах довіри, співучасті, партнерства, діалогу.

У структурі діяльності педагога, зокрема інженера-педагога, можна виділити три компоненти: перший компонент – наявність мотивації та внутрішніх ресурсів (особистісний); другий компонент – певний ступінь сформованості теоретичних знань (теоретичний); третій компонент – володіння способами реалізації теоретичних знань, а також методиками організації діяльності в педагогічній практиці (практичний).

Особистісний компонент можна визначити як індивідуальну готовність педагога до діяльності, зумовлену внутрішньою системою його цінностей, індивідуально-типологічними особливостями, особистісними характеристиками, станом здоров'я.

У процесі діагностики якості освіти велику увагу приділено оцінці ефективності діяльності, основними компонентами якої є: ціннісне ставлення. Головною метою освіти є високий рівень готовності до майбутньої професійної діяльності; система:

функціонування системи освіти передбачає нормативно-правове регулювання діяльності та створених організаційних структур, які здійснюють керівництво цією діяльністю в програмно-цільовому режимі, на основі моніторингу умов навчання та виховання, в тому числі організаційних; моніторингу ефективності застосування освітніх технологій; процес: методологічні прийоми, закладені в основу педагогічної діяльності, сприяють зростанню пізнавальної активності студентів, підвищують мотивацію до навчання, забезпечують оптимальний рівень психофізіологічних витрат, необхідних для засвоєння навчальної програми; результат: сформованість компетентності. Ураховуючи всеохопний характер компетентності, її формування відбувається у процесі вивчення практично всіх навчальних предметів, стосується позааудиторної, позанавчальної діяльності та всіх сфер життя людини.

З метою визначення ставлення учасників навчального процесу до використання історичного досвіду під час підготовки майбутніх фахівців шляхом упровадження спецкурсу «Історія інженерно-педагогічної освіти України» нами було проведено анкетування. У ньому брало участь 40 викладачів та 114 студентів факультету технологічної та професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Було визначено, що існують суб'єктивні й об'єктивні чинники, що перешкоджають широкому використанню історичних здобутків у процесі підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Головними причинами є не тільки недооцінювання значення їх упровадження в навчальний процес, а і недостатня підготовленість, у тому числі й психологічна, викладачів і студентів вищих навчальних закладів до використання історичного досвіду в навчальному процесі.

Таким чином, і студенти, і викладачі переконалися у доцільності використання надбань минулого у своїй діяльності. Впровадження розробленого нами спецкурсу «Історія інженерно-педагогічної освіти України» дає цілісне уявлення про інженерно-педагогічну освіту в Україні, її передісторію, основні етапи розвитку; сприяє оволодінню студентами системою знань про концептуальні підходи до організації інженерно-педагогічної освіти у вітчизняній і зарубіжній педагогіці в різні періоди; формує в них уміння характеризувати основні напрями її розвитку.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Стефанова Н. Л. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Математика» (для гуманитарных направлений профессионального педагогического образования) / Н. Л. Стефанова, О. В. Харитоновна. – СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 125 с.

**Олена Листопад**  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С. Макаренка  
(Суми, Україна)

## **ЕТАПИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

Інноваційна модель розвитку освіти сучасної України, задекларована положеннями Концепцій науково-технологічного та інноваційного розвитку України (1999), Законів України «Про спеціальний режим інноваційної діяльності технологічних парків» (1999), «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки» (2001), «Про інноваційну діяльність» (2002), «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (2003), Стратегії економічного та соціального розвитку України «Шляхом Європейської інтеграції» на 2004-2015 роки (2004), проекту «Стратегії інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів» (2008) та ін., зумовлює необхідність розроблення ефективних механізмів задоволення освітніх потреб і отримання якісної базової освіти усім категоріям населення країни. Реалізація окресленого завдання передбачає врахування особистих інтересів дітей і молоді з особливими потребами, передусім розвитку інклюзивної освіти.

Аналіз законодавчо-правових актів довів, що міжнародна стратегія інклюзивної освіти спрямована на реалізацію права людини на освіту, розбудову інклюзивного суспільства, трансформацію освітніх систем й підтримку державних стратегій інклюзивної освіти, оновлення професійної підготовки вчителя, розробку механізмів інвестування інклюзивної освіти. В рамках реалізації окреслених завдань під егідою ЮНЕСКО і Європейської Агенції розвитку спеціальної освіти у 2009 р. розпочато пілотний проект «Інклюзивна освіта в дії» («Inclusive Education in Action»(IEA)), спрямований на впровадження принципів «включення» в національні освітні стратегії.

В Україні інклюзивна освіта, яка змінила медичну освітню модель, здобула активного розвитку протягом останнього десятиліття. Вважаємо, що цей процес умовно поділяється на такі періоди: стихійний, або перехідний (1991- 2003 рр.), інтеграційний (2003 – 2010 рр.), період «включення», або інклюзії (2010 -2013 рр.). Так, ратифікацією Україною у 1991 р. Конвенції ООН «Про права дитини» було започатковано врегулювання права на освіту дітей і молоді з особливими потребами. Передусім, відповідно положенням Саламанської декларації, розпочався процес формування законодавчої бази, що унормовує окреслені питання в державі, й активний громадський рух з популяризації світових стандартів у даній сфері. Діяльність міжнародних й всеукраїнських фондів, заснованих протягом перехідного періоду, за сприяння і підтримки державних органів забезпечили інтеграцію дітей з особливими потребами в освітній процес загальноосвітньої школи й зниження рівня сегрегації в Україні протягом періоду інтеграції. Правове визнання й поширення інклюзивна освіта отримала протягом третього періоду.

Зазначимо, що розвиток інклюзивної світи в Україні відбувається у відповідності з вимогами положень ЮНЕСКО, при цьому основними стратегічними орієнтирами державної освітньої політики визнано діагностику і аналіз проблем освітнього розвитку дітей і молоді з особливими потребами; формування законодавчої бази з проблем реалізації та врегулювання права на освіту осіб з особливими потребами; популяризацію ідей інклюзивної освіти, стимулювання та активізацію громадських ініціатив; упровадження проектів і програм розвитку інклюзивної освіти та надання їм підтримки на місцях; підготовку педагогічних кадрів до діяльності в умовах інклюзивної освіти; модернізацію системи управління освітою.

Аналіз позитивних зрушень у досліджуваній сфері дозволив виявити проблеми, подолання яких сприятиме оптимізації подальшого розвитку освітньої інклюзії у країні. Вважаємо основними перешкодами відсутність ефективних механізмів фінансування системи інклюзивного навчання, недостатнє матеріально-технічне і кадрове забезпечення загальноосвітніх закладів, низький рівень пристосування будівель загальноосвітніх закладів до навчання дітей з особливими потребами, низький рівень психологічної готовності суб'єктів педагогічного процесу до введення інклюзивного навчання.



**Юлія Логвиненко, Ігор Медведєв**  
КЗ Сумський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти  
(Суми, Україна)

## **ІСТОРІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ: ТРАДИЦІЇ, ІННОВАЦІЇ, СУЧАСНІСТЬ**

Кожна доба відрізняється політичними і суспільними подіями, притаманними виключно їй. ХХІ століття – час реформ в Україні, і це не може не позначитися на освіті як суспільній підсистемі. Перебуваючи у стані кризи та реформування, варто не тільки прямувати вперед, але й не втратити надбаня української педагогіки попередніх поколінь. Необхідно наголосити, що під лозунгом новітніх технологій та ідей інколи втрачається копітка, ретельно обґрунтована науково-педагогічна діяльність, спрямована на навчання учнів та вчителів, яка була розроблена та апробована нашими вченими значно раніше європейських.

Велика і потужна спадщина, залишена К. Д. Ушинським, і сьогодні є актуальною у вирішенні філософсько-освітніх проблем підготовки гармонійно розвинутої молоді. Філософські думки К. Д. Ушинського щодо освітянських проблем актуальні й сьогодні. Їх можна об'єднати в сім напрямків, а саме:

Рівноправність для всіх верств населення щодо отримання освіти, яка б розвивала і відшліфовувала мислення молодої людини (ця вимога й зараз є одним із принципів Болонського процесу).

Необхідність створення таких умов, за яких інтереси особистості гармонійно співвідносилися з інтересами громади та держави в цілому. Це співвідношення є проблемним у галузі філософії освіти, бо може викликати подальше розшарування населення та створити соціальну напругу.

На сьогодні є проблемною якість надання освітянських послуг. К. Д. Ушинський пропонував сприймати педагогічну науку і як науку, і як мистецтво. Це надзвичайної важливості завдання можна виконати, дотримуючись двох основних принципів: 1) створити такі умови в державі, за яких вчителювання буде престижним (мається на увазі підвищення соціального статусу професії вчителя); 2) підготовка педагогічних кадрів повинна відповідати міжнародним стандартам, але з врахуванням національних особливостей, – так званий принцип полісуб'єктності, озвучений учасниками Болонського процесу.

Свого часу К. Д. Ушинський одним із перших в історії розвитку філософії та соціології освіти визнав надзвичайну роль матері та сімейного виховання у початковому навчанні та вихованні дитини. Ним були розроблені методики сімейного навчання. У матерях він бачив перших вчителів та духовних наставників майбутніх громадян. Ця проблема не втратила свою актуальність і донині.

Майже на всіх міжнародних освітянських форумах звертається увага на значний спад моральності, особливо у молодого покоління. Це стає глобальною філософсько-освітянською проблемою. Свого часу К. Д. Ушинський писав: «Будь-яка жива історична народність є найпрекраснішим творінням Божим на землі, і вихованню лишається тільки черпати з цього багатого і чистого джерела». Як пробудити це джерело до життя та створити умови, за яких народна культура надасть більше можливостей для виховування підростаючих поколінь, – залишається для майбутнього людства.

Особливої уваги К. Д. Ушинський приділяв особистості викладачів, вчителів, від яких залежить якість освіти, звертаючи особливу увагу на підготовку і освіту жінок як майбутніх вихователів в першу чергу власних дітей.

Необхідно підкреслити, що К. Д. Ушинський вважав комплексність та систематичність дуже важливою умовою організації навчального процесу. Тільки розумно впорядкована система з врахуванням міжпредметних зв'язків та зв'язок навчання з життям здатні формувати правильні уявлення про дійсність. Тут йдеться про принцип дієвості знань, який не втратив своєї актуальності в XXI ст.

Аналіз основних ідей К. Д. Ушинського переконує в тому, що вони є видатним явищем у дискурсі філософсько-освітянської думки. Зазначені ідеї вченого розкривають сутність основних принципів, що під різними назвами і формулюванням покладені в основу Болонського процесу.

Соціально-педагогічні ідеї А. С. Макаренка як ніколи актуальні в час реформ в освіті України. Сьогодні українська освіта стоїть перед рядом філософсько-освітянських проблем. По-перше, можна спостерігати зменшення потягу до навчання в учнів та студентів, небажання навчатися відповідно до власних можливостей, що є ознакою відсутності внутрішньої мотивації до навчання. Ця проблема постала не тільки в українській освітянській системі, вона є глобальною проблемою для всього людства. Слід також відмітити, що

поряд із бурхливим розвитком новітніх технологій існує тенденція зниження грамотності населення як в Україні, так і в усьому світі. Це пов'язано з нескінченим рядом фінансових та економічних криз, підвищенням рівня безробіття, відсутністю можливості отримати роботу за фахом, і, безумовно, з недофінансуванням освітянських закладів на рівні, який забезпечив би їх розвиток і підвищив конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг.

По-друге, проблеми економічного розвитку держав Старого світу (в тому числі й України) у порівнянні з Китаєм, Індією, Бразилією не дають можливість здійснити фінансування освітньої сфери у тому розмірі, який би перетворив її у дійсного лідера серед розвинутих держав, провідника найсучасніших наукових та технологічних ідей.

По-третє, невгасаюча політична боротьба протягом всього періоду незалежності України створила умови, за яких органи державної влади та місцевого самоуправління перетворилися на гойдалки превалювання інтересів політичних партій. За таких умов не до вирішення філософсько-освітянських проблем, а, навпаки, виникає питання про скорочення загальноосвітніх та вищих навчальних закладів.

Названі вище проблеми, що стоять перед сучасною українською освітою, тотожні з тими умовами, коли створювалися та впроваджувалися в життя соціально-педагогічні ідеї А. С. Макаренка. Найбільшим досягненням у його доробку є, на думку авторів, створення та впровадження в життя його виховної системи. Ця система включала в себе цілі виховання, які встановлювалися, виходячи з програми людської особистості, а саме: зовнішня поведінка, внутрішні переконання, громадянське та політичне виховання, рівень знань. Головною метою виховання, яка і на сьогодні є бажаною та актуальною, – є формування культурної молоді людини, активного громадянина, з високим рівнем освіти, здібностей, кваліфікацією, політичною свідомістю, дисциплінованістю, почуттям обов'язку, честі та з господарськими якостями і організаторськими здібностями. Саме підготовка такого випускника стоїть і перед сучасними навчальними закладами.

Великого значення надавав А. С. Макаренко роботі з учнівським колективом, що постійно духовно зростає, розвивається. При цьому педагог звертає увагу на управління колективом. Саме в підлеглих йому колективах вперше формуються органи самоврядування, і, що найголовніше, – важливою умовою їхнього існування була регулярна

дієвість. Для гуртування такого колективу, на думку А. С. Макаренка, потрібна праця, підсилена освітою.

У згуртуванні колективу особливу роль А. С. Макаренко відводив традиціям, які дають можливість зберегти досвід минулих років і здійснити наступність поколінь. Тобто, вченим впроваджувався у виховний процес такий інтерактивний метод як планування й управління вихованцями, що передбачає планування бажаного майбутнього і пошук шляхів його побудови.

А. С. Макаренко постійно наголошував на тому, що праця тільки тоді приносить виховний ефект, коли вона є постійною, результативною, осмисленою, творчою, педагогічно доцільною та колективною. Йдеться про мотиваційні теорії, згідно яких отриманий результат повинен відповідати витраченим зусиллям учня, а також врахована оцінка колективу і самооцінка. Необхідно зазначити, що в аналогічних випадках спрацьовують також вторинні потреби, серед них – потреба визнання та успіху.

Будучи соціальним педагогом, А. С. Макаренко стверджував, що кожне навчальне та виробниче завдання повинно супроводжуватися виховним впливом. Саме ця вимога відповідає одному з основних принципів Болонського процесу – готувати молоду людину в стінах навчального закладу гармонійно розвинутою та конкурентоспроможною – принцип дієвості знань.

Підтверджуючи філософську ідею К. Д. Ушинського щодо значущості виховання в сім'ї, А. С. Макаренко наголошує на тому, що саме в сім'ї росте майбутній громадянин. У «Книзі для батьків» міститься багато корисних порад щодо виховання дитини у сім'ї, статевого виховання, формування культурних навичок тощо.

Досвід А. С. Макаренка як соціального педагога унікальний. Мало хто в історії соціальної педагогіки зумів так вдало втілити свою теорію в практику і досягнути при цьому вражаючих результатів. Здобутки виховної системи А. С. Макаренка є незаперечними, а соціально-педагогічні ідеї актуальні сьогодні, коли загострилися соціальні та моральні суспільні проблеми.

Філософсько-педагогічний талент В.О. Сухомлинського вплинув на розвиток вітчизняної філософії освіти середини ХХ століття. Питання, які досліджував вчений, не втрачають своєї актуальності і до сьогодні, бо саме в його працях робився акцент на любов, повагу, виховання волі особистості, на увагу до дитини, її індивідуальних

здібностей та внутрішнього світу. Він пропагував новаторські ідеї в філософії освіти, змістовною частиною яких є наступні принципи: педагогіка співпраці; виховання на загальнолюдських цінностях; рівноправність та індивідуальний підхід до учнів; єдина мета у навчанні та вихованні з боку навчального закладу та батьків; створення таких умов для здійснення навчального процесу, за яких кожен учень мав би можливість досягнути повноти власного духовного життя, радості від творчості; врахування вікових особливостей учнів; педагогічна майстерність вчителів.

Підґрунтям філософського світогляду В.О. Сухомлинського було завдання виховати в дитині правильне особисте ставлення до оточуючої дійсності, розуміння свого призначення і відповідальності перед рідними, товаришами і суспільством і, найголовніше, – перед власною совістю. В.О. Сухомлинський впроваджує новий критерій у визначенні людини через поняття совісті, актуальність якого сьогодні дещо втрачена. Сьогоднішня така, що філософсько-освітня проблема є виховання у молодих людей моральних цінностей і совісті як стандарту визначення вихованої, культурної людини, для якої не байдуже, що залишиться у спадок майбутнім поколінням після інтенсивної господарської діяльності сучасної ринкової економіки.

Філософські ідеї К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка та В. О. Сухомлинського дають змогу сучасній українській освітній галузі не тільки підготувати висококваліфікованого фахівця, конкурентоспроможного працівника, а й особистість з високим рівнем громадянської свідомості та сформованими духовними цінностями.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Логвиненко Ю.В. Генезис філософії освіти відповідно до актуальних проблем XXI століття / Ю.В. Логвиненко. // Філософсько-теоретичні та практико-зорієнтовані аспекти випереджаючої освіти для сталого розвитку. Матеріали всеукраїнської наукової конференції. 22 листопада 2012, Дніпропетровськ. – Част І. / Наук.ред. О.Є.Висоцька. – Дніпропетровськ: «Роял Принт», 2013. – С. 45-47.

2. Логвиненко Ю. В. Освіта XXI століття: виклики, пошуки відповідей: [навч.-метод. посіб.] / Ю. В. Логвиненко, В.О. Мазуренко, Т.Г. Стукалова. – Суми: РВВ СОІППО, 2012. – 104 с.

3. Мазуренко В.О. Прочитання історії української філософії освіти крізь призму Болонського процесу / В.О. Мазуренко, Ю.В. Логвиненко

// Філософія науки: традиції та інновації [Науковий журнал. – №1 (9)].  
– Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2014. – С. 45-52.

4. Сухомлинский В.А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности / В.А. Сухомлинский // История педагогики в России. – М., 1999. – 467 с.

**В'ячеслав Магась**  
Житомирський військовий інститут імені С.П. Корольова  
Державного університету телекомунікацій  
(Житомир, Україна)

### **БОРОТЬБА ЗА ОСВІТНІ ТА ПОЛІТИЧНІ РЕФОРМИ ВЧИТЕЛЬСЬКИХ СОЮЗІВ В УКРАЇНІ В РОКИ ПЕРШОЇ РОСІЙСЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ**

В ході революції 1905-1907 рр. почали з'являтися безпартійні професійно-політичні організації, котрі в своїй діяльності ставили за мету покращення професійного становища їх членів, однак вважали, що останнє можливе лише зі зміною існуючого самодержавного ладу шляхом скликання Установчих зборів (чи іншої представницької установи) на основі загального, прямого, таємного та рівного виборчого права. До таких організацій належали Всеросійський союз вчителів та діячів народної освіти (ВСВДНО) та Всеросійський союз вчителів та діячів середньої школи (ВСВДСШ).

Сучасні російські дослідження дають розгорнуту характеристику діяльності центральних органів названих Союзів вчителів [1, с. 679-690], натомість діяльність його місцевих осередків висвітлена фрагментарно.

ВСВДНО було створено 12 березня 1905 р. на зібранні 256 вчителів та діячів народної освіти в Санкт-Петербурзі де присутніми була підписана записка з пропозиціями змін в освіті та державному устрої [9, арк. 2-3 зв.].

Основні програмні вимоги ВСВДНО були затверджені в Санкт-Петербурзі на з'їзді делегатів Союзу з усієї Російської імперії 7-10 червня 1905 р. В прийнятому на з'їзді статуті, зокрема, зазначалося, що Союз є організацією професійною і політичною. Обстоювалася ідея політичних свобод (слова, друку, організацій тощо) та передачі влади в руки народу шляхом скликання Установчих зборів на основі загального і рівного виборчого права з прямою і таємною подачею голосів, незалежно від статі та національності. В галузі освіти

передбачалася докорінна її реорганізація на засадах свободи, демократизації та децентралізації [8, арк. 1].

В 1905 р. осередки ВСВДНО, користуючись революційною ситуацією та положеннями Маніфесту 17 жовтня 1905 р., діяли переважно відкрито. Подекуди для поширення ідей Союзу використовувалися легальні товариства (Київське педагогічне товариство взаємної допомоги, Харківське історико-філологічне товариство). Важливе місце мали також вчительські з'їзди, котрі конкретизували вимоги центральних установ Вчительського союзу, приймали, або відхиляли політичну складову програми.

Наприкінці 1905 – на початку 1906 рр. проти діячів ВСВДНО по всій Російській імперії урядом було розгорнуто репресивну діяльність, що полягала в арештах та звільненнях. В Україні найбільше постраждали вчителі південних губерній. Так, в Катеринославській губернії було заарештовано 167 та звільнено двох членів Вчительського союзу, в Херсонській губернії було заарештовано 16 вчителів, а в Таврійській – одного і двох звільнено. На Лівобережжі постраждали вчителі Полтавської (28 осіб заарештовано та 17 звільнено) та Чернігівської (відповідно – 6 та 10). Найменше постраждало вчительство Правобережжя, де в Київській губернії було 4 заарештованих та 6 звільнених, у Волинській – 1 заарештований, а в Подільській – 3 звільнених [2, с. 95].

Незважаючи на репресії окремі службовці та вчителі в галузі народної освіти продовжували сприяти поширенню вчительських союзів. Підпільний характер діяльності створював ряд перешкод для організацій вчительського союзу, що не дає нам можливості розглянути їх діяльність в 1906-1908 рр. повно і системно. За свідченням циркуляру Департаменту поліції № 73549 від 21 липня 1907 р., котрий було складено на основі даних отриманих з різних частин імперії, членами ВСВДНО була значна кількість педагогів, котрі майже по всій території Російської імперії утворили осередки організацій Союзу (губернські і Обласні групи та бюро, повітові, містечкові групи та відділи). Незважаючи на наявність професійних цілей, члени ВСВДНО в більшості випадків займалися політичною агітацією [4, арк. 526]. Зокрема, такі організації в 1906-1907 рр. діяли в Київській, Подільській, Катеринославській та Херсонській губерніях.

В 1907 році постало також питання про створення Київської обласної (тобто Всеукраїнської) організації вчительського союзу, про

що Київський комітет ВСВДНО повідомив центральні органи союзу та вимагав відповіді до 25 березня 1907 р. [6, арк. 20] Очевидно, наближеним до Київського комітету був студент Київського університету Михайло Бачинський, у котрого 27 серпня 1907 р. за місцем проживання в м. Олександрії Херсонської губернії було проведено обшук, яким було виявлено велику кількість різного роду брошур українською мовою, а також 27 примірників «Проекту статуту Всеукраїнської спілки вчителів і діячів народної просвіти», в 3 параграфі якого говориться, що члени Спілки в політичному відношенні повинні домагатися перебудови держави на автономно-федеративних засадах з виділенням в автономію України в її етнографічних межах [7, арк. 1].

Меншою кількістю організацій, членів, та, як наслідок, меншим впливом ніж ВСВДНО володів Всеросійський союз вчителів та діячів середніх шкіл, Установчий з'їзд якого відбувся 9-11 лютого 1906 року в Санкт-Петербурзі. Він об'єднав, переважно, вчителів середніх шкіл [1, с. 681], а його програма також містила політичну складову, зокрема щодо засудження репресивних дій уряду щодо учнів та педагогічного персоналу, активних учасників визвольного руху [5, арк. 2-3 зв.]. В березні 1907 року відбулося спільне засідання членів Московської та Петербурзької організацій на якій було підведено підсумки діяльності цієї організації з 12 вересня 1906 року по 11 березня 1907 р. Було виявлено, що в українських губерніях з Центральним Бюро ВСВДСШ в Санкт-Петербурзі підтримувало зв'язок лише 4 міст, зокрема Керч, Проскурів, Рівне та Харків, а членські внески сплатили лише в м. Керч. Також організацією був запланований з'їзд та педагогічні курси для вчителів середніх шкіл [3, арк. 18]. Отже, вчителі середньої школи не виявили високої зацікавленості в професійно-політичному об'єднанні, оскільки їх соціально-економічне становище було кращим ніж у вчителів початкових шкіл, котрі складали основу ВСВДНО.

Таким чином, Союзи вчителів у своїх програмах поєднували професійні та політичні вимоги, вимагаючи не тільки демократизації освіти, а й існуючого суспільно-політичного ладу. В 1905 р. Вчительські союзи діяли переважно відкрито, а у 1906-1907 рр. – на конспіративних засадах. Основними репресивними заходами властей проти активістів Вчительського союзу були звільнення і арешти. Також діячі учительських союзів не залишилися осторонь вирішення національного питання і 1907 р. перед керівництвом ВСВДНО було



поставлене запитання про створення української обласної організації Союзу та розроблено її проект, що включав вимогу політичної автономії України.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Самоорганизация российской общественности в последней трети XVIII – начале XX в. / [Отв. ред. А.С. Туманова]. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. – 887 с.

2. Отчеты Центрального Бюро и комиссий, бойкотируемые места // Вестник Учителей. – СПб: Типо-Литография Б.М. Вольфа, 1906. – 7 мая. – № 2. – С. 88-96.

3. Центральний державний історичний архів України в м. Києві (далі – ЦДІАК України). – Ф. 274. – Оп. 1. – Спр. 2031. – 284 арк.

4. ЦДІАК України. – Ф. 301. – Оп. 2. – Спр. 219. – 1142 арк.

5. ЦДІАК України. – Ф. 318. – Оп. 1. – Спр. 1112. – 53 арк.

6. ЦДІАК України. – Ф. 321. – Оп. 1. – Спр. 18. – 222 арк.

7. ЦДІАК України. – Ф. 419. – Оп. 1. – Спр. 5471. – 15 арк.

8. ЦДІАК України. – Ф. 838. – Оп. 5. – Спр. 112. – 1 арк.

9. ЦДІАК України. – Ф. 2017. – Оп. 1. – Спр. 410. – 5 арк.

**Оксана Марчук**

Міжнародний економіко-гуманітарний університет  
імені академіка Степана Дем'янчука  
(Рівне, Україна)

### **ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ (НА ПРИКЛАДІ ВОЛИНСЬКОГО ЖУРНАЛУ «СОНЕЧКО»)**

Особливою рисою волинського регіону початку ХХ століття було поширення в ньому періодичних видань для дітей. Зазначимо, що на теренах Волині не лише поширювалися дитячі журнали, що видавалися в інших частинах Західної України, а й часописи, що видавалися журналістами цього регіону.

Питання видавництва різноманітної преси були об'єктом для дослідження таки науковців, як А. Бойко, І. Дубінець, Н. Кулеша, І. Мілясевич, О. Сушкова, В. Шевченко.

Однією із особливостей дитячих часописів є їх виховна функція, тому проаналізуємо, на виховання яких рис були зорієнтовані волинські дитячі періодичні видання на прикладі журналу «Сонечко», який видавався у Рівному в 30-тих роках ХХ століття.

Офіційно «Сонечко» іменувалося українським двотижневим часописом для дітей. У ньому були розміщені матеріали, різні за жанрами та тематичними групами. Аналіз публікацій засвідчив, що основна мета журналу – пропагувати українську ідею, викликати зацікавленість історичним минулим України, знайомити із відомими українськими діячами, навчати дітей розгадувати загадки, ребуси, плекати любов до рідної мови, розвивати уяву, логічне мислення, творчі здібності маленьких читачів.

Домінантною історичною постаттю журналу «Сонечко» був С. Петлюра: у випусках різних років йому присвячено чимало статей та віршів. Зокрема, редколегія червневого випуску 1937 р. умістила в часописі статтю під назвою «Провідники народу». Про С. Петлюру було написано так: «Український визвольний рух найшов собі виразника в особі С. Петлюри. Коли настав 1917 р. і на звалищах Росії будилося нове життя, а в ньому перший раз від півторака літ появилася озброєна сила, то начальником тої сили і провідником тієї сили та визвольних змагань став С. Петлюра» [5, с. 3].

В іншому виданні «Сонечка» (1937) подано інформаційну національно-патріотичну замітку «Молодь Волині зложила поклін на могилі Симона Петлюри». У статті розповідалося, що учні рівненських шкіл свято почитали національного героя: «У біжучому році уряджено в Парижі Всесвітню виставку, що всебічно представляє дорібок людства цілого світа на всіх ділянках культури...Відвідали Париж літом цього року і українці із Волині та склали на могилі С. Петлюри великий лавровий лист із 23 стьожками із написами на них від різних українських установ. Не забракло серед тих написів і слів про любов та велику пошану до С. Петлюри української молоді, бо Рівненська початкова школа та Луцька і Рівненська українська гімназії долучили до загального вінка свої стьожки з написами» [3, с. 25].

Окрім згаданих публікацій, у дитячому журналі «Сонечко» були такі матеріали про С. Петлюру – оповідання «Перша жертва (оповідання із юнацьких літ С. Петлюри)», пісня «Гей у полі на Роздолі». Велика увага до постаті цього державного політичного діяча свідкує про те, що життя Головного отамана військ УНР служило прикладом для виховання підростаючого покоління, і волинські засоби масової інформації долучалися до цієї справи. Окрім того, було опубліковано матеріали про оборону української державності (стаття «Похід на Київ» 1920 року).

Редація видання «Сонечко» прагнула навчити дітей розуміти поетичне слово, навчити милуватися ним. Відтак у часописі було опубліковано багато віршів тогочасних відомих авторів: «Український бандурист» Г. Хоткевича, «Маєва елегія» І. Франка, «До моря» М. Вороного, «Молитва в полі» О. Маковея, «Весна» М. Рильського. Поряд із поезією було вміщено і драматичні твори («Перший день у школі», «Час до школи, час...», «Різдвяний дарунок»), оповідання («Школяр у сім'ї», «Що бабуся оповідала Юрчикові на селі», «Розумний хлопчик», «Буря»). Читаючи ці твори, діти привчалися бути ввічливими, благочестивими, милосердними, щирими, доброзичливими.

Значна увага на сторінках дитячого часопису приділялася розвитку розумових здібностей та пізнавальних інтересів школярів. Зокрема, вони могли прочитати статті про І. Виговського, перших слов'янських вчителів Кирила та Мефодія, отримати відомості із фізики («Астрономія на екрані», «Як людина перемогла повітря», «Як Франклін повітряним змієм зловив блискавку»), географії рідного краю (Міста на Волині: Дубно-Остріг-Рівне-Корець), природознавства («Мешканці Північних країн<sup>2</sup>). Малентькі читачі мали змогу дізнатися про князів Острозьких, діяльність Острозької Академії, Острозьку Біблію, відомі волинські храми, палац Ф. Любомирського. Автором публікацій краєзнавчих матеріалів був К. Бугело.

Рівненський часопис містив також оголошення про набір учнів до різноманітних навчальних закладів. У багатьох номерах журналу за 1937 р. було опубліковано повідомлення, що приватна українська школа імені Гетьмана Івана Мазепи розпочала прийом документів.

Автор рівненського часопису за допомогою видання прагнули розвинути логічне мислення, кмітливість, спостережливість юних читачів. На сторінках «Сонечка» було надруковано багато ребусів. Редакція журналу підбирала матеріали, які відповідали віковим особливостям дітей, тому у ньому було опубліковані байки Л. Глібова, Л. Боровиковського, казки, сміховинки, фольклорні матеріали (легенди, повір'я, обрядові пісні, колядки).

Особливістю рівненського дитячого журналу було опублікування в ньому короткого огляду політичних подій. Редакція журналу вела окрему рубрику під назвою „Що нового в світі“. Матеріали цього розділу оповідали, наприклад, хто із відомих

політичних діячів відвідував Волинь, як проходила війна японців із китайцями, які військові дії велися в Іспанії.

Іншою специфічною рисою волинського видання було друкування у ньому крилатих виразів, наприклад, про важливе значення книги в житті суспільства. Редактори «Сонечка» цитували І. Франка, С. Єфремова, С. Смойльса: „А) За допомогою книги кожен письменний чоловік має право і може увійти в царство розуму...Б) «Завоювати будучність pomoже нам книга» [1, с. 6]. Цікавими і повчальними були матеріали «Історичного календаря».

Рівненське дитяче видання сприяло вихованню любові до батька-матері. Серед опублікованих на цю тему матеріалів знаходимо повідомлення про історію виникнення Дня матері та заклик до юних читачів із святою любов'ю та глибокою пошаною ставитися до рідної неньки: «Ідею відзначання свята матері першою подала Америка. Президент Вільсон на честь матері встановив 12 травня державним святом. В цей день і Ви, любі дітки, мусите також для своєї матері зробити щось приємне. Нехай же в цьому дні не буде смутку на обличчі матері Вашої, нехай на обличчі її засяє усмішка радості і щастя від того, що Ви, її діти, про неї дбаєте, пам'ятаєте та шануєте» [6, с. 28].

Підбиваючи підсумки аналізу журналу «Сонечко2 зазначимо, що автори видання мали на меті виховати національно-патріотичні почуття, морально-етичні якості, логіку, креативне мислення, уважність та розширити світогляд своїх вихованців.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Дещо про книжку // Сонечко. – 1938. – № 9 (39). – С. 6.
2. Мілясевич І. періодичні видання Волинської губернії ХІХ – початку ХХ ст.. Монографія. – Львів, 2004. – 376 с.
3. Молодь Волині зложила поклін могилі Симона Петлюри // Сонечко. – 1937. – № 19 (31). – С. 25.
4. Похід на Київ // Сонечко. – 1938. – № 9 (39). – С. 3–6.
5. Провідники народу // Сонечко. – 1937. – № 18 (30). – С. 3.
6. Свято Матері. // Сонечко. – 1938. – № 9 (39). – С. 28.
7. Що нового в світі? // Сонечко. – 1937. – № 19 (31). – С. 31.

**Людмила Мільто**  
Інститут педагогічної освіти  
і освіти дорослих НАПН України  
(Київ, Україна)

## **РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ПОГЛЯД**

Інтеграція України з Європейським союзом загострює конкуренцію на ринку праці, де потрібен не вузькоспеціалізований фахівець, а професіонал, готовий до самоосвіти, творчої самореалізації і самовизначення, розуміючий своє професійне призначення, приймаючий інноваційну діяльність як важливий пріоритет свого розвитку, готовий працювати в умовах високотехнологічного середовища.

У педагогічній науці проблемі розвитку педагогічних інновацій приділяється велика увага, а саме: інноваційній освіті присвячені роботи В.Ф. Взятишева, Л.Ф. Вязникової, Л.И. Романкової, П.Г. Щедровицького та ін.; класифікація педагогічних інновацій розглядається в працях С.Д. Полякова, М.М. Поташника, О.Г. Хомерики та ін.; педагогічна інноватика (Н.А. Анісімов, С.А. Богданов, Л.Д. Гирьова, А. А. Греков, Ю В. Громико, В.В. Давидов, М.В. Кларин, И.И. Кондратько, Л.В. Левчука, А.А. Орлова, та ін.); педагогічні технології в інноваційному процесі розглядаються в працях І.М. Дичківської, Ю.А. Коропової, Т.С. Назарової та ін.; інноваційна діяльність в професійній освіті досліджувалася А.П. Беляєвої, М.В. Клариним, Н.А. Колесніковим, В.И. Эйдельмантом.

Поняття «Інновація» походить від англійського слова «novation», що означає нововведення, заміну чого-небудь новим, створення і впровадження різного виду нововведень, що породжують прогресивні соціальні зміни. Розрізняють соціально-економічні, організаційно-управлінські, техніко-технологічні інновації. Інновації характеризують цілеспрямовану діяльність по створенню, освоєнню, використанню та поширенню нововведень, тому як і будь-які інші нововведення, потребують нових педагогічних технологій, нової якості педагогічної праці. Одним з видів соціальних інновацій є педагогічні інновації, що можуть бути сформульовані як педагогічне нововведення; цілеспрямована прогресивна зміна, що вносить в освітнє середовище певні зміни, які покращують освітню систему в цілому та її компоненти.

Прагнення вчених навчити вчителя створенню інноваційних проектів було завжди. У 20-ті рр. ХХ ст. почалося реформування системи освіти, впровадження інноваційних принципів організації навчально-виховного процесу, а саме: трудова школа, соціалізація життя дитини, комплексна система навчання та виховання, бригадно-лабораторна організація навчання, зв'язок школи і виховання з життям. Все це значною мірою здійснювалося під впливом прогресивних ідей провідних педагогів Заходу.

Педагогічна наука того періоду уважно стежила і вивчала нові освітні ідеї і педагогічні інноваційні технології Заходу, його реформатську педагогіку «нового виховання». Прізвища таких педагогів-інноваторів як Г.Спенсер, А.Лай, Є.Мейман, Г.Кершенштейнер, Е.Шенкендорф, Д.Дьюї, О.Вільман становляться відомими завдяки тому, що майже всі представники реформаторської педагогіки Західної Європи та Америки були представлені на сторінках друкованих видань Радянського Союзу.

Науковий інтерес, вивчення та критичне запозичення закордонного педагогічного досвіду відбувалося й в Україні. Нарком освіти УРСР Г.Ф.Гринько у своєму виступі «Наш шлях на Захід» визначав, що історично досягнутий рівень культурного розвитку середньоевропейських країн непомірно вищий ніж той, на якому ми почали свою радянську історію, і зокрема справу освіти, шкільну справу в широкому розумінні слова. Педагогічна техніка, педагогічна культура у них непомірно більш високі.

У 20-ті рр. виходять монографії, в яких українські дослідники детально аналізують основні положення авторських педагогічних концепцій, теорій зарубіжної школи, а саме: О. Музиченко «Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці» (1919 р.), А. Готалов-Готліб «Сучасні педагогічні течії» (1925 р.), Я. Мамонтов «Хрестоматія сучасних педагогічних течій» (1926 р.), С.Ананьїн «Історія педагогічних течій. Новітні педагогічні течії» (1928 р.), а також стаття М.Ф.Гармсен «Професія вчителя в світі нової німецької педагогіки», які розглядали радянську педагогіку як частину світової.

На інноваційне реформування освіти палко відкликнувся і А.С.Макаренка, якому належать такі інноваційні на той час педагогічні ідеї: виховання як технологічний процес; «педагогіка індивідуальної дії», «зона найближчого розвитку»; самоврядування; творча взаємодія особистостей в процесі діяльності; «закон руху колективу», а також

принцип, що впливає із цього закону і який педагог назвав «теорія завтрашньої радості» або «система перспективних ліній»; гуманістичний підхід до людини з «оптимістичною гіпотезою»; програма «конструювання» людської особистості з урахуванням її індивідуальності та інші педагогічні інновації.

Так у 20-х рр. ХХ століття завдяки дослідженням М.О. Рибникова з'явився новий, інтеграційний напрям вікової психології під назвою акмеологія, метою якої було виявлення періодів дорослості і професійних піків розвитку людини. З точки зору акмеології, інноваційну діяльність учителя можна трактувати як особистісну категорію, як творчий процес і результат його творчої діяльності. У цей історичний період створюються інноваційні науково-дослідні центри, лабораторії, комісії, кабінети з вивчення педагогічної професії.

Зазначимо, що інноваційне для того часу поняття «освітня технологія» вперше почали використовувати педологи І.П. Павлов, В.М.Бехтерев, А.А.Ухтомський, С.Т.Шацький у наукових працях з рефлексології.

Кінець 40-х – середина 50-х рр. характеризується появою різноманітних засобів нових інноваційних технологій: запису і відтворення звуку і проекції зображень, що були об'єднані поняттям «аудіовізуальні засоби». Середина 60-х–70-х рр. ХХ ст. характеризується розвитком програмованого навчання: розробка аудіовізуальних засобів, навчальні машини, лінгафонні кабінети, тренажери, електронні класи. Період з кінця ХХ століття називають періодом переходу індустріального суспільства до постіндустріального, інформаційного. Готовність учителя до інноваційної діяльності є природним чинником подальшого розвитку української освіти, який породжує проблеми теоретичного і практичного характеру.

В 60-х рр. ХХ ст. теоретичні дослідження інновацій почали зарубіжні вчені (К. Ангеловські, Х. Барнет, Д. Гамільтон, Н. Грос, У. Кінгстон, Н. Лагервей, М. Майлз, А. Хаберман, Р. Хейвлок та ін.), які проаналізували різноманітні аспекти інноваційних процесів у системі навчання і виховання, а також запропонували практичні рекомендації щодо засвоєння та впровадження інноваційних технологій.

Педагогічною інновацією можна вважати педагогіку співробітництва, що була започаткована у середині 80-х рр. ХХ ст. прогресивними вченими і вчителями-новаторами, які

використовували інноваційні методи навчання та виховання на рівні педагогічної творчості та розробили і впровадили в практику роботи інноваційні педагогічні технології.

В Україні термін «педагогічні інновації» стали активно запроваджувати в 80-х рр. ХХ ст. у зв'язку з перебудовою вітчизняної педагогічної системи, конструюванням стратегії освіти і прогнозуванням перспективи її розвитку. У педагогічній науці не існує єдиної точки зору щодо розуміння поняття «педагогічні інновації», яке асоціюють з поняттями «нововведення», «реформа», «осучаснення», «удосконалення», «оптимізація», «модернізація» та ін., тому що створення педагогічних інновацій це є творчий процес пошуку нового, оригінального, ефективного розв'язання педагогічних задач.

Отже, інновації (нововведення, зміни, оновлення), що характеризують цілеспрямовану діяльність по створенню, освоєнню, використанню і поширенню нововведень, є процесом і результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих учителів і колективів, що потребує управління, яке забезпечує цілеспрямований відбір, оцінку і застосування в професійній діяльності досвіду колег або нових наукових ідей та методик, де вчитель може виступати творцем інновацій, дослідником, користувачем і пропагандистом нових педагогічних технологій, теорій і концепцій. Інноваційні тенденції в педагогіці пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобалізацією, інтеграцією знань і форм соціального буття, тому характерною ознакою сучасної педагогічної науки є інноваційність, відкритість до нового та прогресивного оновлення.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Ангеловски К. Учителя и инновации / К. Ангеловски. – М. : Просвещение, 1991. – 159 с.
2. Ващенко Л.М. Система управління інноваційним процесом в загальній середній освіті регіону / В.Л. Ващенко; Інститут педагогіки АПН України. – К. 2006. Дис. д-ра пед. наук. – 455 с.
3. Гринько Г.Ф. Наш шлях на Захід / Г.Ф.Гринько // Шлях освіти. – 1923. – № 7 – 8. – С. 1–161.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології [Текст] : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 351 с.



## **ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ ІТАЛІЇ**

Проблема розвитку вищої університетської освіти досліджується сьогодні багатьма компаративістами з України (Н.В.Абашкіна, Н.М.Авшенюк, О.В.Глузман, К.В.Корсак, Л.П.Пуховська, А.А.Сбруєва та ін.) та держав найближчого зарубіжжя (Б.Л.Вульфсон, А.Н.Джуринський, В.А.Капранова, М.Квієк, С.А.Сергейко та ін.). Однак, не дивлячись на зростання інтересу до освітніх систем розвинутих країн світу, недостатньо уваги науковцями приділено вивченню досвіду Італійської Республіки та її участі в реалізації завдань Болонського процесу. Серед інших, на особливу увагу заслуговують роботи А.В.Борисенкової, Х.Кричковської, Є.А.Мішиної, Т.П.Нестерової, О.В.Поддубей, Н.О.Постригач, С.Савіцької-Вільгусяк та Л.Р.Ягудіної.

Університет, як багатопрофільний вищий навчально-науковий заклад, який проводить освітню діяльність з широкого спектру напрямів та здійснює наукові дослідження, складає власне університетський сектор системи вищої освіти Італії. Щоправда, «гіпертрофований університетський і малий не університетський сектор» [1, с.50] часто призводить до плутанини в класифікації вищих навчальних закладів Італії дослідниками з України та з інших держав Західної Європи. За даними навчального посібника «Історія освітньо-виховних систем» в Італії нараховується 65 закладів університетського рівня (державних і недержавних), за Е.Бернінгом університетський сектор складається з чотирьох, а за П.В.Кряжевим із шести типів ВНЗ, які пройшли чотири періоди свого розвитку [3, с.66-67].

Історія виникнення та розвитку університетів Італії має п'ять періодів. Становлення перших університетів Італії пов'язано із занепадом античної культури, розкладом рабовласницького суспільства та зміцненням ролі церкви в суспільно-політичному житті. Вчення католицької церкви про те, що людина у земному житті по причині своєї гріховності ніколи не зможе досягти божественного ідеалу і тому в справі свого спасіння повинна уповати лише на церкву [2, с.6] прийшла на зміну логіці, міфології та філософії. Перші університети Італії, що виникли в Болоньї (1088), Модені (1175), Падуї

(1222) та Неаполі (1224) сприяли розмиванню кордонів між країнами латинської Європи, а створення університету Мачерата (1290) римським папою Ніколою IV сприяло зміцненню позицій церкви в освіті. Загалом, до завершення «кватроченто» (1500) в Італії було створено 17 державних університетів, які готували спеціалістів з римського права, медицини, теології та філософії.

Криза папської влади та розквіт супердержав на території центральної та північної Європи призвів до політичного та економічного занепаду Італії. Більша частина Апеннінського півострова була роздроблена та на довгий час опинилась під пануванням Франції та Австрії, від яких звільнилась в 1866 році після «Третьої війни за незалежність». За час іноземного панування та визволення країни від загарбників, в період 1500-1850 рр. в Італії були відкриті 8 державних університетів, переважно в центральній та південній частині півострова, в тому числі один з найкращих за рейтингами державний заклад університетського рівня – «Вища нормальна школа» в Пізі (1810), створена за сприяння Наполеона Бонапарта як філіал «Вищої нормальної школи» в Парижі.

З активізацією Рісорджіменто пов'язано третій період в розвитку вищої університетської освіти Італії. «Перша італійська війна за незалежність» стала результатом всеєвропейської революції 1848-1849 рр. Від часу визвольної війни з Австрією та становлення Італійського королівства (1861) до 1920 року на Апеннінському півострові було засновано 6 державних університетів, серед яких технічні університети в Туріні (1859) та Мілані (1863), Венеціанський «Ка Фоскарі» (1868), Неаполітанський «Партенопеї» (1919) та університет для іноземців в Сієні (1917). Визначним є момент створення перших приватних університетів Італії. Неаполітанський університет «Суор Орсола Бенінказа» (1864) є першим недержавним вищим навчальним закладом, що виник на базі монастирської фортеці в Неаполі та отримав назву на честь черниці католицької церкви. Першими студентами університету стали 23 дівчини, які вивчали мистецтво пошиття одягу, вишивки та виробництва штучних квітів.

Першим вищим навчальним закладом Італії, що здійснював підготовку спеціалістів з економіки та державного управління, став приватний університет «Бокконі» (1902), який був заснований в Мілані з метою підвищення кваліфікації керівних кадрів країни після програшу в італо-ефіопській війні. Фердінандо Бокконі – один з

братів-засновників перших універмагів легкої промисловості та текстилю профінансував створення університету, чим увіковічив ім'я свого сина Луїджі, який загинув під час битви при Адуа (1896).

Завершення Першої світової війни та прихід до влади в Італії Національної фашистської партії на чолі з Б.Муссоліні ознаменував новий етап розвитку вищої освіти та виникнення «народних університетів», метою яких стало поширення вищої освіти та культури серед широких масах. Визначним є також момент створення в 1923 році Національної ради з наукових досліджень (CNR), яка мала координувати та оцінювати наукові здобутки університетів. Разом з тим, в 1923 році міністром народної освіти Дж.Джентіле було запущено реформу університетів, яка мала адаптувати вищу освіту відповідно до ідеології та урівняти можливості всіх верств населення до вступу в університети.

В період фашизму (1920-1945) в Італії було відкрито 5 державних та 2 недержавні вищі навчальні заклади. За сприяння Держави були відкриті університети Мілану (1923), Трієсту (1924) та Барі (1925), а також університет для іноземців у Перуджі (1925) та університет архітектури у Венеції (1926). До того ж, недержавний сектор вищої освіти Італії поповнили вільний університет Марія Сантіссіма Ассунта (1939) в Римі та Католицький університет Святого Серця (1921), заснований групою священнослужителів та професорів у Мілані. Останній, після розширення мережі факультетів в інших містах Італії, став найбільшим приватним університетом Європи.

«Післявоєнний період» та економічний розквіт Італії призвів до популяризації вищої університетської освіти, а жорстко централізована фашистським режимом система була поставлена на шлях демократизації. З прийняттям конституції (1949) на отримання автономії, на зміну університету «еліти» прийшли «масові» вищі навчальні заклади. Лібералізація вступу до університету в 1969 році стала другою визначною реформою університетського сектору Італії, що спонукала до створення закладів нового типу. Крім 33 державних університетів та 2 вищих шкіл післядипломної освіти, які були відкриті в період 1945-2000 років, в країні почала зростати мережа приватних «вільних» університетів, орієнтованих на співпрацю з бізнес-структурами.

З підписанням Болонської декларації міністерством освіти починають створюватись міждержавні університети, які направленні

на адаптацію європейських освітніх систем до єдиних вимог. Результатом стало створення франко-італійського та німецько-італійського університетів. Однак, з розвитком «Кіберкультури», міністерством освіти було засновано принципово новий, відкритий міжнародний віртуальний (телематичний) університет «Неттуно» (1992), що об'єднав представників 43 університетів з 11 держав.

Отже, розвиток вищої університетської освіти Італії логічно співвідноситься зі змінами в культурі та історією становлення державності. За час виникнення перших університетів до масової культури сьогодення в країні було створено 74 університети, 3 технічні університети, 3 вищі нормальні школи післядипломної освіти та 10 вищих шкіл фізичного виховання [4, s.32], однак провідний університет країни стабільно посідає 180-200 місце в світових рейтингах з якості надання освітніх послуг.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Історія освітньо-виховних систем : навч. посіб. / авт.-упоряд. Пащенко Д. І., Шаповал О. О. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – 107 с.
2. Леонардо. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2005. – С. 224.
3. Кряжев П.В. Тенденції реформування вищої освіти в країнах Західної Європи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. – Ніжин, 2008. – 246 с.
4. Berning E. Hochschulen und Studium in Italien. Monographien: Neue Folge, Band 61. München 2002.

**Наталія Осьмук**

Сумський державний педагогічний  
університету імені А.С. Макаренка

(Суми, Україна)

#### **ЄВРОПЕЙСЬКІ «НОВІ ШКОЛИ» ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТОЛІТТЯ: ДО АНАЛІЗУ ОЗНАК ІННОВАЦІЙНОСТІ**

На початку ХХ століття загальний науково-економічний прогрес, бурхливий розвиток філософських і психологічних теорій, набуття педагогікою антропологічних знань утворили можливість для розвитку напрямів реформаційного педагогічного пошуку, що ставили за мету докорінне оновлення цілей, сутності та здійснення навчально-виховного процесу в шкільництві. Проведене нами дослідження дає підстави говорити про одностайність включення в історичний досвід

реформаторської педагогіки не тільки ідей, теорій, концепцій, а і спроб їх практичного втілення.

Пошук шляхів реорганізації навчально-виховного процесу, що орієнтувалися на оновлення змісту, форм, методів навчання й виховання за реформаторськими ідеями, вівся в експериментальних навчально-виховних закладах – «нових школах». Перша «нова школа» для хлопчиків була створена С. Редді у 1889 році в Абботсхольмі (Англія). У програмі школи переважала природничо-наукова підготовка. Учні щоденно працювали в майстернях. Багато часу приділялось спорту, естетичному вихованню, існувало учнівське самоврядування. У 1893 році інший англієць Дж. Бедлі відкрив широковідому Бідельську школу-інтернат. Саме в цьому закладі у 1898 році вперше було введено спільне навчання хлопчиків і дівчаток, практикувалося навчання відповідно до здібностей учнів. Приклад діяльності Абботсхольмської та Біденської шкіл став основою для відкриття мережі нових навчально-виховних закладів у Європі, сприяв поширенню досвіду «нових шкіл». На межі XIX–XX століть у Західній Європі та США нараховувалося двадцять чотири «нові школи», зокрема європейські школи презентували заклади Англії, Бельгії, Німеччини, Франції.

Досягнення сучасної педагогічної науки дають підстави для системної характеристики новацій та інноваційності освітньо-виховних закладів реформаторської педагогіки. Вітчизняна інноватика досить широко трактує новації. Під нововведеннями розуміють «...нові ідеї, методи, методики, технології, програми тощо» [1, с. 24], «результат (продукт) творчого пошуку особи або колективу, що відкриває принципово нове» [3, с. 24], «...ідеї, і процеси, і засоби, і результати, взяті в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи», «введення нового в цілі, зміст, методи й форми навчання й виховання, організацію спільної діяльності учня й учителя» [2, с. 3]. З цієї точки зору факт появи численних концепцій, теорій, ідей, альтернативних тогочасним, щодо докорінних змін основних положень педагогічного процесу першої третини XX століття, свідчить про можливість їх розгляду як новацій.

Провідними ознаками новації, якими ми послуговуємося, є новизна (як самостійна цінність нововведення) та інноваційний потенціал – здатність забезпечувати протягом тривалого часу корисний результат від свого використання [1, с. 25]. З огляду на це

такі аспекти діяльності закладів О. Декролі, М. Монтессорі, О. Нейлла, П. Петерсена, С. Френе, Р. Штайнера як наявність авторських концепцій альтернативного спрямування й тривалість існування, підтверджують відповідність реформаторського досвіду сучасним характеристикам новацій.

Використовуючи класифікацію педагогічних нововведень, запропоновану І. Дичківською [1, с. 33–36], можна зазначити, що, в більшості випадків, практика альтернативних навчально-виховних закладів яскраво виявляла новації, що реалізовувались одночасно: в змісті освіти, і були спрямовані на оновлення змістової складової навчання. Так, нові навчальні програми, що ґрунтувались на принципах активності особистості, її всебічного розвитку, практичної і життєвої спрямованості, трудовому принципі, реалізовувались переважно двома шляхами – через збагачення (введення нових дисциплін, наприклад, заняття штамп-групи у П. Петерсена, евритмія у Р. Штайнера) та структурування змісту освіти інтегративного характеру (поділ навчального курсу не на предмети, а на ексцентричні кола: життя людини, життя природи; центри інтересів тощо); у технології навчання – через упровадження нових методик: пошуковий спосіб засвоєння нових знань (Фарія де Васконселлос, О. Декролі, С. Френе), робота з індивідуальними картками, використання шкільної друкарні у навчально-виховному процесі (С. Френе); вільна робота в групах (Р. Кузіне), Дальтон-план, метод проектів (Дж. Дьюї, Е. Паркхерст), метод епох Р. Штайнера, дидактичні ігрові і діалогічні форми П. Петерсена; дидактичні ігри О. Декролі тощо; в організації педагогічного процесу – крім уроків (значно модифікованих), лабораторні, семінарські заняття, колоквиуми, дослідницька робота на ділянках та у майстернях, натуралістичні, краєзнавчі екскурсії та походи [2, с. 11]; робота у штамп-групах П. Петерсена, заняття за методом епох вальдорфської школи, індивідуальні плани роботи С. Френе, самостійні індивідуальні заняття або індивідуальний урок М. Монтессорі тощо; в управлінні освітою – через активну співпрацю вчителів, батьків й учнів (вальдорфські школи, Йєна-план школи) тощо.

Отже, новації у нових закладах стосувалися всіх аспектів організації й здійснення навчальної роботи, тому, з точки зору сучасної педагогічної науки їх можна схарактеризувати як системні інноваційні педагогічні технології.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Паламарчук В. Ф. Взаємозв'язок навчання і розвитку учнів в аспекті реформи школи / В. Ф. Паламарчук. – К., 2004. – 46 с.
3. Підласий І. Педагогічні інновації / І. Підласий, А. Підласий // Рідна шк. – 1998. – № 12. – С. 3–17.

**Ольга Рудь**

КЗ Сумський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти  
(Суми, Україна)

## ПОГЛЯДИ АДОЛЬФА ДІСТЕРВЕГА НА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

В умовах реформування освіти в Україні та інтеграції її в світовий європейський простір значна увага приділяється особистості вчителя, його професіоналізму. Вивчення педагогічної спадщини минулого, наукових поглядів видатних культурно-освітніх діячів країн Західної Європи на професійну підготовку вчителя та формування його педагогічної майстерності є досить актуальним.

Досить широке коло питань професійної підготовки майбутніх педагогів розробляються такими вченими, як Л. Вовк, Н. Дем'яненко, Т. Завгородня, О. Лавріненко, І. Лікарчук, В. Луговий, М. Микитюк, О. Семенов, Т. Слободянюк, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та ін.

Вивчення педагогічних персоналій, чому присвячені наукові праці Н. Антонець, А. Бойко, С. Грищенко, Н. Демченко, О. Дутко, Н. Єфименко, І. Киричок, О. Кравченко, А. Луцюка, Л. Нечипоренко, О. Сухомлинської, О. Таран, Т. Усатенко, О. Щербакової, дає змогу глибше проаналізувати історико-педагогічні проблеми певного періоду, визначити внесок відомих учених-педагогів у розбудову системи професійної підготовки майбутніх учителів та розвиток їх педагогічної майстерності, використати важливі досягнення минулого у сучасному освітньому процесі.

Відомою і непересічною постаттю XIX століття був німецький педагог-демократ Адольф Дістервег (1790–1866), якого по праву називали «учителем німецьких учителів». Працюючи вчителем в Франкфурті-на-Майні, він познайомився з педагогами-

песталоцціанцями, спілкування з якими і визначило напрямок усього його життя – турбота про народну школу як школу розвитку в дітей самостійного мислення і активності та прагнення знайти способи підготовки вчителя для такої школи [1, с. 307].

Роздуми А. Дістервега про вчителя, значення його особистості, його професійну самосвідомість і професійні вимоги до нього викладені у ряді наукових праць: «Про самосвідомість учителя», «Про вчительську освіту», «Яка відмінна ознака вчителя, що пробуджує духовні сили учнів і зміцнює їхній характер» та інших. Зауважимо, що вчений є автором більш як 20 підручників з математики, німецької мови, географії, популярної астрономії та понад 400 педагогічних статей і нарисів.

На окрему увагу заслуговує «Керівництво до освіти німецьких учителів», у якому А. Дістерег сформулював 33 правила, поділивши їх на чотири групи: «Правила навчання, що стосуються учня, суб'єкта», «Правила навчання, що стосуються навчального матеріалу, об'єкта», «Правила навчання відповідно до зовнішніх умов, часу, місця, положення і т.д.» та «Правила, що стосуються учителя» [2, с. 353–414].

Остання група дидактичних правил стосувалася професійних якостей учителя, його саморозвитку та формування його педагогічної майстерності, яка в значній мірі залежить від особистості педагога, його знань та вмінь. До особистості вчителя А. Дістервег висуває такі вимоги: чесність, моральність, жвавість, рухливість, бадьорість, природна любов до дітей і викладацької діяльності. Ці особистісні якості педагога є досить значимими.

Серед дидактичних правил виділялася вимога прагнути до того, щоб навчання було цікавим, захоплюючим («цікавість пробуджує вищу цікавість, яка знайома лише освіченим людям»); навчання має бути енергійним, відображати силу характеру вчителя; учитель повинен стежити за правильною вимовою учнів, чітким наголосом, яким викладом і логічною побудовою мовлення; педагог не повинен зупинятися в своєму розвитку; він повинен збагачувати свої знання і розвивати свої професійні здібності [1, с. 315; 2, с. 407–414].

А. Дістервег оживив і поглибив ідею спеціальної підготовки вчителів, яка, висунута єзуїтами ще в XVI столітті, не мала великої підтримки серед культурно-освітніх діячів і розвивалася дуже повільно. Учений не обмежився удосконаленням методичної підготовки педагогів і покращенням навчальних програм. Він вважав,



що одним із шляхів формування педагогічної майстерності є самоосвітня діяльність учителя, що передбачала постійну роботу над собою і своїм розвитком. «До тих пір здатний навчати інших, доки продовжуєш працювати над власною освітою і бачиш у самій школі, в спілкуванні з дітьми і викладанні головний засіб освіти» [2, с. 412].

Викладання, як переконливо твердив учений, має бути навчанням для самого вчителя, а предмет викладання має стати його центром [3, с. 223]. На переконання А. Дістервега, це внесе невичерпний живий струмінь у справу викладання і взаємостосунки між учителем і учнями.

Вивчення педагогічного досвіду, осмислення його є важливим у професійній діяльності вчителя. Кожен учитель повинен відвідувати зразкові уроки, учитися у хороших педагогів і сам давати зразкові уроки. Викладання є мистецтво, а будь-якому мистецтву можна навчитися лише шляхом постійних вправ [4, с. 172–173].

А. Дістервег закликав учителів об'єднуватися в товариства, де б вони могли «колективно самовдосконалюватися», підтримувати один одного для набуття всезагальної поваги. Учений радив педагогу вrostи духовним корінням у народ, стати з ним єдиним цілим, вести цим шляхом своїх вихованців і постійно жити це коріння [3, с. 224]. Лише за таких умов учитель стане культурним центром, навколо якого будуть згуртовуватися люди.

Таким чином, вимоги А. Дістервега до особистості вчителя, погляди на його самоосвіту як один із шляхів формування педагогічної майстерності мають велике значення для вітчизняної системи підготовки педагогічних кадрів і професійної діяльності педагогів.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. Академика РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.

2. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А. И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.

3. Рубинштейн М. М. История педагогических идей в ее основных чертах. – М., 1916. – 267 с.

4. Салиханович А. История педагогики на Западе и в России / Александр Салиханович. – Петроград – Киев : Книгоиздательство «Сотрудник», 1917. – 272 с.

**Володимир Саричев, Ганна Лопуга**  
Дніпропетровський національний університет імені О. Гончара  
(Дніпропетровськ, Україна)

## **ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ДОБРОВІЛЬНИХ СПОРТИВНИХ ТОВАРИСТВ УКРАЇНИ НАПРИКІНЦІ 1940-х - ПОЧАТКУ 1990-х РОКІВ**

Фізична культура та спорт сприяють формуванню сучасного світогляду, мають виховане, освітнє та пізнавальне значення, збільшують відчуття гордості, переважно у молоді, за досягнення співвітчизників в галузі спорту та виступають як частина їх професійної підготовки. Особливо велике значення має історія фізичної культури та масового спорту для розширення масштабів цього руху серед всіх груп населення, створення сталих звичок щодо здорового способу життя [4].

Сьогодні в Україні надзвичайно актуальними стають проблеми укріплення здоров'я нації на підставі стрімкого розвитку масової фізичної культури і спорту. При цьому завданням державної ваги стає профілактика захворюваності, наслідком якої безпосередньо стають чималі матеріальні витрати держави. У зв'язку з цим, ми вважаємо за потрібне звернутися до історії розвитку радянської моделі спорту.

У процесі свого історичного розвитку, не зважаючи на серйозні соціально-економічні проблеми суспільства масовий спорт, інваспорт, вихованці дитячо-юнацьких спортивних шкіл (ДЮСШ) та спеціалізованих дитячо-юнацьких спортивних шкіл олімпійського резерву (СДЮШОР), українські видатні спортсмени, тримаються на досить високих сходинках на міжнародній спортивній арені.

Створення спортивних товариств, орієнтованих на різні прошарки населення, почалося ще на початку ХХ століття. Центрами розвитку таких спортивних об'єднань ставали, як правило, великі промислові міста [1].

Револьюційні партії початку ХХ ст., світова війна, економічна розруха, масовий спорт, що існував до цих пір, в основному, як спосіб дозвілля, значно зменшив свою інтенсивність. Радянська держава була зацікавлена в масовому розвитку фізичної культури і спорту: керівництво усвідомлювало і психологічну роль колективного об'єднання громадян, та розглядало фізичну культуру як засіб формування воєнно – прикладних навичок. У 1923 р. була створена Вища рада фізичної культури, яка прийняла спадщину від Всеобучу і

при безпосередній допомозі комсомолу поклала початок новому етапу в розвитку фізкультурного руху [1; 2].

Фізкультурний рух кінця 1930-х рр., приймає жорстко організаційні форми, реалізуючись в державному масштабі у нормативах Всесоюзного фізкультурного комплексу «Готовий до праці і оборони», а також у видовищних політичних і ідеологічних заходах (парадах, виступах, змаганнях).

Під час Великої Вітчизняної війни фізкультурні організації забезпечували масову військово-фізичну підготовку резервів армії. Перед спортивним клубним рухом були поставлені завдання не лише відродження на довоєнному рівні, але і подальшого вдосконалення своєї діяльності, задоволення потреб громадян в заняттях фізичною культурою і спортом. Робота по відновленню фізичної культури і спорту, проведена в СРСР протягом перших післявоєнних років, дала обнадійливі результати. Вже в 1948 р. кількість колективів фізичної культури більш ніж в два рази перебільшувала показники, які спостерігались до початку Великої Вітчизняної війни [3; 5].

У сучасній Україні фізичній культурі і спорту надається усе більше уваги. В той же час, добре відомо, що інфраструктура фізичної культури з 1990-х рр. піддавалася значній деформації, при цьому виникли системні проблеми фізичного виховання, що особливо стосуються масового спорту. На цьому тлі ідеї, сюжети, традиції, що мали місце у 1950 – 80 роки, набувають рис цілої епохи у вітчизняному і світовому спортивному русі та стають особливо значимими для сьогодення.

Мета дослідження – розкрити та узагальнити історичний досвід та проаналізувати проблеми становлення та розвитку ДСТ в Україні.

Попередні висновки. Протягом всієї історії радянської моделі масового спорту, проблеми формування та розвитку ДСТ розглядалися побічно, мається не значна кількість розробок, обмеженою є й джерельна база. Необхідне відтворення цілісної картини процесу, що передбачає глибоке та всебічне об'єктивне вивчення і заставлення історії створення фундаменту системи фізичної культури та спорту в Україні з проблемами сьогодення, що може дати можливість перейняти позитивний досвід у наш час.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Вацеба О. Нариси з історії західно-українського спортивного руху / Оксана Вацеба. – Л. : 1996.

2. Приходько І. І. Училища фізичної культури в системі підготовки спортивних резервів / Іван Приходько, Світлана Левадня // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фіз. культури та спорту. – Л. : 2008. – Вип. 12, т. 1.

3. Путятіна Г. Н. История становления и развития спортивных школ в Украине (1930-1990) / Галина Путятіна // Слобожан. наук.-спорт. вісн. – Харьков : ХДАФК, 2006. – № 10.

4. Трофим'як Б. Є. Фізичне виховання і спортивний рух у Західній Україні (з початку 30-х років ХІХст. до 1939 року): Навчальний посібник. – Київ: ІЗіМН, 1997. – 419 с.

5. Степанюк С.І. Студентський спортивний рух: історія, сьогодення та майбутнє. – Херсон: вид-во ХДУ, 2006. – 132 с.

**Віктор Сопіга**

Тернопільський національний педагогічний  
університет імені В. Гнатюка  
(Тернопіль, Україна)

### **ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ З АВТОСПРАВИ: АНАЛІЗ АНКЕТУВАНЬ**

Сьогодні у процесі підготовки водіїв використовують сучасні методичні рекомендації та посібники, в яких розглянуто будову, роботу, технічне обслуговування та способи усунення несправностей розповсюджених автомобілів тих чи інших категорій [1], розкрито особливості керування автомобілем [2], подано поради щодо складання іспиту в ДАІ [3]. Також опрацьовують екзаменаційні завдання для підготовки водіїв.

У сучасних працях недостатньо розкрито дидактичні аспекти проведення занять з автосправи. Низка методичних рекомендацій щодо підготовки водіїв є в розробках науковців другої половині ХХ ст. Зокрема методика автосправи розкрита у посібниках А. Лившица, К. Лощакова, М. Стеблова та ін. [4; 5; 6; 7]. Окремі методичні поради щодо проведення занять з автосправи є не тільки в сучасних періодичних виданнях, а й в тих, які видані в минулому столітті (журнали «За рулем», «Трудова підготовка в закладах освіти», «Школа и производство» та ін.). Тому для вибору оптимальних методів викладання автосправи потрібно керуватися не тільки новітніми методичними розробками, а й використовувати історико-педагогічний досвід.

Для того щоб перевірити, чи користуються педагоги методичними рекомендаціями минулих років ми провели анкетування вчителів автосправи на предмет використання методичних розробок другої половини ХХ століття в умовах сучасного освітнього простору.

Анкетуванням було охоплено 77 вчителів автосправи із 15 областей України: Вінницької, Волинської, Дніпропетровської, Кіровоградської, Львівської, Одеської, Полтавської, Рівненської, Сумської, Тернопільської, Харківської, Хмельницької, Черкаської, Чернівецької, Чернігівської. Автосправу викладають вчителі з різним стажем, зокрема серед опитаних 34,2 % вчителів мають стаж 0–10 р., 38,1 % – 11–20 р., 27,6 % – 21 р. і більше. Розподіл респондентів за стажем роботи подано у таблиці 1 і наочно показано у вигляді діаграми на рисунку 1.

Таблиця 1

**Розподіл респондентів за стажем роботи**

Стаж, р.	Кількість респондентів	
	Абсолютне число	Відсоток, %
0-10	26	34,2
11-20	29	38,1
21 і більше	21	27,6
Разом	76	100



**Рис. 1. Розподіл опитаних вчителів за стажем роботи**

Також було проведено анкетування щодо використання студентами (майбутніми вчителями автосправи) посібників і періодичних видань другої половини ХХ століття. В анкетуванні взяли участь студенти педагогічних ВНЗ, які навчалися за спеціальностями «Технологічна освіта» та «Професійна освіта. Експлуатація та ремонт місцевого і автомобільного транспорту». В опитуванні брали участь 63 студенти III, IV і V курсів Тернопільського національного

педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Бердянського державного педагогічного університету.

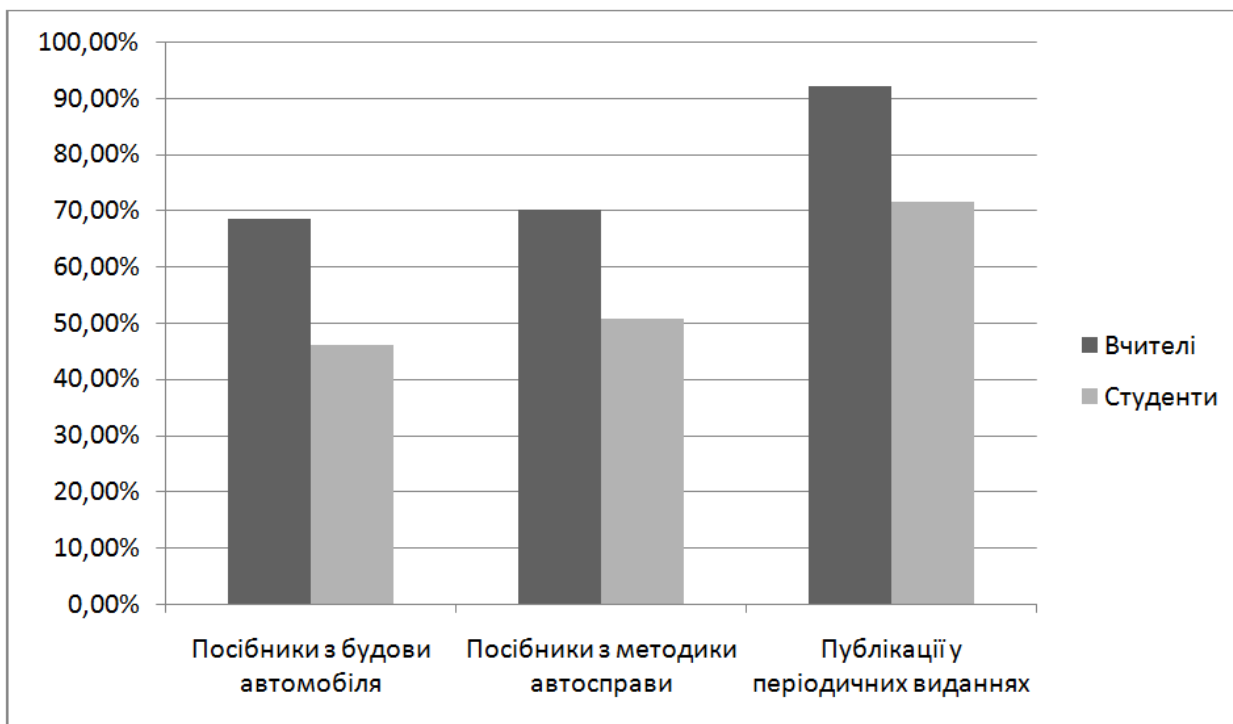
Проаналізувавши відповіді на запитання щодо використання посібників із методики автосправи, будови автомобіля та публікацій у періодичних виданнях другої половини ХХ ст., ми отримали результати, які подано у таблиці 2.

Таблиця 2

**Використання методичних розробок другої половини ХХ століття вчителями автосправи у загальноосвітніх школах та МНВК і студентами, які після закінчення ВНЗ можуть викладати автосправу**

Використання розробок	Респонденти					
	Вчителі			Студенти		
	Кількість опитаних	Використовують		Кількість опитаних	Використовують	
		Σ	%		Σ	%
Посібники з методики автосправи	77	54	70,1	63	32	50,8
Посібники з будови автомобіля	76	52	68,4	63	29	46
Публікації з журналу «Школа и производство»	76	16	21,1	63	0	0
Публікації з журналу «Трудова підготовка в закладах освіти»	76	33	43,4	63	19	30,2
Публікації з журналу «За рулем»	76	55	72,3	63	21	33,3
Публікації з інших журналів	76	20	26,3	63	6	9,5
Публікації з автосправи у журналах загалом	76	70	92,1	63	45	71,4

Студенти та вчителі, серед методичних доробок другої половини ХХ століття, віддають перевагу матеріалам, які розміщені у періодичних виданнях (ними користуються 71,4 % студентів і 90,1 % вчителів), рідше використовують посібники із методики автосправи (50,8 % студентів і 70,1 % вчителів) та посібники із будови й експлуатації автомобіля (46 % студентів і 68,4 % вчителів). Порівняльна діаграма використання студентами і вчителями відповідних методичних доробок подана на рисунку 2.



**Рис. 2. Діаграма використання методичних розробок із автосправи другої половини ХХ століття студентами та вчителями**

Ми вважаємо, що передумовою того, що більшість вчителів користуються матеріалами з другої половини ХХ століття є те, що в цей період було комплексно розроблено посібники із методики автосправи та розповсюджено їх по загальноосвітніх школах і МНВК, де відбувалося навчання з автосправи. Не користуються посібниками з минулого століття 29,9 % педагогів. Вони упереджено ставляться до застарілих матеріалів.

Більшість учителів автосправи використовує навчально-методичні матеріали із журналів минулого століття (92,1 %). На нашу думку, це зумовлено тим, що в них доступно та зрозуміло відображені практичні рекомендації, які не завжди є в посібниках. Водночас студенти цими ж публікаціями користуються менше, тому що вони недооцінюють досвід другої половини ХХ століття. Варто рекомендувати студентам користуватися не тільки сучасними публікаціями, а й ознайомлюватися з емпіричним досвідом навчання будови автомобіля і ПДР минулого століття.

Ознайомлення з особливостями проведення занять із автосправи в історичному контексті сприятиме кращому усвідомленню методичних особливостей викладання предметів цього циклу.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Автотранспортні засоби категорії «В» і «С» : навч. посібник / Я. Ю. Білоконь, С. О. Войцехівський, А. І. Окоча та ін. – К. : Арій, 2009. – 352 с.
2. Дерех З. Д. Вчимося керувати автомобілем : 33 уроки : навч. посіб. / З. Д. Дерех, Ю. Є. Заворицький. – К. : Арій, 2012. – 64 с.
3. Дерех З. Д. Як скласти іспит в ДАІ: практичні поради / З. Д. Дерех, Ю. Є. Заворицький. – К. : Арій, 2010. – 80 с.
4. Лившиц А. В. Преподавания предмета «Правила дорожного движения» : метод. пособ для сред. сел. проф.-техн. училищ / А. В. Лившиц, В. В. Золотарев. – М. : Высшая школа, 1985. – 135 с..
5. Лощаков К. А. Методика преподавания курса «Правила движения по улицам и дорогам СССР» / К. А. Лощаков. – Изд 2-е, испр. и доп. – М. : Высшая школа, 1971. –142 с.
6. Стеблев Н. М. Методика обучения устройству автомобиля / Н.М. Стеблев. – М. : Высшая школа, 1977. – 143 с.
7. Стеблев Н. М. Методика обучения шоферов / Н. М. Стеблев. – Изд. 3-е, перероб и доп. – М. : ДОСААФ, 1960. – 502 с.

**Вікторія Стремецька**

Миколаївський національний університет  
імені В.О. Сухомлинського  
(Миколаїв, Україна)

## **ФУНКЦІОНУВАННЯ ТЮРЕМНИХ ШКІЛ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ У XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТ.**

Навчання разом із громадським впливом, соціально-виховною роботою, суспільно корисною працею, дотриманням режиму вважається основним засобом виправлення та ресоціалізації засуджених [2]. При налагодженні ефективної системи тюремної освіти варто ознайомитися з історичним досвідом функціонування тюремних шкіл.

Окремі аспекти процесу створення та діяльності шкіл при тюремних установах розглядалися ще у XIX – на початку XX ст. у працях тюрмознавців, юристів, громадських діячів С.К.Гогеля, М.Ф.Лучинського, С.В.Познишева, Д.О.Дриля та інших. Зарубіжний досвід роботи тюремних шкіл вивчали Б.Несслер, М.Потулова, О.Буксгевден та інші. У наукових працях сучасників увага тюремним



школам майже не приділялася [3]. Тому метою даної статті є проаналізувати організацію тюремної освіти у XIX – на початку XX ст.

У середині XIX ст. майже в усіх країнах схилилися до такої точки зору, що тюремна школа, з одного боку, є засобом виправлення та виховання злочинця, а з іншого, полегшує боротьбу за існування та утримує звільненого від рецидиву.

В Англії вже з кінця XVIII ст. намагалися ввести елементи просвітництва до тюремного режиму. Закон 1823-24 рр. постановив, що в тюрмах графств варто організувати навчання читанню та письму. У тюрмі в Рідінгу (Reading) існувало правило, що більша частина дня ув'язнених мала бути заповненою навчанням або підготовкою до нього, решту часу вони зобов'язувалися читати книжки з багатой тюремної бібліотеки. Коли арештанти втомлювалися від читання, вони мали працювати. Тому цей «кримінальний університет» отримав назву «Read-reading-Gaol» [1, с. 109].

Варто зупинитися на діяльності т.зв. навчальних кораблів (training ships) для малолітніх злочинців та безпритульних дітей в Англії. Кораблі поділялися на реформаторії та ремісничі притулки. До типу реформаторіїв належали «Корнвол» (Cornwall), «Акбар» (Akbar), до другого типу – «Шефтсбері» (Shaftesbury), а «Ексмаус» (Exmouth) призначався для дітей бідняків, що перебували в робітничих будинках. Це були старі, дерев'яні військові кораблі, які вже не використовувалися за призначенням.

Шкільне навчання на них відбувалося за програмою звичайної англійської народної школи та складалося з читання, письма, арифметики, історії, священної історії, географії, морських наук. Вихованці поділялися на дві групи: у той час як одна з них займалася загальноосвітніми предметами, друга проходила практичну підготовку, пов'язану з морською справою. Групи через день чергувалися. Весь курс шкільного навчання поділявся на сім класів, вихованці підлягали іспитам і переводилися до наступного класу залежно від успіхів, а не в кінці року. Ті, які щойно вступали, потрапляли до того класу, рівню знань якого відповідали на той момент. Заняття тривали, як правило, 20 годин на тиждень, окрім вакаційних днів на Різдво і влітку. Дещо відрізнявся порядок на навчальному кораблі-реформаторії «Акбар». Влітку всі його вихованці переводилися на 3-4 тижні на берег, де жили табором у солдатських палатках, їх заняття мали суто військовий

характер. За досягнення вихованці нагороджувалися книгами та срібними медалями під час випуску.

Досягнення навчання на кораблях можна простежити на прикладі реформаторія «Корнвол». Серед тих, хто випускався у 1898 р., 93% могли добре читати і писати, лише 7% робили це незадовільно (при прийомі з цих дітей лише 49% читали і писали задовільно, стільки ж – погано, 2% були взагалі неписьменними) [4, с. 250]. Курс професійної морської освіти тривав 33-36 місяців, за підручником мореплавства вихованці проходили теорію дисципліни, а потім навчалися на практиці під керівництвом вчителів-моряків.

У Франції 30 серпня 1876 р. було прийнято міністерський циркуляр про постановку початкової освіти у центральних тюрмах. 11 листопада 1885 року було прийнято декрет, що включав правила діяльності та внутрішнього розпорядку у місцях короткотермінового ув'язнення. Згідно з ним відвідування школи для певних категорій ув'язнених стало обов'язковим. У Франції у 1899 р. тюремним навчанням було охоплено 4861 ув'язненого [7, с. 250].

У більшості країн віддавали перевагу навчанню молодих людей. У французьких тюрмах обов'язок відвідувати школу покладався на неграмотних віком до 30 років, австрійські та шведські тюрми визначали максимальний вік для відвідування шкіл в 35 років [1, с. 110]. У Німеччині навчання у тюремних школах було обов'язковим для ув'язнених, молодших 36 річного віку [7, с. 250].

У багатьох американських реформаторіях існували пристосовані шкільні приміщення. Так, у Конкорді було 9 зручно обставлених кімнат на 54 особи кожна та велике крите приміщення, що вміщувало 500 осіб [5, с. 208]. У цьому реформаторії заняття тривали протягом року з перервою на найбільш жаркі місяці. На кожного ув'язненого припадало від двох і більше годин занять [5, с. 209]. У 1900 р. там навчалось: географії – 50, фізіології – 50, читанню, письму – 709, арифметиці – 50, історії Сполучених Штатів – 45, конституції та адміністративному ладу країни – 48, етиці – 140 осіб [5, с. 208]. Якщо не було коштів, дбали про елементарне навчання письму, читанню, лічбі. Якщо була можливість, намагалися дати знання з основ правознавства, народного господарства, митної політики, анатомії, хімії, фізики, бухгалтерії, стенографії, друкування, телефонної справи тощо [5, с. 209].

У реформаторії Ельміра (штат Нью-Йорк) учитель прагнув, особливо у вищому класі, дати поштовх ув'язненому до самоосвіти,

вимагав розвитку піднятої теми у рефераті або повідомленні. Найкращі роботи друкувалися у щотижневнику, який видавався у закладі під назвою «Summary». Кожен мешканець реформаторія отримував примірник цього журналу, у якому до того ж містився політичний огляд, повідомлення про життя закладу тощо. Близько 96% ув'язнених брали участь у шкільних заняттях [1, с. 108].

Отже, на межі XIX – початку XX ст. дійшли висновку, що освіта одночасно може виступати засобом виправлення і виховання, здатна полегшити звільненому боротьбу за існування, вберегти його від рецидиву. Тюремна школа мала поповнити розумовий потенціал ув'язненого, навчити обдумувати кожен крок. В Англії вже з кінця XVIII ст., у Франції у 30 роки XIX ст. намагалися ввести елементи освіти до тюремного режиму. Досить якісною була тюремна освіта в американських реформаторіях. Заслуговує на більш докладне вивчення система загальної та професійної освіти на навчальних кораблях для малолітніх злочинців та безпритульних дітей в Англії, побудова освіти дорослих злочинців.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гаген В.А. Г.Берингер. «Тюремная школа. Обзор исторического прошлого, современного положения и значения школы и образования в тюремных учреждениях» (библиография) / В.А.Гаген // Тюремный вестник. – 1903. – №1. – С. 106–112.

2. Загальна характеристика Державної кримінально-виконавчої служби України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kvs.gov.ua/peniten/control/main/uk/publish/article/628075>

3. Кравченко Р.І. Тюремна школа у Харкові (кінець XIX ст.) / Р.І.Кравченко // Вісник НТУ «ХПІ». Серія: Актуальні проблеми історії України. – Харків: НТУ «ХПІ». – 2013. – № 25 (998). – С. 64-71.

4. Несслер Б. Учебные корабли для малолетних преступников и беспризорных детей в Англии / Б.Несслер // Тюремный вестник. – 1900. – №5. – С. 240–256.

5. Потулова Н. Просветительное воздействие на заключенных в американских реформаториях / Н.Потулова // Тюремный вестник. – 1909. – №2. – С. 207–222.

6. Фойницкий И.Я. На досуге. Сборник юридических статей и исследований с 1870 года. – С.-Петербург: Типография М.М.Стасюлевича, 1898. – Т.1. – 608 с.

7. Христианович А. Школьное и профессиональное обучение в тюрьмах / А.Христианович // Тюремный вестник. – 1902. – №4. – С. 244–252.

**Світлана Сьома**  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С.Макаренка  
(Суми, Україна)

## **МАН ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНОЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: З ІСТОРІЇ ПИТАННЯ**

На кожному етапі історичного розвитку суспільства освіта визнається одним із ключових чинників розвитку прогресу. Важливу роль у цьому процесі відіграє позашкільна освіта, зокрема її складова - Мала академія наук України, що забезпечує підготовлення майбутньої наукової еліти суспільства.

Нові вектори розвитку і функціонування цієї освітньої системи обумовлюють ґрунтовне дослідження досвіду діяльності МАН в історичному контексті, зокрема актуальним є аналіз її як інноваційної форми для навчання обдарованої учнівської молоді.

Різноаспектні питання функціонування та розвитку Малої академії наук України досліджені в працях С. Білоус, В. Вербицького, С. Довгого, В. Касаткіна, Л. Ковбасенко, В. Мадзігона, В. Назаренка, М. Пихтаря, Г. Пустовіта, В. Редіної, Л. Тихенко та ін.

Зазначимо, що початок створення малих академій наук в Україні припадає на шестидесяті роки минулого століття. Час коли однотипні загальноосвітні середні школи зі своїми сталими навчальними планами і програмами вже не в змозі були ефективно реагувати на зміни, що відбувалися в суспільстві, науці, техніці. Одним із варіантів удосконалення навчального процесу вбачалося активне впровадження в систему освіти таких форм організації навчання учнів, які дозволяли б будувати педагогічний процес по-новому, збагачуючи школярів науковими знаннями, створюючи умови для їх індивідуального, інтелектуально-творчого розвитку.

Саме цій меті і відповідали перші малі академії наук в яких створювалися відповідні умови для поглибленого вивчення навчальних дисциплін обдарованих учнів через залучення їх до

науково-дослідницької, конструкторської, експериментальної і винахідницької діяльності в різних галузях науки, техніки, культури.

З метою залучення широкого кола старшокласників до науково-дослідницької роботи перші малі академії наук організовували роботу різноманітних секцій у наукових відділеннях МАН (науково-технічному, хіміко-біологічному, суспільно-гуманітарному та фізико-математичному).

Поступово МАН формувалась як освітня система, що інтегрувала зусилля загальноосвітніх, позашкільних, вищих навчальних закладів інших закладів та установ щодо роботи з інтелектуально обдарованими дітьми та учнівською молоддю. Питання взаємодії, перш за все, передбачали залучення наукового потенціалу вищих навчальних закладів до роботи з обдарованою учнівською молоддю через підготовлення учнівських науково-дослідницьких робіт.

Сам зміст і характер науково – дослідницької роботи учнів визначався: тематикою досліджень, що здійснювалися учнями у творчій співпраці з кафедрами вищих навчальних закладів, з усіма профільними навчальними закладами, установами та організаціями; умовами дослідницької роботи учнів, ресурсними можливостями академічних, наукових установ, кафедр вищих навчальних закладів, підприємств та організацій для проведення досліджень, можливістю отримання необхідних документів тощо [1].

Окрім наукового супроводу дослідницьких робіт учнів педагогічні працівники вищих навчальних закладів активно залучалися до розроблення тематики і методики проведення наукових досліджень школярів. Зокрема у 70-ті - 80-ті рр. XIX ст. було підготовлено чимало напрацювань, присвячених проблемам відбору змісту, тематики та організації дослідницької роботи школярів (О. Ахматов, М. Будович, Г. Гордієнко, О. Денисюк, М. Ліцовський, Л. Манорик, В. Пономарьов, К. Смірнов, У. Тюпа, С. Щукін та ін.) [2].

Однією з умов навчання учнів в МАН був особистий їх дослідницький внесок, спочатку як слухача, потім кандидата у дійсні члени і дійсного члена МАН. Слухачами могли стати всі охочі учні 6-11 класів загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів, які виявляли цікавість до наукової діяльності і бажали одержати додаткові знання в окремих галузях науки та брали участь у роботі секцій чи гуртків. Кандидатами у члени МАН ставали учні що виявляли здібності до поглибленого вивчення наукових дисциплін

поза шкільною програмою і які були схильні до проведення наукових досліджень та виступали на конференціях, виставках, були призерами олімпіад тощо. До складу дійсних членів МАН зараховувалися ті кандидати, які мали самостійні науково-дослідницькі праці та навчалися в наукових гуртках і секціях не менше 2 років.

Демонстрація учнівських науково-дослідницьких здобутків посприяла запровадженню конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів Малої академії наук України, започаткованого на початку 90-х років минулого століття як заходу всеукраїнського рівня.

Його проведення стало підсумком творчої, пошукової, дослідницької роботи учнів-членів МАН, їх спільної діяльності з науковим керівником і своєрідним випробуванням юних дослідників на відповідальність, організованість, витривалість тощо.

Підсумовуючи вище викладене, можемо зробити висновок, що така інноваційна форма навчання обдарованої учнівської молоді як Мала академія наук, що набула поширення у другій половині ХІХ ст., лягла в основу побудови сучасної освітньої системи МАН, що на сьогодні забезпечує пошук, виявлення і підтримку обдарованих дітей, створює умови для їх соціального та професійного самовизначення, намагаючись об'єднати для цього дії та ресурси державних і громадських інститутів, громадськості, бізнес структур тощо.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Методичні поради щодо організації дослідницької роботи в учнівських виробничих бригадах, шкільних лісництвах і гуртках юннатів. – Київ. Радянська школа, 1987. – 48 с.

2. Додаткова освіта з біології у сучасній школі: науково-методичний вісник / за заг. ред. В.Вербицького. - К.НЕНЦ, 2003. – 252 с.

**Альона Шульга**  
Чернівецьки нйаціональний університет  
імені Юрія Федьковича  
(Чернівці, Україна)

### **ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ ПРОТЯГОМ ХХ СТ.**

У даній роботі ми розглянемо розвиток проблеми взаємодії сім'ї та школи впродовж ХХ ст., яка є досить важливою при подальших дослідженнях спільної роботи вчителя з батьками школярів.

У досліджуваний нами період відбувались бурхливі зміни в суспільно-політичних відносинах, які безпосередньо впливали на

розвиток освіти, і особливо на соціально-освітні відносини між школою і сім'єю. Вже на початку ХХ ст. російський педагог П. Ф. Каптерев, надаючи переваги сім'ї у вихованні, говорив, що школа та сім'я повинна допомагати одна одній, і школа покликана не так виховувати, як перевиховувати. Він вважав, що школа іноді відчужується від інтересів суспільства і навіть інтересів школярів – а це свідчило, що школа не завжди враховувала і підтримувала інтереси інших [6, с. 41].

В цей же період вчений П. Ф. Лесгафт розглядає взаємопов'язано шкільне і сімейне виховання, в основу яких він покладає принцип поваги до особистості дитини, розвитку самостійності та творчості дитини [4, с. 155].

У вище згаданий період знаходимо відображення досліджуваної проблеми у роботах С.Т. Шацького, який виділяє наступні суспільні елементи, з якими школа повинна співпрацювати: індивідуальна дитина, дитяча група, індивідуальна сім'я, група сімей, місцеве оточуюче середовище і його організуючі органи. Відзначимо, що автор відводить велику роль сім'ї, яка має свій виховний план, який не завжди відповідає вимогам школи, тому завдання школи полягає у тому, щоб сім'я підтримувала школу і не заважали роботи свої справи [8, с. 292].

Відображення проблеми взаємодії того часу знаходимо в працях російського педагога і психолога П. П. Блонського, який розглядає «нову школу» як школу життя та творчості самого вчителя, який повинен вирішувати питання про співпрацю з населенням. Також він вважає, що не тільки дитина повинна пізнавати шкільне життя, але й вчитель повинен пізнавати дитину і її сім'ю [1, с. 123].

Наприкінці 20-х років ХХ ст. співпраця російських педагогів М. В. Крупеніної та В. Н. Шульгіна позначається на педагогічних ідеях того часу. В їхніх поглядах відображалось помилкове розуміння «відмирання школи», однак вони створили концепцію взаємодії школи та середовища: вивчення оточуючого середовища – сфери сім'ї, вулиці; для підвищення виховного потенціалу середовища пропонують включатися колективу школи в життя середовища [5, с. 478–479].

Важливий досвід українського педагога середини ХХ століття В.О. Сухомлинського в здійсненні взаємодії сім'ї та школи. Павлиська середня школа під керівництвом її директора зробила дуже багато. Для батьків була створена «Батьківська школа», у ній були ряд відділень: для батьків дітей дошкільного віку, для батьків дітей

молодшого шкільного віку, для батьків дітей середнього шкільного віку, для батьків школярів старшого віку.

Батьки одержували не тільки теоретичні знання, але й практичні поради і рекомендації з різних питань сімейних відносин і методики виховного впливу. Часом заняття проводилися у вигляді вирішення педагогічних завдань, програвання й аналізу проблемних виховних ситуацій, ділових ігор. Крім лекцій, бесід, доповідей, конференцій і диспутів проводили індивідуальну роботу з батьками неблагополучних сімей.

Павлівська середня школа не тільки підвищувала загальну й педагогічну культуру батьків, вона своєю діяльністю приносила радість сім'ї, зміцнюючи її устрій, облагороджуючи взаємини між членами родини. Цей досвід, безсумнівно, може бути використаний і в сучасних умовах [7, с. 532-536].

Реформа освіти 1984 р. посилює вимоги до якості освіти, акцентуючи увагу на підтримці й допомозі сім'ї. При цьому функції допомоги і контролю за якістю сімейного виховання покладалися більше на трудові колективи і громадськість, аніж на школу [3, с. 49].

В кінці ХХ ст. проблема взаємодії сім'ї та школи розвивалась в напрямку свого соціального складу, функцій, змісту, форм і методів. Простежувалась тенденція звільнення школи від виконання виховних функцій, перетворення її в соціокультурний центр.

Знаходимо в роботах Т. П. Грибоєдової, Т. А. Костюкової досить співзвучну для нас класифікацію етапів розвитку проблеми соціально-освітнього партнерства сім'ї та школи впродовж ХХ століття: 1) 20–30-ті роки – ігнорування сім'ї в навчально-виховному процесі; 2) 40–80-ті роки – визнання сім'ї як учасника виховного процесу, пошук різних форм залучення сім'ї переважно до процесу виховання; 3) 90-ті роки – спроба перенести на сім'ю повну відповідальність за виховання дітей, школа відмовляється від виховної функції; 4) рубіж ХХ–ХХІ ст. – «повернення» виховання до школи при посиленіх вимогах до сім'ї, залучення соціальних інститутів до взаємодії в інтересах дітей; 5) початок ХХІ ст. – прагнення до партнерства сім'ї та школи [2, с. 47].

Проблема взаємодії сім'ї та школи протягом ХХ ст. пройшла складні етапи свого розвитку, і варто зазначити, що на різних етапах дана проблема носила або формальний, або кооперативний, і навіть матеріально-фінансовий характер.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения / Павел Блонский. – Москва: Педагогика. – Том 1. – 1979. – 304с.
2. Грибоедова Т.П., Костюкова Т.А. Семья и школа: готовность к социально-образовательному партнерству / Грибоедова Татьяна, Костюкова Татьяна // Вестник Томского Государственного Педагогического Университета. – 2008. – №3. – С.47–50.
3. Заець С. С. Ретроспективний аналіз становлення педагогічної взаємодії школи і сім'ї / С. С. Заець // Теорія та методика навчання та виховання. – 2011. – Вип. 29. – С. 40–50.
4. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание и его значени / П.Ф. Лесгафт – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
5. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 тт. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: «Большая Российская энциклопедия».- Т. 1. – 1993. – С. 478–479.
6. Савченко Т. А. П.Ф. Каптерев о воспитании детей в семье / Т.А. Савченко. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». – 2010 – № 4. – С. 37–43.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах / В. О. Сухомлинський. – К.: «Радянська школа», 1976. – Т. 2. – 668с.
8. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4 т. / Под ред. И.А. Каирова [и др.] - М. : Просвещение. – Т2. – 1964. – 476с.

**РОЗДІЛ VI.**  
**КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ, ЕТНОЛОГІЧНІ ТА ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ**  
**ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ**

**Катерина Гончаренко**

Національний педагогічний університет  
імені М.П. Драгоманова  
(Київ, Україна)

**ІНТЕРАКТИВНІСТЬ: ЛАНЦЮГ ДЕЛЕГОВАНИХ АКТАНТІВ ЧИ**  
**МЕРЕЖА ВЗАЄМОДІЮЧИХ ФРЕЙМІВ?**

Більшість сучасних технологічних досягнень мають за мету встановлення певного рівня «інтерактивності», (або ж принаймі подібні формулювання зустрічаються з-поміж інших «гучних» виразів у «інструкціях по використанню» того чи іншого технічного приладу, наприклад, мультимедійна, інтерактивна дошка). Інтерактивність займає одне з перших місць в освітньому процесі: це й різноманітні методики викладання, які базуються на даному принципі, це й впровадження так званої «наглядності» та «демонстративності» і інше.

Проблема інтерактивності, з точки зору сучасної філософії може розглядатися по-різному. Якщо звернутися до філософських розвідок Б. Латура, то варто зазначити, що в своєму засновку інтеактивність несе певну взаємодію, витoki якої можна відстежити з «приматології» та охарактеризувати «соціологією мавп», або ж «приматологією» чи зразовою інтерактивністю. Інтеракція передбачає взаємозв'язок «лице-до-лиця», присутність в одному часово-просторовому континуумі та, принаймі, реакційний динамізм взаємодіючих сторін (актантів). Така інтерактивність (як і раніше) зберігається з-поміж приматів, різноманітних мавп, які мислять в системі ланцюгової взаємодії: індивідуальних зусиль кожного окремого «примата», що виконує певну механічну роботу спрямовану на конструювання мінливої, тотальної загальності, яка постійно перепроверяється завдяки повторюваності, але вже іншими одиницями інтеракції, певної дії. За умов відсутності ланцюга, або ж хоча б слідів взаємодії мавпа виявляється панічно розгубленою. «Для бабуїнів соціальне життя цілком складається з індивідуальних взаємодій, що утворюють безперервний ланцюг, нахталт послідовних сегментів механічної солідарності» [3, с. 85].

З огляду на сучасність, на людину та технічні досягнення подібне можна охарактеризувати хіба що «культурним ідіотизмом». Проте. Якщо виходити з позиції Б. Латура, то можна погодитися, що в основі будь-якої соціальної конструкції, в її самій природі вже закладена «соціологія мавп». Оскільки, таким же чином, «... як бабуїн чи шимпанзе, ми беремо участь в ній – самі того не усвідомлюючи – кожен своєю дією» [3, с. 83]. Інтерактивність в межах «соціології мавп» певною мірою передбачає відкритість, вона виставляє на показ все, що стоїть позаду тієї чи іншої дії, тих чи інших взаємодій, які створюють комплексність, які впливають на соціальність, які несуть на собі багаж всього попереднього досвіду, але водночас залишають місце для експериментацій «нового» актора. Якщо виходити з даної логіки Бруно Латура, також можна виокремити «рай» та «пекло» інтерактивності. «Коли я купую на пошті марки і звертаюся до касира крізь вікно, поряд зі мною немає моєї родини, колег чи начальників, які дихають мені в потилицю. І, слава богу, офіціант в цей час не розповідає мені історії про свою тещу чи про зуби своєї коханої! Таке щастя не доступно бабуїнові. Будь-який бабуїн може втрутитися в будь-яку взаємодію» [3, с. 88].

Покроковість взаємодій у конструюванні соціального життя «приматів» не влаштовує сучасних дослідників і тому вони намагаються дати дещо інші пояснення тій інтерактивності, що має місце на сьогоднішній день. На сьогоднішній день панівне місце займає інтеракціонізм, для якого характеристикою буде місце знаходження: «за закритими дверима». Сучасний соціальний світ має справу з фрагментарністю, намагаючись декомпонувати, редукувати соціальні відносини так, щоб вони не тягнули за собою покровість соціального життя. Зараз люди намагаються залишити «ззовні» історію свого життя і всіх складових взаємодії з будь-ким чи будь-чим. В намаганні подати дію чи факт у «чистому», не інфікованому соціальністю вигляді, створюються «перегородки», «укриття», «ширми», або так звані «фрейми». «Визначення ситуації як реальної, безсумнівно, викликає відповідні наслідки, але, як правило, воно лише відносно впливає на наступний хід подій; інколи найменший подразник змінює звичний сценарій і ледь-ледь буде помічений тими, хто неправильно зрозумів ситуацію. Весь світ не театр, в будь-якому випадку, театр – не весь світ... Факт визначення ситуації, можна відстежити майже у всіх життєвих ситуаціях, але створюють це

визначення, як правило, не самі учасники ситуації» [2, с. 61]. З даних установок І. Гофман виводить поняття «фрейму», як матриці можливих подій, що позбавлена індивідуально-особистісно-окремого на користь схематизму та ізоморфного структурного сприйняття. Фреймовість пропонує не залежні від змісту практики, що пропагують далеко не «практичну» логіку мислення в межах повсякденної реальності. В даній логіці провідну роль відіграє не зміст дій, а їх взаємозв'язок, інтерференція чи співвідношення.

Фрейм – це «стіна», що моментально призупиняє доступ зовнішніх подразників. Ця стіна можлива, завдяки тому, що сучасні засоби технічного процесу, можуть презентувати, відсторонено від попереднього досвіду чи взаємодії, не просто окремі дії чи факти, вони дають суму, висновок, який не відсилає до одиниць, а конструє «завжди-вже-присутню» структуру. Фреймовані структурні ефекти «виймають» з себе ряд посередників, що може бути їм властивим завдяки індивідуальним діям, і перелаштовується на створення моделей та їх нову комбінаційність. Фреймовість має справу з чіткою проблемою та націлюється на її вирішення (тоді як «соціологія приматів» виконує певні завдання).

На сьогоднішній день інтерактивність рухається в ключі сприйняття фреймової інформації не заглиблюючись в основи. Це стало можливим завдяки схематичній подачі інформації в освітньому процесі, «по-сторінковому» прочитанні того чи іншого тексту і т.п. Та можливо все ж краще поглянути на інтерактивність як поєднання «соціології мавп» та «фреймової взаємодії». Якщо рухатися лише горизонтом «приматів», то це викличе однобічність. «Ввечері працівник почти може скласти звіт та підвести підсумки, розглянувши коротко ті елементи, що являють інтерес, всіх фреймових взаємодій, що мали місце в кожному окремому випадку спілкування через вікно. Бабуїни не здатні співставити подібні образи: їм не вистачає цих статистичних даних, узагальнень, відбитків-слідів. У них є лише власне тіло для утворення соціального, лише своя власна уважність та активна робота пам'яті для «підтримки» відносин» [3, с. 88]. Це крайність, яка свідчить в той же час і про існування «фреймової» крайності. Швидше за все індивідуальну дію, як і структуру варто мислити, як через створення локального: розподіл, зосередження, редукцію, направленість у визначене русло, так і через створення

глобального: інструменталізація, компіляція, додавання чи віднімання якихось складових моделі.

Хайнц Абельс [1] на основі «соціології приматів» та «фреймових взаємовідносин» надбудовує нову форму інтерактивності, яку охарактеризовує як «інтерпретативна соціологія». Сучасність, яка не базується на «одиничних» механічних діях, а все більше схиляється до фреймів та моделюванню реальності структурно-схематичного типу, дає можливість відкритого створення моделей з безперервним долученням нових структурних комбінацій, що відкриває нове поле та умови всеохопного аналізу соціального життя. Адже «містифікації, промахи, хибні кроки, порнографія, благочинність, репетиція, гра без гри, гра тварин, телевізійна реклама, театральний сценарій, грандіозний обман і Дон Кіхот в театральній ляльковій постановці, безумовно, знаходиться на краю повсякденного життя більшості людей» [2, с. 72].

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию. – СПб. : Алетейя, 1999. – 268 с.
2. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. – М. : Институт социологии РАН, 2004. – 752 с.
3. Латур Б. Об интересубъективности. Социологическое обозрение. Том 6. – № 2. – 2007. – С. 79–98.

**Оксана Гордійчук, Діана Буздуган**  
Чернівецький національний університет  
імені Юрія Федьковича  
(Чернівці, Україна)

### **СИНТЕЗ ІДЕЙ ІННОВАЦІЙНОЇ ВИХОВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ПРАВОСЛАВНОЇ ПЕДАГОГІКИ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ**

Розвиток соціально-психологічного потенціалу особистості в умовах інноваційних змін в освіті потребує, в свою чергу, формування людини – не тільки освіченої, ініціативної, рішучої в прийнятті самостійних рішень і відповідальної за них у постійних ситуаціях вибору, а й морально-духовної, готової до співпраці та міжкультурної і міжконфесійної взаємодії в полікультурному середовищі [1]. А все це – складає першочергову основу процесу інноваційної виховної технології, як найважливішого обов'язку сім'ї та школи.

Питання духовності та моральності, завжди було і буде актуальним, адже говорячи про духовне, ми торкаємося внутрішнього світу кожної людини. З особливою увагою така проблема широко і глибоко розкривалася в наукових поглядах І. Беха, Г. Ващенко, В. Зотова, І. Зязюна, В. Пащенко, О. Савченко та ін.

Аналогічна необхідність та актуальність даної проблеми простежується у поглядах провідних особистостей православної педагогіки. Зокрема, протоієрей Євгеній Шестун у своїй праці «Православна педагогіка» наголошує: «Сучасна вітчизняна педагогіка розвивається в трьох основних напрямках. Так, перший напрямок має на меті модернізацію педагогічних технологій, орієнтованих на формування у школярів знань, умінь і навичок. Другий напрямок характеризується введенням особистісно-орієнтованих освітніх технологій який, безумовно, прогресивний, пов'язаний із впровадженням у шкільну практику зарубіжних освітніх технологій, однак, їх використання не завжди проходить безболісно, оскільки запозичені моделі замінюють традиційні форми навчання та виховання, які історично склалися. Третій напрямок звернено до духовно-моральних традицій. Цей напрямок – найбільш перспективний, оскільки пов'язане з відновленням традицій, укладу життя і форм національного досвіду, з духовним збагаченням суспільства» [6, с. 7].

Ми переконані, що формувати духовно-моральні цінності особистості необхідно крізь призму православної педагогіки і цілком погоджуємося з думкою В.Онищенка про те, що сьогодні варто належним чином розвивати і поширювати педагогіку християнської думки, оскільки духовне начало організовує всю сутність людського ества, і є джерелом особистості людини, її ноосферою [4, с. 49].

З'ясовуючи сутність інноваційної виховної технології, І. Бех звертає увагу на те, що виховний шлях підростаючої особистості в індивідуальному сприйнятті повинен бути окреслений у антиномії «Ти духовно недосконалий – Ти духовно досконалий». Акцент на духовній недосконалості зачіпає глибинну позитивну Я-структуру вихованця, стимулює його до відповідної духовної самодіяльності. Особистість шукає, в такому разі, відповідь на питання: «У чому полягає моя духовна недосконалість?», «Що заважає мені бути духовно досконалим?». За такого зіткнення двох суперечливих внутрішніх позицій і формується провідна потреба підростаючої

особистості до духовно-морального зростання. Без дії цієї потреби виховний процес зазнаватиме значних ускладнень [2, с. 158].

Подібні ідеї простежуються в православній педагогіці, котра черпає всю глибину знань із Священного Письма: «...Отже, будьте досконалі, як досконалий Отець ваш Небесний» (Мтв. 5. 48).

Стратегічний напрямок інноваційної виховної технології І. Бех розкриває, виходячи із того, що кожної миті свого існування «Я-духовне особистості має знаходитися у становленні» [2, с. 159]. Саме це дозволяє бачити дитині її духовно-моральну перспективу на майбутнє, яке закладається в теперішньому. Цінність цієї виховної технології – ключ до розвитку провідних позитивних духовних якостей особистості – благоговіння, любові, милосердя, сорому, усвідомлення своїх негативних вчинків, а також бажання стати кращим [2, с.159]. Відбувається подібне формування завдяки добре налагодженому духовно-моральній атмосфері у сім'ї, вчинкам людей, прикладу батьків. Власне, духовність виховується духовністю, мораль – моральністю, честь – честю, гідність – гідністю. За словами єпископа Феофана Затворника: «розчиняй строгість влади лагідністю, намагайся любов'ю заслужити любов, справжня доброта не цурається і суворого слова» [5, с. 4].

Розуміючи надзвичайну складність виховання у підростаючої особистості системи духовно-моральних утворень, за міркуванням І. Беха, педагог у центр своєї виховної дії ставить її як незалежного суб'єкта, відмежованого від інших у своїх реальних здобутках. У результаті цього у підростаючої особистості формується відношення «Я – духовно-моральна цінність». Здавалося б, що такий спосіб виховання будь-якої моральної цінності є методично правильним. Оскільки, справді, у підростаючої особистості відбулися реальні духовні зміни: вона стала на шлях духовного зростання. Все ж за таким виховним способом приховується певна особистісна небезпека. У вихованця вільно чи невільно може сформулюватись моральний індивідуалізм, за якого він не виявлятиме жодного інтересу до своїх однолітків і ближніх, а, навпаки, хизуватиметься перед ними своєю вдаваною оригінальністю. Тож більш методично продуктивним видається орієнтація виховного процесу на відношення «Ми духовно-моральна цінність», за якою у підростаючої особистості має з'явитися переконаність у можливості її духовних надбань стати цінністю інших, піклуватиметься не лише про себе, а й за ровесника, товариша,

знайомого. У цьому випадку вихованець виступатиме власне духовною особистістю і для себе і для іншого [2, с. 161 ].

У православній педагогіці вищезазначене відображається через заповідь, яку дав Господь: «Возлюби ближнього свого, як самого себе» (Мтв. 22 : 39).

Тому перехід від духовного можливого вихованця до духовної необхідності слід зробити прямою метою виховних дій педагога і батьків [3, с. 160]. Давати хороший напрямок серцю дитини – головне завдання інноваційної виховної технології.

Висновки. Тому, перед школою і батьками постає найважливіше завдання – винайти таку система педагогічних форм, методів, засобів, їх етапність, націленість на вирішення конкретного виховного завдання окресленого синтезу ідей, котрі б допомогли сформувати духовно-моральні цінності особистості.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Арчибасова Т. Ю. Інноваційні підходи до формування духовності дітей та підлітків / Т. Ю. Арчибасова // Досвід виховання. – 2012. - № 5 (90). – С. 21 – 24.

2. Бех І. Д. Інноваційна виховна технологія: сутність положення та шляхи реалізації / І. Д. Бех // Естетика і етика педагогічної дії. : зб. наук. праць – Вип. 5. – К. ; Полтава : Вид-во ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. – С. 156 – 163.

3. Бех І. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.

4. Онищенко В. Виховний ідеал у контексті педагогічної аксіології: традиція і новаторство / В. Онищенко // Естетика і етика педагогічної дії. : зб. наук. праць – Вип. 5. – К. ; Полтава : Вид-во ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. – С. 42 – 52.

5. Феофан Затворник, святитель. Путь ко спасению: Краткий очерк аскетике. - М. : Правило веры, 2008. – С. 51.

6. Шестун Е. Православная педагогика / Евгений Шестун, протоиерей. – М. : Про-Пресс. - 2001. – 576 с.



## **ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИНТЕЗУ МИСТЕЦТВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ**

Природа мистецтва поліфункціональна і багатозначна, а тому розкрити його роль і місце у житті суспільства можливо лише при врахуванні усіх його функцій у складному діалектичному взаємозв'язку. Будучи комплексним за своїм характером, мистецтво здійснює і комплексний вплив на особистість: воно сприяє пізнанню навколишньої дійсності, формуванню світогляду, моральних і естетичних переконань, вихованню працьовитості тощо.

Мистецтво покликане задовольняти одну із найвищих потреб людини – художню, яка інтегрує інтелектуальні, естетичні та моральні потреби. Цим проблемам присвячені праці багатьох учених, а саме: Б.Анан'єва, Л.Виготського, І.Зязюна, О.Леонт'єва, Л.Масол, Н.Миропольської та ін.

Залучення старшокласників до фонду світового мистецтва, виховання їх як висококультурних людей із розвиненим естетичним ставленням до навколишнього світу і самих себе – одне із найважливіших завдань сучасної школи. Мета нашої статті полягає у визначенні потенціалу мистецтва, а особливо синтезу мистецтв, для ефективного розвитку творчої активності школярів.

Слід зазначити, що естетичні потреби людини виникали і розвивалися разом із виникненням суспільства. Духовне відношення первісної людини до світу носило синкретичний характер. У свідомості первісної людини було важко відокремити логічні форми пізнання від емоційних, релігійні від етичних і естетичних. Первісне мистецтво не складало автономної області у сфері культури. Всі його види перепліталися з іншими сферами первісної культури: міфологією, релігією, господарською діяльністю і утворювали разом так званий «первісний синкретизм», тобто всі види духовної діяльності були пов'язані із мистецтвом і висловлювалися через мистецтво. Людина цього часу через нерозвиненість знань не виокремлювала себе від природи, оскільки не бачила межі та істотної різниці між природним і особистісним. Це знаходило своє відображення у художньому мисленні через образи, які створював

первісний «художник» [1]. Прояви цілісної свідомості дійшли до нас у вигляді символів, знаків, ритуалів, музичного фольклору, народного декоративного мистецтва, казок, прислів'їв тощо.

На кожному історико-культурному етапі розвитку суспільства синтез мистецтв має свою специфіку, кожний історичний етап супроводжується процесом взаємодії або взаємовідторгнення певних видів мистецтв, унаслідок якого виникає новий синтез.

Ще у Стародавній Греції з'явилися перші спроби розкрити специфічність впливу мистецтва на людину. Видатний філософ Арістотель розробив теорію, згідно з якою, мистецтво здатне позитивно впливати на емоційно-естетичні переживання, пробуджувати у душі красу через потрясіння, яке філософ назвав катарсисом. На думку Арістотеля, катарсис – це процес очищення людини від негативних емоцій, афектів шляхом впливу на соціально найрозвиненіші емоції- співчуття і страх [2].

За часів середньовіччя було досягнуто специфічного синтезу різних видів мистецтва у церковно-обрядовому комплексі, так як церква виступала головним замовником творів мистецтва. Взагалі, слід зазначити, що у процесі історичного розвитку духовної культури людства формувалися різні взаємозв'язки між такими формами суспільної свідомості, як мистецтво та релігія. Взаємодія мистецтва і релігії пов'язана із тим, що у них багато спільного як за соціальними функціями, так і за формами відображення: як мистецтво, так і релігія звертаються до духовного життя людини, тлумачать сенс і мету людського буття [3].

Цікавим є той факт, що не в усі історичні часи синтез мистецтв займав чільне місце в культурі. Особливе місце у культурному розвитку людства займає епоха Відродження. Це пов'язано з тим, що у культурі Відродження, у зв'язку із становленням світського мистецтва і все більшою індивідуалізацією творчості, відбувся розпад органічної «соборної» універсальності середньовічного синтезу і склалися нові форми, засновані на усвідомленні самотійної ролі кожного із видів мистецтв. У працях титанів епохи Відродження - Браманте, Леонардо да Вінчі, Рафаеля, Мікеланджело та ін., - ґрунтовно розроблені загальні принципи поєднання різних видів мистецтв у єдиному ансамблі.

Теоретичне осмислення феномену синтезу мистецтв з'являється наприкінці XVIII – на початку XIX ст. Так, у період розквіту європейського романтизму (Г.Гейне – в поезії, Е.Делакруа – в

живописі, Р.Шуман, Г.Берліоз– у музиці) утверджується ідея, що кожне із мистецтв потенційно міститься у суміжному, а мова мистецтва загалом може розглядатися як єдина стихія загального художнього мислення. У середині XIX століття Ріхард Вагнер у книзі «Опера і драма» висунув тезу про нові шляхи зближення музики і слова, можливість їхнього злиття за провідної ролі слова.

На межі XIX-XX століть російська релігійно-філософська та богословська думка розробили свою концепцію «синтезу мистецтв». Одним із піонерів розробки «синтезу мистецтв» у Росії був М.Федоров. Цікавою є думка П.Флоренського, який детально проаналізував православне богослужіння, із точки зору єдності видів мистецтв. Він виділив основні та допоміжні види церковного мистецтва. До основних видів мистецтв він відніс зодчество, стінопис (фрески), іконопис, вокальне мистецтво та церковну поезію разом із мистецтвом її читання; до допоміжних – «мистецтво вогню», «мистецтво диму», «мистецтво запаху» [3].

В Україні інтерес до проблеми синтезу мистецтв з'явився наприкінці XIX– на початку XX ст., у період психологізації саме художньої літератури як виду мистецтва (Л.Українка, І.Франко, М.Коцюбинський), що було обумовлено, у першу чергу, історичними умовами розвитку народу та його менталітетом. Формування синтетичного жанру хореографії на українському ґрунті було покладено діяльністю українських митців кінця XIX – початку XX ст., а саме: М.Лисенка, М.Садовського, М.Саксаганського та інших у спробах адаптувати фольклорний елемент до запитів сучасності [4].

Процес взаємодії мистецтв особливо характерний для XX століття. Мистецтво цього часу позначено зростанням синтетичних художніх форм, посиленням тенденцій до взаємопроникнення не тільки різних художніх видів, але і трансформаціями у рамках кожного із них, що виражалося у численних жанрових зміщеннях. У цьому аспекті може розглядатися творча діяльність В.Мейєрхольда, Б.Брехта, А.Таїрова, І.Стравінського, М.Бежара, М.Петіпа, М.Фокіна, Л.Лавровського та ін.

У XX столітті до загальновизнаних видів мистецтв додалися сучасні їх види – соціальні та екологічні (архітектура та дизайн ландшафту, охорона і рекультивация навколишнього середовища, природне та екологічне будівництво, поліграфічне мистецтво, технічний дизайн, мистецтво реклами тощо). Розвиток комп'ютерних

технологій сприяв виникненню нового виду мистецтва – створення «віртуальної реальності».

Отже, слід зазначити, що синтез мистецтв виступає каталізатором усіх творчих потенцій особистості, здатним пробудити суто особистісні, специфічні якості людини, сприяючи творчому розвитку особистості, налаштовуючи її на співтворчість, активне естетичне реагування, усвідомлення його цінності й значущості.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Борев Ю.Б. Интеграция как средство художественного общения / Ю.Б.Борев, Г.Я.Радионова. – М.: Наука, 1983. – С. 224–244.
2. Антология мировой философии. – М., 1970, – Т.1, ч.1. – 549 с.
3. Яковлев Є.Г. Мистецтво і світові релігії / Є.Г.Яковлев. – К.: Вища школа, 1989. – 221 с.
4. Шевченко Г.П. Тенденції взаємодії мистецтв в теорії та практиці естетичного виховання / Г.П.Шевченко // Радянська школа. – 1986. – № 7. – С.42–47.

**Оксана Ісаєва**

Львівський національний медичний  
університет імені Данила Галицького  
(Львів, Україна)

#### **ПРОФЕСІОНАЛІЗМ СУЧАСНОГО МЕДИКА – СКЛАДОВА КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН**

В умовах сучасної геополітики вивчення гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах набуває модерного переосмислення відповідно до потреб суспільства, зокрема у медичних освітніх інституціях. Тому навчання гуманітарним дисциплінам у ВНМЗ акцентує увагу на компетентісному підході, де особлива увага повинна приділятися становленню професіоналізму сучасного студента-медика. Лише в процесі вивчення гуманітарних дисциплін закладаються теоретичні засади професійної компетентності студентів-медиків, які згодом поетапно імплементуватимуться при вивченні базових медичних предметів та в подальшому у практичній діяльності. Вважаємо, що саме у комплексному підході до міжпредметних зв'язків гуманітарних дисциплін можливо виховати студента-медика, закласти основи компетентісного підходу і в майбутньому реалізувати здобутий

професіоналізм у практичних навичках. Компетентнісний підхід акцентує увагу на результаті утворення, причому в якості результату розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних ситуаціях [2, с. 6], що вважається вкрай важливим для студентів медичної сфери. Саме тому компетентнісний підхід розглядається нами як теоретична база освітньої системи вищого навчального медичного закладу, забезпечуючи реалізацію освітніх стандартів нової генерації. Необхідно виділити, що при викладанні гуманітарних дисциплін студентам-медикам повинні удосконалюватися такі основні компоненти компетентнісного підходу як : професійна компетенція; діяльнісний підхід; культурологічна складова; самовдосконалення протягом життя.

Підготовка майбутніх медиків у вищих навчальних закладах обов'язково повинна враховувати сучасні прийоми і тактики оновленого змісту навчально-виховного процесу й подальшої практичної діяльності майбутніх медичних професіоналів. Отже, головне у змісті навчання – це проектування і реалізація технологій навчального процесу, які б відтворювали реальні ситуативні завдання із застосуванням студентами різноманітних видів діяльності, а саме діалогічне і монологічне мовлення, дискусії, диспути, виконання проектів, участь у студентських круглих столах, олімпіадах, конференціях тощо.

Слід зазначити, що компетентнісний підхід повинен бути орієнтований на переосмислене становлення стратегічних цілей, засобів їх реалізації та оцінки результатів навчального процесу в системі закладів вищої освіти. Проте, для реалізації даного підходу при викладанні гуманітарних дисциплін особливу увагу необхідно приділяти змісту сучасних педагогічних технологій, модернізованим й вдосконаленим методикам з огляду на технократичні процеси та оновленню засобів контролю й оцінювання студентів медичних закладів.

Проте, необхідно визначити й базові конституенти, які формують сучасну призму професіоналізму майбутнього працівника медичної сфери : комунікативний дискурс лікар-пацієнт, лікар-лікар, лікар-родина пацієнта тощо; професійний, деонтологічний і етичний такт; особливості якостей характеру та вдачі; поєднання теоретичних знань і практичних навичок; плекання концентрації уваги і швидкої реакції на критичні ситуації.

Відповідно, теоретична підготовка студентів-медиків повинна ґрунтуватися на використанні сучасних педагогічних і методичних розробок, які б забезпечили формування особистості нового соціокультурного типу, компетентного медика-професіонала в майбутньому.

Проте, з педагогічної точки зору, особливу увагу викладачі повинні приділяти здібностям студентів й активно їх розвивати. Адже, як зазначає науковець, здібності людини – це внутрішні її властивості, про які ми судимо, виходячи з життєвих фактів, це – істотні властивості людської особистості, які виявляються в її цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх [1]. Отож, щоб досягнути успіху в кар'єрі, майбутній медичний працівник повинен бути акуратним, спокійним, чесним, добрим, милосердним і серйозним. Лише за допомогою гуманітарного блоку можливо закласти й розвинути такі якості студентів-медиків відповідно до зазначених цінностей: освіченість і прагматичність, що вкрай необхідні для реалізації професійних знань і набутих навичок; творчість – це бажання самовдосконалення або пошук нової наукової інформації; гуманність – це формування власного внутрішнього світу особистості й усвідомлення цінності та неповторності людського життя; духовність – це бажання пізнавати й накопичувати загальнолюдські духовні цінності, маючи чітку життєву позицію і пріоритети.

Таким чином, вважаємо, що компетентнісний підхід як складова професіоналізму повинен відобразитися у характері, поведінці, духовному світі, і навіть, у внутрішній сутності студента, тобто в процесі становлення майбутнього медичного фахівця, чого можна досягти при викладанні гуманітарних дисциплін у медичних закладах вищої освіти.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк // – К. : Рад. школа, 1989. – 609 с.
2. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід до формування змісту середньої освіти : досвід зарубіжних країн / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи (бібліотека з освітньої політики) / за заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : « К.І.С.», 2004. – С. 5–15.

**Ірина Кежковска**  
Гданська Вища Гуманітарна Школа  
(Гданськ, Польща)

## **ФОРМУВАННЯ (ЄВРО)ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ В УМОВАХ КУЛЬТУРИ «ІНСТАНТ»**

Цивілізаційно-культурні модифікації, які принципово змінили умови функціонування сучасної людини, з'явилися ще на початку ХХ століття, детермінуючи щораз далекосяжні неустанні зміни. Однак винятково глибокі і швидкісні культурні перетворення, що привнесли зі собою радикальні зміни багатьох цінностей та створили область нових викликів для педагогіки і теорії виховання можемо побачити у останніх десятиліттях. Так, революція у ЗМІ, спричинена дедалі більшою популярністю використання Інтернету, занепад комуністичної системи у Східній Європі, процеси, пов'язані з глобалізацією та багато інших породили у багатьох суспільствах почуття невпевненості і загублення, що у кінцевому результаті сприяло формуванню постмодерністичного менталітету з характерною для нього абсолютизацією суб'єктивізму і релятивізму.

Постмодерністичний менталітет успішно знайшов своє вираження у масовій культурі ( поп-культурі), яка, як стверджує З.Мелосік, стала одним із найважливіших чинників соціалізації молодого покоління. Власне ця постмодерністична «поп-культура», серед багатоліких своїх проявів, яскраво відображається у явищі культури «інстант» [2, с. 11]. Цю метафору З. Мелосік відносить до типової для сучасності навички і необхідності життя у « даний момент», а за символ цієї культури вказує тріаду: fast food, fast sex, fast car. Під символами тріади розуміється негайна форма конденсованої приємності (fast food), без надлишкової емоційної залученості та зобов'язань(fast sex) у скороченому часі і просторі (fast car). Культура типу «інстант» - то теж негайність комунікації та можливість швидкісного пересування через інформацію, культуру, суспільство. Як стверджують дослідники цього типу культури, сучасна молодь не уміє і не хоче чекати, а апробованим нею переказом цієї ідеології стає «carré diem» - живи миттю, не відкладай життя на пізніше.

Однак така максимально спрощена та поверхнева форма життєдіяльності не змінює факту, що сучасна молодь, як і її попередники, та й, зрештою, і наступники не живе у відірваному

самотньому часопросторі, а у певному суспільстві, державному утворенні, що висуває певні очікування до своїх членів. Такими очікуваннями у кожній окремій державі, суспільстві є громадянські цінності, іншими словами цінності, які повинні характеризувати доброго громадянина, стають основою існування стабільного, мудрого і справедливого суспільства, поєданого тривалими зв'язками.

На даний час не існує офіційного переліку громадянських цінностей, навпаки, теоретичні праці нараховують велику кількість класифікацій і позицій. Як приклад, можемо привести класифікацію М.Оссовської, що нараховує 13 рис доброго громадянина демократичної держави. Ними є: Перфекціоністичні очікування, Відкритість розуму, Внутрішня дисципліна, Толеранція, Активність (в тому чисті і громадянська активність), Цивільна відвага, Інтелектуальна чесність, Критичність, Відповідальність за слово, Соціалізація, Лицарство, Естетична вражливність, Почуття гумору.

Частину з перерахованих громадянських цінностей знаходимо серед чотирьох головних категорій цілей громадянської освіти, визначених у 2005 року у рапорті Eurgyduse [1]. Так, серед головних цінностей громадянської освіти молоді у ЄС вказується: Активність і відкритість, Пошана до культурних у суспільних відмінностей, Довіра і чесність, Повага до себе і інших, Пошана прав людини, Рівність, Свобода, Справедливість, Мир, Плюралізм, Врівноважений розвиток.

В умовах культури «інстант», у якій відбувається соціалізація сучасного молодого покоління, формування вищезазначених цінностей стає дедалі складнішим завданням.

Одним із аспектів, які підтверджують актуальність проблематики громадянського виховання є модифікація розуміння і, відповідно, втілення в дійсність громадянських цінностей. Нижче представлено короткий нарис порівняння традиційного дефінітивного розуміння окремих громадянських цінностей та тенденції їх модифікації в умовах поп-культури.

Перфекціоністичні очікування – амбіції і виховання до конкурентноздатності.

Візьмемо до прикладу перфекціоністичні очікування, які передбачають постійне прагнення до досягнення ідеалу – еволюцію, що має на меті покращення не тільки власної ситуації, але також і ситуації цілого суспільства. В умовах поп-культури, як пише З. Мелосік виразно спостерігається перехід від орієнтації на суспільство до



підходу більш індивідуального, від суспільної відповідальності до самореалізації, від концентрації на професійній діяльності до концентрації на консумпції, культури споживання, від дійсності до мрій, від суспільної безпеки до пригоди.... [2, с. 19].

Е. Радохонська-Васевич, аналізуючи перфекціоністичні очікування як громадянську цінність, вказує на її винятково індивідуальні спрямованість, зазначаючи, що діти дедалі частіше стають продовженням амбіцій своїх батьків. Заохочувані батьками до конкуренції, амбітні підлітки усе ставлять на одну карту: хочуть бути найкращими, відсувають на сторону своїх друзів, свої інтереси, не займаються спортом і навіть на канікули беруть із собою тонни книжок, бо шкода часу. Сучасна молода людина, у якої перфекціоністичні очікування сягають спотворених розмірів, не визнає права до помилки, кожную поразку болісно переживає, а перемогу прагне досягнути будь-якою ціною [4].

Відкритість розуму і критичність – культура омани. Відкритість розуму є рисою, яка дозволяє нам поширювати горизонти, не тільки реєструвати інформацію, яка до нас доходить, але також уміло її селекціонувати, відбирати те, що є ціннішим. Пов'язаною з відкритістю розуму цінністю є критичність, що розуміється як суровий, хоч і справедливий погляд на оточуючу дійсність, який, між іншим виражається у неприйнятті усіх, так званих «вірних» інформацій як дійсних і правдивих.

Формування вищезазначених цінностей набирає дедалі більшої актуальності, оскільки сучасний світ здається бути здомінованим засобами масової інформації, які стали найпотужнішим інструментом формування цінностей і джерелом життєвого досвіду учасника медіальної культури. Тому можна погодитись із твердженням З.Мелосіка, що «...ЗМІ не стільки репрезентують дійсність, скільки її створюють, наслідком чого є поява культури оманливої, у якій суспільна дійсність перемішується з медіальною дійсністю до меж нерозрізненості. Людина, що втрачає здатність відрізнити оману від дійсності - приймає ілюзію за правду, і для неї вже немає значення, чи щось є дійсне, чи фальшиве, якщо з'являється у ЗМІ – є вірогідне та істинне. Логіку оманливості зміцнює той факт, що телевізійна дійсність є більш цікавою і захопливою, ніж щоденна дійсність звичайних людей; а кохання, ненависть, слава, подорожі і екзотика переплітаються з емоціями телеглядача у одну велику оману [2, с. 19].

Внутрішня дисципліна – примат зміни і швидкого життя.

Однією з важливих громадянських цінностей визнається внутрішня дисципліна, що розуміється як уміння витривати при досягненні поставлених цілей без зовнішніх подразників і стимулів, що змусять нас до того. Адже вважається, що добрий громадянин сам знає, що для нього і суспільства є відповідне і важливе.

Однак у світі, який донедавна змінювався поволі, сьогодні можна спостерігати неочікуване пришвидшення тих змін. Кожного дня з'являються і зникають без сліду нові дискусії, нові ідеї і ідеології, нові моди, аксесуари, нові зірки ЗМІ, нові версії свідомості і тіла. І якщо ще тридцять – сорок років тому передбачалось що перед лицем змін людство розгубиться, сучасне суспільство настільки зуміло пристосуватись до постійних змін, так званого «шоку майбутнього», що відсутність такого культурного виру викликає фрустрацію і паніку, що нічого не відбувається. Молодь сформувала уміння і навички неустанної зміни, яка проявляється між іншим у тимчасовості, поверховності, нерідко анонімності нав'язуваних контактів, зв'язків без зобов'язань, без наслідків.

Лицарство, цивільна відвага та відповідальність за слово – тріумф буденності. Ідеал доброго громадянина передбачає володіння ним таких рис як цивільна відвага, лицарство та відповідальність за слово. Адже саме уміння визнати помилку, навіть якщо за неї треба буде нести відповідальність, відвага, яка дає можливість стати в обороні не тільки самого себе, але і слабшого, відповідальність за свої слова і чини становлять фундамент особистості – громадянина суспільства.

Однак, ідеологія консумпції, ідеологія приємності, примус життя у даний момент ведуть до того, що стиль життя, опертий на роздумах над самим життям и його сенсом, зникає, а на його місце виводиться повернення від великих ідей до буденності. У людини, що функціонує в культурі «інстант» , ритм життя і критерій формування цінностей визначають дрібні щоденні моменти і події.

Громадянин - глобальний підліток. Важливими громадянськими цінностями для кожної держави і державного утворення є соціалізація та суспільна активність її громадян. Соціалізація проявляється найчастіше у зацікавленні суспільними справами та іншою людиною, умінням вираження емпатії по відношенню до оточуючих людей. Якщо ж говорити про суспільну активність – цінність ця передбачає діяльність, активну участь у суспільно-політичному житті.

Однак, оточуюча підростаюче покоління культурна дійсність, оминаючи проголошені цінності і ідеали формує постать глобального підлітка – постать, що тільки у незначному ступені формується національними, державними і історичними цінностями, а у значно більшому ступені – культурою популярною і ідеологією споживання. Значно спрощуючи, можна сказати, що глобальний підліток відвідує пристойну середню або ж вищу школу, не завжди з ентузіазмом, але принаймні так, щоб не мати клопотів, оглядає музичні канали, катається на роликах, ходить у McDonald's тощо. З легкістю комунікується, ідентифікується з підлітками з цілого глобу [3, с. 141].

І чи не єдиним плюсом є те, що глобальний підліток відзначається великим ступенем толеранції для інших, акцептує їх життєвий вибір.

Своєрідним підсумуванням нарису тенденцій та викликів, що дедалі частіше стають перед громадянським вихованням в умовах поширення культури «інстант» є твердження З. Мелосіка, який зазначає, що молода людина не відчувається ані безпорадна, ані загублена у світі без цінностей та ідеалів. Навпаки, молода людина не боїться жити, має почуття сили, контролю над дійсністю, адже від раннього дитинства навчається жити у світі, в якому немає абсолютної істини і відповідей, визнає прагматичну концепцію правди, якою є все те, що дозволяє іти вперед.

Питання формування громадянських цінностей надалі залишається надзвичайно актуальним, адже цивілізаційний поступ значно модифікує умови життєдіяльності сучасної людини, що введе за собою зміни у свідомості і пріоритетах кожного громадянина суспільства. Відкритим залишається також питання вибору виховної стратегії, яку оберуть для себе педагоги для того, щоб протистояти сучасним викликам мінливої цивілізації.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Citizenship education at school in Europe. Country description Denmark”, Eurydice publications, 2005.
2. Melosik Z., Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej, Kraków 2007.
3. Melosik Z., Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli wiadzy i wolności, Kraków: Impuls, 2013.

4. Radochowska-Wasiewicz E. Skracanie dzieciństwa w dobie kultury instant (w:) [http://www.konferencja.21.edu.pl/uploads/6/3/9/9/6399009/2.2.3.\\_radochoska-wasiewicz.pdf](http://www.konferencja.21.edu.pl/uploads/6/3/9/9/6399009/2.2.3._radochoska-wasiewicz.pdf)

**Катерина Кириленко**  
Київський національний  
університет культури і мистецтв  
(Київ, Україна)

### **СОЦІАЛЬНІ І ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КУЛЬТУРИ**

В умовах становлення та розвитку сучасної педагогіки якісно новим ресурсом стають творчі здібності людей, здатних постійно генерувати нові ідеї, розробляти передові технології. Важливим чинником формування бажаних параметрів інноваційного ресурсу, з огляду на довгострокове зростання культурних, соціально-економічних, творчих стандартів суспільства, необхідно розглядати не стільки педагогічну, скільки соціальну політику, спрямовану на розвиток творчих здібностей громадян, формування відповідного рівня інноваційної культури.

Тому особливого значення феномен інноваційної культури набуває в системі вищої освіти у зв'язку з переосмисленням основних принципів побудови освітньо-виховного процесу, організації на новому рівні вузівської науково-дослідної роботи, осмисленням історичного минулого українського народу, поверненням до джерел національної ментальності та культурно-історичних традицій. Виходячи з цього, розвиток інноваційної культури передбачає чітке розуміння специфіки гуманітарної освіти, зокрема освітньої галузі «Культурологія», її цілей, змісту, засобів, форм і методів, розгляд гуманітарної освіти як процесу гуманоцентричного та культуроцентричного навчання і виховання, що має на меті засвоєння людиною пріоритетних цінностей культури, які складають ядро світогляду та невід'ємну складову особистісних переконань громадянина. Отже, вища освіта переносить наголос з позитивного (наукового) знання на особистість і культуру для відновлення цілісної культури шляхом формування ціннісної свідомості особистості як носія, творця та епіцентру сучасної інноваційної культури. Інноваційний зміст вищої освіти був

неодноразово предметом вивчення; так, про інноваційну культуру педагога писали Кларін М. В, Колеснікова Л. Ф., Турченко В. М., Борисова Л.Г., Ніколаєв А. І., Фокін В. М. та ін. [1] Варто також наголосити на інноваційному змісті освіти в галузі культури, на формуванні традиції інноваційної діяльності та інноваційної культури культурологами, тими, хто, власне, і формує культурний простір.

Для розуміння інноваційної культури особистості необхідно враховувати її певні функції. [3] Зокрема: гносеологічну, що здійснює заходи пізнавально-перетворювальної діяльності; регулятивну, яка визначає важливу роль інновацій у розвитку суспільства та його соціальних інститутів; ціннісно-нормативну, що дає оцінку явищам у галузі інноваційної діяльності; комунікативну, яка передбачає спілкування та обмін досвідом з інновацій і технологій навчання; соціалізацій, що розглядає інноваційну культуру крізь призму долучення до суспільних цінностей; прогностичну, яка передбачає вивчення і прогнозування можливих шляхів та напрямків розвитку інноваційної культури в окремі галузі; інтеграційну, що поєднує інші різновиди культури в єдину культуру особистості, та інші.

Інноваційна культура особистості може формуватися двома шляхами: як стихійно, так і в результаті цілеспрямованої діяльності держави, соціальних інститутів, громадських організацій, педагогічних колективів тощо. Домінувати повинен саме другий шлях, який розглядається в контексті цілеспрямованої, послідовної, систематичної діяльності вказаних структур з формування певної системи інноваційних знань та умінь, системного мислення і позитивних почуттів. Для того, щоб цей шлях був ефективним, він має здійснюватися безперервно, цілеспрямовано, послідовно, бути забезпеченим певною інфраструктурою (засобами, кадрами, методами, технологіями тощо).

Інноваційна культура науково-педагогічних працівників є ознакою високого ступеня їх участі у науково-виховній діяльності. Вона відображає стан впровадження інновацій у навчально-виховний процес та науково-дослідну роботу.

Ступінь інноваційної культури, досягнутої в сучасному ВНЗ, значно впливає на ефективність підготовки майбутніх фахівців, форми та засоби навчально-методичного забезпечення окремої спеціальності і напрямку підготовки за певним освітньо-

кваліфікаційним рівнем, визначає міру визнання загальнолюдських цінностей і пріоритетів стосовно інноваційної діяльності.

Важливою в сучасній освіті є проблема формування та розвитку інноваційної культури студентської молоді. Адже інноваційна культура саме цієї категорії людей через двадцять – тридцять років буде визначальною для формування та реалізації моделі інноваційного розвитку держави й суспільства. Поступовий розвиток суспільства за цей період призведе, очевидно, не лише до багаторазової зміни поколінь техніки, змісту, кількості та структури професій, але й до підвищення рівня вимог до інноваційної культури управлінського персоналу.

Отже, результативність інноваційної діяльності в галузі вищої освіти має розглядатися як функція оптимізації інноваційної культури та поведінки учасників освітнього процесу, зростання творчого потенціалу викладачів і студентів, їх готовності до сприйняття та використання інновацій, дотримання методологічних принципів та усунення психологічних бар'єрів в інноваційній діяльності.

Особливого значення феномен інноваційної культури набуває у вищій школі у зв'язку з переосмисленням принципів побудови освітньо-виховного процесу, організацією науково-дослідницької роботи, переоцінкою історичного минулого українського народу, поверненням до джерел національної ментальності та культурно-історичних традицій соціуму.

Інноваційна культура є складовою загальної культури особистості, побудованої на певній системі цінностей та ідеалів, принципах інноваційної моделі поведінки людини. Вона реалізується шляхом системного формування ціннісної свідомості особистості як носія, творця та субстрату культури.

Серед індивідуально-психологічних якостей науково-педагогічних працівників гуманітарного вищого навчального закладу, що визначають рівень їх інноваційної культури за критерієм важливості, найвагомішими є такі характеристики, що впливають на інноваційну культуру: вміння знаходити підхід до студентів, легко налагоджувати спілкування, критичність та об'єктивність у самооцінках, високий ступінь зацікавлення власною справою, наполегливість у досягненні власних цілей, високий рівень духовної культури, інтелігентність, порядність, тактовність у навчально-виховній та науково-дослідницькій діяльності, зрештою високий рівень індивідуальної інноваційної культури.

Крім цього, за критерієм важливості індивідуально-психологічних якостей, що визначають рівень інноваційної культури студентів гуманітарного ВНЗ, найбільш значущими є характеристики: високий інтелект, аналітичний склад розуму, підвищений інтерес до нового, невідомого, наполегливість у досягненні власних цілей, самостійність, незалежність, оригінальність суджень, терпимість та увага до думки інших, уміння передбачати та прогнозувати. За фактичною наявністю у студентів певних якостей, що впливають на підвищення рівня їх інноваційної культури, найвагомішими є: наполегливість у досягненні власних цілей, підвищений інтерес до нового, невідомого, терпимість та увага до думки інших, уміння передбачати й прогнозувати, критичність та об'єктивність у самооцінках, постійний інтерес до розширення професійного та культурного світогляду, оволодіння узагальненим способом інноваційної діяльності зорієнтованої на формування інноваційного способу мислення.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Холодкова Л. А. Инновационная культура субъектов профессионального образования: концепция, условия формирования // Инновации. –2005.-№7 : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.itportal.ru/doc\\_form.jsp?id=52001159540871501000001849095698](http://www.itportal.ru/doc_form.jsp?id=52001159540871501000001849095698).
2. Прудникова О.В. Інноваційна культура: проблеми правового регулювання: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/e-journals/FP/2011-3/11povppr.pdf>.
3. [http://pidruchniki.ws/15341220/sotsiologiya/yaki\\_funktsiyi\\_vikonuye\\_innovatsiyna\\_kultura](http://pidruchniki.ws/15341220/sotsiologiya/yaki_funktsiyi_vikonuye_innovatsiyna_kultura)

**Світлана Кушнікова**

Дніпропетровський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти  
(Дніпропетровськ, Україна)

#### **ЗАГАЛЬНОФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ІННОВАЦІЙНО- ГУМАНІСТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**

Інноваційно-освітня діяльність зумовлена багатьма факторами розвитку сучасної цивілізації, які впливають на характер і зміст усіх ланок освіти, визначають основні напрями і перспективи її розвитку, форми і методи навчання. Серед принципів інноваційної діяльності

науковці традиційно виділяють принцип гуманізму. Його значущість у розвитку освіти засвідчує те, що ХХІ століття ЮНЕСКО проголосило століттям освіти, а ООН – століттям Людини. Ідея гуманізації є стрижневою в державній національній програмі "Освіта (Україна ХХІ століття)". Цей принцип передбачає пріоритет завдань самореалізації особистості, створення умов для вияву обдарованості і талантів, формування гуманної особистості, щирої, людяної, доброзичливої. Гуманізм нового століття світове співтовариство пов'язує з освіченістю людини, компетентністю, свободою саморозвитку особистості, розвитку ключових навичок та реалізації її таланту.

Особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність на основі постійної переоцінки цінностей передбачати й прогнозувати, налаштовуватися на активні й конструктивні дії в швидко змінних ситуаціях. Інновацію можна розглядати як комплексний, цілеспрямований процес створення, поширення та використання визначеного нововведення. Метою інновації є задоволення потреб і інтересів людей новими засобами. Такий підхід може бути результатом якісних змін у системі освіти та способів забезпечення її ефективності, стабільності та життєздатності.

Суть нової філософської парадигми освіти – гуманоцентриська переорієнтація системи освіти. В її основі повинно лежати подолання технократично-саєнтистської методології навчання, нове філософське бачення місця людини в техногенному середовищі та введення людиносумірного виміру в процес цілепокладання при організації освітньої діяльності. Інструменталізація гуманітарної парадигми ґрунтується на виробленні конкретної системи критеріїв гуманізації та гуманітаризації окремих аспектів освітньої практики та системи освіти в цілому [3, с. 10–11]. Гуманізація освіти передбачає посилення уваги до особистості, а створення умов для сприяння розвитку всіх її здібностей і моральних якостей, буде доцільним у підвищенні індивідуальної відповідальності за влаштування свого життя. Інноваційно-гуманістична спрямованість освіти у своїй основі має відображати і спиратися на регіональні особливості побуту, традицій, історичної спадщини, культурноетнічної специфіки та народної творчості. Саме завдяки цьому можна формувати в особистості основи патріотизму та цивілізоване розуміння процесів як у рідній країні, так і у світі, що сприяє формуванню громадянського суспільства [5, с. 118–120].



З другої половини XIX століття на Заході постійно підсилювався інтерес до культур східних цивілізацій, їх унікального досвіду цілісного сприйняття світу й людини. Так починаються спроби переосмислити існуючі педагогічні традиції. Наприклад, автор антропософського навчання Рудольф Штайнер розробив оригінальну концепцію освіти дітей (Вальдорфську педагогіку), у якій досить чітко виражені індо-буддійські мотиви. У філософських роботах він пише, що «сучасний світ заглушає і знищує саму субстанцію дитинства, ті чарівні сили, що живуть у душі дитини і правлять його тілесним розвитком. І відбувається це, безперечно, не тому, що люди домовилися це робити, а тому, що сучасна цивілізація не може побачити і пізнати ці сили, цю сутність дитячого». Вальдорфська педагогіка, за задумом Рудольфа Штайнера, повинна була взяти на себе усвідомлену задачу: пізнати ці невидимі душевно-духовні й життєві сили, характерні для дитинства і юності, і сприяти природному розвитку й оздоровленню дитини на основі цього пізнання. Ця методологічна основа філософського навчання Р. Штайнера простежується в реалізації усієї Вальдорфської інноваційної педагогіки. Головним її принципом є принцип волі, у тому числі і волі від будь-якої упередженості і догматичності. Ця педагогіка не стала явищем масової освітньої практики, яка орієнтована на соціальне замовлення індустріального суспільства, але зробила і продовжує впливати на подальший розвиток педагогічного пошуку [1, с. 87-90; 6].

Рухаючись назустріч новій пануючій формі свідомості, культури, новим системам цінностей і формам соціальної організації, на зміну індустріальному суспільству прийшло постіндустріальне (інформаційне) суспільство. Система освіти в постіндустріальному суспільстві перетворюється на основний двигун соціального розвитку. Освіта завжди відповідала за соціалізацію людини. Незалежно від конкретної ідеології визначеного історичного часу освіта забезпечувала включення людини в сукупність соціальних і суспільних відносин. Таке бачення протягом багатьох століть було провідним для професійного педагогічного самовизначення. І сьогодні для більшості шкіл соціалізація усе ще залишається граничною орієнтацією. Поряд із соціалізацією як основної задачі всієї сфери освіти, починаючи з античної епохи, поступово в сфері освіти складається інший зміст – орієнтація на індивідуальність. Криза індустріальної цивілізації виражалася у відчуженні особистості. За цих умов почала підсилюватися тенденція формування особистості,

здатної до самопізнання, саморозвитку, самореалізації. Уявлення про самоактуалізуючу особистість введено у науковий обіг в гуманістичній психології, що було зумовлено загостренням соціокультурних проблем людського існування, котрі виникли перед спільнотою в ХХ столітті. Пошук внутрішніх резервів життєздатного існування привів до розуміння того, що в людині закладене все необхідне для повноцінного життя. А. Маслоу застосовував вище означене поняття, розглядаючи людину як унікальну, цілісну, відкриту, саморозвиваючу систему [2, с. 156–158]. На важливості пізнання людиною самої себе як вихідної компоненти самовдосконалення особистості, наполягав і український філософ Г. Сковорода. Немає нічого важливішого й кориснішого, вважав він, як пізнати себе, свої сильні і слабкі, позитивні і негативні сторони. Він наголошував на тому, що самопізнання повинно мати дійовий характер. Воно має слугувати розумовому і моральному самовдосконаленню людини [4, с. 214].

Постіндустріальна цивілізація ґрунтується не на машинній, а на інформаційній технології. Саме в цих умовах фактично відбувається перехід ведучої ролі від матеріально-речових елементів виробництва до духовно-ідеальних, від упредметненої праці до живого. Основною умовою виробництва і відтворення суспільної цілісності стають розвиток і збагачення людського інтелекту, творчої енергії й духовно-моральних сил. Відбувається зростання відчуття особистої волі, що доповнюється можливістю вибору усіляких видів діяльності. Залежність особистості від соціокультурного середовища не просто слабшає, а породжує зворотну тенденцію – соціальні структури починають усе більше залежати від духовного стану особистості, від процесів, що протікають у її свідомості. Починаючи з 60-х років, постіндустріальний тип соціалізації сприяв в масовій педагогічній свідомості нових проблем, що відбивають реальні протиріччя й потреби освітньої практики. Ініціаторами вивчення та теоретичного узагальнення нових потреб педагогічної практики стали представники гуманістичної педагогіки. Саме вони першими почали опрацьовувати різноманітні форми реалізації в навчально-виховному процесі гуманістичних цінностей загальноцивілізаційного характеру. В рамках гуманістичної педагогіки зараз розвивається основний процес педагогічних новацій, що надійно служить соціально-когнітивною основою більш широких узагальнень філософсько-освітнього характеру.

За допомогою добре розроблених і інтегрованих, концептуальних та методологічних основах потрібно орієнтуватися на формування нової філософської парадигми національної системи освіти. Це процес відслідковується переважно в рамках нової самостійної галузі знань – філософії освіти, головним завданням якої є об'єднання загальнотеоретичних напрямків дослідження і педагогічного новаторства у сфері освітньої практики. Таким чином, загальна сучасна педагогічна ситуація дозволяє порушувати питання про наростання тенденції до парадигмального оформлення гуманістичної педагогічної традиції. Цю парадигму – ідеал людини, до якого прагне суспільство і його окремі групи (соціально-класові, етнічні, професійні і т.п.), більш виразно можна представити як цілісну сукупність визначених теоретичних положень і способів їхньої практичної реалізації в сучасній освіті.

Інноваційно-гуманістична спрямованість сучасної освіти передбачає наповнення навчально-виховного процесу таким змістом, формами і методами, які забезпечують ефективний розвиток індивідуальності, її пізнавальних здібностей, особистих якостей. Педагогічний пошук повинен активізуватися саме на цьому напрямку. Концептуальне відпрацювання нових цілей, змісту, форм, методів і засобів освіти повинно відповідати рівню нових вимог особистості. Ці вимоги запропоновані сучасним суспільством, а тому мають зростаючу орієнтацію на саму людину. В наш час ідеалом поступово стає незалежний, активний, підприємливий, відповідальний за свої дії індивідуум з максимально високою автономією суспільно-економічної діяльності, але органічно інтегрований у суспільний розвиток.

Відповідно до нової філософії освіти, педагог є не тільки транслятором досвіду, а й стимулятором пізнання і розвитку учнів. Тому провідна роль за інноваціями, які дають можливість і вчителю, і учню розвивати такі важливі для соціалізації особистісні якості, як здатність до самоосвіти, самовдосконалення, критичного ставлення до дійсності, творчого вирішення практичних проблем, володіння способами саморегуляції, аргументовано відстоювати свою думку, зіставляти й аналізувати факти, бути успішним, ініціативним і підприємливим, вміти викликати позитивні зміни.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Линдерберг К. Рудольф Штейнер / К.Линдерберг. – М: Парсифаль, 1995. – 224 с.

2. Маслоу А. Мотивация и личность / А.Маслоу. – СПб.: Питер, 2008. – 418 с.

Романенко М.І. Сучасна філософсько-освітня парадигма як відображення глобальних соціокультурних трансформацій / М.І.Романенко // Практична філософія. – 2004. - № 2. – С.44-53.

3. Сковорода Григорій Саввич Пізнай в собі людину / Г.С.Сковорода – Львів: Світ, 1995. – 556 с.

4. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність / В.В.Химинець. – Тернопіль:Мандрівець, 2009. – 360 с.

5. Swassijan K. Rudolf Steiner. Ein Kommender. Verlag am Goetheanum, Dornach 2005. – 357 p.

**Яна Литвиненко**

КЗ Сумський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти  
(Суми, Україна)

### **СПЕЦИФІКА ЕТНОКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЕТНІЧНОЇ САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ**

Сучасний етап розвитку суспільства позначений орієнтацією на європейські стандарти освіти, культури, мистецтва, політики, характеризується гармонізацією міжетнічної комунікації, проте пріоритетним сьогодні залишається усвідомлення унікальності рідної мови та культури, адже засвоєння традиційних морально-етичних орієнтирів, духовних цінностей, ознайомлення з надбаннями матеріальної культури та їх збереження є невід'ємною складовою процесу державотворення.

Важливе місце у розв'язанні окресленої проблеми посідає освіта. Заглибитись в історію та культуру рідного народу, пізнати самобутність материнської мови учням допомагає педагог, який має залучати майбутнє покоління до національних традицій і цінностей, бути носієм власної етнічної культури та надихати дитину на формування національної самосвідомості [1]. Таким чином, розвиток повноцінної особистості, виховання гідного носія національних традицій неможливі без формування етнічної самосвідомості учнів.

Поняття “етнічна самосвідомість” учені трактують сьогодні як “сукупність знань і уявлень про культуру, традиції, ідеали, цінності свого етносу, а також усвідомлення себе членом етносу і місця свого народу серед інших народів” [2].

Метою етнокультурного виховання є не тільки вивчення, а й відтворення та популяризація елементів етнічної культури народу – “успадкованого від предків комплексу господарського і соціального життя, матеріальної та духовної культури, які визначають стиль життя, виконують етноідентифікуючу роль, дають можливість виділити й протиставити себе іншим етносам” [3].

Основним завданням педагога сьогодні є пошук найбільш ефективних технологій, що сприяють етнокультурному вихованню учнів. Будь-який учитель має дбати про виховання в учнів почуття національної гідності, небайдужості до історії та культури рідного народу, проте вважаємо за необхідне розкрити функціональні можливості дисциплін гуманітарного циклу у формуванні етнічної свідомості школярів.

Етнокультурне виховання зосереджене на засвоєнні та розвитку рідної національної мови та культури, в яких відображено картину світу наших пращурів.

Основним засобом етнокультурного виховання учнів є оптимальна організація навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі.

По-перше, діяльність ЗНЗ щодо формування етнічної свідомості школярів має бути регламентована нормативною базою (один з останніх документів, що обґрунтовує національний характер освіти та сприяє пробудженню національної свідомості українців – Наказ Міністерства освіти і науки України “Про затвердження плану заходів щодо посилення національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді” від 27.10.2014 № 1232).

Технологія етнокультурного виховання є складним процесом розвитку особистості. Упровадження такої технології вимагає активної співпраці вчителя й учнів, тому не менш важливим чинником є формування позитивної мотивації учнів до вивчення традицій рідного народу, уміння вчителя зацікавити школярів в ознайомленні з національною культурою і побутом.

Не менш значущим фактором в окресленому процесі є використання таких організаційних форм, методів і засобів навчання й виховання, які сприятимуть формуванню етнічної свідомості школярів.

Під час здійснення етнокультурного виховання вчителів слід урахувати вікові особливості учнів, базовий рівень їх

етнокультурного розвитку, необхідно оптимально поєднувати традиційні та інноваційні педагогічні технології.

До традиційних форм організації навчальної діяльності належить лекція як спосіб ознайомлення учнів із найбільш визначними рисами традиційної культури.

Важлива роль у процесі національної самоідентифікації належить різним видам ігор: дидактичним, сюжетно-рольовим, іграм-драматизаціям. Уключення учнів в етнокультурний простір ефективно здійснюється за допомогою інсценування народних казок, пісень тощо.

Окреме місце в етнокультурному вихованні школярів посідає проектна технологія, адже тематика і зміст виконуваних проектів (як індивідуальних, так і колективних) може якнайкраще відобразити специфіку національної мови та культури українців (“Мова моя калинова”, “Пісня – душа народу”, “Козацькому роду нема переводу” тощо).

Основним завданням вчителя є створення етнокультурного середовища, що активізує інтерес учнів до традиційної культури, – організація позакласних заходів народознавчого спрямування (наприклад, “Пісня – душа народу”, “День Святого Миколая”, “Великодній ярмарок” тощо), організація роботи гуртків та наукових секцій (діалектологічної, етнографічної, фольклористичної та ін.), відвідування краєзнавчих музеїв, зустрічі з народними майстрами, письменниками рідного краю тощо.

Як бачимо, етнокультурне виховання виходить далеко за межі формування в учнів національної самосвідомості, розуміння унікальності рідної мови та культури. Етнокультурне виховання сприяє формуванню у школярів мотивації до дослідницької діяльності, розширенню досвіду науково-пошукової роботи, удосконалення вмінь самостійної та групової роботи, розвитку комунікативних навичок і творчих здібностей учнів тощо.

Слід зазначити, що етнокультурне виховання школярів не повинне обмежуватися вивченням лише рідної мови та культури, слід виховувати в учнів шанобливе ставлення до етнічних культурних традицій інших народів, організовувати заходи щодо ознайомлення з видатними представниками культури, письменниками інших країн.

Лише виховання гармонійної, духовно багатой особистості може зробити людину гідним носієм автентичних традицій свого народу та загальнолюдських цінностей.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гуренко О.І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О.І. Гуренко. – Х., 2005. – 18 с.

2. Корнієнко А.В. Особливості етнокультурного виховання учнів у позашкільних навчальних закладах / А.В. Корнієнко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Вип. 16, Кн. 1. – С. 121–129.

3. Лозко Г. Етнологія України. Філософсько-теоретичний та етнорелігієзнавчий аспект : [навч. посіб.] / Г. Лозко. – К. : АртЕК, 2001. – 304 с.

**Світлана Машкіна**

Інститут педагогічної освіти  
і освіти дорослих НАПН України  
(Київ, Україна)

### **КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА**

Аналіз взаємозв'язку суспільних запитів та освітніх цінностей, впливу соціокультурної ситуації на аксіологічну проблематику в освіті, що є методологічною основою сучасних інноваційних пошуків в освіті націлених на розвиток позитивних традицій і культурних досягнень наявних у системі освіти, активізацію процесів гуманітаризації і гуманізації освіти, створення культурного середовища для саморозвитку особистості, свідомого і вільного самовизначення в світі через залучення до світу людських цінностей. Звернення до культурологічного підходу у пошуках прихованого потенціалу для інноваційних перетворень у вітчизняній системі освіти привертає увагу до пласту проблем, пов'язаних із потребою перегляду певних ціннісних орієнтацій освіти та визначення національних освітніх пріоритетів.

Передусім постає питання узгодженості цільових установок вітчизняної освіти на гарантування умов усебічного гармонійного розвитку особистості, реалізацію себе у культурному просторі сьогодення, як безумовної освітньої цінності, та забезпечення високої конкурентоспроможності на ринку праці і надійної соціальної адаптації у сучасному нестабільному світі. Головними ментальними цінностями освітньої системи мають бути розуміння важливості засвоєння

людиною історично вироблених соціальних норм і культурних цінностей та розвиток якостей, які допомагають вести гідне життя і сприяти прогресивним цілям і потребам суспільства; але фактично у вищій освіті переважає функціональний підхід до освітнього процесу із орієнтацією на ринок праці і підготовку висококваліфікованих працівників. Ставлення до освіти як переважно інформативного процесу спотворюється у своїй ціннісній основі формалізацією навчально-виховного процесу, стандартизацією контролюючими тестами та типовими завданнями, зведенням до підготовки безініціативних виконавців не пристосованих до науково-теоретичних, технологічних, структурних змін сучасної економіки і громадського життя не відповідає принципам інноваційної стратегії розвитку системи освіти. Варто культивувати у суспільній свідомості усвідомлення того, що вища освіта покликана підносити молодого фахівця не лише до певного рівня професійної готовності, але і бажання примножувати почуття невіддільності власного професійного життя від духовного життя суспільства, генетичного зв'язку долі освіченої людини з прогресивними суспільними перетвореннями.

Істотну проблему для вітчизняної системи освіти становить потреба подолання обтяжуючої спадщини радянської освітньої системи з її ідеологічними установками, подвійними моральними стандартами, переважанням колективного над індивідуальним. Не заперечуючи її якісні показники в цілому, треба відзначити її суттєві вади - спрямованість на досягнення абстрактного комуністичного ідеалу особистості носило по суті декларативний характер, оскільки завжди різко контрастувало з конкретними умовами життя і нівелювалась в освітній практиці. Направленість на задоволення запитів жорстко централізованої та мілітаризованої економіки перетворювало освіту на замкнену систему підготовки кадрів для її стратегічно важливих галузей, посилювало професіоналізацію освіти на шкоду гуманно-особистісним аспектам освіченості, призвело до вихолощення соціокультурних освітніх цінностей і зрештою в умовах колапсу командно-адміністративної системи спричинило кризу вітчизняної системи освіти. Натомість вектор західноєвропейської культури, представлений у національних освітніх цінностях, спрямовувався на активну життєдіяльність та досягнення життєвого успіху як кінцевого продукту і результату освіченості, укорінювався цінностями «громадянське суспільство», «законність і порядок» та ін.. Відтак,



уявляється об'єктивно обґрунтованим концентрація зусиль освітянської громади на втіленні і ретрансляції засобами освіти національних культурних традицій та ментальності.

Не може не реагувати національна освітня система і на трансформацію освітніх цінностей під дією факторів розбудови ринкової економіки, що також якісно змінює життєві ідеали людей. Затребуваними стали цінності економічного прагматизму та індивідуалізму, за якими діяльність та поведінка людини вимірюється критеріями ринку, де цінується прагнення до підприємливості, вміння зважувати ризики, здатність діяти у конкурентних умовах на фоні суспільної поблажливості до асоціальних та аморальних засобів забезпечення соціального благополуччя та успіху, що таїть небезпеку зведення усього спектру ціннісно-виховних і індивідуально-особистісних орієнтирів до соціально-психологічної адаптації. Перебіг економічних реформ та їх безпосередній та віддалений у часі вплив на систему освітніх цінностей змушує уважно аналізувати специфіку сучасної ситуації в питаннях виховання та освіти молоді та шукати механізми посилення їх гуманітарної складової.

Події останнього десятиліття на вітчизняному освітньому просторі супроводжувались політичною кризою спричиненою неусталеністю демократичних і правових засад суспільних інституцій, їх обтяженістю бюрократично-корумпованою мережею позаконних стосунків між державним чиновництвом, активною громадою та окремою особистістю у її природніх прагненнях і інтересах, пошуком суспільних резервів для її розв'язання, масштабним громадським рухом, що поставило на порядок денний нагальність і незворотність суспільної пошани до таких цінностей як «свобода», «демократія», «честь», «гідність», «право на волевиявлення», «етичний вибір» та ін.. Особливий наголос у зв'язку з цим хочеться зробити на тому факті, що увага до спектру громадських цінностей у вітчизняній освіті є віддзеркаленням укоріненості їх у національній ментальності та культурній традиції, а також, на жаль, недостатній розробленості та актуалізації у педагогічній практиці.

Необхідно виокремити як нову для сучасної соціокультурної ситуації проблему включення аксіологічної освітньої проблематики у питання міжнародної взаємодії. У контексті загострення міжнародної напруги навколо ескалації військового протистояння у окремих регіонах, посилення терористичних загроз, небезпек випробування

міжнародної спільноти на відданість універсальним цінностям мирного розв'язання конфліктів на основі поваги права на вільне самовизначення маємо означення такого аспекту питання як пропаганда та ідеологія в освіті, особливо характерні для російського науково-педагогічного дискурсу. Зокрема, стверджується, що моральне виховання молоді стає предметом невидимої духовно-інформаційної війни, в якій головний акцент зроблено на підміні системи цінностей молоді засобами освіти з метою приведення у стан керованості, вона визначається інструментом управління суспільством до бажаного стану та навіть інструментом стратегії встановлення «нового світового порядку» [1]. У зв'язку з цим постають питання ролі освіти у боротьбі ідеологій держав, можливості подолання культурного традиціоналізму в освіті та сприйняття нею нових цінностей, доцільності врахування і збереження засобами освіти національного менталітету, аналізу перспектив гармонізації національних освітніх систем. Кожен аспект проблеми потребує окремого аналізу, втім загальним у їх вирішенні стане осмислення історичного досвіду подолання тоталітарних ідеологем у суспільній та індивідуальній свідомості, глибинне переосмислення та переоцінка цінностей у пострадянській освітній практиці. Звернення до культурологічного підходу за цих умов стало визнанням значущості цінностей як регулятивного компонента будь-якої культури, як втілення ідеалів і уявлень про еталон, як ядра культури, що забезпечує їх інтегративну функцію в соціумі.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Субетто, А. И. Воспитание молодежи России в условиях современной глобализации / А. И. Субетто. – Режим доступу: <http://www.trinitas.ru/rus>

**Лілія Нежданова**

Вінницький обласний інститут післядипломної  
освіти педагогічних працівників  
(Вінниця, Україна)

#### **РОЗВИТОК АКСІОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА ДО ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ КРИЗЬ ПРИЗМУ ТРАНСФОРМАЦІЇ ІДЕЙ НАЦІОНАЛЬНОЇ ФІЛОСОФСЬКОЇ ДУМКИ В УКРАЇНСЬКУ ЛІТЕРАТУРУ**

Гуманізм, будучи надбанням європейської цивілізації, набув специфічної трансформації в українській культурі, а отже, і в

концепціях українських філософів.

Гуманістичні цінності є визначальними в наших національних культурних, зокрема педагогічних та літературних, традиціях, оскільки мають свою автохтонну складову у лоні національної філософії.

Ознайомлення вчителя-філолога з основними концепціями української філософської думки сприятиме розумінню тих історико-культурних процесів, які пов'язані із зародженням та становленням системи гуманістичних цінностей в українській педагогічній традиції, усїєї української культури, зокрема й літератури.

Одним із інноваційних підходів до аналізу художнього твору передбачає розгляд його з різних аспектів, включаючи і філософський.

Структуралістський підхід до осмислення художнього тексту сприяє розвитку в учителя уміння бачити множинні смисли, закладені в творі, розвиває його психологічний і творчий потенціал.

Ознайомлення вчителя-філолога з гуманістичними ідеями українських філософів є важливим як фактор розвитку гносеологічного, а саме аксіологічного компонента його готовності, здатності концептуалізувати як теоретичні філософські проблеми літературного твору, так і педагогічні ситуації у форматі гуманістичних цінностей.

Гуманістичні традиції, які стали джерелом Відродження на Україні, знаходимо ще в духовній культурі Київської Русі. Мислителі XI – XII ст. Іоан Златоуст, Іларіон Київський, Климентій Смолятич, Феодосій Печерський, Кирило Турівський орієнтують людину на такі чесноти, як добродійність заради блага ближнього, милосердя, чуйність, справедливість, працьовитість, підкреслюють значущість людини та її життя у ньому, також у їхніх творах знаходимо певне милування фізичною унікальністю та захоплення фізичною красою й силою людини; «чин» людини визначається етично рівноцінним Всесвіту, звеличення діяльного життя як «істинно» гідного людини [2; 4].

На Україні зародження і формування елементів ранньогуманістичної культури спостерігається у другій половині XV – поч. XVI ст, що проявляється в утвердженні світського начала в духовній культурі й становленні національної свідомості, у виникненні культурно-просвітницьких об'єднань, гуманістичних за характером, наукової літератури та освітньої діяльності [4, с. 10].

Під впливом гуманістичних ідей Миколи Кузанця з'явилися ренесансні міркування про право на незалежність думки світської

людини, про людину як мікрокосм, який є мініатюрним відображенням великого світу – макрокосму у працях українського філософа Мелетія Смотрицького [4, с. 163].

Глибоке осмислення цієї ідеї ми знаходимо творах українських письменників кінця XIX – поч.XX ст. Б.-І. Антонича, В Стефаніка, П. Тичини.

У XVII ст. С. Оріховський (під впливом ідей голландця Еразма Ротердамського), розглядаючи проблему критерію вчинків, таким визнає індивідуальний розум кожної людини, ототожнюваний ним з її власною совістю. Авторитетним був Еразм для Григорія Сковороди (XVIII ст.), ознакою моральності людини для нього є також чисте сумління, або совість, звірена з євангельськими заповідями, сумлінням («Всякому городу нрав і права») [3, с. 77].

І. Вишенський вважає, що рівність людей від природи не дає нікому права ставати вище над іншими, поневолювати, деспотично правити, бо всі люди за своєю матеріальною сутністю природою зрівняні [4, с. 200].

Ідеологи братського руху Ю. Рогатинець, К.-Т. Ставровецький, Л. Зизаній (XVII ст.) виходили вже з нового, ренесансного розуміння людини, її призначення в земному бутті: вона істота фізично і духовно досконала, здатна насолоджуватися красою землі і всім суцям на ній, не потребує порятунку від Бога, а здатна сама врятувати себе. За моральний взірець вони подавали людину сильну духом, з активною життєвою позицією, яка усвідомлює свій громадянський обов'язок; людська особистість вдосконалюється лише в діяльному громадському житті [4, с. 95].

Образами сильних, самодостатніх жінок Олени Ляуфлер, Наталки Веркович, Софії Дорошенко у відомих нам творах О. Кобилянська в другій половині XIX ст. продовжує національну філософську традицію активності життєвої позиції людини, утверджує гідність, розум, свободу думки, самоствердження як цінності людського буття.

Кінцевою метою земного буття людини, на думку, ідеологів братського руху, є «народна користь», спільне благо, яке можна досягнути лише завдяки активній діяльності на користь суспільства – це ідея громадянського гуманізму [4, с. 95]. Ці ж філософські погляди активно розвивають українські письменники XIX – XX ст. у своїх творах – І.Франко, Л. Українка, О.Кобилянська, М. Коцюбинський.

У розумінні Г.Сковороди найвищою цінністю є свобода, яка відкриває людині шлях до активної та вільної самореалізації. Цю ж ідею розвинув український поет і мислитель Т.Г. Шевченко, але він осмислює її по-іншому. «Основою концептуальності філософської системи Г. Сковороди є духовна свобода та способи її досягнення окремою людиною. А основою творчої системи Т.Шевченка є духовна і фізична свобода всього народу, з яким він був єдиним цілим» [8].

Як гуманіст, Г. Сковорода вірив у вроджену доброту людини, варто тільки пізнати її самому в собі [3, с. 83–84]. Власне людською духовною потребою є праця як даний природою спосіб розкрити свої творчі потенції, а значить – досягти щастя.

Ідеалом для Г.Сковороди є особистість, що відстоює вільний вибір та індивідуальну відповідальність людини згідно з її природою. Він вірив, що сили для боротьби зі злом є у самій людині, вони дані їй природою, треба їх тільки вивільнити, пізнати себе [5].

Характерною ознакою української духовної культури ХІХ століття є, за словами О. Забужко, «зрощення художнього і філософського мислення» [1]. Роль філософів у цей період перебирають на себе письменники.

У філософських творах І.Франка спостерігаємо прояв «ідеї гуманності в формі ідеї національності»[1]. Письменник-філософ вважає, що національна самореалізація становить невід'ємну складову процесу «емансипації людської одиниці»[1].

Франкове розуміння «масовости» виключає знеособленість, свідомо себе самої «маса» уявляється йому спільнотою свідомих себе індивідуальностей, народом, «рівночасно... свідомим своєї національності і свого людського я» [1]. Мислитель переконаний, що у становленні нації новітнього типу з народу, який «мовчить, молиться і платить», вирішальну роль покликана відіграти інтелігенція, вносячи в маси національну ідеологію [1].

Інтелігент – «будитель», маса – не є піддатна, покірною активно-формувавальному впливові матерія [1]. У цьому зіткненні «будительство» суб'єктивно переживається як страждальність, жертвовність (образ Мойсея з однойменної поеми, Євген Рафалович з роману «Перехресні стежки»).

Ідеал національної самостійності, на думку І.Франка, повинен не тільки усвідомлюватися, а й «почуватися серцем», бути предметом і знання, і віри. «Ми мусимо серцем почувати свій ідеал,

мусимо розумом уяснювати собі його, мусимо вживати всіх сил і засобів, щоб наближуватись до нього...» [1], - пише І.Франко.

Проводимо паралель між кордоцентризмом українських мислителів Г. Сковороди, П. Юркевичем (XVIII ст.) та І.Франка й доходимо висновку: філософи переконані, що в серці людини – найглибша основа і духовно-етичне начало людського існування, осердя її волі, моральний стрижень.

Найтяжчою хворобою духа, на думку І.Франка, є червоточина сумніву, зневіри, яка спустошує ідеал, витравлюючи з нього смисложиттєву наповненість («Мойсей»). Образ духа – «вічного революційонера» - є рушійною силою у поступі нації.

Гальванізована маса-«юрба», опанована несвідомими інстинктами, на погляд Франка, ще не є народ. Мойсея «не признано» й вигнано не народом, а юрбою (недонародом) – отим «кочовиськом ледачим»[1]. Народом його зробить смерть Мойсея.

«Хворий народ» (для українців радше «сплячий») – народ, котрий потребує негайного духовного оздоровлення шляхом прищеплення йому «якої-небудь шаленої ідеї», яка вирве його із сонно-інертного пробування [1].

Шлях єврейської юрби в обітовану землю є водночас шляхом її сходження до себе, до власної національної самости, до зреалізування тих приспаних «творчих сил», які, під проявленими на поверхню «лебонівськими» характеристиками, неявно дрімають у ній у згорнутому стані [1].

Призначення меншин, тобто інтелігенції, - поривати масу за собою, виконувати функцію, як каже Мойсей у Франковій поемі, «квасу в прісному тісті».

Цю ж місію бере на себе Євген Рафалович у романі «Перехресні стежки», ліричний герой новели «Intermezzo» М. Коцюбинського, сильна духом і сповнена віри у свій народ лірична героїня поезій Лесі Українки. Ще раніше Т. Шевченко докоряє інтелігенції за відхід від цього призначення у посланні «І мертвим, і живим, і ненародженим...».

«Франко ж, укупі зі своїм героєм Мойсеєм, вірить у конструктивну, неруйнівницьку спрямованість «інтраісторичної» підсвідомости народу, у життєздатність тих потенцій, що, раз розбуджені, роблять юрбу свідомим і самосвідомим народом» [1].

У результаті аналізу етично-філософських учень українських мислителів ми можемо представити такі концепти і напрями:

домінування духовного над матеріальним, багатовимірне бачення людини, актуалізація ідеї вільного вибору людини, свободи як особистої, так і національної.

Особливо необхідно відзначити ідею милосердя, яка наскрізно проходить крізь усю українську філософію: вона на базується на глибинних екзистенційних уявленнях про божественне і людське та взаємодії між ними.

Діалог між божественним і антропологічним формує дискурс милосердя в українській культурі.

Протягом усієї історії української філософської думки розвиваються ідеали громадянського гуманізму, патріотизму, діяльного творчого життя, які у XIX – XX ст. переростають у цінність національної самореалізації як необхідної умови розвитку особистості, нації, людської цивілізації. Ці ідеї є або безпосереднім проявом гуманістичного контексту української культури, філософської думки зокрема, або відображають специфіку трансформації гуманістичних ідей в нашій традиції.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Забужко О. Філософія української ідеї та європейський контекст у творчості І. Франка. Перехід від тоталітарної свідомості.

2. Замалеев А.Ф., Зоц В.А. Мыслители Киевской Руси / А.Ф. Замалеев, В.А. Зоц. – К.: «Вища школа», 1981. – 158с.

3. Джерела пружно б'ють: Хрестоматія з української літератури для 9 класу / Уклав Борис Степанишин. – 2-ге вид. – К.: Освіта, 1999. – 480с.

4. Філософія Відродження на Україні / М. В. Кашуба, І. В. Паславський, І. С. Захарова та ін. / АН УРСР. Ін-т. сусп. наук. – Київ, Наукова думка, 1990. – 336с.

5. Шаповалова А. Творчість Тараса Шевченка та філософія Г. Сковороди: два виміри свободи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.univ.kiev.ua](http://www.univ.kiev.ua)

**Володимир Пекарчук**  
Луганський державний університет  
внутрішніх справ імені Е.О. Дідоренка  
(Луганськ, Україна)

## **ПРОСВІТНИЦТВО ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ЕТНОМЕНШИН УКРАЇНИ: ТЕНДЕНЦІЇ 1990 – 2000-Х РР.**

Просвітницька робота в Україні проводилась як органами державної влади, національно-культурними товариствами, так і установами культури.

Просвітницькій роботі значною мірою сприяло проведення науково-практичних конференцій, тематичних „круглих столів”, семінарів тощо. У Закарпатській області накопичений значний досвід у цьому питанні. Останнім часом проведено ряд науково-практичних конференцій як регіонального, так і міжнародного значення. Серед них: міжнародна конференція „Міжетнічні відносини в Закарпатській Україні”; науково-практична конференція „Міжетнічні відносини на Закарпатті: стан, тенденції і шляхи поліпшення”; із проблем міжетнічних відносин у Карпатському Євросередині; „круглий стіл” експертів на тему „Формування стратегії національної консолідації в Україні: пошук моделей міжнаціональної консолідації та ряд інших” [4, с.76].

В Україні діяло кілька ефективних засобів пропаганди надбань культури етноменшин. Одним з них була пропаганда через музеї України. Особливо активно в цьому плані працював Національний музей літератури України. Протягом 2000-х років ним була налагоджена співпраця з Радою національних товариств України, Єврейською Радою України, Інститутом юдаїки, Польським Інститутом у Києві, спеціалізованим видавництвом літератури мовами національних меншин України „Етнос”.

В 1991 р. Урядом вперше було поставлено завдання про створення відділу етнографії і побуту народів Криму у Кримському краєзнавчому музеї, меморіальний музей вірменського композитора, А.А. Спендіарова у Ялті, меморіальний музей кримськотатарського просвітителя І. Гаспринського у Бахчисараї, Музей етнографії і побуту греків Приазов'я в Донецькій обл. Протягом 1991–1992 рр. в Донецькому краєзнавчому музеї було відкрито експозиції, що відображали історію греків Приазов'я [5, арк.177].



Музеї Львова залишалися активними популяризаторами єврейської культури. Пам'ятки культури галицьких євреїв в основному зосереджувалися у двох львівських музеях – Міському музеї художнього промислу й Музеї етнографії та художнього промислу НАН України. Крім того, пам'ятки єврейської культурної спадщини були ще у трьох музеях – Львівському історичному музеї, Львівській галереї мистецтв, Львівському музеї історії релігії. В 1993 р. Музеї етнографії та художнього промислу вперше колекцію „Традиційне єврейське мистецтво XVII – початку XX ст.” було експоновано у Краківському історичному музеї (Польща) [6, с. 99–104].

У Луганського обласного краєзнавчого музею діяли постійні експозиції присвячені традиційній єврейській культурі: листівки „НЭР” з текстами недільних глав із Тори, таліт, ціцит, кіпа, мезузу – атрибути єврейського релігійного обряду. Особливо цінністю музею був – літературний пам'ятник – „Святок Естер”. Книга Естер – це згорток вкладений в циліндричний футляр. В експозиціях представлялися фотографії, які ілюстрували як святкували ці дні в Ізраїлі, Україні та світі.

У 2003 р. в Державному історико-культурному заповіднику м. Дубна була проведена Міжнародна науково-теоретична конференція, присвячена 140-річчю переселення чехів на Волинь, та видано тези і повідомлення та нарис „Дзвони пам'яті Малина”. У публікаціях Л. Хвоєвської, П. Смоліна, Г. Сухолейстер, Ю. Найдюка, Т. Дмитренко, А. Пономаренко, Ю. Шумовського, М. Пшеничного, М. Солдатюк, П. Савчука, Л. Шевчук, О. Гавриленко на основі архівних документів, спогадів родичів, старожилів, фактичного матеріалу подавалися характеристики чеської меншини по селах, що дозволило глибше глянути на культурно-освітнє життя чехів у регіоні [2, с. 84–88].

У мікрорайоні Тернівка Миколаєва з 1957 р. функціонував музей болгарської культури. При Миколаївському товаристві єврейської культури функціонував музей пам'яті жертв голокосту і Великої Вітчизняної війни. В трьох музеях Миколаєва (художній музей ім. В.В. Верещагіна, музей суднобудування і флоту, обласний краєзнавчий музей) постійно відкривали експозиції, зали присвячені історичній та духовній спадщині національних меншин. Свої музейні куточки мали національно-культурні товариства чехів, поляків, німців, росіян та ін. [3].

Традиційними були виставки художніх робіт, присвячені відомим діячам польської культури. В 1997 р. у Бахчисарайському ханському палаці-музеї відбулася виставка „Адам Міцкевич у Криму”. Ця експозиція Варшавського літературного музею ім. А. Міцкевича, яку привезли польські літературознавці, дала можливість сформувавши уявлення про перебування поета в Криму й присвячена 200-річчю від дня його народження. В експозиції були вміщені унікальні документи, фоторепродукції, видання „Кримських сонетів” А. Міцкевича українською, польською, російською, кримськотатарською мовами [1].

Отже, протягом досліджуваних років в Україні розширювалася роль просвітницької роботи по охороні та збереженню культурної спадщини етноменшин. Активним популяризатором етнічної культури залишались музеї.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Лишко В. В. Українсько-польські зв'язки в галузі культури 1991-1999 рр.: Дис... канд. іст. наук: 07.00.01 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. - К., 2002. - 224 с.

2. Любецька Н. Джерелознавча база про волинських чехів у Державному історико-культурному заповіднику міста Дубна / Н. Любецька // Чехи і Дубенщина. Матеріали. - С.84-88. / [libr.rv.ua/ua/library/get/105/](http://libr.rv.ua/ua/library/get/105/)

3. На Миколаївщині вперше прийнято обласну програму щодо розвитку національних меншин. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.oda.mk>.

4. Стан дотримання та захист прав національних меншин в Україні. Спеціальна доповідь - [//www.ombudsman.gov.ua/en/images/stories/.../S\\_Dopovid\\_2\\_1.pdf](http://www.ombudsman.gov.ua/en/images/stories/.../S_Dopovid_2_1.pdf)

5. ЦДАВО Укр. - Ф.2. - Оп.15. - Спр.3026. - 247 арк.

6. Чмелик Р. Роль музеїв у відродженні знищеного світу євреїв у Львові / Чмелик Р. // Євреї у Любліні - Євреї у Львові. Місця. Пам'ять. Сучасність. Редакція Йоанна Зентер, Славомир Яцек Журек. - Люблін, 2006. - С.99-104.

**Юлія Самойлова**  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С. Макаренка  
(Суми, Україна)

## **ІННОВАЦІЙНІ ШКІЛЬНІ МЕРЕЖІ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ ХХІ СТОЛІТТЯ**

Мережевий тип суспільства став домінуючим в кінці ХХ – на початку ХХІ століття. Основними причинами розвитку мережевого суспільства стала революція інформаційних технологій, динамічні процеси глобалізації та розквіт культурних і соціальних рухів. Успіх людей та окремих організацій в такому суспільстві залежить від їх уміння створювати, сприймати та застосовувати різні види інновацій: технологічні, культурні тощо. Сфера освіти не є виключенням. Сучасний світ характеризується нестабільністю, неоднозначністю, зміною звичайних стереотипів мислення, стрімкою зміною видів та методів діяльності. Якщо в період індустріальної епохи освіта передбачала в основному оволодіння сукупністю готових знань і стандартизованих методологій мислення, то сьогодні освіта має бути спрямована не просто на передачу застарілих знань, а на вміння критично мислити, формувати випереджальну свідомість людей, які здатні ефективно протистояти глобальній кризі. Необхідною стає нова філософія освіти, яка б відповідала вимогам мережевого типу суспільства ХХІ століття.

Однією із основних проблем при створенні нової філософії освіти є модернізація освітньої системи, змісту та методів навчання. Важливою характеристикою освіти ХХІ століття є не лише вміння користуватися власними знаннями, а готовність до змін та пристосування до нових потреб ринку праці: бути готовим активно діяти, управляти інформацією, швидко приймати рішення, навчатися протягом життя. В контексті мережевого суспільства одним із засобів здійснення процесу модернізації є створення інноваційних шкільних мереж (ІШМ).

За Х.Ф. Ван Аальстом, створення мереж означає "систематизований розвиток (менеджмент) зовнішніх та внутрішніх зв'язків (комунікації, інтеракції, координації) між людьми, групами або організаціями ("вузлами") з метою удосконалення результатів діяльності" [3, с. 34]. Розвиток мереж в сфері освіти дослідники пояснюють як явище, що пов'язане з ідеєю спільності їх учасників, на відміну від характерних для

ієрархічного способу організації освітньої системи підпорядкування та контролю. Спільні ідеї, наміри, ціннісні орієнтації стають у мережах головним принципом організації, що робить її учасників відповідальними у рівній мірі за розвиток справи, що їх об'єднує [2, с. 45].

У філософському вимірі розвиток освітніх мереж пов'язують з концепціями холістичного розвитку знання, в якому окремі галузі є взаємопов'язаними з іншими в рамках єдиної мережі [1, с. 154]. В цьому контексті школи, що є частиною мережі, стають не ізольованими структурними компонентами вертикальної ієрархії, якою була і є будь-яка освітня система, а "вузлами" єдиної мережі знань.

Важливою складовою сучасної філософії освіти є принцип демократизації управління. Модернізація системи управління освітою передбачає, перш за все, її децентралізацію. Цей процес успішно здійснюється в освітніх системах багатьох країн світу, в тому числі і Сполучених Штатах Америки, що є яскравим прикладом процесу децентралізації. Інноваційні шкільні мережі досить давно і успішно функціонують в Америці. Їх існування та результати діяльності є позитивним досвідом, який необхідно вивчати та застосовувати для розвитку вітчизняної освітньої системи. Школи, що є традиційно ізольованими в рамках децентралізаційних систем, при об'єднанні у мережі значно примножують свою інноваційну спроможність. Мережі набувають ролі інституцій мезорівня (в англомовних країнах це, зазвичай освітні округи та місцеві освітні адміністрації) зовсім нового типу, що прагнуть до розвитку трансформаційної спроможності усіх сил, що задіяні в системній реформі [1, с. 163].

Модернізація системи освіти, перехід її на якісно новий рівень висуває нові вимоги і до особистості вчителя. У сучасних умовах організації навчання учням відводиться значна роль у активізації навчальної та самостійної діяльності. Чисто репродуктивне засвоєння знань відходить на задній план. За таких умов вчитель виконує більше роль менеджера, консультанта, тьютора, порадирика. Формування особистості учня, студента, розвиток таких якостей, як професійна компетентність, ініціатива, творчість, незалежність, самостійність, може здійснити вчитель, який володіє вказаними якостями та систематично розвиває їх у собі. В такому контексті інноваційні шкільні мережі виступають ефективним засобом підвищення професійної діяльності викладачів. Створення інноваційних шкільних мереж сприяє підвищенню компетентності управлінських і

педагогічних кадрів щодо створення й запровадження інновацій у організаційну структуру управління школою. Мережі дають змогу вчителям-новаторам набути нових навичок, оскільки, будучи обмеженими в рамках одного навчального закладу, вчителі отримують можливість для обміну ідеями, що сприяє росту їх творчого потенціалу.

Підсумовуючи все вище сказане, можна зробити висновок, що у створенні нової філософії освіти ХХІ століття інноваційні шкільні мережі відіграють дуже важливу роль. Вивчення зарубіжного досвіду створення і діяльності ІШМ та використання творчих здобутків розвинутих країн світу, зокрема Сполучених Штатів Америки, є цінним джерелом в контексті модернізації освітньої системи України.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – поч. ХХІ ст.): Монографія. – Суми: ВАТ "Сумська обласна друкарня". Видавництво "Козацький вал", 2004. – 500 с.

2. Chapman J. Schooling for tomorrow : Networks of Learning // Networks of innovation. – Paris : OECD Publications, 2003. – P. 41–48.

3. Van Aalst H.F. Networking in society, organizations and education // Networks of innovation. – Paris : OECD Publications, 2003. – P. 33–40.

**Ірина Слоневська**

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія  
(Хмельницький, Україна)

### **ІННОВАЦІЙНИЙ ХАРАКТЕР СУЧАСНОЇ ОСВІТИ: ДІАЛОГІЗМ ГУМАНІТАРНОГО МИСЛЕННЯ**

До основних принципів інноваційних змін в освіті можна віднести наступні принципи: плюралізму, варіативності, альтернативності та безперервності освіти [1, с.173]; особистісно-орієнтованого навчання; тісної взаємодії того, хто навчає, і того, хто вчиться (педагогіка співпраці); єдності навчання і виховання; пошуку нестандартних методів і форм навчання (зростання свободи творчості викладача) [2, с.184], а також розробка і впровадження у навчальний

процес активних форм навчання та застосування в широкому масштабі інноваційних педагогічних технологій, що базуються на фундаментальних епістемологічних та герменевтичних аспектах педагогіки і дидактики, пов'язаних з мистецтвом розуміння та високою комунікативною культурою [3, с. 352]. У контексті останньої тези важлива роль належить діалогу.

Процес світової глобалізації, визначений як «залучення всього світу у відкриту систему фінансово-економічних, суспільно-політичних і культурних зв'язків на основі новітніх комунікаційних і інформаційних технологій» [4, с. 47], передбачає особливу актуальність діалогу – тенденцію світової культури епохи глобалізації, коли йде пошук нових шляхів взаємопорозуміння та взаємозбагачення, нових принципів об'єднання. Потреба у діалозі, який має на меті пошук шляхів подолання бар'єрів між націями, народами, державами, культурами, релігіями, є незаперечною, позаяк саме життя демонструє нам сьогодні, що нація і культура є взаємозалежними.

За Гадамером, відмінність є мостом, а не бар'єром розуміння, а «солідарність, яка згуртовує людей і робить їх партнерами у діалозі, завжди достатня для того, щоб досягнути взаєморозуміння та згоди» [5, с.284].

Глобальний інтерес до діалогу як форми мислення виник у ХХ ст. Діалог у філософському контексті – це особливий спосіб усвідомлення світу, мислення, сутності міжособистісної взаємодії і загалом стосунків людини зі світом. Починаючи з феноменології Е. Гуссерля, і особливо у філософських розвідках К. Ясперса, М. Бубера, М. Бахтіна, акцент ставиться на діалозі як незаперечному факті міжособистісної комунікації. Діалог усвідомлюється як особистий спосіб осягнення світу, мислення, стосунків людини зі світом. Ідею інтенційності розвиває Е. Гуссерль, факт міжособистісної комунікації, діалогу стає вихідною точкою філософування К. Ясперса і М. Бубера, філософію діалогу розробляють у своїх наукових працях Е. Левінас, П. Рікер, Б. Вальденфельс.

Так, однією з найважливіших ідей своєї концепції про сутність історії К. Ясперс виголошує діалогову комунікативну взаємодію як спосіб вирішення усіх можливих суперечностей, що виникають між представниками різних видів світогляду [6, с. 274-280]. При цьому К. Ясперс наголошує, що у стосунках між людьми обов'язково має бути наявна толерантність, яка веде до знищення насильства щодо іншого.

Толерантність, терпимість, за Ясперсом, зовсім не є байдужістю. Терпима людина не прагне нав'язати свої уявлення, ідеї і погляди Іншому – вона хоче об'єднатися з іншими в усьому розходженні і багатогранності їхніх уявлень та поглядів [6, с. 223].

М. Бубер вводить поняття дійсного діалогу, у якому кожен з учасників має на увазі Іншого і звертається до нього з метою встановити живе взаєморозуміння. Такий діалог нерозривно пов'язаний з поняттями відкритості, щирості, звернутості один до одного [7, с.108]. Дозволимо собі звернути увагу на актуальність такого розуміння діалогу у контексті сучасних проблем формування глобальної людської цивілізації.

Послідовник М. Бубера Е. Левінас акцентує пріоритет спілкування над буттям. Проблема Я - Інший набуває, за Е. Левінасом, необхідності для суспільства формувати передумову союзу Я і Іншого, якою може стати мова спілкування і доброта. Любов до ближнього виростає в його концепції до етичного поняття відповідальності за іншого.

П. Рікер, своєрідно доповнюючи Левінаса, стверджує, що початком діалогу є визнання Іншого, взаємодія з ним. Цікаво, що, за П. Рікером, особистість загалом розглядається через проблему відношення до себе як до іншого.

Діалог загалом стає одним із наріжних каменів самої свідомості ХХІ століття – постмодерністської та плюралістичної за сутністю.

Зазначена обставина зумовлює орієнтацію моделі освітньої системи, котра б забезпечувала творення умов для діалогу між суб'єктами освітнього процесу, що, в свою чергу, сприяло б порозумінню та консолідації суспільства. Як підкреслював у засадничій статті «Філософія освіти ХХІ століття» В. Кремень, «це ставить перед людиною, а отже, й перед освітою – сферою, що готує людину до життя, не бачені раніше вимоги, – але водночас створює для освіти нові можливості. Обумовлено це врешті-решт вступом людства на перетині тисячоліть до нового типу цивілізації» [8, с.2].

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Медведєв В.К. Реалізація концепції неперервної освіти як системна комплексна проблема / В.К. Медведєв // Проблеми і перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. Збірник наукових праць. – Випуск 7-8 (11-12) / За ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Вип. 9-10 (13-14). – Харків: НТУ «ХПГ», 2005. – С. 173–180.

2. Сухіна В.Ф. Можливості приватної освіти в інноваційному навчанні / В.Ф. Сухіна // «Університетська освіта України XXI століття: проблеми, перспективи, тенденції розвитку». Міжнародна науково-практична конференція. – Харків, 2000. – С. 184–185.

3. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 // <http://www.president.gov.ua/documents/151.html>

4. Актуальные вопросы глобализации // Мировая экономика и международные отношения. – 1999. – № 5.

5. Герменевтика і деконструкція: дискусія. Г.-Г.Гадамера і Ж.Дерріди / Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. М.Зубрицької. – 2-е вид. Львів: Літопис, 2001. – 832 с.

6. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М., 1994. – 323 с.

7. Бубер М. Диалог / М. Бубер // Два образа веры. – М., 1995. – 408 с.

8. Кремень В. Філософія освіти ХХІ ст. / В. Кремень // Освіта України. – 2002. – 28.12. (№102 – 103) с. – С. 6–7.

**Олена Старовойт**

Київський національний педагогічний  
університет імені М.П. Драгоманова  
(Київ, Україна)

## **ІННОВАЦІЙНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

Успіх та процвітання України у майбутньому багато в чому визначається темпами здійснення політичної та економічної модернізації суспільства. Основними факторами такої модернізації мають бути інноваційна активність науки, освіти та бізнесу і творча енергія мас. Обов'язковою умовою входження України до європейської спільноти є здатність не просто генерувати знання, а успішно накопичувати їх, ефективно використовувати для отримання з цього зиску. Високі темпи здобування та розповсюдження знань забезпечують їх щонайшвидше перетворення у технології та корисні винаходи й спричиняють високі темпи соціально-економічного зростання.

В умовах глобалізації гостро постає проблема підготовки людини до нових умов життя та професійної діяльності в динамічному інформаційному середовищі, самостійної діяльності в ньому.

У більшості досліджень вивчення феномену інноваційної діяльності обмежене вузькими рамками техніко-економічного



середовища. Проблемі формування та розвитку інноваційної культури присвячені праці таких вітчизняних та зарубіжних вчених, як: О. Антипіна, О.Я. Андрійчук, Д. Белл, Т.М. Боголіб, О. Богорош, І.М. Буднікевич, В. Іноземцев, І. Гагауз, Г.М. Захарчин, Д. Коуз, Л.О. Холодкова, А. Чухно та ін. Вивченням інновацій у просторі культури займалися такі вчені, як Г. Тард, Х. Ортега-і-Гассет, П. Сорокін, Й. Шумпетер, А. Пригожин, І. Бестужев-Лада та ін. Проте, зважаючи на реалії та наукові перспективи, стає очевидним, що найбільш затребуваним напрямком на сьогодні є дослідження інноваційної діяльності в соціокультурному аспекті, в контексті сприятливого для інновацій виховного та освітнього середовища.

В умовах, коли розвиток будь-якої системи залежить від інноваційної складової все більшу увагу дослідників привертає «інноваційна культура». Сучасні дослідники тлумачать інноваційну культуру як комплексний соціокультурний феномен, в якому інтегруються проблеми культури, освіти, науки, техніки, виробництва, економіки з соціальною практикою [1, с. 55].

Інноваційна культура досить широке поняття, що поєднує в собі систему сприйняття і поведінки в навколишньому середовищі не лише особистості, а й підприємства, організації, держави і суспільства в цілому. Для інтенсивного економічного розвитку України потрібно, щоб інноваційна культура кожного суб'єкта формувалася не окремо, а у взаємозв'язку з іншими. Тобто важливою для створення інноваційного суспільства є співпраця держави, науки, бізнесу і споживачів. Як зазначається в ст. 2 Закону України «Про пріоритетні напрямки інноваційної діяльності в Україні» [2, ст. 2], інноваційна культура – це складова інноваційного потенціалу, що характеризує рівень освітньої, загальнокультурної і соціально-психологічної підготовки особистості та суспільства в цілому до сприйняття і творчого втілення в життя ідеї розвитку економіки країни на інноваційних засадах.

У широкому сенсі інноваційна культура як комплексний соціальний феномен – це готовність і здатність суспільства до інновацій у різних сферах співтовариства: науці, управлінні, економіці, освіті, культурі і т. ін. «Інноваційна культура – це область загальнокультурного процесу, що характеризує ступінь сприйнятливості особистістю, групою, суспільством різних

нововведень у діапазоні від толерантного ставлення до готовності та здатності до втілення їх в інновації» [3, с. 49].

Діалектичний зв'язок сучасності та традицій, системи знань з новими ідеями та технологіями, що являє собою серцевину інноваційної культури дає нам розуміння взаємовпливу системи освіти (яка ґрунтується на парадигмах та передає традиції, культуру суспільства, формує на цій базі культуру особистості) та науки, інформації, які відповідно генерують та розповсюджують нові знання.

Філософсько-методологічною основою інноваційного підходу в освіті стає гуманістична тенденція розвитку людини, що ґрунтується на принципах вільного індивідуального творчого розвитку особистості, з урахуванням індивідуальних можливостей. Інновації освіти мають забезпечити умови для випереджального зростання потреб людини протягом усього її життя.

Високорозвинене почуття прекрасного, вміння його розпізнавати, творити і відтворювати – неодмінна риса всебічно і гармонійно розвиненої особистості. Виховання естетичного смаку – один із напрямів формування такої особистості. Творчість є ядром інноваційної культури, людина знаходиться у колі культури, але до того ж є носієм потенційних можливостей для здійснення динамічних процесів у культурі, які полягають як у трансляції і ретрансляції наявних цінностей, так і у творчості інноваційних культурних матриць. У такому сенсі актуалізується проблема гуманізації та гуманітаризації творчого мислення [4, с. 9].

Інноваційна культура особистості може формуватися двома шляхами: як стихійно, так і в результаті цілеспрямованої діяльності держави, соціальних інститутів, громадських організацій, педагогічних колективів тощо. Домінувати повинен саме другий шлях, який розглядається в контексті цілеспрямованої, послідовної, систематичної діяльності вказаних структур з формування певної системи інноваційних знань та умінь, системного мислення і позитивних почуттів. Для того, щоб цей шлях був ефективним, він має здійснюватися безперервно, цілеспрямовано, послідовно, бути забезпеченим певною інфраструктурою (засобами, кадрами, методами, технологіями тощо).

В інформаційному суспільстві знання стають безпосередньою продуктивною силою. Відповідно це вимагає від суспільства в цілому, а також від окремої людини вміння творчо, ефективно та швидко

продукувати великі потоки інформації у кінцеві блага, застосовувати дедалі новіші і новіші знання, набуті впродовж життя, у власній практичній діяльності.

Сучасний етап розвитку системи освіти в Україні характеризується освітніми інноваціями, спрямованими на збереження досягнень минулого й, водночас, на модернізацію системи освіти відповідно до вимог часу, новітніх надбань науки, культури і соціальної практики.

Отже, освіта повинна готувати людину, органічно адаптовану до життя у світі багатоманітних зв'язків – від контактів із найближчим оточенням до глобальних зв'язків. Тому так важливо навчити співжиття з іншими людьми й суспільними структурами, виробляти вміння регулювати різні психологічні, соціальні, політичні, міжнаціональні конфлікти з дотриманням вимог культури плюралізму думок. Людина ХХІ століття повинна керуватися світоглядними принципами «Єдність у розмаїтті» та «Доповнення замість протиставлення» [5, с. 12].

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Николаев А. Н. Инновационное развитие и инновационная культура / А. Н. Николаев // Наука та наукознавство. – 2001. – № 2. – С. 54–64.

2. Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2012. – № 19-20. – С. 166.

3. Лисин Б.К. Инновационная культура / Б.К. Лисин // Инновации. – 2008. – № 10. – С. 49–53.

4. Андрущенко В. Гуманізм і гуманітаризм: спільне і специфічне / В. Андрущенко, М. Михальченко // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 5–11.

5. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття [Текст] / В.Г. Кремень // Педагогіка і психологія. - 2003. – № 1. – С. 6–16.

**Andrew Chyrva**  
Sumy national agrarian university  
(Sumy, Ukraine)  
**Melbar Sibanda**  
(Zambia)

## **SOCIAL AND CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS**

Foreign students are important to the national economy and they also assist in promoting international understanding by adding cultural diversity to the classroom and by helping students develop better relations between their countries of origin and Ukraine.

It is important for both Ukrainian economy and for globalization efforts to attract and retain foreign students. However, to retain foreign students, just as is true for domestic students, institutional commitment to student needs is important.

To be successful, foreign students must adapt socially and culturally to their host country and their new academic situations. Humans are social animals and a supportive network is vital, especially when coping with stress and problems. Foreign students are in a peculiar situation, as they have left their social support networks behind. This makes them particularly vulnerable. They need to build a new network in their new environment. Being a university student is stressful for everyone, but domestic students do not have to deal with the same problems as foreign students. In addition to being deprived of their social network, foreign students may face language barriers, immigration difficulties, culture shock and homesickness. The degree to which the foreign students adjust is key to minimizing their stress and helping them more readily adapt. Higher educational institutions in Ukraine do not pay sufficient attention to foreign student adjustment, even though institutional commitment is important to maximize student retention. It is important to understand how institutions of higher education can help foreign students to adapt better, both socially and culturally, in new settings.

Many foreign students establish social relationships with people who share the same (or a similar) cultural, national, ethnic or religious background. Social relationships with locals only occur when the foreign student are unable to form such relationships with others from the same or similar background. Forming ethnic communities within the university context provides foreign students with social networks that can help them with

problems they have in the host society. Of course what can easily happen, is that if there are enough people of the same background, they can form an adhesive ethnic community and then they have no incentive to get to know the locals.

We have to determine if there is a relationship between socio-cultural adaptation of foreign students and selected demographic characteristics of those students (gender, age, time in country, region and country of origin, language ability, having family or friends already in Ukraine, and having a student mentor or friendship family), and to address what institutions of higher education may be able to do better to support and to assist foreign students in adapting more easily, more quickly, and more effectively.

Foreign students are from different countries that may have different religions and political systems, but they share common circumstances that allow them to be identified as a group. Experiences in a new culture may result in culture shock, which is defined as the stress and conflict that occur when individuals come in contact with different cultures. Culture shock often results in feelings of confusion and anxiety, which are associated with cultural and social rule changes. Adaptation to the local culture, through understanding and accommodation, not necessarily assimilation, is necessary to deal with the culture shock. To measure the sociocultural adaptation of individuals in different cultures, Searle and Ward [4] developed the Sociocultural Adaptation Scale. Some key factors have been identified as affecting sociocultural adaptation: gender, age, time in country, cultural distance, language fluency, and having a peer mentor or friendship family. Considering these factors in relationship to student adaptation would be helpful for tailoring university programs and support.

As most studies show [1; 2; 3; 4] men are more confident and satisfied in a new culture than are women; women have more difficulty adapting than men and that men were more resilient in adapting than women; students studying in another country, especially women, who experienced cultural mentoring, demonstrated greater intercultural gains than did those who were not mentored. So the issue is raised – what a support system can do to assist foreign students, especially women, in becoming acculturated.

Different cultures have different timetables for when life events should happen or be achieved. These timetables, or social clocks, result in cross-cultural differences in developmental milestones of when life-changing events, such as; graduating from college, getting a first job, taking care of parents, getting married, and having children, should occur. The social clock

phenomenon may help to explain why older students have more trouble adjusting than younger students. It is suggested that older students may be having more adjustment problems because their values, customs, and interests may have been set and they may have a hard time changing them.

The length of time spent in Ukraine is also related to sociocultural adaptation. Decrease in difficulty and acculturative stress may be observed over the time. The term cultural distance refers to the degree of difference between the host culture and the migrating person's culture. Cultural distance categories can be defined as near, intermediate, and far, compared to Ukrainian culture. These categories are based on religion, language, and climate. So there is a relationship between cultural distance and social difficulty. The greater the degree of cultural distance, the more likely an individual is to experience sociocultural adjustment problems.

Language skills and communication competence are also related to sociocultural adaptation: the better the understanding of the host country language, the easier the sociocultural adaptation process. Effective social communication is key to successful adaptation in a new culture. Language skills are important because they affect the quality and quantity of intercultural interactions. A lack of language fluency may be a significant predictor of acculturative distress, with a lower level of self-reported language ability resulting in more acculturative problems. The language ability of foreign students is related to their overall adaptation and academic success.

Interactions between foreign students and host nationals lessen the difficulty they have in adaptation. An increase in host cultural knowledge and identifying with the host culture results in less difficulty adapting to the host country culture. Student mentors and friendship families can help to increase host cultural knowledge and ease adjustment difficulties. The adaptation is accelerated by increased contact with people native to the host country. Peer mentors provide a higher level of psycho-social support than do traditional mentors, and they can provide social and emotional support.

Increased competition from other countries to attract foreign students means that university leaders in Ukraine should look more closely at drawing and retaining these students. Socio-cultural adaptation of foreign students is an important part of fitting-in to a new environment and to student retention. The concerns of this report may be useful to institutional leaders in assisting foreign students to socio-culturally adapt to the university and to the country.

## LITERATURE

1. Barratt, M. F., & Huba, M. E. Factors related to foreign undergraduate student adjustment in an American community. *College Student Journal*, 1994. N 28, pp. 422-435.
2. Pedersen, P. J.. Assessing intercultural effectiveness outcomes in a year- long study abroad program. *Foreign Journal of Intercultural Relations*. (2010) N 34(1), 70-80.
3. Furnham, A., & Bochner, S. Social difficulty in a foreign culture: An empirical analysis of culture shock. In S. Bochner (Ed.), *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction* (1982), Elmsford, NY: Pergamon Press, pp. 161-198.
4. Searle, W., & Ward, C. (1990). The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *Foreign Journal of Intercultural Relations*, 14(3), 449-464.

**Andrzej Kokieli**

Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu  
Wydział Ekonomiczny Szczecinie  
(Poznaniu, Polska)

## PRZESTRZEĆ EDUKACJI AKSJOLOGICZNEJ STUDENTÓW

Należy podkreślić, że wsparcie jest procesem rozwoju aksjologicznego człowieka przebiegającym w zióonych warunkach oddziaływania. Przenikanie się kultur a tym samym wzajemne zachowanie prowadzi do swoistego chaosu aksjonormatywnego. Współczesny człowiek zaczyna zatracać obraz tego, co w otaczającej go przestrzeni jest wartościowym źródłem, a co pożądanym celem jego funkcjonowania. Efektem tego stanu rzeczy jest koncentracja na sobie i swoich potrzebach. Można myśleć o cywilizacji indywidualizmu osnutego wokół materializmu i hedonizmu. Tym samym, zatarciu ulegają wartości społecznie pożyteczne, głównie o charakterze moralnym. Jest to cecha znamienista naszych czasów, gdzie indywidualizm i izolacjonizm pochłania człowieka, nie pozostawiając mu przestrzeni do samostanowienia o sobie. Zostaje wpisany w bieg życia społecznego, bez możliwości refleksji na temat własnej sytuacji i swego zachowania. Rytualizm zdaje się dominować w procesie postępowania. Nie ma świadomości, refleksji a tym samym miejsca na drugiego człowieka. Mając to na uwadze, należy zastanowić się nad jakością, specyfiką i charakterem edukacji aksjologicznej studentów, zatem osób które

występują w roli zawodowej wymagającej od nich przejawiania dojrzałych wzorców zachowań, odpowiedzialności i etycznego postępowania. Są to osoby, które za pewien czas podejmują pracę z dziećmi, młodzieżą ale także osobami bezrobotnymi, niepełnosprawnymi, znajdującymi się w trudnej sytuacji ekonomicznej, zatem potrzebującymi dojrzałych wzorców postępowania. Tym samym, powstaje perspektywa, swoista przestrzeń edukacji aksjologicznej młodzieży akademickiej.

Rzeczywiście, rozwój aksjologiczny człowieka uwarunkowany jest wieloma czynnikami. W szczególności oddziaływaniem środowiska rodzinnego, lokalnego i grupy rówieśniczej. Ukształtowana w nich podstawa stanowi rdzeń warunkujący przyszłe postępowanie jednostki także w sferze aksjologicznej. Wybory podejmowane są w odniesieniu do posiadanych doświadczeń. Karta w postaci osobowości została zapisana a jej efektem jest zachowanie człowieka w poszczególnych sytuacjach.

Wartości przez człowieka, a zatem wybierane, urzeczywistniane stanowią istotny czynnik motywacyjny. Warunkują one stosunek jednostki do otaczającej rzeczywistości i, co wydaje się szczególnie istotne z perspektywy niniejszej publikacji, wpływają na ocenę przeszłości jak również wybór przyszłej drogi życia. Człowiek planuje i realizuje swe działania na przecięciu dwóch przeciwstawiających się rzeczywistości, to jest obiektywnej i subiektywnej. Jednakże jest ona tylko wspiera autorem swoich działań, na które ważny wpływ mają, jak podkreślają inni przedstawiciele społeczeństwa, między innymi rodzice, rodzество czy rówieśnicy ale także nauczyciele. Wśród doświadczeń osobistych zdobywanych przez dziecko w trakcie przebywania z rodzicami w różnych sytuacjach wychowawczych, istotne znaczenie mają te, które są związane z poznawaniem wartości. Stanowią one fundament kształtowania się indywidualnego systemu wartości oraz ich realizacji w ziołonych i różnorodnych sytuacjach życiowych. Doświadczenia wychowawcze związane z kształtowaniem preferencji wartości oraz sposobów ich realizacji stanowią uświadomione przez podmiot reprezentację zdarzeń, w których uczestniczy on wraz z rodzicami oddziaływującymi poprzez przekaz informacji, jak również stosowanie nagród i kar. Efekty wychowawcze uzależnione są od dwóch rodzajów uwarunkowań, to jest ogólnych i szczególnych. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z cechami sytuacji wychowawczych stanowiących podstawę, na której dochodzi do wzajemnych oddziaływań rodziców i dzieci. Określają one stosunki emocjonalne istniejące pomiędzy



czionkami rodziny. Z kolei szczegyiove uwarunkowania rezultatyw wychowawczych dotyczN° oddziaiywania rodzicyw na dzieci poprzez stosowanie nagryd i kar jak rywnieĩ kontrolowanie efektyw wychowawczych. Do tej grupy czynnikyw zalicza sik takie pozytywne postkrowanie rodzicyw wpiywajN°ce na rozwój sfery aksjologicznej dzieci.

Podkre¶lajN°c aspekt wychowania do warto¶ci, naleiy uwzglkdnij jego wymiar kulturowy, instytucjonalny i podmiotowy. Wymiar kulturowy powiN°zany jest nieroziniN°cznie z przyswajaniem przez jednostkk wzgkldnie trwaiych cech danego spoieczecstwa. A. Suiek proponuje przykjcie koncepcji kulturowej, jako wi¶ciwej dla wyja¶nienia procesu ksztaitowania sik warto¶ci. Wskazuje, ie spoieczecstwo jedynie „proponuje” warto¶ci, natomiast cziowiek jako indywiduum dokonuje ich akceptacji. Jednakie naleiy wskaza¶, ie proces ten ulega zaburzeniu w sytuacji kryzysu spoiecznego czy przemian spoieczno-gospodarczych, z jakimi wspyczesne spoieczecstwa majN° do czynienia, miedzy innymi w zwiN°zku z kryzysem gospodarki ¶wiatowej. W tym kontek¶cie R. Siemiecska stwierdza, ii zadaniem spoieczecstwa jest taka socjalizacja, ktora doprowadzi do internalizacji warto¶ci demokratycznych, a tym samym akceptacji mechanizmyw i instytucji wi¶ciwych dla krajyw o tym systemie.

Zatem, to spoieczecstwo jest giywnym przekazicielem norm, warto¶ci, wzoryw postkrowania i umiejtkno¶ci. Odbywa sik to na dwuch poziomach, pierwszy, nazywany socjalizacijN° pierwotnN°, obejmuje dzieci¢stwo i dorastanie jednostki, drugi natomiast, okre¶lony jako socjalizacja wturna dotyczy wieku miodziecczego i dorosio¶ci cziowieka. Pierwszy etap socjalizacji odbywa sik przede wszystkim w grupach pierwotnych, to jest rodzinie, grupach rywie¶niczych, spoieczno¶ciach lokalnych. Dzikki istnieniu silnych wikzi emocjonalnych, uwewnkrznieona w tym okresie rzeczywisto¶¶ spoieczna zaczyna ksztaitowa¶ najgikbsze warstwy osobowo¶ci jednostki. Natomiast socjalizacja wturna jest prowadzona przez instytucje, ktore przekazujN° warto¶ci i wzory kulturowe kolejnym pokoleniom, jednakie ten przekaz, ktory naleiy traktowa¶ jako wturny jest ograniczony przez oddziaiywanie grup pierwotnych. MajN°c to na uwadze, moina przyjN°¶ perspektywk dziaiania, jaka stoi przed uczelniN° wyiszN° w celu wyposa¶ienia adeptyw pedagogiki w warto¶ci istotne z punktu widzenia wykonywanej w przyszio¶ci pracy zawodowej. Bowiem, instytucjonalny wymiar socjalizacji dowodzi, ie to spoieczecstwo ksztaituje jednostkk, przygotowuje jN° do odgrywania okre¶lonych ryl, na przykiad obywatela, pracownika, rodzica.

Zatem proces socjalizacji rozpatrywany w wymiarze instytucjonalnym sprowadza się do przyswajania przez jednostkę scenariuszy narzuconych przez społeczeństwo kosztem niezależności i indywidualizmu. Zyskuje tu na znaczeniu działania zinstytucjonalizowane, sprowadzające się do tworzenia tradycji i przekazywania jej kolejnym pokoleniom. Koncepcja ta wydaje się zbliżona z poglądem S. Ossowskiego, który wskazuje, że wartości uznawane przez jednostkę są jej narzucone przez grupę społeczną i to na przekór jej emocjonalnym skłonnościom. Przy czym, dopiero w grupie człowiek uczy się cenić wartości, ponieważ ich akceptacja winnie się z aprobatą grupy.

To jest właśnie wyznacznik działania, pewna perspektywa dla edukacji aksjologicznej szkoły wyższej, której misją jest nie tylko wyposażenie człowieka w wiedzę - dogłębnie teoretyczną dotyczącą określonej dziedziny czy umiejętności pozwalających na wprowadzenie jej w życie ale także wyposażenie pedagoga w wartości będące podstawą dojrzałości aksjologicznej. Przejawia się to we wrażliwości na sytuację drugiego człowieka, na jego dobro i rozwój, przy zachowaniu godności ludzkiej, pozwalającej na samostanowienie o sobie. Istotne jest umiejętność dostrzegania tych aspektów i ich realizacja. Jest to zadanie stojące przed uczelniami wyższymi, zwłaszcza kształcącymi humanistów.

Należy podkreślić, że zasadność poruszonej tematyki uwarunkowana jest głównie chaosem aksjologicznym istniejącym w otaczającej współczesnego człowieka przestrzeni, ograniczającym suwerenność i możliwość refleksji, nie tylko nad własnym funkcjonowaniem ale także nad sensem istnienia.

#### LITERATURA

1. Oleń P., System klasyfikacji wartości. Zakończenia, zastosowanie, przegląd niektórych technik. „Rocznik Filozoficzny” t. XXXI. 1983.
2. Adamczyk G., Wartości społeczne w świadomości młodzieży niemieckiej i polskiej. KUL, Lublin 2003.
3. Nikitorowicz J., Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa. Trans Humana, Białystok 1995.
4. Lis S., Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym. PWN, Warszawa 1992.
5. Bartel S., Realizacja wartości „pracowitość” a samowiedza i doświadczenia wychowawcze młodzieży. Trans Humana, Białystok 1996.

6. Adamski F., Sytuacja spoieczno-moralna kraju u zarania trzeciej Rzeczypospolitej i jej aspekty wychowawcze. W: F. Adamski (red.), Wartości – spoieczestwo – wychowanie. UJ, Krakow 1995.
7. Hajduk B., Socjalizacja studentow. Āak, Warszawa 2003.
8. Suiek A., Przemiany wartoŃci ĩciowych. PWN, Warszawa 1979.
9. Mariacski J., Miodziei mĳdzy tradycjŃ a ponowoczesnoŃciŃ. KUL, Lublin 1995.
10. Siemiecska R., Socjalizacja w zmieniajŃcym sik spoieczestwie. [W:] M. Marody (red.), Oswajanie rzeczywistoŃci. Instytut Studiow Spoiecznych, Warszawa 1996, s. 185.
11. Olechnicki K., Zaicki P., Siownik socjologiczny. Graffiti BC, Toruń 2000.
12. WoŃniak R. B., Zarys socjologii edukacji i zachowac spoiecznych. BWSzH, Koszalin 1998.
13. Mandal E., Psychologiczna analiza procesu socjalizacji. W: E. Mandal, R. Stefacska–Klar (red.), Wspyczesne problemy socjalizacji. UĀ, Katowice 1995.
14. Ossowski S., Z zagadniec psychologii spoiecznej. PWN, Warszawa 2000.
15. Ostrowska K., W poszukiwaniu wartoŃci. GWP, Gdacsł 1994.
16. WoiodŃko E., WartoŃci w ksztaitowaniu osobowoŃci podmioty procesu wychowania. W: U. Ostrowska (red.), Aspekty aksjologiczne w edukacji. UW-M, Olsztyn 2000.
17. Gurycska A., System wartoŃci miodziei licealnej a oddziaiywania szkoiy. UW, Warszawa 1986.

**Ushchapovska Iryna**

Sumy national agrarian university  
(Ukraine)

**Joy Angus Ogonna**  
(Nigeria)

## **BRAND LANGUAGE AS THE MEANS OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATIONS**

In a quest to identify what brands represent to consumers, why consumers like them and what benefits they provide them with, practitioners, business researchers and consultants have investigated and established many detailed concepts. Despite the rich body of literature on

this issue, the question of what brands actually mean to consumers still remains unanswered. Simultaneously, another important line of research reveals that despite tremendous globalisation, the cultures of different countries are not yet homogeneous; and, because consumers across cultures differ, another interesting question arises: is it possible for a brand to acquire a globally unique meaning?

As a noun, brand refers to entities such as people, places, things, and ideas; as a verb, it refers to those processes included in a firm's endeavour to make a product meaningful, such as naming the product, targeting and positioning it, and communicating its benefits

For consumers to enjoy the whole range of brand benefits, it is necessary for brand managers to create and sustain strong brands. However, despite widespread agreement that strong brands are a necessity for corporate success, there is no consensus on the definition of a strong brand. Kapferer considers aided and unaided brand awareness to be strong contributors to brand strength, Krishnan considers that the number of associations evoked by a brand characterise the brand's strength, and Broniarczyk and Alba further consider brand unique propositions to be the key to a strong image and consequently a strong brand equity. Kay reasons that the literature is increasingly suggesting that the strength of a brand is not based on creating a difference in consumer perceptions, but is due to the meaning that the brand creates, and therefore he points out that managing the brand meaning is an essential task in the process towards achieving a successful, strong brand. He further stresses that differentiation should not be disregarded, but it is not a sufficient condition for a meaningful brand. Only relevant differentiation results in added value and meaning for consumers. Such a view is also incorporated in the brand strength dimension of the Brand Asset Valuator, one of the most popular measures of brand market value. The meaning of a brand is not predetermined in some brand identity booklet.

Brand meaning is constructed in consumers' minds. People experience brands in different settings, situations and psychological states, and therefore their understanding of brands varies. Even the same person may not always see and use a brand in the same way or the same situation. In other words, brands have multiple meanings for consumers. Those brands that have the highest number of positive meanings will be the most valuable and will provide the most benefit for consumers. Obviously, creating multiple brand meanings questions whether brand consistency is

really a necessary condition for a strong brand creation. However, a deeper analysis of the ideas of these branding gurus reveals that even they only have a conditional understanding of consistency. In line with the need for a longitudinal evolution of brand meaning, as well as of cross-sectional differences in consumers' needs, Berthon, Pitt, and Campbell consider consistency appealing, but stress that brands need to stay relevant in a dynamic marketplace and not necessarily strive to mean the same thing when that meaning is no longer relevant or is relevant in a different way to another group of consumers.

Different authors have studied different aspects of globalisation and there is a whole range of different conclusions as to whether globalisation is desired, whether it is possible, and what the consequences are for global markets and strategic and operational decision-making in multinational companies. In all of the mentioned papers, globalisation is considered a fact, but the authors stress that even after the remarkable extent of globalisation, consumers from different cultures have different perceptions, needs, tastes, beliefs, attitudes, preferences and values. As a result, a consumer from a particular country responds in a style consistent with that particular culture's norms and values. Therefore, brands introduced to consumers of new markets, with their concomitant new cultural contexts, acquire reinterpreted and changed brand meanings.

One of the first and most easily noticeable causes of different brand interpretation is language. It has even caused some of the most banal international brand failures. Images are assumed to be somewhat more universal and easier to standardise. However, they cause more subtle and therefore potentially more serious problems. This is because it is even more difficult to understand how pictures are understood by consumers in different cultures. For example, HampdenTurner and Trompenaars explain that consumers belonging to integrated cultures have richer association networks that are wider in their meaning than consumers in specific cultures. The sub-surface meanings of symbols used in brand communication fluctuate considerably according to variations in life experiences, product knowledge, brand/advertisement history, and other factors. In a cross-country investigation of visual representations of beauty and health, Bjerke and Polegato confirmed that different cultures do not interpret beauty and health symbols equally. In another research work, the same authors studied the understanding and appeal of the controversial Benetton advertisements across cultures and again found inconsistencies.

To sum up, several researchers who have studied branding in crosscultural contexts discovered significant differences in the brand meanings that consumers from different cultures attribute to the same brand. Most of these studies share two characteristics. Firstly, they were designed to analyse consumers' interpretations of advertisements. Secondly, most of these studies focused on the differences in meaning in terms of how the particular message received gets decoded by consumers, and less in terms of how the brand message was integrated into consumers' memory networks. Since advertising is not the single brand communicator, let alone the single brand meaning creator, an investigation of the overall meaning of the brand, as opposed to a mere advertising interpretation is due. Furthermore, it is also necessary to understand how the brand message gets integrated into consumers' memory networks as this indicates what the brand as such represents to consumers and what benefits it can bring them. Understanding the integration of the message into consumers' memory networks is a much more suggestive indication of what his or her purchasing decision would be. The above-mentioned gaps serve as a platform for this research, which aims to: x Understand what brands mean to consumers and consequently conceptualise brand meaning, x Reveal how different cultural backgrounds affect global brands' meanings among otherwise homogeneous consumers in terms of demographic, professional and occupational characteristics.

There is also a set of sub-questions that will direct the research and that the results of the research should supply answers to. These are: x What do brands mean to consumers? x How do brands acquire meaning? x How are other brand concepts such as brand benefits, associations, beliefs, and attributes related to brand meanings? x What is culture and how do cultures differ? x How do differences in cultural dimensions affect brand meanings? x How are brand consumption frequency and brand affection related to brand meanings across and within countries? x What are the scientific and managerial implications of the findings? The answers to these questions provide useful guidelines for multinational corporations on how to avoid unintended positioning caused by differences in consumers' interpretation of brands. They also serve to guide brand managers in managing their brands internationally in order to provide rich brand meanings to consumers of different cultural backgrounds, and gain their loyalty as a result. However, at this stage, it is helpful to address the main aspects of the methodology so as to better understand the aim of the paper.

Since the research aims to explore certain new concepts and also test theoretically-based hypotheses, both an inductive and deductive approach were applied – the former through a series of structured in-depth interviews with business graduates, and the latter through an online survey with business students. In both stages of the research, several global brands were evaluated in several culturally different countries.

#### **LITERATURE**

1. Макашев М.О. Бренд: Учеб. пос. для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА. – 2004. – 207 с.

2. Романов А.А., Панько А.В. Маркетинговые коммуникации / А.А. Романов, А.В. Панько. – М.: Эксмо, 2006. – 432 с.

3. B. L. Keller, B. Sternthal, A. Tybout // Three questions you need to ask about your brand, – Harvard business review, 2002. – P. 125–136.

4. E. Jansson // Cross-cultural differences in brand image perception, - University of Gothenburg, 2013. – P. 47–59.

## **РОЗДІЛ VII.**

### **УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В СУЧАСНОМУ СВІТІ ТА ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК СУСПІЛЬСТВА**

**Світлана Авдєєва**  
Запорізький національний університет  
(Запоріжжя, Україна)

#### **АНАЛІЗ ПСИХОЛОГО-ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ЧИННИКІВ ВИНИКНЕННЯ БАР'ЄРІВ У ВПРОВАДЖЕННІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Отримання людиною з особливими потребами сучасної освіти є однією з основних і невід'ємних умов її успішної соціалізації, забезпечення повноцінної участі в житті суспільства, ефективної самореалізації в різних видах професійної і соціальної діяльності.

Нажаль, сьогодні, у більшості випадків здобуття освіти людьми з особливими потребами відбувається у спеціальних (коректувальних) навчальних закладах, в спеціальних інтернатних закладах, або вдома, якщо немає іншої можливості (специфіка розладу, віддаленість інтернатів від місця проживання, особисті побажання батьків та інше).

Спеціальна освіта, з одного боку, створює особливі умови для задоволення медичних і педагогічних потреб людей з особливими потребами, а з іншого – перешкоджає соціальній інтеграції інвалідів, обмежуючи їх життєві можливості.

Інклюзивне (сумісне) навчання виступає саме інноваційною і більш гуманістичною альтернативою, що дозволяє істотно змінити становище людей з особливими потребами у соціальному середовищі.

У процесі написання тез ми використовували роботи вітчизняних і зарубіжних фахівців в області навчання осіб з особливими потребами, таких як Л.І. Аксьонова, Б.А. Архіпов, Л.І. Белякова, О.О. Александрова, Т.В. Волосовець, Л.С. Виготський, Л.П. Гаврікова, А.О. Дробінська, М.А. Жданова, О.І. Казакова, О.Б. Кремер, М.М. Малофєєв, В.І. Слободчиков, С.Р. Шевченко; інклюзивного навчання осіб з особливими потребами, таких як Л.В. Андрєєва, М.М. Баль, Д.І. Бойков, М.В. Ворон, С.Е. Гайдукевич, Л.І. Даниленко, С.М. Єфімова, А.А. Колупаєва, І.І. Лошакова, Ю.М. Найда,



Ф.Л. Ратнер, О.В. Резнікова, Н.З. Софій, О.М. Таранченко, В.Р. Шмідт, F. Armstrong, K. Nes, M. Oliver.

В процесі аналізу психолого-організаційних чинників та бар'єрів, які виникають у результаті впровадження інклюзивної моделі освіти у загальноосвітніх навчальних закладах ми використовували триступеневу модель чинників, розроблену у лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України [7, 18]. Згідно з даною моделлю чинники поділяються на чинники макрорівня (конституціональний рівень – рівень суспільства), чинники мезорівня (рівень організаційного середовища), та чинники мікрорівня (рівень особистісних якостей особистостей, задіяних в даній організації)

У результаті аналізу чинників нами були надані наступні характеристики.

*I. Чинники макрорівня.* 1. Законодавчі акти по впровадженню інклюзивної освіти, які обумовлені політичною і соціальною ситуацією в країні (бар'єри: недостатньо розроблена законодавча база, невідповідність її міжнародним нормам). 2. Можливості впровадження інклюзивної освіти у різних регіонах України (бар'єри: нестабільна ситуація у східних регіонах; проблеми впровадження інклюзії у сільській місцевості).

*II. Чинники мезорівня.* 1. Форма власності загальноосвітнього навчального закладу (бар'єри: недостатність фінансування навчального закладу). 2. Наявність у навчальному закладі благодійного фонду (бар'єри: можливість витратити кошти на інклюзію). 3. Сучасність будівлі навчального закладу (бар'єри: багатопверховість шкіл і відсутність можливості побудови пандусів). 4. Методичне забезпечення інклюзивного навчального закладу (бар'єри: неготовність системи освіти відповідати індивідуальним потребам кожної дитини; відсутність спеціальних стандартів освіти для навчання осіб з особливими освітніми потребами).

*III. Чинники мікрорівня.* 1. Склад та особистісні характеристики педагогічного колективу (бар'єри: некомпетентність та психологічна неготовність до праці в нових умовах). 2. Склад психологічної служби (бар'єри: велике навантаження на психологічну службу). 3. Особливості праці медичних працівників (бар'єри: недостатня кількість медичних працівників). 4. Особистісні характеристики учнів (бар'єри: готовність учнів до інклюзивної форми навчання). 5. Особистісні характеристики

учнів з особливими потребами (бар'єри: готовність і можливість до навчання у загальноосвітній школі). 6. Особистісні характеристики та специфічні моделі поведінки батьків (бар'єри: гіперопіка власних дітей, небажання надати їм певну частку самостійності).

Звичайно, що для впровадження інклюзивної освіти необхідно пройти довгий шлях. І цей шлях, і відповідальність за нього, перш за все, буде покладено на загальноосвітні навчальні заклади і залежатиме певною мірою від реалізації тих психолого-організаційних чинників, яким присвячені наші тези, а також від ентузіазму і людяності тих керівників навчальних закладів, які визнають за необхідне покласти на себе таку велику відповідальність.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи: Монографія. – К.: Логос, 1998. – 140с.

2. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: Монографія. – К.: Міленіум, 2004. – 358 с.

3. Даниленко Л.І. Інноваційний освітній менеджмент: Навч. посібник. – К.: Главник, 2006. – 144 с.

4. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально – методичний посібник / Кол.: авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І., – К.:2007. – 128 с.

5. Карамушка Л.М. Використання інтерактивних технік у процесі підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій до управління: метод. реком. / Л.М. Карамушка, М.П. Малигіна. – К.; Рівне, 2003. – 20 с.

6. Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. – К.: Педагогічна думка, 2007 р. – 458 с.

**Наталія Беляєва**  
Полтавський національний педагогічний  
університет імені В.Г.Короленка  
(Полтава, Україна)

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ**

У національній доктрині розвитку освіти України визначено головну мету і завдання, що стоять перед сучасними освітніми закладами, а саме: розвиток культури, виховання патріотизму, соціальну і особистісну відповідальність, формування активної життєвої позиції, збереження здоров'я, свідомої підготовки молоді до здійснення професійної кар'єри тощо. Модернізація системи освіти передбачає регулярне оновлення усіх її компонентів у зв'язку зі змінами, що відбуваються у сферах культури, економіки, науки і технологій. Тенденції і орієнтири становлення і розвитку нової системи української освіти, суттєві зміни у педагогічній теорії і практиці висувають перед керівниками освітніх закладів нові вимоги щодо їх особистісних та професійних характеристик.

Ефективний менеджер-професіонал – це суб'єкт управління, зобов'язаний завжди бути коректним, повинен вміти ставити конкретні завдання, попереджати і вирішувати конфліктні професійні ситуації, не допускати прояву агресії в міжособистісних професійних відносинах.

У працях О.Ю. Оболенського наголошується на пов'язаності професіоналізму й моральності, відмічається що професіоналізм і ефективність діяльності керівника і є показником його моральності, вірності своєму професійному покликанню [4, с. 285].

У своєму дослідженні ми зосереджуємося лише на тому аспекті професіоналізму, що забезпечує комфортну взаємодію керівника з підлеглими, створення сприятливого професійного та міжособистісного середовища, безконфліктне вирішення професійних ситуацій, оптимальний вибір методів і стилів, тобто на етичному аспекті професіоналізму менеджера освітнього закладу, що характеризується наявністю професійно-етичних якостей та вмінням ефективно ними володіти у різних ситуаціях управлінської діяльності.

У цьому контексті розглядаємо професійну діяльність менеджера освіти з трьох сторін, в яких проявляються професійно-етичні якості: управлінська, за якої професійно-етичні якості

проявляються у актуальних моральних цінностях і установках суспільства; загальнолюдських нормах моралі; соціальних правилах поведінки; загальних етичних орієнтирах керівника як людини і громадянина; педагогічна, прояв професійно-етичних якостей полягає у володінні педагогічною технікою; педагогічній позиції та моральній спрямованості; мотиваційно-вольовій поведінці; гуманістичній спрямованості педагога і керівника; соціально-особистісна – професійно-етичні якості виражаються через індивідуальний стиль керівництва; дотримання принципів ділової та управлінської етики; культуру та моральні цінності управлінської діяльності; моральну надійність та авторитет.

Для визначення професійно-етичних якостей майбутнього менеджера освітнього закладу проаналізовано дослідженнях провідних науковців, у яких розглядаються етичні сторони професійної діяльності; моральні та професійно значущі якості представників професій «людина-людина».

Частково професійно-етичних якостей менеджерів освітніх закладів торкаються: В.Є. Берека у дослідженнях фахової підготовки магістрів освітніх закладів, зокрема розвитку їх професійної компетентності; М.В.Гриньова, вивчаючи особливості підготовки ефективного менеджера освіти, Л.І.Даниленко, окреслюючи вимоги до освітнього управлінця, що займається інноваційною діяльністю в ЗНЗ; В. Е. Луначек, розглядаючи підготовку керівників до управління якістю освіти; А.М.Москаленко, досліджуючи загальні засади професійної етики керівника освіти; Васильченко Л.В., Королук С.В., Лебідь О.В. – при розкритті складових професійної, управлінської культури керівника освітнього закладу.

Інтерес до моральної та етичної проблематики в дослідженнях менеджменту обумовлений тим, що управлінське спілкування, взаємодія є не тільки найважливішою функцією менеджера освітнього закладу, а й засобом реалізації інших управлінських функцій. Будь-яка взаємодія, за Б.Г. Ананьєвим та С.Л. Рубінштейном несе в собі аспект відносин і, відповідно, має етичну характеристику.

Етика (від гр. *ethos*, лат. *ethica* – звичай, характер) – галузь філософської науки (що отримала статус самостійної), предметом якої є мораль, моральні відносини. У *всесвітній філософській енциклопедії* зазначається, що етика – теорія моралі, що бачить свою мету в

обґрунтуванні моделі гідного життя [1, с. 1274]. Тобто етика – наука про мораль.

Професійною етикою у “Словнику з етики” визначено кодекси поведінки, що забезпечують моральний характер тих взаємин між людьми, які впливають з їхньої професійної діяльності” [5, с. 285].

Професій без специфічної моралі немає. Суспільство розглядає моральні якості працівника як один з основоположних елементів професійної придатності. Кожна професія має відносну самостійність у суспільстві, що відповідним чином виявляється на моралі носіїв цих професій і накладає певні вимоги до якостей фахівця [2, с. 396].

Як філософська категорія “якість” означає об’єктивну й загальну характеристику об’єктів у сукупності їх властивостей. Властивості є вираженням даної якості відносно інших якостей [3, с. 483].

За результатами дослідження визначено сутність поняття «професійно-етичні якості», яке ми розуміємо як чіткі особистісні моральні характеристики керівника, здатні відображати особливості особистості та професії і розвиватися та вдосконалюватися у процесі практичної діяльності, виховання й самовиховання, що забезпечують його успішну, безконфліктну та здоров'язберігаючу управлінську діяльність.

Здійснення контент-аналізу провідних досліджень з проблеми визначення професійно важливих та моральних якостей менеджерів, що полягав у виокремленні та опрацюванні 62 професійно-етичних якостей менеджерів освітніх закладів, дало змогу виділити найвагоміші для забезпечення професійно-етичної взаємодії керівника у процесі управлінської діяльності. Серед них: гуманність, доброзичливість, порядність, справедливість, чесність, щирість; відповідальність, сумлінність, дисциплінованість, наполегливість, цілеспрямованість; коректність, комунікабельність, ввічливість, тактовність, толерантність; перцептивність, емпатія, рефлексивність.

Наявність таких якостей вважаємо першочерговою умовою ефективної діяльності професій типу «людина-людина», зокрема керівників освітніх закладів. Адже мета сучасного управлінця людськими ресурсами у сфері освіти – це досягнення високих результатів професійної діяльності через внутрішню вмотивованість кожного члена колективу, вміння об’єднати однодумців, налагодити сприятливий психологічний клімат у навчальному закладі.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А.Грицанов. – Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312с.
2. Мовчан В.С. Етика. Навчальний посібник / В.С. Мовчан. – К.: Знання, 2007. – 483 с.
3. Новейший философский словарь. – 3-е изд. – М.: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
4. Оболенський О. Ю. Державна служба : навч. посіб. / О. Ю. Оболенський. – К. : КНЕУ, 2003. – 344 с.
5. Словарь по этике / Под ред. И.С.Кона. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1983. – 446 с.

**Олена Бритова, Віта Іванова**

Сумська приватна гімназія «Просперітас»  
(Суми, Україна)

### **ОРГАНІЗАЦІЯ ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ НА ОСНОВІ МОНІТОРИНГУ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ**

Управління педагогічним колективом є складним і багатоаспектним процесом. Педагог - це не просто працівник, а особистість, яка в процесі роботи вкладає душу в кожную дитину та на власному прикладі навчає учнів відповідальної, активної життєвої позиції. Дану проблематику досліджували В.І. Бондар, Л.І. Даниленко, Л.М. Калініна, Л.М. Карамушка, О.М. Коберник, Е.М. Хриков та інші. Вивчивши теоретичне підґрунтя, ми розглянемо специфіку управління навчальним закладом на прикладі Сумської приватної гімназії «Просперітас».

Адміністрація гімназії пройшла довгий та складний шлях від стандартизованих методів управління до ефективної системи управління.

Сьогодні система управління будується на основі моніторингу особистісного розвитку педагогічного колективу.

В основі розробки моніторингу лежать дослідження з проблеми особистісного розвитку людини. Ми визначили сукупність певних компонентів, які важливо використовувати в процесі організації та управління. Основними факторами є такі: цільовий, мотиваційний,

емоційно-оцінювальний, когнітивний, комунікативний та поведінковий. Таким чином, дослідження ми побудували на основі вивчення та аналізу даних особистості педагога.

Окрім дослідження психологічних рис, для розробки ефективної системи управління було використано передовий психолого-педагогічний досвід з організації самовдосконалення та самомоніторингу педагогів.

Для побудови системи управління використовувалися спеціальні психологічні методики дослідження різних компонентів особистості людини, а саме: визначення типу темпераменту (тест В.М. Русалова), рівень мотивації (тест А.А. Реана), рівень агресивності (тест А. Ассінгера), рівень самооцінки, рівень самоконтролю в спілкуванні (тест П. Снайдера), рівень комунікативності педагога (тест В.Ф. Ряховського), система цінностей (тест М.Рокича), спосіб вирішення конфліктів (тест К.Томаса), авторські анкети для визначення вміння розпоряджатися часом та вміння ставити цілі.

Даний комплекс методик дає повне уявлення про особистість педагога, що було використано адміністрацією для організації ефективного управління.

Процес управління педагогами в зазначеному закладі здійснюється через систему «співбесід при директорові» (кожну чверть педагог здійснює самомоніторинг діяльності), проводяться в індивідуальній та груповій формі, а саме за кафедрами. Кафедри працюють за семестровим кафедральним планом та над його реалізацією, який обумовлений місією та річною метою кафедри. Така організація методичної роботи дозволяє моніторити роботу педагогів адміністрацією. Система роботи спрямована на професійне зростання педагога.

У гімназії «Просперітас» кафедри представлені за предметним орієнтиром та на основі дослідження особистісних рис педагогів. У навчальному закладі працюють такі кафедри: соціально-гуманітарна, іноземних мов, математики та інформатики, природничого-наукових дисциплін. Керівники кафедр - це особистості, які мають авторитет та повагу в колективі. За результатами експериментального дослідження було виявлено, що 75% з них сангвініки за типом темпераменту, а отже, вони цілеспрямовані та доводять розпочату справу до кінця. Такий вибір керівників кафедр забезпечує ефективну роботу інших педагогів. Кожен з них займає своє місце в роботі

кафедри. Тип темпераменту особистості відіграє певну роль і в професійній педагогічній діяльності. Наприклад, холерики генерують ідеї, флегматики - їх відшліфовують у щоденній кропіткій роботі, а меланхолики пропускають ідеї через власний внутрішній світ і наповнюють їх своїми емоціями. Кафедри, які очолюють керівники-сангвініки, працюють більш ефективно, отримують кращі результати та креативно впроваджують інноваційні ідеї в робочий процес.

Отримані дані про приналежність до певного типу темпераменту керівництвом закладу використовуються також при об'єднанні в певні творчі робочі групи та при відведенні часу на робочі завдання. Робочі групи об'єднуються також за визначеним типом реагування в конфлікті. Це дозволяє зменшити конфліктність у робочій групі на 50 %, оскільки вважаємо за потрібне уникати в групі більше одного педагога з типом конфліктної поведінки «суперництво». Дана форма управління педагогічним колективом дала можливість започаткувати та реалізувати великі проекти, що були впроваджені в життя. Це «Ломоносівські дні», «Вечори О.С.Пушкіна», «Епоха Відродження», «Схід. Індія. Китай. Японія», «Україна – колиска цивілізації». Цільова група учасників проекту - учні 1-11 класів. Під час проектів учні відвідують презентації, майстер-класи, уроки відкритого простору, досліджують історію, культуру, науку певного історичного періоду та створюють власні винаходи. До реалізації проекту ми залучаємо від 7 (із цього ми починали) до 20 педагогів, і лише завдяки якісному та ефективному управлінню ми досягаємо успіху.

Знання про особистісні характеристики колективу директор закладу використовує при підборі різних видів стимулів та зауважень для підвищення ефективності роботи. Меланхоликам, яких за результатами дослідження в колективі 10%, методичні поради надаються в індивідуальному порядку, аби не порушувати їхню емоційну рівновагу.

Дані з методики «Самооцінка мотивації схваленням» ми використовуємо при наданні стимулів. Чим вищий показник за даною методикою, тим важливіше для людини потреба у схваленні, прийнятті та відповідності певним соціальним нормам. Таких за даними експерименту в колективі 65 %.

Ми використовуємо дані, отримані за методикою «Ціннісна орієнтація» М. Рокича для узгодження і розподілу завдань, над якими працює педагог. Наприклад, у деяких педагогів професійна



самореалізація стоїть на першому місці, тому адміністрація націлює їх на більш відповідальні та серйозні завдання (за результатами дослідження таких у колективі 70%).

Значну увагу в закладі приділяємо психологічній роботі з педагогічним колективом. Система тренінгів, які проводить психологічна служба, спрямована не тільки на запит адміністрації, а й на внутрішні спрямування педагогів. На прохання педагогів, (їх виявили в ході анкетування), які не вміють контролювати час (40%) та не вважають себе організованими та цілеспрямованими (41%), були організовані тренінгові групи, у яких учасники навчалися аспектам самоменеджменту, а саме: умінню розпоряджатися часом, цілепокладанню тощо. Отримані на заняттях навички педагоги активно використовують у самоорганізації для підвищення власного професійного рівня.

Для педагогів з неадекватною самооцінкою (20%), негативним самоставленням (15%) проводяться індивідуальні консультації психологів.

Для вивчення результативності даної системи управління серед педагогів було проведено вивчення стилю керівництва колективом (за В.П. Захаровим та А.Л. Журавльовою). Отримані дані свідчать, що керівництво закладу дотримується колегіального стилю управління, тобто вимогливість та контроль поєднується з ініціативним та творчим підходом, рішення приймаються колегіально та дотримуються демократичних засад. Отримані результати свідчать, що педагогічний колектив задоволений такою системою управління.

Розроблена нами система управління та організації роботи колективу сприяє зростанню якості та ефективності робочого процесу, психологічному захисту від професійного вигорання, а сама робота з дітьми максимально позбавлена привнесення педагогом негативу з особистого життя.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала/Под ред.. В.А.Бодрова. – М.,1991
2. Скрипченко О.В., Лисянська Т.М., Скрипченко Л.О. Довідник з педагогіки і психології. – К., 2000. – 216с.
3. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования от деятельности к личности.-М.:Академия, 2001. – 304с.

## **КОУЧІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСТВА В РАМКАХ СИНЕРГЕТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Розвиток лідерства є актуальним питанням як у професійній сфері будь-якої спеціалізації, так і у системі освіти. Зарубіжні вчені Р. Презіосі і Д. Алексакіс виділяють так звані традиційні та нетрадиційні методи розвитку лідерства. І в рамках нетрадиційної методики вони пропонують серед іншого використовувати коучінг [1].

Коучінг – це процес розвитку особистості, якій відбувається віч-на-віч з коучером. Він допомагає досягнути специфічних особистісних або професійних якостей та цілей. Коучер спирається на сильні сторони особистості та сприяє у визначені її бажань та мрій, допомагає сфокусуватися на сьогоднішньому та майбутньому, встановити конкретні, вимірювальні цілі, створити план дій та виконати його. Коучер не займається наставництвом чи консультуванням. Він, як правило, задає питання та окреслює можливості, щоб допомогти особі знайти свої відповіді.

В цьому аспекті доцільно навести слова Дж. Уйтмора: «Коучінг розкриває потенціал людини і таким чином допомагає їй досягнути максимальної ефективності. Коучінг – це скоріше поміч, ніж навчання. Згадайте, як ви навчилися ходити. Невже мати давала вам докладні інструкції? Ми всі від природи володіємо здатністю та схильністю до навчання, а інструктаж йде у розріз з цією схильністю. Ідея не нова: те ж саме дві з залишком тисячі років назад говорив Сократ, але його філософія була втрачена у матеріалістичній гонці за спрощенням, яка торкнулася останніх два сторіччя. Зараз маятник гойднувся у зворотному напрямку, і якщо не метод Сократа у всій повноті, то по меншій мірі коучінг прийшов до нас на пару сторіч!» [2].

Виходячи з того, що процес коучінгу відбувається віч-на-віч та потребує часу, складно увести на практиці його безпосереднє застосування у навчальному процесі вищого навчального закладу, де передбачено виключно групові заняття. Однак, в рамках синергетичної парадигми педагогіки вищої школи така можливість виглядає більш реалістично.

Синергетичний підхід дозволяє усвідомити, що і сама система освіти, і кожна людина в процесі освіти являють собою надзвичайно складні відкриті системи, які, перебуваючи під дією величезної множини різноманітних чинників, набувають властивості самоорганізації та саморозвитку. Так, на особистість студента під час навчання діють, зокрема, засоби масової інформації, політика, релігія, соціокультурний простір, сім'я, вулиця, однолітки, особисті потреби, особливості розвитку тощо.

Більш того, значна частина цих чинників здатна змінювати з часом свою інтенсивність, а отже і силу впливу на людину, в процесі її освіти, вікового та особистісного розвитку. Уявляється цілком зрозумілим, що реальна дія цих факторів не завжди співпадає з цілями і завданнями освіти.

Таким чином, реальна траєкторія інтелектуального, фізичного і морального розвитку особистості студента зазначає певних відхилень від бажаної [ 3].

Синергетична парадигма педагогіки вищої школи передбачає, що в численних точках біфуркації на студента повинен здійснюватися вплив з метою повернення його розвитку до бажаної траєкторії. На нашу думку, методика, що застосовується у коучингу ідеально підходить для виконання цього завдання вищої школи. Даний підхід може застосовуватися, як на виконання загальних цілей навчання, так і на виконання програми розвитку лідерства в рамках даного навчання. На практиці функції коучера у вищому навчальному закладі може взяти на себе куратор групи, оскільки супроводжує студентів на протязі всього періоду навчання.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. A Comparison of Traditional Instructional Methods and Accelerated Learning Methods in Leadership Education. [Електронний ресурс]/ Preziosi R. C., Alexakis G. // International Leadership Journal. – 2011. – №3 (1). – С. 79–90 р.

2. Уитмор Дж. Внутренняя сила лидера: Коучинг как метод управления персоналом/ Джон Уитмор. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 309 с.

3. Формування психологічної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності/ [Романовський О.Г., Пономарьов О.С., Ігнатюк О.А. та ін.]. –Х.: Видавець Савчук О.О.; НТУ «ХПІ», 2011. – 336 с.

## **ДЕКАНАТ ЯК СУБ'ЄКТ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В ЕКОНОМІЧНОМУ ВНЗ**

Навчальні результати студентів залежать від ефективності діяльності багатьох взаємозалежних компонентів організаційної структури ВНЗ. І значне місце у цій структурі займає деканат факультету, від якості виконання ним своїх функцій безпосередньо залежать результати навчальної діяльності студентів – майбутніх економістів.

Тісний зв'язок деканату із роботодавцями майбутніх фахівців дає можливість, ґрунтуючись на затверджених галузевих стандартах вищої освіти, надавати пропозиції при розробці моделі фахівця із виокремленими професійними компетенціями, на формування і розвиток яких і має бути спрямований навчальний процес. Така співпраця також сприяє реалізації у навчальній діяльності не тільки можливості проведення студентами практики на реальних підприємствах та їх подальшого працевлаштування, але й дає змогу відслідковувати зміни у економічній діяльності країни, які спричиняють необхідність постійного осучаснення навчальних програм відповідно до потреб ринкового середовища. І тут деканат має продукувати свої рекомендації щодо змін або розробки нових навчальних програм кафедр ВНЗ, викладачі яких задіяні у навчальному процесі на факультеті.

Ґрунтуючись на розробленій моделі фахівця, кафедри адаптують навчальні програми, виокремлюють навчальні результати, які мають бути оцінені у кінці вивчення тієї чи іншої дисципліни. У контексті цього вважаємо, що саме деканат має унікальні можливості проаналізувати міжпредметні зв'язки для уникнення дублювання навчальної інформації. Важливим є і узгодженість термінів проведення контрольних заходів із різних навчальних дисциплін, збіг яких призводить до перенавантаження студентів і зниження ефективності самого контролю.

Організація ефективної самостійної роботи студентів, яка займає значну частину (до 2/3) навчального процесу, вимагає не тільки

відповідного навчально-методичного забезпечення, але й наявність вільного часу у студентів для її виконання. Важлива роль деканату при проведенні оцінювання розкладу навчальних занять, який має значний вплив на навчальні результати студентів і, як правило, представлений навчальним відділом. Ми виокремлюємо такі пункти, які повинні бути проаналізовані.

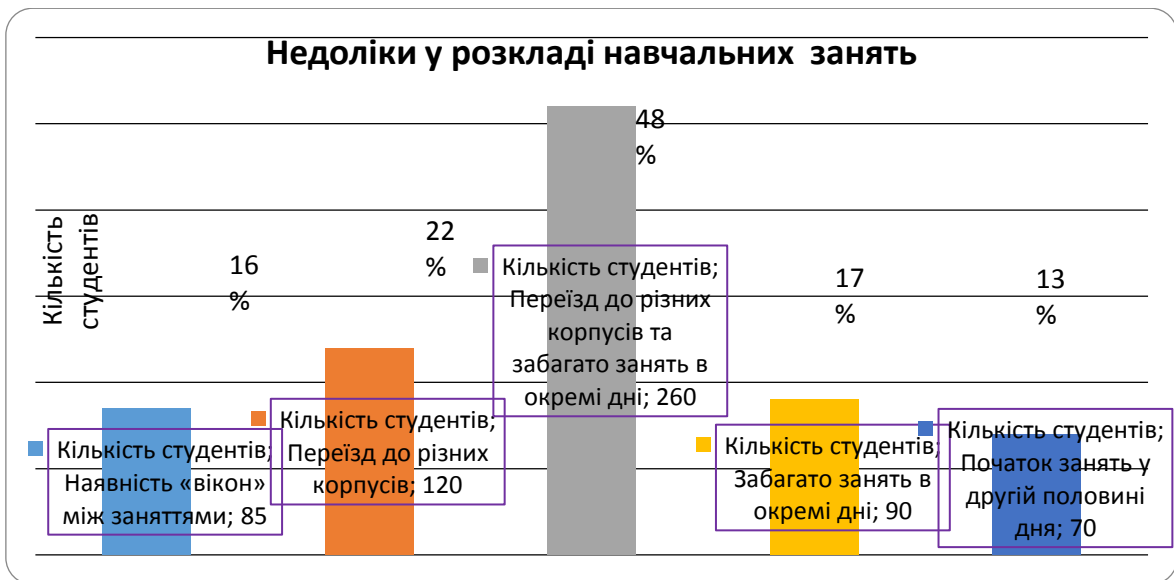
Виділення особливої ролі лекції як важливої форми навчального процесу, на якій відбувається систематизація та узагальнення навчального матеріалу, здійснюється його засвоєння через активну діяльність студентів, створюються передумови для ефективного проведення практичних та семінарських занять. Цей висновок підтверджується проведенням нами дослідженням: лекції, які були поставлені у розклад після 3-х занять у п'ятницю, знизили на 15% навчальну успішність студентів у порівнянні з групами інших лекційних потоків.

Наявність «вікон» між навчальними заняттями, які суттєво збільшують аудиторне навантаження на студентів і, відповідно, зменшують можливості для виконання ними завдань для самостійної роботи.

Неефективний розподіл між видами навчальних занять в один день (наприклад, 3 лекції + 1 семінар, або тільки 2 практичних заняття тощо), що знижує їх результативність.

У цьому контексті в 2013-2014 рр. нами було проведено дослідження серед студентів 1 курсу (540 респондентів). Було поставлено питання: «Які, на Вашу думку, існують недоліки у розкладі навчальних занять», відповіді представлені на рис. 1.

Вважаємо, що деканат факультету також має проводити аналіз поточної успішності студентів. Для проведення такого дослідження необхідно визначити контрольні точки у семестрі, наприклад, один раз на місяць. У багатьох вишах України впроваджений електронний журнал, що дає змогу, використовуючи інформацію, розрахувати і порівняти середній рівень поточних навчальних результатів академічних груп. Наприклад, максимальна кількість балів, яку може отримати студент за семестр, – 50 балів. При проведенні аналізу виявилися такі результати: навчальна дисципліна 1 – 35 балів; навчальна дисципліна 2 – 30 балів; навчальна дисципліна 1 – 29 балів; навчальна дисципліна 3 – 15 балів.



**Рис. 1. Визначення студентами недоліків у розкладі навчальних занять**

Таким чином, результати «Навчальної дисципліни 3» – мають бути детально проаналізовані деканатом для з'ясування причин: незручний розклад; недостатній рівень навчально-методичного забезпечення; проблеми в аудиторному фонді (відсутність, наприклад, затемнення вікон; недоліки у технічному забезпеченні тощо); низька професійна компетентність викладачів; завищені вимоги навчальної програми до навчальних результатів; завеликі за обсягом завдання для самостійної роботи з окремих дисциплін та ін.

Питання усунення виявлених недоліків мають бути вирішені, не очікуючи кінця семестру.

Деканат також є посередником між студентами та адміністрацією університету для висловлення студентами побажань, пропозицій, скарг, через, наприклад, використання e-mail, інших Інтернет-технологій.

Ми проаналізували лише деякі аспекти діяльності деканату як суб'єкта управління навчальною діяльністю, але й вони мають суттєве значення у навчальній успішності студентів.

## **ПИТАННЯ ПРАКТИЧНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ В ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

На сучасному етапі розвитку суспільства найбільш актуальною постає потреба в індивідах, здатних активно і конструктивно вирішувати протиріччя соціально-економічного, політичного та культурного розвитку, проявляти ініціативу, застосовувати творчий підхід, швидко реагувати на зміни, які відбуваються у країні та світі у цілому. Розуміння цього доводить необхідність проведення освітніх реформ, пошуків нових підходів до організації освітньо-виховного процесу, актуалізує дослідження у цій сфері.

Разом з тим, більшість реформ та кардинальних нововведень стосуються ланок шкільної освіти, що звісно є виправданим зважаючи на вікові особливості дитини. Проте не слід недооцінювати значення первинної ланки – дошкільної освіти, а також важливості перехідного періоду, коли дитина набуває статус школяра з новими для неї обов'язками і видами діяльності. Так, результат будь-яких реформ, навіть найдосконаліших, цілком залежить від здатності дитини сприйняти, зрозуміти та виконувати ці нововведення. На жаль, сучасні дослідження констатують, що з різних причин щороку зростає кількість дітей з низьким рівнем шкільної зрілості. Цих дітей умовно можна віднести до «контингенту ризику»: ризику мати проблеми і труднощі у подальшому навчанні, і, як наслідок – ризику загострення відхилень у стані емоційного та фізичного здоров'я. Все це додає неабияких проблем учителям, які, за умов постійних змін у навчальних програмах, повинні впроваджувати безліч нових форм та методів і отримувати належні результати.

Аналіз літературних джерел показує, що проблемі реалізації принципу наступності в діяльності закладів дошкільної освіти та початкової школи сьогодні присвячена велика кількість наукових та методичних доробок. Удосконалюючи свою роботу, вихователі та вчителі, використовують новітні методики та передові світові практики. Чому ж питання готовності дитини до школи знову і знову

потребує обговорення на різних рівнях – серед науковців, працівників освіти, широкої аудиторії суспільства?

Однією з причин такого становища, на думку фахівців, є те, що проблема розв'язується зацікавленими сторонами паралельно. Дошкільна ланка і початкова ланка школи зазвичай розглядаються як дві розмежовані сторони, кожна з яких вирішує свій «блок» проблем самостійно. Компетентно, на високому професійному і методичному рівні, але самостійно.

На забезпечення впровадження принципу наступності, вимоги Державного стандарту дошкільної освіти сьогодні передбачають такі форми роботи, як обов'язкове відвідування дитячого навчального закладу дітьми 5-річного віку, проведення батьківських зборів за участю вчителів початкових класів та ін. Ці спільні заходи звісно сприяють реалізації зазначеного підходу, проте така робота повинна носити більш системний та різнобічний характер, а головне – мати якісь критерії, показники чи способи визначення їх ефективності. Важливою складовою, на думку вчителів та вихователів, повинно стати проведення діагностики розвитку дитини на різних етапах підготовки до школи. Диференціація дітей за готовністю до шкільного навчання необхідна, щоб вчасно організувати корекційну роботу ще в дошкільній установі. Такі форми роботи, на нашу думку, повинні знайти відображення в нормативному забезпеченні діяльності дошкільних установ, що передбачає відповідне кадрове та фінансове забезпечення.

Разом з тим, практична реалізація принципу наступності на місцевому рівні сьогодні може відбуватися через виконання спільних програм закладів дошкільної і початкової освіти. Переваги програмно-цільової діяльності в існуванні спільної мети, чіткого алгоритму та розгорнутого плану спільних дій; окресленні очікуваних результатів та способів їх вимірювання; а також у розподілі відповідальності між учасниками та здійсненні контролю. Досвід реалізації подібних програм вже представлений в різних інформаційних джерелах. Наприклад, план дій «Програми наступності дошкільної освіти та початкової школи» Кривоколінського НВК I-III ступенів Черкаської області має такі складові, як організаційну, методичну, корекційно-розвивальну, роботу з батьками та ін. Як очікуваний результат розглядається спроектовані розробниками моделі випускника дошкільного закладу та випускника першого класу з набором відповідних компетенцій, необхідних для успішного засвоєння матеріалу освітніх програм.



Іншою причиною існування протиріч між визначеними ланками освіти є певні невідповідності у нормативних документах, які регламентують їх діяльність у частині підготовки дитини до школи. Це, в першу чергу, стосується розуміння поняття «шкільної зрілості». Вимоги до рівня розвитку дитини повинні бути відображені в стандарті дошкільної освіти, де йдеться про компетенції випускника дошкільного закладу.

Гострі дискусії точаться сьогодні також і щодо питання запровадження вступних тестів чи інших форм визначення рівня розвитку для першокласників. Ще у 2005 році наказом Міністерства освіти і науки України було визначено, що при прийомі дитини до 1 класу є неприпустимим проведення тестувань, співбесід, екзаменів тощо з перевірки її знань щодо засвоєння навчально-виховної програми дошкільного навчального закладу (виключенням є лише спеціалізовані навчальні заклади). Проте такий підхід вважаємо необґрунтованим, дещо застарілим та таким, що порушує принцип наступності у навчально-виховному процесі у цілому. Основною метою запровадження діагностичної діяльності на етапі вступу дитини до школи вважаємо з'ясування рівня тієї ж «шкільної зрілості» для вчасного реагування та корекції. Такий підхід є запорукою успішного навчання та адаптації до нових умов діяльності дитини. На разі існує багато методик різних форм діагностики першокласників, проте всі вони потребують адаптації до конкретних умов та можливостей навчального закладу.

Насамкінець, якщо говорити про основні засади нової вітчизняної освітньо-виховної системи, то закономірним є постановка наступних питань: чи можуть батьки виступати в якості провідного інституту виховання дітей дошкільного віку? Яким чином самі батьки будуть пристосовуватись до нових викликів життя?

Підсумовуючи викладене вище можна зробити висновки: поряд із нагальними проблемами реформування загальної шкільної освіти, слід визнати, що недотримання принципу наступності і перспективності на ланці «дошкільний заклад – початкова школа» призводить до виникнення протиріч у всій освітній галузі, унеможлиблює процес проведення будь-яких реформ та нововведень. Практичній реалізації зазначеного принципу будуть сприяти такі заходи: доопрацювати Базовий компонент дошкільної освіти в частині компетенцій випускника дошкільного закладу; внести зміни у нормативні акти, які

забезпечують правове регулювання процесу вивчення ступеню готовності дітей до систематичного навчання у школі; виробити механізми взаємодії дошкільної освіти з ланкою початкової шкільної освіти та соціальним інститутом сім'ї. Слід також зазначити, що ці та інші напрямки потребують подальших досліджень та обговорень.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Базовий компонент дошкільної освіти // Київ-2012.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Київ-2011.
3. Про прийом дітей до 1 класу загальноосвітнього навчального закладу / Наказ Міністерства освіти і науки України від 07.04.2005 р. № 204 // Інф. зб. Міністерства освіти і науки України. – 2005.
4. Програма наступності дошкільної освіти та початкової школи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://kryvikolina.edukit.ck.ua/doshkillya/spivprasya\\_doshkillya\\_i\\_pochatkovoi\\_koli/](http://kryvikolina.edukit.ck.ua/doshkillya/spivprasya_doshkillya_i_pochatkovoi_koli/)
5. Психологічна готовність шестирічної дитини до школи / [упоряд.: К. Муліка]. – Полтава : ПОІППО, 2008. – 84 с.
6. Уфімцева С. Наступність у навчально-виховному комплексі // Початкова школа – 2005 – №12. – С. 35-42.

**Тетяна Ключкова**  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С. Макаренка  
(Суми, Україна)

### **ПЕРЕДУМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ РИЗИК-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО УПРАВЛІННЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКИМ СЕКТОРОМ**

Конкурентоспроможність вищої освіти країни полягає в її здатності формувати та стимулювати інноваційну діяльність всередині університетів і передавати суспільству знання в умовах економічного зростання. Стратегічний трикутник «освіта – дослідження – інновації» має більш вирішальне значення, ніж коли-небудь раніше. Посилення інтенсивності конкуренції на зовнішньому та внутрішньому ринку освітніх послуг вимагає від університетів модернізації керівництва, управління та режиму роботи, зростаючого рівня якості викладання, наукових досліджень та професіоналізму. Реформування системи вищої освіти Великої Британії відбувається під гаслом неолібералізму, який протягом багатьох років залишається домінуючою політичною філософією. Будучи в авангарді

запровадження таких неоліберальних реформ в Європі, Велика Британія усвідомлює, що не існує альтернативи ринковій економіці. У зв'язку з маркетинговою освітньою галузю змінюються цілі та місія вищих навчальних закладів: від надання елітних освітніх послуг до формування певних професійних навичок, що допоможуть легко адаптуватися до сучасних потреб ринку праці, а також до перетворення результатів наукової діяльності на товар в умовах формування «економіки знань».

Починаючи з 1980-х років інституалізація політики маркетингової трансформувала культуру університетів, перетворивши їх на центри бюджетної відповідальності, на чолі яких – керівники як з приватного, так і з громадського сектору. Університети перетворюються на комерційні підприємства, що «виробляють» знання та слугують цілям економічної політики, отримуючи прибуток від продажу таких «продуктів», як освітні послуги та результати наукових досліджень. Оскільки неоліберальна філософія, що пропагує уряд Великої Британії, підкреслює роль ринку в освітній галузі і сприяє збільшенню кількості вищих навчальних закладів, більшість з яких – «прибуткові» установи, управління ними здійснюється за законами бізнесової сфери. Філософія «нового менеджменту» підтримує вільну торгівлю і дію ринкових механізмів, застосовуючи їх до традиційних державних функцій, таких як освіта. У рамках концепції нового державного менеджменту в управлінні державними навчальними установами застосовуються методи з приватного сектору. Поступово відбувається комерціалізація державного сектору вищої освіти. У процесі маркетингової освітньої галузі, що спрямована на підвищення комерційної ефективності вищої освіти, багато британських університетів прийняли модель «студент – споживач», надавши академічній еліті статус «провайдерів освітніх послуг». У системі вищої освіти відбуваються наступні зміни:

- розширення університетського сектору, що призводить до браку ресурсів;
- навмисне створення між університетами конкуренції за фінансові ресурси;
- прийняття вищими навчальними закладами структури корпоративного управління [2].

Розширення сектору вищої освіти та пропорційне скорочення обсягів фінансування вищих навчальних закладів створює

конкуренцію між університетами, що є дієвим інструментом, за допомогою якого британський лейбористський уряд отримав важелі впливу на раніше автономні університети. Самоврядні установи, що відстоювали свою університетську автономію та академічні цінності, були реорганізовані в квазі-корпорації, якими управляють у відповідності з економічними і політичними інтересами.

Суттєві зміни відбуваються також у фінансуванні освітньої галузі. З розвитком держави загального добробуту вища освіта стала одним із бенефіціарів соціальної сфери, що почали залучали додаткові альтернативні фінансові ресурси. Диверсифікація джерел фінансування є ключовим фактором в автономії університетів Великої Британії, що дає можливість навчальним установам інвестувати в інноваційні наукові дослідження, розвивати нові напрями експертних знань, але в той же час пов'язана з певним ступенем ризику.

Зростаюча залежність університетів від корпоративних коштів змінює співвідношення між структурними елементами змісту вищої освіти на користь тих напрямів, де в повній мірі використовуються комерційні можливості. Змінюється навіть сам характер вищих навчальних закладів. Традиційні навчальні дисципліни і дослідження поступаються тим дисциплінам і темам досліджень, що мають безпосереднє відношення до ринку і здатні максимально генерувати прибутки [3, с. 13]. Залежність від корпоративних коштів може також призвести до зміни пріоритетних напрямів наукових досліджень і навіть їх результатів, що, в свою чергу, піддасть вищі навчальні заклади ризику втрати репутації.

У зв'язку з перетворенням сучасного суспільства на суспільство знань, держава, бізнес і окремі особистості все пильніше почали слідкувати за діяльністю університетів, вимагаючи звітності стосовно не лише використання ресурсів, а й якості надання освітніх послуг, соціальної значущості діяльності вишів тощо. Саме тому у 2000 році Рада з фінансування вищої освіти Англії (HEFCE) прийняла рішення щодо впровадження ризик-орієнтованого підходу до управління університетським сектором, наголосивши на тому, що у довгостроковій перспективі надійна система ризик-менеджменту надасть навчальним установам реальні можливості вільно керувати своєю діяльністю.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. HEFCE Recent history of higher education in England. 2011 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.hefce.ac.uk/about/intro/hefce.ac.uk/abouthighereducationinengland/historyofheinengland/>
2. Finlayson J.G. Education towards heteronomy: a critical analysis of the reform of UK universities since 1978. / J.G. Finlayson, D. Hayward. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.libcom.org/files/images/history/heteronomy-hidden-image.gif>
3. L. Levidow. Marketizing Higher Education: Neoliberal Strategies and Counter Strategies. / Levidow L. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.thecommoner.org>.

**Надія Кобрин**

Львівський національний медичний  
університет імені Данила Галицького  
(Львів, Україна)

## ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ

Акредитація – це процедура надання вищому навчальному закладу (ВНЗ) права проводити освітню діяльність для здобуття вищої освіти (ВО) та кваліфікації відповідно до стандартів ВО та державних вимог щодо кадрового, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення. Це один з ефективних інструментів гарантування якості освіти у всьому світі, зокрема і в Канаді. Не зважаючи на те, що в країні відсутня система національної акредитації ВО, це не заважає канадським університетам та коледжам надавати освітні послуги високої якості. Тому мета даного дослідження – розглянути основні механізми гарантування якості освіти у країні та визначити методи їх імплементації на практиці.

Як відомо, в Канаді всі питання щодо організації навчального процесу належать до юрисдикції провінційних законодавчих та виконавчих органів влади. Оскільки Канада є федеративною державою, утвореною з 10 провінцій і 3 територій, в кожній з них існує своє міністерство у справах освіти, якому надано право самостійно вирішувати основні шляхи розвитку освіти регіону відповідно до локальних соціально-економічних й культурних умов. Таким чином, в країні існує 12 автономних регіональних систем освіти [2, с. 10].

Через відсутність загальнонаціональної акредитаційної політики, в Канаді всі ВНЗ підпорядковуються не федеральному уряду, а є підконтрольні урядам провінцій та територій. З огляду на це, в країні добре розвинена внутрішньовузова система забезпечення якості освіти з чітко розподіленими повноваженнями між органами управління ВО на державному рівні, на рівні органів місцевої влади та на рівні університету. Роль держави у цьому процесі зосереджена на формуванні загальнонаціональної освітньої політики, пошуку шляхів її ефективної реалізації, забезпеченні фінансування та контролю за його використанням. Місцеві органи влади, громадські та професійні організації визначають бажаний рівень професійної підготовки майбутнього фахівця і механізми його досягнення відповідно до соціально-культурних та економічних потреб регіону. Університет, своєю чергою, в межах наданої йому автономії визначає зміст ВО, приймає заходи для забезпечення її якості, організацію навчального процесу, вибір форм і методів навчання тощо [1, с. 74].

З огляду на все вище зазначене, в контексті канадської системи освіти слід чітко диференціювати такі поняття як «гарантія якості освіти» (quality assurance) та «акредитація» (accreditation). В Канаді гарантією якості освіти вважається досягнення навчальною установою чи програмою освітніх стандартів, встановлених урядом, професійними організаціями і/або спеціально створеними організаціями з питань стандартизації. Акредитація, таким чином, передбачає оцінку компетентними органами відповідності університету чи програми навчального закладу встановленим стандартам [5].

По-друге, в провінціях Канади існують різні підходи до контролю за якістю освіти, проте система гарантування її якості на місцях передбачає виконання однакових завдань, а саме: моніторинг програм для забезпечення якості присвоєних наукових ступенів, контроль частоти й ефективності внутрішніх перевірок, створення директив щодо аудиту вже існуючих програм тощо. По-третє, гарантія якості освіти обов'язково включає внутрішній контроль в межах навчальної установи та зовнішній, який проводиться колегами, компетентними урядовими або професійними організаціями [4].

З іншого боку, слід зауважити, що в Канаді акредитація є добровільним процесом, однак кожен навчальний заклад прагне пройти її, щоб підтвердити свій статус, авторитет і надійність як перед суспільством, так і перед державою. В основному акредитаційний

процес передбачає інституційну та спеціалізовану акредитації. У той час як інституційна акредитація проводиться на рівні університету, то спеціалізована акредитація передбачає оцінку навчальних програм або факультетів університету [5].

Як зазначає науковець В.О. Зінченко, інституційна акредитація (ІА) виконує роль «колективної саморегуляції» для збереження балансу між правами ВНЗ на академічну свободу та їх відповідальністю перед державою та суспільством [1, с. 74]. Даний вид акредитації проходять ті заклади освіти, що дотримуються законодавства та вимог щодо якості надання освітніх послуг провінцій. Хоча критерії ІА носять описовий характер, вони передбачають експертну оцінку цілісності університету як установи, його цілей та ефективності діяльності. До уваги береться компетентність професорсько-викладацького штату, аналізується якість підготовки фахівців, а також оцінюється якість інфраструктури ВНЗ, його матеріально-технічне забезпечення тощо. Крім того, членство ВНЗ в Асоціації університетів і коледжів Канади де-факто свідчить про якісний рівень ВО у закладі, адже дана організація вимагає від університетів дотримання строгих критеріїв і високих стандартів освіти, продиктованих реаліями часу й зафіксованих у багатьох статутних документах [4]. Асоціація виконує роль «посередника» між університетами, з одного боку, та державою, місцевими органами влади і галузями промисловості, з іншого [1, с. 75].

На відміну від інституційної, спеціалізована акредитація передбачає професійну акредитацію (ПА), яку проводять акредитаційні професійні агенції на провінційному, загальнодержавному чи міжнародному рівнях. Їх основне завдання – оцінка навчальних програм для визначення їх відповідності стандартам професії. Перевіряючи програми професійної підготовки, дані організації гарантують, що зміст університетської програми підготовки спеціалістів відповідної галузі, ресурси для навчання, результати досліджень тощо є високої якості і задовольняють вимоги ринку праці. Крім того, ПА може проводитися не лише для навчальних програм, а й для окремих випускників програм [6]. Варто звернути увагу також на те, що ключову роль у реалізації ПА відіграє Асоціація акредитаційних агенцій Канади – автономна неурядова організація, членами якої є більше 20 спеціальних агенцій по контролю за якістю професійної підготовки. Її діяльність спрямована на забезпечення якісної професійної освіти в Канаді завдяки

вдосконаленню як стандартів підготовки фахівців різного профілю, так і процедур акредитації [3].

Таким чином, в освітній системі Канади історично передбачено оцінку якості надання освітніх послуг завдяки, з одного боку, контролю за якістю діяльності ВНЗ з боку держави та громадськості. З іншого боку, змістова оцінка підготовки фахівців окремих напрямів проводиться компетентними професійними організаціями. Отже робимо висновок, що забезпечення якості освіти у країні є компетенцією окремих спеціальних агенцій і професійних організацій, які діють відповідно до законодавства провінцій та територій Канади, а також в межах їх рамкових освітніх концепцій.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Зінченко В.О. Розв'язання проблем якості підготовки фахівців у США та інших країнах світу / В.О. Зінченко // Вісник Житомирського державного університету. – 2011. – Вип. 60 : Педагогічні науки. – С. 73-75.
2. Лавриш Ю.Е. Професійна підготовка медичних сестер в університетах Канади: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю.Е. Лавриш. – К., 2009. – 21 с.
3. AAAC [Electronic resource] : Website. – Association of Accrediting Agencies of Canada, 2010. – Mode of access: <http://aaac.ca/english/index.php>.
4. AUCC : The Voice of Canada's Universities [Electronic resource] : Website. – Association of Universities and Colleges of Canada, 1996-2014. – Mode of access: <http://www.aucc.ca/>.
5. CICIC [Electronic resource] : Website. – The Canadian Information Centre for International Credentials, 1990-2014. – Mode of access: <http://cicic.ca/>.
6. Professional Program Accreditation [Electronic resource]. – AUCC : The Voice of Canada's Universities, 2014. – Mode of access: <http://www.aucc.ca/canadian-universities/quality-assurance/professional-program-accreditation/>.



**Іван Коновальчук**  
Житомирський державний  
університет імені Івана Франка  
(Житомир, Україна)

## **ІНТЕГРАТИВНІ КРИТЕРІЇ МОНІТОРИНГУ РІВНЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Для забезпечення системного аналізу та об'єктивної оцінки продуктивності реалізації інновацій у ЗНЗ необхідно здійснювати постійний моніторинг, який передбачає комплексну оцінку й порівняння прогнозованих й отриманих результатів на основі чіткої системи їх критеріїв і показників.

Теоретичні засади й практика моніторингу інноваційної діяльності ґрунтуються на системному, функціональному, процесуальному, оптимізаційному, інформаційному й технологічному підходах (Р. Акофф, Л. Ващенко, Л. Даниленко, М. Дахін, В. Докучаєва, Л. Гохберг, Л. Калініна, В. Лоханова, Б. Малицький, Н. Мангільова, Г. Мкртчян, С. Подмазін, А. Саранов, В. Соловйов, В. Слободчиков, Г. Щекатунова, Д. Уїлмс та ін.).

Технологічний підхід, наголошує С. Подмазін, вирішує ключові питання визначення критеріїв та розробки інструментарію збору інформації [5, с. 137].

Критерії реалізації інновацій – це загальні прояви тих типових ознак, що дозволяють комплексно оцінити характер і рівень змін, що вносить інновація у педагогічну систему й сам процес нововведень. Показники – це складові критеріїв, що деталізують їх зміст і вказують, що піддається вимірюванню.

Сенс розв'язання проблеми вимірювання успішності реалізації нововведень, на думку В. Докучаєвої, зводиться в будь-якому випадку “до визначення підстав щодо відбору й формулювання критеріїв (показників) ефективності реалізації проекту інноваційної педагогічної системи” [2, с. 326].

Перш за все критеріальною базою оцінки реалізації інновації вважаємо її сутнісні характеристики, що визначені нами на попередніх етапах дослідження, як системи, процесу, діяльності й результату [3, с. 73]. Параметрами вимірювання тут виступає рівень структурних, функціональних, якісних і кількісних змін у зазначених характеристиках внаслідок реалізації інновацій.

Також за основу відбору критеріїв успішності реалізації нововведень нами взяті принципи управління інноваційними освітніми процесами: організованої інноваційної зміни станів системи освіти; переходу від стихійних механізмів інноваційних процесів до свідомо керованих; інформаційної, матеріально-технічної, кадрової забезпеченості основних етапів нововведень; прогнозування зворотних або незворотних структурних змін в інноваційному соціально-педагогічному середовищі; посилення стійкості інноваційних освітніх процесів; прискорення розвитку інноваційних процесів у системі освіти. Зазначені принципи охоплюють всі етапи реалізації інновацій та постають як норми, орієнтири їх успішності й ефективності [1, с. 39-41].

У процедурі контролю процесу нововведень рекомендується проводити оцінювання як їх результатів так і силового поля, беручи до уваги як одержані результати так і внутрішні й зовнішні фактори організації інноваційної діяльності [1, с. 275]. Згідно з цією рекомендацією, критерії реалізації інновацій мають комплексно відображати як безпосередні зміни у результатах діяльності загальноосвітнього навчального закладу (нові компетентності, здатності, знання, уміння, особистісні якості учнів, їх досягнення у різних видах діяльності) так і зміни в його педагогічній системі (зростання інноваційних ресурсів, наповнення інформаційної бази інновацій, освоєння педагогами нових методик, технологій, способів комунікації, форм управління, методичної роботи тощо).

Таким чином забезпечується комплексність критеріїв оцінки, оскільки, зазначає Т. Перекрестова, інноваційна педагогічна діяльність виступає основою оновлення школи і її результатом є як структурні зміни в інституційній сфері, так і зміни в концептуальних, змістових і процесуальних характеристиках навчального закладу як освітньої системи [4, с. 12].

Узагальнюючи різні варіанти, що представлені в дослідженнях з педагогічної інноватики, ми виділили такі інтегративні критерії реалізації інновацій: системність, результативність, ефективність, оптимальність, інтенсивність, актуальність, соціальна й суб'єктна значимість змін.

Системність характеризує ступінь спрямованості нововведень на реалізацію стратегії інноваційного розвитку навчального закладу згідно з визначеною концепцією й прийнятою всіма членами

колективу школи її інноваційною місією. Системність, як інтегральна властивість інновації, передбачає комплексний моніторинг всіх складових процесу нововведення в їх цілісності, що виникає як результат взаємодії всіх суб'єктів та об'єктів інновації. При системному підході можна встановити та проаналізувати причинно-наслідкові зв'язки між умовами процесу та результатами реалізації інновацій, відслідкувати динаміку змін, що відбуваються у педагогічній системі, спрогнозувати тенденції подальшого інноваційного розвитку навчального закладу. Інноваційний процес, як системне явище, потребує вивчення різних його сторін. Зокрема, А. Саранов вказує на необхідність відстеження як результатів інноваційного навчально-виховного процесу так і засобів (технологій), що застосовуються для їх здобуття [6, с. 148].

Результативність як основний інтегративний критерій інноваційної діяльності ЗНЗ визначає рівень реалізації прогнозованих цілей інновацій у досягненнях учнів, педагогів, батьків у різних видах діяльності (навчальній, науково-дослідницькій, організаційній та ін.). Отримані результати характеризуються за параметрами новизни, якості, стійкості, стабільності, тривалістю дії, суспільною й особистісною значимістю, продуктивністю застосовування у вирішенні практичних задач. У продуктивному сенсі результативність інновацій визначається якістю навчальних досягнень учнів, розширенням сфери освітніх послуг, у технологічному – підвищенням продуктивності методів і засобів діяльності, у функціональному – дієвості нових форм управління, у соціальному – поліпшенням умов праці, збереження здоров'я, комфортності всіх суб'єктів освітнього середовища.

Тісно пов'язаний з результативністю реалізації інновацій критерій ефективності, який встановлює співвідношення між досягнутим ефектом і затраченими ресурсами. Ефективність визначається коефіцієнтом корисної дії нововведення. Засвідчують ефективність реалізації інновацій не лише затрати ресурсів, але й здатність нововведень до їх збереження, наприклад, економія часу, фінансів, зменшення психічного й фізичного перевантаження учнів і вчителів тощо.

Критерій оптимальності враховує дію закону незворотної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища, а також його цілісність та адаптаційні можливості до нововведень. Перевищення таких можливостей при стихійному, непідготовленому введенні

інновацій може зруйнувати цілісність педагогічної системи навчального закладу, призвести до загострення конфлікту між новим і традиційним, посилити опір нововведенням, значно знизити їх ефект. Тому необхідно оцінювати й встановлювати оптимальний баланс між інноваціями та готовністю навчального закладу до їх сприйняття та реалізації.

Також погоджуємося з трактуванням оптимальності як наскрізного критерію ефективної реалізації проекту інноваційної педагогічної системи в тому розумінні, що неоптимальний шлях реалізації проекту є первісно неприйнятним [2, с. 329]. Тут ми виходимо з принципу оптимальності співвідношення затрат і результатів, оскільки навіть найкращі результати не можуть бути досягнуті будь-якою ціною. Очевидно, що для отримання більш значимих, суттєвих результатів потрібно задіяти зазвичай більше ресурсів, але перевищення затрат на впровадження інновацій нівелює їх потенціал в отриманні нових результатів діяльності ЗНЗ, які можуть досягатися за рахунок перевантаження учителів та учнів, що призводить до погіршення їх здоров'я.

Критерій інтенсивності відображає дію принципу прискорення розвитку інноваційних процесів у системі освіти. Він характеризує здатність педагогічного колективу працювати в режимі постійного розвитку, визначає динамічність змін за певний проміжок часу, ефективність підходів до управління та організації інноваційної діяльності, розкриває раціональність обраної технології реалізації інновацій. Інтенсивність характеризує інноваційний лаг інновації, що визначається періодом з часу її вибору до стадії продуктивної реалізації. Показники інтенсивності показують, яким шляхом іде розвиток навчального закладу – інтенсивним чи екстенсивним.

Критерій соціальної й суб'єктної значимості відображає ступінь прогресивності розв'язання актуальних проблем у діяльності навчального закладу й створення інноваційного середовища, в якому всі учасники освітнього процесу можуть знаходити можливості для самореалізації. Значущість інновацій також виражається рівнями новизни, масштабом застосування й змін.

Таким чином інтегративні критерії, будучи наскрізними, загальними ознаками для оцінювання змін, забезпечують цілісність, комплексність, об'єктивність і динамізм оцінювання процесу, умов і результатів реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні основи проектування інноваційних педагогічних систем // Дис. ... д-ра. пед. наук. 13.00.01 / В. В. Докучаєва. – Луганськ, 2007. – 481 с.
3. Коновальчук І. І. Терміносистема базових понять педагогічної інноватики // Нові технології навчання. Наук.-метод. зб. / І. І. Коновальчук. – Київ-Вінниця, 2011. – Вип. 69. Частина 1. – С. 70-75.
4. Перекрестова Т. С. Становление и развитие авторской школы как инновационной образовательной системы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. С. Перекрестова. – Волгоград, 2001. – 252 с.
5. Подмазін С. І. Інформаційно-аналітичне забезпечення управління освітніми системами / С. І. Подмазін // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1. – № 1. – С. 137-139.
6. Саранов А. М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика: Монография / А. М. Саранов. – Волгоград: Перемена, 2000. – 259 с.

**Ірина Макаренко**

ДВНЗ «Криворізький національний університет»  
(Кривий Ріг, Україна)

## КОУЧИНГ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Нині у країнах з розвинутою економікою набувають все більшої значущості коучингові технології, які більш м'які у «суб'єкт – об'єктних» зв'язках між керівником та підлеглим і, які ефективніше спрямовують діяльність людини у визначеною нею самою напрямі.

Необхідно зауважити, що коучинг як наука перебуває ще на початку свого історичного розвитку, проте він має корені в інших науках. На формальному рівні, коучинг має багато принципів із психології, особливо, спортивної психології, філософії та освіти.

Засновником поняття «коучинг» вважається Т. Гелві, який є експертом коучингу, автором першої книги, яка пояснювала сутність коучингу: «Внутрішня гра в теніс» (1974) [1].

На сьогодні коучинг має спільну теоретичну основу та набір стандартів й етичних постулатів, настанов, що є важливими професійними критеріями у коучингових процедурах.

Нині ми можемо чути про executive-коучинг та коуч-менеджмент, про коучинг мотиваційний, екзистенційний та стратегічний, особистісний й груповий, зовнішній та внутрішній, про life-коучинг тощо.

Так що ж таке «коучинг»? Коучинг – поняття складне й неоднозначне. Тому досить важко дати йому чітке й вичерпне визначення. Англійське слово “coach” можна перекласти на українську по-різному: «тренувати», «наставляти», «підказувати», «спрямовувати», «надихати» тощо. Однак, у “coach” є ще одне визначення – «кареता», «візок». А для чого потрібні візки? Щоб люди змогли переміщуватися з одного місця в інше. Коучинг – наче візок – допомагає переміщуватися: із зони проблеми в зону її ефективного розв’язання.

Так, за визначенням Т. Шуелла, «коучинг – це технологія, що сприяє збалансуванню співпраці в команді через цілеспрямовану й динамічну комунікацію учасників для досягнення певних цілей» [3].

Водночас, досить влучно зазначають Д. Пітерсон та М. Хікс, що «коучинг стає особистим знаряддям людини, інструментарієм, знанням та надією на перспективу, які потрібні людині для саморозвитку та для того, щоб діяти більш ефективно [2].

Коучинг передбачає допомогу людині, що ґрунтується на знаннях про неї. Основне завдання коуча сприяти, підтримувати та заохочувати людину для того, щоб вона ефективно знаходила відповіді на запитання.

Коучинг у системі педагогічного менеджменту, ми розглядаємо у контексті коучинг-менеджменту: стилю управління в освітньому закладі, при якому керівник сам стає коучем – наставником та тренером для своїх підлеглих. Відмовляючись від традиційного педагогічного менеджменту, він практикує новий підхід в управлінні персоналом.

Керівник-освітянин навчає підлеглих робити або не робити те чи інше. Коучинг у системі педагогічного менеджменту передбачає взаємозалежні відносини між керівником та підлеглим, а також є двобічною комунікацією, що ґрунтується на діалозі.

У своїй роботі коуч-консультант (а таким для підлеглих педагогічних працівників є їх керівник) повинен спиратися на такі постулати коучингу:

1. Кожна людина унікальна, а значить й робота з кожною абсолютно індивідуальна й не може ґрунтуватися на стандартних, завчасно приготованих схемах.

2. Кожному педагогічному працівнику в першу чергу потрібно знайти свої таланти, ресурси, конкурентні переваги тощо.

3. Кожному педагогічному працівникові слід розвивати свій професійний потенціал, свої переваги, прагнути до самовдосконалення та самореалізації як в професійній так і особистісній сфері.

При використанні різноманітних коучингових інструментів, таких як сприймання на слух, рефлексія, ставлення запитань та надання інформації, – педагоги зможуть коригувати свої дії (вони навчаються як коригувати свої дії та поведінку) та саморозвиватися (вони генерують свої власні запитання та відповіді) [4].

Допомога керівника-освітянина у ролі коуч-консультанта нагадує роботу спортивного тренера: він не може пробігти за спортсмена дистанцію, однак здатен актуалізувати його внутрішній потенціал, знайти те унікальне, що допомагає досягти перемоги.

Коучинг у системі педагогічного менеджменту здатен перетворити взаємовідносини, що звично здійснюються в ієрархічній системі «керівник-підлеглий» у продуктивні, партнерські, в яких розкриваються можливості для співпраці й розвитку іншої людини. Беззаперечно, це може принести користь керівнику у взаємодії зі своїми співробітниками.

Наразі виникають дискусійні питання: «Чи кожен керівник-освітянин може стати коуч-консультантом?», «Які вимоги можна і потрібно до нього пред'являти?», «Хто повинен забезпечувати та здійснювати підготовку керівників-освітян до здійснення функцій коуч-консультанта для своїх підлеглих?» і т.д.

Усі ці питання актуальні, значущі й потребують детального вивчення. Тож, будучи впевненими, що коучинг у системі педагогічного менеджменту займає особливе, дуже важливе місце, й інтерес до нього буде безумовно зростати, ми тим самим визначили перспективу своїх подальших наукових досліджень у цьому напрямку.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Gallway T. The Inner Game of Tennis / T. Gallway. – NY : Rendom House, 1997. – 124 p.

2. Peterson D. B. Leader as Coach: Strategies for Coaching and Developing Others / D. B. Peterson, M. D. Hicks // Personnel Decisions International. – MN : Minneapolis, 1996. – P. 114–124.

3. Shuell T. Y. Cognitive Conceptions of Learning / T. Y. Shuell // Review of Educational Research. – 1986. – № 56. – P. 411–436.

4. Zeus P. The Complete Guide to Coaching at Work / P. Zeus, S. Skiffington. – Australia : The McGraw-Hill Companies, Inc. 2007. – 260 p.

**Ігор Медведєв**

КЗ Сумський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти  
(Суми, Україна)

## **ВИКЛИКИ ЧАСУ В СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ З ПОЗИЦІ СЬОГОДЕННЯ**

Ми вже звикли до того, що випускники з України вступають до вищих навчальних закладів в інших країнах. Що ж спонукає наших вчорашніх учнів "шукати долю" в закордонних вишах? По-перше, можна говорити про ефект відкритості світу та освітніх горизонтів. Бажання вчитися за кордоном завжди було властиве українській учням та студентам. Такі тенденції можна спостерігати в українському соціумі ще у часи середньовіччя. Тому, дивуватися активності еміграції освітньої не слід, тим більше в тій країні де трудова еміграція була і є нормою або ж соціальним явищем. Перш за все можна говорити про те, що "відкритість" кордонів, яка з'явилася після розпаду СРСР була тим поштовхом для бажання підкорювати світ. Діти дорослішають у XXI століття раніше, тому й можна прогнозувати що учні та студентська молодь включають свою "дорослу" активність раніше.

По-друге, можна стверджувати, що європейські університети більш мобільні та гнучкі у формуванні своїх навчальних планів та шляхів подолання навчального шляху. Молода людина з України, тим більше молода людина з певною інтелектуальною підготовкою розуміє, що закінчити коледж до рівня бакалавра зручніше за три роки в Польщі, ніж в Україні за чотири. Більше того, при приблизно однаковій ціні на навчання, стипендії для здібних порівнювати в Україні та Європі проста не можна.

По-третє, в Україні досить добре розвинена система позашкільного виховання, яка на нашу думку зберігає в українському



суспільстві можливість "всебічного розвитку". Колеги-педагоги з початкової ланки змальовують сьогодні цю модель у вигляді "сонечка з багатьма промінчиками". Саме завдяки різноманіттю вмій та навичок і складаються у майбутнього "громадянина Європи" так потрібні у жорсткому світі компетентності. Хоча останні, як кола Ейлера переважають з знаннями, вміннями та навичками.

Що ж до України, то учню та студенту доводиться інколи стикатися із тим, що його місце в вищій займає студент із країни так званого "третього світу". Отож, міграція тих хто навчається є світовим феноменом та теж активно впливає на Україну.

Яким буде майбутнє сучасного школяра? Як вберегти його від ризиків та перешкод у сучасному світі? Як зробити його життя легшим? Навчити його використовувати сучасні інформаційні технології. Більше того, навчити його користуватися ними не на рівні гри або ж спілкування, а дати йому на озброєння різноманітні інструменти сучасного інтерактивного середовища. Друга, беззаперечна складова, складова лінгвістична. Вміння володіти декількома мовами дає можливість до розуміння вимог до себе від середовища праці, соціуму. Багатомовність або ж лінгвістична багатогранність спеціаліста завжди була синонімом інтелігентності та освіченості. Важливою складовою сучасного спеціаліста є професійна мобільність. Вміння відігравати ту ці іншу роль на ринку праці вигідно відрізняють, на наш погляд сучасного випускника шкіл в Україні. До того ж, треба навчити сьогодні учня стрімко адаптуватися у світі. У свідомості учня треба формувати зрощення моральної та матеріальної складової мотивації розвитку, навчання та виховання[1, с. 198].

Школа у ХХІ столітті, як один з найважливіших соціальних інститутів, визначає сьогодні напрями соціального розвитку держави і стає також основним фактором формування майбутнього держави. Сучасна школа в Україні повинна мати інноваційні цілі, які б відповідали вимогам сьогодення, і це вже не просто передання вчорашніх окремих моральних та етичних переконань, від яких залежить життя певної людини, а ціла форма соціальної організації в контексті державотворення. В сучасну епоху інтелект, інформація стають найголовнішим ресурсом суспільства, країни. Школа найчастіше має в житті людини більше значення, ніж політика, економіка. Освіта, виховання та розвиток - найголовніші домінанти

сучасної культури, оскільки знання та освітня діяльність набувають системного або ж системотворчого характеру.

Динаміка з якою набувають розвитку суспільні та виробничі відносини в суспільстві спонукає освітян усвідомити та розвивати концепцію випереджального розвитку на основі прогнозування [2, с.80]. Спрогнозувати суспільний розвиток держави, або освітнього середовища досить складно. Але такий прогноз може стати можливим при прогнозуванні розвитку кожної території, конкретного освітнього середовища, конкретного громадянина, керівника, педагога, учня. Педагогіка дає відповіді на питання про те, яким чином вести дитину по життєвим шляхам до успіху. Учитель та управлінець від освіти повинен усвідомлювати свою важливу місію збереження життя та здоров'я свого вихованця, при цьому забезпечити його навчання та всебічних розвиток. Збереження найціннішого в суспільстві та державі - людини є найважливішим пріоритетом. Виховувати, навчати та розвивати майбутніх громадян завдання багатогранне та складне. Чесність та вміння поважати закони суспільства в якому ти живеш, вміння якого так не вистачає сучасному соціуму. Патологія стає нормою. Саме тому, важливість введення нових стандартів в освіті не можна заперечувати. Державний стандарт містить у собі саме ті вимоги до вихованця, які є необхідними з точки зору держави, науково-педагогічної спільноти, педагогів-новаторів. Поєднання знань з інформаційно-комунікаційних технологій та лінгвістично-комунікаційних здібностей дає змогу учню відчувати себе сучасною людиною, людиною що є частиною інформаційного суспільства. Горизонти цього суспільства неосяжні. Але прагнути їх досягти повинна кожна розумна людина. Саме в прагненні досягати нових меж пізнання й полягає природа людини сучасної та людини взагалі.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Медведєв І.А. Державне управління розвитком університету: теоретичні та прикладні аспекти: [монографія] / І.А. Медведєв. – Х.: Вид-во ХарПІ НАДУ "Магістр", 2011. – 220с.
2. Теорія організацій. Навч. посібник / Медведєв І.А., 2012. – 116с.

**Тетяна Палічук**  
Миколаївський національний  
університет імені В.О. Сухомлинського  
(Миколаїв, Україна)

## **НЕОБХІДНІСТЬ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА» НАВИЧОК ЗДІЙСНЕННЯ ФАНДРАЙЗИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Актуальність теми полягає у тому, що у студентів спеціальності «соціальна робота» практично не розвинуті навички фандрайзингової діяльності. Дисципліни, які вивчаються ними у ВНЗ, дають лише загальне теоретичне уявлення про фандрайзинг, без підкріплення практикою. Такий стан речей не можна вважати прийнятним, тим більше що студенти після закінчення навчання (а часто і під час нього) працюють у недержавних організаціях як штатними працівниками, так і волонтерами, і стикаються з необхідністю пошуку коштів. Навіть працівники установ соціального захисту часто змушені через нестачу державного фінансування звертатися до отримання ресурсів шляхом фандрайзингу.

Питань фандрайзингу торкалися Я.В.Буздуган [1], О.Д.Вінніков [2], О.В.Комаровський [3], В.Лозовану і О.Манолє [4] та інші, однак в контексті підготовки студентів спеціальності «соціальна робота» до здійснення фандрайзингу проблема не досліджувалася.

Перш за все, студент повинен чітко усвідомлювати сутність фандрайзингу. Фандрайзинг – це відносно новий вид діяльності, сутність якого полягає у збиранні ресурсів, перш за все матеріальних. Фахівець з міжнародного права О.Вінніков під фандрайзингом розуміє: “діяльність, яка спрямована на залучення й акумулювання коштів з різних джерел. Тобто, у вузькому значенні фандрайзинг являє собою спеціально організований процес збирання коштів (пожертв) для недержавних організацій або для забезпечення соціальних програм” [2, с. 26]. У широкому розумінні фандрайзинг – це пошук ресурсів (людей, устаткування, інформації, часу, грошей та іншого) для реалізації проектів та підтримання існування організації [2, с. 27]. Таким чином, пошук фінансових ресурсів займає в цьому процесі важливе, але не єдине місце. У даній статті поняття “фандрайзинг” використовується в його вузькому розумінні.

Фандрайзинг практикується в основному, некомерційними організаціями (хоча сьогодні до нього все частіше вдаються і державні заклади, у тому числі соціального захисту, освітні), які зацікавлені в донорах, спонсорах та меценатах. Донори класифікуються на наступні категорії: фонди (приватні, корпоративні, комунальні); комерційні організації (корпоративні донори); уряд і публічні органи влади (національні й міжнародні урядові програми); індивідуальні донори: члени та прихильники НДО, широка громадськість; громадські об'єднання, релігійні організації й інші некомерційні організації [3, с. 126].

Дуже важливим для студента є знання методів фандрайзингової діяльності. Фандрайзинг здійснюється за допомогою таких методів: отримання грантів міжнародних або інших благодійних організацій та фондів; отримання коштів з місцевого бюджету; отримання коштів з інших фондів; участь у державних (або регіональних) цільових програмах; звернення до комерційних компаній, банків; збір пожертв під час спеціальних заходів зі збору коштів (благодійних вечорів, аукціонів, концертів, спортивних змагань тощо) [4, с. 47].

Останнє, у свою чергу, поряд із грантовою діяльністю, є одним з найбільш поширених методів. Під час таких заходів часто використовується збір приватних пожертв через скарбнички (скриньки, цей метод може використовуватися і самостійно). Перевага даного методу полягає у відносній простоті й невитратності, можливості одночасного звертання до великої кількості людей. Акції по збору коштів дозволяють привернути увагу великої кількості населення до діяльності організації або певної проблеми [4, с. 48].

У центрі фандрайзингу перебуває людина – фандрайзер або менеджер з фандрайзингу. Фандрайзер – це людина, яка здійснює збір коштів шляхом отримання грантів або інших методів [3, с. 123]. Успішність залучення коштів багато в чому залежить від того, наскільки він володіє професійними навичками і вірить у те, у чому намагається переконати інших. Здійснення цього процесу вимагає чимало зусиль, тому і вимоги до цих спеціалістів досить великі. Таким чином, наявність в недержавній організації кваліфікованого спеціаліста з фандрайзингу надає можливість досягти бажаного результату в процесі пошуку фінансів.

Студент вже на етапі навчання повинен бути ознайомлений, яким вимогам повинен відповідати успішний фандрайзер: володіння іноземними мовами, зокрема англійською; відмінні навички роботи на

комп'ютері; активність, комунікабельність, надійність; наявність вищої освіти (бажано); здатність привернути увагу відповідно до конкретного випадку; здатність викликати довіру та впевненість у правильності вибору; навички самоосвіти та саморозвитку; сміливість, творчість, креативність, терпіння та гнучкість відповідно до ситуації; зацікавленість у своїй роботі; здатність працювати в команді; вміння планувати, аналізувати та досягати цілей [4, с. 43].

Саме тому підбір кваліфікованого персоналу є дуже важливим фактором для проведення успішної фандрайзингової кампанії. Отже, студенту якомога раніше потрібно починати працювати над собою, якщо він вирішив пов'язати свою майбутню діяльність з фандрайзингом.

Отже, для здійснення успішної фандрайзингової діяльності необхідно: знання про сутність фандрайзингу; знання про методи збирання коштів; знання фінансових аспектів кампанії; вміння мотивувати донорів [4, с. 51].

Таким чином, у студентів спеціальності «соціальна робота» необхідно формувати знання, вміння та навички здійснення фандрайзингової діяльності, що полегшить їх подальшу співпрацю з недержавними організаціями (у якості волонтера або працівника), дасть змогу отримати кошти донорів на здійснення соціальних програм, навіть реалізувати власні соціальні проекти. Це стане важливим кроком на шляху розвитку якісної фандрайзингової діяльності в Україні.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Буздуган Я.В. Роль благодійних організацій як суб'єктів фінансового права у вирішенні соціальних проблем суспільства / Я.В.Буздуган // Підприємство, господарство і право. – 2010. – №12. – С. 4-7.
2. Вінніков О.Д. Благодійність у житті суспільства / О.Д.Вінніков // Громадянське суспільство. – 2010. – №3. – С. 24-29.
3. Комаровський О.В. Фандрайзинг: Навчальний посібник / О.В.Комаровський. – Суми: Ун-т. кн., 2007. – 156 с.
4. Лозовану В. Фандрайзинг. Руководство для неправительственных организаций / В.Лозовану, О.Манолу. – Кишинев: Promo-LEX. – 2011. – 57 с.

**Світлана Панченко**  
КЗ Сумський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти  
(Суми, Україна)

## **ВНУТРІШНІЙ АУДИТ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕХАНІЗМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Згідно з національними інтересами України, яка прокладає непростий шлях стратегічного самовизначення й визначає потенціали свого розвитку, ефективність системи неперервної освіти та якість освітньої діяльності з підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців є предметом багатьох соціальних дискусій та наукових досліджень. Це є свідченням того, що Українська держава сьогодні як ніколи відчуває нагальну потребу в освічених і конкурентоспроможних на ринку праці спеціалістах, занепокоєна рівнем їх фахової підготовки, спрямована на подолання негативних тенденцій погіршення фінансового, кадрового, інформаційного, матеріально-технічного забезпечення системи післядипломної освіти – чинників, що впливають на якість освітньої діяльності. Змістити акценти на забезпечення якості освітньої діяльності в післядипломній педагогічній освіті покликані як нововведення на законодавчому рівні так і інновації на рівні педагогічних колективів.

У світлі нового Закону України «Про вищу освіту», який набрав чинності 6 вересня 2014 року, забезпечення якості вищої освіти виступає ключовою позицією інтеграційних процесів, що відбуваються на європейському освітньому просторі, вимагають трансформування вищої освіти з урахуванням основних принципів Болонського процесу. Отже, діяльність із забезпечення якісної освіти, у тому числі й післядипломної педагогічної освіти, слід визнати основною інновацією в системі освіти.

Як зазначається у ст.16 Закону України «Про вищу освіту», система забезпечення якості вищої освіти в Україні складатиметься із системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності (забезпечується вищими навчальними закладами); системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти; системи забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості

вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти [3]. На практиці ж в Україні існуюча система централізованого жорсткого контролю ще не подолана, а нова прозора та об'єктивна система оцінки якості вищої та післядипломної освіти практично відсутня, що перешкоджає відповідній корекції процесів їх модернізації. На жаль, не обумовлена чітко процедура ліцензування та акредитації для інститутів післядипломної освіти, які є самостійними навчальними закладами і не входять як структурні підрозділи до ВНЗ. Ще більшої шкоди післядипломній освіті в Україні завдає відсутність культури забезпечення її якості, яка формується через накопичення досвіду.

Вбачаємо, що впровадження інноваційних процедур та механізмів забезпечення якості освітньої діяльності в систему післядипломної освіти є сьогодні і потребою, і вимогою, і завданням, і об'єктивною реальністю. Вирішенні цієї проблеми у комунальному закладі Сумський ОІППО полягатиме у самоорганізації, самоаналізі, об'єктивній внутрішній самооцінці, розробці власної системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності.

Система внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності у системі післядипломної педагогічної освіти передбачає здійснення низки заходів: визначення принципів та процедур забезпечення якості; здійснення моніторингу освітніх програм та навчальних планів; забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників; забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу; забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом; щорічне оцінювання здобувачів післядипломної освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань; забезпечення публічності інформації про освітні програми, спеціальності, форми організації навчального процесу; забезпечення ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату у наукових працях працівників, слухачів, студентів, аспірантів.

Комунальний заклад Сумський ОІППО в 2014 році відзначає своє 75- річчя і за роки незалежності України з установи, яка організувала періодичне підвищення кваліфікації педагогічних працівників загальної середньої освіти на принципах поєднання вивчення передового досвіду, завдань діяльності органів управління

освіти та наукових досягнень педагогічної науки, перетворився на вищий навчальний заклад післядипломної педагогічної освіти комунальної форми власності.

Діяльність інституту багатопланова і включає: перепідготовку, підвищення кваліфікації, спеціалізацію, стажування. Основними критеріями регулювання якості освітньої діяльності щодо перепідготовки педагогів є механізми ліцензування та акредитації спеціальностей, програм, контроль за дотриманням ліцензійних умов надання освітніх послуг і правил впровадження освітньої діяльності. Зазначені критерії здатні забезпечити як внутрішню, так і зовнішню оцінку на національному рівні, зберігаючи при цьому повагу до автономії закладу, його академічних свобод. Одним із елементів внутрішнього аудиту при цьому – створення самозвіту і заповнення модуля збору даних про навчальний заклад. Звіт складається раз на п'ять років, оскільки раз на п'ять років проводиться процедура державної акредитації.

Що стосується підвищення кваліфікації, спеціалізації та стажування, ефективним механізмом забезпечення якості освітньої діяльності вважаємо внутрішній освітній аудит.

Появу терміну «аудит» (від латин. *audio* – чути, слухає; відповідно *auditor* – той, хто слухає, або той, кого слухають) відносять до X-XI ст. для позначення процедур контролю. У електронній вільній енциклопедії наводиться осучаснена дефініція цього поняття: «Аудит – це незалежна перевірка з метою висловлення думки про достовірність. Слово «аудит» застосовується у світовій практиці для позначення перевірки. Окремі види аудиту близькі за значенням до сертифікації» [1].

У більшості європейських країн широко використовується поняття «освітній аудит»: в Швейцарії, Іспанії, Великобританії, Італії, Голландії він трактується в термінах інструментального аудиту; Данії, Фінляндії, Норвегії – в термінах аудиту якості; Німеччині – в термінах системної акредитації [6, с. 97].

В Україні поняття «освітній аудит» хоч рідко вживане у вітчизняних наукових галузях, та у освітянській практиці освітній аудит є складовою частиною системи менеджменту якості освіти вищого навчального закладу. Освітній аудит – систематична і аргументована діяльність з виміру якості умов, процесів розвитку умов і результатів спільної освітньої діяльності з метою оцінки міри їх відповідності атестаційним і акредитаційним вимогам і вимогам



освітніх стандартів і (або) вмісту освітніх програм. Це різновид експертизи, що здійснюється в рамках бюджетної або підприємницької діяльності групою експертів (аудиторів), що є аналітичним дослідженням причин виникнення актуальних проблем, які знижують якість освіти. За його результатом замовник отримує мотивований висновок (експертний висновок), який використовується при ухваленні рішень, направлених на вирішення виявлених проблем шляхом корекції умов [5]. Освітній аудит може включати декілька типів перевірки: внутрішній аудит – систематична, така, що регулярно проводиться внутрішніми експертами (аудиторами) проміжна самоперевірка стану умов, динаміки їх розвитку і результатів діяльності освітньої організації протягом навчального року; зовнішній аудит – експертиза (перевірка) якості освітньої діяльності, яка здійснюється зовнішніми експертами; ініціативний аудит – експертиза якості, яка здійснюється добровільно за замовленням освітньої організації незалежним експертом (аудитором) або групою експертів (аудиторів) на основі укладеного договору в слушний для організації час з використанням заздалегідь обумовлених видів, часу і форм експертизи при дотриманні умов повної конфіденційності отриманих результатів [5].

Метою внутрішнього освітнього аудиту в КЗ Сумський ОІППО є вироблення практичних рекомендацій педагогам і керівникам структурних підрозділів щодо рішення виявлених проблем, стримуючих підвищення якості спільної освітньої діяльності слухачів, студентів, магістрантів або досягнення стабільно високих показників якості освіти. Завданнями освітнього аудиту є: визначення міри відповідності ресурсів, динаміки процесів їх перетворення і кінцевих результатів освітньої діяльності ліцензійним і акредитаційним вимогам, вимогам освітніх програм на основі єдиної системи критеріїв, показників і методик їх виміру системи оцінки якості освіти; виявлення за допомогою проблемно-орієнтованого аналізу протиріч, проблем і причин неузгодження поточного стану і запланованих результатів якості спільної освітньої діяльності; вироблення рекомендацій по оперативній корекції умов і процесів освітньої діяльності з метою здобуття вищих результатів, відповідних цільовим орієнтирам протягом навчального року і на кожному етапі реалізації освітньої програми.

Система внутрішнього аудиту якості освітньої діяльності в КЗ Сумський ОІППО тільки починає формуватись на вимогу мати об'єктивну інформацію про стан та якість освітньої діяльності і забезпечується ефективною взаємодією і співпрацею працівників навчального відділу, деканату, кафедр інституту. Залежно від предмету освітнього аудиту можна виділити різні його види, серед яких у минулому навчальному році вже апробовані: аудит нормативної документації структурних підрозділів; аудит навчальних планів та освітніх програм; аудит системи оцінки та якості випускних творчих робіт слухачів; аудит виконання педагогічного навантаження викладачами кафедр; аудит стану ведення настановних занять кураторами навчальних груп курсів. Найближчим часом планується аудит якості проведення та навчально-методичного забезпечення інтерактивних занять (тренінгів та ділових ігр), аудит умов проведення педагогічної практики, аудит технологій навчання, управління освітнім процесом, аудит використання наукових основ та ІКТ у системі управління персоналом, аудит відкритих захистів випускних творчих робіт і проектів, аудит якості педагогічних майстерень, творчих лабораторій, майстер-класів тощо.

Мусимо визнати, що суб'єктів освітнього аудиту в Україні офіційно поки що не існує. Експертами в нашому інституті якнайшвидше стають в.о. ректора, проректори, декан, начальник та працівники навчального відділу, яким наказом по інституту надається право на здійснення відповідних аудиторських процедур.

З запровадженням внутрішнього освітнього аудиту ми пов'язуємо вирішення амбітних завдань: продемонструвати прихильність якості освітніх послуг і підготовки фахівців; отримати оцінку якості та рекомендації щодо вдосконалення освітніх програм, навчально-тематичних планів підвищення кваліфікації педагогічних та керівних кадрів, навчально-допоміжного персоналу в галузі освіти; публічно заявити про високий рівень якості підготовки фахівців; підвищити конкурентоспроможність завоювати і зміцнити позиції інституту на ринку освітніх послуг.

Розробка прозорих процедур забезпечення якості для еволюції у відповідності з вибраною системою цінностей та спираються на наступні умови-аксіоми: високий рівень кваліфікації викладацького складу; мотивацію всіх учасників брати участь у поліпшенні якості освіти; прозорість інформації на всіх рівнях; достатню кількість

ресурсів і їх справедливий розподіл на основі досягнутої якості; гнучкість освітнього контенту; мобільність професорсько-викладацького складу та студентів, академічну свободу, самостійність і незалежність [4]. Саме у такий спосіб створюється єдиний освітньо-методичний простір, в якому відбувається апробація нових інноваційних моделей навчання і виховання, поєднується теорія і практика, впроваджується науковий підхід в освітянську практику.

Отже, освіта є невід'ємною складовою суспільства і не може бути реформована окремо від усіх його складових, особливо за умов наявності в Україні ознак системної кризи. Неперервна освіта повинна бути визнана дійсним пріоритетом державної політики, головне – через пріоритетність її якості. В Україні важливо створити нову законодавчу базу, яка має унеможливити директивне втручання в діяльність інститутів післядипломної педагогічної освіти, сформувати легітимний простір їх функціонування через систему відповідних норм і правил.

Здійснений аналіз дає нам підстави визначити поняття «освітній аудит» у сфері післядипломної освіти як процедуру здійснення експертами перевірки та оцінювання діяльності закладу післядипломної педагогічної освіти у цілому, досягнення заявленого ним рівня якості вищої освіти та її гарантій, освітніх стандартів, відповідно до яких формуються професійні, ділові та особистісні компетенції студентів і забезпечується їхня конкурентоспроможність у освітньому просторі.

Проте для введення освітнього аудиту як системи, складової освітнього процесу необхідно вирішити низку організаційних, соціально-економічних та психолого-педагогічних проблем: розробити понятійно-категоріальний апарат такого аудиту; створити теоретичні та нормативно-правові основи (стандарти) аудиту освітньої діяльності та її результатів у відповідності до міжнародних стандартів; провести оптимізацію структури контролю, обґрунтувати дидактично виправдане поєднання державного та суспільного контролю, забезпечити ефективність аудиту; вирішити проблеми психології сприйняття результатів освітнього аудиту та готовність учасників навчального процесу до незалежної оцінки результатів їхньої праці; підготувати користувачів освітнього аудиту до орієнтації в потоках освітньої інформації; забезпечити стандартизовані формати надання даних, аналізу та коректної інтерпретації результатів освітнього аудиту тощо.

Для цього доцільно проаналізувати існуючий закордонний досвід суб'єктів освітнього аудиту та визначитися в умовах і можливостях його застосування в нашій державі.

Безумовно, внутрішній аудит - це одна з інноваційних механізмів забезпечення якості освітньої діяльності у системі післядипломної педагогічної освіти. Реалізація пошуків інших механізмів забезпечення якості освітньої діяльності у системі післядипломної педагогічної освіти має слугувати фундаментом системи інновацій, які забезпечать ефективність роботи інституту, дадуть можливість вийти на новий якісний рівень у системі неперервної освіти педагогічних кадрів.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Википедия: Свободная энциклопедия [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.wikipedia.org/wiki/Аудит>
2. Ефремова Н. Ф. Образовательный аудит качества учебного процесса и его результатов / Н. Ф. Ефремова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 5. – С. 19-22.
3. Закон України «Про вищу освіту». – Х.: Право, 2014. – 104 с.
4. Івахненко С. В. Автоматизація аудиту в Україні та світі: підходи і програмне забезпечення / С. В. Івахненко // Аудитор України. – 2007. – №3. – С.19-24.
5. Липська В. Освітній аудит як складова процесу реформування вищої освіти України [Електронний ресурс]: В. Липська. – Режим доступу: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/760>
6. Рубин Ю. Б. Современное образование: качество, стандарты, инструменты: монография / Ю. Б. Рубин. – 2-е изд. – М. : Маркет ДС, 2009. – 336 с.

**Діана Пінчук, Людмила Івашина**  
КЗ Сумський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти  
(Суми, Україна)

### **ВАЖЛИВІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Характерною та визначальною особливістю сучасного етапу соціально-економічного і науково-технічного розвитку виступає зміна домінуючих видів діяльності, зміщення центру ваги в суспільному

розподілі праці в напрямку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) [5, с. 3].

Розглядаючи питання інформаційно-комунікаційного забезпечення реалізації управлінського процесу, необхідно акцентувати увагу на нових підходах у роботі всього керівного складу навчального закладу, на використанні сучасних технологій та інновацій. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в управлінський процес – це шлях, який дозволить сучасному навчальному закладу підвищити ефективність управлінського процесу, забезпечити його відкритість для громадян, посилити взаємодію керівництва, батьків та суспільства. Впровадження в освіту інформаційно-комунікаційних технологій сприяє підвищенню її якості, а також удосконаленню організації освітнього закладу та управління ним. Застосування інформаційних технологій у системі управління загальноосвітніми навчальними закладами є особливо необхідним, оскільки саме управлінські рішення спроможні змінити всю систему в цілому, а від їх правильності та своєчасності залежить ефективність системи освіти. Інформаційно-комунікаційне забезпечення управлінського процесу дозволить оптимізувати процес обміну інформацією, зменшити обсяг роботи керівника та дозволить йому приймати більш ефективні управлінські рішення.

Питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій управління ЗНЗ шляхом систематизації інформаційного забезпечення управлінської діяльності розглядають В.В. Гуменюк, В.П. Драгун, В.І. Маслов; рівні управлінської діяльності керівника школи з використанням інформаційно-комунікаційних технологій – В. Глушков, Н. Довгань і Є. Машбиць; розробки напрямків удосконалення праці керівника з допомогою комп'ютерної техніки – А.Хроленко, М.Жалдак, В.Е.Лунячек, І.Підласий, Т.Шамова; питання інформаційної культури – В.Бабич, Г.А.Воронцов, О.В.Почупайло, Е.П.Семенюк та ін. На думку В.Е. Лунячека, основою стабільного функціонування ЗНЗ є дотримання нормативних вимог як передумови для його подальшого розвитку. Важливим складником цього процесу є максимальне зменшення часу на виконання трудомісткої частини роботи, що циклічно повторюється в управлінській діяльності адміністрації ЗНЗ, шляхом створення єдиної системи збирання, обробки й зберігання інформації з використанням комп'ютерних технологій [3, с. 2].

Аналіз сучасного стану управління загальноосвітніми навчальними закладами та використання в практиці управління інформаційно-комунікаційні технології дозволяє конкретизувати протиріччя між: сучасними вимогами до функціонування та розвитку загальноосвітніх навчальних закладів і технологіями управління, які використовуються керівниками закладів освіти; реальним станом комп'ютеризації управління загальноосвітніми навчальними закладами і рівнем умінь та навичок суб'єктів управління щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у своїй діяльності; підвищенням інтенсивності зовнішніх і внутрішніх потоків управлінської інформації та розвитком технологій їх обробки у загальноосвітніх навчальних закладах.

Все це призводить до відставання в розвитку керуючої системи порівняно з керованою, недооцінки керівниками загальноосвітніх навчальних закладів ефективності запровадження ІКТ в управління, до невиправданих витрат часу і штучного звуження інформаційного забезпечення закладів освіти [4].

Важливим для роботи кожного закладу є ведення і оформлення внутрішкільної документації, створення і використання баз даних учителів в та учнів школи, бібліотечного фонду, матеріальних цінностей школи та інше за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. За допомогою сучасних технологій можна автоматизувати роботу складання розкладу, роботу з електронним планом роботи школи, табелем, звітами.

Розширити напрями впровадження комп'ютерних технологій дає можливість використання мережі Інтернет: це і пошук інформації, сайт школи, електронна пошта, електронна газета, дистанційна освіта. Велика кількість навчальної інформації знаходиться на електронних носіях, тому необхідною є можливість використання електронних енциклопедій.

Важливим напрямом роботи із застосуванням комп'ютерної техніки є проведення педагогічного моніторингу в закладі освіти. Зазначене включає в себе: використання базових кваліметричних моделей для аналізу діяльності учнів, учителів, адміністрації, навчального закладу; самоаналіз та порівняльні діаграми діяльності учасників освітнього процесу; проведення атестації вчителів школи; проведення координації діяльності всіх учасників загальноосвітнього

процесу за даними відстежень; аналіз висновків про динаміку змін і поточне коригування певних ділянок діяльності закладу.

Важливим аспектом комп'ютеризації управлінської діяльності є використання сучасних мультимедійних комплексів, до складу яких входять інтерактивна дошка, мультимедійний проектор, комп'ютер. Використання цих сучасних засобів економить час директора, підвищує ефективність презентації методичного матеріалу, дозволяє демонструвати Інтернет-сайти у режимі реального часу, зберігати необхідну інформацію у пам'яті комп'ютера з можливістю подальшого відтворення, проводити педагогічні ради, семінари, наради, а також відкриває багато інших можливостей управлінської діяльності.

Важливу роль у зазначених процесах відіграє професійна майстерність керівника ЗНЗ, його особиста фахова підготовка, його заступників та їх вміння користуватися комп'ютером. Тому питання про підвищення кваліфікації діючих керівників закладів освіти, вчителів у цьому напрямі є винятково актуальним [2].

Перспективи подальших досліджень слід намітити у напрямку створення засобів і технологій єдиного інформаційного середовища, його наповнення якісними інформаційними ресурсами навчального призначення, забезпечення доступу до цих ресурсів загальноосвітніх навчальних закладів, широких верств населення. Усе це потенційно здатне забезпечити формування іміджу України як країни високих технологій, у якій гармонійно поєднуються інтелектуальні та науково-технічні надбання людства з демократичними здобутками української держави, що цілеспрямовано й активно будує інформаційне суспільство.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гуржій А. М. Інформатизації і комп'ютеризації загальноосвітніх навчальних закладів України – 20 років / А. М. Гуржій, В. Ю. Биков, В. В. Гапон та ін. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – № 5. – С. 3–11.

2. Забродська Л.М. Інформатизація закладу освіти: управлінський аспект. – Х.: Видав. група "Основа", 2003. – 240 с.

3. Лунячек В.Е. Управління загальноосвітнім навчальним закладом з використанням комп'ютерних технологій: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / В.Е. Лунячек. – Київ, 2002. – 20 с.

4. Сокол І.М. Особливості впровадження сучасних інтернет-технологій в систему управління загальноосвітнім навчальним

закладом [Електронний ресурс]: Режим доступу: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp2/upravlenie/sokol.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp2/upravlenie/sokol.pdf)

**Вікторія Чуркіна, Катерина Косенко**  
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»  
(Харків, Україна)

## **УПРАВЛІННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЮ КУЛЬТУРОЮ В ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Вміле управління людськими ресурсами забезпечує системний розвиток кадрового забезпечення діяльності організації, джерела формування якого простежуються впродовж продуктивної діяльності людини. Держава, функціонує в певному соціальному оточенні, залежить від економіки та культури суспільства, його структури, психології та матеріальних і духовних цінностей громадян, менталітету, ідентичності тощо. У зв'язку з цим процеси формування та здійснення освітньої політики мають певні особливості, які детермінуються співвідношенням соціально-економічних умов і суспільно-політичних відносин, яке, власне, і впливає на визначення змісту, пріоритетних цілей освітньої політики, вибір методів і засобів їх досягнення. Саме тому, більшість дослідників і практиків фокусують свою увагу що обумовлює аспекти змін менеджменту в організаційній культурі освітньої організації: люди; системи менеджменту; структури.

Вітчизняні науковці: Є. Панченко, О. Плотніков, В. Рокочазє, В. Князєв та ін. досліджують організаційну (корпоративну) культуру як об'єкт управління та важливий фактор забезпечення ефективності та конкурентоспроможності організації в процесі формування нової парадигми менеджменту. Багатоаспектність управління організаційною культурою в закладах ІППО пов'язано з функціями та завданнями післядипломної педагогічної освіти, та актуалізацією визначення концептуальних основ неперервного професійного зростання громадян, постійного оновлення напрямів, змісту та форм навчання відповідно до потреб економічного та соціального розвитку України, становлення демократичного суспільства [3].

Функціонування вітчизняної системи вищої освіти, та післядипломної педагогічної освіти, на сучасному етапі розвитку суспільства пов'язано з професіоналізацією та



конкурентоспроможністю фахівців в сфері освіти, а також безперервною освітою дорослих упродовж життя. Проблематика щодо організаційної культури керівника та управління корпораціями в сфері освіти розглядалася в галузях менеджменту, філософії, психології, соціології тощо.

Управління організаційною (корпоративною) культурою це проблема, яка передбачає, що управління освітньою організацією в системі ІППО не може бути представлена однією ідеєю, системою чи моделлю. Структуру визначають завдання та моделі управління. Організаційна культура є одним з складників культури управління. Аналіз організаційної культури здійснили ряд авторів: А. Петігрю, Р. Паскаль, А. Атос, І. Ансофф, Т. Діал, А. Кенеді, Р. Дафт, Р. Кантер, К. Левін, Б. Мільнер, Д. Недлер, Т. Пітерс, Т. Петер, Р. Уоттермен, Е. Шейн, тощо. Наголошуючи на комплексному управлінні якістю – Total Quality Management, орієнтації на надання послуг – Customer Service тощо, що дає їм змогу корпорації успішно працювати в адміністративному та конкурентному середовищі.

Погоджуємось з Іцхаком Адісезом, що освітні структури сьогодні подібні до біологічних організмів які намагаються вижити в умовах нестабільності, ринковості, бо зовнішнє середовище функціонування цих освітніх структур, формує економічна державна політика Української держави. Сьогодні школа є основним елементом освітньої діяльності, а вчитель – основним суб'єктом навчально-виховного процесу, тому підвищення кваліфікації учителя пов'язано з необхідністю змін у державній освітній політиці та глибоким реформування вітчизняної системи освіти.

В. Князєв розглядає організаційну культуру як різновид соціальної технології: об'єктивно-предметний спосіб організації діяльності та спілкування; певний науково-практичний (технологічний) тип знань про цю організацію (її механізми, форми, методи, принципи тощо); управлінська діяльність із застосування цих та інших типів знань для вирішення практичних завдань, насамперед пов'язаних з підвищенням ефективності, оптимальності та раціональності людської діяльності (індивідуальної чи колективної) [2, с. 8].

Е.Шейн, І.Ансофф, Т.Петер, Р.Уоттермен розглядають організаційну культуру як одну зі змінних, що виступають регулятором поведінки працівника в організації, поряд з іншими

(організаційний клімат, технологія). Відзначаючи вагомість адаптивного управління [6, с. 109–119].

Організаційна культура має певну структуру як середовище цінностей, норм, позицій, вірувань, переконань групи людей і засобів, за допомогою яких ці цінності передають (через ритуали, традиції, міфи тощо) працівникам.

Сьогодні заклади післядипломної педагогічної освіти – потужні освітні корпорації, наукові та культурні центри, що спираються на кадровий потенціал науково-педагогічної сфери, що забезпечують конкурентоздатність закладу [4].

Формування корпоративної культури пов'язано переважно з процесами, що відбуваються усередині організації, бо основу організаційної культури складають цінності та переконання керівного та професорсько-викладацького складу ІППО. Вона спирається на мережеву взаємодію, організаційну поведінку та комунікацію; ціннісні, символічні, нормативні, комунікативно-управлінські складові; що сприяють ефективному управлінню, і є відображенням самої сутності організації. Цінності – досягнення розуміння та сприймання організаційних освітніх цінностей шляхом залучення співробітників до вироблення організаційних цінностей; процесів управління показниками роботи, підвищення якості навчання. Організаційна культура пов'язана з організацією навчально-виховного процесу, забезпечує злагодженість і чіткість роботи колективу, підвищує трудову дисципліну організації, сприяє реалізації поставлених стратегічних цілей, реалізацією стратегії; упровадженням інновацій, іміджем організації. Організаційну культуру, за Ч. Хенді можна визначити як внутрішньо притаманну організації свідомість, що має витоки в поведінці співробітників і керує формальними та неформальними моделями організаційної поведінки [6].

Ця внутрішньо організаційна свідомість визначає життєвий цикл організації. Іцхак Адізес визначає дев'ять можливих послідовних етапів життєдіяльності організації: «вирощування (виходжування)», «дитинство», «стадія швидкого зростання», «юність», «розквіт», «стабілізація», «аристократизм», «рання бюрократизація», «бюрократизація та смерть» [1, с. 76-78].

Щодо розвитку організаційної культури освітніх закладів післядипломної педагогічної освіти, актуальним є питання стимулювання організаційної відповідальності та стимулювання

підприємництва на противагу спекуляції, вижити ІППО допомагає система введення додаткових послуг (проведення фахових і тематичних спецкурсів, виїзних семінарів). Сьогодні сфера андрагогічної освіти вимагає не споживання, а причетності суспільства, співтворчості. Звідси актуальним є поняття «співпричетний менеджмент» або «менеджмент якості» – скоординована діяльність організації що відповідає запитам сьогодення. Скоординована діяльність, пов'язана з культурою праці, бо її основою є поведінка, що сприяє формуванню організаційних цінностей [7, с. 109-119]. Багатоманітність підходів до організаційної культури в сфері ІППО, дозволяють відзначити, що вона являє собою складну композицію важливих припущень, які приймаються без доказів і розділяються членами колективу співробітників. Культуру, яка склалася в організації, можна вивчати різними засобами: інтерв'ю, анкетування, вивчення документів, вивчення практики управління, що склалася [5, с. 110]. Виокремлюють ряд компонентів, що характеризують таку культуру: усвідомлення працівником себе та свого місця в організації; комунікаційна система та мова спілкування; зовнішній вигляд, одяг і уявлення себе на робочому місці; усвідомлення робочого часу, ставлення до нього та його використання; цінності та норми поведінки; формування командного духу, почуття причетності й особистої відповідальності за справу тощо.

В основі організації спільної праці колективу на основі освітніх цінностей є уміння керівника ВНЗ делегувати повноваження проректорам, завідувачам кафедр, центрів тощо. Дії керівництва в ІППО спрямовано на перевірку виконання, залучення організаційно-розпорядчих документів, методів керівництва, стилю комунікації [3].

Керівник і керівний склад ІППО звертається до основних принципів розвитку неперервної педагогічної освіти, якими є: неперервність, поєднання національних освітніх традицій і найкращого світового досвіду, гнучкість у реагуванні на суспільні зміни та прогностичність, інноваційність, враховував завдання організації, якою він керує, зокрема спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь і навичок на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду; підвищення кваліфікації педагогічних працівників навчальних закладів, керівних кадрів, резерву, інших фахівців; спеціалізація – набуття особою здатностей виконувати

окремі завдання та обов'язки, що мають особливості, у межах спеціальності; стажування – набуття особою досвіду виконання завдань і обов'язків певної спеціальності науковий і методичний супровід розвитку дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної, позашкільної системи освіти регіону; інноваційну діяльність із розробки, апробації, експертизи нових навчальних технологій і моделей управління та сприяння їх упровадженню у діяльність навчальних закладів; здійснення на базі навчальних закладів фундаментальних і прикладних досліджень у галузі освіти, їх упровадження у практику [4].

Культура ІППО може бути закладена засновниками освітньої організації (лідером), може формуватися поступово, відповідно до вироблення організаційних цінностей у процесі розвитку. Делегування повноважень підлеглим полягає в оптимальному розподілі роботи між ними й у відповідності до здатностей та інтересів кожного для реалізації цих повноважень. Основою ефективного розподілу праці в освітній організації є доручення. Доручення – це договір, воно дозволяє керівнику зекономити час і використати свої сили на вирішення важливіших завдань, здійснювати розробку стратегічних планів тощо. Розвиток організаційної культури сучасного навчального закладу залежить від рівня розвитку організаційної культури керівника та впливає на різні аспекти функціонування організації, визначається не тільки характеристиками самої корпоративної культури, але й пов'язана з конкретною ситуацією та метою діяльності, у контексті яких вона проявляється. Типом організаційної культури, яка вироблена управлінською стратегією керівника НЗ, або типами регуляції поведінки.

Організаційна культура в закладах ІППО має спиратися на показники роботи: ресурси, що вкладаються в освіту (стан матеріально-технічної бази ВНЗ, інформаційно-освітнього середовища; рівень організаційної культури керівника (оформлення, руху та зберігання документів, зручності користування, надійності та довгостроковості), що сприяє економії засобів, раціональному використанню інформації, яка міститься в документах, пов'язане з великим обсягом робіт і операцій; кількість професорсько-викладацького складу, співвідношення «викладач-слухач»); освітній процес (навантаження професорсько-викладацького складу, розподіл годин за предметами, курсами, кваліфікація педагогічних кадрів,

структурування змісту освіти); культура умов праці відповідність нормам і санітарно-гігієнічним вимогам (зручне приміщення та робоче місце працівника, забезпечення перерви, охорона праці).

Результати, що продукує освітня система ІППО (досягнення вчителів із ключових дисциплін в процесі підвищення кваліфікації, підвищення якості освіти в регіоні, результати ДПА та ЗНО, професійний успіх учителів, розвиток особистісних рис і здібностей, стан здоров'я, система оплати та показники роботи, рівень кваліфікації; навчання керівництва; розвиток управлінських навичок.

Важливим чинником є лояльність – аналіз задоволеність співробітників освітнім середовищем і мікрокліматом організації; оцінка ключових показників управління персоналом; програми взаємодії та участі; створення атмосфери довіри та співпраці; покращення морально-психологічного клімату в колективі. Якість – програми комплексного управління якістю. Науково-методичний супровід освіти вчителів (дорослих), робота в команді професіоналів що мають відповідну компетентність.

Організаційна культура – це система загальних цінностей, правил і норм поведінки в ІППО, орієнтує та дає змогу мобілізувати всі навчальні та методичні підрозділи та окремих осіб на спільні цілі здійснення супроводу освіти дорослих упродовж життя. Передбачає створення адекватного психологічного клімату в колективах, формування командного духу, почуття причетності й особистої відповідальності за забезпечення навчально-виховного процесу та доручення; орієнтація керівництва на «співпричетний менеджмент» або «менеджмент якості», культуру праці. Проблематика досліджень організаційної культури є перспективною, динамічно розвивається, але сьогодні недостатньо інтегрована в теорію та практику ІППО. Внутрішні та зовнішні комунікації в закладах ІППО мають характеризуватися відкритістю, неформальністю, індивідуалізацією. Післядипломна освіта та управління нею має розглядатися як одна з пріоритетних в державі, оскільки вона безпосередньо пов'язана з перспективами економічного розвитку та соціальної стабільності суспільства. На сучасному етапі державотворення, визначаючи стратегічні пріоритети докорінної модернізації системи ІППО відповідно до потреб інформаційного суспільства, вимагає застосування нових принципів організації їх діяльності, вимагає переходу організаційної культури, на рівень «управління на основі

культури». Варто розробити систему критеріїв, показників розвитку організаційної культури та систему аналізу результатів цієї діяльності.

Керівник має здійснити оцінку реального стану організаційної (корпоративної) культури навчального закладу відповідно до вимог управлінської діяльності та власного творчого потенціалу, забезпечити моніторинг розвитку організаційної культури ІППО.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Адисез И. Идеальный руководитель: Почему им нельзя стать и что из этого следует ? [Текст] / И. Адисез; пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Альпина Бизнес Букс. – С. 76–78.

2. Князев В.М. Соціальна технологія та управління політичними процесами в Україні. – К.:НІСД,1995. – 35с.

3. Концепція розвитку післядипломної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [soippo.edu.ua/userfiles/soippu/file/03\\_konceptija\\_pdo.doc](http://soippo.edu.ua/userfiles/soippu/file/03_konceptija_pdo.doc)...

4. Сайт академії. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://edu-post-diploma.kharkov.ua/index.php?option=com\\_remository&Itemid=26&func=startdown&id=1886](http://edu-post-diploma.kharkov.ua/index.php?option=com_remository&Itemid=26&func=startdown&id=1886)

5. Спивак В. А. Корпоративная культура организации в России / В. А. Спиваков// Менеджмент в России и зарубежом. – 2000. – № 2. – С. 110–121.

6. Хэнди Ч. Типы организационных культур / Ч. Хэнди [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://corpculture.ru/content/tipologiya-korporativnykh-kultur-ch-khandi-iosobennosti-kadrovoi-politikidlya>

7. Schein E.H. Organization Culture. American Psychologist.–1990.–N45.–P. 109–119.

**Iryna Chystyakova**  
Sumy state pedagogical university  
named after A. S. Makarenko  
(Sumy, Ukraine)

### **DISTRIBUTED LEADERSHIP AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY OF NETWORK MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION**

It's a well-known fact that higher education is undergoing a major transition. Changing funding mechanisms, regulation and audit, increasing

customer demands, competition and internationalization are all characteristics of the modern higher education. The need to deliver high quality teaching and research and engage more actively with business and community requires the implementation of “good leadership”. Thus, the analysis of scientific-pedagogical literature can be argued that distributive leadership is an innovative technology of management in higher education.

Distributed leadership is receiving increasing attention in practitioner and academic literature that focuses on a number of practice-based social science disciplines. But we must admit that there is the absence of an understanding of the definition and the essence of this concept. So J. Gosling has argued that distributed leadership in higher education is a part of a rhetorical ploy by organizations (the higher education sector) to avoid consulting their staff [1]. P. Gronn has described distributed leadership as a “new architecture for leadership” that focus on systemic properties and role structures. He considers distributed leadership as the complex interplay that bridges agency and structure: “The structural patterns taken by various social and organizational formations are activity-dependent, and an analysis of the activities engaged in by particular sets of time-, place-, space- and culture-bound sets of agents permits an understanding of agential-structural relations through the process of structuring” [2, p. 318].

It should be noted that the concept of distributed leadership has become popular in recent years as an alternative to traditional leader-follower models of leadership, arguing instead that leadership is a property of the collective rather than the individual. J. P. Spillane proposes that: “From a distributed perspective, leadership practice takes shape in the interactions of people and their situation, rather than from the actions of an individual leader” [3, p. 3].

P. Woods, N. Bennett, J. Harvey and C. Wise have stated that distributed leadership is an extension of collegiality often associated with academia that is characterised by three elements, concertive action, movable boundaries and a broader spread of expertise. As they argue, concertive action is achieved by a process in which a group or networks of individuals interact in conjoint activity through the pooling and aggregation of individual initiative and expertise rather than by the linear addition of individual activity [4, p. 441]. Movable boundaries are achieved by the encompassing of a wider net of leaders than traditional approaches. The broader spread of expertise results from the inclusion of a variety of organisational expertise.

In addition distributed leadership, they conclude, is made up of five main variables: context (internal and external); culture (of academic

autonomy); change and development from many sources (top-down and bottom-up); activity that is collaborative, multiple and complementary by teams of people sharing responsibility for a successful outcome; and conflict resolution processes that are effective (to assist the multiple people contributing across a broad arena of activity).

Building on this we identify six ways in which distribution may take place: 1) Formal distribution (via hierarchical structures); 2) Pragmatic distribution (via ad hoc delegation to meet demands and challenges); 3) Strategic distribution (based on the planned appointment of individuals to contribute positively to the development of leadership in the organisation); 4) Incremental distribution (devolving more responsibility as people demonstrate their ability to lead); 5) Opportunistic distribution (people willingly extending their roles and taking initiative to lead); 6) Cultural distribution (leadership is assumed rather than given, shared organically and opportunistically and is embedded in the institutional culture).

Besides we think that it is necessary to select forms, benefits and challenges of distributed leadership. So the forms of the distributed leadership are formal, pragmatic, strategic, incremental, opportunistic and cultural. Among the benefits we can say about responsiveness, transparency, convenience and teamwork. We refer to the problems fragmentation, lack of role clarity, slow decision-making and individual capability.

In conclusion we should say that leadership in higher education requires a combination of both shared and hierarchical leadership. To this extent “distributed leadership” may be more powerful as a rhetorical device than as an accurate description of leadership practice.

### **LITERATURE**

1. Gosling, J. Distributed leadership in higher education: what does it accomplish? / J. Gosling, R. Bolden, G. Petrov // *Leadership*. – 2009. № 5. – P. 299–310.

2. Gronn P. Distributed properties / P. Gronn // *Educational Management Administration and Leadership*. – 2000. – № 28 (3). – P. 317–338.

3. Spillane J. P. Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective / J. P. Spillane, R. Halverson, J. B. Diamond // *Journal of Curriculum Studies*. – 2004. – № 36 (1). – P. 3–34.

4. Woods P. Variables and dualities in distributed leadership / P. Woods, N. Bennett, J. Harvey, C. Wise // *Educational Management Administration and Leadership*. – 2004. – № 32 (4). – P. 439–457.



Наукове видання

# **ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ: ФІЛОСОФІЯ, ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА**

*Матеріали  
Міжнародної науково-практичної конференції*

*3 грудня 2014 р.*

У чотирьох частинах

## **Частина 4**

Відповідальна за випуск *О. В. Зосименко*  
Комп'ютерний набір і верстка *О. В. Зосименко, С. П. Цьома*

Здано на виробництво 27.11.2014.  
Формат 60x84/16. Гарнітура Cambria. Папір офсетний. Друк офсетний.  
Ум. друк. арк. 11,6. Ум. фарб.-відб. 11,6.  
Обл.-вид. арк. 10,6. Тираж 300 пр.  
Вид. № 25.

Видавець і виготовлювач:  
ВВП «Мрія». 40000, Суми, Кузнечна, 2.  
Тел.: 22-13-23, 67-92-15

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 2765 від 15.02.2007.