

Міністерство освіти і науки України  
КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (Суми, 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)  
Казахський національний університет імені аль-Фарабі (Алматы, Казахстан)  
Узбекський научно-дослідницький інститут педагогічних наук  
імені Т. Н. Кары Ниязи (Ташкент, Узбекистан)  
Телавський державний університет  
імені Якоба Гогешвілі (Телаві, Грузія)  
Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna (Gdańsk, Polska)

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

*Матеріали  
II Міжнародної науково-практичної конференції  
3 грудня 2015 р.*

У чотирьох частинах

**Частина 4**

Суми  
ВВП «Мрія»  
2015

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

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
КЗ Сумський інститут післядипломної педагогічної освіти  
(протокол № 5 від 26 листопада 2015 р.)*

**Редакційна колегія:**

*С. І. Дегтярьов* – доктор історичних наук, доцент (Україна)  
*О. В. Зосименко* – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)  
*І. Л. Кєжковска* – кандидат педагогічних наук (Польща)  
*Д. В. Кудінов* – кандидат історичних наук, доцент (Україна)  
*М. В. Матковська* – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)  
*А. К. Мынбаева* – доктор педагогических наук, (Казахстан)  
*О. І. Огієнко* – доктор педагогічних наук, професор (Україна)  
*С. М. Панченко* – кандидат психологічних наук, доцент (Україна)  
*А. А. Сбруєва* – доктор педагогічних наук, професор (Україна)  
*Л. О. Суцєнко* – доктор педагогічних наук, доцент (Україна)  
*М. Н. Цой* – кандидат педагогических наук, (Узбекистан)  
*Л. М. Чеканська* – кандидат психологічних наук, доцент (Україна)

**Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка : матеріали**  
О 72 II Міжнародної науково-практичної конференції, 3 грудня 2015 року :  
у 4 ч. – Суми : видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2015. – Ч. 4. –  
229 с.  
ISBN 978-966-473-185-7

У збірнику представлені матеріали доповідей та повідомлень учасників II 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 978-966-473-185-7

© КЗ Сумський ОППО, 2015  
© ВВП «Мрія», 2015

## ЗМІСТ

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

<b>Гуріна Вікторія</b>	
Зарубіжна педагогічна думка щодо розвитку мистецької освіти жінок .....	7
<b>Дегтярьов Сергій</b>	
Почесні наглядачі у першій половині XIX ст.: умови призначення та межі компетенції .....	9
<b>Драновська Світлана</b>	
Трансформація змісту навчання історії України в 60–90-х рр. XX ст. ....	12
<b>Друшляк Артем</b>	
Етнізація освіти в українських губерніях в другій половині XIX ст. ....	17
<b>Заярна Вікторія</b>	
Етапи розвитку міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти в Європейському Союзі .....	19
<b>Калюжна Тетяна, Мільто Людмила</b>	
Інтеграція науки, інновацій і освіти: історичний аспект .....	23
<b>Клочко Оксана</b>	
Заснування жіночих гімназій на Сумщині в середині XIX – на початку XX століття .....	28
<b>Коваленко Світлана</b>	
Роль університетів у розвитку освіти дорослих в Англії: історичний огляд .....	32
<b>Кудінов Дмитро</b>	
Дитячий садок В. Бирченко в Сумах: історія й педагогічний досвід .....	36
<b>Лущик Юлія</b>	
Передумови виникнення аграрної освіти у Великій Британії .....	43
<b>Майданик Олена</b>	
Ретроспективний аналіз проблеми громадянського виховання майбутнього вчителя .....	46
<b>Марчук Оксана</b>	
Відкриття українських шкіл на Волині на початку XX ст. як прояв національної свідомості населення регіону .....	50
<b>Нікітін Юрій</b>	
Стан жіночої освіти на Лівобережній та Слобідській Україні у другій половині XIX ст. ....	53
<b>Олійник Олеся</b>	
Проблема формування конструктивних умінь учнів початкової школи в історичній ретроспективі .....	56

<b>Осьмук Наталія</b>	
Внесок Я. Мамонтова у становлення загальнотеоретичних основ української педагогічної науки за часів експериментування й новаторства .....	59
<b>Похілько Олена</b>	
Педагогічні можливості фольклору у творчій спадщині Ю. П. Ступака .....	62
<b>П'ятаченко Юрій</b>	
Путивльщина 1946 року на сторінках щоденникових записів Павла Тичини .....	66
<b>Роденко Світлана</b>	
Питання функціонування та розвитку освіти в процесі адміністративної децентралізації .....	72
<b>Рудь Ольга</b>	
Вплив культурних процесів на розвиток педагогічної майстерності вчителя Сумщини (друга половина XIX століття) .....	75
<b>Сидоренко Наталія</b>	
До актуальності дослідження теми історії розвитку шкільництва національних меншин України в XX столітті .....	78
<b>Соколова Наталія</b>	
Плавання як навчальна дисципліна в освітніх закладах Російської імперії впродовж XIX – початку XX ст. ....	81
<b>Сьома Світлана</b>	
Дослідницька робота слухачів хіміко-біологічних відділень МАН (60-ті – 90-ті рр. XX ст.) .....	84
<b>Федорова Марія</b>	
Історико-педагогічні засади проблеми виховання моральних цінностей особистості .....	87
<b>Хемій Мар'яна</b>	
Дидактичні особливості змісту трудового навчання з обслуговуючих видів праці в Україні (друга половина XX століття) .....	91

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

<b>Борисов Вячеслав, Борисова Світлана</b>	
Проблема національних цінностей та ціннісних орієнтацій в сучасній педагогіці .....	97
<b>Борхович Світлана</b>	
Ціннісні основи і проектування інноваційної педагогічної діяльності ....	100
<b>Довгополова Ганна</b>	
Human rights at school: developing a new school culture .....	103
<b>Жуманова Райхан</b>	
Педагогические условия как компонент научных основ исследования ....	106

<b>Кежковска Ірина</b>	
Формування основ суспільної активності молодших школярів в Польщі в контексті викликів ХХІ століття .....	110
<b>Козланюк Анна</b>	
Дозвіллевий потенціал усної народної творчості в діяльності дошкільного навчального закладу .....	115
<b>Кушнікова Світлана</b>	
Філософія взаємодії освіти із суспільством через механізм дії рефлексії ...	119
<b>Литовченко Ірина</b>	
До проблеми філософських засад корпоративної освіти як складової освіти дорослих США .....	123
<b>Пінчук Євген</b>	
Роль спорту в процесах інкультурації .....	127
<b>Саидов Сарвар</b>	
Теоретико-філософские аспекты современной образовательной парадигмы .....	129
<b>Сиваш Сніжана</b>	
Філософські та педагогічні витоки понять «діалог» та «діалогічна культура» .....	134
<b>Шеремет Любо</b>	
Соціально-культурна подвійність спорту .....	137
<b>Iryna Ushchapovska, Manolya Celebi</b>	
Importance of cross-cultural competence and cross-cultural empathy .....	139

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

<b>Бурсова Світлана</b>	
Управлінський аспект педагогічної підтримки дітей в умовах адаптації їх до дошкільного навчального закладу .....	143
<b>Вознюк Алла</b>	
Психолого-організаційний аналіз управління педагогічними працівниками в освітніх округах .....	146
<b>Вознюк Олександр</b>	
Інноваційний ресурс управління освітньою системою регіону .....	151
<b>Донченко Вікторія</b>	
Методичне забезпечення управління міжнародною діяльністю в державних університетах США .....	155
<b>Іващенко Микола</b>	
Створення інформаційної інфраструктури як фактору еколого-економічного управління в системі освіти .....	157
<b>Кириченко Олена</b>	
Педагогічний експеримент, як основна форма реалізації інноваційної технології .....	160

<b>Листопад Олена</b>	
Інноваційні технології управління навчальним закладом: аналіз зарубіжного досвіду .....	165
<b>Луценко Світлана</b>	
Ініціативність та підприємливість як складові професійної компетентності сучасного керівника навчального закладу .....	168
<b>Махмудов Сарвар</b>	
Концептуальные направления предотвращения информационных угроз в научно- педагогических и учебно-методических изданиях .....	171
<b>Перлик Вікторія</b>	
Державно-громадське управління освітою на сучасному етапі: порівняльний аналіз українського та закордонного досвіду .....	175
<b>Самойлова Юлія</b>	
Діяльність інноваційних шкільних мереж в контексті сучасного управління освітою .....	180
<b>Серих Лариса</b>	
Багатовекторна модель взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків .....	183
<b>Сударева Галина</b>	
Педагогічне проектування як основа інноваційних змін у загальноосвітньому навчальному закладі .....	188
<b>Сущенко Роман</b>	
Управлінська культура – культура професіоналізму інженера залізничного транспорту .....	193
<b>Тайлаков Норбек</b>	
Непрерывное образование в Республике Узбекистан .....	196
<b>Феденко Ірина</b>	
Система контролю за виконанням планування в навчальному закладі ...	200
<b>Хвыля-Олинтер Надежда</b>	
Последствия реформы системы образования для молодого поколения России .....	205
<b>Шаповалова Ольга</b>	
Управління якістю освітніх послуг в школах Великої Британії в процесі інституційного врегулювання .....	210
<b>Шихненко Катерина</b>	
Стратегії розвитку шкільного закладу в умовах постійних змін: з досвіду шкільних реформ у США .....	214
<b>Skyrta Valentina</b>	
Cooperation with British Council .....	218
<b>Voznyuk Victoria</b>	
The decision making process in the provision of social services by extended schools of Great Britain .....	221

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

**Вікторія Гуріна**  
(Харків, Україна)

**ЗАРУБІЖНА ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА ЩОДО РОЗВИТКУ**  
**МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ЖІНОК**

*This paper examines the emergence of artistic education of women in the European educational paradigm. The author defines the features of the organization of art education of women in Ancient era and Middle Ages. The article presents the judgment of Herodotus, Plato, Plutarch about arts education specifics for women.*

**Key words:** art education, women.

Мистецька освіта жінок сягає своїм корінням у глибоку давнину. Про мистецьку освіченість жінок Стародавності свідчать чисельні зображення на статуєтках, бляшках, розписи склепів скіфо-сакських племен.

Витоки мистецької освіти спостерігаємо в Стародавньому Єгипті, де в III тис. до н .е. виникли перші школи. Жінки Стародавнього Єгипту мали змогу при бажанні отримати освіту відповідно до свого положення у суспільстві. Так, автор папірусу Анастезі згадує школу в Мемфісі, де жриць навчали малювати і співати.

Аналіз літературних джерел дозволяє констатувати, що мистецька освіта жінок Стародавнього Єгипту надавала їм можливість отримати професію і брати участь у культових церемоніях, долучатись до світу богів. Так, давньогрецький історик Геродот розповідав про обряд, який супроводжувався галасливою музикою. Кожного року під час свят, присвячених богині Баст, жінки і чоловіки плили на байдарках до міста Бубастіс. Під час подорожі багато хто грав на систрах, відбиваючи дзвінкий ритм, інші – грали на флейті, інші – співали і підтримували ритм, плескаючи у долоні. По дорозі жінки сходили на берег і співали, танцювали, грали.

Наступна згадка про мистецьку освіту жінок припадає на Античну добу. Жінки античної Греції класичного періоду часто ставали слухачами пісень, які виконували під час рукоділля мати і служниці-рабині у супроводі музичних інструментів. Давньогрецький філософ

Платон у праці «Закони» визначав характер пісень, які личить виконувати жінкам. На думку автора жінки мають виконувати пісні, які схилиються до «благопристойності й скромності».

Також, під час Класичного періоду в освіті Греції існувала наука орхестрика, що була присвячена танцю. Нажаль, до нашого часу не дійшли її правила, і лише Плутарх казав, що вона складалася з трьох частин: теорія руху, вивчення поз, пантоміма. Рухи ніг слугували для пересування тіла в просторі, поза з'єднує всі рухи в пластичну форму, пантоміма висловлює загальний зміст танцю.

Нове ставлення до жінки Стародавньої Греції зародилось в епоху Еллінізму. В цей час ідеалом виховання стає самостійна, незалежна, вольова особистість. Найбільша увага освіті дівчат приділяється в общинах піфагорійців, де вони вивчають літературу і основи поетичного мистецтва.

На зміну Античного світу прийшло Середньовіччя, де ідеологічною твердинею були релігія і церква, які монополізували науку, мистецтво і школу. Дівчата зазвичай навчались вдома, але доньки знатних сімей могли відвідувати монастирські школи. У Пізньому Середньовіччі це були приватні школи, де дівчата вивчали прозу і поетичні твори латинських авторів, грамоту, іноземні мови, рукоділля, музику, хореографію.

Освіта жінок високого соціального стану передбачала настанови в публічній поведінці та ідеальне опанування нормами тогочасного життя. Сотнями виходили у світ книжки, що були присвячені вихованню дівчат і добродесній поведінці жінок. Твором, який був перекладений багатьма мовами і на основі якого згодом постали інші аналогічні праці, був «Кортегіано» графа Балдасара Кастігліоне (XVI ст.). Автор зазначав, що ідеальна дама повинна бути вродливою, розумною та освіченою, виявляти мистецькі та літературні зацікавлення, а також уміти поводитись у товаристві».

Можна стверджувати, що володіння мистецькими навичками було показником освіченості жінки взагалі. Так, німецькі художники XVI ст. зображували простих бюргерських жінок за якимось заняттям, наприклад, грою на музичних інструментах. Таким чином художники підкреслювали освіченість жінок.

Аналіз численних творів філософів, науковців, педагогів досліджуваного періоду показав, що в основі зарубіжної педагогічної думки щодо мистецької освіти жінок лежали ідеї урахування особливостей жіночої статі. На наш погляд творча реалізація цих ідей



створить оптимальні умови для усвідомлення жінками своїх сильних і слабких можливостей під час навчання у сфері мистецтва.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Геродот. История в девяти книгах. - Л.: Наука, 1972. - 604 с.
2. История образования и педагогической мысли в эпоху Древности, Средневековья и Возрождения: Учеб. Пособие / Под. Ред. Т.Н. Матулис. - М.: Изд-во РУДН, 2004. - 593 с.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца ХХв.; Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. Академика РАО А.И. Пискунова. - 2-е изд. Испр. И дополн. - М.: ТЦ Сфера, 2004. - 512 с.
4. История педагогики: учебное пособие для дошкольных педагогических училищ/под ред. М.Ф.Шабаевой. - М.: гос. Учебно-пед. Издательство министерства просвещения РСФСР, 1961. - 380 с.
5. Історія зарубіжної педагогіки. Тексти для вивчення курсу / Укл.: Белкіна Н.І., Коваленко Є.І., Яковець Н.І. - Ніжин: Видавництво НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. - 286 с.
6. Мешкерис В.А. К изучению музыкальной культуры Восточной Парфии (по археологическим данным) // Вестник древней истории. - № 4. - 1997. - С. 138-150.
7. Ніжний серця оберіг: жінка в історії та мистецтві // Шкільна бібліотека. - 2006. - №4. - С. 85-86.

**Сергій Дегтярьов**  
(Суми, Україна)

### ПОЧЕСНІ НАГЛЯДАЧІ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.: УМОВИ ПРИЗНАЧЕННЯ ТА МЕЖІ КОМПЕТЕНЦІЇ

*This work is about the honorary supervisors of district schools. It was a category of educational officials who participated in the management of educational establishment and also had its patron. The author gives factual information about honor supervisors of the district schools of Poltava and Chernihiv provinces.*

**Key words:** XIX century, official honorary supervisor, district school.

З появою повітових училищ вводилася і нова посада почесного наглядача. Сама ця посада була затверджена 26 серпня 1811 р. для місцевих дворян і поміщиків. Всі, хто її обіймав вважалися державними службовцями. Указами від 10 лютого та 8 березня 1819 р. на цю посаду дозволялося приймати чиновників з числа дворян, яких повинен був

затвердити міністр народної освіти. Повідомлення про це публікувалися на сторінках «Журнала Министерства Народного Просвещения». Так, у квітні 1853 р. губернський секретар у відставці Троцина був призначений почесним наглядачем Прилуцького повітового училища (Київський учбовий округ) [5, с. 27]. Почесний наглядач був чиновником відомства Міністерства народної освіти, хоча й не отримував штатного жалування, а, навпаки, сам здійснював пожертви на користь навчального закладу. Обиралися наглядачі з місцевих поміщиків, які користувалися повагою дворян і чиновників, а затверджувалися міністерством.

Посада наглядача училища була дуже популярною серед дворян, оскільки гарантувала отримання чинів. Спочатку кандидат на таку посаду визначався за стабільним матеріальним становищем. Чиновника призначали якщо він зобов'язувався зробити одноразовий внесок на користь училища, а також сплачувати щорічно певну суму коштів. Кандидат на посаду сам визначав суму, яку збирався сплачувати і якщо вона задовольняла міністра, то особа затверджувалася на посаді. Як правило, щорічний внесок становив частіше понад 100 руб. Наприклад, почесний наглядач Зіньківського повітового училища Є.Бразоль одноразово вніс 500 руб. і зобов'язався щорічно сплачувати по 300 руб. І. Капніст одноразово вніс як попечитель Хорольського училища 200 руб., а щорічно – по 300 руб. [6, с. 123]. За несвоєчасну сплату коштів наглядача могли звільнити з посади. Таким чином, почесні наглядачі виступали одночасно і у ролі благодійників. Указом 1816 р. були встановлені деякі моральні заохочення їх (ці заохочення могли застосовуватися й до інших благодійників училищ) – занесення прізвища до книги училища, вивішування у закладі портрета цієї особи [7, с. 19].

Посада ця накладала й інші обов'язки. Наглядач не міг самовільно залишити службу чи перейти на іншу без відома училищного керівництва, повідомляв його про свою відпустку чи про виїзд за межі губернії. Почесні наглядачі повітових училищ могли клопотати перед вищим керівництвом (попечителем учбового округу, Училищним комітетом університетом) про нагородження чи покарання училищних чиновників.

Наглядачі мали право на кар'єрне зростання, нагородження, як і інші училищні чиновники. У 1828 р. почесний наглядач училищ Крелевецького повіту І.С. Бардаков просив звільнити його з вказаної посади і нагородити відзнакою за 35-річну бездоганну службу. На цей час йому вже виповнилося 62 роки і він мав чин колезького радника (VI

клас). Але виявилось, що у т.зв. обер-офіцерських чинах необхідної вислуги у І.С.Бардакова не було, тому у відзнаці йому було відмовлено [2, арк. 4зв]. 10 грудня 1849 р. почесний попечитель Білоцерківської гімназії штабс-ротмістр Судієнко нагороджений орденом св. Анни II ступеня, прикрашеним імператорською короною. А почесний попечитель київських гімназій колезький асесор Злотницький - орденом св. Анни III ступеня [4, с. 101-102].

Суспільний статус почесних наглядачів був доволі високим. Наприклад, наглядацька посада існувала і в Ніжинській гімназії вищих наук. Вона знаходилася з одного боку над директорською, а з іншого - поза прямими керівними функціями у даному закладі. Почесним наглядачем тут був граф О. Кушелев-Безбородько, а після його смерті це звання передавалося старшому у його роді. Усі важливі рішення у гімназії приймалися після затвердження почесного наглядача. У статуті навіть вказувалося, що наглядач повинен був давати свою згоду на затвердження кандидатури директора і міг пропонувати свої кандидатури професорів. Почесний наглядач пропонував кандидатури пансіонерів у гімназію і саме запропоновані ним вихованці повинні були у першу чергу прийматися на безкоштовні місця. У 1832 р. невдовзі після виходу нового статуту Ніжинського тепер вже ліцею була видана особлива постанова про права почесного наглядача. Він, як і раніше, пропонував кандидатури 24 студентів на утримання ліцею [3, с. 112-114].

Посада почесного наглядача, як і переважна більшість інших виборних посад, надавала службовцю високий суспільний престиж і низку службових привілеїв, а тому, як правило, проблем з пошуком кандидатів на таку посаду не виникало. Так, на прикладі почесних наглядачів повітових училищ Чернігівської і Полтавської губерній, обраних у січні 1812 р. видно, що відносно розповсюдженням серед них явищем було суміщення відразу кількох виборних посад, зокрема наглядацької та маршальської. Так, серед дев'яти наглядачів по Полтавській губернії, відомості про яких ми змогли виявити, троє були одночасно й повітовими предводителями дворянства [6, с. XV, XXXI, XXXV]. Архівні дані вказують на 13 почесних наглядачів, які були обрані по Чернігівській губернії на початку 1812 р. Але формулярних списків цих посадовців нами було виявлено 7. При цьому з них троє обіймали посади повітових предводителів дворянства (майже 43%) [1]. Ці дані хоча й не претендують на абсолютну точність (збереглися відомості не про всіх почесних наглядачів), все ж вказують на те, що на посаду

наглядача обиралася, як правило, людина знана і впливова у своєму повіті, з певними амбіціями.

\*Робота здійснена в рамках виконання фундаментального дослідження №15.01.10-01.15/17.3Ф «Історичний розвиток порубіжжя Північно-Східної України як засіб конструювання загальнонаціональної моделі історичної пам'яті».

### ЛІТЕРАТУРА

1. Державний архів Харківської області (далі – ДАХО), ф.667, оп.283, спр.116. О избрании чиновников в почетные смотрители училищ, 25 арк.
2. ДАХО, ф.667, оп.287, спр.173. Об увольнении и награждении за 35-летнюю службу почетного смотрителя Кролевецкого уездного училища коллежского советника Бардакова Ивана, 10 арк.
3. Диссон Ю.А. Лицеи и благородные пансионы в системе народного просвещения России в первой трети XIX века: дисс. ... канд. истор. наук: 07.00.02 / Ю.А.Диссон. – М., 2008. – 307 с.
4. Награждения, определения, назначения и увольнения // Журнал Министерства Народного Просвещения. – Ч.LXI. – СПб.: В Типографии Императорской Академии Наук, 1849. – Отд.I. – С.101–102.
5. Определения, перемещения и увольнения // Журнал Министерства Народного Просвещения. – Ч.LXXIX. – 1853. – Отд.I. – С.27–29.
6. Павловский И.Фр. К истории полтавского дворянства 1802-1902 г. Очерки по архивным данным / И.Фр.Павловский. – Выпуск первый. – Полтава: Электрич. типо-литогр. Торгового Дома И. Фришберг и С. Зорохович, 1906. – 277+XLI с.
7. Сысоева Е.К. К истории начального образования в России в первой четверти XIX в. (Училищный устав 1804 г.: идеи и их реализация) / Е.К. Сысоева // Вестник Московского университета. – Серия 8. История. – №5. – 1998. – С.14–29.

**Світлана Драновська**  
(Суми, Україна)

### **ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В 60–90-х рр. ХХ ст.**

*The problem of transforming the content of history teaching in Ukraine in 60's – 90's of the XX century is considered in this article. The intensive processes of school historical education reform, which took place in 1991–1996, started teaching «History of Ukraine» as a separate subject under the state program.*

**Key words:** *school historical education, content of teaching the history of Ukraine, school programmes in history, actual and theoretical material.*

Наприкінці 1959 р. у рамках реформи освіти було введено нову структуру історичної освіти, засновану на концентричній побудові курсу історії СРСР. Відповідно до цього у 1960–1962 рр. у програми шкіл України включались фрагменти української історії в хронологічній послідовності, але самостійної програми так і не було складено. Питання історії України розміщувались у тексті програм після розгляду синхронних подій радянської історії. Очевидно, що така структура викладання матеріалу мала на меті підкреслити «нерозривну єдність» народів СРСР.

Ідеологічно навчальний матеріал було спрямовано на висвітлення української історії під кутом зору віковичного прагнення України до возз'єднання з Росією. Достатньо детально в програмі була представлена антифеодальна і революційна боротьба українського народу. Усе, що безпосередньо не допомагало досягненню окресленої мети вважалося зайвим. Так, у програмі зовсім не висвітлювались політика московського царства по відношенню до України після Переяславської Ради і період Руїни. Виключений був з історії період І. Мазепи. Не передбачалось висвітлення питань становлення українського національного руху протягом ХІХ–ХХ ст. Розвиток подій в Україні в 1917–1920-х рр. було фальсифіковано і представлено з позиції більшовицької історії. Об'єктивне подання фактів вважалося залишками буржуазних поглядів, некритичною оцінкою реакційної буржуазної науки, відхиленням від марксизму-ленінізму у розумінні і поясненні історії суспільства в середній школі проти, яких боролась радянська історична наука [2, с. 125-126].

З 1962–1963 н.р. для вивчення історії Української РСР в нашій республіці було вперше розроблено і видано окремий підручник для 7–8 класів. Зрозуміло, що в ньому відображалась вищезгадана концепція змісту, що відповідає програмі.

Проведені дослідження показали, що наступні зміни в змісті навчання історії та структурі шкільної історичної освіти відбувались у зв'язку із зворотнім переходом від одинадцятирічної школи до десятирічної у середині 60-х рр. Побудова змісту історичних курсів по класах знову стала лінійно-хронологічною. Історія СРСР, а отже і УРСР вивчалася тепер не двічі (концентрично), а один раз у хронологічній послідовності [3, с. 42-43].

Посилилось ідеологічне навантаження курсів: зменшилась кількість конкретних фактів. Вони замінялись поясненнями марксистських закономірностей розвитку суспільства задля

формування в учнів в процесі вивчення історії розуміння розвитку суспільства з комуністичних позицій, їх комуністичного виховання. Разом з тим, значно виросла питома вага курсів, які висвітлювали історію ХХ ст. Було збільшено кількість матеріалу, який розкривав закономірності та історичне значення перемоги більшовицької революції 1917 р., проблеми побудови соціалізму і комунізму в СРСР, підсумки розвитку СРСР за 50 рр.

Як і раніше, історія УРСР вивчалась у курсі історії СРСР, починаючи з 7-го класу. Курс історії України в програмах 1966–1967 н.р. було дещо розширено за рахунок внесення матеріалу у дореволюційну історію. Основним і незмінним завданням всього курсу української історії було розкривати єдність походження російського, українського і білоруського народів, показувати спільну боротьбу народів проти гноблення загарбників, багатовікову дружбу українського, російського і інших народів нашої Батьківщини.

В залежності від значення та обсягу матеріалу питання з історії УРСР в загальному курсі історії СРСР вивчалися:

- у вигляді окремих фрагментів, як логічне доповнення до близьких по змісту тем основного курсу;
- на спеціально відведених уроках, синхронно із відповідним загальноісторичним матеріалом;
- на декількох тематично пов'язаних уроках, які слідуєть один за одним [1, с. 118].

Такі шляхи включення історичного матеріалу з історії УРСР в загальний курс історії, розроблені українськими методистами, оптимізували зміст історичного матеріалу. В результаті, у вчителів з'являлась можливість формулювати певну цілісність знань учнів – об'єднати у свідомості школярів в єдину історичну картину факти і події із історії республіки, засвоєні під час вивчення різних періодів історії СРСР.

У другій половині 60-х рр. зміст навчання історії України в загальноосвітніх школах доповнювало запровадження факультативних занять і активна позакласна робота, яка включала: діяльність гуртків, відкриття музеїв та куточків, екскурсії та експедиції.

У другій половині 1970-х рр. розвиток змісту навчання історії в школах України гальмувався наростаючою ідеологізацією і політизацією змісту шкільних історичних курсів. Мета навчання надавала перевагу вирішенню виховних завдань, серед яких традиційно провідне місце належало комуністичному світогляду, глибоким ідейним переконанням,

радянському патріотизму і пролетарському інтернаціоналізму, відданості справі партії, непримиримості до буржуазної ідеології [4, с. 3].

У програмах початку 80-х рр. вивчення історії союзної республіки продовжувалось на базі загального курсу історії СРСР і в тісному зв'язку з ним, паралельно з відповідними темами курсу історії СРСР на спеціальних уроках і у вигляді окремих уроків. Зміни у змісті програм були незначні, основна їх тенденція – скорочення фактичного матеріалу, схематизація історичного процесу. У результаті, з програми знову зникли імена українських діячів культури, героїв визвольної війни, навіть керівників селянських повстань. Знову були виключені руйнування Запорізької Січі 1775 р. та інші факти, які дискредитували політику Російської держави.

Лише з 1988–1989 рр. у змісті шкільних програм з історії почали відображатись зміни, які відбувалися в політичній системі СРСР, зокрема в зв'язку з переходом до так званого «нового мислення», політики «демократії і гласності», що проводилась М. Горбачовим. Наприкінці 80-х рр. посилювався інтерес вчителів і учнів до національної історії. Завдання викладання історії УРСР, як і інших шкільних курсів історії, визначалися політикою перебудови. Кардинальні зміни, які відбувалися в нашій державі, змінювали уявлення і про історичне минуле нашого народу. Йшов складний процес відмови від догматизму, стереотипів, що були у свідомості кількох поколінь радянських людей. Робилися спроби відійти від звичних класово-партійних поглядів на зміст. Згідно нової концепції шкільної історичної освіти в Україні, основним курсом стала вітчизняна історія. Курс історії України виокремився в самостійний навчальний предмет, але його зміст лише формувався, постійно змінюючись і доповнюючись [1, с. 175].

Починаючи з 1989–1990 н.р. у школах Української РСР, історія України почала вивчатися як самостійний курс. Проте, як і раніше, вона викладалась паралельно із загальним курсом історії СРСР. Для подолання дублювання частин матеріалу, а також для того, щоб забезпечити краще розуміння учнями суті історичного процесу, учителям рекомендувалось найважливіші події вивчати в курсах історії СРСР і УРСР новітньої історії на об'єднаних уроках.

Лише у 1992 р. Міністерством освіти України був запропонований проект програми з історії України, складений з урахуванням нової структури шкільної історичної освіти. За цією структурою у школах України передбачалось вивчення двох самостійних курсів історії –

всесвітня історія та історія України, які вивчалися паралельно за лінійним принципом. Проект пропонованої програми передбачав вивчення історії України з найдавніших часів до наших днів у 7–11 класах. На відміну від попередніх років, у програмі було здійснене перегрупування навчального матеріалу, визначено новий порядок його вивчення у різних класах [5, с. 2].

У 1996–1997 н.р. розпочалося викладання за новою програмою та структурою самостійного курсу «Історія України». Курс «Історія України» вперше став повноцінним самостійним компонентом загальної шкільної освіти. У ньому поступово збільшувалася кількість тем, які глибше та детальніше розкривали історію України. Збагачувався програмовий матеріал і за рахунок введення у програму краєзнавчих уроків та міжпредметних зв'язків та посилено увагу до питань культури, соціального та політичного життя. Змінювалась як структура, так і змістове наповнення окремих тем. Проте у змінах, що відбувалися у змісті історії України в школі значною мірою відбивалися суперечності українського суспільства, що переживало перехідний період свого розвитку. Таким чином, після отримання Україною незалежності курс історія України став повноцінним самостійним компонентом загальної шкільної освіти. В основному курсі історії поступово збільшувалася кількість тем, які глибше та детальніше розкривали історію України.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Драновська С.В. Розвиток змісту навчання історії України в загальноосвітніх школах 60–90-х рр. ХХ ст. [Текст]: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Світлана Вікторівна Драновська. – К.: [Б.в.], 2015. – С. 287
2. Пометун Е. И. Школьное историческое образование в Украине: пути развития и проблемы / Е. И. Пометун / [под ред. Г. П. Шевченко]. – Л.: Изд. Восточноукраинского государственного университета, 1995. – 200с.
3. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К.: Генеза, 2005. – 328 с.
4. Програми для середньої школи. Історія 4 – 10 класи. – К.: Радянська школа, 1978 – 119 с.
5. Програма з історії України 7 – 11 класи. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К.: Освіта, 1992. – № 7-8 – 64 с.



## ПИТАННЯ ЕТНІЗАЦІЇ ОСВІТИ УКРАЇНСЬКИХ ГУБЕРНІЙ В II ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.

*The state of public education in post-reform school is examined. The objective conditions which led to changes in the content of education in the capitalist reforms clarified the role of district councils in its development are characterized, the braking factors in the activities of folk schools are outlined.*

**Key words:** *Zemstvo, intellectuals, folk school, school subjects.*

В умовах розбудови незалежної держави України, пошук шляхів подолання труднощів у створенні національної системи освіти потребує врахування кращого досвіду, набутого в минулому і пов'язаного насамперед з матеріальним забезпеченням навчальних закладів, підготовкою кваліфікованих педагогічних кадрів, здійсненням українізації освіти. У цьому плані заслуговує на увагу шкільна діяльність органів земського самоврядування Лівобережної України.

Запровадження земств стало важливим кроком на шляху демократизації управлінської системи й залучення до неї представників різних верств населення. Це призводило до того, що земства часто ставали в опозицію до уряду, що проявлялось у виході за межі відведеної земствам компетенції. Саме представники земств наголошували на негайному вирішенні проблем освіти, адже вони були досить близькими до них, тому частина земств почали визначати напрями освіти, схвалювати власні шкільні програми, вилучати земські школи з-під нагляду губернських училищних рад, влаштовувати учительські курси, перетворювати одні типи училищ на інші. Методика викладання в земських школах була значно прогресивнішою. Так, якщо в церковнопарафіяльних школах навчання обмежувалось читанням по-слов'янськи, по-російськи, вивченням молитов, деяких подій священної історії, початком математики, то земські школи давали дещо ширші знання. Найбільш поширеними з необов'язкових предметів були: рукоділля, садівництво, городництво, частково ручна праця, піклувалися також і про дошкільні заклади: земство створювало ясла та літні табори. Таким чином земства намагалися через освітні заклади надати ті освітні послуги місцевому населенню, які були потрібними на той час, виконуючи фактично соціальне замовлення [ 2, с. 117].

Друга половина XIX ст. відзначилась подальшою колонізацією українських земель, що входили до складу Російської імперії. Потреби ринкової економіки які визначалися з потреб виробництва, економіки, торгівлі, культури вимагали розвитку народної освіти. Проте зростаючі потреби Росії в розвитку освіти гальмувалися переслідуваннями української школи, наступом на її демократичні здобутки. Це викликало громадсько-педагогічний рух, в якому брали участь учителі, передові студенти, українська молодь, діячі науки й культури, просвітні організації, широка громадськість. Подальшого розвитку набуває педагогічна думка, що має національно-демократичну спрямованість.

У кінці XIX – на початку XX ст. відбувається найбільш послідовний та продуктивний розвиток суспільно-педагогічного руху. В цей період спостерігається активізація у дослідженнях з проблем розвитку шкіл і освітньої системи, утвердження основних положень, нормативних цінностей морального виховання.

Слід відзначити, що земства з початку створення зустрілися з проблемою рідної мови. Бо у 1863 р. міністр внутрішніх справ Валуєв заборонив друкувати книжки українською мовою, а в 1876 р. в Емську вийшов указ, який не дозволяв ввозити на територію Росії книжки та брошури, видані за кордоном на «малорусском наречии» [3, с. 17].

Та, незважаючи на ці заборони, земства виношували ідею навчання дітей у початкових класах рідною мовою. Боротьба за природовідповідне і демократичне навчання й виховання охопили і початок XX століття. Тому що, незважаючи на значні зусилля меценатів, земств, вчителів освіта потребувала асигнувань, дозволу на нормальну роботу.

Основу школи на початку XX ст., як і в XIX ст. становили ідеї православ'я, самодержавства, становість, класова нерівність, децентралізація; її роботою керували різні міністерства і відомства, громадські організації та приватні особи. Школа давала мінімум знань, зате активно прищеплювала віру в Бога, виховувала вірнопідданих слуг і слухняних вихованців монаршої волі. Кращою організацією навчання відрізнялися земські школи. Найбільш відсталою залишалась церковнопарафіяльна школа – викладачі не визнавали ні передових педагогічних нововведень, ні природовідповідності навчання. Велося воно російською мовою, вживання української мови в навчанні було категорично заборонено. Але інтелігенція, яка фактично стає національною елітою, не завжди дотримувалась вказівок царського уряду. Були й нелегальні спроби викладати предмети українською

мовою. Так, працюючи учителем у сільських школах, Б. Грінченко нелегально вів навчання українською мовою, використовуючи самостійно створений рукописний буквар, який вперше було надруковано в 1907 р. під назвою «Українська граMATика для науки читання і писання». Таким чином, можна зробити висновок, що земства українських губерній стали осередком ліберально-демократичного руху. Завдяки розумінню нагальних потреб населення земства в особі їх найкращих представників не лише постійно піднімали питання про підняття загального рівня освіти серед селян, але й здійснили ряд заходів, які сприяли підняттю культурного рівня населення. На особливу увагу заслуговують заходи земств по запровадженню в навчальний процес «національного компоненту», що було сміливим і новаторським кроком в Російській імперії того часу [3, с. 111].

За більш ніж п'ятдесятирічний період свого існування земства заснували широку мережу народних шкіл, забезпечили учнів підручниками, наочними посібниками, започаткували бібліотечну і музейну справи, знайшли шляхи підвищення кваліфікації вчителів. Значення діяльності земств полягало не лише в поширенні грамотності та зростанні кількості початкових училищ, більш вагомим підсумком їхньої роботи було підвищення культурних потреб населення, що сприяло демократизації та націоналізації освіти на засадах загальнодоступності, обов'язковості, безплатності навчання.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Ковар Л. «Тільки виховання рідною мовою може принести користь народові», Борис Грінченко // Світ. – 1999. – № 8. – С. 7.
2. Погрібний А. Борис Грінченко. Нарис життя і творчості. – К., 1998. – 268 с.
3. Борисенко В. Й. Боротьба демократичних сил за народну освіту на Україні в 60-90-х роках XIX ст. / В.Й. Борисенко. – К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 161 с.

**Вікторія Заярна**  
(Суми, Україна)

#### **ЕТАПИ РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У СФЕРІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ**

*This study identifies the main stages in the development of international cooperation in the field of non-formal education in the EU. The methods of the*

*chronological analysis, generalization and systematization are used to determine the criterion characteristics of each period.*

**Key words.** *European Union, non-formal education, international cooperation, periods of the international cooperation in the field of non-formal education.*

Євроінтеграційні поступки України детермінують процеси модернізації і реформації вітчизняної освітньої системи. Сучасні європейські освітні тенденції орієнтовано на побудову успішного конкурентноспроможного «суспільства знань» шляхом реалізації концепції «Освіти впродовж життя», визначеною Меморандумом неперервної освіти Європейської Комісії (A Memorandum on Lifelong Learning, 2000) Ці положення є провідними у сучасних стратегіях розвитку ЄС: «Європа – 2020» (A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth, «Europe – 2020», 2010) та освітньою стратегією «Освіта та навчання – 2020» («Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training», ET 2020).

На сучасному етапі розвитку європейської освіти особливого значення набуває визнання та сертифікація неформальної освіти, що відіграє особливу роль у реалізації освіти впродовж життя. Це підтверджується активною міжнародною діяльністю як політичних, так і громадських інституцій ЄС у вирішенні проблем цієї освітньої сфери наприкінці ХХ – початку ХХІ ст.

Слід зазначити, що в Україні розвиток сфери неформальної освіти є нагальною проблемою. Сьогодні широке коло науковців, спеціалістів та представників різних сфер діяльності вирішують це питання.

Однак, особливої актуальності набуває питання генези феномену неформальної освіти та розвиток міжнародного співробітництва у цій сфері в ЄС. Це зумовлює необхідність історичного аналізу означеного процесу, що є важливим не лише для характеристики сьогоденного стану міжнародного співробітництва у сфері освіти ЄС, а й для визначення перспектив його подальшого розвитку в Україні.

Тому метою дослідження є виокремлення і характеристика етапів розвитку міжнародного співробітництва країн-членів Європейського Союзу в аспекті становлення неформальної освіти.

У результаті проведеного дослідження встановлено:

1. У вітчизняній науково-педагогічній науці питанням міжнародних європейських тенденцій розвитку освіти присвячено достатньо широке коло досліджень. Різні аспекти європейської освітньої

політики висвітлено у працях М. Дебич, Н. Лавриченко, Н. Махині, Н. Терьохіної, І. Фольварочного та інш. Особливого значення для нашого дослідження є роботи Т. Антонюк, Н. Вільчиської, О. Краєвської, О. Ковальчук, О. Локшиної, О. Матвієнко, Н. Мусис, Е. Слуцького, які здійснюють періодизацію різних освітніх явищ (освітньої та молодіжної політики ЄС, розвитку різних освітніх систем тощо).

Серед зарубіжних дослідників проблему освітньої політики ЄС, її розвиток та періодизацію розробляли М. Браун, У. Дежонг-Лемберт, Х. Ертель, А. Новоа, Д. Веймер, Е. Вайнінг.

2. Для кращого розуміння досліджуваних процесів нами було уточнено сутність поняття «розвиток міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти в ЄС» та визначено його як багатовекторний безперервний процес соціально-політичної взаємодії між інституціями і країнами-членами ЄС, що характеризується укладанням нових регулюючих міжнародних актів, угод; започаткуванням нових напрямів роботи; упровадженням єдиних механізмів та інструментів валідаційних процесів з метою модернізації та гармонізації сфери неформальної освіти в країнах-членах і країнах-партнерах ЄС, і має призводити до якісних змін у європейському суспільстві в цілому.

У контексті зазначеного «етапи розвитку міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти в країнах-членах ЄС» нами розглядаються як хронологічно визначені періоди, детерміновані загальноєвропейськими суспільно-політичними та економічними подіями, розвитком нормативно-правового підґрунтя, поширенням нових наукових і громадських ідей, рухів, течій, що мають вплив на розвиток сфери неформальної освіти.

3. Критеріальними ознаками виокремлення етапів розвитку міжнародних відносин у сфері неформальної освіти в ЄС визначено:

- історичні, суспільно-політичні, економічні, соціокультурні фактори розвитку європейського суспільства,
- формування законодавчо-правової бази, урізноманітнення напрямів, форм, засобів неформальної освіти;
- зміни у неформальній освіті (структурні, цільові, змістові, методико-технологічні, менеджерські, ін.).

Необхідність урахування передісторії створення ЄС зумовило визначення нижньою межею дослідження кінець 40-х років (післявоєнний період розвитку міжнародних відносин у європейському регіоні), а саме 1948 рік, коли було підписано Конвенцію ООН про права

людини на освіту, та 1949 рік, коли було розпочато роботу Ради Європи – першого міжнародного об'єднання, створеного для вирішення наднаціональних політичних питань в європейському регіоні. Верхня хронологічна межа дослідження датується 2015 роком та обрана для характеристики сучасного стану міжнародного співробітництва країн-членів ЄС в аспекті розвитку неформальної освіти, що є основоположним у контексті проблеми нашого дослідження.

Здійснений аналіз міжнародних документів, наукової літератури, суспільно-політичних періодичних видань дав змогу виокремити п'ять етапів розвитку міжнародного співробітництва в ЄС у сфері неформальної освіти:

– **перший** (40-і рр. ХХ ст. – к. 60-х рр. ХХ ст.) – нами визначено як детермінаційний (або зумовлюючий) етап, протягом якого відбувалося:

– формування підґрунтя для появи неформальної освіти як повноцінного напрямку у сфері освіти країн Спільноти,

– здійснення міжнародного співробітництва у сфері освіти за розрізненими поодинокими угодами,

– утворення перших недержавних та наддержавних (міжнародних) об'єднань для реалізації освітніх прав громадян;

– **другий** (п.70 рр. – к. 80-х рр. ХХ ст.) – початковий (конвергенційний) що відзначився:

– активністю конвергенційних (зближувальних) процесів, що забезпечили спільну спрямованість країн регіону на надання громадянам рівного доступу до освіти, забезпечення їх базовими знаннями і вміннями, необхідними для отримання першого робочого місця і подальшого професійного зростання,

– формуванням основних освітніх концептів, провідним серед яких є феномен «освіта впродовж життя»,

– визнанням неформальної освіти як базового компонента формування у населення необхідних для життя компетентностей;

– **третій** (1990-1999 рр. ХХ ст.) – концептуалізаційний, під час якого у контексті Маастрихтської угоди про створення ЄС відбувалися процеси:

– розбудови законодавчої бази європейського міжнародного співробітництва,

– зближення й інтернаціоналізації європейських освітніх систем у єдиному європейському освітньому просторі,

- визначення неформальної освіти як ресурсу соціального включення, активного громадянства, формування європейської ідентичності населення;

- **четвертий** (2000-2009 рр. XXI ст.). – технологічний і диверсифікаційний, що характеризується:

- ухваленням нових політичних й освітніх стратегій ЄС, що активізують розвиток різноманітних форм і напрямів міжнародної співпраці за принципом відкритого методу координації у сфері неформальної освіти,

- проголошенням Меморандуму освіти впродовж життя, що урівноправило неформальну та формальну освіту та призвело до визнання неформальної освіти як важливої складової неперервної освіти і молодіжної політики, як базового елементу в освіті дітей та молоді;

- **п'ятий** (2010-2015 рр. XXI ст.). – сучасний або верифікаційний, що характеризується:

- загальною гармонізацією міжнародного співробітництва країн-членів і країн-партнерів ЄС в освітній сфері;

- визначенням вектору розвитку міжнародного співробітництва країн-членів ЄС у напрямі валідації неформальної освіти,

- створенням єдиних вимог до сертифікації знань, отриманих під час неформальної освітньої діяльності, розроблення та запровадження єдиних механізмів та інструментів валідаційних процесів.

Аналіз визначених етапів розвитку міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти в ЄС свідчить про прогрес у розвитку освітньої галузі, в якій неформальна складова відіграє особливу роль у побудові успішного суспільства. Результати дослідження відкривають перспективи імплементації позитивного досвіду ЄС для удосконалення вітчизняної освітньої системи.

**Тетяна Калюжна, Людмила Мільто**  
(Київ, Україна)

### **ІНТЕГРАЦІЯ НАУКИ, ІННОВАЦІЙ І ОСВІТИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ**

*The historical stages of development of pedagogical innovations are examined. It is certain that innovations are a process and result of scientific searches, front-rank pedagogical experience. The leading role of integration of science, innovations and education in preparation of a modern teacher is shown*

**Key words:** *innovations, innovative process, innovative experience, innovative reformation, progressive pedagogics, teachers-innovators.*

Освіта у всі часи складала основу прогресу суспільства. В новітніх умовах сучасного світу соціально-економічний розвиток суспільства залежить від стратегії розвитку освіти і визначається світовими тенденціями глобалізації, інформатизації та розвитком науково-технічного прогресу. Формування нового українського суспільства можливо завдяки інтеграції освіти, інновацій і науки. Особливості сучасного етапу розвитку суспільства обумовлюють цікавість до педагогічної майстерності вчителя і якості професійної підготовки випускників, тому що держава потребує педагогів нового покоління, відкритих до інновацій, які вміють генерувати нові ідеї, аналізувати різноманітні джерела інформації для прийняття ефективних рішень в контексті реальних педагогічних ситуацій, а також нести відповідальність за свої дії. Ефективний, учитель повинен уміти створювати сприятливі психолого-педагогічні умови для творчого розвитку особистості нового полікультурного типу.

Найбільш ґрунтовними системними науковими дослідженнями проблем інновацій в освіті вважаємо наукові розвідки К.Ангеловскі, Х.Барнета, Д.Гамільтона, І.Дичківської, М.Кларіна, М.Кондратько, В.Краєвського, Л.Левчука, О. Хомерікі, О.Хуторського, Т. Шамова та ін., які характеризують інновації як цілеспрямовану діяльність по створенню, засвоєнню, використанню та поширенню нововведень. Серед основних професійних якостей вчителів інноваційної спрямованості вчені визначають готовність педагога до співробітництва і взаємообміну професійною інформацією, здатність до ризику в професійній діяльності, схильність до експерименту, гнучкість професійного мислення, творчу ініціативу, професійну неповторність, різнобічність інтересів, нове розуміння цінностей освіти та ін.

Багато інноваційних ідей сучасності спираються на інноваційний досвід 20-тих рр. ХХ ст., коли в Радянському Союзі, під впливом прогресивних ідей провідних педагогів Заходу, почався період, що характеризувався реформаторськими та інноваційними процесами системи освіти, а саме: трудова школа, соціалізація життя дитини, комплексна система навчання та виховання, бригадно-лабораторна організація навчання, зв'язок школи і виховання з життям та ін. Прогресивна педагогіка 20 – 30 рр. ХХ ст. базувалася на основі



раціоналізаторських і творчих ідей П.Блонського, А.Макаренка, В.Сороки-Росинського, С.Шацького та ін.

Педагогічна наука того часу уважно стежила і вивчала нові освітні ідеї західної реформатської педагогіки «нового виховання» Г.Спенсера, А.Лая, Є.Меймана, Г.Кершенштейнера, Е.Шенкендорфа, Д.Дьюї, О.Вільмана. На сторінках радянських педагогічних видань того часу були представлені майже всі наукові інноваційні праці педагогів-реформаторів Західної Європи та Америки. У 20-ті рр. ХХ ст. виходять монографії О.Музиченко «Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці» (1919 р.), А.Готалова-Готліб «Сучасні педагогічні течії» (1925 р.), Я.Мамонтова «Хрестоматія сучасних педагогічних течій» (1926 р.).

Інноваційні підходи до оновлення змісту освіти активно розробляв в цей період видатний український науковець-педагог, психолог, педолог, філософ, керівник-організатор освіти С.Ананьїн. Учений публікує праці з інноваційних методів навчання «Експурсійний метод викладання» (1922 р.), «Педологічний семінар при Київському ІНО» (1923 р.), «Педологія» (1923 р.), а також з зарубіжного освітнього досвіду: «30 слів до Педагогічної енциклопедії» (1924 р.), «3 педагогічного життя Німеччини» (1924 р.), «Актуальні питання педагогіки на Заході» (1924 р.), «Історія педагогічних течій. Новітні педагогічні течії» (1929 р.). Українські дослідники детально аналізували основні положення авторських педагогічних концепцій, теорій зарубіжної школи і розглядали радянську педагогіку як частину світової, а загальною тенденцією було включення радянської педагогіки в контекст розвитку світового педагогічного процесу.

Новаторський досвід цього періоду був реалізований у навчально-виховних системах авторських шкіл З.Гінзбурга, С.Ривеса, В.Сороки-Росинського, С.Шацького та ін. На інноваційне реформування навчання і виховання палко відкликнувся і А.Макаренка, якому належать такі інноваційні на той час педагогічні ідеї як технологічний процес виховання; «педагогіка індивідуальної дії», «зона найближчого розвитку»; самоврядування; творча взаємодія особистостей в процесі діяльності; «закон руху колективу», а також принцип, що випливає 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.

У 20-х рр. ХХ ст. завдяки дослідженням М. Рибникова з'явився новий, інтеграційний напрям вікової психології – «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 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. Павлов, В. Бехтерев, А. Ухтомський, С. Шацький у наукових працях з рефлексології.

Кінець 40-х – середина 50-х рр. ХХ ст. характеризується появою різноманітних засобів нових інноваційних технологій: запису і відтворення звуку і проєкції зображень, що були об'єднані поняттям «аудіовізуальні засоби». Середина 60-х–70-х рр. ХХ ст. відзначається розвитком програмованого навчання: розробка аудіовізуальних засобів, навчальні машини, лінгафонні кабінети, тренажери, електронні класи. В 60-х рр. ХХ ст. теоретичні дослідження інновацій вивчали 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 і запропонували практичні рекомендації щодо засвоєння та впровадження інноваційних технологій.

Період з кінця ХХ ст. називають періодом переходу індустріального суспільства до постіндустріального, інформаційного. Відомо, що одним із джерел інновації в освіті є передовий педагогічний досвід. Саме в 80-ті рр. ХХ ст. підвищується інтерес освітян до вивчення передового педагогічного досвіду педагогів-новаторів, діяльність яких підготувала освітні реформи кінця 80-х – початку 90-х рр. Новаторство було породжено прагненням учителів удосконалити свою професійну майстерність і зробити навчально-виховний процес більш ефективним. У 80-ті – 90-ті рр. великими тиражами публікувалися книги самих педагогів-новаторів, відбувалися радіо та телепередачі, присвячені досвіду їх роботи, проходили зустрічі з широким колом вчителів, що дало можливість учителям-практикам на професійному рівні спілкуватися з самими новаторами і отримувати інформацію від них особисто про досвід їх інноваційної діяльності. В Україні термін «педагогічні інновації» стали активно запроваджувати в 80-х рр. ХХ ст. у

зв'язку з інноваційною перебудовою вітчизняної педагогічної системи, конструюванням стратегії освіти і прогнозуванням перспектив її розвитку. Упродовж 1986 – 1987 рр. педагоги-новатори брали участь у телевізійних зустрічах в «Останкіно», тому їх інноваційні спрямування здійснили позитивний професійний і особистісний вплив не лише на вчителів, а й на громадське суспільство того часу. Відомими всьому Радянському Союзу стали педагоги із України О.Захаренко, І.Зязюн, М.Палтишев, В.Шаталов та ін.

В 1987 р. І.А.Зязюн, на той час ректор Полтавського державного педагогічного інституту ім. В.Г.Короленка, в студії Останкіно відповів на запитання провідних учених-педагогів, учителів-практиків, студентів педагогічних ВНЗ і окреслив інноваційні думки про педагогічну майстерність як провідну навчальну дисципліну в системі професійної підготовки майбутніх учителів. Отже, нововведення передбачають процес концептуалізації педагогічних ідей, створення, апробацію, упровадження і поширення в освітній практиці авторського, творчого продукту і розвитку педагогічної майстерності.

На наш погляд, інновації є процесом і результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих учителів і колективів, де сам педагог може виступати як творець інновацій, дослідник, користувач і пропагандист нових педагогічних технологій, теорій і педагогічних концепцій. Новації є продуктом творчого пошуку особистості або колективу, що вирішує завдання конкретно-історичного етапу і з часом стають нормою. В умовах інноваційного процесу особистість отримує не лише нові знання, а й нові типи поведінки і цінності. Зазначимо, що вчителя інноваційної орієнтації відрізняє не лише підготовленість до реалізації навчального процесу із використанням сучасних інноваційних технологій навчання, але й здатність створювати новий інтелектуальний продукт, що має соціальну значущість і може ефективно впливати на розвиток освіти. Учитель-інноватор самостійно враховує ситуативні соціальні зміни, що відбуваються в суспільстві, на науковому рівні, з прогностичним спрямуванням може організувати навчально-виховний процес, має професійну самосвідомість і володіє рефлексією. Все це свідчить про те, що найважливішим механізмом формування педагога нового формату, є загальносвітова тенденція, а саме: інтеграція науки, освіти, нових інноваційних технологій і інноваційної діяльності вчителя.

## ЗАСНУВАННЯ ЖІНОЧИХ ГІМНАЗІЙ НА СУМЩИНІ В СЕРЕДИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

*The paper is devoted to the history of the women's gymnasium in sumy region. It is determined that the main factors of foundation of schools are: economic development of regions, private initiative, the need for educated citizens.*

**Key words:** *retro-innovation, women's gymnasium in Sumy region.*

Послідовна інтеграція вітчизняної системи освіти в європейський освітній простір потребує застосування в освіті інновацій, які багато в чому ґрунтуються на національних та регіональних здобутках минулого.

Віднедавна став можливим доступ майже до всіх матеріалів державного архіву України, що в свою чергу, дає можливість об'єктивно дослідити генезис вітчизняної педагогічної думки, зокрема в питанні розвитку жіночої гімназійної освіти в середині ХІХ – початку ХХ століття.

Вивчення досвіду діяльності жіночих гімназійних закладів цього періоду на Сумщині – регіоні, що має глибокі освітні традиції, сприятиме більш повному уявленню сучасного суспільства про проблеми та здобутки жіночої освіти. Варто зазначити, що проблема видається актуальною ще й зважаючи на те, що на сьогодні в нашій державі існує тенденція відродження ідеї роздільного навчання (наприклад, Приватна спеціалізована ЗОШ І-ІІІ ступенів «Школа шляхетних дівчаток» «Леді» в м. Боярка (з 2000р.), Львівська українська приватна гімназія (з 1991р.) та гімназія інтернат №13 м. Києва (з 1997р.) із класами жіночої освіти і виховання, кадетські корпуси, в тому числі в м. Суми, для навчання хлопчиків тощо).

Отже, так звані ретровведення, тобто освоєння в навчально-виховному процесі того, що існувало в педагогічній практиці раніше (І. Дичківська), є важливим компонентом системи освіти в Україні, і її реформування великою мірою залежить від використання історичного позитивного досвіду вітчизняної освіти, в тому числі і заснування жіночих гімназійних закладів Сумщини середини ХІХ – початку ХХ століття.

Варто зауважити, що в межах власних наукових пошуків сучасні дослідники вивчали окремі питання фундації жіночих гімназійних закладів на Сумщині (Г. Вороб'йова, Л. Клевака, В. Луценко, М. Рисіна,

А. Сбруєва, Л. Смоляр, Т. Тронько), а отже питання заснування та діяльності жіночих гімназійних закладів освіти на Сумщині в середині XIX – початку XX століття є актуальним и потребує подальшого ґрунтовного вивчення.

З огляду на те, що проблема є багатоаспектною, предметом нашого дослідження є історія становлення мережі жіночих гімназійних закладів на Сумщині.

Безперечно, визначальним фактором створення середніх навчальних закладів для жінок (гімназій) став запит громадськості на необхідність реформування системи жіночої освіти. Бурхливий розвиток промисловості та соціально-культурні перетворення як в державі, так і в окремих громадах, потребували збільшення частки освіченого населення, суспільство поступово приходить до розуміння того, що жінка може і має бути активним учасником цих процесів. За твердженням О. Хасбулатової, прогресивні громадські діячі того часу визнавали, що безправна, малосоціальна матір може виховати лише раба, а зрівняння в правах жінок та чоловіків необхідне задля інтересів держави, суспільства, культури [1, с. 27].

В державі виникають заклади для жінок нового типу – гімназії, в яких дівчатка отримують не лише класичну освіту, а й професію (домашньої виховательки або домашньої вчительки), тобто мають можливість забезпечувати себе матеріально.

Варто зазначити, що заснування таких закладів освіти ставало можливим завдяки громадській ініціативі. Фінансування гімназій було покладено на батьків дітей (оплата за навчання), міську казну та державне казначейство. Завдяки благодійній приватній ініціативі (родини Харитоненків, Терещенків, генерал-майор Карпов, священник О. Степурський тощо) гімназії Сумщини отримували ділянки під забудову приміщень для навчальних закладів, або жертвувались маєтки з цією ж самою метою, створювались стипендіальні фонди для незаможних учениць.

Обов'язковими предметами для вивчення в гімназіях були: закон Божий, арифметика з основами геометрії, російська мова, географія, чистописання, історія, космографія, природнича історія, гігієна, рукоділля. Необов'язковими дисциплінами були німецька та французька мови, малювання, музика та спів, танці. В педагогічному класі учениці вивчали педагогіку, дидактику, здійснювалась педагогічна практика.

Перший освітній заклад гімназійного типу для жінок на Сумщині було відкрито у 1870 році в м. Лебедин (на базі Лебединського

повітового жіночого училища 2-го розряду). Приміщення навчального закладу спочатку знаходились в будинках управляючого Федора Льченка, поруч з повітовим земством. Отже, серед проблем, які вирішувала адміністрація гімназії була необхідність розширення приміщень гімназії. Класні кімнати не відповідали кількості дівчаток, не існувало пансіону для приїжджих дітей [4, с. 263в]. У 1878 р. була придбана ділянка землі для спорудження власного приміщення для навчального закладу, яке в 1881 році було побудоване. В зв'язку зі збільшенням кількості бажаючих навчатись, в липні 1903 року чотирикласна прогімназія була перетворена в семикласну жіночу гімназію з підготовчим та педагогічним (додатковим) класом. За навчання батьки дітей молодших класів платили 30 карбованців, старших – 40. В архівних справах є документи, які свідчать про те, що в Лебединській прогімназії діти вчителів, які знаходились у скрутному матеріальному становищі, мали змогу отримувати освіту безкоштовно [4, с. 14].

В тому ж 1870 році Глухівське жіноче училище було реорганізоване в жіночу прогімназію, яка в 1894 році за сприяння мецената М. Терещенка отримала статус гімназії.

В місті Суми для створення прогімназії (1873р.) Сумським земством було придбано ділянку, на якій згодом було побудовано двохповерховий будинок (по вулиці Соборній). Гімназистками ставали дочки дворян, чиновників, купців, духовенства, селян. Для дітей, що не мали змоги платити за навчання були засновані стипендії. Згодом, в зв'язку з великим попитом на навчання, була відкрита друга жіноча гімназія (1907р.) в місті Суми, яка вже в першому навчальному році налічувала 347 учениць [2, с. 123].

В 1875 році, в земському будинку в м. Охтирка була відкрита прогімназія з чотирма основними і підготовчим класами. В 1902 році земською управою було виділено кошти для 5-го та 6-го класів на аренду приміщень[2].

Ще одним навчальним закладом для жінок була Роменська жіноча прогімназія, заснована в 1877 році. В 1877-1878 навчальному році тут навчалось 228 учениць [6, с. 123в], а вже в 1903-1904 навчальному році – 648 дівчат [6, с.9], що свідчить про все більшу зацікавленість громади в освіті жінок.

Кролевецька жіноча чотирикласна прогімназія розпочала свою роботу в вересні 1875 року. В 1907 році було відкрито 8-мий

педагогічний клас, в зв'язку з попитом на навчання. Почали створюватись паралельні класи поряд з основними [2].

В 1881 році була відкрита Путивльська жіноча прогімназія, яка згодом отримала статус гімназії імені Єфросинії Ярославни(1898р), і якщо на початку свого існування заклад налічував близько 190 дітей, вже в 1912 році дівчаток, що здобували середню та фахову (педагогічну) освіту було вже 320 осіб [2].

З кінця XIX століття Конотопська міська управа неодноразово зверталась з клопотанням про відкриття чотирикласної жіночої гімназії. Лише в 1905 році нарешті було побудовано приміщення для навчань і прогімназія (згодом реорганізована в гімназію) розпочала своє існування. Варто зазначити, що в 1910 році із 78 жіночих гімназій Київського навчального округу, за кількістю учениць Конотопська гімназія посідала 7-ме місце [5, с. 20].

Міністерством народної освіти було повідомлено піклувальнику (попечителю) Харківського учбового округу про дозвіл відкрити в місті Білопілья шестикласної жіночої гімназії, що має почати працювати з 12 липня 1912 року [3, с. 16]. Навчальний заклад створювався на міські кошти і розташовувався в двох приватних суміжних будівлях.

В архівних документах є посилання на існування приватної жіночої гімназії Шосткінського товариства освіти. Відомо, що існувало листування між Конотопською та Шосткінською приватною гімназіями стосовно переведення учениць з одного навчального закладу в інший [5, с. 30]. Окрім цього, в місті Конотоп знаходилась приватна гімназія дворянки Олени Галактіонової Журид, учениця якої проходили іспити за 7 класів навчання в Конотопській жіночій гімназії [5, с. 20]. В 1912 році в місті Ромни було відкрито приватну жіночу гімназію Олександри Георгіївни Жилової.

Отже, Сумщина в середині XIX – на початку XX століття мала значну кількість жіночих гімназій. Тенденція до розширення мережі даних освітніх закладів і збільшення кількості учениць в них свідчить про те, що громади міст були готові до реформування системи освіти жінок, і докладали багато зусиль для належного їх фінансування. Роль жінки поступово змінювалась, вона сприймалась не лише як добра господиня, дружина та матір, але й як активний громадянин суспільства, здатний змінювати його на краще.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Хасбулатова О. А. Опыт и традиции женского движения в России (1860 - 1917) / Ольга Хасбулатова. – Иваново, 1994. – 135с.
2. Список учебных заведений Ведомства Министерства Народного Просвещения по городам и селени ям. – Сенатская типография, 1915. – 188с.
3. Державний архів Сумської області, м. Суми  
Ф. 498 Білопільська жіноча гімназія. Оп. 1. Спр. 2.
4. Державний архів Сумської області, м. Суми  
Ф. 500 Лебединська жіноча гімназія Оп. 1. Спр. 2.
5. Державний архів Сумської області, м. Суми  
Ф. 819 Конотопська жіноча гімназія Оп. 1. Спр. 2; Оп. 1. Спр. 3
6. Державний архів Сумської області, м. Суми  
Ф. 1004 Роменська жіноча гімназія Оп. 1. Спр. 2. Оп. 1. Спр. 55.

**Світлана Коваленко**  
(Суми, Україна)

## РОЛЬ УНІВЕРСИТЕТІВ У РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В АНГЛІЇ: ІСТОРИЧНИЙ ОГЛЯД

*The research is aimed at analyzing the activities of English universities in terms of University Settlement Movement and University Extension Movement for adults at the end of the XIXth – the beginning of the XXth centuries; the main educational forms and methods of teaching adult students are presented.*

**Key words:** *adult education, University Extension Movement, University Settlement Movement, England.*

У контексті сучасної проблеми пошуку ефективних та інноваційних підходів до роботи з дорослим студентським контингентом доцільним є аналіз історичної ролі університетів Англії.

Слід зауважити, що університети відіграли одну з ключових ролей у інтенсивному розвитку освіти дорослих в Англії. Так, в кінці XIX століття освіта дорослих набирає особливо стрімких темпів у зв'язку з виникненням руху за поширення університетської освіти (University Extension Movement).

Починаючи з 50-х років XIX століття ідея доступності університетської освіти для широких мас знаходить відображення в пропозиціях багатьох педагогів, науковців та громадських діячів. На практиці ідея доступності університетської освіти для широкого загалу почала реалізовуватися у 1867 році, коли професор Кембриджського університету Джеймс Стюарт почав читати курс лекцій для членів «Ради



за поширення вищої освіти серед жінок». Таким чином, з 1873 року Кембриджський університет, а з 1885 року Оксфордський університет починають організацію центрів з поширення університетських знань, відомих також як народні університети, та проводять серію регулярних курсів лекцій для трьох категорій слухачів: 1) жінок та осіб, що не працюють вдень, 2) вечірні лекції для службовців, 3) лекції для робітників [2, с. 12-13].

Університетські навчальні програми мали переважно загальноосвітній характер: в центрі уваги було вивчення таких дисциплін, як історія, політекономія, література, сільське господарство, природничі науки, філософія. Незважаючи на те що курс був досить коротким (Оксфордський університет пропонував 6 лекцій на тиждень, Кембриджський – 12), заняття проводилися досить динамічно та плідно. За деякий час до початку лекції слухачі отримували друкований план-конспект лекції, що значною мірою полегшувало розуміння матеріалу і сприяло його кращому запам'ятовуванню та засвоєнню. Після кожної лекції проводилися заняття-обговорення, метою яких було не тільки виявлення прогалин та незрозумілих моментів навчального матеріалу, а й стимулювання творчого мислення через дискусію з проблеми лекції. Регулярно проводилися письмові роботи. В кінці повного курсу слухачі складали екзамени та отримували відповідні сертифікати [1, с.27-32].

Починаючи з 1886 р. Кембридж та з 1893 р. Оксфорд надали можливість особам, які отримали сертифікат про проходження 8-семестрового курсу лекцій в центрах університетської освіти та склали додатково ряд екзаменів (математика, латинська мова та іноземна мова), бути зарахованими студентами другого курсу з правом отримати ступінь бакалавра мистецтв. Лондонський та Кембриджський університети запропонували також додаткові сертифікати: сертифікат продовженої освіти (Certificate of Continuous Study), яким передбачалося три роки навчання, та сертифікат віце-канцлера (Vice-Chancellor's Certificate), який вимагав 4-річного терміну навчання [2, с. 23].

Істотний внесок у розвиток руху за поширення університетської освіти належить започаткованим в 1885 р. Кембриджом та в 1888 р. Оксфордом літнім курсам (summer meetings), які проводилися під час канікул [2, с. 15]. Перевагою цих курсів було те, що слухачі мали можливість повністю зануритися в університетську атмосферу двомісячного навчання з відривом від виробництва.

Рух університетської освіти сприяв росту кількості місцевих коледжів (local extension colleges), багато з яких згодом були реорганізовані в університети або філії вищих шкіл. Створення цих коледжів було продиктовано потребою у спеціальній професійній освіті, наприклад педагогічній, медичній тощо. Тому у навчальній програмі коледжі намагалися поєднувати спеціально-професійні та гуманітарні предмети академічного циклу.

Діяльність університетського руху доповнювала Національна спілка домашнього читання (The National Home Reading Union), що спрямувала свою діяльність на місцевості, які не мали можливості організувати регулярні курси лекцій. Спілка пропонувала допомогу у вигляді публікації самовчителів з читання, надавала тьюторські консультації окремим особам, організувала осередки читання та обговорення [1, с. 46].

Подальшого розвитку університетський рух набув у формі університетських осель (University Settlement Movement). З самого початку завданням руху було впровадження освіти серед найбідніших прошарків населення. З цією метою багато університетських діячів, керуючись християнсько-соціалістичними поглядами, оселялися в найбідніших районах великих промислових міст і намагалися стати частиною життя місцевого населення, створити атмосферу рівноправного спілкування і таким чином не лише покращити стан загальної освіченості народу, а й сприяти його духовному росту, моральному вихованню, формуванню ціннісних орієнтацій. Згодом, внаслідок цієї місіонерської діяльності, починають виникати університетські оселі, які поєднували соціальну роботу з просвітою.

Одним з найбільших та найвизначніших поселень такого роду стала оселя Тойнбі-Хол, яку очолював священник Самюель Барнет. Навчальна програма Тойнбі-Холу включала курси з широкого кола дисциплін: заняття початкового рівня (арифметика, правопис), курси для дівчат, практичні курси (перша допомога, догляд за хворим і т.п.), академічні курси (латинська, грецька мови, іврит, італійська, німецька, французька, англійська література, історія, музика, геологія, ботаніка, анатомія). Крім того, читалися курси популярних лекцій, працювали дискусійні групи, організувались недільні концерти, художні виставки, функціонувала бібліотека [4, с. 69-78].

Подібні осередки освіти почали виникати по всій Британії: в Лондоні – Тойнбі-Холл, Трінті-корт, Оксфорд-Хауз, Менсфільд-Хауз, аналогічні поселення в Глазго, Брістолі, Ліверпулі, Манчестері та інших містах.

До кінця XIX століття стало очевидним, що університетський рух не досяг своєї головної мети – охопити широкі маси освітою університетського рівня. За словами С. Барнета, фактичною причиною такого становища була лекційна методика викладання для великої аудиторії слухачів, що характеризувалася відсутністю постійного контролю за студентами, більшість з яких мали досить низький рівень попередньої підготовки, з боку викладачів: «Студенти повинні не тільки консультуватися з професором, а й постійно знаходитися під його пильним контролем» [3, с. 241]. У цьому контексті він запропонував випробувати нову форму навчання – «кероване навчання», що повинно було проходити під безпосереднім наглядом викладача-тьютора. З цією метою була відкрита експериментальна «історична школа» (1898 р.), де повний курс навчання тривав два роки, заняття проводилися по три-чотири години на тиждень, і студенти час від часу виконували письмові роботи. Така форма роботи виявилася ефективнішою, ніж традиційні лекційні заняття. Через два роки подібна форма навчання була застосована товариством з розширеної університетської освіти при проведенні курсів з літератури, історії та природничих наук [3, с. 242]. Фактично запроваджена С. Барнетом система була близькою до класно-тьюторської системи навчання, яка була успішно запроваджена декілька років потому.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Исаенков В. Народное образование в Англии, Уэльсе, Шотландии и Ирландии / В. Исаенков // Пер. с англ. – М., 1902. – 184 с.
2. Леклерк М. Народные университеты в Англии / М. Леклерк // Пер. з англ. – С-Пб.: Русская школа, 1899. – 39 с.
3. Kelly T. A History of Adult Education in Great Britain / T. Kelly // Liverpool: Liverpool University Press, 1992. – 425 p.
4. Meacham S. *Toynbee Hall and Social Reform 1880-1914. The search for community* / S. Meacham // New Haven: Yale University Press, 1987. – 236 p.

Дмитро Кудінов  
(Суми, Україна)

## ДИТЯЧИЙ САДОК В. БИРЧЕНКО В СУМАХ: ІСТОРІЯ Й ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД

*Pedagogical activity of Vira Byrchenko, a founder of the first kindergarten in Sumy, the organization of educational work in pre-school institution, the connection of "kindergarteners" to community as well as scientific work of the kindergarten head are investigated. The article is mainly based on the diary of V. Byrchenko, fragments of which were published by local lore specialists M. Manko and N. Shulzhenko.*

**Key words:** kindergarten, Vira Byrchenko, pedagogy, experimental pedagogics, Montessori education, «new pedagogics».

Професійне дошкільне виховання як частина суспільного життя виникає у відповідь на зміни в організації виробничих сил та трансформації сімейних відносин. Зростання ролі жінки у виробництві й громадській діяльності, її фахова зайнятість, обмеженість можливостей материнського виховання в умовах збільшення соціально значущих вимог до памолоді, ускладнення суспільного організму в період ствердження капіталістичної формації, а також нові пропозиції практичної педагогіки зумовили необхідність спеціального догляду за дитиною, нового підходу до її розвитку, ґрунтовної підготовки до школи, якісного формування майбутнього свідомого громадянина, засвоєння ним культурних цінностей, мовленнєвих традицій народу та соціального досвіду минулих поколінь, максимально повного розкриття творчого потенціалу малечі.

Вже педагоги періоду Просвітництва відмічали, що сімейне виховання не здатне повністю задовольнити формування особистості. Додаймо, що воно до того ж не завжди є корисним (сімейні девіації; відсутність матеріального достатку; деструкція життєвих цінностей; розлучення батьків; негативне ставлення до дітлахів або відмова від їхнього виховання; насилля; емоційне відчуження тощо), а також мати й прямо негативні наслідки (формування в родинному мікросоціумі лицемірного, честолюбного, м'яко-забитого, злісно-забитого, пригніченого типів дітей). Діти в сім'ї нерідко стають заручниками комплексів (традиційних, соціальних, психологічних) своїх батьків, спотворених і не відповідних сучасності цілей виховання, зрештою, вони

можуть позбавлятися дорослими самотійного судження та поведінки [6, с. 92-93; 7, с. 23-24].

Комплексне виховання дитини вимагає її соціалізацію у малих і великих групах під керівництвом спеціалістів-педагогів. Першою сходинкою професійного виховання дитини є інститут фахового дошкільного виховання. Він з'явився у середині ХІХ ст., коли за ініціативою та прикладом видатного німецького педагога Ф. Фробеля у різних країнах Європи, у тому числі у Росії, виникли перші дитячі садки. Перед Першою світовою війною у Наддніпрянщині, за приблизними підрахунками, їх нараховувалося близько 40, які відвідувало близько тисячі дошкільнят.

Російські дошкільні виховні заклади відрізнялися акцентом національного (російського) виховання, «почвенністю», науковим підґрунтям роботи з дітьми. Але вони так і не були включені в систему народної освіти і формувалися виключно на приватній чи громадській основі. Домінуючим типом установи для виховання малечі були саме садки сімейного типу. Їхнє відкриття не вимагало дозволу губернських установ Міністерства народної освіти (лише чинних міських чи повітових органів влади), а утримувалися вони завдяки внескам батьків і особистим коштам власників [4, с. 8]. Подібний заклад з'явився і в Сумах. Його засновницею стала дружина сумського адвоката Віра Василівна Бирченко. До справи молода жінка підійшла підготовленою – педагогічній практиці передувало навчання у Женевському університеті, Вищій школі суспільних наук у Парижі, Вільній вищій школі у Петербурзі, а також на курсах столичного Товариства дошкільного виховання М. Чехової. На становлення професійного світогляду педагога вплинули ідеї М. Монтесорі, Ж. Далькроза і П. Лесгафта. Світогляд В. Бирченко формувався й під впливом лекцій і диспутів представників російської політичної еміграції (в тому числі В. Леніна), які вона відвідувала у Швейцарії [5, с. 429-431; 8].

Перший сумський дитячий садок, що розмістився у садибі Бирченків на Покровській площі, відкрив свої двері у жовтні 1909 р. Спочатку його відвідувало лише 5-6 дітей, але згодом разом із зростанням громадського престижу закладу кількість малят у дитсадку збільшилася в кілька разів; діти були об'єднані у три вікові групи без статевого розподілу. У 1915 р., коли приміщення садиби Бирченків вже не вмещувало вихованців, керівниця садку орендувала для нього більш просторий будинок на Лебединській вулиці (нині – вул. Г. Кондратьєва).

На первинний капітал садку (100 руб., подарованих свекром В. Бирченко) був надрукований його рекламний проспект з викладом педагогічних принципів та перспектив виховання, виготовлені меблі, закуплені матеріали для зайнять ручною працею, іграшки, дитячі книжки, нотні збірки й ілюстрації. Певну допомогу розвитку дитсадку, окрім батьків дітлахів, надавало керівництво І-ї Сумської жіночої гімназії. Заняття з ритмічної гімнастики (аеробіки) проводила відома у місті музикант Н. Чурилова [10]. У навчально-виховний процес також були включені вправи з малювання і ручної праці, спів, організація свят і театральні постановки за участю малят, вивчення французької мови, читання й письмо. З метою популяризації дошкільного виховання В. Бирченко влаштовувала у Сумах екскурсії в дитсадок для гімназисток, виставки дитячих малюнків, виступала з лекціями. Своїм досвідом роботи вона ділилася із колегами з усієї країни, прийнявши участь у І Всеросійському з'їзді з сімейного виховання (наприкінці 1912 р. – на початку 1913 р.) [10]. Окрім практичної діяльності, В. Бирченко вела й серйозну наукову роботу: за новітніми методиками проводила експерименти, готувала доповіді на семінари, диспути та з'їзди, писала наукові публікації.

Якщо фізичне виховання в сумському садку було підпорядковане педагогічним ідеям Ж. Далькроза й П. Лесгафта, то розумовий і естетичний розвиток ґрунтувався, вочевидь, спочатку на ідеях Ф. Фробеля, а згодом – багато в чому на системі М. Монтесорі. У спогадах, написаних на початку 1960-х років, В. Бирченко ділилася своїми враженнями від «Методу наукової педагогіки, що застосовується до дитячого виховання в Домі дитини»<sup>1</sup> наступним чином: «Що зацікавило мене в системі Монтесорі? Перш за все, її дидактичний матеріал... Монтесорі стверджувала: для того щоб особистість дитини була повністю і всебічно вихована, необхідно аби зовнішні почуття, через які дитина пізнає весь оточуючий світ, були максимально й гостро розвинуті... Тому треба виховувати ці зовнішні почуття, слід навчити дитину не лише дивитися, але й бачити гостро, ясно, чітко, не лише слухати, але й чути безліч звуків... Винайдений Монтесорі дидактичний матеріал був цікавий, різноманітний і багатий. Він побудований був так, щоб дитина сама могла контролювати свої помилки й виправляти їх. Мене захопила ще одна думка в системі Монтесорі: автор книги вважає,

---

<sup>1</sup> У В. Бирченко – «Дім дитини»; російською мовою книга видана в 1913 р.

що заняття з дитиною треба будувати так, щоб підштовхувати її до самостійних винаходів. Ні в якому разі не слід давати вже готову, сформульовану відповідь на всі її питання. Організуйте середовище, дайте дитині вільно в ній діяти й поступово підводьте її до самостійної відповіді на поставлене завдання... Найбільша радість людини... в самостійних відкриттях, і ми не повинні позбавляти дитину цього, а навпаки, намагатися найбільше й найчастіше давати їй переживати цю радість» [9].

В. Бирченко поділяла своє захоплення системою вільного та індивідуального виховання разом із іншими співгромадянами – видатними педагогами свого часу (Н. Лубенець, С. Русова, М. Свентицька, О. Тихеєва, Ю. Фаусек, Л. Шлегер). Але на відміну від деяких вітчизняних популяризаторів системи Монтесорі, які із застереженнями сприймали її методику та педагогічну філософію (критиці піддавалися відірваність дітей від природи та навколишньої дійсності, штучність педагогічного середовища, певна невідповідність вітчизняним традиціям виховання, обмеженість креативної складової дидактичного матеріалу, брак колективних занять, що ускладнює соціалізацію дитини, недооцінка ігрових методів навчання), В. Бирченко не залишила скептичних відгуків про Монтесорі-педагогіку. У сумському дитячому садку вона дотримувалася синтетичного підходу до виховання малечі. Звернення до самодіяльності, казкотерапії, колективних рухливих ігор, що застосовувалися в його стінах, загалом, акцент на спільних справах однолітків свідчать про те, що «індивідуалістичний» метод М. Монтесорі розглядався нею не в якості догми, а як один із численних підходів до роботи з дітьми [1; 10].

В. Бирченко випробувала вплив на свою виховну діяльність і з боку інших сучасних педагогічних теорій. Зокрема, у трьох номерах журналу «Свободное воспитание» за 1915–1916 рр. була видана її стаття «Вільна педагогіка», у якій авторка проаналізувала концепції й методи експериментальної педагогіки та педології. У центрі уваги дослідниці опинився доробок А. Біне, О. Лазурського, Е. Меймана, М. Румянцева і С. Холла<sup>2</sup> (у викладі М. Румянцева). Звичайно, В. Бирченко обмежилася оглядом лише стислого переліку актуальних наукових праць (зокрема,

---

<sup>2</sup> В. Бирченко транскрибувала прізвище американського науковця як Стенлі Голл

поза увагою опинилися роботи видатних педологів початку ХХ ст. Д. Болдуїна, В. Лая, О. Нечаєва, Л. Оболенського, І. Сікорського, Е. Торндайка, а також К. Ушинського – вітчизняного предтечі педології), що можна пояснити бажанням авторки здійснити більш детальний розгляд лише знакових для її часу публікацій: «Все що я могла мовити тут про шляхи та засоби нової педагогіки не вичерпує й сотої долі цього предмету. Усі приклади, наведені мною, лише випадкові ілюстрації деяких самих загальних положень». Не дивлячись на це, В. Бирченко доволі вірно передала наукове кредо «нової педагогіки». Зокрема, вона чітко визначила її зв'язки з іншими науковими дисциплінами, вказала на етапи становлення експериментальної педагогіки й охарактеризувала її теперішній стан у Російській імперії, де громадський інтерес до нового напрямку не отримував підтримку з боку міністерського начальства освітян.

Важливе місце у своїй роботі В. Бирченко відвела ролі та науковій новизні педології у гуманітаристиці. «Нова педагогіка», на відміну від «старої», нарешті «відкрила» дитвака, зробила предметом дослідження «реальну дитину», а не її абстрактний образ, відтворила у ній «нову цінність», «реабілітувала» її, визнала за дитинством «цілком самостійну галузь життя», а за малечею – «самоцінну духовну особистість», для якої недоречно застосовувати мірила психології дорослої людини.

Переваги дидактики «нової педагогіки» В. Бирченко вбачала в диференціальному підході до навчання, корекції навчальних вмінь «відсталих» учнів (т. зв. «розумова ортопедія»), в установці на розвиток у дітлахів вміння вчитися, в ергономічному підході до навчання («яким чином дитина при найменшій витраті часу й сил може найкраще досягнути максимальної досконалості своєї роботи»), у встановленні «розумової гігієни», вивченні й удосконаленні середовища навчання, у зближенні педагогічної практики та психології в справі дослідження дитини, в індивідуальному підході до навчання, у налагодженні співробітництва між учителями та батьками. Крім того, педологія, підкреслювала дослідниця, є цікавішою для самого педагога, бо вона не обмежує його в прояві творчості та привчає до свідомої апробації методів і прийомів роботи.

Детально В. Бирченко розглянула й методи дослідження експериментальної педагогіки: спостереження, опитування та анкетування («колективне спостереження»), експеримент, антропометрію, «дослідження кола уявлень». Сум'янка оцінила й



власний досвід використання цих методик. Зокрема, вона розлого описала застосування тесту шкали розумового розвитку Біне-Симона<sup>3</sup> в дитячому садку, який, на переконання дослідниці, показав для вибірки з семи дошкільнят результат «плюс на один рік». Прикметно, що авторитет розробників тесту зашкодив критичній оцінці надійності тесту: «Можна подумати, що отримані мною дані суперечать шкалі. Але протиріччя це лише удаване. Справа в тому, що результати моїх досліджень у цілому виявилися відповідними з моїми попередніми спостереженнями над цими дітьми під час їхніх занять протягом року: я й раніше до дослідження переконувалася в тому, що їхній розвиток дещо вищий за середній рівень; якщо прийняти до уваги, що досліджувані мною діти належали до інтелігентних сімей, і кожен з них у своїй сім'ї був єдиною дитиною й користувався, звичайно, особливою турботою батьків, – то не дивно, що їхній розвиток виявився вище встановленої Біне норми». У дійсності, протокольовані тестом здібності мають певну невідповідність реальним віковим показникам, як, наприклад, увага до звуків в якості норми 9-місячної дитини, здатність назвати свою статть в 4 роки, повторити 5 цифр у віці 7 років тощо.

Без критичного осмислення В.Бирченко залишила й інші зауваження педологів. Нині застарілими і навіть ненауковими вважаються поради зменшувати навчальне навантаження на дитину в пубертатний період, міркування про залежність духовного розвитку дитини від пори року, про погіршення її когнітивних здібностей влітку, намагання встановити усереднені й «загальні для всіх дітей певного віку» норми розумового та фізичного розвитку. Тим не менш, В. Бирченко в цілому поділяла вказані упередження «нової педагогіки»: «практичне значення цих досліджень неможна оскаржувати; завдяки ним ми отримуємо твердий ґрунт для вирішення, наприклад, такого важливого питання, як... розподіл учнів за здібностями» [2; 3].

Відсутність здорового скепсису, довіра висновкам учених-педологів, звичайно, вказували на певну недосвідченість молодого науковця. Водночас, бажання застосувати прийоми «нової педагогіки» на своєму експериментальному майданчику, вдосконалити науковий підхід до справи виховання й навчання дітей заслуговує на повагу. Вочевидь, саме знайомство з педологією наштовхнуло її до створення разом з іншим сумським педагогом В.Носович підготовчої «Нової

---

<sup>3</sup> У В. Бирченко – «метрична шкала розумових здібностей Біне»

школи» («школа, яка звільнила себе від зовнішніх нерухомих рамок, яка відмовилася від чужих для неї завдань і яка в діяльній науковій роботі творить нові форми життя»), що стала черговою сходинкою в педагогічній творчості В. Бирченко.

Постійний творчий пошук В. Бирченко та її колег «дитячих садівниць» забезпечили успішний розвиток сумського дитячого садку. «Чи вдалося мені виховати «нових людей»? – запитувала себе Віра Василівна. – Це звучить дещо пишномовно і, можливо, навіть романтично, але, зустрічаючись з моїми учнями й спостерігаючи їх, я бачу чесних трударів, які люблять й цікавляться своїм фахом, які вміють творчо працювати... І як відродно бува мені... бачити результати праці нашого педагогічного колективу» [11]. Позитивні відгуки про заклад В. Бирченко містяться й в спогадах її колишніх підопічних. Існування унікального для Слобожанщини дошкільного закладу в Сумах, педколектив якого експериментував з найсучаснішими для свого часу методиками виховання, – це не лише славна віха вітчизняної педагогіки, але й важлива сторінка історії міста, що потребує більш досконалого вивчення на широкій джерельній базі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Борисова З. Монтессори-педагогика в Украине: взгляд в прошлое и современная оценка / З. Борисова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/85/14979-montessori-pedagogika-v-ukraine-vzglyad-v-proshloe-i-sovremennaya-ocenka.html>.
2. Бирченко В. Современная педагогика / В. Бирченко // Свободное воспитание. – 1915-1916. – № 10-11. – С. 1-18.
3. Бирченко В. Современная педагогика / В. Бирченко // Свободное воспитание. – 1915-1916. – № 12. – С. 50-60.
4. Волобуева Л. М. Детский сад в России: от рождения до революции / Л. М. Волобуева // Детский вопрос. – 2013. – № 10. – С. 6-10.
5. Манько М. О. Суми та сумчани у документах сучасників. Книга третя (1655 – 2010) / М. О. Манько. – Суми: вид.-виробн. тов. «Мрія-1» ТОВ, 2008. – 516 с.
6. Морозов В. В. Педагогика воспитания: особенность воззрений / В. В. Морозов // Социальная педагогика. – 2015. – № 2. – С. 91-95.
7. Писарев К. А. Проблема соотношения семейного и школьного воспитания в русской педагогической мысли второй половины XVIII – начала XX веков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / К. А. Писарев. – Курск, 2009. – 28 с.
8. Шульженко Н. Первый детский сад в Сумах / Н. Шульженко // Ваш шанс. – 1998. – № 9. – С. 8.

9. Шульженко Н. Первый детский сад в Сумах / Н. Шульженко // Ваш шанс. – 1998. – № 10. – С. 6.

10. Шульженко Н. Первый детский сад в Сумах / Н. Шульженко // Ваш шанс. – 1998. – № 11. – С. 9.

11. Шульженко Н. Новая школа / Н. Шульженко // Ваш шанс. – 1998. – № 25. – С. 7.

**Юлія Луцик**  
(Суми, Україна)

## **ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ АГРАРНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ**

*The theses deal with the problem of background of English agricultural education. Brief analysis of publications on agricultural science is given. Retrospective analysis is able to conclude that scientific researches in the field of agriculture promoted the establishment of agricultural education.*

**Key words:** *agricultural education, retrospective analysis, publications.*

Соціально-економічні та політичні процеси в суспільстві свідчать про незворотність процесу інтеграції України до світової спільноти. Очевидно, що здобутки аграрного сектору можуть стати відправними для успішного руху нашої держави в цьому напрямку. У зв'язку із зазначеним вище науковці вбачають необхідність досліджувати підготовку кваліфікованих кадрів для потреб агропромислового комплексу.

Кабінетом міністрів України в 2011 р. прийнята Концепція реформування і розвитку аграрної освіти та науки, у якій визначені основні проблеми цього сектору та накреслені шляхи і способи їх розв'язання із застосуванням інноваційних підходів [5]. Відповідно до цього складений і затверджений План заходів щодо реалізації Концепції на період до 2015 року [6]. Передбачається, що виконання документу дасть змогу підвищити якість і результативність аграрної освіти та науки, ефективність використання кадрового та наукового потенціалу галузі, забезпечить конкурентоспроможність агропромислового сектору національної економіки й підвищить добробут населення.

Для розв'язання існуючих проблем та успішної реалізації реформ має відбутися глибоке вивчення, аналіз та осмислення кращого зарубіжного досвіду в освітній галузі в цілому та у сфері сільськогосподарської освіти зокрема. Тому сьогодні актуальним є вивчення особливості професійної підготовки аграрних кадрів у навчальних закладах інших країн. Значну зацікавленість викликає

Велика Британія як країна із давніми традиціями і заслуженою репутацією через всесвітньо визнаний високий рівень якості освіти, значний ступінь інтеграції теоретичних досліджень та практичних здобутків, відповідність освіти реальним потребам фермерів та агробізнесу.

Ретроспективне вивчення аграрної освіти у Великій Британії дає можливість стверджувати, що її створення й наступний розвиток сільськогосподарських навчальних закладів були обумовлені впливом різних факторів. Різноманітні аспекти історії аграрної освіти висвітлено в роботах британських науковців, як-от: «Аграрна історія Англії та Уельсу» колективу авторів за редакцією Дж.Тирск, Едв. Дж. Т.Коллінза та ін.[4]; «Коротка історія аграрної освіти до 1939 р.» А. Чізброу [3]; «Англійське село між війнами: відновлення чи занепед?» П. Браслея [1]; «Коротка історія аграрної освіти та досліджень. Деякі основні місця, люди, публікації та події з XVII по XXI ст.» Каррі де Сілва [2] та ін.

Загальновідомим є факт, що у сільському господарстві завжди переважав традиційний спосіб передачі знань через форми індивідуальної роботи та практичну демонстрацію. Однак, інтенсивний розвиток наукової думки та техніки у Великій Британії та Європі протягом XVII-XVIII ст. у галузі хімії, біології, геології, ґрунтознавства тощо стимулював пошук шляхів практичного застосування та популяризації теоретичних знань. Цей процес відбувався за двома основними напрямками: індивідуальні заняття, дослідження, публікації, практичні наочні демонстрації своїх досягнень окремими вченими, дослідниками, фермерами тощо, а також діяльність різноманітних товариств, які працювали над покращенням роботи фермерських господарств.

Ретроспективний аналіз свідчить, що дослідження щодо способів ведення сільського господарства з освітньою метою публікувались, починаючи з XVI ст., і кількість таких праць зросла у XVIII ст. [3, с.182]. Вони носили в основному енциклопедичний характер або були написані в дискурсивно-дидактичному стилі: «Умілий рибалка» (Compleat Angler) (1653 р.) І. Уолтона (Izaak Walton), де практичні поради щодо риболовлі перемішувались із народним фольклором. Деякі роботи мали значний вплив. Класичними є твори Джетро Тала (JethroTull) «Нові способи кінного мотиження в землеробстві або нарис принципів обробки ґрунту та вегетації» (The New Horse-hoeing Husbandry or Essay on the Principles of Tillage and Vegetation) (1731р.). У своїй книзі англійський агротехнік та

винахідник описав конструкцію рядової сівалки, вніс зміни в устрій кінної мотики, а також обстоював уведення «кінно-мотичного землеробства», наполягаючи на необхідності посадки сільськогосподарських культур рівними рядками, оскільки це мало полегшувати мотичне просапуння бур'янів. Інновації Тала поступово розповсюдились серед великих англійських землевласників, що сприяло формуванню технічного фундаменту сучасного сільського господарства. Ця теоретична праця Тала викликала широку суспільну зацікавленість і багато разів перевидавалась.

Популярності набула діяльність у цій царині Артура Янга (Arthur Young). Свої здобутки та ідеї він виклав у таких роботах як: «Листи фермера до людей Англії» (Farmer's Letters to the People of England) (1768 р.). У роботі він висловлювався від імені практикуючого землероба щодо експорту кукурудзи, балансу між сільським господарством та промисловістю в економіці, описував тогочасний стан сільського господарства, а також способи заохочення розвитку сільського господарства та населення Великої Британії. Окрема частина книги була присвячена тваринництву та аграрній економіці. У «Курсі експериментального сільського господарства» (A Course of Experimental Agriculture) (1770 р.) він описав свою працю на фермі у Бредфілді в Есексі (Bradfield, Essex). Хоча не вся практична фермерська діяльність А. Янга була успішною, він виступав за прогресивні методи ведення сільського господарства. Він був прибічником таких тогочасних інновацій як застосування рядових сівалок, покращення сівозміни та використання мергелю як добрива. Зазначені вище книги, а також «Хроніки сільського господарства» (the Annals of Agriculture) (1784-1815 pp.) та інші його праці щодо сільського господарства були свого часу досить впливовими.

Джозеф Генрі Джильберт (Joseph Henry Gilbert) – англійський агрохімік, один із учнів Юстуса Лібіха (Justus Liebig) – в 1843 р. разом із Джоном Беннетом Лосом (John Bennet Lawes) заснували сільськогосподарську дослідну станцію в Ротамстеді (Rothamsted). Вони не тільки досягли цінних практичних результатів, але й започаткували скрупульозні наукові процедури, що стали шаблоном для всіх подальших аграрних дослідницьких станцій [3, с.183]. Їхні дослідження включали польові експерименти з сівозміни, експерименти на пасовищі, дослідження зразків ґрунту, вивчення випаровування та ботанічних характеристик рослин, експерименти на тваринах та деякі інші важливі аспекти, що знайшли відображення в таких роботах, як: «Ротамстедські

учені записки з агрономії» (RothamsteadMemoirsonAgriculturalScience) (1847 р.) Дж. Б.Лоса; «Звіти про польові експерименти й експерименти з вегетації» (Reports of Field Experiments, Experiments on Vegetation, published 1847—1900 inclusive), «Звіти про експерименти з годівлі тварин, утилізації стічних вод», (Reports of Experiments on the Feeding of Animals, Sewage Utilisation, published 1841—1895 inclusive), «Джерела азоту в рослинності» (The Source of the Nitrogen of Vegetation) Дж. Г.Джилльберта та ін.

Аналіз вищезазначених фактів свідчить, що протягом багатьох років індивідуальна й групова трудова, наукова та освітня діяльність на громадських засадах стимулювала поширення знань, пов'язаних із сільським господарством, що в свою чергу заклало підвалини для виникнення аграрної освіти.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Brassley Paul. The English countryside between the wars: regeneration or decline? / Brassley P., Burchardt J., Thompson L. – 2006. – 280 p.

2. Carrie de Silva. A short history of agricultural education and research. Some key places, people, publications and events from the 18th to the 21st centuries / Carrie de Silva. - Newport, Shropshire: Harper Adams University College, 2012. – 102 p.

3. Cheesbrough A. A short history of agricultural education up to 1939 / A. Cheesbrough // The Vocational Aspect of Education. – 1966. – Issue 41. – P. 181–200.

4. The Agrarian History of England and Wales: 8 vol. / Edited by Joan Thirsk. - Cambridge University Press, 1966 – Vol. 7, P. 1 / Joan Thirsk, Edward John T. Collins. – 1967. – 944 p.

5. Концепція реформування і розвитку аграрної освіти та науки [Електронний ресурс] :– Режим доступу:<http://www.kmu.gov.ua>

6. План заходів щодо реалізації Концепції реформування і розвитку аграрної освіти та науки на період до 2015 року [електронний ресурс] : – Режим доступу:<http://zakon3.rada.gov.ua>

**Олена Майданик**  
(Умань, Україна)

### РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

*The article analyzes the works of Ukrainian and foreign scientists in the view of the teacher's role in upbringing the rising generation and points out the*

*necessity of creating proper conditions to promote the efficient organization of upbringing in educational institutions.*

**Key words:** *upbringing, civic upbringing, civic values, higher education institution, teacher, teacher's training college.*

Виходячи із сучасний реалій суспільного життя, школа визначає структуру освітнього процесу, всередині якої центральною фігурою був, є і буде вчитель. Вітчизняній школі потрібні високоосвічені спеціалісти, які спроможні творчо реалізувати нові технології навчання, можуть забезпечити якісне виконання Державних стандартів шкільної освіти, стабільне досягнення високих результатів професійної діяльності.

У цих умовах набуває актуальності проблема громадянського виховання молоді – майбутнього нашої держави. Тому, перед вищими педагогічними навчальними закладами, в тому числі і коледжами, постає складне завдання – підготовка спеціаліста нового рівня, носія інтелектуальної, педагогічної, інформаційної, загальнолюдської і національної культури, який має стати гарним прикладом для наслідування учням і батькам. А це передбачає принципово новий підхід до формування чіткої громадянської позиції майбутніх учителів у процесі громадянського виховання.

Огляд літератури дозволив з'ясувати, що дослідженнями питань підготовки вчителя до здійснення громадянського виховання займалися В. Андрущенко, Є. Бондаревська, О. Вишневський, Л. Вовк, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, В. Оржехівський, В. Постовий, В. Поплужний, Ю. Руденко, В. Сластьонін, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, Р. Хмелюк. Значення формування громадянської зрілості у майбутніх педагогів розкрито у працях О. Кафарської, Т. Мироненко, В. Плахтєєвої, Н. Самохіної, А. Сігови. Питання громадянського виховання молодших школярів висвітлено в працях О. Бенца, Н. Бібик, М. Боришивського, П. Вербицької, Н. Дерев'янка, П. Кендзьора, Н. Рогальської, М. Рудь, О. Савченко, К. Чорної, С. Якименко та ін. Філософські й соціальні аспекти формування громадянськості та її ролі в навчально-вихованому процесі розкрито в роботах Л. Архангельського, І. Бежа, Л. Буєвої, П. Ігнатенка, С. Іконнікової, М. Когана, Н. Косаревої, Л. Крицької, О. Сухомлинської.

Здійснити ретроспективний аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної літератури, присвяченої проблемі громадянського виховання майбутніх учителів та визначити умови, від яких залежить ефективність цього процесу.

Проблемі виховання громадянських якостей вчителя завжди надавали великої уваги як філософи й мислителі так і вітчизняні та зарубіжні педагоги.

Український мислитель доби середньовіччя Г. Сковорода зауважував, що учитель повинен навчати молодих людей, аби наставити їх на шлях істини й щастя [5].

Французький мислитель доби Просвітництва Ж-Ж. Руссо вважав, що одним із педагогічних завдань є виховання громадянських якостей [3].

Американський філософ першої половини ХХ століття Джон Дьюї у своїх теоретичних положеннях називав школу «суспільством у мініатюрі», а основні завдання її вбачав у сприянні громадянських успіхів учнів, зазначаючи, що саме в школі формуються лідери, соціальна еліта, яка покликана розвивати і зберігати громадянські почуття своїх громадян [1, с. 77].

Оскільки виховання є частиною ідеології та культури, то воно має національний характер. Цей фактор необхідно враховувати, адже, за словами К. Ушинського, саме у процесі виховання формується характер, що «само характер є тим ґрунтом, у якому корениться народність» [6, с. 44].

Нині основні концептуальні засади виховання ціннісного ставлення до людини, суспільства і держави знайшли своє відображення в Національній доктрині розвитку освіти, державних програмах «Освіта» (Україна ХХІ ст.), в концепціях: «Громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» та «Національно-патріотичного виховання дітей і молоді», а також у законах України «Про загальну середню освіту», «Про освіту» й «Про вищу освіту» тощо.

Зокрема, у Законі України «Про освіту» підкреслюється, що освітні процеси в державі ґрунтуються на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями й народами [2, с. 533].

До переліку вимог до вчителя-громадянина Н. Нікітіна відносить: безкорисливе служіння Батьківщині, своєму народові, міцне та відповідальне виконання педагогічної праці, усвідомлення свого обов'язку перед суспільством, використання всіх своїх можливостей і здібностей заради блага свого народу та своєї держави [4, с.137–140].

Отже, опрацювавши педагогічну і філософську літературу можемо зауважити, що сутність громадянського виховання полягає у формуванні громадянськості як інтегрованої якості особистості, яка дає можливість людині відчувати себе морально, соціально, політично та юридично дієздатною та захищеною. Саме ця риса є визначальною для



майбутнього вчителя. Адже основними цінностями громадянськості є чесність, принциповість, вміння відстоювати власну думку, відповідальність за взяті на себе обов'язки тощо.

На думку багатьох вчених процес громадянського виховання студентів доцільно розглядати комплексно: воно здійснюється як у межах викладання навчальних дисциплін, особливо гуманітарного циклу (історія України, українська мова, українська література, «Людина і світ», правознавство та ін.), так і в ході позакласної роботи.

В своєму педагогічному дослідженні О. Касьянова зазначає, що ефективність виховання залежить від організації його процесу та передбачає створення і забезпечення необхідних умов [3, с. 72-75]:

1. Створення виховного простору в навчальному закладі на основі спільної діяльності вихователів та вихованців.

2. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія на основі співпраці та партнерства між учасниками навчально-виховного процесу.

3. Використання різних форм, активних методів і технологій виховання як методологічно-технологічного інструменту формування життєво компетентної особистості.

4. Гуманізація соціально-психологічного клімату в навчальному закладі, відносин між суб'єктами педагогічного процесу.

5. Застосування педагогічних прийомів, спрямованих на інд

6. Оцінювання ефективності організації виховного процесу у навчальному закладі та здійснення корекційної роботи.

7. Підвищення рівня професіоналізму педагогів щодо організації виховного процесу.

8. Партнерська взаємодія навчального закладу з батьківською громадськістю у вихованні.

9. Розуміння педагогами інтересу молодого покоління до сучасних інформаційних і комунікаційних технологій та використання їх у виховній практиці.

10. Використання виховних можливостей молодіжних, дитячих та юнацьких об'єднань.

На основі викладених положень вітчизняної та зарубіжної науково-педагогічної думки слід зазначити, що громадянське виховання особистості в сучасних умовах має важливе теоретичне і практичне значення. Прямий зв'язок виховання особистості з проведеними в Україні реформами – економічними, політичними, соціальними,

культурними – ставить особливі завдання перед усіма суб'єктами виховання, передусім, перед навчальними закладами.

Перспективою подальшого дослідження є пошук оптимальної моделі громадянської освіти, форм і методів громадянського виховання студентів педагогічних коледжів, майбутніх учителів початкової школи.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Дьюї Дж. Моральні принципи в освіті: пер. с англ. М. Олійник / Дж. Дьюї. – Львів : Літопис, 2001. – 112 с.
2. Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 р. №1060 – XII // Основні чинні кодекси і закони України / Укладач Ю. П. Єлісавенко. – К.: Махаон, 2003. – С. 533–542.
3. Касьянова Ольга. Оновлений характер змісту та технологій виховання : чинники, умови, принципи / Ольга Касьянова // Методист. – 2015. – №6(42). – С. 72–75.
4. Нікітіна Н. П. Формування громадянської позиції учнів у навчально-виховному процесі педагогічного ліцею: дис. канд. пед. наук: 13.00.78 // Наталія Павлівна Нікітіна. – Слов'янськ, 2007. – 220 с.
5. Сковорода Г. Повне зібрання творів [у 2-х томах] / Г. Сковорода. – К.: Наукова думка, 1973. – Т.1. – 532 с.
6. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні // К. Д. Ушинський. Вибрані педагогічні твори в 2-х т. – К.: Рад. шк., 1983 – Т.1. – С. 43–103.

**Оксана Марчук**  
(Рівне, Україна)

### ВІДКРИТТЯ УКРАЇНСЬКИХ ШКІЛ НА ВОЛИНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ. ЯК ПРОЯВ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ НАСЕЛЕННЯ РЕГІОНУ

*In the article the admission conditions to national schools which were organized on the territory of Volyn at the beginning of the twentieth century are analyzed. It is explained that the inhabitants of the region wanted their children to go to Ukrainian schools. It is shown that local intellectuals and population took part in functioning of Ukrainian schools.*

**Key words:** *nationality, school, training, education, documentation.*

Сучасні освітні документи та політика держави спрямована на виховання національно-патріотичної свідомості у підростаючого покоління. Зокрема в Законі про загальну середню освіту зазначено, що «завданнями загальної середньої освіти є ... виховання шанобливого

ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей Українського народу та інших народів і націй» [2].

Проблеми формування в учнів національних цінностей вивчалися такими науковцями, як: О. Вишневецький, Л. Вовк, М. Євтух, Г. Гуменюк, О. Сухомлинська, Б. Ступарик. Особливості волинського шкільництва досліджували С. Бричок, Т. Джаман, А. Дем'янчук, В. Омельчук, О. Марчук.

У сучасній педагогічній літературі пояснено мету національного виховання: «Зміст мети національного виховання базується на запитах суспільства і декларованих у державі документах і спрямований на підготовку свідомих громадян, морально чистих, підготовлених у праці» [Ф4, с. 30].

Аналіз історично-педагогічних джерел та педагогічних здобутків минулого засвідчує, що українцям споконвіку притаманне сповідування національно-патріотичних цінностей та їх пропагування серед молоді.

На території Волинського воєводства, яке у 20-30 рр. ХХ ст. перебувало у складі другої Речі Посполитої, функціонували школи із польською та українською мовою викладання. Однак жителі Волині прагнули посилати дітей до українських шкіл. Так, у 1921 р. у м. Дубно було утворено семикласну українську початкову школу, педагогічний досвід вчителів якої заслуговує високої оцінки.

На прикладі відкриття цієї школи прослідковуємо прагнення населення Волині на початку ХХ ст. навчати своїх дітей в національній школі з українською мовою викладання. Мешканці м. Дубно та навколишніх сіл взяли на себе всі витрати, пов'язані із облаштуванням закладу. Вони платили за приміщення, його опалювання, ремонт, охорону.

У зобов'язанні, написаному батьківським комітетом української школи, було зазначено: «Ми, нижчепідписані мешканці м. Дубно, бажаємо посилати своїх дітей до української семикласної школи в. м. Дубно; всі господарські витрати беремо на себе, якщо магістрат м. Дубно відмовиться взяти на себе ці витрати» [3, арк. 6]. Всього було зібрано 105 підписів жителів міста. Органи місцевого самоврядування сприяли функціонуванню українського закладу, зокрема, у 1921 р. магістрат м. Дубно виділив для потреб школи одноразову грошову допомогу.

Дирекція школи відповідально поставилася до проведення занять у нововідкритому закладі. В архіві м. Рівне зберігається лист директора школи С. Жука такого змісту: «Додаючи при цьому список учнів дорученої мені школи, прошу інспектора призначити трьох вчителів

загальноосвітніх предметів. Прошу також дати мені дозвіл на проведення навчання чотирьох старших класів в будинку колишньої української вищої початкової школи з 12 вересня цього року із зазначенням, в яку зміну проводити уроки» [3, арк. 6].

До нововідкритої української школи почали переводитися учні із інших закладів, що теж свідкує про бажання населення Волині навчати підростаюче покоління у національному закладі. Наприклад, до Дубенської школи прийшли вихованці Таракановської однокласної школи (Я. Метелюк, Г. Метелюк, І. Фіцалюк).

Обов'язковою умовою зарахування учнів до української школи м. Дубно було вироблення та подання необхідної документації. Зокрема, батьки писали заяви, представляли довідку про щеплення від віспи, та у випадку попереднього навчання дитини в іншому закладі – таблиць успішності та довідку про те, що учень дійсно проходив навчальну програму.

Іншим прикладом бажання жителів регіону посилати своїх дітей до української школи було звернення жителів м. Турійська до керівництва «Просвіти» із проханням посприяти місцевій школі, яка була переведена на польську мову навчання, повернути їй національний статус [3, арк. 1].

Вчителі національних шкіл виховували учнів у національно-патріотичному дусі. Щороку у школах відбувалися літературно-музичні вечори, присвячені Т. Шевченку, Лесі українці. І. Франку. Учні читали українські книги, відвідували народні хори, вивчали українську поезію.

Педагогічні надбання вчителів волинського регіону початку ХХ століття, прагнення місцевого населення відкривати національні школи, участь інтелігенції у функціонуванні шкіл – ці ті риси, які доцільно переймати сучасникам.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Вишневський О. Сучасне українське виховання / О. Вишневський. – Львів, 1996. – 238 с.
2. Закон про загальну середню освіту. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/law/2232>
3. Українська початкова школа, м. Дубно. – ДАРО, Ф. 505, опис 1, спр. 1, арк. 6.
4. Фіцула М. Педагогіка / М. Фіцула. – Тернопіль, 2013. – 232 с.

## СТАН ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ НА ЛІВОБЕРЕЖНІЙ ТА СЛОБІДСЬКІЙ УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.

*The paper examines the state of women's education on the territory of the Russian Empire in the second half of the nineteenth century on the example of the cities of Left-bank and Sloboda Ukraine. The factors that constrained and influenced the development of the network of educational institutions for girls are considered.*

**Key words:** *Left-bank and Sloboda Ukraine, specialized knowledge and skills, crafts classes, Sunday schools, pro-gymnasia, gymnasia.*

У другій половині ХІХ ст. в Російській імперії існувала складна за структурою система навчальних закладів. У питанні організації системи народної освіти держава намагалася вирішити ряд проблем. По-перше, задовольнити постійно зростаючі потреби промисловості у кваліфікованих кадрах. По-друге, організувати так навчальний процес, щоб він сприяв вихованню лояльних до влади членів суспільства.

Характерною рисою другої половини ХІХ ст. можна вважати появу і поступовий розвиток жіночої освіти. Дівчата навчалися як разом з хлопчиками, так і в окремих навчальних закладах початкової ланки. Спеціальні школи для дівчат відкривалися і діяли відповідно до «Правил про церковно-парафіяльні школи». Вони відрізнялися від шкіл для хлопчиків, що було пов'язано з поглядами влади на роль, яку учениці повинні були виконувати в родині і суспільстві. У той час активно культивувався думка, що дівчата в школі повинні були отримувати профільні знання та навички, які в дорослому житті їм знадобляться після одруження. Тому не дивно, що в школах для дівчат навчальний план мав скорочений вигляд у порівнянні зі школами для хлопців. Особливе значення відводилося урокам рукоділля. Серед предметів, які набули особливої популярності в початкових навчальних закладах для дівчат у 90-х роках ХІХ ст., слід відзначити садівництво та городництво.

На уроках рукоділля учениці навчалися виготовляти нескладні речі, які використовувалися у повсякденному житті. Відповідно до здібностей та навичок дівчата були поділені на окремі відділення. У молодшому відділенні учениці опановували шиття. Після закінчення даного курсу їх переводили до наступного. Випускниці, які пройшли курс класів, як правило рукоділля, уміли шити (одяг та постільну

білизну), користуючись у тому числі і швейною машинкою, робити викройки (суконь, сорочок), плести тощо..

Кількість початкових навчальних закладів і рукодільних класів у містах Лівобережної та Слобідської України мала тенденцію до зростання з 90-х років XIX ст. У 1894 р. почала працювати жіноча недільна школа в Чернігові. Спочатку заняття проводили в класах чоловічого парафіяльного училища, а згодом – у Воскресенській церковно-приходській школі. Гострою залишалася проблема кваліфікованих педагогічних кадрів. Непоодинокими були випадки, коли вчителі під різними приводами відмовлялися проводити заняття у вихідні. Остання недільна школа в містах Чернігівської губернії була відкрита у 1897 р. у Стародубі.

Навчальний рік у недільних школах тривав з вересня по травень. Усі учні поділялися на групи в залежності від рівня знань та віку. З кожним підрозділом займався окремий викладач. У групах, які формувалися з неосвічених учнів, викладалися Закон Божий (вивчали молитви, історії важливих свят і головних подій з Нового Завіту), читання і письмо. У групах, які склалися з учнів різних рівнів (малоосвічених та освічених), головна увага приділялася арифметиці. Додатковою проблемою шкіл даного типу було несистематичне відвідування їх учнями, що негативно позначалося на рівні отриманих знань.

У Харкові на кошти самоврядних інституцій у другій половині XIX ст. діяли навчальні заклади професійного спрямування. Харківське громадське управління фінансувало жіночу ремісничу школу (розраховану на 170 дівчат) і дві майстерні з рукоділля.

Середня ланка освіти у зазначений час на теренах Російської імперії була представлена чоловічими і жіночими гімназіями та прогімназіями. Діяльність середніх навчальних закладів для дівчат регламентувало «Положення про жіночі гімназії і прогімназії» 1870 р. Повний курс навчання (7 років) включав у себе обов'язкові й необов'язкові дисципліни. До обов'язкових відносилися: російська мова і література, математика, фізика, історія, географія, природознавство, краснопис, Закон Божий та рукоділля. Гімназистки могли обирати додаткові предмети. Пропонувалися два блоки дисциплін: 1) французька, німецька мови, малювання, педагогіка; 2) грецька, латинська, а також одна з європейських мов.

Дівчата після закінчення гімназії могли влаштуватися домашніми вчительками або отримати посади наставниць. Право стати

наставницею мали лише випускниці, які закінчили навчальний заклад із відзнакою. Після закінчення гімназії дозволялося працювати вчителькою у початковому училищі або вступати до університету на правах абітурієнта. Незважаючи на існуючу в Російській імперії складну процедуру щодо відкриття прогімназій та гімназій, органи міського самоврядування разом із земствами та громадськістю намагалися вирішувати дану проблему. Так, у містах Полтавської губернії у другій половині XIX ст. діяло 5 жіночих прогімназій, в яких навчалось 484 учениці та 5 жіночих гімназій (1491 учениця) [1, с. 154–155]. У 1893 р. у Харківській губернії функціонували 10 жіночих прогімназій та 7 гімназій. Питома частина гімназій діяла у Харкові, а прогімназії відкривалися здебільшого у повітових центрах [2, с. 114]. У Сумах у даний період працювали гімназії двох типів: класичні, в яких, крім загальноосвітніх дисциплін, викладалися латинська та грецька мови, і реальні, де більша увага приділялася математиці та природничим наукам. Також у місті набула популярності перша жіноча гімназія з чотирикласною освітою, яка з часом була реорганізована у гімназію із семикласним навчанням, підготовчим і спеціальним, восьмим класом. У гімназії навчалися дівчата, які репрезентували різні верстви тогочасного населення. Діти з малозабезпечених родин могли розраховувати на стипендії. При гімназії діяла початкова школа, де учениці випускних класів проходили педагогічну практику.

У містах Чернігівської губернії існувало 8 жіночих гімназій (Чернігів, Глухів, Ніжин, Новгород-Сіверський, Новозибків, Конотоп, Кролевець, Сосниця). Жіночі гімназії і прогімназії утримувалися за кошти міських самоврядних структур. Муніципалітети виділяли на потреби зазначених закладів у середньому 9700 руб. на рік (Чернігівській гімназії – 400 руб., Глухівській – 3500 руб., Стародубській – 5000 руб., Суразькій – 800 руб.). У Чернігівській губернії на початок 1890 р. жіночі гімназії та прогімназії існували за кошти міських дум (виділялося гімназіям – 3400 руб., прогімназіям – 8000 руб.), земства – відповідно 5525 та 6930 руб., держава – 1900 та 1625 руб. Особливістю Чернігівщини була ситуація, коли жіночі гімназії та прогімназії здебільшого утримувалися за кошти земств, що особливо яскраво простежувалося наприкінці 90-х років XIX ст. [3, арк. 161]. Безсумнівним лідером серед громадських управлінь трьох губерній за рівнем витрат на освіту була влада Харкова, що пояснювалося в першу чергу фінансовими можливостями муніципалітету та земства.

Отже, незважаючи на пасивність центральної влади щодо розвитку жіночої освіти влада міст, земства і місцеві громади намагалися розвивати цей напрямок освітньої галузі. До чинників, що стримували розбудову мережі освітніх закладів для дівчат відносилися скромні фінансові можливості місцевої влади і певна упередженість частини суспільства щодо ролі жінки у тогочасному суспільстві.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Адрес-календарь и справочная книжка Полтавской губернии на 1894 год. – Полтава: Типо-литография Л. Фришберга, 1894. – 394 с.
2. Харьковский календарь на 1895 г. – Х.: Тип. Губернского правления, 1895. – 812 с.
3. Державний архів Чернігівської губернії. – Ф. 127, спр. 450, оп. 10, 181 арк.

**Олеся Олійник**  
(Чернівці, Україна)

#### ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

*The article analyzes the features of the design skills of younger students and reveals signs of information analog theory in historical retrospective. The comparative analysis allowed to state that constructive skills are manifested in the process of sensorimotor and object-transformation activity, personal meaningful for students.*

**Key words:** *constructive speech, constructive-artistic and constructive-technical skills, information analog.*

Для наукового обґрунтування методичного рівня ієрархічної системи теоретичних основ формування конструктивних умінь особистості необхідна теорія інформаційних аналогів – вербального, сенсорного, структурного.

Конструктивно-мовленнєві, конструктивно-художні і конструктивно-технічні уміння виявлялися у науковій, художній або технічній творчості у процесі конструктивної взаємодії особистості з довкіллям. Тому варто розкрити ознаки теорії інфоаналогів в історичній ретроспективі.

Проблема становлення теорії інформаційних аналогів виникла через необхідність осмислення і теоретичного узагальнення практичного досвіду організації навчання дітей наукової і технічної



творчості, масових форм їхньої підготовки до творчої праці, розвитку гармонійної особистості.

Ідея взаємозв'язку інформаційних аналогів виявлялася у поглядах науковців у різні історичні епохи. Спочатку теорія інформаційних аналогів мала ознаки «гілозоїзму» – філософського вчення, що розглядає всю матерію від самого початку як живу; погляд, відповідно до якого матерія ніколи не може існувати без духу, а дух – без матерії. Отже, грецькою натурфілософією започатковано становлення теорії інфоаналогів. Таке саме безпосереднє сприйняття довкілля властиве дитячій філософії. Воно зумовлюється сенсильністю внутрішнього інформаційно-особистісного аналога учнів 1 – 4 класів [3].

Пізніше теорія інформаційних аналогів реалізувалася у досвіді ремісництва, де конструктивно-мовленнєві, конструктивно-художні і конструктивно-технічні уміння виявлялися як інтегральні. Естетичне ставлення включалося у змістову структуру праці не як побічний, додатковий момент, а як його практична функція, механізм і умова його практичного самоздійснення. Визначальною умовою формування естетичних здібностей конструктивної особистості є оволодіння мірами речей, що забезпечує органічну єдність особистості й довкілля – природного і рукотворного. Це наступний важливий період у генезисі теорії інфоаналогів. За аналогом до ремісничого способу виробництва, конструктивне ставлення до навколишнього світу зберігається в учнів початкової школи, які найбільше схильні до занять декоративно-прикладним мистецтвом.

Важливий історичний період становлення теорії інфоаналогів – це початок епохи машинного промислового виробництва. У машинному виробництві ніколи в одній особі не поєднується безпосередньо виготовлювач і той, хто володіє достатніми творчими здібностями. Тому визріла необхідність у розробці «практичної теорії формоутворення» для кожної галузі промислового виробництва, яка має бути написана з повним знанням специфіки предмета, високоосвіченою в художньому відношенні людиною. З'явилася вимога, щоб інтеграція мистецтва і техніки відбулася всередині самої діяльності з відтворення предметного світу.

Наступний період становлення теорії інфоаналогів стосується німецької художньо-промислової освіти, структурна ознака якої стабільною була і залишається дотепер, а саме: художній, науково-теоретичний і професійно-ремісничий синтез, зумовлений вербальним, сенсорним та структурним інформаційними аналогами [2].

В період 1920-1930 рр. відбувалося теоретико-методологічне і науково-методичне обґрунтування діяльності всієї системи освіти, це був „період активних пошуків”, час експериментування. Саме у цьому досить плідному періоді українського шкільництва беруть витоки теоретичні і методичні основи формування конструктивних умінь особистості [1].

Вивчати всі навчальні предмети пропонувалося через трудовий метод, який передбачав включення дітей у такі види діяльності: гра, спостереження, дослідження, експерименти, ручна та розумова праця, екскурсії, збирання колекцій та експонатів для шкільного музею. Реалізувалася загальна вимога здійснення в початкових класах «творчого трудового начала» з метою виявлення дитячої фантазії, наближення праці до природи.

Була розроблена комплексна системи навчання. Запроваджувалися комплекси, в основі яких були ідеї інтегрованого сприйняття дитиною оточуючого її світу через активно-творчий (трудова) метод. Конструктивні вміння в учнів початкових класів формувалися у процесі активно-творчого (трудова) методу.

Творча реалізація в Україні практичного досвіду західноєвропейських реформаторів освіти привела до зміни парадигми «школи навчання» на парадигму «трудова школа», до пошуку нових технологій: комплексної системи навчання, модифікацій дальтон-плану, появи бригадно-лабораторної форми навчання, впровадження методу проєктів, соціального виховання молоді, розвитку школи як виробничого колективу.

На основі аналізу історичного досвіду розвитку української трудова школа можна зробити висновок: конструктивні вміння виявляються у процесі сенсомоторної і предметно-перетворювальної діяльності, особистісно значущої для учнів.

Отже, важливою теоретико-методичною основою формування в учнів конструктивних умінь інтегрального типу є наукове положення: історична ретроспектива античних уявлень про конструювання світу і ретроспектива досвіду реформування «школи навчання» у «трудова школу» були періодом становлення теорії інформаційних аналогів як основи формування конструктивних умінь особистості.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Вихрущ, А. В. Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України (Історико-педагогічний аналіз та перспективи): автореф. дис....д-ра пед. наук : 13.00.01 / Вихрущ Анатолій Володимирович ; Український педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 1994.. - 48 с.

2. Носаченко Т.Б. Використання зарубіжного досвіду художнього навчання в сучасній початковій школі/ Т.Б. Носаченко // Гуманітарний вісник: Науково-теоретичний збірник. - Переяслав-Хмельницький, 2005. - Вип. 6. - С.66-70.

3. Тименко В.П. Формування конструктивних умінь особистості / В.П. Тименко // Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту: серія «Педагогіка. Соціальна робота». - Вип. 8. - 2005. - С.185-187.

**Наталія Осьмук**  
(Суми, Україна)

### **ВНЕСОК Я. МАМОНТОВА У СТАНОВЛЕННЯ ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ УКРАЇНСЬКОЇ НАУКИ ЗА ЧАСІВ ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ Й НОВАТОРСТВА**

*The article deals with the contribution of Yakov Mamontov to the development of Ukrainian pedagogics in the 20–30s of the 20th century. The research of the scholar concerning finding out new methods of investigation and the basic notions of the new branch of pedagogics – pedagogical typology – are analyzed.*

**Key words:** *Yakiv Mamontov, Ukrainian pedagogics, pedagogical typology, pedagogical tendencies.*

Історія будь-якої науки має у своєму розвитку і періоди злетів, і часи забуття. Українська педагогіка не є винятком. Одна з найлюдяніших наукових галузей, що яскраво відображає рівень усвідомлення власної гідності народу й прагнення плекати, множити культурно-освітні надбання, найбільшого розквіту набуває за часів злету національної самосвідомості й самоідентичності. В цьому аспекті на особливу увагу заслуговують здобутки української педагогіки 20–30-х років ХХ століття – особливого періоду загального експериментування й новаторства.

Розвиток української освіти та педагогічної науки на початку 20-х років ХХ століття визначався складними умовами становлення соціалістичної держави. Нові ідеологічні орієнтири вимагали принципово іншої побудови процесів виховання та навчання. Період

загальнометодичної невизначеності радянської педагогіки сприяв розгортанню відносно вільних наукових пошуків.

Відкинувши досвід традиційної дореволюційної педагогіки, українські освітяни звернулися до прогресивного досвіду зарубіжної теорії й практики –реформаторської педагогіки. Варіативні теоретичні підходи і практичні засоби розв'язання суперечностей тогочасного шкільництва зумовили формування у її полі численних течій, серед яких: вільне виховання; експериментальна педагогіка; прагматична педагогіка; педагогіка особистості; педагогіка дії; функціональна педагогіка; соціальна педагогіка; трудове виховання; педагогіка творчості; педологія.

Вивчення реформаторського досвіду велося за декількома провідними напрямками. Одним із них стало дослідження педагогічних течій реформаторської педагогіки як виявів певного педагогічного світогляду. Слід відмітити, що в зазначений період звернення до зарубіжної педагогічної думки, розгортання педагогічних пошуків у європейській площині набуло сталого характеру для вітчизняних педагогів і освітян. Дорадянський досвід вивчення вітчизняною педагогічною наукою західноєвропейських течій був пов'язаний насамперед з дослідженнями як окремих напрямів, так і спроб загальної характеристики.

Відсутність загальноприйнятої методики аналізу різноманітних педагогічних світоглядів і варіативність визначення їх провідних компонентів зумовили складне завдання розробки нової педагогічної галузі – науково-педагогічної типології. Автором терміну нового наукового напрямку, розробником власної методології дослідження, й утвореної на її основі класифікації став професор Харківського інституту народної освіти Яків Мамонтов (1888 – 1940).

З метою визначення наукових основ педагогічної типології науковець звернувся до праць тогочасних вітчизняних і зарубіжних науковців: А. Гергета, Р. Лемана, О. Музиченка та ін. Не задовольнившись підходами зазначених учених, він запропонував власне бачення предмета нової галузі й визначив його як «наукову типізацію педагогічного думання».

На підставі аналізу праць зарубіжних дослідників Я. Мамонтов дійшов висновку про відсутність одностайності у тлумаченні основних категорій, зокрема таких, як «педагогічна система», «педагогічна течія», «педагогічний напрям» тощо. Запропоноване професором власне

визначення педагогічної системи передбачало її розуміння у двох значеннях: фактичному й теоретичному – як народної освіти та педагогічної течії. На думку Я. Мамонтова педагогічною течією (педагогічним ученням) можна вважати «...світогляд, що координує для певної мети основні педагогічні фактори і встановлює їхнє відношення до даного соціального оточення».

В свою чергу, першою складовою педагогічної течії повинна створювати сукупність трьох основних педагогічних факторів: педагогу, колективу учнів і дидактичного матеріалу. При цьому, зауважував науковець, співвідношення між указаними факторами може бути різним і залежить насамперед від мети виховання, яку слід вважати однією з найголовніших ознак.

Не менш важливою Я. Мамонтов уважав «раціональну координацію» між педагогічними факторами, що конкретизується через «методу виховання й навчання, або методу організації дитячого життя». Таким чином, другою складовою повинна виступати дидактична або методична ознака.

І третьою складовою, що дозволяє розуміти педагогічну систему як течію, є її відносини до соціального оточення, які зумовлюють зовнішні організаційні форми. На думку науковця, це надзвичайно важливо, оскільки педагогічна система «завжди є організацією людської (переважно дитячої) поведінки в інтересах даного суспільства».

На підставі вищезазначеного розуміння сутності педагогічних течій Я. Мамонтов запропонував власну класифікацію, що ґрунтувалась на визначенні трьох основних типів педагогічного світогляду – індивідуалістичному, колективістичному, еkleктичному. Підкреслимо, що класифікація, розроблена Я. Мамонтовим і заснована на поєднанні «цільової ознаки», методичних принципів та організаційних форм, стала найповнішою за охопленням тогочасного розмаїття педагогічних течій, була однією з перших спроб, що розглядала процес розвитку вітчизняної педагогіки у загальноєвропейському просторі.

Однак, і це заслуговує на особливу увагу, здійснюючи своє дослідження, Я. Мамонтов мав на меті конкретну науково-практичну ціль – допомогти рядовим робітникам освіти, а також, тим, що готуються до педагогічної роботи (студентам, курсантам та іншим) орієнтуватися в основних напрямках сучасної педагогічної думки, надати їм можливість ознайомитись і систематизувати всю різноманітність новацій тогочасної теорії й практики.

Практико орієнтованим результатом роботи науковця щодо узагальнення й систематизації різноманітних педагогічних течій стала «Хрестоматія сучасних педагогічних течій» (вийшла російською мовою у 1924 році, українською – у 1926 році). Принагідно зазначимо, що сучасники – науковці й педагоги високо оцінили роль цього навчально-методичного видання у підготовці вчителів.

У вступі до «Хрестоматії» Я. Мамонтов докладно обґрунтував важливість світоглядної позиції педагога, його світовідношення, соціальної установки та розкрив логіку наукового дослідження. На думку науковця, саме поєднання педагогічних принципів і методів із соціальною установкою педагога в певний історичний момент утворює науково-педагогічну орієнтацію. Саме остання дає змогу вчителю не розгубитися в різноманітності новацій і обрати правильний шлях побудови своєї діяльності.

Таким чином, дослідження Я. Мамонтова щодо наукового визначення основ учительської діяльності у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці сприяло розробці категоріальних основ та методологічних засад нової дисципліни – педагогічної типології, що в свою чергу дало можливість укласти авторську класифікацію педагогічних течій реформаторської педагогіки для підготовки до новаторської діяльності педагогів нової української школи.

**Олена Похілько**  
(Суми, Україна)

### **ФОЛЬКЛОР ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ВІКУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Ю. П. СТУПАКА**

*The article focuses on the analysis of Y. P. Stupak's pedagogical heritage, his views on the role of folklore in the lives of younger children. The potential pedagogical possibilities of different folklore genres have been studied, the ways of their realization in the training and education of children have been determined.*

**Key words:** *Yuriy Petrovych Stupak, children's folklore, educational value, folklore genres, younger children.*

Науково-педагогічна спадщина українського вченого Юрія Петровича Ступака (1911 – 1979) включає в себе понад двадцять праць, предметом яких є проблеми вивчення виховного значення фольклору,

його впливу на розвиток і становлення особистості від народження впродовж усього життя.

Перші розвідки Ю. П. Ступака, присвячені цим питанням, датовані 50-ми роками ХХ століття. У 1956 році в авторитетному на той час всесоюзному журналі «Советская педагогика» була надрукована стаття українського науковця «Педагогические взгляды А. Духновича». У ній Ю. П. Ступак усебічно аналізує наукову спадщину закарпатського будителя, виокремлюючи його погляди на народні джерела педагогіки, роль і місце фольклору у вихованні національно свідомого громадянина.

У статтях про творчість М. Коцюбинського, П. Грабовського, І. Франка, Л. Глібова, Лесі Українки дослідник звертає увагу на педагогічний потенціал їх книжок, який здебільшого реалізується за рахунок звернення до надбань фольклору: вживання різноманітних його жанрів, численного цитування, наведення прикладів, порівнянь тощо.

Особливу увагу автор приділяє Т. Г. Шевченкові. Він докладно аналізує його «Буквар» і окремі художні твори з точки зору пропагування народних поглядів на освіту й виховання, які широко представлені в українському фольклорному просторі. Найбільш виразними в цьому плані є статті «Фольклор у «Букварі» Т. Г. Шевченка», «Використання Т. Г. Шевченком фольклору з навчально-виховною метою», «Т. Г. Шевченко й народна педагогіка». Головний висновок, якого доходить дослідник після вивчення шевченківських праць, полягає в наступному. Великий Кобзар уважав за необхідне поєднувати досягнення наукової та народної педагогіки, шкільної освіти й народної системи виховання. На його думку, саме сила народної педагогіки, сила народності могла б оздоровити тогочасну систему шкільної освіти, спотворену існуючими порядками. Фольклорний матеріал має велике педагогічне значення, становить неабияку цінність, він учить і виховує особистість.

Свої принципові погляди на роль і місце фольклору Ю. П. Ступак висвітлює у статті «Фольклор і педагогіка», яка була надрукована у журналі «Народна творчість та етнографія» у 1960 році. З перших рядків автор доводить, що народні погляди на виховання дітей завжди були «сприятливим ґрунтом для виникнення й розвитку передових педагогічних ідей». Тому цілком закономірним є вживання терміну «народна педагогіка», подібно до того, як існують терміни «народна медицина», «народна метеорологія», «народне мистецтво». Звертаючись до історії педагогіки, він апелює до авторитетних постатей української культури, літератури, філософії: Г. Сковороди, Т. Шевченка,

К. Ушинського, І. Франка, які високо цінували надбання народної педагогіки. «Перший вихователь – народ», – цей вислів К. Ушинського став камертоном не тільки аналізованої статті, а й ширше – всієї педагогічної діяльності Ю. П. Ступака. Зауважимо, що до поглядів К. Ушинського на роль фольклору в освітньому і виховному просторі сумський дослідник неодноразово звертався у своїх педагогічних працях-роздумах, зокрема про це йдеться у статті «Костянтин Ушинський і фольклор».

Стаття «Фольклор і педагогіка» презентує Ю. П. Ступака водночас як педагога, фольклориста, літературознавця. У ній він розмірковує, який великий, ще не до кінця реалізований потенціал криється у багатій фольклорній скарбниці українського народу, що століттями плекалась у його середовищі.

Важливі думки про виховання дітей знайшли вираження й розкриття в різноманітних жанрах народної творчості, серед яких, як відзначає вчений, найбільш популярними є казки, прислів'я і приказки, пісні, думи, перекази, загадки, скоромовки, ігри тощо. Художня, образна форма вираження цих ідей збільшувала силу їх впливу, полегшувала не лише розуміння й запам'ятовування думки, змісту творів, але й сприяла також їх емоційному сприйманню. Ідейний зміст ставав більш зрозумілим, він більше вражав, легше і на довше запам'ятовувався.

Ю. П. Ступак звертає увагу на таку важливу для дидактики рису фольклору, як розрахованість на різний вік слухачів і виконавців. Своїм впливом народна творчість охоплює вже дітей найменшого віку. У статті дається досить розлога характеристика колискових пісень, бо саме вони, на думку автора, імпліцитно починають знайомство дитини зі світом, у них окремими штрихами проглядає «зерно народного характеру». Дитячий фольклор, тобто розрахований на дітей, уточнює дослідник, сприяє розумовому, моральному й фізичному вихованню малечі. Різноманітні пісеньки-ігри (потішки, ладушки тощо) цікавлять її не тільки змістом, а й багатством, красою і різноманітністю звуків і рухів, викликають радісний настрій, почуття бадьорості. Вони привчають бачити світ різнобарвним, який мінливим і сповненим чудових таємниць і відкриттів. Пісеньки, скоромовки, лічилки мають велике значення для розвитку мовлення дітей. Зауважимо, що проблема розвитку зв'язного мовлення є нині однією з найбільш важливих методичних проблем. Понад півстоліття назад Ю. П. Ступак «розгледів» її та запропонував хоча б часткове її вирішення. Ці фольклорні жанри, на



його думку, сприяють збагаченню й уточненню словника, привчають розуміти інтонацію, міміку, жести, а також знайомлять малечу з тваринним світом, дають перші знання про народне життя, побут, звички, традиції, культуру українців. У тексті статті наведено багато яскравих прикладів фольклорних творів самих різних жанрів. Автор дуже ретельно і старанно добирав їх, тому переважна більшість вражає своєю оригінальністю та спостережливістю, точністю й яскравістю порівнянь, епітетів. Так, наприклад, пісенька про те, що дитина може бачити навколо себе: «Що у гречки – чорні вершечки, / А у вівса – руса коса, / У пшениці – золоті кісниці, / А у мого братика – карі очиці».

Пізнавальні моменти у таких творах поєднуються з естетичними, навчають помічати й розуміти красиве, дарують відчуття радості, задоволення, виховують у маленьких слухачів позитивне ставлення до життя, таке важливе у наш складний час. Оптимістичному погляду на світ також сприяють, як зауважує Ю. П. Ступак, гумористичні фольклорні твори та небилиці. Останні зміцнюють у дітей розуміння реальності, розвивають кмітливість, уважність.

Цей фрагмент статті Ю. П. Ступака завершується висновком про важливе педагогічне значення фольклору для виховання і навчання дітей молодшого віку. У процесі знайомства з усною народною творчістю належний розвиток одержують розум і пам'ять, збагачуються уява і мовлення маленьких слухачів, з'являється відчуття бадьорості та життєрадісності. Учений також підкреслює, що більша частина дитячого фольклору створюється дорослими, й у ній виявляється добре знання дитячої психології, запитів і можливостей дітей. Треба зауважити, що науковець не розрізняє «фольклор для дітей» і «дитячий фольклор», тобто ототожнює ці поняття. Так, завершуючи статтю «Фольклор і педагогіка», він наголошує: «Крім багатого й різноманітного фольклору, створеного дорослими для дітей, існує велика кількість творів, які виникли в дитячому середовищі і мають назву дитячого фольклору». У сучасній фольклористичній науці існує таке визначення: «Дитячий фольклор – сукупність зразків усної народної творчості, яка складається з класичних і сучасних фольклорних форм, функціонує в дитячому середовищі або виконується спеціально для дітей» (І. Є. Руснак). Педагогічна доцільність існування цього фольклору очевидна, бо в ньому відбиваються особливості дитячої психології, вікові особливості дітей, їх безпосереднє й поетичне сприйняття світу, життєрадісність. Дитячий фольклор відзначається надзвичайною простотою і

природністю змісту та форми, він близький і зрозумілий дітям, дарує їм відчуття радості та бадьорості, розвиває спостережливість і допитливість, мислення та пам'ять, збагачує мовлення, пробуджує творчі нахили й здібності.

Про те, що Ю. П. Ступак уповні володів джерельним матеріалом, свідчить перелік десятків різних фольклорних жанрів – від часто вживаних до поодиноких, а також безліч прикладів.

У дитячому фольклорі науковець виділяє чимало потішок, пустотливих і жартівливих пісеньок, дражнилок, лічилок, скоромовок, ігрових приспівок та інших фольклорних жанрів. Є й дитяча календарна поезія. Таким чином, ще діти молодшого віку мають змогу одержати первинні уявлення про жанрову структуру українського дитячого фольклору. Обов'язок дорослих полягає в тому, наголошує Ю. П. Ступак, щоб у дитяче середовище не проникли твори небажаного характеру, які перешкождали б правильному вихованню підростаючого покоління. Треба забезпечити єдність педагогічних і естетичних вимог до художніх творів, що використовуються в роботі з дітьми, входять до дитячого репертуару.

З великою повагою Ю. П. Ступак говорить про український народ як про творця всіх матеріальних і духовних цінностей. В усній поетичній творчості народ виявив себе не тільки як мудрець, а й як вихователь, глибокий педагог. Блискучі перлини педагогічної мудрості народу необхідно широко використовувати у навчанні й вихованні дітей. До цього повинні прагнути батьки, вчителі, вихователі – всі ті, хто займається благородною справою виховання підростаючого покоління. Багата за змістом, досконала за художньою формою, поетична творчість народу повинна служити цій справі.

У статті «Фольклор і педагогіка» Ю. П. Ступака дається розлога характеристика й більш «дорослих» фольклорних жанрів, окреслюються шляхи їх використання в навчально-виховному процесі. Але це вже предмет подальшого наукового дослідження.

**Юрій П'ятченко**  
(Суми, Україна)

## **ПУТИВЛЬЩИНА 1946 РОКУ НА СТОРІНКАХ ЩОДЕННИКОВИХ ЗАПИСІВ ПАВЛА ТИЧИНИ**

Павло Тичина, український поет і громадський діяч, вів діарійні записи майже півстоліття – з 1919 по 1967 роки. Ці щоденникові нотатки

являли собою сполучення записів різного характеру. Це: інтимно-щоденникові записи «для себе», чернеткові заготовки, окремі штрихи до майбутніх творів (переважно мемуарного характеру), нотатки «ділового» змісту про підтримку чи вирішення питань літературно-організаційної «робітні», а також мемуарно-подорожні записи про поїздки Україною, про зустрічі з непересічними людьми.

Книга «Із щоденникових записів» писалася П. Тичиною від 1919 року й супроводжувала митця від часу написання поетичної збірки «Плуг» і стала його іншим alter ego. Щоденники засвідчили і драматизм особистої долі митця, і його спроби внутрішнього етичного опору людиноненависницькому більшовицькому режиму, й сходження митця в «ощасливленій червоною зорею» країні на Голгофу неслави. Свої щоденники Тичина вів більш-менш систематично в 1919-1920-х рр., у 1945 і 1946 роках під час творчих поїздок на Закарпаття і Путивльщину, у 1954 й 1955 рр. – під час відвідання Фінляндії та Чехословаччини. За свідченням дружини поета Лідії Тичини (Папарук), були й інші зошити з систематичними записами, але вони безслідно зникли в Києві наприкінці 30-х – на поч. 40-х років [4, с. 400]. Уривчасту діарійну мозаїку Павла Тичини систематизували, упорядковували, опрацьовували і частково друкували Анатолій Павлюк, Лідія Тичина, Станіслав Тельнюк. Книга «Із щоденникових записів» була видана ( з купюрами ) у 1981 році за машинописним текстом з передмовою Леоніда Новиченка та коментарями Станіслава Тельнюка. Опубліковані тут фрагменти Тичининих щоденників при всій уривчастості і принагідності, справді, доповнюють соціо-психологічний і літературний «портрет» автора «Соняшних кларнетів» і виразні ознаки «феномену доби» радянського тоталітаризму (Як зазначав академік О.Білецький – «Тичина найбільш усього на світі боявся радянської влади» [1, с.12 ]).

Творча подорож Павла Тичини по партизанських місцях Путивльщини тривала з 9 по 15 серпня 1946 року. Метою поїзди було: назбирати місцевий матеріал про з'єднання сумських партизан, а особливо, про Семена Руднева. У цей час Тичина став писати поему «Руднєв». І, щоб «оживити» матеріал, йому були потрібні путивльські мотиви і художні деталі. Принагідно згадаймо, що тема славлення «вождів» була панегірично-першорядною в усіх т.зв. радянських літературах. (У Тичини, зокрема, знаходимо поему «Шабля Котовського», вірші зі збірок «Партія веде, «Сталь і ніжність» і «несть їм числа»). Щоденникові записи дозволяють скласти хронологію і маршрути відвідин

Путивльської землі. 9 серпня: Конотоп – Сахни – Бочки – Козацьке – Гвинтовне – Путивль. 10 серпня: Путивль – Чорнобровка – Бочари – Спадщанський ліс – Спадщина – Путивль. 11 серпня: Путивль – Каліщі – Нова Слобода – Новослобідський ліс – Софроніївський монастир – Путивль. 12 серпня: Путивль – місцевий краєзнавчий музей – Молчанський монастир – Городище (Городок). 13 серпня: Путивль – спілкування з Григорієм Яковичем Базимою про початок партизанського руху восени 1941 і його розгортання взимку-навесні 1942 року. 14 серпня: Путивль – Берюх ( тепер – Рудневе) – Веселе – В'язенка (у П.Тичини – В'язінка) – Литвиновичі – Путивль. 15 серпня: Путивль – Конотоп.

На кожен день Павлом Тичиною складався «творчий портфель» Це зустрічі із партизанами-ковпаківцями (П.С. П'ятишкіним, Г.Я. Базимою, О.І. Базимою (Дідом-Морозом), із родиною Семена Васильовича Руднева (дружиною – Є.Д. Рудневою, братом – В.В. Рудневим), путивлянами, долі яких пов'язані із сторінками партизанського руху. Спілкувався поет із П.О. Соловійовою зі Спадщини, 18-річним юнаком на прізвище Черняк з Нової Слободи, Марією Перфилівною та Ольгою Андріївною Каторгіною з Веселого. Поета цікавили деталі партизанського буття, перебіг подій на Путивльщині першої партизанської зими, зокрема Веселівський бій у лютому 1942 року очима його учасників і місцевих селян. Важливими для автора стали побутові подробиці воєнних буднів, деталі партизанської «роботи», топоси руїн Софроніївського монастиря, Спадщанського лісу, хати-штабу у Веселому, а також місцевий мовний колорит («зАморки», «благодір, «поделать заперки», «ріскОве дело», «відірватися» від села Воргол») [4, с. 146. (Далі в тексті, посилаючись на це джерело, вказуємо тільки сторінку)]. Цінними для Тичини були занотовані відповіді Григорія Базими (один день був присвячений спілкуванню із начальником штабу з'єднання сумських партизан). Серед акцентів у діалозі згадаймо такі: 1. Як починалися партизанський загін Руднева і партизанський загін Ковпака. 2. Як починалися рейди ковпаківців. 3. Як проходили Веселівський бій і парад у Дубовичах. 4. Як облаштовували партизанське містечко у Спадщанському лісі (риття землянок, облаштування пекарні, про прапор Путивльського загону («підірвали танк по дорозі з Путивля на Глухів. В ньому знайшли прапор шкільний... Потім дівчата у загоні вишили внизу «Путивльський партизанський отряд» [с. 154-155]), про рацію «Сіверок», про одяг партизан («На початку – цивільна і мішана одежа. Сам Руднев – у шинелі...» [с. 154]), «лент на шапках і картузах не було. Були зірки»

[с. 154]). 5. Як зустрітися із путивлянами, учасниками й очевидцями тих подій. 5. Хто з жінок-партизанок запам'ятався вчинками, вдачею, долею.

Автор мав намір пов'язати думки Г. Базими із подіями і персонажами «Слова о полку Ігоревім» (напрошувалася художня паралель князь Ігор і дружина Ярославна – партизанський комісар С. Руднєв і дружина Євдокія). Спілкуючись із Базимою, Тичина відкривав для себе непересічність цього вчителя географії, який любив поезію, знав і цитував твори Т. Шевченка, О. Пушкіна, М. Кольцова. І про це було Базимі з ким говорити серед партизанів. Він згадував, що Руднєв «класиків... читав, навіть будучи в загоні, читав» [с.152]. Григорій Базима також вразив поета знаннями з географії, розповівши Тичині про море на Путивльщині («Західна частина Спадщанського лісу колись... була берегом моря... Для мене, як для художника слова – це особливо важливо» [с. 154]).

За спогадами Г. Базими і селян-веселівців Павло Тичина ретельно складає картину вражень від Веселівського бою. Зайшли до хати з 2-х кімнат, де містився партизанський штаб, розговорилися із господинею Марією Перфилівною, згадали про поранення комісара і плач Радика, про першу допомогу ковпаківцям (бо тут також розміщався і лазарет. Один із партизан 50-ти років «був поранений у спину... та взяв скатертину, обкутався й ходить по хаті: отже... поранили саме в спину» [с. 157]), про млинці із партизанського борошна, про бій і кого де поранено («Ось оце пожарні амбари. Руднєва поранено приблизно тут» [с. 157], про мороз, який тоді був («...мороз – 34 градуси, тихо було, без вітру [с. 157]), про щоденник офіцера-угорця, учасника цього бою, захоплений після розгрому ворожого батальйону у с.Жихове на Серединобудщині. Марія Перфилівна щемно згадувала ті 5 днів, які тут прожила Євдокія Руднєва («Дружина С.В. казала: а дай погляну, де Сеня... спав на диванчику» [с. 156] / у с. Веселому дружина комісара мала переховуватися, щоб не бути схопленою і розстріляною ворогом – Ю.П./).

Наскрізнi алюзії зі «Слова о полку Ігоревім» супроводжують записи письменника, зроблені тут, на Путивльщині. Як зазначав Л.Новиченко: «Пам'ять поета – по-особливому предметна і відчуттєва. Разом з тим, ці нотатки розкривають художньо-психологічну специфіку творчого «спалахування» митця» [2, с. 13]. Спочатку – це очікування зустрічі з літописним містом над Сеймом. За кілометрів із 30 від княжого міста, майже від самого Конотопа, Тичина вже уявляв «на горі синій... – біленькі хатки у садах синьо-зелених... і од боку монастир» [с. 143]. Побачивши Путивль, він зізнається: «...як радісно мені стало!» [с. 143].

Згодом, увечері першого дня, коли співають юні путивлянки, й коли місяць уже вийшов із-за хмари, – стан «чудернацький» – самонавіювання. «...весь час чогось... іменно хочеться перенестись душею в той давній час, коли Ярославна дивилась на місяць...» [с. 143-144]. Далі, історичні топоси Путивля («Мовчанський монастир», «городище – Городок») сприяють формуванню цілісності мистецького хронотопу поета, в якому відбувається кристалізація чеснот, які спонукали наших краян як у XIII ст., так і XX ст. стати на захист Вітчизни.

Важливим ключем до щоденникових нотаток Павла Тичини є їх мистецький контекст, який відтуляє запону над справжнім Тичиною. З того часопростору бринить очужілий світові голос поета-Орфея, який ще пам'ятає свій «соняшний кларнет», хоча вже він, нинішній, і зрісся із «пофарбованою дудкою» (Евген Маланюк). Отож, картини путивльських вечорів (коли затихає містечко, і бузина наливається фіалково, а темнота десь процокує на тротуарі каблучками, та й знову наливається тиша), асоціюються Павлом Тичиною із живописом М.Ге: «Сад на місяці – схожий на Гефсиманський сад» Ге [с.155] (до слова: Микола Ге – визначний живописець, автор картин на історичні та релігійні теми, портретів і пейзажів на українську тематику, доволі тривалий час жив і малював на хуторі поблизу Конотопа).

Важливою рисою мистецького «портрета» Тичини є його абсолютний музичний слух. Через музичні образи, звуки і напівтони митець передає своє захоплення вранішнім Путивлем – гожим і чарівним. Він розплющує очі – а сонце вже в кімнаті. Ця несподівана радісна зустріч заграла поетові не то на флейті, не то на кларнеті. «Це немовби в опері Чайковського», – підказує його мистецька пам'ять. Насправді ж, то пастух грав, щоб корів виганяли. Вуличні музики починають сакральне дійство: «Коро-о-о-ви!» «Другий пастух заграв... Тільки не турлюкав, а тоскливо грав» [с. 144]. Це – пастушок у підв'язаних штанцях зеленого кольору, в такім же піджаку (що створювало враження стародавнього одягу), у поношеному військовому картузі. Підліток грав на сопілці. Поет бачив це так: «(хлопчина), держачи в роті і в долоні немовби люльку, яку хочуть запалити, вигравав тоскливо мотив, а другою рукою стьобав батогом: а куди це ти...» [с. 144]. Корови, слухаючи і слухаючись свого пастушого короля, йшли попереду й позаду нього.

Путивльські щоденникові записи Павла Тичини зберігають чимало деталей від зустрічей, наповнені враженнями і здогадами. У них кожна дрібничка – це частина від цілісного світу поета і від соборності української

землі. Тому не випадково П. Тичина у нотатках вказує на історико-духовні символи Сіверщини – це путивльські монастирі – Софроніївський, у лісі поблизу села Нова Слобода, Молченський у Путивлі («підїхали до Софроніївської пустині», «монастир. Зруйнований...без верхів», «їдемо за монастир, район трьох дубів», «через монастир пройшли на монастирську пасіку» [с. 147], «повз Мовчанський монастир униз до річки» [с. 153]).

Час поетового відрядження сплив 15 серпня, і він мав виконати ще кілька прохань від путивлян: прислати книги для нових друзів – Г.Базимі, О.Корневу, П.П'ятишкіну, партизанському селу (Спадщині), шкільній бібліотеці села Литвиновичі; допомогти зі струнним оркестром для Литвиновицької школи; підтримати учня цієї школи, що талановито малює. Хлопець після 7 класів пішов на фронт, тепер у віці 20 років закінчував випускний 8 клас і хотів учитися на художника. Варто згадати й такий факт, що 14 серпня Павло Тичина у Литвиновицькій школі знявся на фото зо всіма учнями. Поет їхав із багатими враженнями та бажанням написати великий твір про партизанського комісара Семена Васильовича Руднева. Опрацював щоденник Руднева, і вже незабаром з'явилися чернетки до задуманої поеми. Та враз робота зупинилася, бо Тичину «попросили відкласти» написання поеми на потім, бо письменник, опрацьовуючи документи про ковпаківців дізнався про те, що замовчувалося в офіційній більшовицькій історії, і про що знали і мовчали С. Ковпак, Г. Базима, П. Вершигора: Семена Руднева вбили енкаведисти – виконала наказ радистка Вершигори, енкаведистка Анюта Туркіна. Про це Тичина дізнався від самого Ковпака. (Згодом, аж на поч. 90-х рр. історію загибелі С.В. Руднева також оприлюднив у пресі учасник того Сталінського (згодом перейменованого – Карпатського) рейду, Герой Радянського Союзу, ковпаківець Петро Брайко). А влітку 1975 року, коли С. Тельнюк і Л. Тичина готували книгу П. Тичини «Із щоденникових записів» (якраз те місце, де Павло Григорович розповідав, як він їздив на місця, пов'язані з життям і боротьбою Руднева), дружина поета розказала: «Там же так було... Коли Ковпак і Руднев зі своїми людьми йшли за наказом Сталіна на Карпати, то їм треба було пройти місцевість, зайняту націоналістами. Дійшли до тих місць, домовилися, що війська націоналістів пропустять ковпаківців на Карпати. Все – честь по честі. Руднев був чесний чоловік, ну, й Ковпак теж, як усі тоді розуміли... Пропустили їх на Карпати, зробили там ковпаківці свою справу, а далі – пішли назад. І от саме тоді й прийшла команда з Москви: «вдарити у спину націоналістам». Руднев кричить: «Ми ж домовлялися!» А Ковпак: «Наказ самого Сталіна!» І

вдарили!.. Ну, а потім вийшло так, що ледве ковпаківці звідти ноги винесли. Руднев там і загинув. Не від оунівців, не від націоналістів, а від енкаведистів... Коли Павло Григорович довідався від Ковпака про обставини загибелі Руднева, то він собі місця не міг знайти» [3 с. 5] Це і стало додатковою обставиною того, що поема про Семена Руднева не була написана, хоч образ злегендаризованого ще за життя партизанського комісара поставав перед Тичиною у всій драматичності й малювався живими, яскравими барвами.

Отже, щоденникові записи Павла Тичини, зроблені на Путивльщині, привідкривають краєчок завіси над лабораторною роботою духу поета, увиразнюють інші грані його творчості – хронологічні, тематичні, жанрові – і становлять безсумнівний інтерес для вивчення історії літературної Сумщини. Зі сторінок щоденникових нотаток Тичина постає різногранним. Бачимо його в цих записах і емоційно палким та щирим, часом – по-менторськи – дидактичним, але постійно уважним до людини, чуйним і спостережливим. «Геніальний поет з душею страхополоха» (Б.Антоненко-Давидович) і на сторінках діарія залишав карби свого часу в науку нащадкам.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Боровий В. Тичина каже: не піду/ Василь Боровий// Сучасність. – 1992 – №6. – С.10 – 12.
2. Новиченко Л. Діарій Павла Тичини / Леонід Новиченко // Павло Тичина. Із щоденникових записів. – Київ: Радянський письменник. – 1981. – С. 5 – 16.
3. Тельнюк С. Незакінчена поема про Руднева / Станіслав Тельнюк // Літературна Україна. – 1990. – 31 травня. – С.5.
4. Тичина П. Із щоденникових записів. Уклад.: Л.П.Тичина, С.В.Тельнюк / Павло Тичина // Київ: Радянський письменник. – 1981. – 430 с.

**Світлана Роденко**  
(Суми, Україна)

#### ПИТАННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ АДМІНІСТРАТИВНОЇ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ

*The paper reveals the specific features and effectiveness of development of the education system in the post-reform period. Its connection with the reform of local self-governance and economic measures of the Russian government is emphasized. The important role of Zemstvos in the development of the public education system in the late XIX – early XX century is stressed.*



**Key words:** *Zemstvo, reform, education, funding*

На початку нового тисячоліття незалежна Українська держава вирішує завдання по формуванню ефективної системи місцевого самоврядування. Пошук оптимальної моделі державного управління та місцевого самоврядування зумовлює потребу ретроспективного осмислення наявного вітчизняного досвіду їх організації. Серед вдалих нововведень важливе місце посідають земські реформи другої половини XIX ст. Земські органи самоврядування, що функціонували як органи представницької демократії на місцях, поєднуючи зусилля земської адміністрації, вибірних гласних, ініціативу місцевих громад, виявилися здатними до вирішення важливих питань у соціально-економічній, культурно-освітній та інших галузях, незважаючи на обмежену законодавством компетенцію. Зокрема, значних успіхів досягли органи земського самоврядування в освітній галузі.

Друга половина XIX століття в Україні характеризувалася важливими економічними і суспільно-політичними зрушеннями. Реформа 1861 року відкрила широкі можливості для розвитку товарно-грошових відносин і змін в суспільно-політичних відносинах. Разом з тим і освіта відповідно впливала на соціально-економічні процеси, прискорюючи або стримуючи їх розвиток у залежності від різних обставин.

Реформа 1864 року передбачала, що новостворені органи земського самоврядування повинні взяти на себе обов'язок з розбудови мережі навчальних закладів на місцях. Вибірні інституції повинні були реконструювати і покращити матеріально-технічне забезпечення вже існуючих освітніх установ та збудувати нові. Маючи різні фінансові можливості й одночасно вирішуючи значний обсяг господарських та соціально-культурних завдань, земства часто опинялися у складній ситуації, коли їм необхідно було обирати пріоритетні напрямки своєї практичної діяльності. Подальша розбудова системи освітніх закладів була серед найважливіших завдань, яка потребувала вирішення, не відкладаючи на більш пізній час. Складність ситуації заключалася і в тому, що в Російській імперії у досліджуваний період існувало близько 20 типів навчальних закладів, що охоплювали позашкільну, початкову, середню та спеціальну освіту. Такий стан речей підштовхував земські установи шукати різні шляхи вирішення освітньої проблеми. Одним із них стала співпраця з державними установами, муніципальними

структурами, громадськістю. Земські інституції хотіли зробити освіту доступною, якісною для пересічних мешканців регіонів. Крім економічних труднощів, під час розбудови освітньої сфери земські установи змушені були розв'язувати чисельні питання адміністративно-правового характеру. Влада, розуміючи важливість даного питання, контролювала всі основні аспекти навчально-виховного процесу в освітніх закладах. Питання освіти постійно обговорювалося представниками різних політичних течій і партій, які пропонували різні шляхи побудови системи навчання в державі. Правлячі кола, у свою чергу, боялися, що навчальні заклади (особливо середні і вищі) перетворяться в центри революційного руху, а тому намагалися лише посилити контроль над усіма аспектами діяльності освітніх установ [2].

Уперше шкільне питання активно обговорювалося в суспільстві у 60-х роках XIX століття під час загострення політичної ситуації в державі. Особливу увагу прогресивно налаштовані педагоги й громадськість зосередили на початковій школі.

Однак, незважаючи на існуючі проблеми, органи земського самоврядування з перших років своєї роботи починають активну діяльність щодо створення мережі різних типів навчальних закладів. Основна увага приділялася початковій ланці освіти. Активну допомогу земським установам у розв'язанні даної проблеми надавали сільські громади. Вони збирали кошти або виконували частину необхідних робіт. [3].

Однак органи земського самоврядування шукали різні можливості, щоб оминати урядові обмеження, і продовжували нарощувати фінансування навчальних закладів.

Більшість земств постійно намагалася збільшувати обсяги фінансування освітньої сфери, але виділених коштів не вистачало на реалізацію всіх проектів та потреб. Це змушувало земські установи шукати різні шляхи поширення освіти серед населення. Нестача шкіл та зростання бажаних навчатися змусили земства організовувати школи грамоти, пересувні школи, школи-філії тощо. Це були заклади, які здебільшого не мали стаціонарних приміщень, обладнання, спеціального педагогічного складу. Такі школи у великій кількості виникали у 70-х – середині 80-х років XIX століття. Але до кінця зазначеного періоду майже всі вони були перетворені в земські школи звичайного типу, частково закриті. Промислові підприємства постійно вимагали нових кваліфікованих робочих рук, що змушувало самоврядні інституції долучатися до розбудови професійної освіти [1, с. 37].

Таким чином земства змогли підтримати освітню галузь наступним чином: за рахунок державних асигнувань розвивалася загальні школи, професійна ж розвивалася за рахунок підприємців та інших осіб, яким потрібні були спеціалісти з певної галузі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамов В. Ф. Демократическая практика российского земства / В. Ф. Абрамов // Полис. – 1995. – № 3. – С. 45 – 56.
2. Абрамов В. Ф. Местное самоуправление: идея и опыт / В. Ф. Абрамов // Социс. – 1997. – № 1. – С. 120 – 125.
3. Абрамов В. Ф. Земство, народное образование и просвещение / В. Ф. Абрамов // Вопросы истории. – 1998. – № 8. – С. 44 – 60.
4. Білоконь М. В. Взаємодія місцевих органів державного управління і місцевого самоврядування: історичний досвід і проблеми сучасності / М. В. Білоконь // Вісник Запорізького юридичного інституту. – 2002. – № 1 – С. 311 – 318.
5. Шаравара Т. О. Соціально-економічна діяльність земств в Україні (1864 – 1917 рр.) : історіографія : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 07.00.06 «Історіографія, джерелознавство та спеціальні історичні дисципліни» / Т. О. Шаравара. – К., 2004. – 20 с.
6. Фрадкіна Н. В. Просвітницька діяльність інтелігенції на Слобожанщині в кінці XIX – на початку XX століття як феномен культури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.12 «Українознавство» / Н. В. Фрадкіна. – Харків, 2007. – 16 с.

**Ольга Рудь**  
(Суми, Україна)

#### **ВПЛИВ КУЛЬТУРНИХ ПРОЦЕСІВ НА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ СУМЩИНИ (друга половина XIX століття)**

*The analysis of cultural processes that took place in the Sumy region in the second half of the XIXth century is given. Its impact on the formation of master teacher and development of his professional skills is highlighted.*

**Key words:** *cultural processes, identity of the teacher, teacher's pedagogical skills, self-education and self-development of the teacher.*

Розвиток освіти в Україні і на Сумщині зокрема, особливості підготовки високопрофесійних педагогічних кадрів, ефективно впровадження інноваційних форм і методів у роботу навчальних закладів значною мірою залежать від культурологічних умов розвитку

регіону, його територіальної специфіки, загальнонаціональних і своєрідних рис.

Культурне життя населення Сумщини другої половини XIX століття було в центрі уваги багатьох науковців. Так, вплив культурного розвитку регіону на освітні процеси та на роль учителя в суспільстві висвітлені у працях таких науковців: В. Белашов, Л. Белашов, А. Близнюк, В. Бугрій, В. Голубченко, В. Звагельський, С. Кажан, М. Карпенко, В. Клименко, Л. Корж, Б. Корогод, Г. Корогод, О. Перетятко, М. Рисіна, А. Сбруєва, І. Сергійчук, М. Тесля, В. Турков, М. Яременко та інші

У другій половині XIX століття культурне життя Сумщини розвивалося в умовах буржуазних реформ, територіальної роз'єднаності українських земель, завершення формування української нації, політизації суспільного життя та складної соціальної структури. Реформи, проведені царським урядом, розширили межі культурно-просвітницької діяльності, створили нові умови для позитивних зрушень у культурі та освіті.

Другу половину XIX століття можна вважати періодом розквіту української літератури. Значний вплив на становлення вчителя-майстра Сумщини, розвиток його комунікативної, літературознавчої компетентності та педагогічної майстерності здійснили український поет, письменник, художник Тарас Шевченко, письменник і громадський діяч, автор першого українського фонетичного правопису Пантелеймон Куліш, поет-лірик, публіцист, перекладач, яскравий представник української інтелігенції Павло Грабовський, письменник, педагог, літературознавець, автор перших підручників з української мови й літератури, укладач чотиритомного тлумачного "Словаря української мови" Борис Грінченко, відома українська письменниця, перекладач, культурний діяч Леся Українка, класик російської літератури Антона Чехова та інші, чие життя та творчість тісно пов'язані з сумським краєм. Формується нова, національно свідома особистість учителя, змінюються його світоглядні орієнтири, система цінностей.

У другій половині XIX століття українське національне мистецтво (театр, музика, образотворче мистецтво, архітектура) дещо відставало від літературного розвитку і мало певні особливості. На Сумщині створюються спочатку аматорські, а потім професійні театральні гуртки й трупи, український репертуар збагачується різножанровими творами, з'являється ціла плеяда драматургів і акторів (Михайло Щепкін, Марко Кропивницький, Іван Дрейсх, Ганна Затиркевич-Карпинська, Карпо

Соленик, Михайло Бабич), чий талант сприяв національному відродженню українського народу.

На Сумщині означеного періоду розвивається українська музика, розквіт якої пов'язаний з кобзарським мистецтвом – феноменом української культури. Центрами кобзарства України стали с. Велика Писарівка, м. Глухів, м. Ромни, м. Кролевець, м. Охтирка, на майданах і ярмарках яких виступали відомі кобзарі Остап Вересай, Степан Пасюга, Григорій Риндя, Григорій Кожушко, Іван Запороженко, Юхим Андріяшівський та інші. Черпали натхнення з музичної Сумщини композитор, почесний доктор Кембриджського університету Петро Чайковський, композитор Сергій Рахманінов.

Образотворче мистецтво XIX ст. характеризується розвитком процесу взаємодії української та російської культур, утвердженням у ньому нових форм і жанрів, творчих відкриттів. З'являються нові теми, які не залишали байдужим жодного митця. Теми патріотизму і козацтва, утвердження гідності та честі людини, боротьби проти кріпосницького ладу, соціальної нерівності були в центрі уваги багатьох художників (С.Васильківський, О.Сластіон), продовжує розвиватися жанр портретистики (В. Тропінін, К. Трутовський), зароджується нова українська школа пейзажного (В. Штернберг, І. Сошенко, А. Куїнджі) і побутового (В. Штернберг, М. Пимоненко, Т. Шевченко) живопису. Із Сумщиною пов'язані імена багатьох відомих художників (Ілля Рєпін, Костянтин Труновський, Петро Левченко, Федір Васильєв, Іван Крамський), які тут збирали художні образи для своїх майбутніх картин.

Таким чином, у культурній творчості Сумщини другої половини XIX століття виявився природний талант українського народу. Розвиток культури зумовив розширення на Сумщині мережі навчальних закладів, які здійснювали підготовку педагогічних кадрів. У 1874 р. на прохання земства Глухівського повіту Міністерство народної освіти відкриває перший в Україні вищий педагогічний заклад – Глухівський учительський інститут. З'являються жіночі гімназії, випускниці яких мали право працювати домашніми вчительками чи наставницями. Зміцнюється матеріальна база освітніх установ, поповнюється бібліотечний фонд, збільшується кількість дидактичної наочності, що сприяло підвищенню рівня професійної компетентності педагога, розвитку його педагогічної майстерності.

Отже, культурне життя Сумщини другої половини XIX століття, високі вимоги суспільства до особистості вчителя позитивно впливали

на становлення національної свідомості, на почуття й емоційний світ учителів сумського краю, сприяли розвитку їх творчого мислення, прагненню його до самоосвіти і саморозвитку, стимулювали творчу діяльність.

**Наталія Сидоренко**  
(Суми, Україна)

## **ДО АКТУАЛЬНОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНИЦТВА НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН УКРАЇНИ В ХХ СТОЛІТТІ**

*The statement is devoted to the definition of the factors which caused researching problems of developing and historical aspect of establishing primary school system of national minorities in Ukraine of mentioned period.*

**Key words:** *education, national minorities, primary school system of national minorities.*

Ставши на шлях творення самостійної державності, Україна заявила про свою прихильність до ідей плюралістичної демократії та правової держави, приєдналась і бере участь в основоположних угодах з прав людини і громадянина, в тому числі й дотримання його прав і свобод як представника певного народу чи національної меншини. Метою змін виступає потреба перетворити українське суспільство із можливого джерела міжетнічних протиріч і конфліктів на опору української державності, духовного відродження всіх етносів України [3, с. 505].

Сучасний період розвитку нашої країни характеризується активізацією політики регіоналізму, підвищеною увагою до гармонізації міжнаціональних відносин. Пошук нових шляхів становлення та зміцнення міжнаціональної злагоди в поліетнічному суспільстві визначають актуальність досліджуваного питання.

Україна, як полікультурна держава, на демократичних засадах реалізує політику щодо національних меншин. Свідченням цього стало прийняття в червні 1992 р. Верховною Радою України закону «Про національні меншини в Україні», Конституції України (1996), Національної доктрині розвитку освіти (2002) та інших законодавчих актах, що забезпечують права та свободи національних меншин.

Проблеми становлення й розвитку в Україні шкільництва національних меншин висвітлені в працях М. Авдієнко, А. Глинського, Я. Кацанова. На увагу заслуговують дослідження сучасних науковців, таких як І. Мухіна, Б. Чирко, О. Войналович, Л. Войналович, О. Бистрицька, М.

Марчук, С. Очеретко, С. Шевченко, що присвячені розкриттю питань організації і діяльності навчальних закладів та культурно-освітніх установ, підготовки педагогічних кадрів для національних навчальних закладів, які покликані були задовольняти національно-культурні потреби етнічних меншин України.

Метою даного викладу є визначення факторів, що зумовлюють дослідження проблеми історії становлення і розвитку шкільництва національних меншин в Україні.

Як засвідчив останній перепис населення (2001 р.), національні меншини в Україні становлять 14 млн. чол., або 27.3 % від усіх жителів. Серед нас живуть представники понад 100 націй. Найчисельнішими з них є росіяни, євреї, білоруси, молдавани, болгары, поляки, угорці, румуни, греки, татари, вірмени, цигани та ін. [4].

Сучасне суспільство постійно стикається з викликами минулого, воно змушене вирішувати цілий ряд проблем, витoki яких слід шукати в історії, і ігнорувати які неможливо. Одним з факторів, що визначає важливість досліджуваного питання, є сучасний стан національної освіти в Україні, який потребує докорінних змін. Перетворення, націлені на модернізацію культурно-освітньої сфери життя суспільства, повинні спиратися на чітке розуміння особливостей і закономірностей історико-освітніх процесів народів, що населяють Україну, з метою прогнозування їх подальшого розвитку.

Школа є базою національної культури, найважливішим чинником задоволення національних і культурних потреб будь-якого народу, відіграє значну роль у збереженні і передачі суспільно-історичного досвіду наступним поколінням. У сучасних умовах традиційні школи неминуче трансформуються в нові форми існування, тому важливо зберегти те ядро в шкільній традиції, яке впливає на збереження культурної та мовної ідентичності етносів.

На нашу думку, актуальність вивчення та об'єктивного аналізу історії зародження, становлення та розвитку шкільництва національних меншин України визначається такою сукупністю факторів.

По-перше, трагічні події останніх двох років в Україні цілком закономірно активізували питання національної ідентичності, зумовили необхідність самовизначення громадян держави в національному контексті, усвідомлення власної причетності до нації, долучення до її цінностей. Це виражається, насамперед, у зростанні національної

самосвідомості, в прагненні глибокого вивчення і розвитку національних культур, мов, традицій і звичаїв.

По-друге, знання історії шкільництва різних національних меншин, які проживали й проживають на території України, дає змогу побачити не тільки їх самобутність, оригінальність, оцінити їх прагнення до збереження рідної культури у найскладніших історичних умовах, а й визначити їх внесок в історію України.

Співставлення особливостей розвитку шкільництва, змісту та методики навчання і виховання підростаючих поколінь різних народів і етносів сприяє найбільш повному уявленню про загальну історію педагогіки і школи в Україні.

По-третє, історія шкільництва національних меншин, як складова частина педагогіки України є унікальним прикладом збереження і реалізації національної ідеї в умовах полінаціонального соціального середовища.

Сучасний етап розвитку освіти вимагає зміни застарілих підходів і стереотипів щодо вивчення історії освіти національних меншин, оскільки радянська історіографія з даного питання характеризується упередженістю, непослідовністю та фрагментарністю. Необхідне переосмислення наукової спадщини дослідників різних напрямків і глибокого дослідження проблем, які впродовж десятиліть замовчувалися у вітчизняній науці.

Отже, гуманізація освіти України, її інтеграція до європейської освітньої системи потребують ретельного аналізу історичного розвитку, критичного незаангажованого узагальнення досвіду минулого та винесення з нього історичних уроків з подальшим використанням в сьгоднішніх умовах реформування освіти, гармонізації міжетнічних взаємовідносин.

Таким чином, сукупність факторів, що зумовлюють дослідження проблеми історії становлення і розвитку шкільництва національних меншин в Україні створюють: пошук нових шляхів до налагодження міжнаціональної злагоди в поліетнічному суспільстві, можливість впровадження найкращих надбань організації освіти національних меншин в сучасних умовах реформування освіти, можливість краще усвідомлювати історичну значущість освіти національних меншин в історії й культурно-освітньому розвитку нашої країни.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про національні меншини в Україні» // Відомості Верховної Ради України. – 1992. - № 36. – Ст.529.
2. Концепція Державної етнонаціональної політики України: (Розвиток Укр. етносу та нац. меншин) // Освіта. - 1996. - 22 травня.
3. Мала енциклопедія етнодержавознавства / НАН України. Інститут держави і права ім. В. М. Корецького; Редкол.: Ю. І Римаренко (відп. ред.) та ін. – К.: Довіра: Генеза, 1996. – 942 с.
4. Національний склад населення України та його мовні ознаки за даними Всеукраїнського перепису населення 2001 року / За ред. О. Г. Осауленка; відп. за вип. Н. С. Власенко, Л. М. Стельмах. – К., 2003. – С. 62–70.

**Наталія Соколова**  
(Київ, Україна)

### **ПЛАВАННЯ ЯК НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ ВПРОДОВЖ ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.**

*The article is devoted to the problems of becoming and development of swimming as educational discipline in educational establishments of the Russian empire during XIX – the beginning of XX century. Certainly, that through the shortage of apartments for trainings and skilled teachers, swimming was laid out only in private boarding-schools and some universities. Discipline carried optional character. It is found out, that low financial providing of educational establishments influenced the low rating of the discipline.*

**Key words:** *educational establishments, swimming, educational discipline.*

Плавання – один з найпопулярніших і масових видів спорту, який сприймається не лише як важлива життєва навичка, а й засіб для оздоровлення людей різного віку. Недивно, що по можливості українці намагаються відвідувати басейн, а в літку відпочивати біля водоймищ. Проте, низький дохід переважної більшості населення не дозволяє займатися плаванням всім бажаючим. Міністерство освіти свого часу ініціювало введення обов'язкового уроку плавання в загальноосвітніх школах країни, однак відсутність належного матеріального забезпечення звело це нововведення нанівець. Цікаво те, що ще в ХІХ ст. школярам та студентам рекомендувалось займатись плаванням, яке, нажаль, не перетворилось на популярну дисципліну.

Впродовж ХІХ – ХХ ст. навчальні програми освітніх закладів Російської імперії включали, окрім обов'язкових дисциплін

гуманітарного й природничого напрямків, цикл предметів мистецького напрямлення, а саме верхову їзду, фехтування, танці, співи та малювання. Заняття фізкультурно-оздоровчого напрямку носили факультативний характер й викладались виключно за додаткову платню. Ще менша увага приділялась плаванню.

В першій половині XIX ст. лише статuti приватних гімназій і пансіонів передбачали викладання плавання як необов'язкової дисципліни й то, за умови наявності поблизу навчального закладу природних водоймищ. Так, учні пансіону при Одеській гімназії під наглядом спеціалістів в літній час мали змогу тричі на тиждень купатись у морі [3, с. 56]. Навіть у другій половині XIX ст., коли проблемі фізичного виховання молоді починають приділяти належну увагу, а згодом запроваджують гімнастику як обов'язковий предмет, плавання носило рекомендувальний характер. Пропозиція Міністерства народної освіти від 15 серпня 1902 р. містить вказівки керівникам освітніх закладів зацікавлювати дітей заняттями плаванням у вільний час, але лише з дозволу батьків та лікаря [1, с. 781].

Зовсім інше відношення до занять плаванням спостерігається в військових навчальних закладах – кадетських корпусах. Специфіка підготовки майбутніх офіцерів в обов'язковому порядку передбачала уроки плавання під керівництвом фахівців. Впродовж всього терміну навчання кадети повинні були навчитися плавати брасом й на спині, пірнати та стрибати у воду [2, с. 95]. Для успішного оволодіння необхідними техніками плавання всіх учнів поділяли на три групи: III – для новачків, котрі мали навчитись триматись на воді; II – оволодівали технікою плавання; I – займались кадети, які добре плавали брасом й на спині [2, с. 96–97]. Для кадетів третьої групи рекомендувались щоденні тренування, тоді як для учасників другої та першої груп – 2–3 рази на тиждень.

Статuti вищих навчальних закладів передбачали додаткові заняття для студентів з таких спортивних дисциплін як фехтування, танці та верхова їзда. Перераховані предмети викладались виключно в позанавчальний час за додаткові кошти. Виключення становить Дерптський (згодом Юр'ївський) університет, де незаможні студенти мали змогу безкоштовно дві години на тиждень відвідувати заняття з фехтування, верхової їзди й танців [4, с. 520]. Крім того, вихованці вишу отримали право навчатися плаванню за окрему платню. За бажанням студенти відвідували басейн щоденно впродовж трьох місяців, курс навчання коштував 10 крб. Вразі відсутності даної суми, юнаки могли

брати уроки плавання по 50 копійок за кожне заняття [4, с. 521]. Штатний розпис Дерптського університету навіть містив окрему посаду вчителя плавання [5, с. 39].

Нажаль, в інших університетах Російської імперії плавання не набуло популярності серед студентської молоді. Навіть на початку ХХ ст., коли в стінах університетів виникають спортивно-гімнастичні гуртки та товариства – в Імператорському Санкт-Петербурзькому університеті (1908 р.), Університеті св. Володимира (1909 р.), Імператорському Новоросійському університеті (1910 р.), Харківському імператорському університеті (1912 р.), Київському політехнічному інституті (1913 р.) тощо – перевага надавалась таким видам спорту як гімнастика, легка атлетика, фехтування, важка атлетика, боротьба й футбол. На сторінках тогочасних періодичних видань «Краса та сила», «Спорт та ігри» публікуються повідомлення про проведення змагань студентських гуртків з вищеперерахованих видів спорту, але при цьому майже не згадуються турніри з плавання.

Непопулярність даного виду спорту обумовлена перш за все відсутність спеціальних приміщень для тренувань, адже на початку ХХ ст. в Російській імперії нараховується лише 7 примітивних закритих басейнів. Тренування проводились виключно в літній період на відкритих водоймах.

Отже, впродовж ХІХ – поч. ХХ ст. плавання залишається необов'язковою й непопулярною дисципліною в освітніх установах Російської імперії. Заняття плаванням носили рекомендаційний характер, й відвідувати їх дозволялось виключно з дозволу лікаря та батьків. Виключення становили військові навчальні заклади, де плавання перетворилось на обов'язковий предмет, крім того, в 90-х рр. ХІХ ст. розроблено спеціальну програму для проведення тренувань. Низький рейтинг плавання серед молоді пояснюється відсутністю басейнів, а також сезонністю тренувань.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Об урегулировании труда учащихся и содействию правильному их физическому развитию [Текст] // Миртовский М. М. Сборник узаконений и распоряжений по мужским гимназиям / М. М. Миртовский. – М., 1911.

2. Общая программа распределение времени и наставление для ведения внеклассных занятий в кадетских корпусах. – Спб., 1890.

3. Подробное описание пансиона, установленного в городе Одессе под непосредственным покровительством Военного губернатора Екатеринославского, Херсонского и Таврического Дюка де Ришелье под смотрением Одесской гимназии директора от 1 июня 1805 г. [Текст] // Сборник распоряжений по Министерству Народного просвещения (1802–1834). – Спб., 1866. – Т. 1.

4. Правила для учащихся в Императорском Дерптском университете от 21 февраля 1834 г. [Текст] // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения: царствование императора Николая I (1825 – 1855). – Спб, 1869. – Т. 2.

5. Штат Императорского Дерптского университета [Текст] // Журнал Министерства Народного просвещения. – 1865. – Ч. СХХV.

Світлана Сьома  
(Суми, Україна)

### ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА СЛУХАЧІВ ХІМІКО-БІОЛОГІЧНИХ ВІДДІЛЕНЬ МАН (60-ТІ - 90-ТІ РР. ХХ СТ.)

*The author analyzes the experience of organizing and carrying out the research work of pupils and describes it as one of the most important forms of learning intellectually gifted pupils, their attraction to research and experimental activities in the field of natural sciences and of medical science.*

**Key words:** *Minor Academy of Sciences of Ukraine, chemical and biological departments of MAS, research work.*

В умовах сьогодення ефективним і дієвим засобом підвищення якості освіти визнано дослідницьку роботу учнів у навчальних закладах, зокрема Малій академії наук (МАН), як складовій системи позашкільної освіти держави. Динамічні суспільні процеси сьогодення обумовлюють подальший її розвиток, що здійснюється шляхом удосконалення діяльності наукових відділень; упровадження нових форм залучення обдарованої учнівської молоді до наукового пошуку; розроблення і відпрацювання нових дидактичних методик і технологій організації науково-дослідницької роботи учнів.

Пошук нового завжди передбачає опору на позитивні надбання минулого. Переосмислення в історичному контексті відомих знань щодо організації дослідницької роботи учнів, зокрема в галузі природничих наук, у 60-х – 90-х роках минулого століття, створює передумови для подальшого розвитку та вдосконалення діяльності хіміко-біологічних відділень МАН у сучасних умовах.

Як зазначають В. Алфімов, В. Вербицький, Г. Пустовіт, Г. Колінець, О. Кононенко, О. Марченко, Н Недодатко, Л. Тихенко саме дослідницька робота, за умови правильного вибору методичних прийомів її організації та проведення, є передумовою розвитку особистості, розкриття її творчого та інтелектуального потенціалу.

Зазначимо, що на рубежі 50-х - 60-х рр. значно посилилася увага до вивчення предметів природничого циклу, активізувалися пошуки найбільш оптимальних умов для розвитку пізнавальних інтересів і дослідницьких здібностей школярів. У грудні 1958 р. Верховна Рада СРСР ухвалила Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», в якому особлива увага приділялася питанням запровадження в навчальних закладах сільськогосподарського дослідництва. Зміцнення зв'язку школи з життям передбачало максимальне залучення учнів до активної виробничої і дослідницької діяльності.

В аспекті означених вимог на базі загальноосвітніх, позашкільних і вищих навчальних закладів активізується робота по створенню наукових товариств учнів (НТУ). У період з 1958 по 1960 рр. у школах активно створюються перші трудові учнівські об'єднання - учнівські виробничі бригади (УВБ), що тісно співпрацювали з науково-дослідними установами, зміцнювали і розвивали зв'язки з передовиками виробництва. Вже в 1960 році в початкових закладах УРСР працювало 1123 учнівських виробничих бригад у складі яких нараховувалося близько 330000 учнів [1, с. 7].

Дослідницька робота учнів проводилася на пришкільних навчально-дослідних ділянках, у куточках живої природи, на екологічних стежках у природі. Учні проводили досліди по вирощуванню в місцевих умовах високоякісного садивного і посадкового матеріалу овочевих і плодово-ягідних культур, розведенню і вирощуванню високопродуктивних порід кроликів, птиці, інших сільськогосподарських тварин тощо.

Результати проведеної дослідницької роботи демонстрували під час проведення зльотів учасників учнівських виробничих бригад, виставок, свят, учнівських наукових конференцій, а також Всеукраїнського конкурсу на кращу дослідницьку роботу з біології та сільського господарства, оголошеного Міністерством освіти України за ініціативою Республіканської станції юних натуралістів у 1961 році [2, с.24]. Різні експонати, виготовлені чи вирощені учнями в процесі

проведення досліджень ставали цінними наочними посібниками для навчальних кабінетів біології, хімії, географії, фізики тощо.

Поступово на станціях юних натуралістів створювалися методико-координаційні центри з питань дослідницької, сільськогосподарської та природоохоронної роботи учнів. Методистами і педагогами-практиками 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.).

У 1963 році створюється перша Кримська мала академія наук школярів «Шукач» у складі якої організовується робота хіміко-біологічного відділення з двома секціями: хімії та біології. До навчання в них залучаються учні 7-10 класів, які мають відмінні знання з профільних предметів, виявляють здібності до дослідницької роботи та зацікавлені в розширенні профільних знань, формуванні вмінь науково-дослідницької роботи. Під керівництвом учителів біології і хімії загальноосвітніх навчальних закладів, керівників гуртків станцій юних натуралістів, професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів юні дослідники виконують доступні наукові і практичні завдання, проводять дослідницьку роботу, працюють з науковою літературою, архівними матеріалами, узагальнюють результати проведених спостережень, роблять висновки, звітують про пророблену роботу під час проведення навчальних сесій та учнівських наукових конференцій. Для поліпшення організації дослідницької роботи учнів обов'язково використовувалася матеріально-технічна база вищих навчальних закладів, науково-дослідних інститутів тощо.

Наступні двадцять років в УРСР триває процес формування мережі Малих академій наук і хіміко-біологічних відділень у їх складі. Так, у 1988 році в хіміко-біологічних відділеннях одинадцяти МАН, що діяли на той час у навчальних закладах, дослідницькою роботою займалися понад 5 тисяч учнів. Крім цього понад 3,5 тисячі школярів проводили дослідницьку роботу природничого спрямування у 50-ти наукових товариствах учнів навчальних закладів [1, с. 125].

Організація роботи малих академій наук сприяла активізації залучення наукових працівників академічних установ і вищих навчальних закладів до роботи з обдарованими дітьми. Внаслідок чого - учні виконували різноманітні дослідження за завданнями науково-дослідних установ; розроблялися тематика і методика дослідницької роботи учнів;

формулювалися єдині вимоги до написання науково-дослідницьких робіт учнів.

Створення єдиної Малої академії наук України (1994) сприяло подальшому розробленню і відпрацюванню методик виявлення обдарованої учнівської молоді, розвитку її інтелектуальних і творчих здібностей, формуванню дослідницьких умінь. Зокрема учні залучалися до участі в різноманітних конкурсних заходах, турнірах, симпозіумах, колоквиумах, олімпіадах, конференціях тощо. Починаючи з 1994 року, започатковується щорічне проведення Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН, який сьогодні визнається найбільш масовим і значущим заходом дослідницько-експериментального напрямку позашкільної освіти, що спрямований на формування в інтелектуально обдарованої учнівської молоді елементів наукового світогляду, оволодіння методами наукового пізнання дійсності, прищеплення навичок дослідницької роботи.

Отже, дослідницька робота слухачів хіміко-біологічних відділень МАН охоплювала навчальний, позакласний і позашкільний час, мала навчальну і наукову значущість, була органічно пов'язана з вивченням біології, медицини та основ сільського господарства.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Додаткова освіта з біології у сучасній школі: науково-методичний вісник / за заг. ред. В.Вербицького. - К.НЕНЦ, 2003. – 252 с.
2. Методичні поради щодо організації дослідницької роботи в учнівських виробничих бригадах, шкільних лісництвах і гуртках юннатів. – Київ. Радянська школа, 1987. – 48 с.

**Марія Федорова**  
(Житомир, Україна)

#### ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

*The article highlights the author's definition of «moral values» based upon the analysis of terms «morality» and «values» in scientific literature. The essence and dynamics of the development of views on the process of moral values' upbringing in foreign and native pedagogics are characterized.*

**Key words:** *morality, values, moral values, upbringing, methods of upbringing*

Проголошена сьогодні гуманізація системи освіти, перехід до ціннісної парадигми зумовлює актуальність дослідження проблеми духовного виховання молоді, зокрема виховання у неї моральних цінностей. Проте зберігається протиріччя між необхідністю врахування історичного досвіду виховання моральних цінностей особистості і відсутністю досліджень із зазначеної проблеми в яких висвітлено зміст та особливості організації виховного процесу на різних етапах розвитку суспільства. Метою статті є виділення і систематизація основних теоретичних положень про зміст і сутність процесу виховання моральних цінностей в історії розвитку наукової думки.

Аналіз поняття «моральні цінності» передбачає уточнення сутності понять «мораль» та «цінності». В етиці мораль розуміється як сукупність норм, цінностей, ідеалів, установок, що регулюють людську поведінку. Т. Аболіна використовує термін «висока мораль», яка являє собою серцевину моралі певного суспільства, зафіксовану у «моделях повинного» (імперативах) і розуміється як «сукупність загальнолюдських установок на безкорисне, справедливе і прихильне ставлення до будь-якої людини». Сферою дії моралі є взаємовідносини між людьми, необхідною умовою функціонування – безумовне визнання цінності іншої людини, а характерною особливістю є єдність свободи волі і всезагальності (загальнозначимості). Мораль як різновид імперативно-ціннісної свідомості сприяє подоланню відчуженості індивіда і забезпечує реалізацію його найважливішої потреби – потреби в єдності, що розуміється як цільність розумного і душевного життя, як єднання з природою, суспільством, залученість до істини та абсолютного ідеалу.

Аналіз поняття «цінності» у філософській, психологічній літературі вказує на зв'язок зазначеного феномену із смисловою сферою особистості. Так, І.Бех розуміє особистісні цінності як високозначимі смислові утворення, які, являючись структурним компонентом самосвідомості, визначають спрямованість поведінки і діяльності особистості. Відповідно моральні цінності – це усвідомлені, високозначимі смислові утворення, які фіксуються у свідомості особистості в «моделях повинного», заснованих на безумовному визнанні цінності людини, ідеях справедливості, милосердя, усвідомлення своєї відповідальності за благо іншої людини, виявляються у відповідних діях і вчинках і сприяють гармонізації відносин особистості і суспільства.



В історії філософії термін «цінності» вживається з 19 ст., проте вживаються терміни «блага», «доброчесності», які є синонімічними поняттю «цінності».

У давніх країнах (Давні Греція, Рим, Китай) утверджується думка про те, що моральні доброчесності є культурним (неприродним) утворенням, отже для їх становлення необхідне цілеспрямоване навчання і виховання. Виділяються основні умови виховання моральних цінностей. По-перше, соціальне оточення має стимулювати до здійснення моральних вчинків і являти собою приклад добродійної діяльності. У цьому зв'язку Демокрит наголошував на необхідності спілкування з хорошими людьми, оскільки «спілкування з дурними розвиває дурні задатки»; Аристотель наполягав на неможливості споглядання дітьми будь-яких прикладів недостойної поведінки: «потрібно слідкувати, щоб діти як можна менше залишалися у товаристві рабів ... доцільно усувати від вух та очей дітей все те, що не відповідає гідності вільнонародженої людини»; Конфуцій радив уникати друзів, «які б поступалися (в моральному відношенні)»; подібно до нього і Сенека стверджував, що «розпещений приятель і нас робить слабкими і зніженими, багатий сусід розпалює нашу жадібність, лукавий товариш навіть самого чистого і простодушного заразить своєю іржею ... проводь час тільки з тими, хто зробить тебе краще». По-друге, основою виховання має стати утвердження цінності людини, про що Сенека казав: «Я обираю друга, щоб було за кого вмерти, за ким піти у вигнання, за чие життя боротися і віддати життя. А дружба, ... що зароджується заради користі і дивиться, що можна вигадати, - це не дружба, а угода». По-третє, виховання доброчесностей має поєднуватись з розумовою освітою, яка сприяє перетворенню негативного обліку особистості у позитивний (Сократ), дозволяє оволодіти мудрістю, а мудрість дає три дари: «добре мислити, говорити і добре чинити» (Демокрит). В-четвертих, важливо розвивати не тільки розум, а й почуття, прагнення особистості, оскільки «доброчесність з'являється тоді, коли правильно спрямований розум узгоджується з рухами почуттів, а ... рухи почуттів узгоджуються з розумом», при цьому саме почуття, а не розум є початком і керівником доброчесності (Аристотель).

Поступове виокремлення педагогіки як науки про виховання особистості стимулювало пошук ефективних шляхів виховання моральних цінностей особистості. У західноєвропейській педагогіці 17-18 ст. обґрунтовуються базові принципи виховання моральності:

виховання з раннього віку, необхідності врахування схильностей, бажань, потреб дитини (Я.А.Коменський, Дж.Локк, Й.Г.Песталоцці), свободи у вихованні (Ж.Ж.Руссо), формування моральної свідомості в єдності з формуванням умінь моральної поведінки, включення у добродійну діяльність, гуманізації процесу взаємодії, утвердження з ранніх років у дитини почуття довіри, вдячності, любові до оточуючих, чуйності як основи виховання моральності (Ж.Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці), виховання моральності має передувати розвитку розумових сил (Ж.Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці). Обґрунтовуються також методи морального виховання: метод прикладу, настанови, розмірковування і пояснення, вправлення у добродійних вчинках, вимога (встановлення правил поведінки у Дж. Локка), метод «природних наслідків» (Ж.Ж.Руссо), заборона фізичних покарань. Серед засобів виховання вчені виділяли помірне дисциплінування, яке стримує молодь від асоціальних вчинків (Я.А.Коменський), привчає підкоряти бажання голосу розуму (Дж.Локк); авторитет батьків, який в ранньому віці має ґрунтуватися на строгості, а в подальшому на любові та дружбі (Дж.Локк), безумовна любов до дитини та турбота про неї, які задовольняють потребу у безпеці і стимулюють моральний розвиток особистості (Й.Г.Песталоцці).

Проблеми виховання духовності порушуються у вітчизняній філософії 19 – поч. 20 ст. В цілому, простежується думка про абсолютність моральних цінностей, їх понадособистісне походження. Особливостями виховання моральних цінностей у вітчизняній філософії і педагогіці були: релігійна спрямованість, у контексті якої духовне пов'язувалось з Богом; традиції соборності, общинного укладу життя, які сприяли переходу від утилітарних, примусових взаємин до взаємин, заснованих на почутті внутрішньої єдності та співприналежності (С. Франк); орієнтація в першу чергу на виховання духу, який засновувався на єдності пізнавальних, моральних, естетичних, релігійних цінностей.

Розвиток вітчизняної педагогіки як науки пов'язується з ім'ям К.Ушинського. Саме у його працях обґрунтовано теоретичні основи виховання моральності особистості. Вчений вперше охарактеризував ігрову діяльність як найважливіший засіб виховання моральних відносин у дитинстві. Гра приваблює дитину, тому що ця діяльність їй зрозуміла, а асоціації уявлень, які виникли у грі «зв'яжуться в одну велику мережу, яка визначить характер і спрямованість людини». Для виховання моральності необхідно наповнити душу дитини «сердечними

почуттями і бажаннями», а переживання негативних психічних станів (жаху, страху) є вкрай небезпечним, оскільки «вплив жаху на моральність безмежний: він робить боягузливим, удавальником, іноді брехливим, і дитя може розгубитися при найменшій небезпеці».

У радянській педагогіці інтерес до проблем виховання моральних цінностей підвищується з другої половини 20 ст. Основою теорії виховання моральних цінностей в теорії В. Сухомлинського є орієнтація дитини на іншу людину, її почуття, потреби, проблеми, спонукання на виявлення турботи про людину. Не втрачають актуальності апробовані ним форми виховання моральності: заняття на природі, у кімнаті казок, участь в естетизації побуту, створення лікарень для тварин, допомога самотнім і немічним. Серед методів виховання виділяється етична бесіда, складання казок, участь у добродійній діяльності, аналіз життєвих ситуацій, матеріалів з хрестоматії. Як важливий засіб виховання В. Сухомлинський виділяв казку, оскільки «казка невіддільна від краси ... завдяки їй дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем. І не тільки пізнає, а й відкликається на події та явища оточуючого світу, виражає власне ставлення до добра і зла. З казки здобуваються перші уявлення про справедливість і несправедливість».

Отже, проблема виховання моральних цінностей порушується в історії розвитку наукової думки з найдавніших часів. В античній філософії намагалися визначити сутність і зміст моральних цінностей, основні умови їх становлення і розвитку. Виникнення педагогіки як науки про виховання особистості зумовило виникнення теорій виховання моральності особистості, які ґрунтуються на ідеях гуманності, свободи, визнання цінності людини і служіння людині.

**Мар'яна Хемій**  
(Тернопіль, Україна)

### **ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ З ОБСЛУГОВУЮЧИХ ВИДІВ ПРАЦІ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)**

*The article analyses historical and pedagogical features of teaching service types of work in the second half of the twentieth century. The main factors influencing the formation of the content features of didactic labour education in general and for serving particular types of work are revealed. The main positive and negative features of content service types of work at the time*

*are defined and summarized. Past domestic experience, which is an important step in the formation of educational content is analysed*

**Key words:** *content, software, general knowledge, «Home Economics», maintenance work, distribution, science, labor training, production.*

В сучасних умовах відбувається зниження статусу трудового навчання і обслуговуючих видів праці зокрема, причиною цього є використання застарілого матеріально-технічного та науково-методичного забезпечення. Не менш важливою передумовою розвитку трудового навчання загалом, і обслуговуючих видів праці, зокрема, є вивчення та критичний аналіз минулого вітчизняного досвіду з метою виокремлення в ньому тих елементів, які можуть бути застосовані в сучасній системі трудової підготовки.

В процесі трудового навчання в учнів формується значний обсяг знань і вмінь у галузі технології, художнього ремесла, легкої промисловості, техніки й організації виробництва. Проте швидкий розвиток сучасного суспільства, розвиток науки, техніки і народного господарства вимагає від школи значно підняти рівень загальноосвітніх знань і вмінь, а це означає, що й зміст навчання, підходи до його реалізації й сама система трудової освіти також має змінюватися, удосконалюватися та йти в ногу з часом

Дослідження дидактичних особливостей змісту трудового навчання, важливий крок для подальшого його розвитку, проте при цьому потрібно враховувати всі об'єктивні умови сучасного виробництва та психолого-педагогічні аспекти засвоєння знань і вмінь дітьми.

Проблеми змісту програми з трудового навчання та його вдосконалення відображені у наукових працях вчених-педагогів: І. В. Васильєва, А. Вихруща, В. Гусєва, С. Дем'янчука, Н. Калініченко, В. Оржеховської, Н. Слюсаренко, Т. Сороки, Д. М. Тарнопольського, Д. Тхоржевського, Г. Терещука та ін. У кожного з дослідників є своя точка зору для пояснення сутності змісту програм з трудового навчання, але в більшості міркувань та тверджень зміст навчального предмета передусім визначається як система знань, умінь і навичок, певним чином систематизованих.

Під поняттям «навчальний предмет» розуміють єдність двох таких понять як «зміст» і «процес» тому говорити про вдосконалення змісту неможливо без визначення особливостей самого процесу оволодіння змістом навчання.

Зміст освіти в середній загальноосвітній школі потребує єдності та взаємозумовленості знань і вмінь з різних навчальних дисциплін. Тому в змісті предмета «Трудове навчання» має бути стабільна частина для забезпечення міжпредметних зв'язків з основами наук і, природно, варіативна частина для забезпечення і конкретної предметної діяльності учнів, яка визначається відомими вже умовами [1, с. 4].

В школах Української РСР в 1964-1965 рр. було введено в зміст програми курс «Домоводство», і важливу роль тут займав розділ «Крій та шиття», на нього було передбачено найбільшу кількість годин: в 5 класі - 51%, у 6 - 40%, у 7 - 49% від загальної кількості годин на весь курс [2, с. 51].

Практичні знання на фабриках та заводах з легкої промисловості, у ательє для пошиття одягу, гуртках з рукоділля при виготовленні виробів для побуту.

Варіанти програм можна адаптувати для певної місцевості кожної республіки і навіть окремих областей чи районів. Вони визначаються такими факторами: переважання районованих культур (для сільської місцевості). напрями розвитку місцевої промисловості, заняття населення художніми народними промислами, переважання в регіоні підприємств хімічної, електротехнічної чи інших галузей народного господарства. З огляду на різноманітність об'єктів продуктивної праці для школярів у процесі трудового навчання структура змісту програм має забезпечувати єдність формування політехнічних знань і вмінь з виробничою діяльністю учнів на всіх заняттях з трудового навчання [1].

Найефективнішою для виконання поставленого завдання є програма з такою структурою змісту, яка дає змогу навчати учнів обробних операцій на початковому етапі навчання в технологічній послідовності обробки конкретного матеріалу з подальшим наближенням до виробничих процесів, але з урахуванням закономірностей формування знань і практичних трудових умінь [1, с.4].

Слід також зазначити, що у 70-ті роки зміст програм з трудового навчання, за якими навчалися учениці загальноосвітніх шкіл України, майже не враховував національних особливостей. Наприклад, у програмах для 4-8 класів міських і сільських шкіл, виданих відповідно в 1970 та 1971 роках, є лише згадка про українські народні вишивки та технологію їх виконання [5, с. 262 ].

У 70-80-ті роки ХХ століття у школах республіки трудове навчання хлопців і дівчат суттєво відрізнялося, а у програмах трудового навчання

для міських і сільських шкіл був наявний чіткий розподіл видів робіт для кожної статі (табл.1) [3, с. 86].

Таблиця 1

**РОЗПОДІЛ ГОДИН ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В 4-8 КЛАСАХ МІСЬКИХ ШКІЛ ЗА ВИДАМИ РОБІТ**

Види робіт	5 клас		6 клас		7 клас		8 клас	
	х	д	х	д	х	д	х	д
Елементи механізації і технології обробки деревини	2		2		2			
Елементи механізації і технології обробки металів і пластмас	0	0	0	0	0	0	4	4
Початкові елементи електротехніки							4	4
Технічне моделювання і конструювання							0	0
Обслуговуюча праця		6		6		6		
Сільськогосподарська праця	0	0	0	0	0	0		
Всього	8	8	8		8	8	8	8
Навчально-виробнича практика (годин на рік):								
– на роботу в майстернях;			2		4			
– на сільськогосподарську працю;			2	2	4	4		
– на обслуговуючу працю.				2		4		
Всього	8	8	4	4	8	8		

Кількість годин, які відводили на вивчення дівчатами окремих розділів програми в міських і сільських школах, була різною. Так, у сільських школах у порівнянні з міськими значно збільшена кількість годин на вивчення ученицями розділу «Сільськогосподарська праця», а на вивчення розділів «Елементи механізації і технології обробки металів і пластмас» та «Обслуговуюча праця» – відповідно зменшена [2, с. 67].

Новою програмою з трудового навчання учнів 5-7 класів (1986 р.) передбачалося три варіанти стабільної частини: перший – для хлопців і дівчат, другий – для дівчат, третій – для хлопців.

За першим варіантом програми не було гендерного поділу, тому при виборі об'єктів праці та норм часу вчителі враховували даний аспект.

За другим – дівчата навчалися окремо від хлопців, що створювало широкі можливості для підбору більш складних об'єктів праці, які були до вподоби представницям жіночої статі [3, с. 2].

У 90-ті роки з програм трудового навчання для дівчат виключено розділи „Обробка деревини” та „Обробка металів”, що вивільнило час та, зокрема, створило додаткові можливості для вивчення ученицями різних видів декоративно-ужиткового мистецтва. Значні можливості для цього мало також профільне навчання учнів [6, с. 294].

Дослідження та аналіз дидактичних принципів формування змісту програм з трудового навчання (обслуговуючих видів праці), у загальноосвітніх школах України в другій половині ХХ століття, може дати можливість для створення нових більш досконалих і оптимальних, з урахуванням особливостей розташування навчального закладу, його матеріально-технічної та науково-методичної бази.

Аналізуючи сучасні особливості формування змісту освіти варто зазначити, що як і в другій половині ХХ століття на них впливає економічне та політичне становище, соціальна та виробнича спрямованість держави. Сучасні реалії є досить жорсткими і вони ставлять вчителів у певні рамки. Враховуючи соціально-політичний стан України не можна стверджувати, що науково-методична та матеріально-технічна база загальноосвітніх шкіл відповідає загальноприйнятим нормам, тому це не дає можливості вчителю організувати урок на достойному рівні, а як наслідок забезпечити якісне засвоєння змісту трудового навчання та обслуговуючих видів праці. Тому, можна припустити, що єдиним виходом із ситуації є вирішення економічного питання недофінансування шкіл та оновлення їх матеріально-технічної бази.

Досконале вивчення дидактичних особливостей формування змісту трудового навчання загалом та обслуговуючих видів праці в зокрема в Україні в другій половині ХХ століття дасть можливість уникнути допущених у минулому помилок та врахувати позитивні сторони проблеми при створенні нових програм та способах їх реалізації.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Мадзігон В. М. Удосконалення змісту програм з трудового навчання (IV-VIII класах) : Методика трудового обучения/ В. Мадзігон // Радянська школа. – 1984. – № 17. – С. 2-7.
2. Мартинова О. С. Вивчення розділу «Крій та шиття» на уроках Домоводства в VII класі: Методика трудового обучения/ О. Мартинова// Радянська школа. – 1984. – № 14. – С. 51-59.
3. Програми трудового навчання учнів IV-VIII класів (для міських шкіл). – К. : Рад. школа, 1970. – 88 с.
4. Програми трудового навчання учнів IV-VIII класів (для сільських шкіл). – К. : Рад. школа, 1971. – 96 с.
5. Слюсаренко Н. В. Етапи становлення та розвитку трудової підготовки дівчат у школах України / Н. В. Слюсаренко // Збірник наукових праць. Педагогічний альманах / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. / Південноукр. регіон. ін-т післядиплом. освіти пед. кадрів. – Херсон, 2010. – Вип. 5. – С. 285-294.
6. Слюсаренко Н. В. Становлення та розвиток трудової підготовки дівчат у школах України кінця XIX – XX століття : монографія / Н. В. Слюсаренко. – Херсон: РІПО, 2009. – 456 с.



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

**Вячеслав Борисов, Світлана Борисова**  
*(Слов'янськ, Україна)*

**ПРОБЛЕМА НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ТА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ**  
**В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЦІ**

*One of the priorities of education is the formation of national values and values of future specialists. Values is the basis for self-assertion, self-actualization of a person, the regulator of behavior and life priorities that affect the meaning of life as a personal value system integration, operating in society.*

**Key words:** *values, national values, personality, multicultural communication.*

Інформаційне суспільство породжує кардинальні зміни в системі освіти, яка ставить перед собою завдання підготовки високоосвіченої та культурної особистості, здатної до полікультурних комунікацій. Оновлення освітніх систем, адекватне змінам, передбачає збагачення існуючого змісту навчання й виховання, пошуку шляхів підвищення якості навчального процесу за перспективи зростання частки інтелектуального компонента в освітньому полікультурному середовищі. Розвиток інноваційних процесів в освіті на сучасному етапі є об'єктивною закономірністю, що зумовлюється сукупністю факторів: інтенсивним розвитком інформаційних технологій у всіх сферах діяльності, оновлення змісту філософської освіти, центром якої став загальнолюдський ціннісний аспект. В умовах демократизації, духовно-інтелектуального відродження українського народу, гуманізації та гуманітаризації реформованої освіти росту національної свідомості суспільства і самосвідомості громадян активізується проблема духовного збагачення, переосмислення цінностей та ціннісних орієнтацій особистості.

«Сучасний світ неможливий поза межами інформації. Розширення технічних можливостей обміну інформацією гранично інтенсифікувало процеси взаємодії людини з навколишнім світом, що є полікультурним і вільним в інформаційному просторі» [3, с.5].

У Педагогічній Конституції Європи зазначається, що «найважливіша компетентність педагога XXI століття – забезпечити навчальне середовище, яке сприяє благополуччю кожної дитини і формує її багатий духовний світ» [2, с. 6]. Соціокультурна ситуація в сфері освіти впливає на появу інновацій в суспільстві, активність підготовки особистості до умов ринку праці, набуття навичок міжкультурних і полікультурних комунікацій, медіаосвітніх навичок.

У працях філософів О. Крауга, Е. Трельча, Г. Марселя класика соціологічної думки М. Вебера наголошується на приматі цінностей. Філософія цінностей стає «культурфілософією сучасності» (М. Хайдегер), стираючи «різницю між буттям та цінністю» (Г. Марсель), знаменуючи «перехід на нові методологічні позиції – позиції «теорії цінностей або аксіології» (Е. Трельч).

Останні десятиліття XX ст. характеризуються тотальною „переоцінкою цінностей”, що, своєю чергою, є відображенням кризи західного типу суспільного буття та культури. Теоретичний аналіз різноманітних, неоднорідних поглядів на проблему становлення теорії цінностей свідчить про те, що існують неоднозначні різноманітні концепції, що викликають труднощі в їхньому осмисленні та спробах класифікаціях.

Дослідники визначають три типи теорії цінностей: теоретично-соціологічний, метафізичний або методологічний, негативно-критичний.

Наявність різноманітних підходів свідчить про великий інтерес до аксіологічної проблематики та відкриває потенційні вектори подальшого розвитку теорії цінностей, доповнюючи та вдосконалюючи її. Зазначимо, що існує більше двох сотень різноманітних визначень поняття «цінності», що демонструє діаметрально протилежні погляди прихильників різних наукових підходів та шкіл.

Аналіз наукових джерел з проблеми дозволив виділити три основні напрями розгляду проблеми цінностей і ціннісних орієнтацій, а саме: філософський – виявлення й характеристика сутності ціннісних орієнтацій через категорію «цінність»; соціологічний – через розгляд системи соціальних зв'язків і залежностей, що визначають процес формування соціальних ціннісних орієнтацій; психолого-педагогічний – через аналіз механізму формування ціннісних орієнтацій і їх вплив на розвиток особистості.

Український філософ В. Лісовий вважає, що категорія «цінність» пов'язана з духовним змістом життя людей, оскільки має значення вищого порядку, є найважливішим елементом культури, котрий звеличує людину, формує її духовні орієнтири, надає життєдіяльності певний сенс [1]. Завдяки цінностям особистість відчуває себе цілісною в навколишньому світі.

На основі вивчення різноманітних наукових праць нами були зроблені деякі висновки та узагальнення, а саме:

- цінність – об'єктивна реальність, що знаходить своє відображення в духовній сфері людини, це вираз реальності, відображення відносин між людиною та об'єктами навколишньої дійсності;

- національні цінності безпосередньо пов'язані з мотиваційною, чуттєво-емоційною сферами особистості й виникають як синтез свідомого та ірраціонального (емоційно-чуттєвого);

- національні цінності – підґрунття для самоствердження, самоактуалізації людини, визначення життєвих пріоритетів, які впливають на смисл життя як особистісну інтеграцію системи цінностей, що функціонують у суспільстві.

Отже, аналіз наукових підходів на проблему цінностей та ціннісних орієнтацій дозволяє зробити висновок, що цінності – об'єкти реальної дійсності, які сприяють реалізації людських потреб. У ціннісних орієнтаціях відображається ставлення суб'єкта до об'єкта (цінності). Утілення в ціннісних орієнтаціях людини потреб, сподівань, прагнень, пріоритетів, духовних переживань визначає життєвий вибір та напрями подальшого розвитку особистості. Більше того, ціннісні орієнтації відображають свідомість, моральність, духовність, емоційно-почуттєву сфери особистості. Незважаючи на всю різноманітність ціннісних орієнтацій, описаних у науковій літературі, можна виокремити такі суттєві моменти:

- можливість сприймати духовні цінності, емоційно ставитися до них, а в перспективі на основі певних ціннісних орієнтацій і виробляти їх;

- креативно привласнювати реальну дійсність, розширюючи свідомість, світогляд, світовідчуття об'єктивного світу.

Введення особистості у самобутні культурні світи забезпечує можливість формування національних цінностей та ціннісних орієнтацій. Сучасне залучення членів спільнот, які мають ідентифікацію на рівні етносу і національному, до набуття досвіду входження в інформаційний простір в системі сучасних полікультурних комунікацій

зумовлює необхідність подальшого дослідження питань, що пов'язані із розвитком і трансформацією ціннісних орієнтацій, прагненням до творчої самореалізації в інформаційному просторі.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Лісовий В.С. Культура – ідеологія – політика. – К.: Видавництво імені Олени Теліги, 1997. – 352 с.

2. Педагогічна Конституція Європи [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.arpue.org/index.php/uk/chasopys-yevropeiski-pedahohichni-studii/pedahohichnokonstytutsiia-yevropy>.

3. Шляхи формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів: колективна монографія/за наук. ред. проф. Бадер В.І.-вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – 310 с.

**Світлана Борхович**  
(Запоріжжя, Україна)

### ЦІННІСНІ ОСНОВИ І ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*In the paper changes in the concept «innovation» in the educational environment have been analyzed, criteria and conditions under which the innovation becomes a part of a social practice have been defined, it has been discovered that innovative education creates the environment for the development of all the members: both students and teachers. It has been noted the special role of education as a social institution whereby the translation of core values of society is implemented, so the comprehension of innovative changed in the educational environment becomes the most important challenge of our time.*

**Key words:** *innovation, tradition, values, design.*

Трансформаційні зміни у суспільстві створили реальні передумови модернізації вітчизняної системи освіти. Було запущено у дію механізм саморуху навчального закладу до найвищої мети й з'ясувалося, що його джерела знаходяться саме у творчості педагогів, у їхній інноваційній діяльності, яка знайшла відображення у розробці та впровадженні елементів нового змісту освіти й новітніх освітніх технологій, звернення до світового науково-педагогічного досвіду, маючи у кінцевому результаті – зростання престижності освіти та розширення її експортного потенціалу.

Щодо проблематики інновацій у вітчизняній освітній системі, то про неї можна говорити, починаючи з 80-х рр. ХХ ст. Саме тоді понятійне

забезпечення інноватики стало предметом спеціального дослідження, але до сьогодні цей феномен є одним з найбільш невизначених і неоднозначних з позицій категоріального апарату педагогіки.

Спочатку під інновацією розуміється будь-яка нова ідея, новий метод або новий проект, який навмисно вводиться в систему традиційної освіти, тобто те, що протиставляється традиції, яка, у свою чергу, оцінюється як нерухома, застійна і статична. При цьому інноваційність сучасного суспільства абсолютизується, що робить неможливим осмислення процесів перетворення інновацій в соціально визнані норми і цінності.

Зараз під інновацією в педагогічному просторі, на думку В. О. Сластьоніна, розуміється «введення нового в цілі, зміст, методи і форми навчання і виховання, організацію спільної діяльності вчителя і учня» [2]. Вчений дає наступні критерії педагогічних інновацій: новизна, оптимальність, висока результативність, можливість творчого застосування інновації в масовому досвіді [там само].

В. І. Слободчиков стверджує, що інновація – це «така форма індивідуальної або групової поведінки, за якою окрема людина або група досягають соціально визнаної мети засобами, які ще не були інституціалізовані в попередньому суспільстві» [3, с. 81]. Як справедливо зазначає дослідник, інновація – це не тільки процес оновлення, а й діяльність по впровадженню новації в певну соціальну практику [там само]. Результатом інноваційних процесів має бути використання як теоретичних, так і практичних нововведень, тобто інновації утворюються на стику теорії і практики, що можливо тільки в тому випадку, якщо результати дослідницької роботи щодо комплексних інноваційних розробок будуть ставати науковою підставою для грамотно вибудованих і реалізованих освітніх проектів, а результати проектних розробок будуть ставати джерелом нових наукових ідей і нових напрямів дослідження, тобто мова йде про практико-орієнтовану науку.

Сьогодні освіта – наймасштабніший соціальний інститут, через який здійснюється трансляція базових цінностей суспільства. В умовах радикальної зміни ідеологічних поглядів, соціальних уявлень та ідеалів саме освіта дозволяє здійснити адаптацію до нових життєвих форм, підтримати процес відтворення соціального досвіду, закріпити в суспільній свідомості і практиці нові орієнтири розвитку. Як стверджує В. І. Слободчиков, «освіта знаходить статус особливого механізму

суспільного і культурного розвитку регіонів, країни в цілому, стає простором особистісного розвитку кожної людини» [3, с. 90]. Фактично мова йде про постановку безпрецедентного для освіти завдання: вона має стати універсальною формою становлення і розвитку базових здібностей людини, які дозволяють їй бути не тільки матеріалом і ресурсом соціального виробництва, але, перш за все, справжнім суб'єктом культури та історичної дії. У зв'язку з цим, на думку В. І. Слободчикова, завдання «осмислення як тих цінностей, які вже відклалися в традиціях, так і тих цінностей, які можуть скластися завдяки інноваціям, завжди стоїть перед дослідниками і розробниками інноваційних програм і проектів в освіті» [3, с. 82].

Аналіз матеріалів щодо інноваційної педагогічної діяльності дає можливість висловити думку про те, що головним завданням сучасності є встановлення грамотної новаторської педагогічної діяльності, яка повинна мати свою культурно і соціально задану форму, своїх суб'єктів, цілі, засоби й умови свого здійснення; необхідно вибудувати точну систему експертизи педагогічних інновацій і навчати цієї діяльності педагогів, ввести її в структуру педагогічного професіоналізму. На думку В. І. Слободчикова, «такою розвиненою, культурною формою інноваційної діяльності в освіті є проектування, яке не можна звести ні до оновлення (відновлення повноцінного старого), ні до нововведень (впровадження деякого нововведення). Іншими словами, проектування системи розвивальної освіти, що сама розвивається, можливо, якщо одночасно здійснюються: психологічне дослідження віково-нормативних моделей розвитку особистості, педагогічне конструювання освітніх програм і технологій реалізації цих моделей, координація всіх учасників освітнього процесу, проектування умов досягнення нових цілей освіти та засобів вирішення завдань розвитку.

Головне, що відрізняє педагогічну інноватику від інноватики в інших галузях, – це особистісний фактор. Педагогіка має справу з освітніми процесами, що міняють і учнів, і педагогів. В області особистісно орієнтованої освіти предметом педагогіки виступають «осмислення, дослідження та прогнозування процесів становлення особистості вчителя і учня під впливом різноманітних факторів для подальшого ненасильницького управління цими процесами» [1, с. 29]. Звідси виходить, що педагогічна інноватика в гуманістичному її розумінні розглядає не тільки фактори, що впливають на оновлення освіти учня, але і, що більш важливо, на зміни у процесі становлення

особистості і учня, і вчителя, адже «одним з безумовних викликів нашого часу є вимога прямого і професійно забезпеченого вирішення проблеми виробництва та відтворення людяності і людського» [4, с. 36].

Таким чином, інноваційна освіта – це таке утворення, яке здатне до саморозвитку і яке створює умови для повноцінного розвитку всіх своїх учасників, тобто воно розвиває і розвивається. Тільки у такому розумінні інноваційна освіта дійсно може повернути собі свою історичну місію: забезпечувати цілісність суспільного життя різних груп населення, цілісність духовного і душевного життя особистості, а головне – цілісність і життєздатність різних спільнот людей і, в першу чергу, – дитячо-дорослої спільності, яка, по суті, і є суб'єкт розвиваючої освіти.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. – 560 с.

2. Слостенин В.А. и др. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина / Электронный ресурс – [Режим доступа] - [http://read.newlibrary.ru/read/slastenin\\_v\\_a\\_/page0/pedagogika.html](http://read.newlibrary.ru/read/slastenin_v_a_/page0/pedagogika.html) (рос.)

3. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. – Екатеринбург: Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 263 с.

4. Слободчиков В. И. Духовные проблемы человека в современном мире / В. И. Слободчиков // Педагогика. – 2008. – № 9. – С.33-39.

**Ганна Довгополова**  
(Суми, Україна)

### HUMAN RIGHTS AT SCHOOL: DEVELOPING A NEW SCHOOL CULTURE

*This article presents the findings of how the vision of human rights is represented at modern school. The parts of school culture: classroom relationships, perceptions, identities and conflict management are analyzed in context of developing schools as human rights communities.*

**Key words:** *school culture, human rights, identities, conflict management, human rights communities.*

Human rights provide us with a set of principles which can be applied to any professional or human working context. Yet they cannot be entirely

effective unless they are seen as universal relevance to everyday life. Human rights principles can inform, for example, schools' behavior policies. However, rights are much more than simply a juridical concern. Human rights can provide a real primary guarantee of pluralism and equality for all. It is only through education that human rights will be achieved. Therefore a partnership must be developed between law and education. Although human rights are sometimes viewed as the exclusive territory of lawyers, this article gives the proposition that if schools recognize the special importance of human rights generally and of children's participation rights in particular, they can significantly improve relationships, change behavior in school community, avoid conflicts, thereby helping to develop a new school culture.

Our research depicts on concept of human rights school culture, which can provide an important way forward in turning a rhetorical commitment to human rights into reality. Although any new understanding of human rights at school will not be achieved through formal education alone, the role of schools in either reinforcing or challenging inequality and injustice should not be underestimated. By focusing on the pupil as an individual, human rights culture demands the continuous recognition of the potential of each student, as well as acknowledging the various groups with whom he may identify, thereby articulating the unique identities each presents. It allows for a domination of diversity which extends beyond a preclusion of prejudice.

Schools therefore need to recognize students' current status as citizens, rather than simply prepare them for future citizenship. Real citizenship is not simply political but includes a cultural and personal dimension. The goal is a resulting society where there is «not just the absence of discrimination but, rather, the lively presence of many opportunities and spaces for citizens and residents to take part in the cultural, economic and political affairs of the community»[1, p. 363].

Education is a process of evolving identities. During schooling, as young people develop their identities it is likely there will be some contention and debate. A human rights culture offers a set of principles by which schools can enable conflicts to be resolved peacefully and for young people to act in the holistic interests of the wider community. Figure 1 illustrates the basic concepts of human rights, drawing upon the European Convention on Human Rights, which have to be adopted along with human rights school culture.



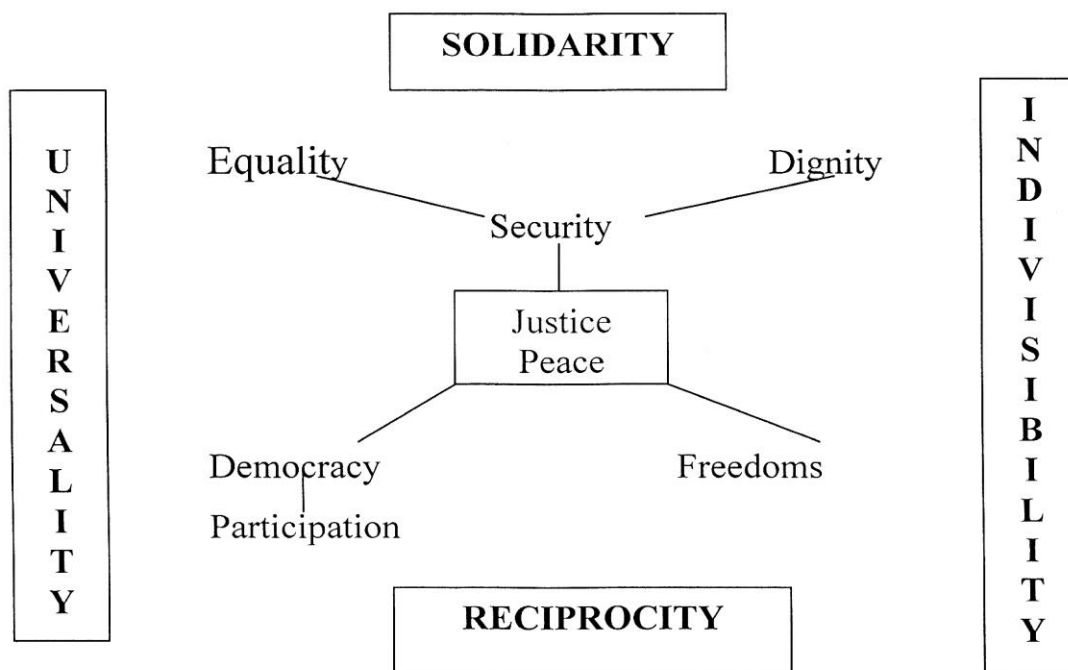


Figure 1. The basic concepts of human rights [2, p. 39]

It is emphasized the importance of justice and peace by adopting them as the central foundation. On this firm basis an effective participative democracy is established, within which fundamental freedoms are integrated, such as freedom of expression and freedom of peaceful assembly and association. Democracy and freedoms alone are not enough to guarantee justice and peace, since unrestricted freedom could lead to chaos; equality, rights and dignity are also set in place, in tension with freedoms. Finally, we agree with the thesis C. Carter about the concepts of reciprocity, universality, indivisibility and solidarity: «They are reminders that the system is for all people (universality), that an attack on any part of the system is an attack on the whole system (indivisibility)... It is also a social system and one which can only operate where there is a sense of mutual interdependence (reciprocity) and where people are prepared to take into account and, indeed, defend the rights of others (solidarity)» [2, p. 342].

To make a conclusion we can say that we can use this model to develop a new school culture which allows young people first to see themselves as part of the total reality and, secondly, seeks to make interconnections between these concepts and experience. Human rights must engage teaching and learning «in, for and about human rights» across the school, not simply in the isolation of the classroom.

## LITERATURE

1. Briggs K. Key Elements of a Successful School-Based Management Strategy / K. Briggs, P. Wohlstetter // School Effectiveness and School Improvement. – 2003. – Vol. 14, №3. – P. 351–372.

2. Carter C. Human rights, identities and conflict management: a study of school culture as experienced through classroom relationships / Carter C. // Cambridge Journal of Education. – 2000. – Vol. 30, №3. – P. 335–356.

**Райхан Жуманова**  
(Шымкент, Казахстан)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КАК КОМПОНЕНТ НАУЧНЫХ ОСНОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

*Each teacher has to be the good diagnostician. Pedagogical diagnostics is directed at the results development of the identity of the pupil, researching of the reasons of these results, the characteristic of complete pedagogical process. It turns into the instrument of formation and development of the personality from the instrument of knowledge.*

**Key words:** *education, pedagogics, analysis, research, scientific knowledge, cognitive activity, practice, pedagogical process.*

Анализ развития отечественного образования показывает, что эффективность этого процесса во многом зависит от активности в инновационной и экспериментальной работе педагогов-практиков. Именно учителя находятся в непосредственном контакте с учащимися, регулируют их образовательную деятельность и, по большому счету, управляют образовательным процессом. Исследование – процесс выработки новых знаний, один из видов познавательной деятельности. Педагогическое исследование – деятельность по постановке и решению проблем с целью получения новых научных знаний. Исследовательская деятельность для современного учителя по праву стала неотъемлемой частью его профессионального развития.

Под научным исследованием вообще понимается какая-либо деятельность в сфере науки. Поэтому, чтобы определить, что есть научное исследование, необходимо сначала выделить науку как форму общественного сознания из других форм общественного сознания, т. е. необходимо определить данную научную познавательную деятельность в сфере педагогики и выделить ее из других подобных обыденных познаний.

Под обыденным познанием обычно понимают выявление бросающихся в глаза, внешних признаков предметов и явлений. Знания, полученные в результате подобных исследований, скорее всего, будут являться поверхностными, а выявленные связи процессов – случайными, что, в свою очередь, может повести за собой цепь серьезных ошибок. Это происходит потому, что данные полученные знания не могут раскрыть причины явлений и процессов происходящего, а лишь имеют описательное действие, т. е. только представляют течение явления или процесса.

Отличия научных знаний от любых других, например, художественных, религиозных и т. д., состоят в следующем.

1. Это сущностное знание – в нем раскрывается совокупность устойчивых признаков объекта.

2. Это знание имеет обобщенное значение – дает определение предмету только с точки зрения принадлежности к какой-либо категории, выделяя критерии и принципы, присущие всем явлениям и предметам категории.

3. Научное знание обосновано.

4. Это знание системно организовано – представляет собой последовательно составленное сочетание качеств.

5. Научное знание имеет свой язык, в основе которого лежит категориальный аппарат науки (по отношению к каждой категории должны выполняться правила логики).

Поэтому можно определить основные признаки исследовательской педагогической деятельности следующим образом.

1. Характер цели – познавательный.

2. Выделение специальной области исследования.

3. Применения специальных средств познания.

4. Однозначность терминологии.

Таким образом, мы видим, что главной целью педагогического научного исследования становятся следующие факторы.

1. Выявление новых знаний о педагогических процессах и явлениях обучения и воспитания.

2. Выявление их отличительных особенностей (структура, действие, история развития).

3. Выявление системы и принципов, т. е. объективных закономерных связей между педагогическими процессами и явлениями.

Результатом научного исследования является знание. Высшая форма, в которой существует научное знание, – это теория. Теория, в свою очередь, является высшим уровнем систематизации понятий науки, в которой отражается и закрепляется знание.

Научно-исследовательская деятельность опирается на теорию, но сама научно-исследовательская деятельность также является теорией, т. е. в данном случае теорией научно-исследовательской деятельности является результат и средство научных изысканий.

Поэтому научно-исследовательскую познавательную деятельность необходимо определить, как познавательную деятельность, ведущую к теории и опирающуюся на теорию, – это по существу теоретическое познание. Именно эту особенность научного знания – теоретичность познания – можно считать определяющим в отношении к научности, в то время как другие виды познавательной деятельности, не имеющие теоретичности познания, не считаются научными.

В процессе научного исследования, кроме теоретического уровня познания, выделяются другие необходимые этапы, но именно теоретическое познание является той его сутью, без которой знание не является качественно научным. Таким образом, теория наполняет педагогическое научное исследование важным сочетанием понятий, определений, законов, которые организованы и логически связаны между собой. Иначе говоря, теоретическая основа признака научности педагогического знания имеет необходимую логику, которая определяется и проявляется во внутренней взаимосвязи этапов, явлений педагогического процесса.

Итак, началом научного педагогического изучения для педагога считается не использование методов изучения, не выяснение, к какому предмету исследования их применять, и не определение предмета изучения, так как определение объекта исследования выявляется с помощью имеющейся проблемы в научном знании, которое освоил ученый о той или иной части действительности. Понятно, что без предварительного изучения материала по интересующему вопросу невозможно приступать к исследованиям вообще. Научное педагогическое исследование формируется, преодолевая несколько этапов. Приступая к педагогическому исследованию, ученый должен провести большую теоретическую работу по изучению вопросов и проблем, близких к данной проблеме изучения. В конечном итоге педагог опирается на уже существующую направленность проблемы,

если такая есть, с которой он согласен, или критикует все имеющиеся, а свою гипотетическую концепцию доказывает.

Поскольку научное педагогическое исследование в своем сложном процессе развития проходит несколько основных ступеней, необходимо выяснить, существует ли многообразие научного содержания на каждом этапе научного исследования.

Основные характеристики научно-педагогического исследования: актуальность, проблема, тема, цель, задачи, объект и предмет исследования; гипотеза, научная новизна

Чтобы подробно изучить данный вопрос, необходимо определить и описать все указанные выше характеристики научного педагогического исследования и выяснить, какое содержание характерно для каждого этапа.

Прежде всего необходимо начать с первоначального этапа научно-педагогического исследования, с теоретической эрудиции и подготовки исследователя. Что знает и чем владеет тот или иной исследователь – это сугубо индивидуальная вещь при всей всеобщности получаемого образования в образовательных учреждениях.

Таким образом, педагог должен иметь определенное мнение о том направлении, которое собирается исследовать, когда начинает предварительную работу по определению исследуемой проблемы. При этом ученые могут опираться на различные концепции, в том числе в своих исследованиях и исследованиях других ученых.

Цель для педагога является определением внешней необходимости педагогического научного исследования.

Важные научно-педагогические исследования позволяют сформулировать ответы на проблемные вопросы в настоящее время, определяют и показывают важнейшие противоречия, имеющие место в практической деятельности педагогического исследования и педагогической науки.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Лисова Е.Н. Автореферат диссертации по теме «Мотивационные основы научно-исследовательского компонента профессионального становления студентов-психологов». Курск, 2008.
2. Михневич О.А. Психолого-педагогические проблемы формирования национального самосознания будущих учителей. Санкт-Петербург, Харвест, 2007 г. – 368 с.

3. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Просвещение, 1988.

**Ірина Кежковска**  
(Гданськ, Польща)

## **ФОРМУВАННЯ ОСНОВ СУСПІЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ПОЛЬЩІ В КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ ХХІ СТОЛІТТЯ**

*Special features of the activities of Polish schools towards the development of pupils' social activity, acquiring socially important behaviours are highlighted. The essence of the concept «social activity of pupils», its functions, and forms of the effective embodiment in the supply of correspondents of the Polish scientific educational periodicals is revealed.*

**Key words:** Poland, pupils, social activity of a pupil, physical and mental capabilities of the child.

Категорія суспільної активності є поняттям, яке характеризується дуже широким значеннєвим навантаженням. Для декого така активність є безінтересовною допомогою незнайомій людині на вулиці, для іншого – участь у підготовці міроприємств, заходів чи благодійної акції. Спільним знаменником усіх найбільш поширених дефініцій є те, що суспільна активність людини виражається у прагненні впливу на суспільне оточення, середовище, у якому перебуває людина та проявляється у визначених формах суспільної поведінки.

Незмінним також у більшості дефініціях залишається і усвідомлення вагомості значення суспільної поведінки у процесі життєдіяльності як окремої людини, так і суспільства в цілому.

Нове ХХІ століття принесло у життя людини та функціонування суспільства чимало змін. Науково-технічна революція, що набирає дедалі більших обертів, інформатизація людської цивілізації, поширення ринкових стосунків з виключно економічної сфери на сферу усієї життєдіяльності кожного окремого індивіда та інші інновації функціонування людини стали причиною переоцінки пріоритетів та своєрідного зміщення центру цінностей особистості.

Сучасне покоління молодших школярів має дедалі менше можливостей критичного оцінювання позитивної та негативної вартості тих чи інших цивілізаційних інновацій хоча б тому, що сприймає новітні явища, факти чи винаходи не в категорії інновацій, а як щось цілком

природне, натуральне, як обставини, у яких вони народились, зростають та успішно функціонують.

З огляду на вищезазначене, актуалізується потреба формування основ суспільної активності молодших школярів.

Метою дослідження є аналіз основних принципів та досвіду формування основ суспільної активності молодших школярів у Польщі. Зокрема, у дослідженні здійснено короткий аналіз дефініцій поняття «суспільна активність», представлено цілі навчально-виховної діяльності у області формування основ суспільної активності та висвітлено деякі принципи формування суспільної активності молодших школярів на основі досвіду польського шкільництва.

### ***Поняття суспільної активності у світлі літератури предмету.***

У поточному розумінні поняття суспільної активності можна розглядати як енергію людини, спрямовану на інших. Близька даному визначенню є уточнена дефініція поняття, сформульована представниками соціодинаміки (Й. Коссецькі), яка визначає суспільну активність як міру інтенсивності суспільних дій людини, що полягають у зуживанні (перетворенні) енергоматерії і інформації з метою детермінації бажаних змін (як духовних, так і матеріальних – прим.авт.)структури визначених об'єктів. У такому розумінні мірою суспільної активності може бути, наприклад, кількість продукції, виробленої суспільством за визначену одиницю часу (наприклад, за рік) у перерахунку на одного члена даного суспільства [4, с. 132-133].

Загальне визначення поняття представляє Л. Збегень-Масьонг, стверджуючи, що суспільною активністю є спосіб пізнання суспільної дійсності, загальна психічна властивість, яка проявляється у діях людини як у фізичному ( поведінка, дії, реакції), так і інтелектуальному аспекті (ідеї, думки) [7, с. 57].

Більш детальне визначення пропонує М. Тишковска, яка стверджує, що дане поняття можна розуміти двояко: як своєрідну рису особистості, що проявляється у готовності займатися суспільними проблемами і виконувати завдання на користь інших людей і груп; як комплекс визначених дій людини, що служить реалізації її прагнення впливати на оточення [6, с. 188].

Суспільна активність може також розглядатись як обов'язок, який виникає з морального наказу дбати про спільне добро. Такий підхід імплікує у рівній мірі компроміс як у взаємних особистісних відносинах,

так і у зміцненому зацікавленні актуальною суспільною ситуацією. Завдяки дієвій участі у суспільному житті може бути заспокоєна потреба самовираження і втілення в життя індивідом цінностей, які на його думку є добрими для всієї спільноти, а не є у даній спільноті достатньо виконаними або, як здається, знаходяться під загрозою [5, с.12-13].

Людина під впливом емоції, якими ділиться з іншими людьми, свідомо залучається до суспільних справ, дбаючи про спільні інтереси [3].

Узагальнюючи вищезазначені дефініції, можна ствердити, що суспільна активність полягає у спільній і свідомій діяльності, спрямованій на формулювання, реалізацію і охорону інтересів, потреб, цінностей та аспірацій певної суспільної групи або її членів; є формою участі у громадському житті та діяльністю звичайного громадянина, спонтанною, на принципах добровільної участі окремих індивідів.

Діяльність людини, спрямована на суспільство в цілому та інших людей зокрема, може виступати у різних сферах, тому у літературі предмету присутні різні виміри і визначення даного явища.

Тим не менше, розглядаючи визначення поняття «суспільної активності» варто звернути увагу на такі її аспекти: свідомість спільної діяльності, артикуляція і охорона інтересів даної суспільної групи, сигналізування суспільних проблем, залучення до діяльності організації, фондів, товариств, волонтерату [1].

### ***Суспільна активність учня молодшого шкільного віку.***

Суспільна активність учня молодшого шкільного віку повинна бути організована в такий спосіб, щоб давала можливість досягнути наступні цілі:

Ознайомлення учнів з різними видами діяльності, а зокрема такими, як опікунська і господарська діяльність;

Формування у вихованців самостійності, витривалості, систематичності, вразливості на суспільне добро і готовності до співпраці;

Створення учням нагоди до прояву готовності до добровільного виконання як постійних, так і тимчасових завдань, що виникають з потреб у групі, класі, школі, сім'ї;

Формування уміння планування діяльності, відповідного поділу завдань і оцінювання результатів власних дія та дій товаришів;

Формування вразливості на потреби оточення і формування уміння бачення ситуації, у яких можуть бути придатними і потрібними іншим,



Організація ситуацій і нагоди для відчуття автентичної радості і задоволення зі своєї діяльності на користь інших осіб,

Навчання дітей поваги до власних і чужих зусиль.

Специфікація цільової групи навчально-виховного впливу, а саме молодших школярів, звичайно, визначає особливості процесу формування основ суспільної активності особистості. Передусім, фізичні і психічні можливості дитини у віці 7-10 років, у певній мірі як обмежують, так і спрямовують діяльність вихователя. При реалізації навчально-виховного процесу у окресленому напрямку, варто пам'ятати, що завдання, які пропонуються молодшим учням повинні не тільки відповідати фізичним можливостям дітей, а також і інтересам і зацікавленням. У дітей даного віку домінує потреба активності і руху, тому більш охоче молодші учні відкликаються на різноманітні завдання, які вимагають руху і фізичного зусилля.

Особливого значення набуває принцип привабливості суспільної діяльності дитини. З огляду на даний принцип вихователь може поступово поширювати обсяг виконуваних завдань - з завдань, які учень виконує для себе, до завдань, які виконуються учнем для однокласників, товаришів, найближчого оточення. Формуючи в учнів емоційну вразливість, варто звертати увагу не тільки на те, щоб діти бачили чужі потреби та уміли виокремити тих осіб, які очікують допомоги, але і себе вважали можливим адресатом такого роду очікувань і не проходили повз тих потреб.

Окрім того, варто пам'ятати, що суспільна діяльність є привабливою для молодшого учня у тому випадку, якщо учень отримає внаслідок своїх дій задоволення, яке, у свою чергу, стане позитивною мотивацією для повторення тих же дій у майбутньому.

Для молодшого учня суспільна активність є привабливою якщо проходить у цікавій формі, особливо у формі, яка відрізняється від щоденної монотонної навчальної діяльності. Прикладом таких форм можуть бути різного роду акції, таємниці, сюрпризи (наприклад, «Скриня добрих вчинків»). Ступінь привабливості суспільної активності значно збільшується у випадку її інтегрування з іншими видами і формами навчально-виховного процесу – як наприклад, під час організації прогулянки по околицям школи учням пропонується записування потреб околиці тощо.

Впроваджуючи вихованців до суспільної діяльності, вчитель може зосередитись на таких пропозиціях тематичних, як: турбота про спільну

власність, взаємодопомога і товариська зичливість, тиждень доброти для птахів (тварин), клас - наш спільний дім, боремось з недбалістю, працюємо згідно і ретельно, збираємо вторинну сировину, день патрона класу (школи).

Формування основ суспільної активності у всіх її проявах вимагає, щоб учні брали активну участь на усіх етапах її приготування, організації і виконання. Особливо важливим є залучення учнів до етапу нагромадження інформації, наприклад, розпізнання обсягу та області знищення, власних потреб, потреб найближчих осіб, класу і на основі нагромадженої інформації встановлювали завдання і формулювали проблеми, які вимагають швидкого реагування, пошуку можливостей і способів їх реалізації [2].

Важливою площиною активності учнів є участь у позалекційних заняттях, організованих школою, гуртках за інтересами і наукових гуртках, спортивних та мистецьких секціях, скаутських організаціях, європейських клубах і інших. Дедалі більшою популярністю серед молодих поляків тішиться волонтеріат – школа повинна пропагувати цю ідею серед своїх учнів і сприяти їм у діяльності на користь інших, зокрема у локальній спільноті.

Активність учнів не завжди повинна бути організована у формі цілорічних занять гуртків чи клубів – молодші учні можуть реалізовувати короткотривалі види діяльності – наприклад участь у соціальних ініціативах у справі охорони тварин чи навіть одноразових – наприклад передноворічний ярмарок або збір іграшок для дітей – сиріт. Ключове значення у даному випадку має не час тривання, а ступінь залучення учнів, їх відчуття задоволення та переконання, що діяльність мала сенс.

Одним із принципів, які регулюють організацію і стимулювання суспільної активності учнів повинен бути принцип доступності позаурочних та урочних занять та забезпечення можливості для кожного знайти для себе (принаймні одну) цікаву, інтелектуально та суспільно розвиваючу пропозицію.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Bujnowska D.. Wymiary społecznej aktywności obywatelskiej (pojęcie aktywności obywatelskiej i trzeciego sektora) - scenariusz lekcji ze społeczeństwa obywatelskiego // <http://www.profesor.pl/publikacja,12978>, Scenariusze,Wymiary-społecznej-aktywnosci-obywatelskiej-pojecie-

aktywnosci-obywatelskiej-i-trzeciego-sektora-scenariusz-lekcji-ze-spoleszczenstwa-obywatelskiego

2. Dybaś R. Działalność społeczna uczniów klas I-III // <http://www.rymanow.tom.pl/publikacje/renata-%20dybas.htm>

3. Gliński P., Palska H. Cztery wymiary społecznej aktywności obywatelskiej, w: H. Domański, A. Rychard (red.), Elementy nowego ładu, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, 1997.

4. Kossecki J. Cybernetyka społeczna. – Warszawa: PWN, 1981.

5. Miklaszewska J., «Obecność wartości w życiu publicznym», w: J. Miklaszewska, (red.), Polityka i świat wartości. Uczestnictwo obywateli w życiu społeczno-politycznym, Kraków: Fundacja «Międzynarodowe Centrum Rozwoju Demokracji». 1998.

6. Tyszkowska M, Aktywność i działalność dzieci i młodzieży. – Warszawa: WSiP., 1990.

7. Zbiegień-Maciąg L. Aktywność społeczna w zastosowaniu do badań empirycznych: propozycje definicyjne // Studia Socjologiczne. - nr 4/1979.

**Анна Козланюк**  
(Чернівці, Україна)

### **ДОЗВІЛЛЕВИЙ ПОТЕНЦІАЛ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ В ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*The article analyzes the potential of Ukrainian folk art and its place in the traditional children's leisure. It is clarified that the main task of educators is the expansion of the leisure repertoire of children's folklore genres and modelling-based innovative leisure, which meet the needs of the child audience and is important in the activity of preschool educational institutions.*

**Key words:** *folklore, leisure activity, types of cultural and leisure facilities, children's game.*

Сьогодні в Україні проводиться робота з організації культурно-дозвіллевої діяльності дітей дошкільного віку. Свідченням цьому є функціонування системи закладів дозвілля, у яких проводяться художньо-масові, пізнавальні та розважальні форми дозвілля, діють гуртки та любительські об'єднання творчо-розвиваючого спрямування, розширюється система роботи по успадкуванню надбань української традиційної культури, введенню її у сферу виховної та культурно-дозвіллевої діяльності. Акцент у цьому процесі зроблено і на культурну спадщину народу, глибинні традиції духовності. В системі діяльності дошкільних навчальних закладів також активізувалась робота по обґрунтуванню основ національного виховання підростаючого

покоління засобами народної педагогіки, святково-обрядової культури та фольклору. В даному напрямку працювали такі вчені, методисти та вихователі-практики, як М. Стельмахович, Т. Дем'янюк, Н. Соломко, Л. Шемет, В. Стрельчук, Г. Майборода та ін.

Відомо, що сфера дозвілля займає пріоритетне місце в діяльності ДНЗ, в ній найбільш повно акумулюються та відтворюються народні традиції, звичаї, свята, обряди, декоративно-ужиткове мистецтво та фольклор.

Сьогодні в Україні діє система соціальних інститутів з успадкування духовної спадщини, прилучення до неї дітей, підлітків і молоді. Вона включає різноманітні типи культурно-дозвіллевих навчальних закладів (центри культури, просвіти, дозвілля, клубні заклади, парки культури і відпочинку, музеї, бібліотеки), позашкільних (Палаці дітей і молоді, Будинки школяра, центри технічної творчості, естетичного виховання, еколого-натуралістичні центри, дитячі оздоровчі табори), навчальних закладів (загальноосвітні, музичні, художні школи), засоби масової інформації, державні та громадські організації, спілки, товариства, соціальне середовище, сім'ю тощо.

М. Стельмахович підкреслював, що в народній педагогіці велика увага приділяється чинникові часу в житті людини [4, с. 56]. Про це йде мова в багатьох фольклорних творах, зокрема у прислів'ях та приказках: «Хто рано встає, тому Бог дає», «Сьогоднішньої роботи на завтра не відкладай», «Зробив діло – гуляй сміло». І це не випадково, адже режим для дитини є дійовим методом виховання, формування звичок. На відміну від традиційного укладу життя, де основними видами діяльності дитини були допоміжні форми та відпочинок, сьогодні домінуючою є навчальна діяльність. Однак ідеї народної педагогіки є актуальними щодо оптимізації позаурочної та дозвіллевої сфери. Ефективними є також традиційні форми дитячого дозвілля: свята, родинні гостьові зустрічі, ігри та забави.

Проаналізувавши науково-педагогічну літературу з впевненістю можемо сказати, що вітчизняні дослідники зосереджують увагу на різних аспектах використання фольклорної спадщини в художньо-масовій роботі, а саме – на проблемі трансмісії художніх цінностей між поколіннями, що має змогу реалізуватись в системі святкових форм і забезпечує міжвікову комунікацію; питаннях опанування фольклору дітьми у групових формах діяльності. Науковці розглядають фольклор як засіб для організації таких видів діяльності дітей дошкільного віку:

художньої, художньо-виховної, художньо-освітньої, комунікативної, організаторської [1; 2; 4].

Аналіз етнографічних матеріалів, зібраних дослідниками в різних регіонах України свідчить, що дитячі ігри виступали невід'ємною частиною духовної культури та формою народної художньої творчості. Ігри - найбагатший жанр фольклору, адже створювався самими дітьми, або трансформувався ними від певних форм календарних, трудових і сімейних свят, обрядів, звичаїв, гостьових форм дозвілля у власну субкультуру. Сучасні українські дослідники (А. Обертинська, Г. Довженок, Н. Донченко) запропонували свої класифікаційні варіанти ігор. Так, А. Обертинська українські народні ігри поділила за статево-віковими ознаками (дитячі, дівочі, парубоцькі, мішані) [3, с. 10]. Г. Довженок класифікує їх таким чином: а) ігри-імпровізації; б) хороводні; в) ігри драматичні; г) ігри спортивні [1, с. 13]. Н. Донченко виділяє рухливі ігри (підвиди: прості рухливі ігри, ігри – змагання, атракціони); інтелектуальні ігри (вікторини, ігри із словами, настільні ігри) і театралізовані ігри [2, с. 11].

Сучасна класифікація дитячих ігрових явищ здійснюється за такими ознаками:

- за ідейно-змістовим компонентом (святково-обрядові, соціально-побутові, пізнавальні, розважальні, творчо-розвиваючі, спортивні («Трійця», «Пан»);

- за рівнем рухової активності (рухливі, малорухливі, спокійні («Заморозка», «Комар-Комаруха»);

- за статево-віковими ознаками (дівчачі, хлопчачі, мішані («Вінок», «Пекар», «Яворові діти»);

- за порами року (зимові, весняні, літні, осінні («Крутілка», «Жаба», «Подоланочка», «Білки, жолуді, горіхи»);

- за місцем проведення (хатні, дворові, вуличні, у гаю, на воді («Хлопавка», «Хованка», «Гуси, гуси», «Перепливи річку»);

- за структурно-організаційною основою (ігри командні та без поділу на команди («Бій півнів», «Совонька»);

- за способом організації ігрового дійства (драматичні, імпровізаційні, імітаційні, танцювальні («Шуляк», «День і ніч», «Огірочки»);

- за засобами вираження ігрових дій (танцювальні, пісенні, музичні, словесні, маскові, фізично-рухові («Мак», «Горобейко», «Пуста-пропуста», «Гарбузячі страшилки»);

- за кількістю учасників (масові, групові, мікрогрупові, («Здачка», «Свинка» та ін.) [3].

Різновидом ігрової творчості були звуконаслідування співу птахів, голосів жаб, пугача, шуліки, журавлів, курей, гусей, качок, тварин. Ці невеликі твори у розвагах дітей виникали із появою звукового об'єкта, як реакція на нього, але із доповненнями на теми побуту. Так побачивши, вперше журавля, діти гукали: Жур, жур, журавель, облітав сто земель,

Чужі краї обходив, крила й ноги натрудив...

За ними слідували, заклички, примовки. Це невеликі поетичні замальовки, що мають форму звертання. Діти промовляли їх до сонця, дощу, хмар, вітру, птахів у відповідності їх потребами та при наявності об'єкту звертання (Іди, іди, дощику, зварю тобі борщику...).

Вірші – різновид індивідуальної та колективної дитячої творчості. Це результат художнього сприйняття дійсності, вираженого через мову та емоційні почуття: Два півники, два півники горох молотили.

Дві курочки - чубарочки до млина носили...

Таким чином, відвідуючи дошкільний навчальний заклад на ігровому етапі життя дитина освоює пісенне мистецтво і тим самим розширює свій творчий і дозвіллевий репертуар. У піснях слово поєднується із мелодією і тим самим виникає художньо усвідомлена логічна послідовність звуків, яка створює мотив. Пісні поглиблюють естетичні переживання, приносять насолоду. Освоєння техніки пісенного виконавства сприяє розвитку дитячого музикування.

Поряд із поетичними, пісенними та музичними ігровими видами дитячої творчості побутувало танцювальне мистецтво, в основі якого лежить пластика - гармонія рухів тіла, яка створює художню виразність певної форми.

Цілісна модель дитячого святкового дозвілля в діяльності ДНЗ характеризується поліфункціональністю, масовістю, видовищністю, ігровою основою та розважальністю.

З'ясувавши значний потенціал української народної творчості та його місце у традиційному дозвіллі дітей, вважаємо, що головним завданням у цій ситуації є розширення дозвіллевого репертуару дітей ігровими жанрами фольклору і моделювання на його основі інноваційних форм дозвілля, які відповідають потребам дитячої аудиторії та близькі їй по духу. Таким чином, маємо справу із явищем дозвіллевого фольклоризму, що характеризується як соціально-

детермінований еволюційний процес адаптації, репродукції і трансформації фольклору в умовах, відмінних від тих, у яких розвивався та побутував традиційний фольклор.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Довженок Г.В. Український дитячий фольклор / Г.В. Довженок. – К.: Наукова думка, 1981. – 366 с.
2. Донченко Н.П. Мистецтво гри: Навчальний посібник / Н.П. Донченко. – К.: Вид-во ДАККМ, 1999. – 114 с.
3. Обертинська А.П. Масові ігри та свята / А.П. Обертинська. – К.: Вища школа, 1980. – 180 с.
4. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка: Навчально-методичний посібник / М.Г. Стельмахович. – К.: ІЗМН, 1997. – 311 с.

Світлана Кушнікова  
(Дніпропетровськ, Україна)

#### ФІЛОСОФІЯ ВЗАЄМОДІЇ ОСВІТИ ІЗ СУСПІЛЬСТВОМ ЧЕРЕЗ МЕХАНІЗМ ДІЇ РЕФЛЕКСІЇ

*Functions of modern education and basic channels of cooperation of education with the society are detected. Ideals of the society and real state of system of education in Ukraine are compared.*

**Key words:** *spiritual culture, reflection, reform, function of education.*

Реальною перспективою стає життя в умовах демократії, ринку, інноваційних технологій. Усе це робить своєрідний виклик освіті, обумовлює потребу в її радикальній модернізації в площині забезпечення якості освіти.

Освіта виступає методологічною основою трансформації освітньої діяльності у відповідності з базовими тенденціями постіндустріального суспільства[4, с.51]. Проте, стан справ у галузі освіти, темпи та глибина перетворень не задовольняють потреби суспільства. В освітньому науковому просторі ці нагальні питання намагаються вирішувати такі дослідники, як П.С. Аветисян, В.П.Андрущенко, К.В.Астахова, Г.П.Климова, В.Л.Савельєв, М.Романенко, О.Є.Висоцька та інш.[1- 4].

З метою утвердження стратегії випереджувального інноваційного розвитку освіти і науки, забезпечення умов для розвитку і самореалізації особистості здійснюється реформування освітніх систем. Не можливо адекватно оцінити наслідки реформ у галузі освіти та намітити перспективи її модернізації, якщо бракує філософського

аналізу співвідношення ідеалів суспільства і реального виконання освітою своїх функцій. Спробуємо розглянути основні канали взаємодії освіти і суспільства.

Об'єктивні процеси суспільства. Людство помітно змінює орієнтації в напрямку розвитку демократії, підвищення гідності особистості, її культури, національної самоідентифікації, толерантності, саморозвитку і самореалізації в умовах ринкових відносин. Тому до освіти висувуються нові вимоги. І це на фоні тісної взаємодії з суспільством. У новому суспільстві освіта з допоміжного засобу підготовки обслуговуючого персоналу для суспільства стає продуктивною силою, здатною виробляти споживчі цінності – знання. Освіта є сферою накопичення людського капіталу, що виявляє себе у духовності, здібностях, працьовитості, знаннях, уміннях і моральності громадян, прибуткових довгострокових інвестиціях. Розвиток особистісних рис у сучасної молоді слід розглядати як стратегічний пріоритет держави, який передбачає безперервність освіти формування здібностей до саморозвитку, самоствердження, творчості протягом усього життя.

Духовна культура суспільства. Сфера людської діяльності, охоплює різні сторони духовного життя людини і суспільства. Це продукт творчої роботи духу над природними умовами. Духовна культура являє собою: по-перше, духовний світ кожної окремої людини та її діяльність по створенню духовних продуктів (творчість учених, письменників, законодавців і т.п.) і, по-друге, самі продукти духовної діяльності, тобто духовні цінності, наукові результати, книги, закони, полотна і т.п. Підсумком науково-технічного прогресу стали не лише досягнення, але і підміни культури, а точніше заміна культури технократичною цивілізацією, з домінуванням засобів над метою, цілей над сенсом, сенсу над буттям, техніки над людиною.

Наукова теорія суспільства. Як сфера людської діяльності, функцією якої є розробка і теоретична систематизація об'єктивних знань про діяльність, наука відбиває об'єктивно існуючі закономірності навколишньої дійсності. Наукове знання являє собою духовно-теоретичне знання, що виконує описову, пояснювальну, прогностичну та інші функції. Тому цілі науки поліпшити якість життя людей за рахунок застосування останніх наукових досягнень у практиці, спрогнозувати майбутнє, у тому числі майбутнє людства і навчитися певним чином управляти процесами, що відбуваються в реальності.



Традиції суспільства. Відіграють стабілізаційну або стагнаційну роль, використовуючи менталітет, моральні норми, ритуали[5,с.118]. Мобільність цій взаємодії задають об'єктивні процеси, що протистоять традиціям суспільства. Такі протистояння об'єктивних процесів і традицій призводять, врешті-решт до змін самого суспільства. Ці якісні зміни можна визначити через взаємодію духовної культури суспільства і наукових теорій, оскільки критерієм соціальних змін виступають культурні та інтелектуальні цінності. С.О.Шаронова відзначає, що «аналітичними показниками виступає набір цінностей, їх інтерпретація на підставі методології, що визначає світоглядні позиції суспільства на певному етапі історичного розвитку» [5, с. 119].

Зробивши філософський аналіз взаємодії освіти з суспільством, спробуємо схематично представити механізм дії рефлексії як функції контролю в освіті.

У контексті взаємодії об'єктивних процесів і духовної культури забезпечується збереження і відточування людських цінностей. Інтелектуальна рефлексія виявляє рівень і якість морального і творчого потенціалу суспільства.

Об'єднання духовної культури і традицій дозволяє виразити динаміку розвитку суспільства. Інноваційна рефлексія визначає етапи якісних змін, що призводять до трансформацій у свідомості та нормах поведінки людини.

На основі взаємодії об'єктивних процесів і наукових теорій формується світоглядна позиція суспільства. Теоретична рефлексія через вірогідність наукових уявлень і реальну практику формує картину світу.

Самою консервативною виявляється матриця, в яку входять наукові теорії та традиції, оскільки саме вона здійснює збереження підвалин суспільства. Соціальна рефлексія здійснює зв'язок між науковими методами пізнання і формами людської діяльності [ 6, с.64].

Усе накопичене різноманіття результатів рефлексії (інтелектуальної, інноваційної, теоретичної, соціальної) стає базою для формування блоків знань, умінь і навичок. Завдяки інституту освіти всі вони по каналах взаємодії з суспільством передаються новим поколінням у вигляді відрефлексованих знань і норм поведінки для наступного етапу рефлексії людським співтовариством. При цьому освіта здійснює не тільки соціальний контроль над нормами поведінки, але й інтелектуальний (норми знань) і культурний(цінності, що сприймаються учнями). Завдяки рефлексії реалій та ідеалів суспільства

всі соціальні інститути перебувають під контролем інституту освіти. На основі взаємодії наукових теорій і духовної культури суспільства виникає та інтелектуальна спадщина, на базі якої формується предметно-сутнісне наповнення інституту освіти. У контексті об'єктивних процесів і традицій суспільства формуються соціальні практики [5, с. 119-120].

Визначення основних каналів взаємодії освіти з суспільством дозволило схематично представити механізм дії рефлексії як функції контролю в освіті. Інтелектуальна рефлексія виявляє рівень і якість морального і творчого потенціалу суспільства, інноваційна – визначає етапи якісних змін, що призводять до трансформацій у свідомості та нормах поведінки людей. Теоретична рефлексія через вірогідність наукових уявлень і реальну практику формує картину світу, а соціальна рефлексія здійснює зв'язок між науковими методами пізнання і формами людської діяльності.

Реформування сучасної освіти в Україні стосується функціонування освіти в цілому і усіх її компонентів. У зв'язку з цим уважного вивчення вимагає логіка формування освітньої політики. Вона повинна спиратися на орієнтири майбутнього суспільства і усвідомлено орієнтуватися на випередження соціальних реформ. Соціальна складова зорієнтована на людський розвиток, на збереження стабільності суспільних і культурних систем, на зменшення кількості конфліктів у суспільстві [3, с. 6].

Актуальними завданнями залишаються збереження і поширення кращих традицій національної системи освіти, забезпечення доступності здобуття якісної освіти для всіх громадян та входження в освітній і науковий простір Європи.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Аветисян П.С. Европеизация образования как инновационный фактор формирования единого образовательного пространства СНГ[Электронный ресурс]/П.С. Аветисян. –Режим доступа: [http://www.rau.am/downloads/Vestnik2\\_07/avetisyan.pdf](http://www.rau.am/downloads/Vestnik2_07/avetisyan.pdf).

2. Андрущенко В.П. Образовательная политика(обзор повестки дня)[Текст]/В.П.Андрущенко. В.С.Савельев. – К.:МП Леся, 2010. – 404 с.

3. Висоцька О.Є. Концептуальні засади випереджаючої освіти для сталого розвитку/О.Є.Висоцька//»Джерело». Дніпропетровська обласна педагогічна газета. –Дніпропетровськ: ТОВ»Книга», 2009. - №21(30). –С.6.

4. Романенко М.І. Зміни парадигмальних засад управління освітою у контексті концепту стійкого розвитку/ М.І.Романенко//Грані. -2013. - №4(96). – С.51-54.

5. Шаронова С.А. Универсальные константы института образования – механизм воспроизводства общества: Монография[Текст]/ С.А.Шаронова. – М.: Изд-во РУДН, 2004. – 357 с.

6. Яковлев А.О.Функції освіти:рефлексія реалій та ідеалів суспільства/А.О.Яковлев//Грані. – 2013. - №5(97). – С.63-67.

**Ірина Литовченко**  
(Київ, Україна)

### **ДО ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФСЬКИХ ЗАСАД КОРПОРАТИВНОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ США**

*The article identifies that the main influence on the education of adults in the USA had philosophical trends of liberalism, progressivism, behaviorism, humanism, radicalism, critical philosophy. Dominant in this sector are the ideas of humanism that are more relevant to the willingness of American society to democracy, a tool of which is education and personal development of citizens.*

**Key words:** *corporate education, adult education in the USA, philosophical trends.*

Перехід нашої країни до ринкової економіки ставить нові завдання перед сучасною освітою. Особливої гостроти як для підприємств та організацій, так і для всього суспільства в цілому набуває проблема забезпечення конкурентоспроможності, що безпосередньо залежить від рівня професійної компетентності працівників. В умовах, коли професійна освіта не встигає адаптуватися до потреб економіки, завдання підготовки кадрів для сучасного виробництва бере на себе корпоративна освіта, яка здійснює навчання, перепідготовку й підвищення кваліфікації працівників компанії.

Вивченню різних аспектів корпоративної освіти присвячено праці вітчизняних і зарубіжних учених: К. Аргіріса (С. Argiris), С. Бабушко, О. Березкіної, А. Кир'янова, В. Кузнецова, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, Н. Пазюри, П. Сенжа (Р. Senge) та ін. Однак проблема філософських засад корпоративної освіти у США потребує подальшого аналізу.

Філософія – це концептуальна основа освіти, що визначає її основні ідеї, принципи й ціннісні підходи, які в свою чергу обумовлюють мету й завдання, курікулуми, методи, процесуальні особливості, роль учня й викладача. Філософія визначає політику в цій галузі, дає змогу поєднати

теорію і практику, сприяє цілісному розумінню й подальшому розвитку корпоративної освіти. Оскільки корпоративна освіта є складовою освіти дорослих, розглянемо основні філософські течії, які мають найбільший вплив на цю галузь. Обґрунтуванням філософських засад освіти дорослих займалися Г. Бідер (H. Beder), Р. Брокетт (R. Brockett), Д. Еліас (J. Elias), Д. Еппс (J. Apps), Ш. Мерріам (S. Merriam) та ін. Зосередимо увагу на шести основних філософських напрямках, які виокремлюють Ш. Мерріам і Р. Брокетт, з огляду на їх значимість для галузі: лібералізм, прогресивізм, біхевіоризм, гуманізм, радикалізм, критична філософія [3].

Найстарішою освітньою філософією у західному суспільстві є лібералізм. Вона бере свій початок у давньогрецьких філософів, перших та середньовічних християнських богословів, учених епохи Просвітництва. Метою освіти вважалося виховання розумних, обізнаних, культурних та високоморальних громадян. Вперше в Північній Америці ця філософія знайшла застосування в коледжах, заснованих колоністами, що оселилися на новому континенті. Основними дисциплінами, що викладалися в цих закладах, були філософія, стародавні мови, образотворче мистецтво, релігія [3].

Лібералізм залишався домінуючою філософією в практиці освіти дорослих Сполучених Штатів Америки до середини ХІХ ст. Проте, починаючи з другої половини ХІХ ст., з появою науки та запровадженням індустріалізації, вона значною мірою поступилася місцем іншій філософській течії, прогресивізму, яка більшою мірою відповідала потребам індустріального суспільства. Ця філософія базується на ідеях прагматизму і надає особливого значення практичній раціональності у вирішенні соціальних проблем, визнає досвід учня важливішим джерелом навчання, вважає, що освітяни разом із політиками й філософами повинні займатися активною громадською діяльністю, спрямованою на розвиток та вдосконалення суспільства. Середня освіта набувала більшого професійного спрямування, оскільки до куррикулумів почали входити професійні практикоспрямовані дисципліни.

Найяскравішим представником цього напрямку є Джон Дьюї, який відобразив ідеї прогресивізму в конкретних освітніх завданнях і програмах, тим самим «поставивши освіту в саме серце соціальних реформ» [1, с. 49]. Основні принципи освітньої філософії Д. Дьюї знайшли відображення в освіті дорослих в цілому та корпоративній освіті як її складовій зокрема. Серед них: розширене бачення освіти, не обмежене уявленнями ліберальної освіти; зосередження основної уваги

на учневі, його потребах, досвіді, а не на визначеному наперед змістовому наповненні програми; використання наукової методології, зокрема проблемного методу, навчання, що базується на досвіді тощо; зміна ролі викладача – перехід від авторитарного викладання до фасилітаторства; усвідомлення освіти як інструменту суспільної діяльності та суспільної зміни [3].

Розвиток прогресивізму у США відбувався одночасно з розвитком галузі освіти дорослих у цій країні, а отже мав всебічний і глибокий вплив на неї. Починаючи з 1930-х рр., ті, кого вважають основними постатями в освіті дорослих, її творцями, зокрема Е. Ліндемман, М. Ноулз, С. Хоул та ін., перебували під значним впливом ідей прогресивізму.

Біхевіоризм базується на досягненнях у психології. Ця течія була заснована у 1920-х рр. Д. Уотсоном і отримала подальшого наукового розвитку в працях Б. Скіннера у 1930-х та 1970-х рр. Біхевіоризм розглядає навчання як зміну поведінки. Основна увага дослідників зосереджена на поведінці учня, яка є вимірюваною реакцією на стимули зовнішнього середовища. Значний внесок у розуміння навчання зробив Е. Торндайк, який, використовуючи у своїх експериментах тварин, дослідив, що за допомогою повторюваних дресировок методом покарань і заохочень певні зв'язки між стимулами й наступною поведінкою чи реакцією зміцнюються або послаблюються залежно від наслідків поведінки. Роль викладача полягає в тому, щоб забезпечувати певні зміни в зовнішньому середовищі, які приводять до бажаної зміни поведінки. Ідеї біхевіоризму та результати досліджень у цій галузі мають суттєвий вплив на професійну освіту й підготовку дорослих [2].

Гуманізм, як і лібералізм, бере початок від ідей грецьких і римських філософів, Італійського ренесансу та епохи Відродження XVIII ст. Ця течія стала викликом біхевіоризму як домінуючій філософії перших десятиліть XX ст. Гуманістичні філософські ідеї мали значний вплив на розвиток гуманістичної психології, яка була відома під назвою «третя сила». Психологи-гуманісти заперечували ідеї детермінованості людської поведінки, які проголошували біхевіористи. До середини 1950-х рр. у працях видатних психологів А. Маслоу, К. Роджерса, Ш. Бюлера, Д. Бьюдженталя утверджувалися гуманістичні погляди на природу людини та її навчання.

Філософи-гуманісти вважали, що людина за своєю природою добра, вільна, незалежна істота, яка здатна здійснювати вибір способу своєї поведінки. Гуманісти також утверджують поняття «само», яке

відображує потенціал для особистісного зростання, розвитку, самореалізації. Поняття «само» передбачає відповідальність особистості за свій розвиток, який також приносячи користь людству в цілому. Ці положення повністю відповідають демократичним цінностям американського суспільства, і на їх основі сформувалася практика сучасної освіти дорослих у США.

Критична або радикальна філософська думка в освіті дорослих у Сполучених Штатах з'явилася в кінці 1960-х – на початку 1970-х рр. у працях Паоло Фрейре та Івана Ілліча. Їхня діяльність вважалась «радикальною в політичному сенсі, оскільки використовувала освіту для запровадження соціальних, політичних та економічних змін у суспільстві» [1, с. 139].

Критична філософія базується на ідеях Карла Маркса про те, що капіталізм створює таку класову структуру, за якої панівний клас володіє засобами виробництва і таким чином контролює й експлуатує робітничий клас. Для встановлення рівноправності в суспільстві необхідні революційні зміни в соціальній, політичній та економічній сферах. Радикалізм і прогресивізм поєднує прагнення до соціальних змін, але останній, на відміну від першого, не закликає до зміни існуючої системи, натомість вважає демократичний устрій в своїй основі справедливим і виступає за зміни лише з метою вдосконалення системи. Представники радикальної філософії критикували освіту дорослих за надмірне захоплення інформаційними технологіями й нехтування громадською діяльністю. Ш. Мерріам і Р. Брокетт зазначають, що в цілому, на відміну від інших філософських течій, критична філософія не мала вирішального впливу на практику освіти дорослих у Північній Америці, що не дивно з огляду на значення, яке американське суспільство надає освіченості громадян, демократичному способу життя, особистісному розвитку, ефективності й відповідальності [2].

Здійснене дослідження дає змогу зробити висновки про те, що основний вплив на освіту дорослих у США мали філософські течії лібералізму, прогресивізму, біхевіоризму, гуманізму, радикалізму, критичної філософії. Проте домінуючими у цій галузі можемо вважати ідеї гуманізму, які найбільше відповідають прагненню американського суспільства до демократії, інструментом досягнення якої є освіта й особистісний розвиток громадян.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Elias J. L. Philosophical foundations of adult education / J. L. Elias, S. B. Merriam. – Malabar, Fl: Krieger, 1994. – X, 253 p.
2. Merriam S. B. Learning in adulthood: a comprehensive guide / S. B. Merriam, R. S. Caffarella. – San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1999. – xviii, 502 p.
3. Merriam S. B. The profession and practice of adult education: An introduction / S. B. Merriam, R. G. Brockett. — San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2007. – xx, 375 p.

**Євген Пінчук**  
(Київ, Україна)

## РОЛЬ СПОРТУ В ПРОЦЕСАХ ІНКУЛЬТУРАЦІЇ

*The article is devoted to defining specific inculturation process and the role in it of axiological component of the sport. It investigates meaningful setting in determining the significance of sport in the processes of identity and social culture formation. The process of inculturation is associated primarily with everyday communication – with friends, relatives, representatives of relevant people for the individual groups.*

**Key words:** sports, culture, inculturation, identification, update.

Розглядаючи соціокультурну цінність спорту, дослідники даної проблематики, як правило, змішують, не поділяють процеси соціалізації і інкультурації в спорті. Дана обставина багато в чому пов'язана з нерозчленованістю цих понять, їх близькістю за своїм змістом. Методологічно більш точним був би їх поділ, незважаючи на те, що обидва вони описують процес адаптації індивіда до соціального й культурного порядку. Звісно, соціальне і культурне є дві сторони однієї медалі, що, втім, не заважає їх специфікації в ході філософсько-культурологічного аналізу.

На відміну від процесу соціалізації, інкультурація здійснюється не тільки в спеціалізованих соціальних інститутах, а протягом усього життя практично з самого раннього дитинства. Культурна компетентність пов'язана з оволодінням основними цінностями, нормами, ідеалами, способами поведінки в культурі (йдеться про різного роду ритуали, мові як «будинку культури», етичні та моральні норми і т.д.). Втім, М. Херсковиц вважав, що інкультурація відбувається «всередині» соціалізації - адже входження людини в культуру і в соціум є процес одночасний [4].

Поняття «інкультурація» дає можливість стати на позицію індивіда, виявити особистісно-забарвлені моменти цього процесу. Недарма американський культурантрополог К. Клакхон ввів термін «культуралізація», аналогічний за змістом поняттю «інкультурація», бо поняття «соціалізація» не охоплює собою засвоєння всіх цілісно-когнітивних аспектів культури [1].

Спорт надає величезні можливості для самовиховання та самовдосконалення особистості, причому акцент робився не тільки на її тілесну складову, а й, насамперед, на її морально-етичну, духовну сторону. Так, Сьюене відзначав «Спорт допомагає людині опанувати саму себе, а це складає основу будь-якої справжньої цивілізації» [3, с. 136]. Сама суть спортивних змагань заснована на тривалій, методичній, напруженій праці, самообмеженні (аскетизмі в душі Б. Франкліна), можливості порівняти свої якості зі здібностями інших людей, подолати себе, домогтися нових результатів.

Отже, спорт і фізична культура повинні давати можливість виходу внутрішній природі людини, не заганяти її вглиб, що веде до хворобливих явищ. Спонтанний прояв особистості у відкритому, вільному самовираженні пов'язаний з діями механізмів самоідентифікації. У спортивній сфері існують соціальні та психологічні обмеження, що пов'язані з закономірностями соціального, предметного світу. Заформалізованість ж залучення до спорту швидше за все є вираженням страху перед неконтрольованим внутрішнім життям індивіда. Таким чином, поєднання в гармонійній єдності двох світів (внутрішнього світу «Я» і соціального світу) пов'язане з розкриттям потенціалу системи фізкультури і спорту, повинне сприяти не декларативному, а реальному утвердженню суверенності особи.

Людина в ході спортивного навчання, залучення до спорту самоактуалізується, тобто «створює» образ самої себе. Її індивідуальне життя багато в чому будується під впливом подібного відображення. Правда, самоідентифікація може не співпадати з реаліями буття особи, що веде до негативних наслідків.

В спорті та фізичній культурі самоідентифікація особистості, задовольняючи дані вітальні потреби людей, носить перманентний характер, «представляє собою періодично чи постійно відновлювані спроби індивідів відшукати в соціальному просторі собі подібних та причислити себе до них, дистанціюючись від відмінних за якими-небудь значущими ознаками» [2, с. 7].



Отже, пошук себе в процесах інкультурації в спорті тісно пов'язаний з актуалізацією ідентифікаційних підвалин особистості – ціннісних та антропокультурних, причому саме в спортивних змаганнях виявляється можливість для індивіда в інтенсифікованій формі «проживати» самі різноманітні життєві ситуації.

Соціальна та культурна самоідентифікація передбачає розуміння феномену «Ми», тобто такої (у тому числі й спортивної) спільноти, в якому особистість розуміється не ізольовано, а як єдність «я» й «ти». У ході самоідентифікації з тією чи іншою спортивною спільністю (це може бути спортивна команда чи спільнота вболівальників), особистість зраджує своїй самості, стаючи елементом нової системи.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Клакхон Клайд Кен Мейбен. Зеркало для человека. Введение в антропологию СПб.: Евразия, 1998. - 352 с.
2. Макеев С.А. Соціальні ідентифікації та ідентичності / Макеев С.А., Оксамитна С.Н., Швачко Є.В. – Київ: Інститут соціології НАН України, 1996. – 185 с.
3. Сьюэне Л. Спорт и его гуманизирующее или дегуманизирующее воздействие на человека / Сьюэне Л. // Спорт и образ жизни: Сб. ст. М., 1979. – С. 134–140.
4. Herskovits M. Cultural Anthropology. N.Y., 1955. – 512 s.

**Сарвар Саидов**

*(Ташкент, Узбекистан)*

### ТЕОРЕТИКО-ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

*This article deals with the new educational paradigm. Viewpoints on the philosophical, pedagogical, cultural, and psychological aspects of the educational paradigm of the personality are revealed.*

**Key words:** *Uzbekistan, education, «principles of a new ontology», Immanuel Kant, Søren Kierkegaard, Lev Shestov, Friedrich Nietzsche, Mikhail Bakhtin, Martin Heidegger.*

За годы независимости в Республике Узбекистан, было проделано много реформ во всех сферах. Таким образом, Президент И.А.Каримов особо выделяет проблему дальнейшего духовного обновления общества. «Мы все, – утверждает президент, – должны четко осознавать, что от духовного возрождения народа, сохранение традиций, развития

культуры и искусства зависит положение дел в других сферах, насколько, результативными будут проводимые реформы». Поэтому проблема духовности, духовного и нравственного воспитания приобретает сегодня, особенно важное значение. Духовность народа – это понятие широкое и глубокое по своему содержанию, и она непосредственно связано с воспитанием гармонично развитой личности, которая имеет глубокие исторические корни, выражает особенности исторической судьбы нашего народа, национальный менталитет, характер. В качестве таковой области выступает образовательная среда или же образовательная парадигма, которая имеет свои аспекты.

Под образовательной парадигмой понимается некий способ существования культуры и внутри неё – форму и способ воспроизводства человеком собственных родовых жизненных ресурсов. Образовательная парадигма - это не просто собственно метод обучения в школе, а тип бытия и мышления, господствующий в тот или иной период жизнедеятельности человека и базирующийся на базовых принципах. Образовательная парадигма уходит корнями в онтологию человека. За философией образования стоит глубинная антропологическая и онтологическая парадигма. Следует понимать, именно как онтологический процесс, процесс умирания и зарождения новых форм бытия и мышления, а не просто нечто, происходящее в образовательном учреждении, школе и вузе.

Образование – это складывание образа бытия и внутри него – образа человека. Этот процесс определяет все остальные базовые процессы, происходящие в культуре и обществе. Является стержневым, выступает несущей конструкцией здания мира.

Кризис базового процесса может быть решающим не только для развития, но и для выживания человека. Если образование человека не осуществляется, то наступает регресс (по М.К. Мамардашвили), влекущая за собой и все остальные кризисы – экологический, демографический, экономический и прочие.

Отображение этого видно в культуре в целом, культура ищет свои формы новый способ своего бытия. Это проявляется в новых поисках в философии, религии, искусстве, в новой образовательной практике.

На примере современной психологии у А.М. Руткевича справедливо подмечено, что западная психологическая наука стала применять понятия экзистенциальной психологии для описания

неврозов и других случаев психоаналитической практики в силу того, что традиционная философская картина не подходила для роли методологического фундамента новой психологии. И как результат зарождение экзистенциального психоанализа Л. Бинсвангера и других. А причина более корневая - в поиске новой онтологии человека, новой антропологии, поскольку XX век показал, что порочно само исходное понимание человека и его бытия. Метафизика рассматривает приспособление к новому времени и к новой практике. Возникает необходимость в новой педагогической парадигме и исчисление идет в несколько тысяч лет, сама неизбежность способствует появлению нового воззрения на антологию. Л. С. Выготский в своих работах рассматривает этот аспект и его заключения о кризисе психологии до сих пор не преодолен.

В своё время И. Кант этот аспект ставил под сомнением и была принята точка зрения «Человек – венец творения». Классически антропологи отображали это как «онто-тео-телео-фалло-фоно-логоцентризм» (как Ж. Деррида). Веков споры показали расколотость бытия и где-то, его порочность в своём корне.

Были такие предположения у Ф. Ницше, С. Киркегор и в наше время у М. Бахтина, М. Хайдеггера, Л.Шестова, разноликое и пёстрое движение постмодернизма, начиная с Д. Джойса и кончая последними работами Ж. Дерриды и известными романами У. Эко.

Объём не позволит вместить всё многообразие и богатство различных практик культуры новой образовательной парадигмы. И следует остановиться на исходных принципах новой онтологии, задающей новую антропологию, перечислив ряд примеров осуществления этой новой образовательной парадигмы на практике: в науке, философии, религии, педагогике. Так как эти принципы образуют некие содержательные фокусы, т.е. сваи, на которых держится новая парадигма.

Ранжируя принципы, не будем обозначать первенство:

\* Личностный принцип, заключается он в отказе от построения и умозрительного подхода к человеку. Значит ценно не некое анонимное знание о человеке, не некие универсальные идеи и принципы, личный опыт каждого человека, тем более, если он осмыслен, где речь идёт о всемирно-исторической практике в конкретном опыте любого человека, от коммуникативного житейского и до глубинного экзистенциального опыта. Человек всегда проявляется в поступке, нет абстрактного добра

или слепого зла, а есть конкретная личность, совершающая конкретный поступок, за который несёт ответственность.

Следовательно, следующим принцип.

\* Принцип ответственности, он вытекает из первого и имеет двойкий смысл. Любой человек, совершающий в этом мире любое действие и произносящий любое слово любой значимости, - отвечает за них всем своим существом, всей полнотой своего бытия. Человека характеризует «не алиби в бытии» (по М. Бахтину). Любое действие есть проявление субстанции личности. Имеются в виду индульгенция, дабы оправдаться задним числом. Любое действие может иметь роковые последствия прежде всего для личности. И именно эта личностная ответственность перед бытием за его полноту. Нет анонимного бытия, нет того мёртвого космоса мира, перед которым поклоняются и который страшил классических философов. Мир конкретен, и он населён голосами, он движется и изменчив. И любое слово отражается на его самочувствии.

\* Ответственность – это всякое «я», которое в ответе за себя и другого не в смысле моральных оценок, (в новой парадигме этого нет, а есть от оценочного до идеологичности), именно в смысле ответственности за образование себя. Безответственный – не значит плохой и недостойный, а это значит - не ставший, не обретший полноту, не построивший свою личность, не образованный, т.е. не нашедший своего образа.

\* Принцип высоконравственности, понимание добра и зла, т.е. мораль – а не оправдание собственных безответственных действий. Где критерий - это осмысленность и ответственность действий конкретного человека. А «добрый-злой» и прочие оппозиции старого классического сознания, до сих пор господствующие в нашем сознании, – это индульгенция. И так, право совершать или не совершать некий поступок, как разрешение себе принять ту или иную позицию. Что и есть важный аспект современной образовательной парадигмы. Следует принять правила поведения и что такое как «нельзя» и «должно быть».

\* Парамышление. Этот принцип, заключается в стремлении отказаться от понимания мира сквозь призму различных парных оппозиций: «свой -чужой», «верх-низ», «правое-левое», «хорошее-плохое» и прочие.

Исторически в мифологии человеческое сознание устраивало себя по принципу этих оппозиций и позже маркеры становились более жёсткими. Уже сам сюжет библейского героя Адама показывает свое

отношение к миру и позицию добра и зла - это едва ли не самый порочный ход в человеческом мышлении. Это самый первый и несмыслимый грех (см. об этом у С. Киркегора и Л. Шестова). А мир естественен. Человек в своей родовой природе не может быть ни добрым, ни злым. Как только он начинает подходить к себе и миру с точки зрения этой позиции, так начинает строить всё своё бытие и тогда зарождается такое мышление. Новое время привело к необходимости рождения нового человека новой антропологии.

Как один из вариантов парного мышления является иерархизированное мышление («выше-ниже», «хуже-лучше», «раньше-позже») и в его рамках рождается проблема времени и истории для культуры, т.е. рождается псевдопроблема преемственности и традиции. Значит, следует принять будто бы античная философия что-то открыла, но чего-то не доглядела; Великие философы: - Кант предвосхитил это, а Гегель продолжил; немецкая традиция положила начало, а русская - развила и т.д. Принимается что, рождаются основатели и продолжатели. Создаются всевозможные школы, новые идеи и концепции.

\* Принятие собственного «Я» и ответственности, где «Я» открытие. «Я» есть уникальность, во всех своих проявлениях (где личность, понятно, употребляется не в оценочных, а в образовательных категориях - то, что предстоит выстроить, создать, образовать). Личность - единственный действительный аргумент и в становлении, и в образовании. Голос «Я» - единственно жизненный и правомочный козырь в игре со стихией небытия и хаоса.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Каримов И.А. Узбекистан на пороге XXI века: угрозы безопасности, условия и гарантии прогресса, 1997 г. По пути безопасности и стабильного развития. Т.6. -Т.: Ўзбекистон, 1998 г.
2. Шестов Л., Киркегард и экзистенциальная философия М.: Прогресс – Гнозис, 1992 г.
3. Керкегор С., Повторение М.: Лабиринт, 2008 г.
4. Машардашвили М. К., Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1990.
5. История философии. Запад – Россия – Восток: в 4 кн. Кн. 3. Философия XX в. / под ред. Н.В. Мотрошиловой и А.М. Руткевича. – М.: Греко-латин. каб. Ю.А. Шичалина, 2000 г.
6. Бахтин М. М. К философии поступка // Бахтин М. М. Работы 20-х годов. -Киев: Next, 1994 г.

7. Выготский Л.С., Психология развития человека, М.: Смысл; Эксмо, 2005 г.

**Сніжана Сиваш**  
(Запоріжжя, Україна)

## **ФІЛОСОФСЬКІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ВИТОКИ ПОНЯТЬ «ДІАЛОГ» ТА «ДІАЛОГІЧНА КУЛЬТУРА»**

*The researcher examined the concept of dialogue and cultural dialogue as an integral part of the hierarchy of human values. It shows views of some researchers to the question of dialogue and culture of dialogue and the importance of these concepts for a complete professional teacher communication. The criteria for determining dialogue are outlined.*

**Key words:** *dialogue, dialogical culture, self-development, language culture, professional communication.*

Одним з основних пріоритетів державної політики в галузі освіти є формування мовної особистості, людини комунікативної, компетентної, самодостатньої, здатної і готової до спілкування в будь-якій життєвій ситуації. Процес набуття важливих компетентностей мовної культури дасть можливість людині орієнтуватися у сучасному суспільно-інформаційному просторі, швидкоплинному розвиткові ринку праці, подальшому здобутті освіти, що сприятиме формуванню творчої особистості, здатної саморозвиватися.

Сучасне суспільство не уявляє свого існування без мови, яка є найважливішим засобом спілкування, засобом передачі досвіду сучасникам і нащадкам, засобом вираження думок та почуттів. Адже рідна мова закладена в людині генетично. Геніальний здогад Вільгельма Гумбольдта, висловлений ще у XVIII ст., який підтверджують вчені, про те, що мова у вигляді коду існує в нейроклітинах людського мозку і генетично передається від батьків до дітей.

Ще у Стародавній Греції, діалог зародився і почав активно розвиватися, як літературний жанр, де став предметом осмислення багатьма психологами, філософами, лінгвістами. Так учені намагалися з'ясувати поняття діалогу та розкрити його феномен в різних галузях знань – філософії, культурології, літературознавстві, психології, лінгвістиці, тощо. В. Сухомлинський у середині ХХ ст. вперше ввів феномен «культура» у педагогічний обіг. Вчений намагається трактувати свої вчення через призму діалогу. Він вважає, що культура

діалогу, яка має бути притаманна кожній людині, а особливо педагогу й виявляється під час спілкування. Тому на перший план виходить питання культури мови, адже мова є нашим національним багатством.

Моральною та актуальною лінгводидактичною проблемою, що має соціальну значущість, є виховання культури мовлення. Зберігаючи зв'язок часів, традиції і дух народу, ми передаємо з покоління в покоління чистоту та багатство рідної мови. Культура та вихованість людини яскраво проявляються в манері говорити і спілкуватися, в умінні оформлювати думку в слова, багатстві словникового запасу. За визначенням В. Сухомлинського, «мовна культура людини – це дзеркало його духовної культури».

Педагоги, а особливо викладачі української мови та літератури, вчителі-словесники, особистість та ерудиція яких мають величезний вплив на формування літературних смаків своїх учнів, у всі часи були носіями високої мовної культури, адже вони є взірцем для підростаючих поколінь. Актуальним це є і в наш час. Поруч з культурою мови постає питання і про професійне педагогічне спілкування.

Професійне педагогічне спілкування спрямоване на встановлення сприятливого психологічного клімату, оптимізацію діяльності і комунікативну взаємодію педагога з учнями, батьками, колегами. Адже повноцінне педагогічне спілкування є не лише багатограним а й поліфункціональним. Воно забезпечує пізнання особистості та самоутвердження, обмін інформацією і співпереживання, продуктивну організацію взаємодії. Педагогічне спілкування має суб'єкт-суб'єктний характер, який розкривається в ефективній організації, що полягає у рівності психологічних позицій, активності педагога та співрозмовника, у взаємній гуманістичній установці, готовності прийняти співрозмовника та взаємодіяти з ним, а особливо у взаємопроникненні їх у світ почуттів і переживань один одного.

Залежно від активності учасників педагогічного спілкування, орієнтації та взаємозверненні, педагогічне спілкування може розвиватися за двома принципами: діалогічне і монологічне. У монологічному спілкуванні одні наказують, інструктують, диктують, повідомляють, інші – пасивно сприймають цей вплив. У такому випадку відбувається поляризація за активністю. У процесі діалогу активні всі, хто бере участь у конструктивному співробітництві. Діалог передбачає поліфонію думок, багатоголосся висловлювань, дій усіх його учасників.

Феномен діалогу, діалогічного мовлення, в різних його аспектах, був і є предметом вивчення педагогів, психологів, філософів, мистецтвознавців, культурологів, літературознавців та лінгвістів. Так питаннями загальнолюдської реальності, формування людської свідомості та самосвідомості, філософську концепцію діалогу вивчали такі дослідники як М. Бахтін, М. Бубер та ін. Природу діалогу та діалогічного мислення висвітлено у працях В. Біблера, Л. Виготського, О. Леонтєвої, С. Рубінштейна, О. Соколова та ін.; особливості, структуру, функції діалогу вивчали М. Бахтін, М. Біблер, В. Кучинський та ін.; психологічними аспектами діалогу займалися вчені О. Бодальов, Г. Ковальов, К. Роджерс, А. Хараш та ін.; роль діалогічної квізаємодії в комунікації вивчали дослідники А. Добрович, В. М'ясищев, Я. Яноушек та ін.; питаннями діалогу у педагогічному спілкуванні займались вчені Г. Балл, І. Глазкова, Л. Зазуліна, В. Кан – Калік, Г. Ковальов, О. Киричук, С. Копілов, В. Кушнір, В. Семиченко та ін.; з погляду мовної культури розглядали діалог такі вчені як Л. Антропова, О. Баскаков, Ю. Жуков, М. Смирнова, В. Соколова, З. Смелкова, Н. Колетвінова та ін.

Як показує аналіз наукової літератури, єдиного підходу до визначення поняття «діалог» немає. Це свідчить про неоднозначність трактування понять «діалогу» та «діалогічної культури». Як наслідок цього низька ефективність формування культури професійного діалогу. Адже для вчителя-словесника, насамперед, важливо розкрити сутність діалогу, визначити його функції і конструктивні варіанти, а особливо розкрити методику формування культури діалогу.

Цінним, на наш погляд, є філософський підхід до розуміння діалогу визначений В. Степіховою. Дослідниця підкреслює специфічну роль досліджуваного явища, вказуючи, що особливістю діалогу є «взаємне слухання один одного, відсутність взаємної корекції, тільки самокорекція». Вона наголошує на тому, що вказаний феномен визначається як рівність позицій, де обидва співрозмовника рівні і ніхто не домінує, немає одностороннього сходження однієї особистості до логіки іншої, це єдиний і справжній спосіб саморозвитку особистості.

Аналізуючи праці, у яких висвітлені проблеми спілкування (В. Абалакиної, В. Агєєва, М. Бахтіна, В. Біблера, М. Бубера, М. Когана, Г. Кучинського, С. Петрової), дослідниця виокремлює п'ять основних компонентів під час організації діалогічної взаємодії, які необхідно враховувати: структура діалогу, його основні функції, джерела



діалогу, правила ведення діалогу, основи загальних принципів інтерпретації контексту.

Отже, у сьогоденні діалог розглядають як невід'ємний складник в ієрархії загальнолюдських цінностей. Тільки через осмислення культури діалогу можливо домогтися оновлення процесів виховання, самовиховання, теоретичного і практичного обґрунтування концептуальної ідеї педагогічного діалогу як методу, способу і засобу навчання, виховання й управління. Безперечно те, що вчитель, у якого не сформований певний рівень діалогічної культури, не буде здатним реалізувати себе у своїй професійній діяльності. Адже важливою умова успіху та фахового зростання є володіння культурою професійного діалогу.

Як показує практика і результати наукових досліджень, шляхів до вдосконалення мовленнєвої культури і формування мовної особистості є безліч. Проте всі вони починаються з прояву любові до рідної мови, бажання вивчати її і майстерно володіти нею.

**Любов Шермет**  
(Київ, Україна)

## СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНА ПОДВІЙНІСТЬ СПОРТУ

*In materials the specificity of sport socialization in the modern industrial and post-industrial development is studied. We consider the duality of sport, containing the problem of agonistic and humanism, reflecting the general, special and single in socio-cultural activities of people, their individual and collective.*

**Key words:** *philosophy of sport, agonistic, humanism, values of sport, ambivalence of sport, aesthetics of sport.*

Філософія спорту в ХХ ст. зосередилася на його інструментальних значеннях, на аксіологічних оцінках, на функціях і дисфункціях, на кореляціях з технократизмом, на діалектиці «асоціацій та дисоціацій» у спортивних змаганнях, на «антагоністичному співробітництві», на «перманентній конфліктній ситуації». У той же час багато дослідників спорту підкреслюють, що міжнародні конфлікти можуть знайти своє вирішення за посередництвом спорту. Адже спорт несе в собі величезний естетичний потенціал впливає на мистецтво, масові комунікації, спосіб життя людей, формування особистості, політику. Більшість дослідників сходяться на необхідності fair play – на «чесній,

справедливій грі», підкреслюючи тим самим етичні, духовно-моральні принципи у спортивних змаганнях і відносинах.

Представник французького структуралізму К. Леві-Стросс вважав, що спорт є свідченням прояву одного з найбільш древніх принципів архітектоніки соціального буття - його подвійності, розведенням всякої «соціальної групи ... на дві половини, члени якої підтримують між собою стосунки, що виражаються як в тісному співробітництві, так і в прихованій ворожнечі, причому зазвичай обидва ці типи поведінки об'єднуються» [1].

Подібні погляди висловлював Т. Адорно: «Спорт - двозначний (equivocal): з одного боку, він може мати антиварварський та антисадистський ефект, завдяки fair play, лицарству, увазі до слабкого, з іншого боку, багато його форм і правил здатні посилювати агресію, грубість, садизм, особливо у тих осіб, хто активно не займається спортом» [2].

Суперечливо оцінював спорт і засновник сучасного олімпійського руху П'єр де Кубертен, але саме він відстоював ідеї гуманізму в спорті, закликав до «шляхетності в боротьбі», розвиваючи ідеологію міжнародного співробітництва через спорт.

В Олімпійській хартії спочатку був девіз «Citius. Altius. Fortius (Швидше. Вище. Сильніше)». У новій редакції цієї хартії (1991 р.) даний заклик відсутній.

Олімпійські ігри були відроджені П'єром де Кубертенем не тільки для того, щоб встановлювати рекорди, отримувати медалі та розважати глядачів, а й за для того, щоб виключити ворожнечу, вирішувати політичні проблеми.

Багато дослідників, фахівців спорту, підтримуючи гуманні принципи Олімпійського руху, закликають до відповідальності за використання спорту в гуманістичних цілях, звертаються й до засобів масової інформації, щоб вони використовували видовищність спорту в моральних цілях, у формуванні ідеалів гармонії і досконалості.

Реалізація гуманістичної концепції Олімпійського руху впливає на альтернативні погляди, організацію «балансу сил у світі», на соціальну еволюцію – подальшого розгортання і зміцнення ідеалів гуманізму і справедливості, на протиположність перетворення спорту в джерело прибутку. Очевидно, що військове й політичне протиборство повинне вирішуватися не на полі бою, а в спортивному протиборстві, на рівні досягнення більш високих спортивних результатів.

Соціалізація спорту характерна для всіх високорозвинених країн і країн, що розвиваються, але ціннісне ставлення до нього визначається світоглядними установками світового масштабу, що сформувалися в філософії західноєвропейських та східних цивілізацій, в типах національних культур.

Спорт є породженням соціально-культурної системи, його розвиток відбувається в конкретних історичних умовах специфічних для кожного типу суспільства. Залежно від характеру історичної епохи змінюється соціальна роль «спортивного», що перетворюється в індустріальному суспільстві в самостійний вид людської діяльності, в масове соціально-культурне явище. Формується спортивна субкультура, що має соціальну взаємодію із загальною системою культури, і що входить в «масову культуру» в індустріальному суспільстві.

Спорт, як і всяке історичне явище, подвійний та містить в собі проблеми агоністики й гуманізму, відображає загальне, особливе й одиничне в плані соціально-культурної діяльності людини, її індивідуальне й колективне. Спорт має в собі елементи естетичного і сам створює форми ідеального («прекрасного»), впливає на спосіб життя, породжує «спортивний стиль» поведінки людей: у моді на одяг, у мовній комунікації та ін. Ігровий характер спорту, змагальність, професіоналізм і видовищність свідчать про загальність цього соціально-культурного явища в історії людства. Спорт розширює комунікативний простір, знімає або мотивує соціальні конфлікти, залежно від гуманістичних або антигуманістичних устремлінь в конкретному соціально-культурному суспільстві. Спорт стає актором міжнародних відносин, суб'єктом у процесі глобалізації.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Леви-Стросс К. Структурная антропология. Пер. с франц. Вяч.Вс. Иванова - М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. - 512 с.
2. Adorno Th. Prismen. Kulturkritik und Gesellschaft / Theodor W. Adorno. – München : Deutscher Taschenbuch Verlag, 1963. – 283 s.

**Iryna Ushchapovska** (*Sumy, Ukraine*)  
**Manolya Celebi** (*Turkey*)

#### **IMPORTANCE OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE AND CROSS-CULTURAL EMPATHY**

*In the article we try to define some notions important for dealing with international students. Cross-cultural competence and empathy are important*

*capacities for coping with cross-cultural problems adequately and effectively. Effective communication can be enhanced when competence is conveyed and the ability in intercultural empathy can be developed by consistently trying to put your feet in another's shoes.*

**Key words:** *cross-cultural competence, cross-cultural empathy, cultural diversity, EFL (English as a second language).*

Globalization provokes the world to change, people travel across the globe for business, education or leisure. We meet people of different origins, backgrounds, habits, values and cultures. What is common in one culture can be unknown in another. The meaning of a gesture, a word or a communication style in one culture can have a totally opposite meaning and understanding in another one. That can bring along tension, frustration and misunderstandings together with unpleasant and ineffective working or studying environment, often leading to unsatisfactory results.

At the same time, the cultural diversity in teams can bring new ideas, new ways of working and thinking, it brings the new 'blood' and 'fresh air'. Multiculturalism enriches our lives in the means of discovering new cultures and making us think about our own culture, in particular.

Cultural diversity and the cultural differences are the main issues in cross-cultural groups. People working primarily with the international students need to be cross-culturally competent enough to help to overcome culture shock and to function as the bridges between Ukrainian and other non-Ukrainian cultures.

EFL learning consists of various components, such as grammatical competence, communicative competence, language proficiency, as well as attitudes towards one's own or another culture. However, in the past decades, there are still some deeply ingrained beliefs about the nature of language teaching and learning—beliefs that influence methodology as well as the content of the foreign language curriculum, which have gradually and seriously undermine the teaching and learning of culture.

Most EFL teachers are facing the fact that foreign language learning is foreign culture learning, and that to cultivate students' competence for cross-cultural communication, teachers need first to arouse their cultural awareness. And, as a trend, culture has implicitly or explicitly been taught in the foreign language classroom. What remain to be clarified, though, is what is meant by the notion "cultural awareness" and how it is integrated into language learning and teaching.

Cross-cultural competence can be regarded as the foundation of communication. It involves two qualities: one is the awareness of one's own culture; the other is the awareness of another culture. In other words, it involves the ability of standing back from our own point and becoming aware of not only our own cultural values, beliefs and perceptions, but also those of other cultures. Cultural competence becomes essential when people communicate with people from other cultures. Because people see, interpret and evaluate things in different ways, what is considered as appropriate in one culture is likely to be inappropriate in another, and therefore, misunderstandings arise when people communicate.

Misinterpretations occur primarily when we are not aware of our own behavioral rules and project them onto others. In absence of cultural awareness, we tend to misinterpret the verbal or the non-verbal behavior of the person with whom we interact. However, the mere realization of cultural awareness is far from sufficient. As an effective way to develop their communicative competence, language learners in cross-cultural situations should try by every means to cultivate empathetic concepts and precepts in the process of foreign language learning.

As a word from the Greek «*empathia*», empathy means understanding others by entering their world, or “standing in somebody else's shoes”. The empathy in foreign language learning and cross-cultural communication is what we call cross-cultural empathy, which means placing himself into the cultural background of the target language and being able to effectively communicate his understanding of that world.

The ability to be culturally empathic is of great significance in many ways. First, it is the prerequisite and assurance for effective cultural communication. Empathy leads us not only to experience the feelings of another but also to reflect on those feelings and compare them to our own. Only when one truly understands what the other is thinking and behaving, can he be able to get access to ideal communication. When the communicator consciously and willingly shifts from one's own cultural frame of reference and actively projects oneself in another culture, without abandoning one's own perspective on the situation, it will bring an active consequence. However, it's important to emphasize that cultural empathy is not sympathy with, agreement with or identification with a specific culture. Rather, it is the appropriate understanding of a culture's values and beliefs; it has been described as «seeing the world through another's eyes, hearing as they might

hear, and feeling and experiencing their internal world,» which does not involve «mixing your own thoughts and actions with those of the client».

Therefore the culturally empathic languages learners retain their separate cultural identity and simultaneously are aware of and accept the cultural values and beliefs of the people with different cultural background. In this sense, one doesn't need to agree with those values and beliefs to understand them and one doesn't need for his culture to be like that culture to have empathy.

Second, cross-cultural empathy is essential in helping people build a good relationship and achieve a smooth cross-cultural communication. In cross-cultural communication, people usually exhibit a variety of personal differences in their empathy ability. By applying knowledge about their own and other's cultures and consciously shift into a different culture, they can empathize or take another person's perspective in order to understand and be understood across cultural boundaries. In addition, people can go beyond personal boundaries and try to learn about the experiences of people who are different from their own, so as to know others with an empathic eye.

An effective communication with people is a foundation for success anywhere, at school, at work or even in everyday life. According to the respondents, it might get more challenging if the interacting people are of different cultures and using a non-mother language to communicate. It is very connected to basic cultural knowledge, as it helps to understand one's way of communication and furthermore, one can adjust one's own style.

Depending on the cultural background of an individual, one expresses him/herself more or less through the body language. As participants confirmed, they tend to use more gestures while using English to simply support what is said verbally. However, gestures, facial expressions and eye contact degree may have different and very often negative meaning in some cultures.

To sum up, the ability of cross-cultural empathy is a mirror of one's competence reflecting his understanding of the emotional states of people in the target culture, so as to minimize the psychological barriers caused by the target culture. Cross-cultural competence is a vital competence in the globalized world, especially for those involved in the interaction with people.

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

**Світлана Бурсова**  
(Полтава, Україна)

### УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ В УМОВАХ АДАПТАЦІЇ ЇХ ДО ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*The article highlights the essence of the management aspect of the educational support. For example: stages of educational support during adaptation of children to kindergarten and basic components of said stages.*

**Key words:** *pedagogical support, stages of pedagogical support, adaptation to a pre-school establishment.*

Організація сучасного освітнього простору дошкільного закладу потребує зміни та актуалізації ціннісних орієнтацій педагогів, засвоєння нових технологій навчання та виховання дітей. Перехід від звичайної орієнтації «вплив» на дитину до «взаємодії» з нею відбувається через накопичення досвіду, професійне переосмислення та впровадження педагогічної підтримки у навчально-виховний процес дошкільного закладу.

Питання впровадження та управління педагогічною підтримкою у навчальних закладах різного ступеня розкриваються у працях О. Газмана, Т. Дорожжиної, І. Карапузової, Н. Колосової, С. Попової, Г. Сороки та у дослідженнях багатьох інших сучасних науковців. Проте, проблема управління педагогічною підтримкою в умовах адаптації дитини до дошкільного навчального закладу залишається недостатньо дослідженою.

Управління педагогічною підтримкою – це передусім здійснення аналізу й оцінювання педагогічних дій, спрямованих на розвиток у дитини здібностей до самовизначення, самореалізації та само реабілітації, як механізмів, що дають їй змогу стати людиною, яка не тільки знає і вміє, а й керує життєвою ситуацією. Основне правило, яким повинен керуватися вихователь: допомогти дитині подолати перешкоди, труднощі, які виникають у неї під час адаптації до дитячого садка; розвиваючи під час цього інтелектуальний, моральний, емоційний та вольовий потенціал. Тому взаємодія між вихователем і дитиною повинна носити характер договірних відносин [1, 12].

Упровадження педагогічної підтримки в навчально-виховний процес дитячого садка має бути поступовим. Так, нами був розроблений алгоритм педагогічної підтримки, який складається з чотирьох етапів: підготовчий, інформаційний, діяльнісний та аналітичний етап, метою яких є послідовне вирішення низки завдань. Розглянемо детальніше кожен з етапів.

Етап підготовчий характеризується вивченням, аналізом та узагальненням даних літературних джерел, нормативних документів, документації дошкільних навчальних закладів, з метою визначення рівня підготовки працівників дошкільної освіти до впровадження педагогічної підтримки у період адаптації дітей до ДНЗ. На цьому етапі здійснюється фіксація фактів, проблемних ситуацій, проектування умов діагностики можливої проблеми, встановлення контакту з дитиною, вербалізація поставленої проблеми, знайомство з батьками та ознайомлення їх з роботою ДНЗ, сумісна оцінка проблеми з точки зору значущості її для дитини. Зважаючи на вище сказане визначається вікова категорія дітей, які вступають до ДНЗ та здійснюється збір даних, які заносяться в особову карточку: вік дитини, захворювання, які вона перенесла, показники психофізичного розвитку, наявність шкідливих звичок, склад сім'ї, вміння дитини на рівні ігрової діяльності тощо. Також фіксуються дані про рівень педагогічної компетентності батьків, а саме: їх знання щодо режиму дня у дитячому садку, дотримання його вдома, організація режимних процедур у дошкільному закладі та вдома, особливості підготовки дитини до вступу у ДНЗ. Разом з цим батьками заповнюється анкета, метою якої детальніше вивчення особливостей сімейного виховання певної дитини.

Для успішної адаптації необхідне створення емоційно сприятливої атмосфери, що перш за все залежить від вихователів, від їх уміння і бажання створити атмосферу тепла, доброти, уваги, піклування в групі. Тому організація адаптаційного процесу починається задовго до першого вересня з підвищення професійного рівня вихователів, їх психологічної освіти за допомогою традиційних і новітніх методів навчання (педряд, семінарів, тренінгів, консультацій тощо).

Основним компонентом цього етапу ми виділяємо мотиваційний компонент, який передбачає розуміння вихователями та батьками сутності педагогічної підтримки, важливості її впровадження, особистісно-ціннісну спрямованість вихователя на осмислення основ педагогічної підтримки у період адаптації дітей до дошкільного закладу. Він забезпечує



професійну спрямованість педагогів, є базовим та складається із системи мотивів і цілей, що визначають специфіку професійної діяльності особистості з організації педагогічної підтримки дітей.

Наступним етапом педагогічної підтримки є інформаційний етап. Він передбачає ознайомлення адміністрації та педагогічного колективу з особливостями протікання процесу адаптації у дітей раннього віку та накопичення теоретичних психолого-педагогічних знань із питань педагогічної підтримки, ознайомлення з її методами та способами організації, забезпечення вихователя необхідною психолого-педагогічною інформацією. На цьому етапі відбувається доступ в інформаційний простір, а також науково-методична допомога з метою підвищення рівня теоретичної психолого-педагогічної підготовки вихователя до впровадження в практику досягнень педагогічної науки і передового досвіду.

Основою цього етапу є когнітивний компонент, який містить складники, що необхідні для ефективної реалізації педагогічної підтримки дітей в адаптаційний період. А саме: систему професійних знань, сукупність професійних умінь і навичок та систему професійно значущих якостей особистості.

Організація сумісного пошуку причин виникнення труднощів у дітей в період адаптації до дитячого садка здійснюється на діяльнісному етапі, метою якого є виявлення педагогом пов'язанні з проблемою факти та обставини, причини, що призвели до утруднення навчально-виховного процесу. Основним компонентом цього етапу є діагностико-проектувальний компонент, який передбачає 1) виявлення труднощів у період адаптації дітей до ДНЗ та встановлення причинно-наслідкових зв'язків їх появи; вербалізацію їх дитиною; оцінку вихователем труднощів з точки зору значущості її для дитини; 2) оцінка знань і вмінь, фізіологічних і психічних особливостей дитини, на певному етапі розвитку; особливостей виховання дитини в сім'ї, що дає змогу глибше вивчити перебіг навчально-виховного процесу, установити причини труднощів, які перешкоджають легкій адаптації дитини до нових умов.

Діяльнісний етап передбачає діяльність не лише педагога, а і спеціалістів (психологів, медиків, соціальних педагогів, психоневрологів): зі сторони педагога – схвалення дій дитини, стимулювання їх, звернення уваги на успіхи самостійних кроків; а зі сторони спеціалістів – консультація педагога, координація їх дій по наданні допомоги дитині у розв'язанні проблем.

Аналітичний етап передбачає виявлення проблем, які відбулися у період подолання труднощів адаптаційного процесу; аналіз причин ефективності або неефективності проведеної роботи; визначення шляхів оптимізації системи педагогічної підтримки у період адаптації дітей до дошкільного навчального закладу. Під час цього етапу здійснюється порівняльний аналіз груп дітей за ступенями адаптації. При необхідності можна проводити повторне анкетування з батьками та педагогами. Основним компонентом цього етапу є рефлексивний компонент. Він проявляється в способах і характері дій та вчинків, впливає на внутрішні стимули розвитку потреби до самоосвіти та самовдосконалення вихователя, і тісно пов'язаний з високим рівнем творчості в професійній сфері.

Отже, педагогічна підтримка дітей, що адаптуються до ДНЗ, постає як діяльність вихователя, спрямована на виявлення та подолання труднощів адаптаційного процесу, розвиток та формування їх особистості. Зазначені вище етапи педагогічної підтримки та їх компоненти розкривають нашу позицію щодо особливостей управління педагогічною підтримкою у групах дітей, що адаптуються до дошкільного навчального закладу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Колосова Н.М. Сутність і зміст педагогічної підтримки дітей дошкільного віку / Н.М. Колосова // Збірник наукових праць. Частина 4. – Умань, 2010. – С.115-121.
2. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова и др.]; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой; [науч. ред. Н.Б. Крылова]. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 288с.
3. Сорока Г. Управління педагогічною підтримкою /Г. Сорока// Директо школи. – 2001. - №34(178). – С.11-14.

**Алла Вознюк**  
(Суми, Україна)

## **ПСИХОЛОГО-ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АНАЛІЗ УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ В ОСВІТНІХ ОКРУГАХ**

*The features of the survey to determine the real state of understanding of the specifics of the heads of educational institutions functioning in educational district and establish the degree of awareness of the role and importance of the work of teaching staff in the educational district. The psychological and*

*organizational problems of management of teaching staff in educational districts are defined and analyzed.*

**Key words:** *educational district, heads of educational institutions, management of teachers.*

Актуальність зазначеної проблеми обумовлена, на наш погляд, у першу чергу тим, що діяльність одного освітнього округу забезпечується педагогічними працівниками освітніх організацій, різних за статусом, видом та напрямом діяльності тощо. Одним з важливих факторів успішної співпраці даних фахівців є вдало організоване управління педагогічними працівниками, що вимагає від керівника не лише здійснення ефективного функціонування освітнього округу в цілому, але й налагодження конструктивної співпраці між всіма педагогічними працівниками для успішного виконання визначених завдань освітнього округу. Саме тому, вивчення реального стану розуміння керівниками специфіки роботи з педагогічними працівниками в освітніх округах сприятиме визначенню оптимальних організаційних форм для психологічної допомоги керівникам щодо підвищення ефективності процесу управління педагогічними працівниками в даних об'єднаннях.

Так, з метою аналізу реального стану розуміння керівниками особливостей функціонування освітніх округів та специфіки управління педагогічними працівниками в них ми застосовували метод опитування складовою частиною якого було анкетування. Слід зазначити, що всі питання анкети ми поділили на два блоки, які розкривали рівень розуміння сутності функціонування освітнього округу в цілому та роботи з педагогічними працівниками в даному об'єднанні.

У першому блоці питань ми розглядали зміст поняття «освітній округ» (1-е питання), мету утворення освітнього округу (2-е питання), труднощі в процесі управління освітнім округом (3-е питання) та чинники, які впливають на успішність управління освітнім округом (4-е питання).

У другому блоці питань ми досліджували критерії, що лежать в основі визначення профільного навчання в освітньому окрузі (5-е питання); алгоритм визначення команди професіоналів для успішного виконання визначених завдань в освітньому окрузі (6-е питання); форми та методи узгодження взаємодії між суб'єктами освітнього округу (7-е питання).

Також необхідно наголосити на тому, що дана анкета мала на меті як визначення реального стану розуміння керівниками освітніх

організацій означеної проблеми, так і встановлення ступеню усвідомлення ними ролі та значення роботи з педагогічними працівниками в освітньому окрузі.

У відповідності з кожним конкретним аспектом мети дослідження, анкету було розроблено у двох варіантах – варіант «А» та варіант «Б». Відповідно першого аспекту мети дослідження, всі питання анкети варіанту «А» носили статистичний характер і були представлені у вигляді «відкритих» питань. Щодо другого аспекту мети дослідження, то всі питання анкети варіанту «Б» були представлені у вигляді «закритих» питань, які відображали традиційний та інноваційні підходи до управління педагогічними працівниками.

Для виявлення та фіксації рівнів знань у керівників освітніх організацій нами було використано шкалу показників: «Надають великого значення» – критерії, які за результатами ранжування зайняли перші три позиції – 3 бали; «Надають середнього значення» – критерії, які за результатами ранжування зайняли від четвертої до шостої позиції – 2 бали; «Не надають великого значення» – критерії, які за результатами ранжування зайняли останні позиції – 1 бал. У цілому, для обрахунку отриманих показників, було використано якісні та кількісні методи.

Дослідження проводилося серед слухачів курсів підвищення кваліфікації – керівників освітніх організацій, під час проведення ряду обласних семінарів-практикумів та методичних полілогів з керівними кадрами в районних відділах освіти Глухівського, Сумського, Білопільського, Роменського, Великописарівського районів Сумської області протягом 2012–2013 навчального року. Вибірку склали 356 керівників освітніх організацій.

Проаналізуємо послідовно результати дослідження виокремленої проблематики.

Досліджуючи визначення змісту поняття «освітній округ», було встановлено, що переважна більшість опитаних керівників асоціюють зміст даного поняття з сукупністю освітніх організацій для надання освітніх послуг (81,6%). Необхідно відмітити той факт, що певна частина опитаних керівників (18,4%) затрудняються з визначенням даного поняття. Даний факт, на наш погляд, можна пояснити тим, що більшість освітніх організацій виступають суб'єктами освітнього округу і територіально віддалені від опорної школи, тому їх керівництво віддає перевагу вчасному виконанню поставлених перед ними завдань і значно менше уваги звертає на сам зміст даного об'єднання.

Відповідно розуміння мети утворення освітнього округу, то результати опитування показали, що переважна більшість керівників вважає за необхідне створення освітнього округу з метою «надання якісних освітніх послуг», «наступності всіх рівнів освітніх організацій», «рівних можливостей до отримання освіти» тощо. Це дозволяє говорити про те, що для керівників освітніх організацій першочерговим завданням є створення належних умов для отримання якісної освіти, а робота з педагогічними працівниками, які забезпечують даний процес, є менш вагомою.

Результати дослідження чинників, які впливають на успішність управління освітнім округом дають підстави стверджувати, що переважна більшість опитаних керівників пов'язують із зовнішніми факторами. Прикладами такого варіанта відповідей були наступні: «...спільні заходи з районними методичними кабінетами»; «...співпраця з позадошкільними закладами та з органами місцевого самоврядування», «...покращення матеріально-технічної та навчально-методичної бази».

Досліджуючи критерії, які лежать в основі визначення профільного навчання в освітніх округах, результати дозволяють зробити висновок про те, що керівники при визначенні профільного навчання в освітніх округах переважно орієнтуються на задоволення запитів батьків та учнів, а готовність педагогічних працівників, які будуть реалізовувати дані запити, майже не враховують. Такі дані можуть ставити під сумнів якість викладання профільного навчання в освітніх округах.

Щодо алгоритму створення та роботи команди професіоналів для реалізації допрофільної підготовки та профільного навчання в освітньому окрузі, то результати опитування дозволяє зробити припущення про те, що з одного боку, в кожній освітній організації вже підібрані критерії оцінювання педагогічних працівників та розроблений механізм функціонування підлеглих для реалізації профільного навчання і тому керівники даних організацій не надають цьому питанню великого значення, а з іншого – керівники свідомо не цікавляться сучасними підходами, а лише здійснюють управління педагогічними працівниками через чіткий розподіл посадових обов'язків підлеглих та постійний контроль за їх дотриманням.

Відповідно форм та методів для узгодження взаємодії між суб'єктами освітнього округу, то результати опитування дозволяє говорити про те, що керівники освітніх організацій віддають перевагу організаційним формам та методам, які спрямовані на виконання

нормативних документів в освітньому окрузі та результативність навчально-виховного процесу, а на роботу з педагогічними працівниками звертають увагу лише для результативності діяльності освітнього округу в цілому.

Таким чином, в результаті дослідження було встановлено, що керівники освітніх організацій сприймають освітній округ як певне об'єднання освітніх організацій для отримання якісної освіти. У зв'язку з цим дані керівники пов'язують труднощі в управлінні освітнім округом з чітким дотриманням нормативних документів та із адміністративним підходом до управління педагогічними працівниками, а також наголошують, що успішність управління освітнім округом переважно залежить від створеної системи інформаційного середовища, чітко визначених форм взаємодії між всіма суб'єктами освітнього округу та виокремленого стилю керівництва.

Керівники освітніх організацій при визначенні профільного навчання в освітніх округах переважно орієнтуються на задоволення запитів батьків та учнів, а готовність педагогічних працівників, які будуть реалізовувати дані запити, майже не враховують. Логічним підтвердженням цього є те, що дані керівники організують діяльність педагогічних працівників для реалізації допрофільної підготовки та профільного навчання в освітньому окрузі виключно через розробку загального плану роботи, проведення спільних методичних засідань, та добирають переважно такі організаційні форми й методи роботи з педагогічними працівниками, які спрямовані лише на результативність діяльності освітнього округу в цілому.

Підводячи підсумок, можна сказати, що більшість керівників освітніх організацій не достатньо уваги у своїй діяльності приділяють роботі з педагогічними працівниками, а тим паче врахуванню інноваційних підходів до даного процесу. Таким чином, визначення психолого-організаційних особливостей управління педагогічними працівниками в освітніх округах та спеціальна підготовка керівників освітніх організацій до даного процесу має складати одне із важливих завдань, як в системі післядипломної педагогічної освіти, так і в самих освітніх округах.

## ІННОВАЦІЙНИЙ РЕСУРС УПРАВЛІННЯ ОСВІТНЬОЮ СИСТЕМОЮ РЕГІОНУ

*The conception of temporal self-management administrative purpose commands of the system of regional education is represented, that can form complex spatio-temporal hierarchical organization, answering the principles of actualization of the systems of space, nature and society. Different hierarchical levels of the mentioned commands can be combined with each other on cooperative and purpose principle with the aim to solving certain administrative problems.*

**Key words:** *self-management, system of regional education, hierarchical levels of self-management, administrative purpose commands.*

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації в Україні та світі дозволяє стверджувати про особливу актуальність кардинальної трансформації освітньої галузі України, яка потребує врахування синергетичних принципів її самоорганізації як відкритої соціальної системи. Тому на сучасному етапі розвитку науки державного управління концепція синергізму набуває інтенсивного розвитку, а ідеї синергетики знаходять широке застосування в освітньому просторі, коли педагогічні системи починають аналізуватися в термінах синергетичної теорії самоорганізації. Тому проблема застосування принципів синергетики в освітній галузі та управління освітніми системами стає предметом дослідження багатьох науковців.

Враховуючи розвиток системно-синергетичної методології особливо важливою постає розробка синергетично-кібернетичних засад державного та державно-громадського управління системою освіти в Україні на загальнодержавному та регіональному рівнях, що зумовлюється необхідністю впровадження нових науково обґрунтованих підходів до реформування вітчизняної системи освіти на державному та регіональному рівнях. Цей висновок впливає із загальновідомого положення, відповідно до якого ефективно управління освітньою сферою забезпечує відкрита для громадськості система, що здатна до саморегуляції і самовідновлення.

Проведені узагальнення дозволяють стверджувати, що синергетично-кібернетичний погляд на світ виявляє певні принципові аспекти поведінки систем, зокрема й освітніх, у контексті їх управління: 1)

Керівний чинник в системі виступає у вигляді найбільш рухомого і гнучкого елементу цієї системи (Н. Вінер). 2) Будь-яка система, що постає цілісною нелінійною відкритою сутністю та самоорганізується, демонструє системні, емерджентні властивості, до яких не зводяться властивості окремих елементів цієї системи. 3) Ці системні властивості виявляють природну кореляцію частин цілого, яка виявляється при переході системи від неупорядкованості (хаосу) до порядку. Відтак, синергетичні ефекти системи виявляються у сукупному колективному ефекті взаємодії великого числа її елементів, що приводить до утворення стійких структур і самоорганізації в системі. 4) Життєвість, гомеостатичність освітньої системи виражається в зв'язку її елементів, коли система функціонує за рахунок взаємодії своїх елементів, що передбачає, з одного боку, їх ієрархізацію, а з іншого, – голографічну рефлексивність, коли кожен елемент системи, що знаходиться у зв'язку з іншими її елементами, несе в собі з тим або іншим ступенем повноти якісний зміст всіх її складових. 5) Онтологічна єдність системи виявляється в тому, що кожен її елемент на певному часовому відрізку у функціональному відношенні є абсолютно цінним для системи, оскільки нівелювання цього елементу призводить до втрати її цілісності. 6) На рівні своєї цілісності будь-яка освітня система постає самодетермінованою, самоорганізованою сутністю, здатною розгортати внутрішню програму свого розвитку. 7) У флуктуаційних станах свого розвитку система виявляє реагування на надмалі сигнали зовнішнього середовища. 8) Керування освітньої системою здійснюється за рахунок резонансних впливів, які спрямовують систему на один з її власних шляхів розвитку.

Слід зауважити, що зазначені вище управлінські принципи знаходять певне втілення у практиці управління освітніми системами регіону. Так, вважається, що формування механізму управління освітніми системами має орієнтуватися на децентралізацію функцій, коли вищому рівню управління передаються лише ті з них, які не може чи не зацікавлений вирішувати нижчий.

При цьому процес такого управління має бути системно-цільовим, проблемним, що характерно для розвинених країнах світу, коли розвиток освітніх систем реалізується на рівні певної кількості цільових програм, які передбачають спільну роботу різних керівних інстанцій. Системно-цільове планування реалізується за схемою цілі → шляхи → способи → засоби.



При програмному управлінні в центрі уваги ставиться не організаційна структура, яка склалася, а управління елементами програми, програмними діями.

Однією із найбільш простих і одночасно ефективних форм системно-цільового проблемного управління є матрична координація робіт, яка передбачає створення постійних і тимчасових комітетів (команд) для вирішення складних питань, що виникають в процесі розвитку керованої системи. Цей підхід характерний для інноваційного розвитку керування соціально-економічними процесами.

Так, відмічається перехід від вузької спеціалізації до інтеграції у характері самої керівної діяльності. Відомо, що в умовах спеціалізації економічної діяльності ріст продуктивності праці забезпечується дробленням робіт, функцій, знань. Більш спеціалізовані роботи потребують і більшого об'єму зусиль з координації економічної діяльності, яка здійснюється головним чином робітниками середнього рівня керівництва. У результаті кількість рівнів керівництва постійно зростає, а кожен робітник відчуває все більше відчуження від своєї діяльності та її результатів. Зрозуміло, що шлях до надмірної спеціалізації виявляється безвихідним, виникає потреба у створенні механізму самоврядування, який би здійснював саморегуляцію «знизу». Цей механізм реалізується в Японії через використання самокерівних цільових команд, коли для вирішення конкретних завдань збираються спеціалісти з різних служб.

Крім того, принцип вузької спеціалізації кожного робітника змінюється підходом, при якому група робітників універсальної кваліфікації несе повну відповідність за певну ланку роботи. При цьому операції скорочуються, а число операцій, що виконуються на окремому спеціалізованому робочому місці, зменшується з декілька сотень до декілька десятків. Створюються інтегровані операціональні системи, коли люди та механізми можуть тимчасово об'єднуватись у одне ціле, що дає можливість різко підвищити продуктивність праці.

При цьому важливим є те, що, як довів Б. Ф. Ломов, відносно прості проблеми краще вирішують групи з централізованою комунікативною сіткою, а складні – при повній відсутності цієї сітки. Аналізуючи ці сітки, – відмічає цей вчений, – важливо враховувати не лише число інформаційних зв'язків (каналів) кожного учасника групової діяльності (хто з ким пов'язаний), але також і частоту їх використання та спрямованість (чи є зв'язок одnobічним чи двобічним).

На наш погляд, зазначені аспекти соціально-економічного управління через їх системно-синергетичну природу цілком доцільно використовувати у сфері управління освітньою галуззю. Тут важливим є те, функціональні зв'язки елементів тимчасових управлінських самокерівних цільових команд можуть бути як вертикальні, так і горизонтальні та формувати різні функціональні конфігурації у межах тих чи інших тимчасових функціональних зв'язків, часові межі існування яких можуть бути від одної доби до декількох років, що передбачає функціонування декількох тимчасових управлінських самокерівних цільових команд у межах інших команд, коли такі команди можуть утворювати складну просторову-часову ієрархічну організацію, що, загалом, відповідає принципам актуалізації систем космосу, природи та суспільства.

У системі управлінських самокерівних цільових команд особливо важливими є моніторингові тимчасові управлінські команди, які мають відслідковувати відповідні соціально-економічні процеси на різних управлінських рівнях – на рівнях як держави в цілому, так і її окремих регіонів. З цієї метою доцільно створювати спеціальні моніторингові методики (програми), за допомогою яких має здійснюватися аналіз даних, отриманих аналітико-прогностичною тимчасовою управлінською командою.

При цьому управлінські дії учасників цих команд реалізуються за кібернетично-синергетичним принципом кооперативної дії, відповідно до якого у процесі поєднання елементів (керівної) системи, вони створюють емерджентний ефект системної властивості цілого, коли властивості кожного окремого елемента не зводяться до системних властивостей цілісної системи.

Зазначене стосується не тільки системного, але й процесуального управлінських аспектів. Так, можна говорити про відомі методи кооперативного навчання та керування (Т. Акбашев), коли здатність до кооперації, тобто процесуальної взаємодії, актуалізується у людини тоді, коли вона стикається з необхідністю розв'язання надзавдань, що не піддаються індивідуальному розв'язання; і це потребує звернення до іншої людини з метою залучення її до співробітництва.

Відтак, вихідний пункт у технології кооперативного управління освітніми процесами, пов'язаний із конструюванням кожним учасником управлінської команди спільної діяльності, а така потреба в перетворенні форм кооперативної діяльності виникає завдяки

необхідності в спілкуванні й обміну конкретних знань, умінь для отримання інтегративних результатів керівної діяльності. Тут доцільним є використання вже відомих прийомів командної взаємодії, коли цільові управлінські групи формуються так, щоб у них був «лідер», «генератор ідей», «функціонер», «опонент», «дослідник». При цьому зміна лідера може відбуватися через певний проміжок часу, що надає таким командам творчого динамічного характеру.

**Вікторія Донченко**  
(Суми, Україна)

### **МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ МІЖНАРОДНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В ДЕРЖАВНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ США**

*The paper analyzes development of international activities management at US public universities. It is revealed that government organizations, state authorities, university consortiums, professional organizations and associations, university system authorities and international relations departments are involved in improvement of international activity management.*

**Key words:** *international activity, US public universities, higher education internationalization.*

Протягом століть університети були агентами економічних, соціальних та культурних змін центрами знань та інновацій. Стрімкий розвиток інформаційних технологій критичним чином вплинув на динаміку розвитку суспільства, інтенсифікувавши процеси глобалізації та створивши нові міцні зв'язки між народами світу. За таких умов університети мали змінюватися, щоб відповідати вимогам глобального суспільства.

Сполучені Штати стали однією з країн, що усвідомили необхідність змін та розпочали діяльність, направлену на подолання викликів глобалізації. США мали значну перевагу за даних умов, адже їх система вищої освіти найбільш домінантна, багато країн застосовують американські практики організації вищої освіти, а також США є найбільшим академічним центром у світі. Важливу роль у організаційному та методичному забезпеченні управління міжнародною діяльністю виконують Американська рада з питань освіти та Міжнародна асоціація адміністраторів освіти, спеціалізовані ради систем університетів, головний (найбільший) кампус в системі.

Значимим проектом, що підтримав розвиток управління міжнародною діяльністю університетів стало Об'єднання з

інтернаціоналізації, ініціатива Американської ради з питань освіти, група з 45 вищих навчальних закладів, що виконували діяльність спрямовану на посилення інтернаціоналізації на території кампусу.

У результатах численних дослідних проектів було визначено спільні потреби та можливості, що є актуальними для більшості університетів. Результатом досліджень стала публікація посібників та керівництв з інтернаціоналізації, проведення майстер-класів та конференцій, лабораторії з інтернаціоналізації.

Лабораторія з інтернаціоналізації, організована Американською радою з питань освіти діє з 2003 року. Її метою було надавати керівництво та поради університетам під час здійснення ними оцінювання інтернаціоналізації та розробки стратегічного плану. Університети можуть бути обраними на конкурсній основі взяти участь у лабораторії з інтернаціоналізації на два роки, щороку обирається від 5 до 11 учасників.

Під час участі вищого навчального закладу в Лабораторії з інтернаціоналізації експерти допомагають учасникам: створити команду лідерів з інтернаціоналізації в університеті; здійснити оцінку актуального стану інтернаціоналізації та визначити інституційні цілі; розробити стратегічний план дій, заснований на аналізі поточної міжнародної діяльності в університеті. Університети-учасники також можуть запросити експертів Американської ради освіти в університет для переговорів з керівництвом та основними стейкхолдерами та вирішення актуальних питань, чіткого визначення цілей та забезпечення підтримки процесу інтернаціоналізації, взяти участь у трьох зустрічах за участю усіх закладів, що беруть участь у лабораторії, підтримку та керівництво. Матеріали та результати оцінки, рекомендації та стратегічні плани доступні на сайтах університетів та сайті Американської ради освіти як освітній ресурс для університетів, що прагнуть посилити інтернаціоналізацію.

Асоціація діячів міжнародної освіти, створена у 1948 році як організація, що прагнула покращити досвід іноземних студентів в університетах США, теж пропонує ресурси з інтернаціоналізації на інституційному, регіональному та державному рівні. Так, основні категорії доступних ресурсів включають розвиток державної політики у галузі міжнародної освіти; інтернаціоналізацію вищої освіти; підтримку іноземних науковців та студентів, підтримку та розвиток програм навчання за кордоном.

Отже методичне забезпечення міжнародної діяльності університетів створюється: урядовими організаціями (Американська рада з питань освіти, Бюро з питань освіти і культури); урядами окремих штатів; консорціумами університетів; професійними об'єднаннями та асоціаціями (Асоціація працівників міжнародної освіти, Асоціація адміністраторів міжнародної освіти), керівними органами системи університетів (Державний університет Нью Йорка, Університет Род Айленду), міжнародними відділами окремих університетів (Університет Індіани Пердью в м. Індіанаполіс, Університет Кентуккі, Університет Айови); іншими структурними підрозділами університету (відділ кадрів, відділ управління науковою роботою, відділ грантів, відділ зв'язків з громадськістю, комунікацій або маркетингу, відділ зовнішніх зв'язків).

Вищі навчальні заклади, для яких міжнародна діяльність є пріоритетом вкладають ресурси у методичне забезпечення міжнародної діяльності, залучаються до роботи організації, урядові та неурядові агенції, що підтримують розвиток інтернаціоналізації.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Altbach Ph. G. Trends in Global Higher Education : Tracking and Academic Revolution / Philip G. Altbach, Liz Reisberg, Laura E. Rumbley. – Chestnuthill, MA : Boston College Center for International Higher Education , 2009. – 252 p.

2. American Council on Education. Center for Internationalization and Global Engagement [Electronic resource]: URL : <http://www.acenet.edu/newsroom/Pages/Center-for-Internationalization-and-Global-Engagement.aspx>

3. Green M. F. Internationalizing the Campus A User's Guide / Madeleine F. Green and Christa Olson. – Washington, DC : American Council on Education, 2003. – 114 p.

4. Greene M. F. Measuring and Accessing Internationalization / Madleene F. Greene [Electronic resource] : URL : [http://www.nafsa.org/uploadedFiles/NAFSA\\_Home/Resource\\_Library\\_Assets/Publications\\_Library/Measuring%20and%20Assessing%20Internationalization.pdf](http://www.nafsa.org/uploadedFiles/NAFSA_Home/Resource_Library_Assets/Publications_Library/Measuring%20and%20Assessing%20Internationalization.pdf)

**Микола Іващенко**  
(Глухів, Україна)

#### **СТВОРЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ІНФРАСТРУКТУРИ ЯК ФАКТОРУ ЕКОЛОГО-ЕКОНОМІЧНОГО УПРАВЛІННЯ В СИСТЕМІ ОСВІТИ**

*The article is aimed at causal nature of social and economic activities on condition of implementing environmental and economic policy in the newly*

*established informational economy. The necessity of informational infrastructure creation in the educational system, the peculiarities of its creating are analyzed.*

**Key words:** *informational infrastructure, environmental and economic policy, educational system, scientific and research activities, environmental efficiency.*

Перехід до інформаційного суспільства обумовив нові форми соціальної та економічної діяльності всіх без виключення галузей економіки, що засновані на використанні інформаційних і телекомунікаційних технологій. За цих умов виникають передумови для реалізації еколого-економічної політики у новостворюваній інформаційній економіці.

Спираючись на галузеву структуру економіки, освіта є економічною галуззю сфери послуг, яка здійснює освітню діяльність – створення та реалізацію освітніх послуг. Очевидно, на сьогодні ще не вирішені головні проблеми узгодження діяльності системи освіти з вимогами суспільства й економіки, що зазнають комплексних змін [1]. Перш за все це проявляється у відсутності стратегії використання заходів та інструментарію гармонізації екологічних та економічних інтересів освітніх установ, що сприяє їх низькому екологічному іміджу на світовій арені. Екологічний імідж вибудовується шляхом удосконалення організації екологічної діяльності за умов упровадження системи еколого-економічного управління, яка спрямована на досягнення екологічних цілей, проектів та програм, розроблених на основі принципів екоефективності та екосправедливості [2].

Поняття «еколого-економічна система» дає можливість реалізувати системний підхід при дослідженні проблеми взаємодії виробничої діяльності з навколишнім середовищем. Ефективність функціонування еколого-економічної системи визначається якісними і кількісними показниками використання ресурсів і станом навколишнього середовища [3].

Шляхом проведення еколого-економічного аналізу сучасної науково-дослідницької діяльності було виявлено неспроможність традиційної системи науково-інформаційних комунікацій (на основі публікацій, особистих контактів учених, наукових конференцій тощо) комплексно забезпечити науковою інформацією зацікавлених у цьому фізичних і юридичних осіб, значні витрати часу на пошук необхідної інформації, низька ефективність такої діяльності, великі й

непродуктивні витрати на науково інформаційні процеси (написання книг, статей, звітів, їх публікацію, збереження, обробку, пошук тощо) [3]. Безумовно, інформація, особливо її автоматизована обробка, нагромадження, передавання, систематизоване збереження, видача в потрібній формі є важливим фактором підвищення ефективності наукової діяльності. Цей факт спричиняє необхідність створення інформаційної інфраструктури в системі освіти як частини наукової, виробничої та соціально-економічної структури галузі, яка є матеріальною основою всебічного інформування наукових досліджень і виробничої діяльності всіх інших галузей економіки. Основою створення відповідної інфраструктури має стати система інформаційної техніки і технологій, електронного зв'язку, інформаційного обслуговування, які на сьогодні покликані забезпечувати інформаційну діяльність у суспільстві.

Для ефективного функціонування інформаційної інфраструктури в системі освіти вимагається реалізація наступних кроків: переведення всіх інформаційних потоків у електронну форму; підтримка та обслуговування інформаційної мережі; створення та налагодження зав'язків з інформаційними посередниками між дослідниками та автоматизованими інформаційно-пошуковими системами; підготовка кадрів до роботи в умовах інформаційної інфраструктури.

Отже, створення та функціонування інформаційної інфраструктури в системі освіти дозволить не тільки підвищити ефективність науково-дослідницької діяльності, а й забезпечити належний рівень еколого-економічного управління, що є необхідною умовою підвищення екологічного іміджу вітчизняних освітніх установ.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Синергетичні засади моделювання освітніх систем. Автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.03 / А.В. Євтодюк; АПН України. Ін-т вищ. освіти. – К., 2002. – 20 с.
2. Орлов М. Правове забезпечення реалізації екологічних інтересів – основа належної охорони довкілля і розвитку економіки України // Право України. – 2001. – №1. – С. 21–24.
3. Економічна енциклопедія: У трьох томах. Т. 1. / Редкол.: ...С. В. Мочерний (відп. ред.) та ін. – К.: Видавничий центр «Академія», 2000. – 864 с.

Олена Кириченко  
(Суми, Україна)

## ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ, ЯК ОСНОВНА ФОРМА РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

*Без сумніву, всі наші знання починаються з досліджу...  
Кант*

*The article reveals such form of implementation of innovative educational activities as pedagogical experiment, that creates and develops student competence as a competitive person and become the impetus for professional and creative growth of teachers.*

**Key words:** *innovative technologies, experimental activities of educational institutions, educational experiments.*

Одним із завдань освітньої політики держави є формування якісно нової системи освіти. Закономірною і обов'язковою умовою успішної реалізації цього завдання є забезпечення випереджального розвитку системи освіти, головною ознакою якої стає активне впровадження інноваційних технологій. Інноваційність в освітній сфері, що формується в Україні на загальнодержавному рівні, є принципово важливою відповіддю на виклики сучасності, передбачає гнучкість системи освіти, її відкритість до нового (як у технологічному, так і в світоглядному аспектах), конкурентоспроможність. Її реалізація забезпечується нормативною базою й інноваційними процесами, пов'язаними зі створенням нової теорії і практики освіти, підтримкою наукових досліджень в галузі педагогічної інноватики як науки про створення педагогічних інновацій, їх впровадження, а також освоєння педагогічною спільнотою.

Інноваційний розвиток сучасного загальноосвітнього навчального закладу – це цілеспрямований і незворотній процес, що забезпечує якісні зміни, перехід загальноосвітнього навчального закладу до закладу нового типу (спеціалізована школа, гімназія, ліцей, колегіум). Розвиток закладу здійснюється переважно за допомогою цілеспрямованого внесення в його діяльність нових прогресивних елементів, їх взаємозв'язків та характеристик. Змістом цих змін виступають інновації, що забезпечують оптимальний і сталий розвиток загальноосвітнього навчального закладу.



Проте застерігаємо, що чужий досвід не можна механічно переносити в умови навчального закладу України. Його слід уважно вивчати, щоб віднайти оптимальну модель реформування шкільної освіти. Сучасний світ – це не лише змагання конкуруючих освітніх систем, а їх взаємозбагачення та поступове формування глобальної моделі освіти. Перехід від замкнених національних систем освіти до відкритої транснаціональної – характерна риса нашого часу.

Головним завданням системи освіти є сприяння інноваційному розвитку навчальних закладів, успішному входженню їх в загальноєвропейський простір та розбудови школи майбутнього.

Сьогодні заклади освіти відчують потребу у вчителів, який постійно прагне до творчого пошуку, має сформовані вміння і навички організації дослідно-експериментальної роботи, вивчення, узагальнення та впровадження кращого педагогічного досвіду, високий рівень інформаційної і громадянської культури, вміє інтерпретувати новий зміст освіти засобами інноваційних технологій, методик навчання і виховання, здійснювати аналіз та самоаналіз результатів творчої пошуково-дослідної діяльності [1].

Саме пошук інноваційних технологій, їх впровадження з метою формування і розвитку компетентностей учня як конкурентоспроможної особистості стали поштовхом до професійного і творчого зростання вчителів. Тільки спільне бачення мотивує людей, генерує їх автентичність, спонукає педагогічний колектив школи до самоосвіти. Результатом організаційно-підготовчої роботи можна вважати готовність більшості педагогічних колективів до участі в педагогічних експериментах.

Основна форма реалізації інноваційної освітньої діяльності – педагогічні експерименти, які здійснюються на всеукраїнському, регіональному та локальному рівнях.

Рівень експериментальної діяльності визначається її змістом та масштабністю змін, що вноситимуться у систему освіти внаслідок успішної експериментальної перевірки та застосування запропонованої інновації.

Експериментальна діяльність всеукраїнського рівня стосується перевірки продуктивності й можливості застосування у системі освіти: освітніх, дидактичних систем; державних стандартів освіти, базового компонента змісту дошкільної освіти, інваріантної складової змісту загальної середньої освіти, змісту професійно-технічної освіти, нормативної частини змісту вищої, післядипломної освіти. Рішення про

організацію та проведення експерименту приймає Міністерство освіти і науки України.

Експериментальна діяльність регіонального рівня може здійснюватись у системі освіти області й передбачає експериментальну перевірку продуктивності й можливості застосування інновацій. Рішення про організацію та проведення експерименту приймає управління освіти і науки обласної державної адміністрації.

Експериментальна діяльність на локальному рівні окремого навчального закладу, передбачає експериментальну перевірку продуктивності й можливості застосування інновацій, розроблених науковими працівниками даного закладу. Рішення про організацію та проведення такого експерименту приймає керівник закладу або органи громадського самоврядування.

Загальноосвітньому навчальному закладу, у якому проводиться експеримент з перевірки результативності та можливості застосування освітніх інновацій, надається статус експериментального. Рішення про надання загальноосвітньому навчальному закладу статусу експериментального ухвалюється одночасно з рішенням про проведення експерименту на його базі на підставі висновків експертизи заявки на проведення цього експерименту та експериментальних матеріалів.

Статус експериментального не змінює підпорядкування, тип, форму власності загальноосвітнього навчального закладу. Експериментальний загальноосвітній навчальний заклад у своїй діяльності керується законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Положенням про загальноосвітній навчальний заклад, Положенням про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, Положенням про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад та власним статутом [3;4;5;6;7].

Автор заявки, науковий керівник експерименту здійснюють наукове керівництво експериментом в експериментальному загальноосвітньому навчальному закладі, звітують про перебіг і результати дослідно-експериментальної роботи перед органом управління освітою, що видав наказ про проведення експерименту. Директор експериментального загальноосвітнього навчального закладу щороку звітує про перебіг і результати дослідно-експериментальної роботи перед органами громадського самоврядування цього закладу, органом управління освітою, засновниками, яким експериментальний

загальноосвітній навчальний заклад безпосередньо підпорядкований, у встановлені ними терміни.

Організація творчої праці колективу потребує ретельного осмислення і реалізації певної системи заходів, яка має охоплювати вибір теми, визначення мети і завдань, підготовку вчителів до колективної творчої праці; розподіл теми на окремі питання для творчої розробки групами і окремими педагогами та проектування необхідного досвіду (розробка програми дослідження); організацію цілеспрямованої самоосвіти вчителів і колективних форм їхньої роботи відповідно до обраної теми; організацію систематичної конкретної допомоги педагогам у їхній роботі над темами з боку науковців; узагальнення результатів творчої праці педагогічного колективу на основі окремих праць учителів, використання їхньої творчої праці [2].

Сьогодні стоїть питання удосконалення системи підготовки та перепідготовки вчителів, виходячи з розуміння того, що одним з головних завдань шкільної освіти є – підготувати учнів до швидкого сприйняття й опрацювання великих обсягів інформації, озброїти їх сучасними засобами і технологіями роботи, сформувати в них інформаційну культуру.

Тому, особливого значення набуває координація та сприяння організації ефективної експериментальної діяльності навчальних закладів, методичних об'єднань, творчих груп, шкіл педагогічної майстерності, авторських творчих майстерень, активізації методичної роботи з метою стимулювання інноваційної діяльності педагогів.

Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти сприяє застосуванню у навчальних закладах: експериментальних проєктів, інноваційних технологій, форм і методів, апробованих та рекомендованих до застосування Міністерством освіти і науки України. Саме тому одним із головних завдань розвитку науково-дослідної діяльності у регіоні вбачаємо удосконалення процесу трансформування наукових ідей в практику роботи школи, пошук шляхів підвищення якості безперервного навчання педагогічних працівників, розвиток їх професійної майстерності, формування навичок науково-дослідної роботи.

Дослідно-експериментальна робота в освітньому просторі Сумської області реалізується у 19-ти науково-дослідних педагогічних експериментах, 6 із яких мають статус всеукраїнського, 3 – регіонального, 10 – локального рівнів.

Аналіз інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів області дає змогу визначити перспективи розвитку інноваційних процесів:

- спрямованість на особистісно-орієнтоване навчання та виховання, що актуалізує ідеї гуманістичної парадигми освіти;

- технологізацію інноваційних процесів у загальноосвітньому закладі, за якої утверджується пріоритет технологій особистісно-орієнтованого виховання і навчання, новітніх інформаційно-комунікаційних технологій;

- подальшу диференціацію та індивідуалізацію у процесах навчання та виховання (зокрема, шляхом упровадження відповідних інформаційно-комунікаційних технологій), які повинні сприяти розвитку творчих можливостей, задоволенню інтересів та нахилів кожного учня, орієнтації на спеціалізовану поглиблену підготовку, створенню умов для одержання додаткових знань, умінь, навичок;

- орієнтацію на збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління, що вимагатиме дотримання умов валеологічного забезпечення освітнього процесу, розробки, апробації і впровадження нових валеологічних освітніх технологій, навчальних програм і спецкурсів.

Означені пріоритетні напрями інноваційних процесів покликані забезпечити випереджувальний розвиток експериментальних навчальних закладів, який дасть можливість для їх швидкої модернізації у системі освіти.

Таким чином, експериментальна педагогічна діяльність як частина інноваційної освітньої діяльності покликана створити нову систему розвитку творчо мислячої особистості засобами компетентісно спрямованих життєтворчих технологій.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Болсун С.А. Учитель як реформатор власного педагогічного досвіду // Педагогічний вісник. – 2007. -№ 2.

2. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: Монографія. –К.: Видавниче об'єднання "Тираж", 2005.

3. Закон України «Про освіту».

4. Закон України «Про загальну середню освіту».

5. Положенням про загальноосвітній навчальний заклад.

6. Положенням про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності.

7. Положенням про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад.

**Олена Листопад**  
(Суми, Україна)

## **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ: АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ**

*Tendencies of innovative management technologies evolution are discussed in this article. Components, subclasses and models of outsourcing, approaches for Ukrainian higher education management progress are analyzed in the innovative development's context.*

**Key words:** *innovative technology, outsourcing, program-outsourcing model, course-outsourcing model, program-course-outsourcing model, instruction-outsourcing model.*

Багатоаспектність діяльності сучасного навчального закладу зумовлює необхідність розроблення ефективних механізмів забезпечення процесуальних, змістових, ціннісних та управлінських характеристик. Управлінський аспект діяльності навчального закладу складається з сукупності ефективних технологій управління, перш за все інноваційних.

Вивчення зарубіжного досвіду управління сучасним навчальним закладом дозволяє визначити ефективні технології управління й конкретизувати їх сутнісні характеристики. В рамках наведеної статті представлено систематизацію зарубіжного досвіду застосування аутсорсингу в діяльності сучасного університету.

Зазначимо, що ключові ознаки досліджуваного явища висвітлено у працях С. Кенфі та М. Фазіла Ехсан, А. Расселл та ін. Передусім дослідники зазначають, що аутсорсинг у сфері вищої освіти слід розуміти як передачу адміністрацією навчального закладу низки повноважень з надання послуг зовнішнім провайдерам; рішення установи співпрацювати із зовнішньою організацією, з метою виконання традиційної функції або послуги; формою приватизації, в рамках якої коледжі й університети укладають контракт із зовнішніми агентами з метою надання послуг, виконання окреслених функцій.

Основними видами освітнього аутсорсингу визнано академічний й супутній. Академічний аутсорсинг полягає в управлінні освітньою й дослідницькою діяльністю навчальних закладів в умовах високої конкуренції на ринку освітніх послуг засобами використання доступних, здешевлених освітніх послуг високої якості, які дозволяють мінімізувати ймовірні збитки з боку діяльності третіх осіб-провайдерів подібних послуг. Супутній аутсорсинг спрямований на управління процесом надання супутніх послуг (бібліотечні послуги, інформаційні технології, оренда приміщень, клінінг, догляд за дітьми тощо).

Академічний аутсорсинг у досвіді університетів США представлено у вигляді таких моделей: програмний (program-outsourcing model); курсовий (course-outsourcing model); програмно-курсний (program-course-outsourcing model); інструкційний (методичний) аутсорсинг (instruction-outsourcing model).

В рамках використання представлених моделей спостерігається розширення повноважень університетів, які змінюють власні позиції й активно входять у ринок освітнього аутсорсингу в ролі постачальників додаткових освітніх послуг (аутсорсерів).

Узагальнення американського досвіду аутсорсингової діяльності дозволяє конкретизувати переваги представленої технології управління:

- економічна ефективність. Аутсорсинг дозволяє забезпечити більш високу якість освітніх й супутніх послуг в умовах зниження вартості таких послуг. Особливо яскраво подібні аргументи представлено в ході використання online курсів й програм;

- відповідність вимогам часу. Аутсорсинг дозволяє швидко реагувати на зміни потреб освітнього ринку й задовольняти потреби споживачів освітніх послуг;

- технологічність. Активне використання технологічних платформ, online-підходів підвищує ефективність освітніх послуг, що надаються в рамках аутсорсингу;

- висока якість, що забезпечується розширенням повноважень постачальників та споживачів освітніх послуг, узгодженістю цілей й звітності;

- задоволення освітніх потреб споживачів послуг. Реалізується через створення комфортних умов споживання послуг та розширення їх спектру;

- капіталоспроможність, що виявляється в інвестиціях провайдерів освітніх послуг в обладнання, технологічне забезпечення, інфраструктуру закладу;

- конкурентоспроможність. Аутсорсингова діяльність сприяє підвищенню конкурентоспроможності закладу засобами збільшення кількості студентів, зростання частки фінансових надходжень, посилення популярності й престижності закладу в рейтингових позиціях.

Упровадження академічного аутсорсингу в діяльність навчальних закладів України потребує мінімізації таких його проявів:

- конфлікт культур. Отримання прибутку як основна мета аутсорсингу є несумісним із основною місією університету й цінностями академічної культури, ймовірною є подальша девальвація вищої освіти;

- конфлікт фінансових можливостей. Спостерігається в умовах більш високої вартості освітніх послуг провайдерів у порівнянні з традиційною платою за навчання;

- зменшення повноважень університетів у наданні освітніх послуг. Перш за все занепокоєння викликає зниження контролю університетів за якістю й змістом навчальних планів й програм, методичним забезпеченням навчального процесу, оцінюванням навчальних досягнень студентів;

- загроза скорочення робочих місць в університетах, що негативно відображається на моральному кліматі університетів й якості викладання;

- конфліктність студентської аудиторії, яка може спостерігатися у появі проблем між адміністрацією й студентською академічною групою;

- ймовірність зниження якості освітніх послуг внаслідок втрати прямого контакту студентів з викладачем;

- ймовірність зміни основної місії університету, перетворення університетів в установи отримання сертифікатів, свідоцтв й дипломів;

- невизначеність прибутковості аутсорсингу для університетів, оскільки основні фінансові надходження зосереджуються у провайдерських кампаніях.

Застосування освітнього аутсорсингу в діяльності сучасного університету забезпечує збереження його історичної місії й основних функцій засобами подальшої реструктуризації системи вищої освіти, зміни системи звітності й розподілу повноважень, якісного оновлення системи управління діяльністю вищого навчального закладу.

## ІНІЦІАТИВНІСТЬ ТА ПІДПРИЄМЛИВІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*The article deals with the question of the features of competences of the modern head of the school. The author focuses on initiative and entrepreneurship as a component of administrative competence.*

**Key words:** *competence, management, entrepreneurship, initiative.*

Для успішного розвитку економіки України необхідні висококваліфіковані спеціалісти різних галузей господарства, ініціативні, цілеспрямовані, здатні орієнтуватися у світі, що змінюється, спроможні самостійно приймати ефективні рішення. Це вимагає від особистості не лише готовності дотримуватись у професійному житті трудової етики (культура праці, комунікабельність, обов'язковість, особиста відповідальність), а й мати необхідний рівень ключових компетентностей. Європейська Рада запропонувала перелік базових умінь і навичок, необхідних для життя в інформаційному суспільстві. Визнано, що поняття «компетентність» включає такі складові, як знання, вміння, ставлення, риси, якості, цінності тощо. На засіданні в Барселоні (2002) запропоновано перелік базових компетентностей: грамотність, математика, іноземні мови, природознавство, інформаційно-комунікаційні технології, а також уміння вчитися, соціальні навички, підприємливість та загальна культура [5].

Ключовими компетентностями для спільноти Європейською довідковою рамковою структурою, ухваленою Європейським Парламентом та Європейською Радою у 2006 році визначено: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична компетентність та базові компетентності в галузі науки та техніки; цифрова обчислювальна компетентність; уміння вчитися; соціальна, міжособистісна і громадянська компетентність; ініціативність та підприємливість; культурна освіченість та виразність. Одночасно у «Спільних Європейських принципах щодо вчительських компетентностей і кваліфікацій» визначено основні підходи та принципи до класифікації компетентностей педагогів на європейському рівні [4].



Значення компетентностей керівників навчальних закладів щодо співробітництва і взаємодії в педагогічній освіті постійно зростає через застосування методів роботи в команді, розширення співробітництва з громадою тощо. Особлива увага привертається до ключових компетентностей керівників навчальних закладів щодо мобільності, управління, ініціативності та підприємливості.

Компетентність мобільності розглядається як підтримка європейських і міжнародних контактів всіх учасників педагогічного процесу; стимуляція їх обмінів; вивчення і використання європейських мов; розуміння різних європейських культур.

Управління – це одна із ключових компетентностей керівників навчальних закладів. Управлінська компетентність, тобто опорні управлінські вміння, пов'язані з розвитком навчального закладу й середовища; співробітництво між закладами і громадами; розвиток персоналу; стратегічне, педагогічне й економічне управління, стимулювання педагогів щодо кар'єрного розвитку. У пострадянських державах управління розвивалося відокремлено від освітньої системи, тому директори в цих країнах вважаються адміністраторами. Тому влада вважає, що управлінська компетентність не належить до педагогічних компетентностей. В інших державах сфера управління освітою пов'язується з тими педагогами, які успішно здійснюють професійне кар'єрне зростання (Фінляндія), хоча останнім часом з'явилися спеціальні навчальні програми для тих, хто прагне бути керівником освіти [3].

Серед управлінських компетентностей визначають універсальні компетентності – ті, що застосовують в універсальних сферах. До цих сфер належать: комунікація (знання іноземних мов, комунікабельність тощо), співпраця з іншими (індивідуальна культура, вміння вести переговори тощо), організація роботи (самостійність у діяльності, вміння знайти мотивацію тощо), використання обладнання на робочому місці (володіння інформаційно-комунікаційними технологіями тощо) й сфера аналітики. Керівників навчальних закладів характеризують посадові компетентності, серед яких виділено чотири сфери: знання чинного законодавства, бізнесові вміння, технічні вміння та зацікавленість [2].

Сучасна українська дослідниця Ю. А. Білова пов'язує підприємницьку компетентність із спроможністю володіти засобами, що дають особі можливість ефективно організувати особисту та колективну підприємницьку діяльність [1]. За Біловою Ю. А., наявність

підприємницької компетентності дає змогу керівникові знаходити та застосовувати оптимальне поєднання ресурсів у процесі виробництва, створювати і впроваджувати в життя суспільства інновації, йти на певний ризик, необхідний для виконання поставленої мети. Успіх підприємницької діяльності пов'язаний із самоорганізованістю, діловими та особистісними якостями керівника. Важливими є лідерські якості, вміння розв'язувати конфліктні ситуації, приймати рішення в умовах невизначеності, працювати у команді, стимулювати й мотивувати зусилля учасників педагогічного процесу, створювати організаційні структури. Особистісний компонент підприємницької компетентності представлений сукупністю професійно-ділових, адміністративно-організаторських, соціально-психологічних та моральних якостей особистості.

Підприємницька компетентність – це інтегральна психологічна якість керівника, яка проявляється у мотивованій здатності до творчого пошуку та реалізації нових ідей та дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному, професійному, суспільному житті. Формування у керівника підприємницької компетентності відбувається під впливом самоосвіти, у процесі професійної освіти та професійної діяльності [1].

Отже, компетентність «ініціативність і підприємливість» керівника означає здатність особи втілювати задуми в життя. Вона охоплює такі аспекти, як креативність, потяг до інновацій і вміння ризикувати, а також здатність планувати заходи і реалізувати їх. Ця компетентність є підтримкою для керівників навчальних закладів не лише в їхньому щоденному приватному і суспільному житті, а й на їхньому робочому місці, допомагаючи їм усвідомити контекст роботи і здатність до використання шансів; вона є основою більш конкретних умінь і знань, необхідних тим, хто здійснює заходи суспільного чи комерційного характеру або бере в них участь. Підприємливість також повинна стосуватись усвідомлення етичних цінностей і сприяти ефективному управлінню.

Реальне життя вимагає активного мислення; керівник навчального закладу повинен сам собі представляти контекст, ідеї, цілі та завдання мислення. Підприємливі особи є успішними значною мірою завдяки власній креативності. Керівники – лідери, використовуючи техніки творчого мислення, можуть краще використовувати свій потенціал. Тому у керівників навчальних закладів тренування

критичного мислення повинне привести до здатності ініціювати у самого себе процес мотивації та постійного самовдосконалення.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Білова Ю. А. Поняття та структура підприємницької компетентності / Ю. А. Білова // Наукові записки: Збірник наукових праць Рівненського ДГУ. – 2013. – Випуск 7 (50).

2. Кошевська К. Підприємливість та ініціативність серед інших ключових компетентностей. // Уроки з підприємницьким тлом: Навчальні матеріали. – Варшава – 2015. – Режим доступу: [http://sae-ukraine.org.ua/ua/resource/uroki\\_z\\_pidpriemnytskim\\_tlom/](http://sae-ukraine.org.ua/ua/resource/uroki_z_pidpriemnytskim_tlom/)

3. Локшина, О.І. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті / О.І. Локшина // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 19-33.

4. European Commission. Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications. – Brussels : European Commission, 2005. – Режим доступу: [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf).

5. The Teacher Education Curricula in the EU [Електронний ресурс]. – Brussels, 2010. – Режим доступу :<http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/teacherreport.pdf>.

**Сарвар Махмудов**  
(Ташкент, Узбекистан)

### КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ УГРОЗ В НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЯХ

*The possibility of pedagogical publications in information security through the analysis and monitoring of published materials, the development of criteria for evaluating their contents in this article are disclosed. In this article the structure of the concept of prevention of information threats in the scientific-pedagogical and educational-methodical editions are also represented.*

**Key words:** *information mechanism to counter the threats, evaluation criteria of the information content, negative impact, pedagogical publications, prevention of information threats, psychological manipulation of consciousness.*

После достижения нашей страной независимости средства массовой информации, в частности научно-педагогические и учебно-методические издания превратились в трибуну свободного выражения своих мыслей, отношений и позиций научно-педагогической общественности и специалистов.

Соответственно перед педагогическими изданиями поставлена задача, уберечь получателей образования от негативного воздействия на их культуру и духовность через представляемые в изданиях материалы, информацию и рекомендации. В этом контексте на первый план выдвинуты вопросы изучения основных причин появления в научно-педагогических и учебно-методических изданиях научно не обоснованных материалов, информации, приводящей к отрицательным выводам, осуществления мониторинга и принятия, необходимых мер по предотвращению отрицательного влияния чуждых для нашего общества идей и психологических манипуляций посредством изданий; разработки критериев оценки материалов, подготовленных к публикации и осуществление общественного контроля в данном направлении.

В своем поздравлении работников средств массовой информации и печати в связи с профессиональным праздником Президент Республики Узбекистан подчеркнул, что время от времени вокруг нас наблюдается ностальгия по изжившей себя системе и идеологии прошлого, и чтобы не впасть в зависимость от этих настроений, надо открыть глаза нашим людям, особенно молодежи на истинные ценности, в связи с чем всё более возрастает роль и ответственность средств массовой информации в воспитании человека с твердыми убеждениями и сильной волей.

В результате изучения и анализа проблемы, связанной с предотвращением информационной опасности в научно-педагогических и учебно-методических изданиях, определены некоторые направления деятельности, которые необходимо реализовать. Это: разработка внедрение механизма общественного контроля и оценки содержания материалов, представляемых в научно-педагогических и учебно-методических изданиях; пересмотр и совершенствование порядка прохождения и рекомендации к изданию статей, аналитических материалов, представляемых в массовые издания, их экспертиза; определение роли научно-педагогических и учебно-методических изданий в укреплении духовно-нравственных позиций, педагогического и психологического мировоззрения учителей, их политических взглядов и убеждений; организация постоянной защиты от возможных информационных угроз в средствах информации, разработка соответствующей научно обоснованной концепции по данному направлению.

Механизм противодействия информационным угрозам посредством мониторинга научно-педагогических и учебно-методических изданий предполагает реализацию следующих функций:

Социальная. Выявление сущности обеспечения предотвращения информационной опасности в научно-педагогических и учебно-методических изданиях, то есть формирование и развитие критических взглядов, оценки по отношению к информации, представляющей информационную опасность и негативно влияющей на научно – педагогическую общественность.

Духовно-нравственная. Формирования у учителей иммунитета противодействия информационным угрозам через научно-педагогические и учебно-методические и учебно-методические издания, укрепление и развитие общественно значимых качеств, критического мышления в отношении ценностей и нормами, принятыми обществом, механизма духовной защиты, социально-психологического здоровья.

Культурная. Развитие и утверждение среди научно-педагогического сообщества культуры потребления информации.

В процессе нашего исследования мы обратились к педагогам образовательных учреждений с просьбой ответить на вопросы анкеты следующего содержания:

«Нужно ли проводить специальное исследование о путях противодействия информационным угрозам через научно-педагогические и методические издания, проводить их мониторинг, формировать у учителей компетентность противостояния информационной опасности, ввести в учебные планы и программы курсов переподготовки и повышения квалификации учителей тему противодействия информационным угрозам средствами научно-педагогических и учебно-методических изданий?» Почти все педагоги и преподаватели участники опроса дали положительный ответ.

По результатам исследования сделан вывод о том, что информационную угрозу для общества могут представлять материалы, публикуемые в педагогических изданиях с целью изменения взглядов в отрицательную сторону на национальную историю, народные традиции и обычаи, национальную культуру, развитие образования в стране, национальные и общечеловеческие ценности, духовно-нравственные качества политические и социально – психологические устои, или информация, выполненная на низком профессиональном уровне, не отвечающая научно-методическим требованиям.

Поэтому материалы или сведения, научно не обоснованные, не имеющие четкой структуры, неполноценные в научно-теоретическом отношении, также можно отнести к разряду информационно-опасных. В целях предотвращения информационных угроз, исходящих от материалов, публикуемых в педагогических изданиях, необходимо разработать и открыто опубликовать критерии оценки содержания материалов с точки зрения их безопасности. По нашему мнению, следует ориентироваться на следующие показатели:

- раскрытие способностей человека и удовлетворение его образовательных потребностей, обеспечение приоритета национальных и общечеловеческих ценностей, гармоничное взаимодействие человека, общества и окружающей среды;

- обогащение эстетического мировоззрения получателей образования, формирование их высокой духовности, культуры и творческого мышления;

- сохранение и обогащение национальной истории, народных традиций и обычаев в их преемственности и связи с национальной культурой, развитием национальной системы образования; уважение к истории и культуре других народов;

- неразрывная связь (единство) обучения и воспитания, направленность процесса образования на всестороннее формирование личности;

- формирование духовно-нравственных качеств, трудовых навыков, творческого мышления, сознательного отношения к окружающей среде и выбору профессии на основе учебно-научных и общекультурных знаний, национальных и общемировых ценностей;

- реализация принципов построения демократического правового государства и справедливого гражданского общества;

- осуществление принципа приоритета сочетания личных интересов и образования в государственной социальной политике;

- восприятие понятий национального самосознания, патриотизма, чувства национальной гордости как основы богатейших национальных культурно – исторических традиций и интеллектуального наследия нашего народа;

- отказ от идеологических взглядов прошлого;

- неуклонное выполнение требований высокой духовности и нравственности, соответствующих уровню развитых демократических государств;

– подход к определению содержания образования с точки зрения перспектив социально-экономического развития страны, потребностей общества, современных достижений науки, культуры, техники и технологий;

– использование эффективных форм и методов духовно-нравственного воспитания и просвещения получателей образования;

– обеспечение эффективной интеграции образования, науки и производства.

Концепция обеспечения информационной безопасности в научно-педагогических и учебно-методических изданиях включает в себя следующие структурные части.

1. Анализ практического состояния наличия информационных угроз в средствах массовой информации, в частности, в научно-педагогических и учебно-методических изданиях.

2. Принципы предотвращения информационных угроз в научно-педагогических и учебно-методических изданиях.

3. Информационно-логическая модель противодействия информационным угрозам через научно-педагогические и учебно-методические издания.

4. Характеристика объектов, участников, общественных соисполнителей противостояния информационным угрозам через научно-педагогические и учебно-методических издания.

5. Этапы движения.

Сегодня достаточно остро ощущается влияние информационных угроз, идейной пропаганды и культурной экспансии на образование и духовно- нравственное воспитание учащейся молодежи: поэтому важно постоянно помнить об организации эффективной защиты молодежи от информационной опасности.

**Вікторія Перлик**  
(Суми, Україна)

**ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ  
НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ  
УКРАЇНСЬКОГО ТА ЗАКОРДОННОГО ДОСВІДУ**

*The article is devoted to the state-administrative aspects of the educational system in Ukraine and foreign experience in the United States and Poland.*

*Key words: public and state aspect, educational system, government agencies, managerial influence.*

Постановка проблеми. Останні роки суспільного життя в Україні характеризуються глобальними змінами. Перебудовчі процеси об'єктивно супроводжуються кризовими явищами, що спонукає працівників усіх галузей людської діяльності шукати оптимальні шляхи підвищення ефективності діяльності суспільного механізму, виходу з затяжної кризи.

Оскільки управління є політичним явищем у процесі реалізації державної влади та одним із головних факторів, що визначає рівень ефективності суспільного виробництва, тому сьогодні одним із найважливіших соціальних завдань є забезпечення модернізації розвитку державного управління та посилення його впливу шляхом постійного вдосконалення форм і методів управління та вивчення вітчизняного й зарубіжного досвіду з даної проблеми, бо щасливою може бути лише та нація, яка пізнала свій шлях, глибоко шанує минуле, використовує історичні набуток, щоб іти по цьому шляху, яким би важким він не був.

Без освіти суспільство деградує, а держава перетворюється в сировинний придаток та ринок збуту неякісних товарів передових країн світу. Це ми бачимо й сьогодні.

Одним із найважливіших завдань розвитку освіти в Україні є формування конструктивного підходу до її організації та реформування. Особлива увага має бути приділена системі управління, бо жодна велика система не може функціонувати без системи управління [2].

Управління, особливо освітою та культурою, визначає майбутнє та рівень сучасного життя. Це процес впливу на діяльність окремою особи, групи або організації з метою досягнення позитивних результатів у відповідних умовах. Із соціальної точки зору – це процес взаємодії керівника з іншими людьми, в ході якого забезпечується їхня активна та скоординована участь у досягненні поставленої мети.

Проблема державного управління освітою є однією з центральних у фундаментальних і прикладних соціальних науках. Якщо загальним питанням управління присвячена значна кількість наукової та публіцистичної літератури, то питання державного управління в освітянській сфері лише починає набувати вигляд завершеної



концептуальної розробки. Причина тому – складність і багатогранність проблеми.

Об'єктом управлінського впливу є окремі люди. У зв'язку з цим дедалі вищі вимоги постають сьогодні перед апаратом державного управління, від якості й ефективності роботи якого значною мірою залежать доля та майбуття України. Його постійне удосконалення є зараз життєво необхідним. Спостереження за роботою органів державного управління освітою, анкетування та бесіди з представниками апарату державного управління, аналіз документації дали змогу виявити низку недоліків у функціонуванні системи управління освітою України.

Теоретичний фундамент дослідження особливостей функціонування системи управлінських засад в освітянській сфері висвітлено провідними науковцями та практиками, такими як Л.Даниленко, Т.Єльнікова, О.Зайченко, Л.Карамушка, В.Луговий, Н.Мельтюхова. Окремі загальні та правові аспекти державного управління, проблеми їх розвитку, сучасний стан досліджують Б.Жебровський, В.Живодьор, С.Клепко, С.Майборода, І.Медведев. Широкий міждисциплінарний діапазон проблеми зумовив потребу в аналізі наукових праць, у яких характеризується здебільшого українська модель функціонування, стратегії та розвиток системи безперервної освіти в умовах модернізації державного управління освітою.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні шляхів та визначенні концептуальних засад державного управління на основі вивчення структур державного управління освітою України та закордонного досвіду США та Польщі [5, С.124].

На сьогоднішній день відповідно до Закону «Про освіту» в Україні створено систему органів державного управління освітою: Міністерство освіти і науки України, міністерства й відомства України, яким підпорядковані навчально-виховні заклади, Вища атестаційна комісія (ВАК) України; Міністерство освіти Автономної Республіки Крим; місцеві органи державної виконавчої влади та органи місцевого самоврядування і підпорядковані їм органи управління освітою (рис. 1).

Розглянемо особливості державного управління освітою у США та Польщі в порівнянні з Україною.

Американська система управління освітою на нижчих її рівнях кардинально відрізняється від нашої. Наша – суто централізована, бюрократична: міністерство – обласне управління – районний відділ –

дирекція школи. Роль громадськості лише дорадча, влади громадськість практично не має



Рис. 1. Система органів державного управління освітою України

.У США ланка, яка відповідала б нашій районній, відсутня. Певною мірою роль району виконує шкільний округ, але це набагато менше утворення. До нього входять одна, рідше дві-три середні школи, кілька основних і початкових. У кожній школі свій директор. Найвищий керівний орган у окрузі – шкільна рада. Обирається вона голосуванням бюлетенями, в якому беруть участь усі жителі округу, котрі мають право голосу. Рада складається, як правило, з семи осіб і обирається на термін від двох до трьох років, причому щороку переобирають по черзі двох чи трьох її членів. Шкільна рада обирається на непартійній основі, до неї може входити будь-який громадянин – юрист, підприємець, робітник, фермер, домогосподарка. Найважливіше – рада призначає або, як ще кажуть, наймає керівника округу (і він їй цілком підзвітний), призначає на посади всіх директорів і всіх учителів, а також ухвалює рішення про їх зняття з посад. Законодавство штату надає раді право затверджувати бюджет округу, вона уповноважена вносити зміни у «шкільну політику округу» – ухвалює рішення про відкриття нових шкіл чи їх закриття, будівництво нових приміщень, закупівлю автобусів, затверджує навіть маршрути, за якими рухатимуться шкільні автобуси, оцінює

ефективність роботи керівників шкіл і педагогів, рівень знань учнів, стан дисципліни, розв'язує конфліктні ситуації. Тобто ця громадська рада виконує всі функції, які у нас цілком належать до повноважень державних освітніх органів.

Над окружними шкільними радами є освітні органи штату, що здійснюють загальний контроль [7, с. 298].

Перед багатьма колишніми пострадянськими країнами постала проблема відродження національних традицій системи освіти та її складової – управління освіти – з використанням досвіду передових країн світу. Так, Польща успішно справляється з цим завданням, свідченням чого є нещодавнє прийняття її до Європейського Союзу.

Основні принципи системи освіти, її структура, пріоритети викладені у законі «Про систему освіти» від 7.09.1991 р. з додатками та змінами 1996 та наступних років [1].

Юридична або фізична особа, яка хоче створити громадську загальну школу, повинна отримати дозвіл, який видає вїйт (бургомістр), у випадку початкової загальної середньої школи й гімназії, або староста, у випадку післяпочаткових (післягімназійних) шкіл.

Характерними рисами польської освітянської реформи є децентралізація і демократизація управління, розширення автономії шкіл, повна ліквідація державної монополії на створення програм і підручників. Під впливом змін, що відбуваються в суспільстві, поступово змінюються мета й зміст гуманітарного аспекту освіти, за умов її повної деідеологізації. Кардинальні зміни в системі управління навчальними закладами в основному були зумовлені посиленням ролі органів державного управління та місцевого самоврядування, які сталися завдяки змінам у законодавчій базі Польщі [8, с. 354].

Узагальнюючи досвід освітніх реформ, можна визначити основні принципи їх проведення, які бажано використати в Україні, враховуючи закордонний досвід, а саме:

- децентралізація та демократизація управління навчальними закладами, впровадження самоврядування шкіл;
- введення вільної навчально-економічної діяльності навчальних закладів;
- запровадження широкого контролю громадськості за рішеннями міністерства, розподілом коштів на освітянську діяльність;
- скасування монополії держави на розробку навчальних програм та підручників;

- деідеологізація навчання, зміна змісту гуманітарних дисциплін, їх переорієнтація на загальнолюдські цінності;
- розширення та удосконалення викладання мов розвинених країн;
- сприяння органів державної влади та місцевого самоврядування об'єднанню викладачів та учнів у шкільних колективах, їх фаховому та духовному розвитку.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Закон України «Про дошкільну освіту». – К., 2001р.
2. Закон України «Про освіту». – К., 1996р.
3. Закон України «Про позашкільну освіту». – К., 2000 р.
4. Закон України «Про середню освіту». – К., 1999 р.
5. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні / Погрібний А., Алексюк А., Вишневський О., та ін. К., «Школяр»,1997. – 149с.
6. Корсак К. Реформи освіти у Польщі та Україні: уроки і перспективи // Освіта і виховання в Польщі і Україні (XIX – XX ст.): Матеріали міжнар. наук-практ. конф. / Упорядкув. і заг. ред. Є. Коваленко. – Ніжин: НДПУ, 1998. – С. 3-6.
7. Луговий В.І. Управління освітою. Навч. посібн. – Видавництво УАДУ. – К., 1997 г. – 302 с.
8. Малиновский В.Я. Державне управління: Навчальний посібник. – Вид. 2 ге. доп. та перероб. – К.: Атіка, 2003. – 576 с.
9. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності керівника школи // Освіта і управління. – 1998. – Т. 2, №1.
10. Освітній менеджмент: Навчальний посібник // за ред.. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.

**Юлія Самойлова**  
(Суми, Україна)

### **ДІЯЛЬНІСТЬ ІННОВАЦІЙНИХ ШКІЛЬНИХ МЕРЕЖ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ**

*The main directions in the reforming of educational system and system of educational management are decentralization, autonomy of educational establishments and innovative models of management in education. Namely innovative school networks, due to there peculiarities, can meet all these requirements and become an effective means of development of educational system.*

**Key words:** *educational management, modernization, decentralization, network, innovative school network.*

Сучасні умови існування суспільства вимагають змін у всіх сферах життєдіяльності людей. Сфера освіти не є виключенням, адже саме освіта є основою розвитку суспільства і держави. Глобалізація міжнародного середовища, входження національної системи освіти у європейський освітній простір, радикальні соціально-політичні та економічні реформи в Україні, що потребують впровадження інноваційних механізмів управління навчальними закладами та системою освіти зокрема, особливості освітньої системи ХХІ століття, що вимагає постійного, безперервного розвитку – усе це є чинниками, що спричиняють необхідність впровадження інновацій в управлінні освітою.

Одним із ефективним засобів здійснення модернізації системи управління освітою є створення та діяльність інноваційних шкільних мереж, які вже давно успішно функціонують у провідних країнах світу, зокрема Сполучених Штатах Америки, що є переконливим доказом того, що дані освітні утворення довели свою результативність та ефективність.

У Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») серед стратегічних завдань реформування освіти зазначено перехід від державного до державно-громадського управління освітою, тобто від централізованого до децентралізованого управління, забезпечення автономності та самоврядування діяльності загальноосвітніх навчальних закладів [2]. В Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті (2002 р.) головним завданням є пошук нових, відкритих та демократичних моделей управління розвитком освіти, в яких органічно поєднуються засоби державного впливу з громадським управлінням [3].

У Програмі економічного розвитку передбачено сприяння посиленню автономності навчальних закладів, розширення прав шкіл самостійно розпоряджатися матеріальними, фінансовими та кадровими ресурсами, що посилить вимоги до самоорганізації та самоуправління навчальним закладом [4].

Суспільство ХХІ століття характеризується мережевим типом свого існування. Мережування закладів, в тому числі і освітніх, адекватно відповідає на потреби саме такого типу суспільства, адже мережі є більш рухливими та адаптивними у порівнянні з традиційними ієрархічними

структурами, вони швидше адаптуються до постійних змін, здатні швидко реагувати на виклики суспільства [6, с. 34]. Все це пов'язано з тим, що характерною властивістю мережі, на відміну від інших форм організаційної структури, є відсутність чітко виражених центрів та чітких кордонів.

Явище інноваційних шкільних мереж, які особливо стали популярні в умовах мережевого суспільства, не є принципово новим в історії освіти. Існує досить багато визначень поняття «мережа» з різних точок зору: філософської, соціологічної, управлінської. Але найбільш повним можна вважати визначення поняття інноваційних освітніх мереж, що дав Д. Хопкінс – ініціатор та керівник одного з найвідоміших об'єднань мережевого типу «Покращення якості освіти для всіх» (Improving the quality of education for all). Д. Хопкінс вважає, що «мережі є суспільними об'єднаннями, для яких характерне прагнення до якості, відданість справі та зосередження на результатах. Вони є ефективними засобами підтримки інновацій в часи змін. В освіті мережі сприяють поширенню інноваційного досвіду, створенню додаткових можливостей професійного розвитку вчителів, розвитку спроможності шкіл до змін. Вони є проміжною ланкою між централізаційними та децентралізаційними структурами, допомагають в процесі реструктуризації освітніх організацій та систем [5, с. 154].

Відомий зарубіжний дослідник О. Бузгалін, спираючись на дослідження М. Кастельса, основними характеристиками мережевих структур вважає наступні: неієрархічність, децентралізація; гнучкість, рухливість, мінливість форм та конфігурацій, відкритість мереж для «входу» та «виходу» їх членів, загальнодоступність ресурсів; легкість та швидкість створення та розпаду структур; рівноправність учасників мережі [1, с. 283].

Зважаючи на все вище зазначене, можна зробити висновок, що інноваційні освітні мережі завдяки своїм особливостям, що відповідають напрямам сучасного розвитку освітньої системи, є ефективним засобом оновлення системи управління освітою, а також системи освіти в цілому.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бузгалін А. Глобалізація противоречий мирового сообщества / А. Бузгалін. – М., 2004. – 450 с.
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») [Електронний ресурс] // Постанова Кабінету Міністрів

України від 3 листопада 1993 р. – № 896. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/>

3. національна доктрина розвитку освіти України XXI століття (2002 р.) [Електронний ресурс] / Указ Президента України №347/2002. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/151.html>

4. Реформа системи освіти : програма економічних реформ на 2010-2014 роки // Дзеркало тижня. – 2010. – №20 від 29 травня.

6. OECD. Parents as partners in schooling. – Paris : OECD Publications, 1997. – 208 р.

5. OECD. Network of Innovation : Towards new model of managing schools and systems. – Paris : OECD Publications, 2003 (b). – 182 р.

**Лариса Сєрих**  
(Суми, Україна)

### **БАГАТОВЕКТОРНА МОДЕЛЬ ВЗАЄМОДІЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ТА ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ**

*The article discusses some methodological aspects of training and educational process. Certain conditions of the successful organization of circle work in the school educational institutions are characterized.*

*The comparison of the methods used in the school and in out-of-school educational environment is made. We consider the specific techniques used in non-school institutions – Intersession, the quest, the method of projects as a component of the secondary school curriculum, and others.*

*The forms and methods are focused on creative self-realization of the personality, developing in the process of training and education its acme of success.*

**Key words:** *aesthetic education, out-of-school and school education, adolescents, the acme of success.*

Усяка функціонуюча система передбачає запрограмований результат, тому запропонована система естетичного виховання має внести в багатовекторну модель взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків естетичний компонент, що дозволяє формувати гуманістичну і естетичну спрямованість мотивів поведінки підлітків.

Теоретичною основою побудови багатовекторної моделі є ідеї, положення й висновки за такими напрямками: теорії моделювання (В. Міхеєв, А. Уйомов, В. Штофф та ін.); проектування освітніх систем і педагогічне проектування (Н. Алексєєва, В. Дудченко, В. Лазарєв,

М. Поташник та ін.); загальна теорія систем (Р. Акофф, В. Лекторський, В. Садовський, У. Ешбі та ін.); синергетика (І. Добронравова, С. Курдюмов, І. Пригожий, Г. Хакен та ін.); теорія інформації (А. Братко, І. Мелік-Гайказян, Д. Чернавський та ін.); закономірності становлення і розвитку особистості (Б. Ананьєв, Г. Костюк, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.); діяльність суб'єкта (П. Анохін, О. Леонт'єв, Н. Тализіна та ін.); теорії парадигм (В. Аршинов, Г. Балл, Дж. Баркер, Г. Корнетов, С. Кульневич, Т. Кун та ін.); діалектика педагогічних досліджень (В. Загв'язинський, В. Краєвський та ін.); особистісний і діяльнісний підходи в їх органічній єдності (І. Бех, Л. Виготський, В. Мадзігон, Н. Ничкало, М. Сметанський та ін.); теорія професійної компетентності (О. Овчарук, О. Пометун та ін.); акмеологічна теорії (О. Деркач, Н. Кузьміна, І. Якиманська та ін.); управлінська діяльність в освіті (В. Афанасьєв, В. Бондар, О. Мороз, В. Пікельна, С. Сисоєва, О. Цокур та ін.).

Багатовекторна модель взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків базується на аналізі психологічної, педагогічної, філософської, соціологічної, культурологічної літератури, що дозволяє виділити й охарактеризувати основні методологічні положення компетентнісного підходу до розробки системи естетичного виховання в загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах [2].

Модель (від англ. model, лат. modulus – міра, аналог, зразок) – це певний умовний образ об'єкта дослідження, що відображає характеристики його елементів, взаємозв'язків, структурних і функціональних властивостей. Основне призначення моделі – це пізнання, однак до конкретизованих підструктур у межах нашого дослідження можна віднести [1]:

– наукове осмислення дійсності. Модель дає можливість упорядкувати й формалізувати базові уявлення щодо процесу естетичного виховання підлітків в загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах; виявити суттєві взаємозв'язки та залежності, послідовність дій (алгоритм) і необхідні засоби в процесі естетичного виховання;

– засіб спілкування. Модель дає змогу точніше сформулювати основні поняття і стисло описати систему, дозволяє пояснити причинно-наслідкові зв'язки та загальну структуру взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків;



- засіб навчання і тренування. Сприяє підвищенню ефективності естетичного виховання та самореалізації творчих якостей підлітків;

- інструмент прогнозування, засіб постановки та проведення експерименту. При моделюванні взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків використовується принцип аналогії, ґрунтуючись на якому в процесі наукового дослідження висувається гіпотеза, тобто передбачення, інтуїтивні припущення, перевірка правильності яких здійснюється шляхом експерименту [2].

У процесі конструювання моделі взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків враховували методологічне підґрунтя дослідження – основні положення системного, культурологічного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного, аксіологічного та полісуб'єктного підходів (рис. 1).

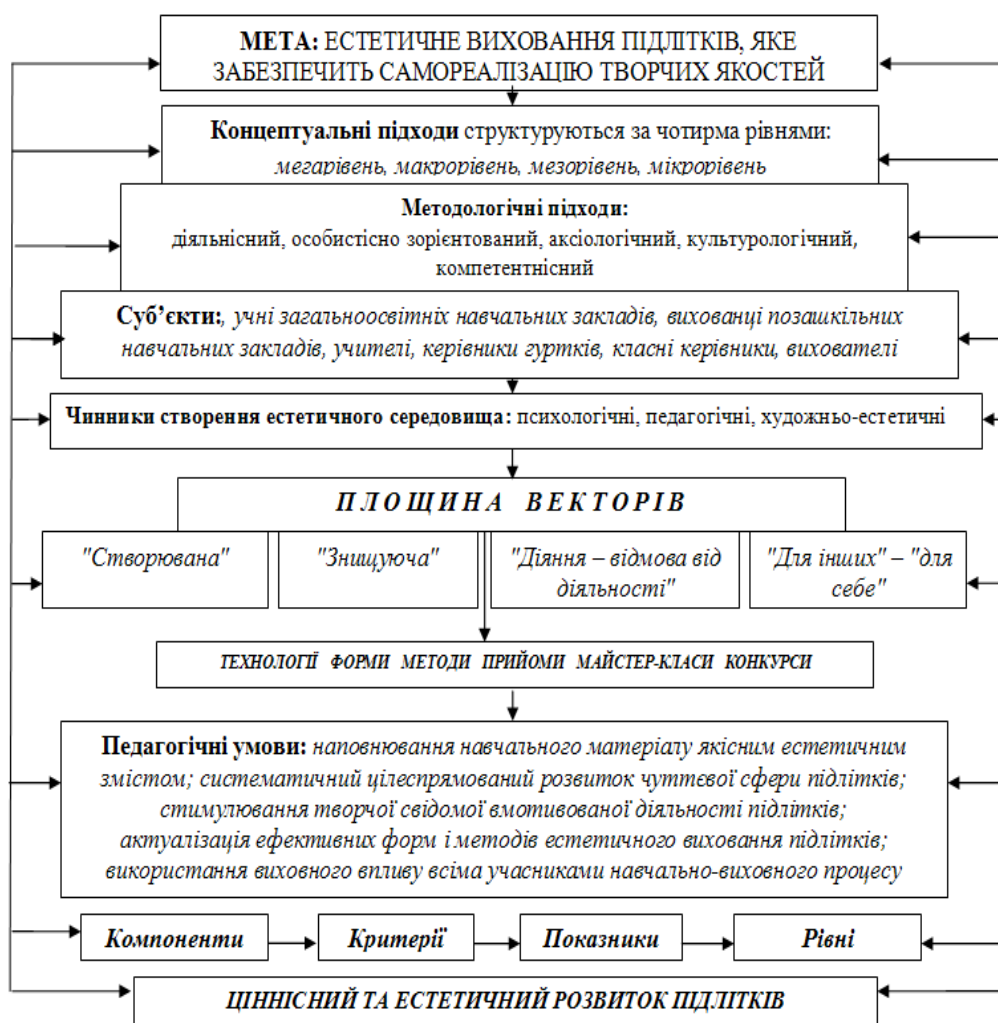


Рис 1. Структурні складові багатовекторної моделі взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів

Мета та принципи функціонування багатовекторної моделі взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків ґрунтуються на використанні категорії «естетичне ставлення». Підліток в цьому випадку трактується як об'єкт і суб'єкт естетичних впливів.

Концептуальні підходи багатовекторної моделі структурувалися за чотирма рівнями (об'єктивними впливами) мегасередовища, макросередовища, мікросередовища, мезосередовища. Положення про єдність освітнього простору і естетичного середовища детермінує той факт, що характер естетичного середовища, його властивості значною мірою впливають і визначають характер функціонування навчально-виховного процесу, зокрема процесу естетичного виховання [3].

Система естетичного виховання базується на загальнолюдських, загальнофілософських, загальнонаціональних цінностях. Знаходиться в динамічній рівновазі й заснована на перманентній взаємодії своїх компонентів, вона є самовідтворюючою. У системі враховувалися соціальні, індивідуальні, психологічні та соціокультурні особливості підлітків загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів.

Естетичне виховання особистості – широке поняття, яке включає дії людей у різних сферах суспільного життя. Естетичне виховання розглядаємо як систему векторів, часто скерованих протилежно. Відтак можна говорити про те, що система естетичного виховання включає як усвідомлені педагогічні дії, так і імпульсивні, спровоковані ситуацією, впливом більшості, натовпу тощо.

Інша площина векторів – «створювана» естетична вихованість через діяльність (прикладом якої є колективна творча праця, підготовка до виставки учнівської творчості, концерту, вистави, коли класні керівники, учителі, керівники гуртків, вихованці інших класів та груп, батьки, психологи, соціальні педагоги збираються разом, щоб допомогти підліткам виконати колективну творчу справу спільними зусиллями та «знищуюча» (акти непокори, що супроводжуються символічним або реальним знищенням творів мистецтва, архітектурних споруд, предметів краси або одягу).

Можна також виокремити вектор «діяння – відмова від діяльності», адже естетично-вихованим буде підліток, як той, що, наприклад, бере участь у концерті, пленерів, виставі, флеш-мобі, майстер-класі так і той, що свідомо відмовляється від здійснення діяльності, демонструючи цим власну позицію.

Художньо-естетична діяльність може також бути конформістською або самостійною: конформістська діяльність скеровується бажанням бути «як всі», самостійна викликається внутрішніми мотивами підлітків і переважно не залежить від думок і впливу інших.

Цікавий ракурс для розгляду естетичної діяльності створюють вектори «для інших» – «для себе». Людина може здійснювати певні дії на користь інших, виходячи з альтруїстичних міркувань, маючи потребу допомагати іншим, а може робити щось для інших «побіжно», задовольняючи якусь свою потребу. Прикладом останнього варіанту естетичної активності є ситуація, коли підлітки, учні, очікуючи конкурсу «На крашу класну кімнату», ремонтують або ретельно прибирають її, прикрашають підвіконня квітами, прасують штори, миють парти, створюючи естетичний затишок, чим роблячи для себе, підлітки побіжно, не маючи цього на меті, створюють комфорт для інших, діють на користь класної кімнати й навчального закладу.

Художньо-естетична діяльність підлітків може скеровуватися як зовнішніми стимулами, так і внутрішніми мотивами. Стимули, як відомо, перебувають у континуумі «заохочення» – «покарання», а отже, учні можуть демонструвати естетичну діяльність зі страху покарання або бажаючи отримати заохочення, позитивні «підкріплення». Така естетична діяльність триватиме доти, доки діє стимул.

Естетична діяльність, що є результатом дії внутрішньої мотивації особистості тривка, потужна, має значну вагу для особистості, глибоко нею «переживається», оскільки стосується її потреб, інтересів, цінностей, переконань, ідеалів. Напевно, можна виокремити ще не одну пару таких протилежно спрямованих векторів естетичної діяльності, але для нашого дослідження цілком достатньо цих, які відкривають вуаль над таємницею природи творчої діяльності людини, дають змогу зрозуміти механізми її породження і функціонування.

Одним з основних моментів ефективного функціонування багатовекторної моделі взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків є здійснення суб'єктно-суб'єктних відносин як засобу формування творчої особистості учнів, спрямованої на акмеуспіх.

Особистісно зорієнтована стратегія педагогічної взаємодії характеризується такими особливостями: ставленням до учня (вихованця) як суб'єкту власного розвитку; орієнтацією на розвиток і саморозвиток його особистості; створенням умов для самореалізації і

самовизначення особистості; установленням суб'єкт-суб'єктних відношень.

Підліток виступає не тільки як об'єкт педагогічного впливу, але і як активний суб'єкт виховного процесу, спрямований до активної участі у спільній естетико-виховній діяльності; здатний до розширення свого естетичного кругозору; уміючи використовувати отримані естетичні знань і сформовані якості у життєдіяльності, щоденній естетична «зарядка», що дає змогу вправлятися у красі; постійно перевіряючи та коректуючи результати впливу естетичного виховання; залучений до активної участі в різних видах художньо-естетичної діяльності; прагнучи до свободи творчості й акмеуспіху.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень / О. В. Кустовська – Тернопіль : Економічна думка, 2005. – 124 с.

2. Серих Л. В. Технологія взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків: Technology of cooperation of general and out-of-school educational establishments are in aesthetic education of teenagers / Л.В. Серих // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць, що увійшов до польської міжнар. наукометричної бази даних Index Copernicus/ [ред. колегія : С. Сисоєва, Г. Балл, О. Безпалько [та ін.]. – вип. 3 (14). – Київ : Б. Грінченка, 2014. – С. 87-92; [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<http://pptp.kubg.edu.ua/numbers/39-arkhiv-nomeriv-2014-roku/122-3-2014>.

3. Серих Л.В. Розробка моделі взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів: Development of model of cooperation of general and out-of-school educational establishments / Л.В. Серих // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей / ред. колегія : О.В.Глузман, М.Я.Ігнатенко [та ін.]: Ялта : РВВ КГУ, 2014. – Вип. 44. – Ч.2. – С. 242-247.

**Галина Сударева**  
(Суми, Україна)

### **ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ОСНОВА ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*The problem of using possibilities of pedagogical projecting in the development of the educational school is revealed. The notions «innovation development the educational school», «pedagogical projecting» are analyzed*

*and defined more precisely, the notion «pedagogical projecting» is determined, the peculiarities, features and principles of pedagogical projecting are revealed.*

**Key words:** *innovation development, pedagogical projecting, projecting of educational process, conformity to pedagogical projecting.*

Інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу – це цілеспрямований, незворотний процес керованих інноваційних змін у його педагогічній системі, що призводять до якісно нового рівня освітньої діяльності педагогічного та учнівського колективу. Інноваційний розвиток ЗНЗ передбачає, перш за все, зміни світоглядних позицій, а саме:

– перехід від розуміння загальної середньої освіти як сфери споживання, трансляції і здобування знань – до сфери творення, а саме: особистісного розвитку учнів, освоєння і компетентного використання випускниками навчального закладу здобутої середньої освіти для розв'язання життєвих завдань;

– зміну домінуючого ставлення до загальної середньої освіти як до витратної галузі – на ставлення до освіти як одного із стратегічних ресурсів економічного та соціального розвитку України.

З огляду на це важливим дієвим засобом інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу є цільові проекти, що виконуються в результаті педагогічної проектувальної діяльності і є синтезом теоретичного обґрунтування та конкретного плану дій для переведення закладу на вищий рівень його розвитку. Інноваційне зростання навчального закладу відбувається завдяки тому, що педагогічне проектування сприяє наближенню освітнього процесу до логіки наукового дослідження; виходу педагогів на дослідницький рівень у практичній діяльності; збагаченню їхніх знань з питань новітніх освітніх технологій; розвитку в них плануючого, творчого мислення, комунікативних навичок; підвищенню їхньої професійної кваліфікації та педагогічної майстерності.

Одночасно педагогічне проектування позитивно впливає на пізнавальний, креативний, соціально-моральний, емоційно-ціннісний розвиток школярів; допомагає ефективно залучати до педагогічного процесу їх батьків. Внаслідок цього активна, конструктивна творчість стає постійним супутником дитячої життєдіяльності.

Зазначимо, що до останнього часу в педагогічній науці домінувала точка зору на проектування як на певну функцію діяльності педагога. Сьогодні проектування вважається однією з технологій переходу від

парадигми традиційної до парадигми інноваційної освіти в освітньому просторі взагалі. Тому проблема педагогічного проектування в останні роки привертає все більшу увагу дослідників і практиків і розглядається в таких аспектах: загальна теорія педагогічного проектування (Безрукова В., Беспалько В., Краєвський В., Лернер І.); проектування технологій управління інноваційним розвитком школи (Ващенко Л., Даниленко Л., Калініна К., Лазарєв В., Мариновська О., Мармаза О., Осадчий І., Подмазін С.), проектування педагогічних систем внутрішньо-шкільного управління (Гільманов С., Горбунова Л., Капто Г., Касьянова О., Лоренсов О., Моїсеєв О.); проектування педагогічного процесу з розробкою окремих елементів управління (Атаманчук П., Гриньова М., Кух А., Мельник В., Семенюк Т.); проектування педагогічних ситуацій для управління навчально-пізнавальною і навчально-творчою діяльністю (Закота Л., Коберник О., Сипченко В., Ричкова Л., Яресько К.).

Розглянемо сутність педагогічного проектування. У роботах вітчизняних і зарубіжних науковців існують різні визначення педагогічного проектування. Залежно від контексту воно може тлумачитися як явище педагогічної дійсності; феномен проектної культури вчителя; спосіб буття педагога; модель вирішення проблем практики; модель саморегулювання професійної діяльності; тип інноваційної діяльності; вид проектування і моделювання передового педагогічного досвіду; система науково-методичного супроводу впровадження інновацій; технологія впровадження інновацій; форма науково-методичної роботи; метод реалізації інноваційних перетворень; засіб саморозвитку та самореалізації педагога тощо [4].

Аналіз наданих тлумачень переконує, що зазначені підходи до визначення сутності педагогічного проектування не є суперечливими, а відображають його багатоаспектний і поліфункціональний характер.

Ми розглядаємо педагогічне проектування як цілеспрямовану педагогічну діяльність зі створення освітнього проекту, яким є інноваційна модель вирішення актуальних проблем у системі управління, виховання та навчання. Об'єктами педагогічного проектування визначаємо педагогічні системи, педагогічні процеси і педагогічні ситуації [3].

Слід зауважити, що у науково-педагогічній літературі паралельно застосовуються поняття педагогічного, дидактичного проектування та проектно-впроваджувальної діяльності, які відрізняються між собою широтою реалізації. Так, поняття «педагогічне проектування» охоплює

усі етапи «життєвого циклу інновації»: від інноваційної ідеї до її запровадження у педагогічній системі. Під дидактичним проектуванням розуміють проектувальну діяльність щодо створення дидактичних проектів на рівні окремих навчальних дисциплін та її складових [5]. Проектно-впроваджувальна діяльність включає заключні стадії «життєвого циклу інновації», а саме: усвідомлений вибір, апробацію, адаптацію та впровадження інновацій, експериментально перевірених та рекомендованих до застосування [4].

Зазначимо, що як багатофункціональне явище педагогічне проектування виконує дослідницьку, аналітичну, прогностичну, перетворювальну, нормувальну функції і в той же час залишається системою, якій притаманні відповідні властивості. За О. Коберником, систему педагогічного проектування характеризують такі ознаки:

- цілісність – відсутність зведення системи до суми утворюючих її частин, сприймання і розгляд її як єдиного цілого;
- структурність – зв'язки і відношення елементів системи упорядковуються в деяку структуру, яка визначає функціонування системи;
- взаємозв'язок системи з середовищем;
- ієрархічність – кожний компонент може розглядатися як система, до якої входить інша;
- багатоваріантність описування – кожна система, що представляє собою складний об'єкт, у принципі не може бути зведена лише до якоїсь однієї картини, одного відображення, а може бути описана багатьма способами [2].

Очевидним є те, що функціонування такої багатовекторної системи, як педагогічне проектування, має бути підпорядкованим певним принципам. На сучасному етапі науковцями розроблені такі принципи педагогічного проектування:

- принцип людських пріоритетів, який орієнтує на людину – учасника підсистем, процесів або ситуацій. Цей пріоритет означає гуманістичний і природовідповідний характер навчання;
- принцип саморозвитку проєктованих систем, процесів, ситуацій, що передбачає створення їх динамічними, гнучкими, здатними по ходу реалізації до змін, перебудови, ускладнення або спрощення;
- принцип динамізму, що передбачає рух системи від сутності вищого порядку до сутності більш низького порядку;

- принцип повноти, що передбачає забезпечення реалізації в спроектованому об'єкті системи вимог до його функціонування;

- принцип діагностованості, що передбачає організацію постійного зворотного зв'язку, реалізацію вимірювального інструментарію, моніторинг функціонування системи на практиці;

- принцип конструктивної цілісності, що передбачає встановлення міцної взаємозв'язку між компонентами методичної системи та етапами її проектування та реалізації на практиці [1].

Опора на виявлені принципи і закономірності під час педагогічного проектування дозволяє забезпечити ефективність проектування, як за результатом проектувальної діяльності, так і за процесом проектування.

Отже, можна стверджувати, що педагогічне проектування як багатофункціональне і багатовимірне явище дозволяє розв'язати низку різноманітних педагогічних проблем у діяльності загальноосвітнього навчального закладу і тим сприяти створенню нового, сучасного, інноваційного іміджу освітнього закладу, змінити тип мислення учасників проекту, підвищити конкурентоспроможність учителя на ринку праці.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем / Л.И. Гурье. – Казань, 2004. – 212 с.

2. Коберник О.М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі / О.М. Коберник. – К.: Науковий світ, 2001.– 182 с.

3. Коновальчук І.І. Проектування інноваційних педагогічних технологій. Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/7692/97/>

4. Мариновська О.Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності: теорія і практика: монографія/ О.Я. Мариновська. – Івано-Франківськ: Симфонія-форте; Полтава: Довкілля-К, 2009. – 500 с.

5. Романова Г.М. Дидактичне проектування як напрям психолого-педагогічної підготовки викладачів ВНЗ. Режим доступу: <http://novyn.kpi.ua/2010-1/17-ped-Romanova.pdf>



## УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА – КУЛЬТУРА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ІНЖЕНЕРА ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ

*The article is devoted to scientific substantiation of the most important areas of strategy development management culture of Transportation in accordance with the requirements of the time, the order of modern society, the transition to a new level of management professionalism. The factors influence the development of professionalism of the railway industry.*

**Key words:** *culture management, railway industry, professional managers.*

Побуває думка, що в наш час немає більш гострої теми для життя і для пізнання, ніж тема про культуру, технічну революцію й цивілізацію, про їхню єдність і відмінність. Пов'язуючи культуру з майбутньою інженерною діяльністю, деякі зарубіжні психологи почали ототожнювати її й порівнювати з перетворенням життя, людської долі.

Відомий дослідник політико-цивілізаційних процесів глобалізації М. Шепелев доводить, що пріоритет техносферних процесів простежується в «руйнації базових культурних цінностей полікультурного ландшафту світу, зміщенні культурних відносин технологічними та поширенні антикультури, руйнації традиційних соціальних інститутів, в кризі модерної моделі держави – нації та пов'язаних з нею механізмів соціального регулювання і соціального захисту людини. А звідси й бурхливий потік асоціалізації, що загрожує втратою людського в людині. Підриваються цінності свободи людини, є загроза перетворити її на елемент мегамашини, на робота» [2].

Вчені (В. Андрущенко, Г. Атаманчук, Л. Батліна, О. Білорус, А. Гуцал, В. Казначеев К. Корсак, В. Кремень, Ю. Осипов, Ю. Павленко, Л. Сохань та ін.) стверджують, що некерована або егоїстично керована глобалізація неминуче приведе до глобального «технократического управления мира», до кінця його гуманістичної людської історії й початку технотропної історії світу, де людині в умовах технотронного поневолення буде приділена другорядна роль. Зазначене може викликати незворотні негативні зміни в розвитку людства. «Це буде розвиток не для людини як вищої цінності, а проти людини» [2]. Подолати цю глобальну катастрофу можна лише за рахунок переорієнтації всього суспільства на рейки людського виміру.

Вагомі й швидкі успіхи досягаються тільки там, де викладачами залізничних ВНЗ на озброєння беруться нові концептуальні підходи, педагогічні технології високоякісної професійної освіти, спираючись на які вони мають змогу успішно готувати студентів до продуктивної кваліфікованої праці у складному соціумі, гарантуючи і програмуючи її якість, відповідальність випускників, своїх студентів за раціональність своїх нововведень.

Звідси висновок: реформування усієї системи професійної освіти в умовах тенденцій суспільного розвитку має бути спрямоване на педагогізацію професійної підготовки випускників вишів, зокрема інженерних кадрів до нових умов життя. Це означає, що сучасна професійна педагогіка як наука, виходячи з характеристики основних проблем цивілізації, основних тенденцій суспільного розвитку, покликана позитивно впливати у новому суспільстві на всі сфери життєдіяльності людства, людини, суспільства, впливаючи на прискорення переходу від індустріальних до науково-інформаційних технологій [1, с. 8-9].

Погоджуючись з усіма дослідниками, які на перший план висувають реалізацію основного запиту сучасної доби – пошук шляхів підготовки креативного інженера, необхідно спрямовувати цей креатив на формування інженера, здатного утверджувати іншу культуру людських взаємин на залізничному транспорті, здійснюючи одночасно прорив у розвитку залізничної галузі та прискоренні переходу культури виробничих стосунків на транспорті у практичну площину на найближчий період.

На підставі здійсненого теоретичного аналізу та узагальнення вітчизняних і зарубіжних досліджень, філософських, психолого-педагогічних джерел доведено, що сучасна практика професійної підготовки інженерів залізничного транспорту потребує нових підходів до організації професійного навчання.

На основі усебічної рефлексії викладених у сучасній психолого-педагогічній літературі теоретичних засад на підставі надбань педагогічної науки уточнено сутність понять «культура», «управління», «управлінська культура» і запропоновано їх авторську інтерпретацію як сукупності загальнонаукових, загально-професійних і спеціальних знань, умінь і навичок та особистісних якостей, що детермінують ефективне виконання інженерних функцій і типових завдань інженера залізничного транспорту на рівні професійно-управлінської культури.

Як феномен і показник професіоналізму, «управлінську культуру», яка має формуватись у ВНЗ під час професійної підготовки інженера залізничного транспорту, охарактеризовано, як: особистісне утворення, як результат якісної підготовки фахівця до професійно-результативного виконання інженерних функцій, дій та обов'язків, використання інноваційних підходів у майбутній професійній діяльності; органічна її єдність з професійною діяльністю інженера залізничного транспорту, що можливо лише в умовах постійної реалізації всіх загальних функцій управління в тісному взаємозв'язку з педагогічними функціями інженера на всіх стадіях її організації. Проведений теоретичний аналіз підтвердив, що в більшості випадків педагогічні та соціально-психологічні аспекти діяльності інженера залізничного транспорту розглядаються окремо від управлінських функцій; прогресивний аналіз, перетворювальний погляд і вплив на якісні зміни професійної інженерної діяльності, на взаємодію з колегами як динамічний процес духовного взаємозбагачення інноваційними думками, інформацією, соціально-професійними цілями, активними інженерними управлінськими рішеннями, ідеями й діями, почуттями та досягненнями; здатність планувати, організовувати й забезпечувати передбачуваний результат, виконуючи конкретну управлінську роль й виявляючи особистісну відповідальність за досягнення мети, об'єктивно оцінювати результати інженерної діяльності.

Теоретично доведена необхідність якісного концептуального аналітичного підходу до створення цілісної й об'єктивної картини розвитку управлінської культури у майбутнього інженера з урахуванням реального попиту суспільства на його послуги, особливостей інженерної праці та здатності забезпечити якісну оцінку цієї діяльності з допомогою сформованої управлінської культури.

Дійшли висновку: щоб здійснювати процес професійної підготовки інженера на рівні сучасних науково обґрунтованих рекомендацій, слід звертатись до тих наукових напрацювань, які містять у собі комплекс педагогічних, галузевих знань міждисциплінарного характеру, теоретичної та практичної підготовки студентів, що мають істотно збагатити уявлення про управлінську культуру, зокрема, тієї частини викладачів, які здійснюють сьогодні професійну підготовку інженерів залізничного транспорту.

Дослідження сучасних вимог до формування особистості майбутнього інженера залізничного транспорту, його здібностей,

якостей та управлінської культури під час навчання у ВНЗ вказує на необхідність і значущість теоретичного аналізу напрацювань, у яких висвітлено різні аспекти професійної підготовки до інженерної управлінської діяльності спеціалістів інших галузей.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Кремень В. Философия образования в XXI веке / В. Кремень // Персонал. – 2003. – №1 . – С. 8-9.

2. Шепелєв М. Політико-цивілізаційний підхід до аналізу глобалізаційних феноменів / М.Шепелєв // Соціальна психологія. – 2004. – № 4(6) – С. 124-130.

**Норбек Тайлаков**  
(Ташкент, Узбекистан)

### НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ УЗБЕКИСТАН

*The individual becomes the main consumer of educational services. Personality is realized through the flexibility of the educational sphere, its variability, adapting to the changing educational needs of the man, the state and society.*

**Key words:** *continuing education, educational services, personality.*

Узбекистан выбрал собственный путь развития – путь масштабных реформ, направленных на строительство демократического правового государства, социально ориентированной рыночной экономики и сильного гражданского общества. В одной из основных направлений государственной политики Узбекистана – в области образования – за последние годы произошли кардинальные изменения. На 9-ой сессии Олий Мажлиса Республики Узбекистан 29 августа 1997 года в докладе «Гармонично развитое поколение – основа прогресса Узбекистана» Президент Узбекистана поднял вопросы реформирования образования и подготовки кадров: забота о подрастающем поколении, стремление воспитать здорового, гармонично развитого человека – это наш национальный характер; каждый человек, живущий на этой священной земле на протяжении всей жизни борется, трудится, не жалеет сил, чтобы вырастить своих детей образованными и добродетельными, увидеть их счастье и благополучие. А этого, как известно, можно достичь лишь в образованном и воспитанном обществе.

Образование провозглашено приоритетным направлением в политике государства. Ярким тому доказательством явилось принятие в 1997 году двух основных документов: Закона «Об образовании» Республики Узбекистан [4] и «Национальной программы по подготовке кадров» (НППК) [4] и выработка «Узбекской модели образования» [4]. Реформы в сфере образования и воспитания направлены: во-первых, на позитивное воздействие на социально-политический климат; во-вторых, на нахождение человеком своего места в жизни; в-третьих, на формирование свободной, самостоятельно мыслящей личности; в-четвертых, на полную реализацию потенциала человека; в-пятых, на воспитание гармонично развитых людей, обладающих общими и специальными знаниями, современным мировоззрением, людей с высоким сознанием, чистыми помыслами, верных национальным и общечеловеческим ценностям, готовых создавать сильное гражданское общество.

Национальная модель и НППК – это стратегически продуманная, научно обоснованная концепция, которая очень чутко воспринимает тенденции и нюансы социально-экономического развития страны. В соответствии с НППК образование в стране реализуется в следующих видах: дошкольное, общее среднее, среднее специальное, профессиональное образование, высшее, послевузовское образование, повышение квалификации и переподготовка кадров, внешкольное образование [2, 3]. Главная особенность этой модели – непрерывность образования. То есть человек имеет возможность получения знаний, профессиональных навыков и специальностей на протяжении всей своей жизни. Данная программа создает эффективный механизм образовательной системы, в которой в качестве основных составляющих присутствуют уважение к личности, раскрытие способностей и творческого потенциала; формирование свободно мыслящего человека, его нравственное, физическое и духовное развитие; прогрессивное обучение, получение профессиональных навыков и полноценная самореализация личности в жизни.

Принципами непрерывного образования являются приоритетность, демократизация, гуманизация, гуманитаризация, национальная направленность, неразрывность обучения и воспитания, выявление одаренной и талантливой молодежи. Уместно привести мнения зарубежных специалистов об этой программе, высказанных в рамках международной конференции «Подготовка образованного и интеллектуально развитого поколения как важнейшее условие

устойчивого развития и модернизации страны», проходившей в Ташкенте 17 февраля 2012 года, в которой приняли участие представители многих крупнейших международных организаций и финансовых институтов.

В частности, профессор Сеульского политехнического колледжа Пан Хван сказал, что «Национальная программа по подготовке кадров Узбекистана получила признание в мировом сообществе и становится объектом всестороннего изучения. По своему содержанию она охватывает все этапы непрерывного образования, реализуя принцип передовых систем – образование через всю жизнь. Но глобальной идеей программы является, на наш взгляд, то, что она будет основным фактором качественного рывка в социально-экономическом развитии республики в новом веке».

Президент Международной Академии наук высшей школы В. Шукунов (Россия) отметил, что разработка Национальной программы по подготовке кадров – глубоко научный, новаторский подход к решению проблемы. Опыт Узбекистана в реализации государственной политики в реформировании системы образования, безусловно, станет своеобразным «ноу-хау» Президента Ислама Каримова. Это «экспортная технология», которая может быть использована в странах со схожими социально-экономическими, демографическими условиями, культурно-историческими традициями и обычаями».

О необходимости непрерывного образования говорили великие педагоги и просветители прошлого. Вспомним слова К. Д. Ушинского: «Следует дать ученику средство извлекать полезные знания не только из книг, но и из предметов его окружающих, из жизненных событий, из истории собственной души. Обладая такой умственной силой, человек будет учиться всю жизнь».

В нынешнее время проблема непрерывного образования актуальна потому, что: во-первых, связана с объективной потребностью постоянно осваивать новые технологии. И если мы не будем готовы их принять и признать, очень скоро мы окажемся на обочине не только профессиональной, но и общественной жизни. Во-вторых, это усложнение социальной сферы, а именно, необходимость всё время делать осознанный выбор. И чем более информирован и образован будет человек, тем более осознанно он будет делать свой выбор, основывая его не на яркости рекламы и красивости фраз, а на собственных убеждениях и знаниях. В-третьих, необходимость

непрерывного образования заключается в том, что усиливается внимание общества к проблемам воспитания патриотизма, соблюдения законов, уважение прав и выполнения обязанностей граждан, укрепление семьи, развитие здорового образа жизни, сохранение окружающей среды и т.д.

Отличительной особенностью НППК является введение в систему непрерывного образования как самостоятельных и обязательных ступеней, девятилетнего общего среднего и трехлетнего среднего специального, профессионального образования, которые обеспечивают преемственность перехода от общеобразовательных к профессиональным программам. Молодые люди имеют возможность добровольно выбирать направления двух типов трехлетнего специального образования, исходя из своих способностей и желания: академический лицей или профессиональный колледж.

Академический лицей дает среднее специальное образование в соответствии с государственным образовательным стандартом, обеспечивает интенсивное интеллектуальное развитие, углубленное, профильное, дифференцированное, профессионально ориентированное обучение с учетом возможностей и интересов учащихся. В академических лицеях обучающиеся имеют возможность по избранному ими направлению обучения (гуманитарные, точные, естественные науки, филология и искусство).

Профессиональный колледж дает среднее специальное, профессиональное образование в рамках соответствующего государственного образовательного стандарта, обеспечивает углубленное развитие профессиональных склонностей, умений и навыков учащихся, обретение одной или нескольких специальностей по выбранным профессиям.

Таким образом, создаются условия для совершенствования получения знаний молодежью, приобретения ими определенной профессии или специальности. Получение учащимися 12-летнего общего и среднего специального, профессионального образования гарантируется государством, что обеспечивает их социальную защиту в условиях рыночной экономики.

В высшем образовании осуществлен полный переход на двухуровневую систему: бакалавриат и магистратура. Бакалавриат – одно из направлений получения базового высшего образования. Магистратура – высшее специальное образование по конкретной

специальности, которое продолжается в течение двух лет на основе степени бакалавра. Прием студентов в высшие образовательные учреждения осуществляется путем определения уровня знаний абитуриентов по результатам тестовых испытаний и других дополнительных творческих экзаменов, определяемых в установленном порядке. Обучение в высших образовательных учреждениях производится за счет государственных грантов и на платно-контрактной основе.

В настоящее время главным потребителем образовательных услуг становится отдельная личность. Личность реализуется в большей степени через гибкость образовательной сферы, её изменчивости, приспособлении к меняющимся образовательным потребностям человека, государства и общества. Это приводит к постоянному её совершенствованию, обновлению, повышению эффективности.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Андриянова В. И., Цой М. Н. Управление качеством учебно-воспитательного процесса в условиях непрерывного образования. // Проблемы педагогики и психологии: Научное периодическое издание межвузовского консорциума. – Ереван: АГПУ им. Хачатура Абовяна, 2014. – № 1. – С. 21-26.

2. Бегимкулов У. Ш. Некоторые аспекты системы непрерывного образования Республики Узбекистан. – Ташкент, 2010.

3. Джураев Р. Х., Цой М. Н. непрерывное образование и реформы в системе образования Республики Узбекистан // Збірник наукових праць Кременецького ОГПІ ім. Тараса Шевченка. – Випуск 1. Серія: Педагогічні науки. – Кременець, 2007. – с. 19-26.

4. Каримов И. А. Гармонично развитое поколение – основа прогресса Узбекистана. – Ташкент: Шарк, 1997.

**Ірина Феденко**  
(Суми, Україна)

#### **СИСТЕМА КОНТРОЛЮ ЗА ВИКОНАННЯМ ПЛАНУВАННЯ В НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ (із досвіду роботи)**

*The essence and characteristics of the concepts of «control», «internal school control» are given. goals and algorithm implementation vnutrishnoshkilnoho control are defined. The specific system of internal*



*monitoring of the implementation of planning at municipal institution Sumy school I-III levels №6 is characterized.*

**Key words:** *control, internal school control planning.*

Практикою доведено, що ефективність організації навчально-виховного процесу в закладі освіти прямо залежить від абсолютного, об'єктивного та ефективного контролю, що «є необхідною складовою діагностування педагогічної діяльності», бо неконтрольований процес – то некерований процес.

Внутрішньошкільний контроль – систематична, цілеспрямована перевірка адміністрацією школи роботи педагогічного колективу, окремого вчителя. Вітчизняні й зарубіжні вчені поняття «внутрішньошкільний контроль» розглядають насамперед як засіб отримання інформації про стан навчально-виховного процесу. Найважливішою умовою результативності керівництва (управлінської діяльності) є зворотний зв'язок. Звідси, контроль – один із способів отримання зворотного зв'язку є засобом отримання інформації.

Отже, внутрішньошкільний контроль – це система перевірок, що має на меті встановити, чи відповідає організація вчителем навчально-виховного процесу очікуваному результату. Норми, правила й вимоги такої організації передбачають і породжують особливі психологічні стосунки – це управлінські стосунки, де акцент усе частіше переносять на взаємини між людьми і трактують на основі взаємин сторін, зацікавлених у результатах справи.

Ось чому управлінське кредо адміністрації нашого навчального закладу – працювати з учителем так, як би ми хотіли, щоб учитель працював із учнем.

Ми використовуємо контроль як спосіб навчити вчителя, допомогти йому зробити ще один крок до педагогічної майстерності.

Від чого залежить стиль роботи та управлінська діяльність заступника директора з навчально-виховної роботи? Як досягти результативного керівництва сучасною школою, сучасним учителем?

Найголовніше – це отримання максимально можливих знань про стан справ у кожному напрямку роботи, вміння виявляти причини, аналізувати їх, правильно та своєчасно реагувати на запити колективу, керувати його розвитком. Вивчення стану викладання предмета державного компонента, що раз на 5 років є обов'язковим для кожного окремо взятого навчального предмета, а є ряд предметів, стан викладання

яких вивчається щороку або раз у три роки, чи не найскладніша частина управління, контролю та керівництва заступника директора.

Вивчення стану викладання предметів ми будемо за такими напрямками: фахова та професійна підготовка вчителя; методична підготовка вчителя; організація вчителем навчальної діяльності учнів під час уроку та в позаурочній діяльності; робота вчителя з удосконалення матеріально-технічної та методичної бази кабінету; визначення ступеня взаємодії вчителя з класним керівником, батьками; результати перевірки навчальних досягнень учнів з предмета.

Розпочинається дана робота саме з планування вивчення стану викладання предметів державного компонента. Готується проект наказу про вивчення стану викладання предметів державного компонента, потім видається сам наказ.

У нашому навчальному закладі функціонує система контролю за виконанням планування.

Шкільне методичне об'єднання вчителів є однією з головних ланок у системі роботи школи. Метою діяльності методичного об'єднання є вивчення системи роботи кожного вчителя для підвищення ефективності навчально-виховного процесу з предмета, аналіз внутрішньошкільних вимог, сприяння розвитку педагогічної творчості, професійної майстерності вчителів. Кожне засідання методичного об'єднання складається з питань теоретичного, практичного, аналітичного характеру. На засіданнях м/о, які проводяться не менше 4 разів на рік, а їх як правило 5-7, розглядаються нормативні документи щодо забезпечення ефективності навчально-виховного процесу, теоретичні питання щодо підвищення методичного рівня членів м/о, відбувається вивчення й аналіз навчальних програм, підручників, інструктивно-методичних листів, діагностування вчителів з питань навчання та виховання, аналіз якості знань, умінь та навичок учнів, ознайомлення з перспективним педагогічним досвідом, аналіз уроків, заходів, результативність участі учнів в олімпіадах, конкурсах тощо. Після кожного засідання оформлюється протокол.

На нараду при заступнику директора виносяться питання щодо реалізації та виконання Програм, нормативних документів МОН України, обласного та міського рівнів. Розглядаються результати поточного контролю щодо виконання плану роботи школи, підсумки тематичних предметних тижнів, декад тощо.

Адміністративна нарада у нашому навчальному закладі проводиться 1 раз на тиждень. На ній присутня вся адміністрація школи, але, дивлячись на певний перелік питань, можуть бути запрошені голова ПК, завідувача бібліотекою, медична сестра, учителі, батьки. На адміністративну нараду виносяться актуальні питання щодо навчально-виховного процесу, питання з вирішення господарських питань тощо.

Наради педагогічного колективу при директору сплановані у річному плані роботи школи. При плануванні зазначається певний перелік питань, які саме виносяться на нараду. Наради при директору в нашому навчальному закладі відбуваються 1 раз на місяць. На них виносяться такі питання: ознайомлення з нормативними документами, інструктивно-методичними рекомендаціями, наказами МОН України, Департаменту освіти і науки Сумської обласної державної адміністрації, управління освіти і науки Сумської міської ради; питання виконання рішень колегії управління освіти і науки Сумської міської ради; заслуховуються питання щодо виконання наказів по школі: про результати внутрішкільного контролю, про підсумки роботи навчального закладу за певний період, питання щодо травматизму, збереження здоров'я, стан відвідування учнями навчальних занять тощо. Кожна нарада при директору оформлюється протокольно.

Методична рада в навчальному закладі має на меті координацію методичної, дослідницької роботи, розгляд та затвердження основних питань роботи школи, визначення змісту навчальних програм і планів, координацію роботи методичних об'єднань, творчих груп, постійнодіючих семінарів, семінарів-практикумів. Щорічно визначаються основні завдання Методичної ради школи, розробляються плани роботи та засідань. На її засіданнях розглядаються питання щодо підвищення професійного рівня вчителів, упровадження інноваційних технологій, організації самоосвітньої діяльності вчителів, надання їм допомоги в питаннях теорії й практики, організації навчально-виховного процесу, роботи з обдарованими учнями та інше; робота з педагогічними працівниками в школі реалізується як через традиційні (колективні, індивідуальні, групові), так і нетрадиційні (презентації, ділові ігри, творчі звіти, портфоліо тощо) форми її організації.

Протягом навчального року планується та проводиться, враховуючи Положення та методичні рекомендації, розроблені Інформаційно-методичним центром, не менше 5 засідань Методичної ради. Психолого-діагностичний супровід методичної роботи

спрямований на пошук, обробку й систематизацію інформації про рівень досягнень учителя, зорієнтований на виявлення й усунення недоліків у діяльності педагогів. Після засідання Методичної ради школи оформлюється протокол.

Наради і педагогічні ради є обов'язковою частиною життя колективу. Без них не обійтись, оскільки така управлінська діяльність допомагає виробленню і ухваленню найкращих рішень. Під час обговорення багатьох важливих професійних проблем виникає кілька поглядів на них. Це якісно підвищує рівень ухвалених рішень, що, у свою чергу, сприяє поліпшенню стосунків та взаєморозуміння між окремими підрозділами і педагогами.

Участь у такій колективній формі управління як педагогічна нарада сприяє розвитку ділових рис учителя, зростанню його компетентності в процесі взаємообміну думками, зміцненню в нього навичок творчого вирішення педагогічних завдань.

Педагогічна рада школи – це професійне об'єднання, постійний орган, до компетенції якого належить розгляд основних питань навчально-виховної роботи освітнього закладу. Теми засідання Педагогічної ради сплановані у річному плані роботи школи. За місяць до засідання педагогічної ради по школі видається наказ про підготовку до проведення педагогічної ради, в якому зазначена тема педагогічної ради, склад робочої групи, дата, час проведення. Після засідання педагогічної ради видається наказ про виконання рішення педагогічної ради, оформлюється протокол. Також оформляється картка контролю щодо виконання рішень педагогічної ради, в якій указується тема педагогічної ради, зміст контрольованого питання, термін виконання, виконавець, інформація про виконання, ужиті заходи, дата зняття з контролю, ПІБ відповідального за питання.

Засідання наступної педагогічної ради починається саме з питання виконання рішень попередньої. Саме на педрадах ухвалюють рішення з важливих питань життя школи, визначають і виявляють стратегічні завдання, підбивають підсумки роботи школи. Педрада – це реальна можливість залучення всіх учителів до процесу управління школою, місце обговорення їхніх думок та пропозицій щодо майбутнього і теперішнього стану своєї школи.

Результати контролю ми обов'язково узагальнюємо наказами або довідками. Довідками ми узагальнюємо, наприклад, інформацію про навчання учнів у Малій академії наук, про режим роботи групи

подовженого дня, про систему роботи вчителя в міжтестастаційний період тощо.

Накази в нашому навчальному закладі ми видаємо: про стан ведення журналів, щоденників, зошитів, про стан викладання того чи іншого предмета, про результати класно-узагальнюючого контролю в певному класі, про результати виконання навчальних програм, про тематичний, про оглядовий контроль з того чи іншого предмета тощо. У річному плані роботи школи є графа примітка, в якій наприкінці кожного місяця, бо план складається на кожен місяць, робиться чітка відмітка про виконання запланованого. Обов'язково вказується якщо це наказ – то № наказу та дата, якщо нарада чи засідання Педагогічної ради – № протоколу та дата проведення.

Тобто, з ретельного планування роботи в навчальному закладі все розпочинається, і відміткою про виконання все узагальнюється. І ми чітко бачимо, що все, що було заплановано – виконано. Якісне планування, чітке виконання плану та завдань, співпраця всієї адміністрації, педагогічного колективу, якісний контроль – усе це запорука успішного функціонування навчального закладу.

**Надежда Хвыля-Олинтер**  
(Москва, Россия)

## **ПОСЛЕДСТВИЯ РЕФОРМЫ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ РОССИИ**

*Since the end of the last century the education system in Russia has being reformed consistently. Innovation in education is still going on. The article presents facts indicating the inefficiency and the harmfulness of the reforms for the young generation and for the country.*

**Key words:** *educational system, quality of education, reform, reform of the education system, Bologna system.*

Система образования в России с конца прошлого столетия последовательно реформируется, инновации в образовании продолжают до сих пор, несмотря на то, что уже накоплены обширные данные, доказывающие неэффективность, бессистемность и даже вредоносность совершаемых переустройств.

Согласно исследованию Индекса уровня образования в странах мира (Education Index<sup>4</sup>), Россия по данному показателю находится на сорок девятом месте из ста восьмидесяти восьми возможных, соседствуя с Гренадой, Хорватией и Белоруссией. Этот комбинированный показатель Программы развития ООН является одним из ключевых для определения уровня социального развития (Human Development Index) и строится на основе данных о грамотности взрослого населения и совокупной доли учащихся, получающих начальное, среднее и высшее образование.

В рейтинге стран мира по уровню расходов на образование (Expenditure on Education<sup>5</sup>), рассчитываемом как общий объем государственных и частных расходов, выраженный в процентах от ВВП, наша страна занимает девяносто восьмое место из ста пятидесяти трех возможных. Это довольно низкий показатель, даже для стран постсоветского пространства.

Проблемы в России не уникальны и характерны практически для всех государств, входящих ранее в состав СССР. Они являются результатом разрыва преемственности в образовании, нарушения традиций и «антиисторического» отрицания достигнутого ранее опыта.

В Центре научной политической мысли и идеологии<sup>6</sup> в сентябре 2015 года был проведен экспертный опрос, в ходе которого оценивались результаты образовательной реформы в России. Эксперты, в число которых вошли 154 представителя различных научных отраслей, кандидаты и доктора наук, профессора, провели сравнение качества подготовки выпускников учебных заведений до и после присоединения России к Болонской системе и введения ЕГЭ. Мнения экспертов иллюстративны. По десятибалльной шкале респонденты оценивали качество подготовки выпускников школы, абитуриентов и выпускников вузов. Диагноз однозначен: уровень подготовки за годы реформ резко снизился. Качество образования в целом до присоединения к Болонской системе эксперты чаще оценивали на 9 баллов из десяти возможных, на сегодняшний день ситуация существенно хуже. Вычисление для каждого показателя среднего по оценкам экспертов балла показало, что как качество подготовки школьников и абитуриентов, так

---

<sup>4</sup> См.: <http://gtmarket.ru/ratings/education-index/education-index-info>

<sup>5</sup> См.: <http://gtmarket.ru/ratings/expenditure-on-education/info>

<sup>6</sup> <http://rusrand.ru/>

и эффективность системы образования, ухудшились более чем в два раза.

Обратимся к статистическим данным, отражающим состояние разных уровней системы образования, достигнутое в результате реформ.

За двадцать пять лет по стране почти в два раза сократилось число школ, в первую очередь за счет общеобразовательных учебных заведений, расположенных в сельской местности<sup>7</sup>. Сокращение школ коррелирует с проблемами депопуляции и внутренней миграции, и в определенной мере обусловлено именно этими процессами. Например, численность детей, достигающих возраста начальных классов и нуждающихся в учебных местах, в связи со снижением рождаемости уменьшилась почти в полтора раза<sup>8</sup>. При этом качество школьной подготовки в связи с переходом на новые образовательные стандарты и введением ЕГЭ снижается. Детей не учат мыслить системно, а формируют отрывочные фрагментарные знания, необходимые для успешного прохождения тестовых заданий.

Состояние науки в стране, работу научных школ, качество подготовки учеников в школах отражают результаты международных олимпиад. СССР был безусловным лидером на мероприятиях такого рода на протяжении десятилетий. Успехи российской команды стали куда более скромными, команда страны в общем зачете все чаще терпит поражение. Данные в динамике позволяют видеть многолетний тренд «успехов». В международных олимпиадах по математике и физике мы всегда занимали первые места, теперь ситуация в корне изменилась. После перехода на Болонскую систему на математической олимпиаде команда России стала лидером лишь однажды, а в 2014 году и вовсе заняла восьмое место. На олимпиадах по физике мы, имея до 2001-го года восемь первых мест в десяти состязаниях, теперь лишь дважды «добирались» до третьей позиции.

Реформа образования и отказ от традиционной системы подготовки существенно снизили сопоставительный мировой уровень знаний российских школьников. Бисмарк говорил, что войны выигрывает школьный учитель. В этой связи результаты диверсионной

---

<sup>7</sup> Данные Росстата [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/obraz/o-obr1.htm](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/o-obr1.htm)

<sup>8</sup> Данные Росстата [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/#](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/#)

реформы образования можно рассматривать как прямую угрозу национальной безопасности страны.

Россияне до сих пор признают важность высшего образования в современном мире и соглашаются с тем, что без соответствующего диплома сложно построить успешную карьеру и достичь многих жизненных целей. По данным общероссийского исследования, более 70% респондентов уверены в необходимости получения высшего образования для самореализации в профессиональной сфере<sup>9</sup>.

Но высшее образование также пострадало от последствий реформ. Число вузов сегодня по сравнению с советским периодом увеличилось более чем в два раза. В 1960-м году на территории РСФСР располагалось 430 вузов, сейчас мы имеем более 900, а два года назад - больше тысячи, не считая региональных филиалов. Численность студентов выросла пятикратно. Вроде бы охват населения высшим образованием должен приносить только позитивные результаты, повышать грамотность, образованность, профессиональность. По факту наблюдается обратное - качество образования падает, деградация населения усиливается.

Образование, в том числе и высшее, превратилось в платную услугу, что прямо прокомментировал бывший Министр образования А. Фурсенко: «Профессиональное образование должно стать непрерывным и высокодоходным бизнесом»<sup>10</sup>. То есть на высшем уровне государственной власти было объявлено, что система образования должна не производить знания, не воспитывать гражданина, а приносить прибыль. Такой результат и достигнут. Резко выросло число коммерческих ВУЗов, имитирующих подготовку и ориентированных на материальные дивиденды. В итоге страна, нуждающаяся в грамотных специалистах, получает вместо них суррогат.

Проблемы наблюдаются и с научными степенями. С 1 января 2014 года Высшая аттестационная комиссия ужесточила требования к защите диссертаций, введя правило обязательной публикации полного текста работы в открытом доступе за три месяца до защиты. Это решение было направлено на борьбу с плагиатом. Последовал

---

<sup>9</sup> Инициативный всероссийский опрос ВЦИОМ проведён 31 августа — 1 сентября 2013 г. Опрошено 1600 человек в 130 населенных пунктах в 42 областях, краях и республиках России. Статистическая погрешность не превышает 3,4%.

<sup>10</sup> Выступление А. Фурсенко на совещании с главными редакторами региональных СМИ и руководителями пресс-служб органов управления образованием субъектов РФ. См.:



результат - выпуск из аспирантуры с защищенной диссертацией сократился с 8979 человек в 2013 году до 5189 человек в 2014 году<sup>11</sup>.

Практика плагиата была проанализирована активистами сообщества «Диссернет», созданного в целях общественного противодействия подлогам в науке. Некоторые результаты анализа опубликованы в Англоязычном бюллетене по вопросам высшего образования Higher Education in Russia and Beyond (HERB)<sup>12</sup>. В частности, были выявлены наиболее «проблемные» области распространения фальшивых диссертаций - экономика (около 40% случаев), юриспруденция, педагогика, медицина.

Эпицентрами «липовых» диссертаций стали крупнейшие российские города - Москва и Санкт-Петербург, а также Кавказский регион, в котором процент фальсификата наиболее высок. Вузами, лидирующими по числу защищенных в них некачественных трудов, названы Московский Педагогический Государственный Университет и Академия государственной службы при Президенте России (ныне РАНХиГС)<sup>13</sup>.

Очевидно, что разрушение традиционной системы образования, попытки подогнать ее остатки под зарубежные стандарты и экстренно примерить англосаксонскую модель к позитивным результатам не приводят. Сегодня как никогда в истории современной России требуется формирование и накопление социального потенциала, способного оздоровить государство и общество, воспринять лучшие отечественные нравственные, научные и культурные традиции, сохранить их и преумножить. Не случайно слово «образование» является однокоренным со словом «образ», с помощью системы образования формируется образ личности, гражданина, и всей страны в целом. В свете целенаправленного и последовательного уничтожения десятилетиями наработанной системы передачи знаний подрастающему поколению, перспективы выглядят не радужными.

Образование, которое должно закладывать потенциал развития государства, стало подобием злокачественного образования, дающего метастазы во все важнейшие сферы жизнедеятельности страны.

---

<sup>11</sup> Данные Росстата

[http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/science\\_and\\_innovations/science/#](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/science_and_innovations/science/#)

<sup>12</sup> [http://herb.hse.ru/data/2015/09/22/1075563638/HERB\\_05\\_view.pdf](http://herb.hse.ru/data/2015/09/22/1075563638/HERB_05_view.pdf)

<sup>13</sup> <http://www.dissernet.org/publications/herb.htm>

Система передачи накопленных поколениями опыта, знаний и умений свои функции на должном уровне не выполняет, социальный потенциал молодежи снижается. Правило «сегодня главное не хлеб, не сталь и не броня, сегодня главное дети, потому что завтра это и хлеб, и сталь, и броня» в постсоветской России очевидно игнорируется.

**Ольга Шаповалова**  
(Суми, Україна)

## **УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ В ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ В ПРОЦЕСІ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВРЕГУЛЮВАННЯ**

*The article highlights the peculiarities of the institutional regulation of the educational services quality management process in Great Britain. The types of educational institutions and the level of autonomy in the management of the quality of educational services in each of them are described, namely: maintained schools: community schools, foundation schools, voluntary aided schools, voluntary controlled schools; academies: «converter» academies, «sponsor-led» academies and independent schools.*

**Key words:** *management, quality, educational services, quality management of educational services, institutional level.*

В умовах реформування освітньої системи в Україні, що відбувається на тлі значних соціально-економічних і політичних перетворень, особливого значення набуває забезпечення належної якості освітніх послуг. З огляду на це доцільним бачиться вивчення і творче використання досвіду зарубіжних країн, зокрема, Великобританії, яка відзначається високою якістю освітніх послуг, що надаються навчальними закладами, в тому числі й загальноосвітніми.

Управління якістю загальної середньої освіти на інституційному рівні поєднує внутрішнє оцінювання та підтримку вдосконалення діяльності навчального закладу і зовнішнє оцінювання, що включає моніторинг та інспектування. Міністерство освіти встановлює мінімальні національні стандарти навчальних досягнень (minimum national standards of achievement), стандарти навчальних досягнень середнього рівня (так звані «floor standards»), за якими оцінюються державні початкові та середні школи, а також складає таблиці успішності шкіл (schools performance tables) [1].

На місцевому рівні управління якістю загальної середньої освіти здійснюється місцевими освітніми адміністраціями, проте обсяг владних

повноважень зазначеного органу влади варіюється в залежності від типу навчального закладу. Певні типи навчальних закладів мають високий рівень автономії та значні владні повноваження у здійсненні внутрішнього оцінювання. У сучасних умовах середні загальноосвітні навчальні заклади за формою власності є державними та приватними. До державних належать:

- субсидовані школи (maintained schools), які фінансуються місцевими освітніми адміністраціями, що включають: громадські школи (community schools), у яких кадрові питання вирішує місцева освітня адміністрація, так само як і контролює вступ на навчання; фундаторські школи (foundation schools), у яких вирішення кадрових питань та контроль за вступом на навчання належать до повноважень ради школи; школи, якими опікуються благодійні організації, переважно, релігійні (voluntary aided schools); школи, що контролюються благодійними організаціями (voluntary controlled schools), у яких, як і в громадських школах, місцева освітня адміністрація вирішує кадрові питання і контролює вступ на навчання;

- академії (academies), які підпорядковуються безпосередньо Міністерству освіти і не контролюються місцевими освітніми адміністраціями, а отже, мають вищий рівень автономії. До зазначеного типу навчальних закладів належать «конвертовані» академії («converter» academies), більшість із яких створена шляхом надання субсидованим школам (наприклад, громадським) статусу академій у межах дії ухваленого в 2010 році Закону «Про академії», та «спонсоровані» академії («sponsor-led» academies), створені за ініціативою лейбористського уряду протягом 1997–2009 років. В останніх, на противагу «конвертованим академіям», рівень навчальних досягнень, як правило, нижчий за встановлений центральним урядом стандарт досягнень середнього рівня («floor standard») [3].

Наголосимо, що національні стандарти навчальних досягнень сформульовані в національному курикулумі, що являє собою набір предметів та стандартів для учнів державних початкових і середніх шкіл. Інші типи навчальних закладів, зокрема академії і приватні школи, не зобов'язані керуватися національними стандартами. Для державних навчальних закладів у межах національного курикулуму встановлено предмети, обов'язкові для вивчення на різних етапах навчання (key stages), зокрема предмети, що становлять ядро курикулуму (математика, англійська мова, природничі науки) та інші предмети інваріативної

частини (історія, географія, технології, музика, образотворче мистецтво та фізична культура тощо). Структуру національного курикулуму подано в таблиці 1.

Таблиця 1

**Структура національного курикулуму**

Етапи навчання	Ключовий етап 1	Ключовий етап 2	Ключовий етап 3	Ключовий етап 4
Вік	5-7	7-11	11-14	14-16
Рік навчання	1-2	3-6	7-9	10-11
Ядро курикулуму				
Англійська мова	+	+	+	+
Математика	+	+	+	+
Природничі науки	+	+	+	+
Інваріативна частина				
Образотворче мистецтво	+	+	+	
Громадянське виховання			+	+
Інформатика	+	+	+	+
Технології	+	+	+	+
Іноземні мови		+	+	
Географія	+	+	+	
Історія	+	+	+	
Музика	+	+	+	
Фізичне виховання	+	+	+	+

Слід зазначити, що крім національних стандартів, якість освітніх послуг, що надаються загальноосвітніми навчальними закладами, а також успішність діяльності навчальних закладів визначається стандартами навчальних досягнень середнього рівня («floor standards») – це кількість учнів школи, які досягли середнього рівня за результатами національних тестів SAT (Standard Assessment Test) або GCSE (General Certificate of Secondary Education). Так, наприклад «floor standard» 2011 року передбачав, що всі навчальні заклади повинні мати не менше 60% учнів, які досягли належного рівня або вище з математики та англійської мови, а також демонструвати прогрес у навчальних досягненнях, однак з 2014 року за ініціативою уряду

мінімальна кількість учнів, які мали досягти означеного рівня збільшився до 65% [2].

Підкреслимо, що в основу визначення стандартів навчальних досягнень середнього рівня – «floor standards» – покладена думка про те, що кількісні показники покращення результатів навчальних досягнень учнів мають збільшуватися кожного року. У цьому випадку головна увага приділяється досягненню учнями середнього рівня, однак нехтується той факт, що навчальний процес є нелінійним і неоднозначним, а школярі мають значні індивідуальні відмінності, і для деяких дітей досягнення нижче за «floor standards» також є значними [1].

Повертаючись до розгляду типів навчальних закладів зазначимо, що до приватних належать незалежні школи (independent schools), які мають повну автономію й не отримують прямого фінансування від держави.

Незаперечним є факт, що чим вищий рівень автономії навчального закладу, тим більшої ваги у процесі управління якістю освіти надається внутрішньому оцінюванню та процедурам вдосконалення діяльності навчального закладу.

Внутрішнє оцінювання є важливою складовою процесу управління якістю освіти, основою планування діяльності навчального закладу, його розвитку та вдосконалення. Головна відповідальність у процесі інституційного внутрішнього оцінювання та вдосконалення покладена на раду школи та директора навчального закладу. Незаперечним є факт, що при визначенні перспектив удосконалення діяльності навчального закладу адміністрація школи, зокрема директор та його заступники, мають орієнтуватися на показники його успішності. Отже, директор та його заступники здійснюють моніторинг та оцінку всіх аспектів роботи школи. Рада школи, у свою чергу, в межах здійснення контролю за управлінням та реалізацією навчально-виховного процесу, наглядає за проведенням процедур моніторингу та оцінювання [4].

Таким чином, на інституційному рівні управління якістю освітніх послуг передбачає внутрішнє оцінювання та вдосконалення діяльності навчального закладу. Дані щодо результатів внутрішнього оцінювання перевіряються незалежною інспекцією Ofsted та використовуються Міністерством освіти при складанні таблиць успішності, які потім оприлюднюються на сайті Міністерства. Частота інспекторських перевірок залежить від рівня успішності діяльності навчального закладу.

З огляду на нагальність творчого використання позитивних здобутків зарубіжного досвіду у практиці вітчизняних шкіл, перспективи подальших розвідок вбачаємо в розробленні рекомендацій щодо можливостей запровадження прогресивних британських ідей щодо управління якістю освітніх послуг в Україні.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Assessment and reporting arrangements : Key stage 2 // National curriculum assessments. – Standards and testing agency, 2014. – 40 p.
2. RAISE online. Reporting and Analysis for Improvement through school Self-Evaluation [Electronic resource] / Ofsted ; Department for Education. – URL : <https://www.raiseonline.org/login.aspx?ReturnUrl=%2findex.aspx>
3. Teachers in England's Secondary Schools : Evidence from TALIS 2013 Research report / [J. Micklewright, J. Jerrim, A. Vignoles, A. Jenkins, R. Allen, S. Ilie, E. Bellarbre, F. Barrera & C. Hein]. – Department for Education, 2014. – 206 p.
4. The School Self-Evaluation Toolkit [Electronic resource]. – URL : [www.det.nsw.edu.au](http://www.det.nsw.edu.au).

**Катерина Шихненко**  
(Київ, Україна)

#### СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ ПОСТІЙНИХ ЗМІН: З ДОСВІДУ ШКІЛЬНИХ РЕФОРМ У США

*Building social, intellectual and organizational capital enables the valid choice of change strategies in schools. The major task of school improvement process is change strategies development in correspondence with different school life stages. Three types of the school change strategies are classified. The main features of school strategic planning are introduced.*

**Key words:** *educational changes, school improvement strategies.*

Наприкінці ХХ – початку ХХІ століття в США відбулося запровадження масштабних програм з реформування шкіл, результатом здійснення яких стала розробка концептуальних засад шкільних системних змін (реформ, інновацій).

Запровадження системного реформування шкільних закладів розуміється американськими дослідниками як відновлення рівноваги між змінами, прописаними «зверху», та змінами «знизу». Так, А. Харгрівз заявляє про початок нового етапу змін («четвертий шлях змін»), суть якого полягає у поєднанні державного бачення, керування й підтримки

влади із залученням професіоналів-практиків та громадськості на місцях з метою сприяння ефективному навчанню учнів та отриманню ними успішних результатів [2, с. 40]. Питання переходу від виконання прописаних рекомендацій (прескриптивізму) до ініціативних дій професіоналів-практиків (from prescription to professionalism) набуває особливої актуальності. У зв'язку з цим стає важливим розвиток соціального, інтелектуального та організаційного капіталів навчальних закладів, що уможлиблює перехід від однієї до іншої стратегії змін.

Проблема розробки та застосування різних стратегій змін з метою системного шкільного удосконалення на різних стадіях циклу розвитку шкіл стає їхнім першочерговим завданням. Школи на різних стадіях розвитку мають потребу в різних стратегіях не тільки для підтримки власної здатності до розвитку, але також і для забезпечення більш ефективних навчальних результатів учнів.

У загальному масиві перешкод розвитку не тільки окремих аспектів у діяльності шкіл в умовах змін, а й стратегічних ініціатив з удосконалення шкільного закладу в цілому дослідниками виокремлюються такі [3, с. 14–15]:

1) нехтування контекстуальними факторами, які виявляють актуальний стан справ у кожній школі; звідси орієнтація на єдину модель удосконалення, яка теоретично нібито підходить всім школам. Такими потужними контекстуальними факторами є:

- соціальні та економічні особливості мікрорайону школи;
- вік персоналу школи (поширена думка про те, що переважання в колективі вчителів віком понад 50 років часто стає перешкодою ініціативам з удосконалення);
- стосунки між людьми в колективі школи (relational variables): поширення ідеологічних та інших угруповань, які можуть фрагментувати цілісну реакцію школи на організаційні зміни;
- стиль керівництва: авторитарний, латеральний тощо;
- місцеві органи влади або влада шкільного округу: рівень підтримки школи, у тому числі інформаційної;
- місце школи на локальному ринку освітніх послуг: чи існує конкуренція між школами, її рівень, чи є школа монополістом на ринку;

2) відсутність пріоритету навчальної діяльності учнів у класі через брак чіткої концепції змін на рівні класу. Для змін на навчальному рівні потрібне, насамперед, ефективне навчальне середовище, створене вчителями-майстрами. Така ситуація можлива у школах лише з

позитивним етосом, якому властиві високий рівень очікувань, атмосфера співпраці та інноваційності;

3) невідповідність стану розвитку школи та обраних стратегій її удосконалення. Кількість універсальних стратегій управління якістю, придатних для всіх стадій розвитку організації, є обмеженою. Школам як навчальним організаціям необхідно обирати стратегії, відповідні до етапу власного розвитку, та змінювати їх згідно зі стадіями власного життєвого циклу. Набуває важливості також розуміння факту, що стратегії, які є результативними на одній стадії циклу, необов'язково будуть такими на інших.

Згідно з критерієм рівня актуального розвитку школи як організації класифікуються три типи стратегій [3, с. 16]:

– перший тип стратегій застосовується до неуспішних шкіл для підвищення їхньої ефективності до помірного рівня (*moderately effective*). Таким школам обов'язково потрібна зовнішня підтримка, оскільки вони не здатні до самовдосконалення. Такі стратегії чітко зосереджені на загальних курикулярних та організаційних проблемах, вони сприятимуть розвитку в шкіл упевненості у своїх силах та появи необхідного рівня компетентності для подальших кроків уперед;

– другий тип стратегій допомагає школам помірного рівня набутти більшої ефективності. Перед такими закладами постає завдання визначення пріоритетних напрямів подальшого розвитку, розв'язання нагальних проблем навчального процесу та побудови внутрішнього потенціалу для процесу удосконалення. Ці стратегії передбачають міцну зовнішню підтримку, але й теоретично припускають здатність шкіл до самовдосконалення;

– третій тип стратегій допомагає ефективним школам забезпечувати власну діяльність на високому рівні. За умов застосування таких стратегій зовнішній супровід є мінімальним, оскільки школи самі створюють та стають частинами освітніх мереж, що пропонують їм міцне підкріплення через дотримання принципу відкритості до новітніх ідей та практик, співпрацю та партнерське спілкування.

Відзначається, що при застосуванні будь-якої стратегії набуває важливості розуміння педагогами основних особливостей стратегічного планування розвитку школи, а саме:

1) стратегії з удосконалення школи є не однорідними, а холістичними та еkleктичними;



2) ефективні стратегії спрямовані як на навчальні результати учнів, структуру школи як організації, так і на культуру школи. Взаємозалежність понять «структура школи» та «культура школи», діалектичний характер зв'язку між ними зумовлені тим, що структура є базовим елементом, що породжує культуру, яка, у свою чергу, дозволяє структурам не тільки функціонувати, а й узаконює їхню діяльність. Науковці наголошують на тому, що практично, легше змінити структуру ніж культуру [1, с. 125]. Д. Хопкінс зазначає, що якщо «відбуваються занадто радикальні зміни у структурі організації без урахування створеної в ній культури, то такі зміни є поверхневими, які не змінюють сутнісного ядра – культуру» [3, с. 17]. Відтак, дуже складно підтримувати зміни у культурі, навіть запроваджені харизматичним керівником, без супутніх змін у структурі, що забезпечують підтримку ідей курикулярних та навчальних інновацій. Тому, в теорії удосконалення школи приділяється відповідна увага як структурі, так і культурі школи;

3) ефективні стратегії є комбінацією підходів ззовні та зсередини, які пристосовані до конкретного контексту кожної школи;

4) лише стратегії з удосконалення шкіл можуть повноцінно акцентувати на курикулумі та викладанні, що позитивно вплине на навчальні результати учнів [3, с. 18–19].

Зазначимо, що при розробці стратегій необхідно враховувати не тільки вплив змін на діяльність шкіл, але й технології поширення змін у мережі шкільних інституцій та в системі в цілому. Проблема побудови потенціалу шкіл для їхнього саморозвитку та здатність усіх рівнів освітньої системи сприяти вдосконаленню шкіл є ключовою для сучасних зарубіжних реформаторів-практиків, які намагаються віднайти та удосконалити шляхи виходу змін на системний рівень [4].

Коротким висновком з наведених вище характеристик стратегій є визначення аспектів змін, на яких першочергово повинні зосередитись школи, що розпочали процес самовдосконалення: курикулум та навчальний процес; організація партнерства вчителів з батьками та місцевими громадами; запровадження розподіленого лідерства; перерозподіл часу та зміна структури; узгодженість та взаємозв'язок між діями агентів освітніх змін; співпраця з шкільним округом, налагодження зовнішніх зв'язків; розробка спільних цілей та цінностей; постійне дослідження та професійна рефлексія; збільшення потенціалу змін [5, с. 62].

## ЛІТЕРАТУРА

1. Фуллан М. Сили змін : продовження / М. Фуллан ; [пер. з англ. І. Савчак]. – Львів : Літопис, 2001. – 164 с.
2. Hargreaves A. The Fourth Way of Change : Towards an Age of Inspiration and Sustainability / A. Hargreaves // Change wars / A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.). – USA : Solution Tree, 2009. – P.11–43.
3. Hopkins D. Tensions in Prospects for School Improvement. Introduction / D. Hopkins // International Handbook of Educational Change. The Practice and Theory of School Improvement [ed. by D. Hopkins]. – Dordrecht : Springer, 2005. – P. 1–21.
4. Systemic change for school improvement // The center of mental Health in School. Dept. of Psychology, UCLA, Los Angeles, CA. Special Resource Material. – 11 p. – URL : <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/systemic/systemicchange.pdf>.
5. Wendel T. Creating Equity and Quality. A Literature review of school effectiveness and improvement / T. Wendel // Society for the advancement of excellence in education. Research Series No. 6. Schools that make a difference. – Canada : SAE, 2000. – 73 p.

**Valentina Skyrta**  
(Sumy, Ukraine)

## COOPERATION WITH BRITISH COUNCIL

*The paper provides information on methodological preparation of the teachers of English. The author highlights the cooperation of the joint project of the British Council in Ukraine to provide resource materials for teachers of Ukraine and Sumy region.*

**Key words:** English language, project, British Council in Ukraine, school teacher.

Since Ukraine became an independent state, it has become to establish new relations with the countries throughout the world. It sets direct contacts with many foreign countries, signing agreements and treaties. A lot of joint ventures in the leading industries have appeared recently in our cities and towns. Many delegations, businessmen, specialists and tourists from other countries keep coming to Ukraine. Scientific contacts are also very important.

In 1992 Ukraine and Great Britain established diplomatic relations and since then Ukraine has got its Embassy which is situated in the center of London.

It's not the secret that Ukraine passes through a difficult period of time. In Great Britain there are organizations which support the development of Ukrainian sciences, economy, and project cultural contacts. One of such organizations is Know-How fund of the British government. The fund offers

different programmes for managers, providing them with management training courses in Great Britain. The main objectives of these programmes are: to introduce managers to the market economy and to enable them to get practical experience of management in market conditions, [2] so that they can implant reforms of their own enterprises. British Council offices have been opened in main cities of Ukraine to support English language training in Ukraine. Their slogan is Effective Teaching For Successful Learning. Their mission is to provide an interactive domain for teachers of English, to improve their teaching skills and competencies. Their aim is to build an English Speaking and Teaching Community of Teachers. [4]

British Council Center offers a wide choice of English books, textbooks, cassettes and video films for teaching of English. Computer Literacy Courses and Seminars on teaching English are regularly run in the Center, besides each year the British Council sends 30 - 40 Ukrainian teachers of English to the UK to participate in British Council summer schools.

There are many other programmes for students, young scientists and specialists in different fields, which are implemented by the British Council. The cultural and scientific exchange is going on.

People from all over the world learn English with the British Council. They also support English language teachers with a wide range of resources. British Council connects people with learning opportunities and creative ideas from the UK. Whether you want to learn or teach English, take an exam, study in the UK or find out about work in arts and society, this is the place to start. The way of learning English (or any other language) depends on what do you need it for. For example, if the person needs to know English just to read documentation (e.g., technical instructions) – it's good enough to learn the language by reading lots of text information based on a similar vocabulary: books, articles, forums, etc. If you want *to speak* English as well, there's the one common way: *listening+speaking*. Listening will help you to recognize foreign language faster, and speaking will allow you to reply faster and more complex, too. Audio books, real-time talking – good way for it.

Despite the way you choose and needs you have, the result of learning foreign language depends on amount of time you spend for it: as much times you study- as more effective will be your knowledge.

British Council is launching a new page in newspaper «English» – materials for English teachers and learners. The materials take the form of newspaper articles on a range of topics accompanied by follow up exercises, a glossary, and activities such as linguistic puzzles and jokes [3].

The British Council has more than 75 years' experience teaching and testing English. They have more than 500 test locations around the world. They helped people in more than 90 countries gain English language qualifications that help them make the most of their chances in life. That's a lot of experience, and it means that if you take an English language test, you can be confident that you'll be well looked after.

British customs and traditions are famous all over the world. British Life and Culture website will tell us some of the fascinating facts and information about that beautiful country, in a way that is easy to read and to understand. When people think of Britain they often think of people drinking tea, eating fish and chips and wearing bowler hats, but there is more to Britain than just those things.

The British Council is the UK's international organization for cultural relations and educational opportunities. For 75 years they have been building engagement and trust for the UK through the exchange of knowledge and ideas between people worldwide. The materials are developed by UK ELT specialists and are based on modern approaches associated with communicative methodology, contextual grammar and 'real-life' English.

The texts can be exploited in a number of ways: for comprehension, for language work, for interpretation and translation, and as a stimulus for speaking and writing. They can be used both in the classroom and for autonomous studies. Using the glossary, learners can develop their dictionary skills, reading skills such as understanding meaning from context, identifying key words, recognition skills such as distinguishing between active and passive vocabulary, in addition to developing reading comprehension skills, the articles provide a focus on the practical use of grammar and lexis.

The articles and follow-up tasks can be adapted to suit your teaching objectives and syllabus, enabling you to provide up-to-date information on current topics and issues. The topics reflect wide-ranging and will help students to develop their critical thinking-skills. These articles are available exclusively in «English» but you can find further activities and other materials for learning English. [1]

## LITERATURE

1. [www.britishcouncil.org/learnenglish](http://www.britishcouncil.org/learnenglish).
2. [http://www.brainpop.co.uk/uk/new\\_common\\_images/files/11/1125\\_23\\_GO\\_STORY\\_MOUNTAIN-UK.pdf](http://www.brainpop.co.uk/uk/new_common_images/files/11/1125_23_GO_STORY_MOUNTAIN-UK.pdf)
3. <http://englishtips.org/1150814606-british-council-learn-english-professionals.html>

**Victoria Voznyuk**  
(Lebedin, Ukraine)

## **THE DECISION MAKING PROCESS IN THE PROVISION OF SOCIAL SERVICES BY EXTENDED SCHOOLS OF GREAT BRITAIN**

*The article deals with the analysis of the decision-making process in the provision of social services by extended schools of Great Britain. The concept of «extended school» are characterized, potential partners of these schools are identified, management structure that aimed to improve the quality of services are highlighted. In the article the attention is focused on the major stages of the decision making by professionals of extended schools.*

**Key words:** *extended school, decision-making process, social services, management structures, stages of the decision-making process.*

Under conditions of maximum approximation to the world standards of social well-being and movement towards European integration our country faces a number of tasks related to the improvement of the state policy on provision of social services by educational institutions. However, in Ukraine today it is necessary to create normative documents that would regulate the procedural framework, and also to develop a clear algorithm of practical activity of specialists of social sphere in the process of making decisions on the provision of social services to pupils, their parents and members of the community as a whole. That is why, in our point of view, it is important to study positive experience of developed countries, in particular, extended schools of Great Britain, which has certain positive achievements in this aspect.

Extended schools have long been a centre of providing support to students, their parents and society in general. They are the most researched at the present time, because they most fully meet the needs of individuals and families who find themselves in difficult circumstances and unable to overcome them. The activity of extended schools was extensively studied by scholars such as M. Ball, A. Dyson, J. Dryfoos, K. Kinder, E. Robson, G. White, E. Wilkin, etc.

According to the Law «Extended schools: Providing opportunities and services for all», United Kingdom (2002) extended schools is a type of school that offers a wide range of social services and activities, often beyond the school day to help meet the needs of students, their families and society as a whole [3].

Extended school as a community centre puts a high priority on the satisfaction of the needs of every member of the community. The achievement

of this goal can be realized by involving not only teachers but also other relevant specialists, particularly social workers, psychologists, doctors, nurses, police, specialists of employment services, volunteers, representatives of children's and youth organizations etc.

To the range of extended schools services, in particular, belong additional educational services adapted to the needs of students curriculum; work with underachieving students; organization of leisure activities, support parents, etc.

Despite the complexity of providing services to schools, the main task is the establishment of partnerships between all stakeholders involved in the provision of social services to maximize the effectiveness of decisions.

Thus, potential partners of extended schools, which may be involved in the decision-making process, could be: local educational authorities; other secondary education institutions; colleges of further education; vocational training centres; higher education institutions; Association of parents and public organizations; business structures; health centers and health workers; sports organization; religious organizations; police, fire service and ambulance; social services, centres for early childhood development, local volunteer organization, etc [2].

Thus, according to British scientists, the process of making decisions on the provision of social services by extended schools should provide access to information and advice of a trusted adult person to avoid certain situations that can negatively affect the learning and health of young people.

It should be noted that in extended schools there are created following management structures to improve the quality of services that is accountable to the Director and the school Board. It should be emphasized that they coexist simultaneously, working closely with each other. These include: 1) Extended school working group. Members of this group perform planning, analysis and evaluation of the quality of service delivery in extended school. It has clearly defined terms of reference and supports by small Subcommittees which take responsibility for different activities; 2) Extended school project board provides the work of extended schools as part of the strategy of the local educational authority. The Board creates a business plan that focuses on the achievement of goals and targets for extended schools selected by the Department of education and skills (DfES). Along with that, the Board appoints additional staff and oversees the execution of responsibilities of all service providers; 3) Extended school service team determines the approach to decision making of extended school, provides development, analysis and monitoring of extended services in school, consults with the school Board, as

well as exploring the needs of parents and families in certain types of services; 4) Parent's community action team acts as the reference group of the community, provides access to local services, helps to coordinate local services, makes proposals for relevant services, contributes to the renewal of the extended services provision and helps build trust between providers and users of additional social services.

Based on the characteristics of these governance structures relationship and clear division of responsibilities regarding participation in the process of ensuring the extended school provision is observed. It is necessary to note that the above mentioned elements of improvement of the educational provision are functioning simultaneously, thus greatly increase the effectiveness of directly extended schools, as well as reducing the burden on teaching staff.

The decision making process in the provision of social services by extended schools is based on the following postulates: confidence in the positive impact of decisions, i.e. all providers of social services must meet the specific requirements of consumers; involvement of social service users in the decision-making process to assess the level of satisfaction; the establishment of effective cooperation of the specialists of the respective fields to best meet the needs of consumers [4].

We emphasize that the analysis of decision making process on the provision of social services of the British extended schools, we have identified the following stages: awareness of the problem situation; selection and preparation of decision options; adoption and enforcement of a decision.

Consequently, the decision-making process provides high efficiency and quality of social services provided by extended schools, that fully meet the changing needs of the community.

## **LITERATURE**

1. Department for Education and Employment. White Paper : Schools Achieving Success. – Annesley, Nottinghamshire : DfEE Publications, 2001. – 73 p.
2. DfES (Department for Education and Skills). Every Child Matters. Green Paper. – Summary. – 2003. – 15 p.
3. DfES (Department for Education and Skills). Extended schools : Providing opportunities and services for all. – Annesley, Nottinghamshire : DfES Publications, 2002. – 86 p.
4. Everitt J. Extended schools: A guide to making it work / J. Everitt, S. O'Connell. – London, 2010. – 121 p.

## НАШІ АВТОРИ:

**Борисов Вячеслав Вікторович**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри менеджменту освіти і психології Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

**Борисова Світлана Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологій легкої промисловості та дизайну Донбаського державного педагогічного університету

**Борхович Світлана Миколаївна**, старший викладач кафедри богослов'я Класичного приватного університету (м. Запоріжжя)

**Бурсова Світлана Сергіївна**, старший викладач кафедри початкової та дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

**Вознюк Вікторія Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, викладач соціально-педагогічних дисциплін ВКНЗ СОР «Лебединське педагогічне училище імені А.С. Макаренка»

**Вознюк Олександр Васильович**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені І. Франка

**Гуріна Вікторія Олегівна**, аспірантка Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

**Дегтярьов Сергій Іванович**, доктор історичних наук, доцент, доцент кафедри теорії та історії держави і права Сумського державного університету

**Довгополова Ганна Геннадіївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки вищої школи та педагогічного менеджменту Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

**Донченко Вікторія Миколаївна**, здобувач Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

**Драновська Світлана Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, методист науково-методичного відділу КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

**Друшляк Артем Миколайович**, вчитель історії КУ Сумська загальноосвітня школа I-III ступенів № 24 м. Суми, Сумської області

**Жуманова Райхан Муратовна**, міжнародний тренер центра урівневих програм АО Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» ИПКПР по ЮКО (Шымкент, Казахстан)

**Заярна Вікторія Сергіївна**, аспірантка кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка



**Іващенко Микола Володимирович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки, психології та менеджменту освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

**Калюжна Тетяна Григорівна**, кандидат філософських наук, старший науковий співробітник відділу педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;

**Кириченко Олена Миколаївна**, методист науково-методичного відділу КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

**Клочко Оксана Миколаївна**, аспірантка кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

**Коваленко Світлана Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

**Козланюк Анна Юріївна**, Вихователь дошкільного навчального закладу №21 комбінованого типу (м. Чернівці)

**Кудінов Дмитро Валерійович**, кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та інноваційних технологій КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

**Кушнікова Світлана Вікторівна**, старший викладач кафедри педагогіки і психології Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

**Листопад Олена Валеріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

**Литовченко Ірина Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»

**Луценко Світлана Миколаївна**, кандидат наук з державного управління, доцент, завідувач кафедри державного управління та педагогічного менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

**Лущик Юлія Миколаївна**, викладач кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету

**Майданик Олена Василівна**, здобувач кафедри фахових методик та інноваційних технологій Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, завідувач шкільним відділенням Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу

**Марчук Оксана Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, начальник відділу з наукової діяльності та аспірантури Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне

**Махмудов Сарвар Юлдашевич**, кандидат педагогічних наук, головний редактор научно-методических журналів «Народное образование» и «Вестник народного образования» (Ташкент, Узбекистан)

**Мільто Людмила Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Нікітін Юрій Олександрович**, доктор історичних наук, доцент, в.о. ректора КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

**Олійник Олеся Василівна**, асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти (факультету педагогіки, психології та соціальної роботи) Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

**Осьмук Наталія Григорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

**П'ятаченко Юрій Васильович**, старший викладач кафедри педагогіки та інноваційних технологій КЗ Сумський інститут післядипломної педагогічної освіти

**Перлик Вікторія Володимирівна**, старший викладач кафедри державного управління та педагогічного менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

**Пінчук Євген Анатолійович**, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Національного університету фізичного виховання

**Похілько Олена Вікторівна**, аспірант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

**Роденко Світлана Вікторівна**, заступник директора з виховної роботи Комунальної установи Сумська загальноосвітня школа I-III ступенів № 11 ім. Олексія Братушки Сумської міської ради

**Рудь Ольга Миколаївна**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри андрагогіки та корекційної освіти, заступник декана факультету підвищення кваліфікації та перепідготовки КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

**Саидов Сарвар Хайруллоевич**, магістрант Ташкентського державного педагогічного університету імені Низами (Ташкент, Узбекистан)

**Самойлова Юлія Ігорівна**, аспірант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

**Сєрих Лариса Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики виховання КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

**Сиваш Сніжана Володимирівна**, аспірант Класичного приватного університету (м.Запоріжжя); вихователь ДНЗ № 270 «Іскринка» м. Запоріжжя

**Сидоренко Наталія Володимирівна**, аспірантка Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка; викладач кафедри педагогіки та інноваційних технологій КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

**Скирта Валентина Сергіївна**, викладач кафедри педагогіки КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

**Соколова Наталія Дмитрівна**, кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Національного університету фізичного виховання і спорту України

**Сударева Галина Федорівна**, старший викладач кафедри педагогіки та інноваційних технологій КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

**Суценко Роман Віталійович**, кандидат наук з державного управління, доцент, доцент кафедри транспортних технологій Запорізького національного технічного університету

**Сьома Світлана Олексіївна**, аспірант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

**Тайлаков Норбек Исакулович**, доктор педагогічних наук, професор, ректор Ташкентського городского інститута переподготовки і підвищення кваліфікації работников народного образования (Ташкент, Узбекистан)

**Феденко Ірина Борисівна**, заступник директора з навчально-виховної роботи Комунальної установи Сумська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №6 м. Суми, Сумської області

**Федорова Марія Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка

**Хвыля-Олинтер Надежда Андреевна**, кандидат соціологічних наук, старший научний сотрудник кафедри методологии соціологічних исследований Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова

**Хемій Мар'яна Володимирівна**, асистент кафедри технологічної освіти та охорони праці, аспірантка Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

**Шаповалова Ольга Віталіївна**, кандидат педагогічних наук, методист навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

**Шеремет Любов Анатоліївна**, кандидат філософських наук, доцент, докторант Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України

**Шихненко Катерина Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри державної служби, менеджменту та навчання за міжнародними проектами Інституту державного управління у сфері цивільного захисту, м. Київ

**Celebi Manolya**, Forth-year student, Faculty of management, SNAU, (Turkey)

**Ushchapovska Iryna**, Senior lecturer, SNAU, Post-graduate student SumDU, (Ukraine)

Наукове видання

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

*Матеріали*

*II Міжнародної науково-практичної конференції*

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 26.11.2015.  
Формат 60x84/16. Гарнітура Cambria. Папір офсетний. Друк офсетний.  
Ум. друк. арк. 13,25. Ум. фарб.-відб. 13,25.  
Обл.-вид. арк. 12,5. Тираж 300 пр.  
Вид. № 32.

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.