

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

ICV 2015: 53.99

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Виходить 18 разів на рік

Заснований у березні 1997 року

№ 16. 2016

Черкаси – 2016

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького**
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 21391-11191Р від 25.06.2015

У матеріалах «Вісника» презентовано актуальні проблеми теорії і методики управління освітою: визначення системи індикаторів для оцінювання якості надання освітніх послуг загальноосвітніми навчальними закладами; концепти оновлення управлінської культури викладача вишу в системі неперервної освіти; управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу на засадах компетентнісного підходу. Науковий інтерес становлять різні аспекти професійного розвитку фахівців у галузі педагогічної, екологічної, філологічної й фізико-математичної освіти, пожежної безпеки, а також соціальної роботи. Окремі статті висвітлюють історичний розвиток шкільної гігієни і дошкільного виховання в Україні, поєднання традиційного та інноваційного в педагогічній спадщині О. А. Захаренка, становлення неформальної освіти у Фінляндії, Ізраїлі.

Наукові статті збірника стануть у нагоді викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, а також усім, хто цікавиться проблемами теорії і методики управління освітою.

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» на підставі Наказу МОН України від 12 травня 2015 р. № 528).

Випуск №16 наукового журналу Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» рекомендовано до друку та до поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 4 від 23.12.2016).

Журнал індексується у міжнародній наукометричній базі Index Copernicus (ICV 2015: 53.99) та реферується Українським реферативним журналом «Джерело» (засновники: Інститут проблем реєстрації інформації НАН України та Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського), індексується Google Scholar.

Головна редакційна колегія:

Черевко О.В., д.е.н., проф. (головний редактор); Боєчко Ф.Ф., член-кор. НАПН України, д.б.н., проф. (заступник головного редактора); Корноненко С.В., д.і.н., проф. (заступник головного редактора); Кирилюк Є.М., д.е.н., проф. (відповідальний секретар); Архипова С.П., к.пед.н., проф.; Біда О.А. д.пед.н., проф.; Гнезділова К.М., д.пед.н., доц.; Головня Б.П., д.т.н., доц.; Гусак А.М., д.ф.-м.н., проф.; Десятов Т.М., д.пед.н., проф.; Земзюліна Н.І., д.і.н., проф.; Жаботинська С.А., д.філол.н., проф.; Кузьмінський А.І., член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; Кукурудза І.І., д.е.н., проф.; Лизогуб В.С., д.б.н., проф.; Ляшенко Ю.О., д.ф.-м.н., доц.; Марченко О.В., д.філос.н., проф.; Масненко В.В., д.і.н., проф.; Мігус І.П., д.е.н., проф.; Мінаєв Б.П., д.х.н., проф.; Морозов А.Г., д.і.н., проф.; Перехрест О.Г., д.і.н., проф.; Поліщук В.Т., д.філол.н., проф.; Селіванова О.О., д.філол.н., проф.; Чабан А.Ю., д.і.н., проф.; Шпак В.П., д.пед.н., проф.

Редакційна колегія серії:

Гнезділова К.М., д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Методика навчання»); Сердюк З.О., к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Методика навчання»); Шпак В.П., д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Управління освітою»); Михальчук О.О., к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Управління освітою»); Десятов Т.М., д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Теорія та історія педагогіки»); Бондаренко О.М., к.пед.н. (відпов. секретар напрямку «Теорія та історія педагогіки»); Архипова С.П., к.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Соціальна педагогіка»); Майборода Г.Я., к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Соціальна педагогіка»); Данилюк С.С., д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Професійна освіта»); Лодатко Є.О., д.пед.н., проф. (відповідальний секретар напрямку «Професійна освіта»); Акуленко І.А., д.пед.н., проф.; Бурда М.І., д.пед.н., проф., академік НАПН України; Вовк О.І., д.пед.н., проф.; Грабовий А.К., к.пед.н., доц.; Грищенко В.Г., к.пед.н., доц.; Дімітріна Каменова, проф. (Болгарія); Євтух М.Б., д.пед.н., проф., академік НАПН України; Капська А.Й., д.пед.н., проф.; Кондрашова Л.В., д.пед.н., проф.; Король В.М., к.пед.н., проф.; Крилова Т.В., д.пед.н., проф.; Кузьмінський А.І., член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; Мельников О.І., д.пед.н., проф. (Білорусь); Мілушев В.Б., доктор, проф. (Болгарія); Ничкало Н.Г., д.пед.н., проф., академік НАПН України; Остапенко Н.М., д.пед.н., проф.; Семеріков С.О., д.пед.н., проф.; Симоненко Т.В., д.пед.н., проф.

Адреса редакційної колегії:

18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
кафедра початкової освіти. Тел. (0472) 35-10-97
web-сайт: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>
e-mail: valentina_shpak@mail.ru

ЗМІСТ

АРІСТОВА Н. О.

Критерії й показники вияву рівнів сформованості професійної суб'єктності майбутніх філологів 7

БОРЯК Н. О.

Комунікативний метод навчання граматики французької мови у вищому навчальному закладі..... 12

ГНЕЗДЛОВА К. М., ЛЯШЕНКО Ю. О.

Теоретичні і практичні аспекти впровадження інноваційних технологій у процес навчання фізико-математичних дисциплін..... 17

КОМПАНИЄЦЬ О. В.

Взаимодействие формального и неформального компонентов в системе предоставления образовательных услуг государства Израиль..... 26

КУЛИК О. Є.

Визначення системи індикаторів для оцінювання якості надання освітніх послуг загальноосвітніми навчальними закладами 34

ЛИТОВЧЕНКО І. М.

Навчання в організації як інструмент її стратегічного розвитку..... 43

ЛЮЛЬЧЕНКО В. Г.

Передумови виникнення шкільної гігієни в XVIII–XIX ст..... 47

МАЛИШЕВА Л. С.

Середовище коледжу як чинник формування здоров'язберезувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи 54

МЕЛЕШКО В. В.

Узаємодія традиційного та інноваційного в педагогічній спадщині О. А. Захаренка 61

МЕЛЕШКО І. В.

Сутнісні характеристики неформальної освіти дорослих Фінляндії 65

МЕЛЬНИК І. В.

Аналіз наукових підходів до проблеми формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців пожежної безпеки під час вивчення гуманітарних дисциплін 71

МЕЛЬНИКОВА О. М.

Становлення та розвиток суспільного дошкільного виховання в Україні (90-ті роки XIX – початок XX ст.)..... 76

ОПАЛЮК Т. Л.

Обґрунтування доцільності дослідження проблеми формування компетентності соціальної рефлексії майбутніх учителів..... 83

ПІДЛИПНЯК І. Ю.

Індивідуально-диференційований підхід як засіб підвищення якості навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу 89

ПЛИСКА Ю. С.

Розвиток особистісної педагогічної культури вчителя: ціннісно-культурологічні аспекти..... 94

MARTOVYTSKA N. V., SHYSHATSKA Ju., A.

Social and legal aspects of internally displaced persons' protection 102

РОСТОВСЬКА В. І.

Концепти оновлення управлінської культури викладача вишу в системі неперервної освіти 106

SERGIENKO O., CHUYKO I., KORZHOVA O.

Expert analysis of the factors influencing the foreign contingent of higher education institutions (HEI)..... 114

СЛОЗАНСЬКА Г. І.

Організація громади як метод соціальної роботи в громаді 127

СОВГІРА С. В.

Еволюція екологічної освіти в освіту для збалансованого розвитку 133

TERENKO O. O., KLOCHKO L. I.

Social Factors of Women's Education Development in the Second Half of the XX Century 140

CONTENT

ARISTOVA N. O. Criteria, indicators and levels of formation of professional agency of future philologist.....	67
BORIAK N. O. Communicative method of teaching French grammar in higher educational establishments	12
GNEZDILOVA K. M., LYASHENKO YU. O. Theoretical and practical aspects of innovation technologies in the learning process of physical and mathematical disciplines	17
KOMPANIYETS' O. V. Interaction of formal and non-formal components in the system of educational services in Israel.....	26
KULYK O. YE. Determination of the system of indicators for the evaluation of quality of grant of educational services by general educational establishments.....	34
LYTOVCHENKO I. M. Learning in organizations as tool of their strategic development	43
LIULCHENKO V. H. Background of formation of the school hygiene in the XVIII-XIX centuries	47
MALYSHEVA L. S. College environment as a factor of primary school teachers' health keeping competence formation	54
MELESHKO V. V. Mutual action of traditional and innovative in a pedagogical inheritance O.A. Zakharenko	61
MELESHKO I. V. Conceptual characteristics of non-formal education in Finland.....	65
MELNYK I. V. Analysis of scientific approaches to professional communication formation of culture of future professionals fire safety during investigation humanities	71
MELNYKOVA O. M. The formation and development of public preschool education in Ukraine (90s of XIX – early XX century)	76
OPALYUK T. L. Backgrounding the expediency of educational studies dealing with the problem of future teachers' social reflection competence formation	83

PIDLYPNIAK I. YU.

Individually-differentiated approach as a mean of the quality of the educational process pre-schools improvement 89

PLYSKA Yu. S.

The personal development of teacher pedagogical culture: value and cultural aspects 94

MARTOVYTSKA N. V., SHYSHATSKA Ju., A.

Social and legal aspects of internally displaced persons' protection 102

ROSTOVSKA V. I.

Concept for updating the university teacher`s management culture in lifelong learning system..... 106

SERGIENKO O., CHUYKO I., KORZHOVA O.

Expert analysis of the factors influencing the foreign contingent of higher education institutions (HEI) 114

SLOZANS'KA H. I.

Organization of society as a method of social work in society 127

SOVGIRA S. V.

Evolution of environmental education in the education for sustainable development 133

TERENKO O. O., KLOCHKO L. I.

Social Factors of Women's Education Development in the Second Half of the XX Century 140

УДК 378.147

АРИСТОВА Наталія Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
англійської філології, Національний університет
біоресурсів і природокористування, Україна

КРИТЕРІЇ Й ПОКАЗНИКИ ВИЯВУ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

***Анотація.** Здійснено теоретичний аналіз наукових доробок українських і зарубіжних учених щодо професійної суб'єктності майбутніх філологів. Визначено критерії й показники рівнів сформованості професійної суб'єктності майбутніх філологів: актуалізаційно-ціннісний, конструктивно-змістовий, суб'єктно-діяльнісний, результативно-компетентнісний, рефлексійний. Виокремлено три рівні сформованості професійної суб'єктності майбутніх філологів: репродуктивно-творчий, самостійно-професійний і творчо-професійний.*

***Ключові слова:** суб'єктність; професійна суб'єктність; майбутні філологи; критерії сформованості професійної суб'єктності; показники сформованості професійної суб'єктності; рівні сформованості професійної суб'єктності; вища освіта.*

Постановка проблеми. Сучасна орієнтація вищої освіти на підготовку майбутніх філологів, які готові й здатні активно, самостійно, незалежно і творчо здійснювати професійну діяльність, потребує визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості їхньої професійної суб'єктності, оскільки показником якості та кінцевим результатом підготовки студентів філологічних спеціальностей є сформована професійна суб'єктність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність дослідження зумовлена потребами сучасного українського суспільства в конкурентоспроможних, активних творчих фахівцях-філологах, які готові й здатні до самовдосконалення й саморозвитку в майбутній професійній діяльності. Визначення критеріїв і показників рівнів сформованості професійної суб'єктності майбутніх філологів знайшло відображення в наукових працях українських і зарубіжних учених (О. Бабич [2], Ю. Журат [3], С. Кашлев [4], І. Краснощеченко [5], С. Мазова [6], Т. Ольхова [7], Я. Фаріна [8]).

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз наукових доробок українських і зарубіжних учених щодо визначення критеріїв і показників рівнів сформованості професійної суб'єктності майбутніх філологів.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на те, що в сучасній психолого-педагогічній літературі існує велика кількість поглядів на трактування сутності понять «суб'єктність» і «професійна суб'єктність», у сучасних науковців відсутня єдність думок у визначенні критеріїв і показників, а також рівнів сформованості професійної суб'єктності майбутніх філологів (О. Бабич [2], Ю. Журат [3], С. Кашлев [4], І. Краснощеченко [5], С. Мазова [6], Т. Ольхова [7], Я. Фаріна [8]). Для виявлення рівнів сформованості професійної суб'єктності майбутніх філологів розглянемо поняття «критерій» і «показник». Так, критерій, на нашу думку, є мірилом, згідно з яким здійснюється порівняльне оцінювання сформованості професійної суб'єктності у студентів. Показник, у свою чергу, є структурним компонентом критерію, що відображає кількісну характеристику сформованості професійної суб'єктності майбутніх філологів [1]. Під професійною суб'єктністю майбутнього філолога розуміємо професійну інтегративну якість, що виявляється у сформованості переконання щодо власної готовності та здатності активно, самостійно, незалежно, творчо й автономно організувати і здійснювати різні види перетворювальної діяльності в нестандартних ситуаціях задля отримання нового досвіду продукування важливого функціонального результату, що необхідний для виконання успішної професійної діяльності.

До критеріїв оцінювання сформованості суб'єктності майбутніх фахівців учені відносять мотиваційно-смысловий, діяльнісно-регулятивний, особистісно-регулятивний, комунікативно-компетентнісний, рефлексивний, гносеологічний, праксеологічний, аксіологічний, а також самостійність, автономність, суб'єктивну і об'єктивну готовність до реалізації професійної діяльності.

Так, досліджуючи проблему формування навчально-професійної суб'єктності офіцерів-вихователів, О. Бабич виокремлює такі критерії її сформованості, як мотиваційно-смысловий, діяльнісно-регулятивний, особистісно-регулятивний, комунікативно-компетентнісний і рефлексивний [2].

Дослідивши проблему формування професійної компетентності педагогів, С. Кашлев доходить висновку, що основними критеріями оцінювання сформованості їхньої професійної суб'єктності є такі: співвідношення виконавчої й організаційної ролі особистості у професійній діяльності; односторонність або універсальність включення у професійну діяльність; репродуктивний або творчий характер діяльності; спрямованість професійної діяльності на особистісний і суспільний розвиток; потреба в рефлексії власної діяльності; самостійність і автономність у професійній діяльності [4].

І. Краснощеченко до основних критеріїв оцінювання сформованості професійної суб'єктності майбутніх психологів в умовах вищого навчального закладу відносить суб'єктивну («можу») і об'єктивну («зможу») готовність до реалізації професійної діяльності й вирішення професійних завдань [5]. Показниками, що дають можливість оцінити рівні сформованості професійної суб'єктності майбутніх психологів, є задоволення від отриманої освіти, ідентифікація з професією та спеціалізацією, мотивація роботи за фахом, наявність гуманістичних цінностей у структурі ціннісно-смыслові сфери, життєвих планів, що пов'язані з саморозвитком, сформованість професійної компетентності, а також наявність суб'єктивних якостей (відповідальність, самостійність, цілеспрямованість, рефлексивність, комунікабельність, емоційна стійкість) [5].

Зважаючи на те, що під формуванням професійної суб'єктності майбутнього педагога С. Мазова розуміє процес розвитку пізнавальної активності, ціннісних орієнтацій і педагогічного досвіду, що пов'язаний із самодетермінацією, самоорганізацією й саморозвитком, основними критеріями і показниками сформованості професійної суб'єктності вчена вважає гносеологічний, праксеологічний, аксіологічний [6]. До складу гносеологічного критерію входять такі показники, як знання про себе, світ, професію, цілі й сенс професійної діяльності, перспективи особистісного і професійного росту, розуміння своєї професійної місії [6].

Праксеологічний критерій, на думку С. Мазової, складається з сукупності вмінь, цілепокладання, планування, побудови професійної перспективи, розроблення й реалізації проектів, самоорганізації й комунікативної компетентності [6]. Показниками аксіологічного критерію визначено ціннісні орієнтації, самоактуалізацію, саморозвиток особистості, визначення ціннісних пріоритетів педагогічної діяльності [6]. Варто додати, що основним показником успішності формування суб'єктності в освітньому просторі «коледж-ВНЗ», на думку вченої, є суб'єктна позиція майбутнього педагога, а основними показниками сформованості суб'єктності майбутнього педагога є мотивація досягнення, самоконтроль, рефлексія, пізнавальна активність і ціннісні орієнтації [6].

Я. Фаріна, досліджуючи суб'єктність студента як об'єкта освітнього впливу вищої школи, доходить до висновку, що «студент як суб'єкт освітнього процесу має критично й усвідомлено ставитися до освітнього процесу, спрямовувати свою активність та інтереси на досягнення освіченості як результату процесу навчання, активно вступати в суб'єкт-суб'єктну взаємодію з викладачами, урівноважувати свої права та обов'язки, прагнути реалізувати свій суб'єктний потенціал і стати кваліфікованим і конкурентоспроможним фахівцем, який здатний до професійного

зростання й навчання протягом життя, а також творчої самореалізації в обраній галузі професійної діяльності» [8, с. 7]. Зважаючи на зазначене вище, значущим показником суб'єктності, на думку Я. Фаріної, є критичне мислення, яке вчена розглядає як непрямий прояв суб'єктності у вищій школі, оскільки його наявність у студентів «свідчить про усвідомлення власної траєкторії руху та вибірково, мотивоване й усвідомлене до зовнішніх впливів» [8, с. 7].

У свою чергу, Ю. Журат під основними критеріями оцінювання сформованості професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів розглядає мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, емоційно-вольовий і діяльнісно-поведінковий [3]. До основних показників сформованості професійної суб'єктності вчена відносить мотивацію вибору професії вчителя початкових класів (мотиваційний критерій); інформованість про світ професій і здатність співвідносити цю інформацію зі своїми особливостями, професійними перспективами, потенційними і реальними можливостями (когнітивний критерій); здатність приймати рішення щодо набуття професії з початкової освіти; здатність планувати своє професійне буття як суб'єкта педагогічної діяльності в початкових класах (операційно-діяльнісний критерій); емоційну долученість до прийняття рішення (емоційно-вольовий критерій); автономність у професійній діяльності (діяльнісно-поведінковий критерій) [3].

Т. Ольхова виокремлює основні показники ефективності формування суб'єктності студентів в освітньому процесі, що підкреслюють значущість аксіологічних компонентів суб'єктності і синергетичний характер її формування в умовах вищого навчального закладу [7]. До цих показників учена відносить «ступінь орієнтації в навколишньому світі й загальнолюдських цінностях; наявність ціннісних домінуючих орієнтацій в оволодінні культурою, у пізнанні, у життєдіяльності; характер відношення до світу, до пізнання, діяльності, науки, мистецтва, загальнолюдських цінностей, що виражений культурою почуттів; міра і спосіб прояву діяльнісної активності; рівень причетності до знання, що накопичене людством; ціннісна обґрунтованість у рефлексії, самооцінюванні» [7, с. 79].

Теоретичний аналіз наукової літератури дає вченій змогу виокремити показники прояву суб'єктного досвіду особистістю. До цих показників Т. Ольхова відносить когнітивний, діяльнісний і аксіологічний. Когнітивний показник уможлиблює отримання студентами знань про світ, себе, цілі і смисл життя, перспективи особистісного і професійного росту, а також розуміння свого міста і ролі у світі. Діяльнісний показник розкриває сукупність умінь цілепокладання, планування, побудови життєвої перспективи, розроблення й реалізації проектів. До складу аксіологічного показника входять ціннісні орієнтації, самоактуалізація, саморозвиток особистості, визначення життєвих пріоритетів [7]. Учена стверджує, що «функції суб'єктного досвіду студента в освітньому процесі університету полягають у тому, що з позиції цього досвіду здійснюється сприйняття й розуміння інформації, забезпечується індивідуальне бачення світу і себе в цьому світі» [7, с. 159]. Зважаючи на це, основними процесуальними характеристиками формування суб'єктності студентів є ініціативність, самостійність, відповідальність у виборі, прийнятті й реалізації рішення, креативність, конструктивність, здатність і готовність до співпраці [7].

Проведене дослідження й вивчення науково-педагогічної літератури дають змогу зробити висновок, що серед сучасних українських і зарубіжних науковців не існує єдиної думки щодо визначення критеріїв і показників сформованості професійної суб'єктності майбутніх фахівців взагалі та майбутніх філологів зокрема. Таким чином, для визначення рівня сформованості професійної суб'єктності майбутніх філологів необхідно визначити декілька критеріїв, які можуть достатньо повно охопити всі істотні характеристики досліджуваного феномена. Пропонуємо обрати такі: актуалізаційно-

ціннісний, конструктивно-змістовий, суб'єктно-діяльнісний, результативно-компетентнісний і рефлексійний. Загальна оцінка сформованості професійної суб'єктності майбутніх філологів буде складатися з оцінок за кожним критерієм. Сутність актуалізаційно-ціннісного критерію полягає у здатності майбутніх філологів до цілепокладання, прагнення до успіху й особистісного зростання, готовності змінюватися. Конструктивно-змістовий критерій відображає професійну орієнтацію майбутніх філологів на отримання певної сукупності знань у певній галузі науки. Суб'єктно-діяльнісний критерій відображає готовність студентів-філологів діяти в умовах свободи вибору змісту, способів і засобів майбутньої професійної діяльності, засвоєнні способів розв'язання професійних завдань різного рівня складності, а також здатність до ініціативи, відповідальності, саморозвитку протягом усього професійного життя. Результативно-компетентнісний критерій сформованості професійної суб'єктності майбутніх філологів відображає зовнішні ознаки організації освітнього процесу до формування професійної суб'єктності майбутніх філологів і професійної філологічної компетентності. Сутність рефлексійного критерію полягає в розумінні себе, регуляції власної поведінки, розумінні і сприйнятті інших. Варто додати, що аналіз наукових джерел, власне бачення проблеми дають змогу виокремити такі рівні сформованості професійної суб'єктності майбутніх філологів, а саме: репродуктивно-творчий, самостійно-професійний і творчо-професійний.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективу подальших наукових пошуків убачаємо у вивченні теоретичних і методичних засад формування професійної суб'єктності майбутніх фахівців інших спеціальностей, дидактичного потенціалу різних циклів дисциплін щодо формування професійної суб'єктності майбутніх філологів.

Список використаної літератури

1. Арістова Н. О. Формування критеріїв діагностики рівнів сформованості мотивації вивчення іноземної мови студентів вищих нелінгвістичних закладів освіти / Н. Арістова // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – 58–63.
2. Бабич О. М. Формирование учебно-профессиональной субъектности офицеров-воспитателей в процессе обучения в военном вузе : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.kursksu.ru/dissertations/dis335.pdf
3. Журат Ю. В. Педагогічні умови формування професійної суб'єктності майбутніх вчителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. В. Журат. – Київ, 2012. – 20 с.
4. Кашлев С. С. Субъектность как профессиональная компетентность педагога [Электронный ресурс] / С. С. Кашлев, С. Н. Глазачев, Н. И. Соколова. – Вестник международной академии наук : Спецвыпуск. – 2011. – С. 20-25. – Режим доступа: http://www.heraldrusias.ru/download/articles/04_Kashlev.pdf
5. Краснощеченко И. П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов : автореф. дисс. ... доктора пед. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология (психологические науки)» / И. П. Краснощеченко. – Москва, 2012. – 47 с.
6. Мазова С. В. Становление субъектности будущих педагогов в образовательном пространстве «колледж-вуз» : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: artlib.osu.ru/web/avtoref/mazova.pdf
7. Ольховая Т. А. Становление субъектности студента университета : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Ольховая. – Оренбург, 2007. – 430 с.
8. Фаріна Я. О. Суб'єктність студента як об'єкта освітнього впливу вищої школи : автореф. дис. ... кандидата соц. наук : 22.00.04 «Спеціальні і галузеві соціології» / Я. О. Фаріна. – Харків, 2012. – 18 с.

References

1. Aristova, N. O. (2008). Forming of criteria of diagnostics of levels of formed of motivation of study of foreign language of students of higher un linguistic establishments of education. *Vyshcha osvita Ukrayiny (Higher education of Ukraine)*, 1, 58–63 (in Ukr.)
2. Babych, O. M. (2012). Forming of educational-professional subject of officers-educators in the process of educating in military institution of higher learning: avtoref. diss. ... of kand. psykhol. sciences: 19.00.07 «Pedagogical psychology». – Retrieved from www.kursksu.ru/dissertations/dis335.pdf (in Russ.)

3. Zhurat, Yu. V. (2012). Pedagogical terms of forming of professional subject of future teachers of initial classes: avtoref. dys. ... of PhD : 13.00.04 «Theory and methodic of professional education». Kyiv (in Ukr.)
4. Kashlev, S. S., Hlazachev, S. N., & Sokolova, N. I. (2011). Subject as professional competence of teacher. Vestnyk mezhdunarodnoy akademyy nauk: spetsvyipusk (*Announcer of international academy of sciences*), 20–25. – Retrieved from http://www.heraldrsias.ru/download/articles/04_Kashlev.pdf (in Russ.)
5. Krasnoshchechenko, I. P. (2012). Akmeologycal conception of becoming and development of professional subject of future psychologists: avtoref. diss. ... of doctor of ped. sciences: 19.00.13 «Psychology of development, akmeologycal (psychological sciences)». Moscow (in Russ.)
6. Mazova, S. V. (2011). Becoming of subject of future teachers in educational space «college-institution» of higher learning: avtoref. diss. ... of PhD: 13.00.01 «General pedagogics, history of pedagogics and education». – Retrieved from artlib.osu.ru/web/avtoref/mazova.pdf (in Russ.)
7. Olkhovaya, T. A. (2007). Becoming of subject of student of university: diss. ... of doctor of ped. sciences: 13.00.01 «General pedagogics, history of pedagogics and education». – Orenburg (in Russ.)
8. Farina, Ya. O. (2012). Subject of student as an object of educational influence of higher school: avtoref. dis. ... of kand. sots. sciences: 22.00.04 «Special and branch sociology». – Kharkiv (in Ukr.)

Abstract. Aristova N. O. Criteria, indicators and levels of formation of professional agency of future philologist.

Introduction. Modern orientation of higher education to train future philologists who are ready and capable to carry out professional activity independently and creatively needs determination of criteria, indicators and levels of formation of professional agency. Taking into account the fact that the indicator of quality and end-point of training of students of philological specialties is professional agency.

Purpose. To found out criteria, indicators and levels of formation of professional agency of future philologists.

Results. In contemporary scientific literature there are different points of view on interpreting the essence of concepts «agent», «professional agency» and «professional agency of future philologists». Modern Ukrainian and foreign scientists determine various criteria, indicators, and levels of formation of professional agency among the students of different specialties. To find out levels of formation of professional agency of future philologists the concepts «criterion» and «indicators» are considered in the article. Thus, a criterion, in our opinion, is a criterion according to which the comparative estimation of formation of professional agency is carried out. An indicator, in turn, is the structural component of criterion that represents quantitative description of formed of professional agency of future philologists.

Among criteria of evaluation of formation of future specialists' agency contemporary scientists distinguish motivational-semantic, communicative and competence, gnosiological, axiological, as well as independence, subjective and objective readiness to perform professional activity.

Originality. Criteria, indicators and levels of formation of future philologists at higher educational institutions according to the definition of the concept «professional agency».

Professional agency of future philologist is considered to be an integrative quality of a person, which enables him/her to be ready and prepared to organize and carry out the different types of converting activities, in order to produce important functional result, necessary for implementing future professional activities successfully.

Undertaken study gives an opportunity to draw conclusion that among the modern Ukrainian and foreign scientists there is not an unanimous idea to determine criteria and indicators of formed of professional agency of future specialists in general and future philologists in particular. To determine the level of formation of professional agency of future philologists some criteria are considered.

The analysis of scientific sources, own vision of problem, gives an opportunity to distinguish such levels of formation professional agency of future philologists, namely: reproductive-creative, independently-professional and creatively-professional.

Conclusion. Theoretical analysis of scientific works of Ukrainian and foreign scientists allows us to determine five criteria of formation of professional agency of future philologists.

Key words: agency; professional agency; future philologist; criteria of formation of professional agency; indicators of formation of professional agency; levels of formation of professional agency; higher education.

Одержано редакцією 25.11.2016
Прийнято до публікації 02.12.2016

УДК 811.133.1:378.147

БОРЯК Надія Олексіївна,
старший викладач кафедри теорії та практики
романо-германських мов, Сумський державний
педагогічний університет імені А. С. Макаренка,
Україна

КОМУНІКАТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

***Анотація.** Розглянуто особливості застосування комунікативного методу при викладанні граматики студентам вищого навчального закладу. Проаналізовано можливості використання цього методу на кожному етапі формування граматичного вміння та обґрунтовано переваги комунікативної методики над іншими. На конкретних вправах продемонстровано різні способи надання заняттю з граматики комунікативного спрямування.*

***Ключові слова:** комунікативний метод; практична граматика; методика викладання; французька мова; комунікативне завдання; лінгвістична компетенція; засвоєння граматичної структури; граматичні вправи.*

Постановка проблеми. У світлі суттєвих змін сучасного світу, його тяжіння до глобалізації, активного руху України до європейської спільноти відбувається переосмислення ролі вищої школи, її функцій та результатів, які від неї очікуються. Випускник-філолог нині – це не лише особа, яка засвоїла певний запас лексичного і граматичного матеріалу; це людина, яка здатна послуговуватися своїми знаннями в повсякденному мовленні, адекватно реагувати в певній комунікативній ситуації. Досягнути такого результату часом буває вкрай важко, оскільки часто-густо методика, що використовуються для вивчення іноземної мови, відірвані від життя, застарілі. Як наслідок – студент знає про існування певної граматичної структури, легко виконує підстановчі вправи на її вживання, проте не може/не хоче застосовувати її у спілкуванні. Тому реальною вимогою стає розроблення ефективних методів, які дозволяли б йому практично оволодіти граматичними вміннями і застосовувати їх під час спілкування.

Аналіз актуальних досліджень. Про комунікативні методи викладання іноземної мови почали говорити ще в 1970-1980 рр. Зайве казати, що існує цілий пласт зарубіжних і вітчизняних, теоретичних і практичних розробок, що присвячені цій проблемі. У своєму дослідженні ми керуємося статтями і працями Н. Білан, В. Вдовіна, Н. Карпенко, Ю. Лазуткіної, В. Лучкевич, Т. Шавви та ін., які, на нашу думку, найбільш дотичні до проблеми, яку ми розробляємо. У статті ми звертаємося до напрацювань французьких методистів, які активно застосовують комунікативні методики у своїй практиці – К. Мікель, М. Барфеті, П. Божуен, М. Буларе, Ж.-Л. Фреро та ін.

Метою статті є виявлення особливостей застосування комунікативних методів при вивченні граматики французької мови студентами вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Серед усіх аспектів мови граматику з певних причин несправедливо обходять комунікативними завданнями у процесі вивчення. Уважається, що граматика – чи не найсерйозніший аспект мови, ігри з яким зайві. Це часто породжує відповідне ставлення студентів – сприйняття граматики як чогось надто складного, нудного і непотрібного. Саме проти цього застерігають прихильники комунікативних методик. Вони сприймають наявність граматичних помилок в усному мовленні студентів як явище цілком природне і нормальне, якого не уникнути, але яке можна з часом нівелювати.

Якщо надати студенту можливість вільного висловлювання на занятті, створити сприятливу емоційну атмосферу, можна досягнути цілком позитивних результатів. По-перше, це формування позитивної мотивації до навчання: ми вчимо граматику для того, щоб спілкуватися, а не для того, щоб просто знати граматику. По-друге, це розвиток мислення студента, оскільки для відповіді на проблемне питання слід задіяти не лише мовленнєві навички та мовні вміння, а і здатність аналізувати ситуацію. По-третє, це

чудова нагода застосувати індивідуальний підхід у навчанні: кожен студент використовуватиме свої знання з теми, усувається можливість списування.

За спостереженнями В. Лучкевич, основу комунікативного підходу становлять два принципи: 1) усне спілкування, завдяки якому студенти вирішують поставлене комунікативне завдання на основі вихідних полілогів; 2) функціональне використання мови, тобто вирішення комунікативних завдань, виходячи з конкретних соціальних умов [1, с. 241]. Натомість Н. Білан пропонує керуватися ще й такими принципами, як мовленнєвої спрямованості, індивідуалізації, автентичності, інтерактивності, інтенсивного використання фонових знань студентів і ситуативності або контекстуальної зумовленості [2, с. 152].

Ю. Лазуткіна наголошує на двоплановості комунікативного навчання граматики: коли викладач ставить комунікативне завдання, він діє водночас на свідомість і підсвідомість студентів. На свідомому рівні студенти виконують комунікативне завдання, на підсвідомому – засвоюють граматичну структуру [3, с. 121]. Таким чином, навчаням керує не граматика, а комунікативний намір. Студент удосконалює свої навички мовлення, долає страх перед помилками.

Головним недоліком комунікативного навчання граматиці є недостатня увага до якості мовлення. Проте причина появи граматичних помилок у мовленні теж є неоднозначною. Зокрема, В. Вдовін зазначає, що, з однієї сторони, помилки можуть виникати в тому разі, коли студента вчить викладач, який вважає, що випадкові граматичні чи фонетичні помилки не мають значення. З іншої сторони, причиною помилок є те, що студент залучається до мовленнєвої ситуації, до якої він був не готовий, тому помилки – нормальна реакція на спроби реалізувати мовлення [4, с. 17]. Інша проблема з комунікативним навчанням граматики, про яку згадує С. Король, це те, що граматика подається дещо «розірвано», як можна зауважити проаналізувавши деякі комунікативні підручники зарубіжних авторів. Унаслідок цього втрачається системність мови [5, с. 134].

Обов'язковою вимогою комунікативного навчання граматики є подача нового граматичного матеріалу в межах комунікативної ситуації: хай це буде аудіозапис чи друкований текст. Н. Карпенко пояснює це тим, що в природному мовленні породження висловлювання починається з екстралінгвістичної цілі. Тому необхідно знайомити студентів із формою, значенням і функцією граматичного явища через презентацію, тобто показ граматичної моделі в дії, її функціонування в мовленні. Студенти осмислюють нову граматичну конструкцію індуктивно на основі аналізу пред'явленого їм контексту і відповідей на запитання викладача, який допомагає зробити їм логічні висновки та вивести правило [6, с. 134]. Навчання студентів за комунікативною методикою передбачає широке використання різного роду опор: змістових, словесних, зображувальних, що допомагають керувати змістом висловлювання (текст, мікротекст, план, логіко-синтаксична схема), а також засвоювати граматичний матеріал [7, с. 74].

Розробниця методики «Grammaire en dialogues» К. Мікель пропонує розпочинати вивчення кожної нової мікротеми з граматичного матеріалу, репрезентованого в діалозі, таким чином студент може впевнитися, що йому подається дійсно жива розмовна структура, яку потрібно знати, і бачить контекст вживання тієї чи тієї граматичної структури. Наприклад, вживання дієслів *aller*, *venir* і *partir* демонструється за допомогою такого діалогу:

Angélique : *Emilie ! Salut ! Ça va ?*

Emilie : *Oui, ça va bien, et toi ?*

Angélique : *Ça va très bien ! Nous partons en vacances.*

Emilie : *Quelle chance ! Où est-ce que vous allez ?*

Angélique : *Nous allons en Italie, en Toscane.*

Emilie : *Ah, c'est super ! Comment est-ce que vous partez ? En voiture, en train, en avion ?*

Angélique : *On part en voiture, c'est plus agréable. On a plus de liberté pour visiter.*

Emilie : *Où est-ce que vous allez, exactement ?*

Angélique : *Nous allons à côté de Sienne, dans un petit village. C'est une région magnifique.*

Emilie : *Vous allez à l'hôtel ?*

Angélique : *Non, pas exactement, nous allons dans une petite pension en pleine campagne : une vieille maison, un jardin et une piscine... Le rêve !*

Emilie : *Quelle chance ! Gaspard et Margot ne viennent pas avec vous ?*

Angélique : *Si, ils viennent avec nous, mais ils viennent d'abord deux jours en Provence, pour voir la mère de Gaspard. Ils viennent en Italie juste après.*

Emilie : *Alors, quand est-ce que vous partez ?*

Angélique : *On part samedi matin, le plus tôt possible.*

Emilie : *Et quand est-ce que vous revenez ?*

Angélique : *On revient dans deux semaines. Alors, tu viens avec nous ?!*

Emilie : *Je voudrais bien, mais je travaille...*

Як бачимо, авторка зуміла наочно продемонструвати відмінність дієслів *aller, venir* і *partir*, особливості їх вживання, та навіть надала особливий випадок вживання дієслова *aller* (Ça va ?).

Зрозуміло, що у викладанні граматики педагог не може цілковито покладатися на комунікативні вправи, оскільки існує елемент автоматизації граматичного вміння через некомунікативні вправи. Проте навіть для некомунікативних вправ можна і треба формулювати комунікативне завдання, як це успішно роблять автори окремих граматичних посібників. Однак у численних посібниках із граматики чи практики мови (за винятком тих, які призначені для дітей) чомусь часто ігнорується така необхідність. Особливо це стосується вітчизняних підручників. На нашу думку, це помилковий підхід до проблеми: доросла людина теж повинна розуміти, для чого виконується та чи інша вправа, а не тільки здійснювати підстановку, трансформацію тощо. Звичайно, існують випадки, коли комунікативне завдання скласти важко, проте поряд зі стандартними *complétez les phrases, récrivez le texte*, повинні існувати *exprimez vos désirs en utilisant les éléments donnés, exprimez reproche en vous servant des éléments donnés*.

Коли автоматизму вживання граматичної структури уже хоча б частково досягнуто, можна і треба переходити до комунікативних вправ більш творчого характеру. І на цьому етапі різноманітність завдань величезна. Можна спробувати запропонувати студентам просунутого рівня поєднувати вивчення певного граматичного явища із вивченням фразеології французької мови:

Dans les proverbes qui suivent, soulignez le pronom indéfini, puis indiquez à quel texte ils correspondent :

1. *Nul n'est censé ignorer la loi.*

2. *Tout est bien qui finit bien.*

3. *Chacun pour soi et Dieu pour tous.*

4. *Tel qui rit vendredi dimanche pleurera.*

A. *Une jeune fille de condition moyenne obtient du roi, qui est guéri d'une maladie grave, d'épouser Bertrand, comte de Roussillon, qu'elle aime. Mais le jour de son mariage Bertrand abandonne Hélène qu'il méprise. Cependant l'amour d'Hélène triomphera car Bertrand reviendra près d'Hélène et ils seront très heureux.*

B. *Pour sa défense elle n'a su dire qu'une chose : « Je ne savais pas que c'était interdit. » Or, cet argument-là, personne n'a le droit de l'utiliser.*

C. *Souvent, après les grandes joies ou le bonheur, on voit arriver les peines ou le malheur.*

D. *Je lui ai conseillé de s'occuper de ses affaires et pas de celles des autres. Celles des autres ? Il y a là-haut, dans le ciel, quelqu'un qui s'en occupera.*

Подане завдання сприяє розвитку образного мислення, «розбавляє» заняття з граматики, дозволяючи студентам відволіктися на інші аспекти мови. Студентам із вищим рівнем володіння мовою можна запропонувати самим інтерпретувати подані прислів'я з неозначеними займенниками, проте треба поставитися більш ретельно до підбору навчального матеріалу.

Одним із комунікативних прийомів оволодіння іноземною мовою є робота з незакінченими реченнями. Прийом універсальний, який можна застосовувати, починаючи з початкових етапів вивчення мови. Його можна використати для автоматизації тем «Узгодження часів», «Умовні речення» тощо.

Досить часто творчі комунікативні завдання можна поєднувати з комунікативними завданнями на трансформацію. Наприклад, студенти отримують таке завдання: *rapportez à un ami le contenu de cette lettre que vous venez de recevoir en faisant toutes les transformations nécessaires et en variant les verbes introducteurs*. (Подається текст листа). Потім студентові пропонується продовжити запропонований лист і трансформувати його таким самим способом.

Творчі завдання більшого обсягу теж можуть слугувати меті вдосконалення граматичного вміння. Важливим при цьому є грамотне формулювання теми. Так, для вдосконалення граматичних умінь використання умовного способу дієслова доцільним буде запропонувати розвинути одну з таких тем: «*S'il me restait deux heures à vivre...*», «*Si je parlais français comme un Français...*», «*Si je pouvais recommencer ma vie...*». Для кращого розуміння правил вживання умовного способу у ЗМІ доцільним буде завдання такого характеру: *Vous êtes journaliste. Vous rédigez un court article relatif à un événement mais vous n'êtes pas certain de vos informations*. Проте зрозуміло, що перед виконанням цього завдання студент має побачити зразок такого вживання умовного способу у франкомовній пресі.

Головна проблема, яка постає перед викладачем, який спрямований навчити своїх студентів граматиці, – підготовка до заняття, складання цікавих комунікативних завдань. Як стверджує О. Орловська, важливо будувати такі завдання «на захоплюючому матеріалі реальної дійсності, мобілізуючи також фантазію студентів. У викладача повинен накопичуватися «банк фактів», свого роду колекція дивовижних випадків, які можуть бути перетворені в такі завдання, що підвищують тонус спілкування, стимулюючи мовотворчість» [8].

Застосовуючи комунікативні методи, слід уважати граматику не стільки предметом, скільки діяльністю. Вона нерозривно пов'язана з використанням мови. Граматичні структури тісно пов'язані зі значенням, у тому числі з лексичним. Вивчати граматику – означає користуватися мовою і розвивати мовленнєві навички [9]. На думку Т. Шавви, ще одним позитивним моментом застосування комунікативних методів є ламання стереотипів надмірних труднощів вивчення іноземної мови та привчання учнів розглядати іноземну мову не як об'єкт постійного вивчення, а як зручний і необхідний сучасній людині інструмент практичного спілкування [10, с. 19].

Висновки. Застосування комунікативних методів навчання мови – вимога сьогодення. Комунікативні методи можуть і повинні застосовуватися на всіх етапах оволодіння граматичним умінням – на якомусь більшою мірою, на якомусь меншою. Формулювання комунікативного завдання сприяє мотивації студентів, усвідомленню контексту застосування конкретної граматичної структури в живому мовленні. Використання комунікативних творчих завдань сприяє розвитку мислення студентів, активізації їх фонових знань, прояву індивідуальності на заняттях з граматики.

Перспективи подальших досліджень даної проблеми повинні бути спрямовані у практичне русло – це має бути розроблення комунікативних завдань до граматичних вправ.

Список використаної літератури

1. Лучкевич В. Комунікативний підхід до навчання іноземної мови : історико-педагогічний дискурс / В. Лучкевич // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 10 (Ч. 2). – С. 239–243.
2. Білан Н. Комунікативний метод навчання іноземних мов студентів немовних ВНЗ / Н. Білан // Молодь і ринок. – 2012. – № 5. – С. 149–153.
3. Лазуткіна Ю. Граматичний аспект вивчення іноземної мови / Ю. Лазуткіна // Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 61–62. – С. 120–126.
4. Вдовін В. В. Комунікативний підхід як оптимальний засіб вивчення іноземної мови у ВНЗ / В. В. Вдовін // Вісник Національного університету «Львівська політехніка» : збірник наукових праць. – Львів : Львівська політехніка, 2007. – С. 15–20.

5. Король С. В. Комунікативний підхід у навчанні іноземних мов / С. В. Король // Педагогічний дискурс. – 2012. – Вип. 11. – С. 133–136.
6. Карпенко Н. М. Концептуальні підходи до формування іншомовної граматичної компетенції студентів I курсу факультету іноземних мов / Н. М. Карпенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 111. – С. 133–136.
7. Леган В. П. До проблеми методів викладання іноземної мови / В. П. Леган // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка, соціальна робота. – Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2011. – Вип. 23. – С. 72–74.
8. Орловська О. В. Нетрадиційні методи комунікативно-орієнтованого навчання студентів-філологів англійської мови у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / О. В. Орловська // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2012. – Вип. 5. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_5_16.
9. Мойсеєнко Н. В. Комунікативно орієнтоване викладання граматики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.pdaa.edu.ua/np/pdf/5.pdf>
10. Шавва Т. Методика викладання французької / Т. Шавва. – Київ : Шкільний світ, 2007. – 128 с.

References

1. Luchkevych, V. (2014). Communicative approach to foreign language teaching: historical and pedagogical discourse. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia (Problems of training of contemporary teachers)*, 10 (pat. 2), 239–243 (in Ukr.)
2. Bilan, N. (2012). Communicative method of teaching foreign languages to the students of non-philological educational establishments. *Molod i rynek (Youth and market)*, 5, 149–153 (in Ukr.)
3. Lazutkina, Yu. (2014). Grammatical aspect of foreign language learning. *Pedahohichni nauky (Pedagogical sciences)*, 61–62, 120–126 (in Ukr.)
4. Vdovin, V. (2007). Communicative approach as the optimal means of learning of a foreign language in a higher educational establishment. *Bulletin of the National university «Lviv politekhnikha»* (in Ukr.)
5. Korol, S. (2012). Communicative approach in foreign language teaching. *Pedahohichnyy dyskurs (Pedagogical discourse)*, 11, 133–136 (in Ukr.)
6. Karpenko, N. (2013). Conceptual approaches to forming a foreign language grammar competence of the first year students of foreign languages department. *Bulletin of Chernihiv national pedagogical university. Series : Pedagogical sciences*, 11, 133–136 (in Ukr.)
7. Lehan, V. (2011). Solving the problem of methods of foreign language teaching. *Scientific bulletin of Uzhhorod national university. Series : Pedagogics, social work*, 23, 72–74 (in Ukr.)
8. Orlovskaya, O. V. (2012). Alternative methods of communication-oriented learning of English language students in a higher educational establishment. *Visnyk Natsionalnoyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrainy (Bulletin of the National academy of State border service of Ukraine)*, 5. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_5_16
9. Moysyenko, N. *Communication oriented grammar teaching*. Retrieved from <http://www.pdaa.edu.ua/np/pdf/5.pdf>
10. Shavva, T. (2007). *Methodology of teaching French*. Kyiv: School world (in Ukr.)

Abstract. Boriak N. O. *Communicative method of teaching French grammar in higher educational establishments.*

Introduction. *The fact of considerable changes of the contemporary world, its globalization, active attempts of Ukraine to become a part of the European community is a reason of reinterpretation of the role of higher education, its functions and expected results. Today, a graduate of the philological department is not just a person who mastered a certain amount of lexical and grammatical material; it is a person able to use their knowledge in everyday communication, to react appropriately in a certain communicative situation. To achieve such results is sometimes a hard job, because the methods used to teach a foreign language are often outdated and out of connection with real life. As a result, students are aware of the existence of a certain grammar structure, they easily perform substitution exercises, but they cannot use it in communication. That is why the demand of contemporaneity is the development of effective methods which would let the students to master grammar skills in practice and to use them in communication.*

Purpose. *The purpose of the article is to find out the peculiarities of communicative methods usage in teaching French grammar to the students of higher educational establishments.*

Results. *The possibility of free expression in a grammar class helps to create a favorable emotional atmosphere; it facilitates the achievement of positive results. Firstly, it means creating positive motivation of a learner: we study grammar to communicate, not just to know grammar. Secondly,*

communicative techniques help to develop students' thinking, because in order to answer a problematic question they need not only use their language skills, but they also have to analyze the situation. Thirdly, an individual approach can be easily applied, thus the possibility of copying will be eliminated.

The obligatory demand of communicative grammar teaching is presenting new grammar material within a communicative situation: either an audio-record, or a printed text. Using dialogues while presenting a new grammar material helps to convince students that they deal with the real life structures in the real context.

We cannot eliminate non-communicative exercises from the process of language learning, but it is still possible to formulate communicative tasks to these exercises.

When the grammar structure is at least partly assimilated, real communicative exercises can be used. These exercises are usually of creative nature. They help to link grammar material to other aspects of language.

Originality. *The originality of the research lies in the systematization of different communicative approaches. The value of the article is mostly practical, as it gives useful practical advice as for the application of communicative methods during the class of French practical grammar.*

Conclusion. *Thus, communicative techniques can and must be used at all the stages of mastering a grammar skill. The use of communicative tasks serves to motivate students, helps them to realize the context of a certain grammar structure in everyday speech. Creative communicative tasks favor the development of students' thinking, the activation of their background knowledge, and the manifestation of their personality at a grammar class. The further researches of the mentioned problem must be of practical character, it means the development of communicative tasks to the grammar exercises.*

Key words: *communicative method; practical grammar; teaching technique; French language; communicative task; linguistic competence; grammar structure mastering; grammar exercises.*

*Одержано редакцією 28.11.2016
Прийнято до публікації 06.12.2016*

УДК 378.147:53+004.94

ГНЕЗДІЛОВА Кіра Миколаївна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки
вищої школи і освітнього менеджменту,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького, Україна;

ЛЯШЕНКО Юрій Олексійович,
доктор фізико-математичних наук, доцент,
професор кафедри фізики, Черкаський
національний університет імені Богдана
Хмельницького, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ І ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. *Метою презентованої роботи є окреслення теоретичних і методичних засад, а також практики впровадження інноваційних технологій в освітній процес вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації, зокрема в ході вивчення студентами фізико-математичних дисциплін. Досягнення зазначеної мети неможливе без вирішення низки завдань, зокрема: узагальнення матеріалу, у якому обґрунтовуються науково-теоретичні*

засади впровадження інноваційних технологій в освітній процес; розкриття особливостей використання викладачами вищої школи у процесі освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців інтерактивних технологій; наведення прикладів практичного досвіду впровадження інтерактивних технологій навчання. Вирішення зазначених завдань і рефлексія власного багаторічного професійного досвіду є підґрунтям для розроблення навчально-методичного супроводу з проведення занять із фізико-математичних дисциплін у вищих навчальних закладах на основі впровадження інтерактивних технологій.

Ключові слова: вищий навчальний заклад; освітній процес; освітньо-професійна підготовка майбутнього фахівця; компетентності майбутнього фахівця; інтерактивні технології; фізико-математичні дисципліни; дистанційне навчання.

Постановка проблеми. На вищий навчальний заклад (ВНЗ) покладається велика відповідальність за освітньо-професійну підготовку майбутнього фахівця, зокрема фахівця в галузях фізики і математики. Серед вимог, які висувають роботодавці до випускників вітчизняних ВНЗ, перші позиції займають здатності фахівця до професійної мобільності, швидкої адаптації, застосування теоретичних знань на практиці, зокрема в нестандартних для них ситуаціях, уміння працювати в міждисциплінарній команді, здатність ухвалювати рішення й брати за них відповідальність, установлювати міжособистісні й ділові контакти. У зв'язку з цим сучасний розвиток суспільства, швидкі інформаційні й технологічні зміни вимагають переходу вищої освіти на якісно новий щабель освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців. Формування загальних і фахових компетентностей майбутніх фахівців неможливо здійснити лише на основі проектування освітнього процесу з використанням традиційних форм, методів і засобів навчання. Результати проведеного теоретичного аналізу різноманітних інформативних джерел (наукових досліджень, публікацій в Інтернет-виданнях, статтях провідних громадських діячів і представників спілки роботодавців та ін.) свідчать про те, що освітньо-професійна підготовка майбутніх фахівців у закладах вищої освіти вимагає на теперішній час якісних змін не лише в розробленні освітньо-професійних програм нового покоління і відповідно навчальних планів, але й організації самого освітнього процесу.

У своїх наукових працях, методичних розробках викладачі ВНЗ акцентують увагу на гармонійному поєднанні традиційного й інноваційного навчання, зокрема з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Викладачами-практиками пропонуються розробки проведення таких занять (лекційних, практичних, семінарських, лабораторних), що мають під собою не лише суто методичне, але й науково-теоретичне підґрунтя.

У моделюванні освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей, зокрема фахівців у галузі математики і фізики, значна роль нині відведена впровадженню в освітній процес ВНЗ інноваційних технологій. За думкою багатьох дослідників і викладачів, використання лише традиційних методів роботи у вищій школі втрачає свою ефективність. І це, насамперед, вимога часу, оскільки сучасний студент потребує нових підходів до організації освітнього процесу. Тому, як зазначає у своїй праці В. Луговий, за характеристиками методи викладання мають зміщуватися від пасивних до активних, від масових до індивідуальних, від аудиторних до самостійних, від монологічних до дія(полі)логічних, від ексклюзивних до інклюзивних, від очних і заочних до очно-заочних, від низькоефективних до високоефективних, від низької інформаційної насиченості до високої, від незбалансованості різних методів до їх системної оптимізації [1, с. 32].

Слід указати і на специфіку освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі фізики і математики. Вона пов'язана, насамперед, зі значним обсягом матеріалу

фізико-математичного змісту, що містить у собі проведення багаточисленних математичних розрахунків, побудови і читання діаграм, графіків, вимірювання, моделювання та ін. У процесі навчання фізико-математичних дисциплін здійснюється інтелектуальний розвиток особистості майбутнього фахівця (логічне мислення, пам'ять, уява, математична культура, просторове уявлення, здатність до встановлення причинно-наслідкових зв'язків та ін.), що так важливо для не лише для успішного здійснення професійної діяльності, але й для повсякденного життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Питання впровадження інноваційних технологій в освітній процес підготовки майбутніх фахівців висвітлені у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників (О. Аксьонова, В. Беспалько, В. Бондар, А. Вербицький, І. Дичківська, М. Кларін, Г. Лаврентьев, М. Левшин, Г. Селевко, Н. Терентьева, П. Щербань та інших). Різні вектори освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі фізики і математики продемонстровані у працях І. Акуленко, М. Давидова, Г. Михаліна, В. Моторіної, А. Самойленка, Г. Саранцева, О. Співаковського, Н. Тарасенкової, М. Шкіля та інших (питання вдосконалення системи підготовки майбутніх фахівців і змісту математичної освіти), І. Богданова, О. Бугайова, Г. Бушка, С. Гончаренка, Л. Коношевського, О. Малініна, В. Сагарди, В. Сергієнка, В. Сумського та інших (проблеми викладання фізики і зміст фізичної освіти у вищій школі).

Визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри все зазначене вище, з огляду на вагомі здобутки дослідників щодо можливостей використання різноманітних інновацій в освітньому процесі закладів вищої освіти, а також специфіку навчання фізико-математичних дисциплін, уважаємо за необхідність узагальнити теоретичні і практичні аспекти впровадження інноваційних технологій у ході вивчення студентами фізико-математичних дисциплін у ВНЗ.

Мета статті. Зважаючи на все вище зазначене, мету презентованої роботи вбачаємо в окресленні теоретичних і практичних аспектів упровадження інноваційних технологій в освітній процес ВНЗ, зокрема в ході вивчення студентами фізико-математичних дисциплін. Досягнення поставленої мети можливо шляхом вирішення таких завдань: узагальнити матеріал, що присвячений розкриттю науково-теоретичних засад упровадження інноваційних технологій в освітній процес вищої школи; розкрити особливості використання викладачами вищої школи в процесі освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців інтерактивних технологій, зокрема спеціальностей фізико-математичного профілю; навести приклади практичного досвіду впровадження інноваційних технологій у процесі вивчення студентами фізико-математичних дисциплін.

Викладення основного матеріалу дослідження. Як зазначалося нами вище, сучасне суспільство, швидкість надходження інформаційного потоку, ринок праці висувають нові вимоги до якісної підготовки майбутнього фахівця в закладах вищої освіти. Серед них слід назвати: відповідальність за власні дії, самостійність, творчість, комунікабельність, уміння відстоювати власну позицію, працювати в команді, толерантність по відношенню до інших, їхніх думок. За результатами дослідження проекту Тюнінг [2; 3] визначені загальні компетентності фахівців у галузях «Математика» і «Фізика». Зокрема, фахівці в галузі «Фізика» мають володіти такими компетентностями: робота в команді й пов'язані з цим спеціальні навички; етичні зобов'язання з погляду професійної чесності й усвідомлення можливих соціальних наслідків застосування фізики; здатність до аналізу і – окремо – здатність до синтезу; оцінювання досвіду мобільності, що робить обмін студентами відкритим, здатність адаптуватися, зокрема з огляду на міжнародний характер фізики (наскільки це можливо для певного циклу здобуття вищої освіти); навчання для збирання відповідної інформації, й не тільки при дослідженні, але й навчання протягом усього життя; добре знання англійської мови; навички комунікації для

того, щоб спілкуватися, оперуючи дуже складними фізичними поняттями, для широкого кола співрозмовників (однолітки, особи, які приймають рішення, діти і широка громадськість); особливо щодо методології, яка пов'язана з деякими формами оцінювання, що сприятиме у випадку з деякими студентами, невід'ємною частиною навчання яких є обговорення з іншими матеріалу з фізики [2]. Згідно цих досліджень фахівці в галузі «Математика» повинні володіти такими загальними компетентностями: уміння спілкуватися на різних рівнях і для різних аудиторій; здатність до точного написання й усного мовлення; здатність до роботи в команді [3].

Зазначимо, що традиційні методи навчання не в повній мірі забезпечують формування вказаних нами компетентностей майбутніх фахівців у галузі фізики і математики. Тому вважаємо за необхідність упровадження в освітній процес ВНЗ інноваційних технологій.

Результати проведеного теоретичного аналізу різноманітних джерел інформації засвідчують, що дослідниками, роботи яких присвячені модернізації освітнього процесу в вищій школі, використовуються такі категорії як-то: «педагогічна технологія» та «інноваційна технологія». Однак, з огляду на заданий ракурс дослідження, вважаємо доречним уживати термін «інноваційна технологія». Оскільки мова йдеться про внесення якісно нових (інноваційних) змін в організацію освітнього процесу ВНЗ. Серед інноваційних технологій, які довели свою ефективність у вищій школі слід назвати такі: проектний метод, ігри та ігрові прийоми, методи колективного пошуку рішень («Мозковий штурм», «Конференція ідей», «Колективний блокнот»), ситуаційна технологія або case-study, mind-map (складання ментальних карт), коопероване навчання або навчання в команді. У практиці роботи викладачів фізико-математичних дисциплін популярність здобули групові (робота в парах, робота в трійках, ротаційні трійки, експертні групи та ін.) і фронтальні («Мікрофон», «Незакінчені речення», «Карусель» та ін.) методи інтерактивного навчання.

Сутність інтерактивних технологій полягає у створенні комфортного освітнього середовища, у якому студент може розкрити свій інтелектуальний потенціал, показати свої можливості. Інтерактивний – означає здатний узаємодіяти чи знаходитися в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Мова, насамперед, йдеться про діалогічне спілкування в системах «викладач-студент», «студент-студент», «студент-викладач-студент», «студент-комп'ютер». Згідно до визначення, що запропоноване О. Пометун, сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що освітній процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співнавчання, узаємонавчання (колективне, групове навчання у співпраці) [4, с. 7].

Як показує досвід, упровадження інтерактивних технологій в освітній процес передбачає виникнення певних складнощів. Серед них викладачі-практики називають такі: студенти не вміють слухати, а головне чути один одного; у командній роботі не вміють змінювати соціальні ролі, навіть, усвідомлюючи, що є некомпетентними у вирішенні конкретного питання; присутня боязнь бути розкритикованим іншими учасниками групової роботи. Тому основним завданням викладача є не спостереження, а активна участь у залученні всіх учасників освітнього процесу до розв'язання виявлених проблем.

З огляду на це, маємо пам'ятати, що реалізація такого навчання можлива лише на основі позитивної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу. Негативна взаємодія веде до конкуренції й відсутності спільної діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу. Важливим моментом у діяльності викладача щодо використання інтерактивних методів і технологій, зокрема групової й командної роботи, є й те, що їх учасники мають усвідомити: результат спільної діяльності напряму залежить від внеску кожного члена групи (команди), а успіх кожного учасника залежить від ефективної діяльності всієї

групи. Лише за цих умов можна досягнути найкращих не лише освітніх результатів, але і формування професійно важливих якостей і властивостей у майбутніх фахівців.

Узагальнюючи результати наукового пошуку маємо підсумувати: зазначені інноваційні технології сприяють формуванню як фахових, так і загальних компетентностей майбутнього фахівця (здатність працювати в команді, зокрема міждисциплінарній, здатність до критики і самокритики, здатність приймати рішення колективно чи індивідуально і нести за них відповідальність); застосування таких інноваційних технологій як: проектна технологія, кейс-метод «Мозковий штурм» та його модифікації забезпечують процес розвитку критичного мислення студентів, що є важливим (за результатами опитування роботодавців) у виконанні майбутньої професійної діяльності; більшість зазначених технологій мають за основу проблемне навчання, теоретичні й методичні засади якого вивчені й презентовані у вітчизняній і закордонній педагогіці; упровадження інноваційних технологій в освітній процес ВНЗ вимагає від викладачів детальних розробок їх навчально-методичного супроводу; викладач має бути готовим до певних психолого-педагогічних і організаційних проблем на шляху до реалізації інноваційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців; включення інновацій в освітній процес вимагає врахування специфіки галузі й спеціальності здобувачів вищої освіти (наприклад, майбутніх фахівців у галузях «Математика» і «Фізика»).

Варто зазначити, що ігрові прийоми, які використовуються в галузі менеджменту, також здобули свою популярність у викладачів фізико-математичних дисциплін (наприклад, «Розкладування», «Покажи і розкажи», «Віртуальний словник») [5].

Таким чином, у процес професійної підготовки майбутніх фахівців необхідно впроваджувати інтерактивні технології навчання, оскільки саме вони сприяють активізації пізнавального інтересу до вивчення дисциплін, формуванню активної професійної й особистісної позиції майбутнього фахівця. Однак організація освітнього процесу виключно з використанням інтерактивних технологій не є результативною й перспективною. На теперішній час викладачі вищої школи під час проектування освітнього процесу інтегрують різноманітні методи і технології, намагаючись гармонійно поєднати традиційні й інноваційні навчальні компоненти.

На теперішній час усе частіше викладачі фізико-математичних дисциплін орієнтуються на використання хмарних сервісів для підтримки традиційного, змішаного і дистанційного навчання таких як-то Moodle, Google Open Class, Blackboard, Classroom та інших або Web-орієнтованих систем комп'ютерної математики (Wolfram Alpha, GeoGebra, SageMathCloud та ін.) і онлайн-калькуляторів.

Узагальнення результатів професійної практики викладачів ВНЗ і рефлексія власного досвіду дає можливість навести деякі приклади впровадження інноваційних технологій у процес підготовки майбутніх фахівців у галузі фізики і математики. Так, під час вивчення курсу фізики не завжди можливо провести демонстрації фізичних процесів чи явищ у наявних умовах навчального закладу, загалом це стосується лабораторних і демонстраційних робіт, коли потрібно змоделювати фізичний процес не маючи при цьому необхідних фізичних приладів чи оснащення. З огляду на це, актуальним є розвиток методичних прийомів та інформаційно-технічних засобів, які могли б дозволити змоделювати досліди в області фізики не лише викладачеві, а й студентам самостійно.

У сучасній системі вищої освіти однією з форм навчання є дистанційне навчання. Таке навчання з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій є цілеспрямованим інтерактивним процесом взаємодії студентів і викладачів між собою та з засобами навчання. Воно базується на наданні студентам можливості самостійної роботи і на засобах оцінювання їхніх знань і вмінь.

Розроблення програм дистанційного навчання з фізики потребує особливого підходу, оскільки важливим компонентом таких програм є необхідність забезпечення практичних і лабораторних занять. У процесі виконання лабораторних робіт студенти працюють із фізичними приладами й експериментальними пристроями, здобувають важливі практичні навички. Таким чином, для програм дистанційного навчання важливим є розроблення віртуальних лабораторних практикумів. За такої форми діяльності проводиться заміна реальних фізичних пристроїв, об'єктів, явищ і процесів їх математичною моделлю.

Одним із шляхів розв'язання вказаної проблеми є розширення можливостей існуючих платформ дистанційного навчання, наприклад, системи Moodle [6–9]. Це безкоштовне і відкрите модульне об'єктно орієнтоване динамічне навчальне середовище, яке може забезпечити дистанційне навчання студентів. Ця платформа забезпечує розробника навчального ресурсу великою кількістю інструментів, які надають можливість співпрацювати на всіх рівнях суб'єкт – об'єкт навчання. За допомогою тих можливостей, які надає платформа Moodle, викладач може використовувати різноманітні інструменти стосовно викладення матеріалів, перевірки знань, аналізу діяльності студентів.

Основними видами навчальних занять за дистанційною формою навчання в платформі Moodle є лекції, семінари, практичні заняття, лабораторні заняття, консультації. Створення інтерактивних елементів, таких як Тест, Завдання, Робочий зошит, Форум, Чат, Опитування, Глосарій, Урок, Анкети, Семінар, Scorm, Wiki в платформі Moodle [6–8] мають бути розширені впровадженими елементами віртуальних експериментів [9].

Лабораторні заняття з фізики у платформі Moodle можуть проводитися дистанційно з використанням відповідних віртуальних тренажерів і віртуальних лабораторій із застосуванням розроблених методичних рекомендацій щодо їх виконання.

У процесі вивчення курсу фізики студентам можна не лише запропонувати виконувати проекти з моделювання фізичних явищ і процесів, що підготовлені викладачами, але й самим розробити власні проекти і практично використати цей матеріал. Так, для розроблення віртуальних експериментів із фізики важливим є застосування «Методу проектів», що має сприяти формуванню у студентів компетентностей, які пов'язані з професійною підготовкою фахівців у галузі фізики. Метою проектів може стати розроблення моделюючих програм із фізики, які мають зручний інтерактивний інтерфейс і можуть бути впроваджені в платформу Moodle. Зручний інтерактивний інтерфейс передбачає організацію введення параметрів моделі, упровадження елементів управління досліджуванним фізичним явищем чи процесом, виведення у вікнах результатів моделювання у зручній для сприйняття формі. Робота над проектами формує навички колективної взаємодії й передбачає реалізацію таких етапів:

1. Вибір об'єкта і предмета моделювання, аналіз відповідних фізичних явищ і процесів, вибір суттєвих чинників, що впливають на досліджуваний процес, формулювання математичної моделі.

2. Вибір чисельного методу розв'язання моделі, створення алгоритму чисельного розв'язання модельної задачі.

3. Вибір середовища програмування, створення й тестування модельної програми.

4. Упровадження розробленої модельної програми у платформу Moodle, розроблення методичних рекомендацій щодо застосування підготовленої віртуальної моделі в навчальному процесі.

Пропонуємо застосовувати в цьому випадку навчальне середовище Moodle і модуль діяльності EJSApp [9], що дає можливість, як самостійно створювати Java симулятори, так

і скористатися вже готовими. Для створення симуляторів застосовуються аплети – комп'ютерні програми, що функціонально розширюють можливості Moodle. Для створення й застосування алетів у мережі Інтернет послуговується мова програмування Java, адже використання Java-апету забезпечує можливість виконання на Web-сторінках «виконуваного вмісту» (виконання в гіпертекстовому документі міні-програми).

Розглянемо можливі варіанти застосування Java-алетів у навчальному середовищі Moodle на прикладі однієї з найпростіших фізичних моделей – моделі польоту тіла під кутом до горизонту. На нашу думку, вищезгадана фізична модель може використовуватися у практичній частині засвоєння знань і вмінь із фізики. Після вивчення нового матеріалу чи пригадування вже відомих формул рівномірного і рівноприскореного рухів, студенти можуть наочно побачити рух тіла кинутого під кутом до горизонту.

Також у розробленому Java-апеті є можливість зміни параметрів моделі: значення кута вильоту, початкової швидкості, маси тіла, опору повітря, сили вітру. За допомогою цього, студенти можуть прослідкувати за залежністю максимальної висоти польоту від кута польоту чи порівняти теоретично визначені значення часу польоту з експериментальними, що змодельовані у програмі. За допомогою розробленого Java-апету викладач також зможе провести перевірку вивченого матеріалу. Нижче наведемо можливі приклади застосування розробленого Java-апету.

Приклад 1. Проведення демонстраційного експерименту. На екрані моделюється процес польоту тіла кинутого під кутом до горизонту. Програма виводить на екран інформацію про дальність польоту, кут вильоту і початкову швидкість вильоту тіла. Головною умовою використання програми є зручність роботи з нею (можливість сповільнювати виконання моделі чи збільшення масштабу при виконанні експерименту). Завдання студента знайти час польоту тіла і ввести отримані результати в необхідне текстове поле, після чого програма введе на екран інформацію про правильність виконання завдання.

Приклад 2. Проведення лабораторних робіт. Даний вид алетів знадобиться у школах, де відсутні або наявні в дуже малій кількості фізичні прилади і оснащення. Учні можуть виконувати фізичні експерименти за допомогою комп'ютера. У ході виконання програми на екран виводиться інформація про початкову швидкість і кут польоту тіла. Завдання студента визначити час, дальність і максимальну висоту польоту тіла й ввести отримані результати в необхідні текстові поля, після чого програма змодельює на екрані графік польоту (правильний), та позначити на осях ХУ значення (дальності та максимальної висоти польоту), які запропонував студент як правильні.

Слід указати на деякі труднощі, що виникають у студентів під час проведення занять: 1) із застосуванням «Методу проектів»: труднощі з формулюванням проблем, що покладені в основу проектів. Для їх усунення під час апробації розроблених проектів студентам можна запропонувати «по колу» обмінятися матеріалами для виявлення недоліків і надання рекомендацій для їх покращення зі сторони своїх «колеги»; 2) із застосуванням таких методів, як: «Мозковий штурм», «Конференція ідей», «Колективний блокнот»: прагненням критикувати ідею, що запропонована іншим студентом-учасником; побоювання висловити власну думку і бути осудженим іншими учасниками. З метою їх усунення під час першого етапу «Мозкового штурму» студенти мають ознайомитися з основними правилами його проведення, які викладачі можуть роздрукувати на аркушах паперу і розвісити на дошці чи стіні аудиторії.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Узагальнюючи результати проведеного наукового пошуку, підсумуємо: з'ясовано, що професійна підготовка майбутніх фахівців, у тому числі в галузі фізики і математики, у вищій школі зазнала змін у програмах і планах, що, насамперед, вимагає змін і в організації освітнього процесу у ВНЗ. З метою модернізації освітнього процесу, що спрямована на покращення якості підготовки майбутніх фахівців, дослідниками і викладачами-практиками пропонується

застосовувати інноваційні технології, зокрема інтерактивні технології, дистанційне навчання. Серед інтерактивних технологій, що довели свою ефективність, називають: ігри та ігрові прийоми, методи колективного пошуку рішень («Мозковий штурм», «Конференція ідей», «Колективний блокнот»), ситуаційна технологія або case-study, mind-map (складання ментальних карт), коопероване навчання або навчання в команді.

Усі описані в презентованій роботі технології і методи вмотивовують до формування в майбутніх фахівців загальних (уміння і здатність працювати у групі/команді, приймати колективні та індивідуальні рішення, нести за них відповідальність, набуті теоретичні знання і практичний досвід для їх реалізації в майбутній професійній діяльності) і фахових компетентностей. Узагальнення практичних доробок дослідників з упровадження інтерактивних технологій є основою для розроблення навчально-методичних рекомендацій для викладачів фізико-математичних дисциплін у ВНЗ. Описана технологія розширення функціональних можливостей платформи дистанційного навчання Moodle показує ефективність застосування інтерактивних методів навчання курсу фізики, констатує можливості проектного методу в навчанні студентів комп'ютерному моделюванню у процесі вивчення фізики. Показано, що в результаті впровадження модулів діяльності EJSApp і Java-апплетів віртуальних фізичних експериментів у навчальне середовище Moodle створюються можливості проведення самостійної роботи студентів під час лабораторних і практичних занять із фізики, оперативного контролю їхньої діяльності. У процесі роботи над проектами студентам доводиться розв'язувати різноманітні задачі, що носять міждисциплінарний характер, а це приводить до формування більш глибоких і комплексних фахових компетентностей, зокрема в галузі фізики, математики, чисельних методів, алгоритмізації та засобів програмування. Однак ефективність і результативність упровадження інновацій в освітньому процесі залежить від розроблених викладачем відповідних навчально-методичних матеріалів. У зв'язку з цим виникає необхідність у науково-теоретичному обґрунтуванні основ розроблення навчально-методичного супроводу з проведення занять із фізико-математичних дисциплін у ВНЗ на основі інтерактивних технологій. Також у подальших дослідженнях планується описати основні види робіт, які викладач і студенти можуть проводити з використанням навчального середовища Moodle, модуля діяльності EJSApp і Java-апплетів, що моделюють різноманітні фізичні явища.

Список використаної літератури

1. Луговий В. І. Управління якістю викладання у вищій школі: теоретико-методологічний і прикладний аспекти / В. І. Луговий // Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: [монографія] / [В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін.]; за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. – Київ: Педагогічна думка, 2011. – С. 5–34.
2. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmers in Mathematics. – Retrieved from <http://www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas/mathematics.html>
3. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmers in Physics. – Retrieved from <http://www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas/physics.html>
4. Пометун О. І Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник / О. І. Пометун. – Київ: Видавництво «А.С.К.», 2004. – 192 с.
5. Грей Д. Геймштурмінг. Игры в которые играет бизнес / Д. Грей, С. Браун, Дж. Макануфо. – Санкт-Петербург: Питер 2012. – 288 с.
6. MoodleDocs [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://docs.moodle.org>.
7. Триус Ю. В. Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE: метод. пос. / Ю. В. Триус, І. В. Герасименко, В. М. Франчук; за ред. Ю. В. Триуса. – Черкаси: ФОП Чабаненко Ю. А., 2012. – 220 с.
8. Сергієнко В. П. Методичні рекомендації зі створення тестових завдань та тестів у системі управління навчальними матеріалами MOODLE / В. П. Сергієнко, В. М. Франчук. – Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 58 с.
9. Франчук В. М. Використання Open Source Physics у LCMS Moodle / В. М. Франчук, П. В. Микитенко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2015. – Т. 45, вип. 1. – С. 156–168.

References

1. Luhovyi, V., Levshyn, M., Bondarenko, O. et al. (2011). In V. P. Andrushchenko, V. I. Luhovoho (Ed.). *Psycho-pedagogical principles of designing innovative technology teaching at high school*. Kyiv: Pedahohichna dumka (in Ukr.)
2. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmers in Mathematics (2017). Retrieved from <http://www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas/mathematics.html> (in Engl.)
3. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmers in Physics (2017). Retrieved from <http://www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas/physics.html> (in Engl.)
4. Pometun O. I. (2004). *The current lesson. Interactive learning technologies*. Kyiv: Vydavnytstvo «A.S.K.» (in Ukr.)
5. Gray, D., Brown, S., & Macanuf, J. (2012). *Gamestorming: Games in which the business is playing*. Sankt-Peterburg: Piter (in Russ.)
6. MoodleDocs (2017). Retrieved from <http://docs.moodle.org> (in Ukr.)
7. Tryus, Y. V., Herasymenko, Y. V., & Franchuk, V. M. (2012). *Electronic learning at the university MOODLE*. Cherkasy: FOP Chabanenko Y. A. (in Ukr.)
8. Serhyienko, V. P., & Franchuk, V. M. (2012). *Guidelines to create tests and tests in the system of educational materials MOODLE*. Kyiv: NPU named from M. P. Drahomanov (in Ukr.)
9. Franchuk, V. M., & Mykytenko, P. V. (2015). Using Open Source Physics in the LCMS Moodle. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia (Information technology and learning tools)*, 45, 156–168 (in Ukr.)

Abstract. *Gnezdilova K. M., Lyashenko Yu. O. Theoretical and practical aspects of innovation technologies in the learning process of physical and mathematical disciplines.*

Introduction. *Modern society development, information and rapid technological change requires transformation of higher education to a new level of education and training of future specialists. Formation of general and professional competence of future experts in mathematics and physics cannot only be based on the design of the educational process using traditional forms, methods and means of education. More often, teachers focus on the harmonious combination of traditional and innovative study, including the use of modern information and communication technologies.*

Purpose. *The study is to outline the theoretical and practical aspects of the introduction of innovative technologies in the educational process of university students in the study of physical and mathematical sciences.*

Methods. *To reach the purpose the following research methods were applied: theoretical analysis summarizing the results of scientific works of modern scholars and practical experience of university teachers on the specifics of the use of innovative technologies during the study of physical and mathematical sciences.*

Results. *The study found that traditional teaching methods do not fully ensure the formation of general and professional competencies of future professionals. There is an urgent need to bring innovative technologies, including interactive one to the university educational process. Innovative technologies contribute to the formation of a professional and general competence of future specialist (ability to work in teams, including interdisciplinary capacity for criticism and self-criticism, the ability to make decisions collectively or individually and take responsibility for them etc.); introduction of innovative technologies such as design technology, case method «brainstorm» and its modifications provide a process of critical thinking for students and are important (according to a survey of employers) in the performance of future professional activity; most of these technologies are based on a problem studying, theoretical and methodological foundations of which were studied and presented in national and foreign pedagogy; introduction of innovative technologies in the educational process of university requires the detailed development of educational and methodological support from teachers; the teacher should be prepared for some psychological, pedagogical and organizational challenges of innovative technologies implementation in the training of future professionals; introducing innovations in the educational process requires consideration of the specific industry and specialty students (such as future specialists in «Mathematics» and «Physics»).*

Nowadays university teachers are integrating various educational methods and techniques and trying to harmoniously combine traditional and innovative educational components while designing the educational process. Most teachers of physical and mathematical sciences are oriented to use the cloud services to support traditional, mixed and distance learning such as Moodle, Google Open Class, Blackboard, Classroom and other web-based applications of computer mathematics systems (Wolfram

Alpha, GeoGebra, SageMathCloud etc.), and online calculators. Some examples of innovative technologies in the training of future specialists in physics and mathematics were described in study. In the study of physics students can not only be offered the carry out projects on modeling of physical phenomena and processes, provided by teachers, but also to have the ability to develop their own projects and practically use this material. To develop virtual experiments in physics it is important to use «project method», which should facilitate the formation of students competencies related to professional training in the field of physics. The purpose of projects may be the development of physics simulation programs that are convenient, has interactive interface and can be implemented in the Moodle platform.

Originality. The necessity of integrating traditional and innovative methods during the study of physical and mathematical sciences was grounded. The difficulties in organizing the educational process using interactive teaching methods and technologies, and the ways to overcome them were identified. Found out the importance of implementation of interactive technologies in the educational process of the formation of general and professional competencies of future «Mathematics» and «Physics» industry professionals on an example of applying learning environment Moodle and activities EJSApp module, which allows to create their own Java simulators and use ready-made. Applets are used to create simulators, which are the computer programs that extend the Moodle functionality. To create and use applets on the internet the programming language Java is used, because the Java-applet provides the ability to perform the «executable content» on web pages (implementation in hypertext documents widgets).

Conclusion. It was found that training of future specialists in physics and mathematics has been changed in both programs and plans, that is primarily requires changes in the organization and educational process of the university. The described technology platform that extends the Moodle functionality shows how the introduction of interactive teaching methods of physics, states the possibility of project method in teaching the computer modeling in the study of physics. It is shown that as a result of activities EJSApp modules and Java-applets implementations to the virtual physical experiments to the learning environment Moodle there are opportunities for independent work of students in the laboratory and practical lessons on physics and have operational control of their activities. While working on the project, students have to solve a variety of problems that are interdisciplinary their in nature, that leads to a more profound and complex professional competencies, particularly in physics, mathematics, numerical methods, algorithms and programming tools.

Keywords: higher education institution; educational process; education and training of future professional; competence of future specialist; interactive technology; physics and mathematics courses; distance learning.

Одержано редакцією 26.09.2016
Прийнято до публікації 04.10.2016

УДК 374.1

КОМПАНИЄЦЬ Олександра Вікторівна,
викладач кафедри східних мов,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди, Україна

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО КОМПОНЕНТОВ В СИСТЕМЕ ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ГОСУДАРСТВА ИЗРАИЛЬ

Анотація. Розглянуто три практичних моделі взаємодії формального і неформального компонентів надання освітніх послуг у системі освіти Держави Ізраїль. Підкреслено унікальність ізраїльської системи освіти, яка органічно поєднує формальну і неформальну освіту, а також як цільову аудиторію неформальної освіти розглядає всі без винятку

соціальні, професійні й вікові групи сучасного ізраїльського суспільства. Визначено, що сучасна система неформальної освіти в Державі Ізраїль є більш практико орієнтованою й використовується формальною освітою як механізм і засіб досягнення чітко визначеної мети. Схарактеризовано роль держави в системі неформальної освіти, а також наведено типові схеми підготовки педагогічних працівників для системи неформальної освіти в державних навчальних закладах педагогічного профілю в Ізраїлі.

Ключові слова: *неформальна освіта; формальна освіта; педагогічний працівник; механізм підготовки; заклад освіти педагогічного профілю; Держава Ізраїль; куратор; інструктор; координатор; волонтер.*

Постановка проблеми. Недовольство системою образования в Украине, к сожалению, есть такой же отличительной чертой современной действительности, как и экономический кризис, упадок социальных институтов и тому подобное. Украина задекларировала свое желание присоединиться к европейской концепции образования, которая требует признания неформального образования в нашей стране. Однако данный вопрос до нынешнего дня находится в стадии обсуждения и разработки. Речь идет о признании «неформальной» системы образования отдельной системой образования, результаты которого – при определенных обстоятельствах – могут быть учтены в программах формального образования Украины [4], быть его органичной частью и функционировать с ним совместно на основе и принципах единства научных и практических целей. Но, как и любая новая реалья, прогнозируемая для имплементации, система неформального образования требует изучения положительного опыта других стран, изучения перспектив и целесообразности данного шага, а также механизмов адаптации к украинским реалиям и историко-педагогическому опыту, соответствия целям и задачам системы образования в Украине как таковой.

Анализ последних исследований и публикаций. Несмотря на то, что проблемами зарубежного опыта в сфере неформального образования в Украине занималась такие исследователи, как В. Давыдов, Т. Григорьева, Н. Терёхина, Е. Гусейнова, Ю. Лукьянова, О. Шапочкина и другие, работы которых посвящены обобщению зарубежного опыт в сфере неформального образования; правоведы В. Бахрушин, О. Войтенко, И. Шумило (в ракурсе деятельности частных университетов в Украине); социологи О. Билинская, О. Василенко, С. Попов, К. Шендеровский; культурологи А. Платонова, О. Лазоренко и др., именно опыт Государства Израиль пока остался без внимания отечественных исследователей. В Израиле исследованием исторического процесса и перспектив развития неформального образования на современном этапе (методы, формы, практическая организация неформального образования и его корреляция с образованием формальным) занимаются такие ученые, как И. Арци, М. Кипнис, Х. Клибанский, Н. Мендель-Леви, И. Мирвис, Х. Нашрин, Ш. Роман, Б. Хазан, Д. Шугуренский и другие.

Цель статьи – на конкретных примерах показать принципы и формы взаимодействия формального и неформального компонентов в системе предоставления образовательных услуг в Государстве Израиль, а также роль государства в данном процессе.

Основной материал. Современный Израиль – общество, дающее огромный выбор форм формального и неформального образования. Культурно-демографические особенности развития современного израильского общества в исторической ретроспективе (проживание в диаспорах на территориях других государств и культурных общностей, пролонгированность данного процесса, определенная культурная самоизолированность диаспор от доминирующего на данной территории социума, а также друг от друга, и, как следствие, застылость педагогических подходов, форм и методов, вызванные необходимостью сохранения культурной, этнической и религиозной самоидентификации, репатриационные процессы, имеющие место с середины XX в.) привели к возникновению

в педагогической практике еврейского народа разветвленной системы неформального образования, которая по оценкам экспертов, на нынешний день является передовой в мире и охватывает все аспекты предоставления образовательных услуг как по горизонтали (получение и совершенствование профессиональных навыков, удовлетворение интереса, восполнение общеобразовательных пробелов), так и по вертикали (направленность на представителей разных возрастных, профессиональных и социальных групп). Эта система не конкурирует с учебными заведениями формального образования, а дополняет их.

После создания Государства Израиль (1948 г.) система неформального образования вступила в этап бурного развития благодаря возможности быстро реагировать на потребности общества, открытость для всех желающих и отсутствие жесткого контроля со стороны государства. Единственным условием существования того или иного заведения была теоретическая возможность и практическая деятельность по решению определенной социальной проблемы в Израильском обществе. Так, всеобщее распространение в мире женского движения в 50-е годы XX в. привело к бурному развитию женских неформальных курсов и групп в Израиле. Большая Алия (העלייה הגדולה – массовый выезд представителей еврейской национальности из СССР в Израиль), имевшая место в 1980-1990х гг., привела к ситуации, когда за достаточно короткое время (1989-1990 гг.) в страну прибыло более 200 000 репатриантов, большинство из которых не знали иврита и были оторваны от национальных ценностей и традиций. Данный факт стимулировал появление в системе неформального образования Израиля курсов, групп, программ, которые были призваны в кратчайшие сроки адаптировать новоприбывших к условиям жизни в стране [3, с. 53].

Сегодня согласно действующему законодательству неформальное образование в Израиле контролирует Министерство образования Государства Израиль, но на самом деле вмешательство государства в систему неформального образования является опосредованным. Основной движущей силой для функционирования и развития системы неформального образования в стране остается общественная инициатива. Роль государства сводится к созданию условий для развития и функционирования учреждений неформального образования, регулирование правовых и квалификационных отношений между формальным и неформальным компонентами системы образования Государства Израиль [8, с. 26].

Принцип взаимодействия формального и неформального компонентов в израильской системе предоставления образовательных услуг и решения острых проблем, связанных с разным уровнем подготовки потенциальных потребителей данных услуг, можно рассмотреть на примере деятельности НААЛЕ (נעלה) – совместной программы Государства Израиль и Еврейского агентства (Сохнут) для старшеклассников. Данная Программа обучения детей, приезжающих из-за границы, существует уже 60 лет, и через нее прошли более 300 тысяч подростков, окончивших 8-10 класс средней школы в своей стране (возраст кандидата на 1 сентября нового учебного года должен быть не менее 13 лет и 9 месяцев и не более 15 лет и 6 месяцев) и имеющих право на репатриацию, из 62 стран мира. Основная цель Программы – получение аттестата зрелости государственного образца (для чего участникам Программы предоставляется учебная программа с интенсивным курсом иврита – не менее 22 часов в неделю), а также приобщение к еврейским национальным ценностям. Участники программы живут и учатся в школах-интернатах, расположенных по всему Израилю.

Для НААЛЕ отбираются школы, имеющие опыт успешной работы с иностранными учащимися. Учащийся волен выбирать предметы в зависимости от предпочтений и склонностей. Первое время участники программы учатся в специальных классах с усиленным преподаванием иврита (которые принадлежат системе неформального образования), но со временем переходят в обычные классы и

постепенно вливаются в коллектив школы (система формального образования). Учебный процесс курируют классный руководитель (обычно, представитель НААЛЕ, т. е., системы неформального образования) и консультант по учебной части школы, на территории которой действуют данные классы для НААЛЕ (назначается администрацией школы из сотрудников школы, т.е. формальное образование) [6;12].

Но если в деятельности НААЛЕ в качестве инициатора совместной работы формального и неформального компонента образовательной системы можно рассматривать неформальное образование (цель работы НААЛЕ – получение ее выпускниками багрута (בגרות) – аттестата зрелости государственного образца, который лицензированы выдавать только учебные заведения формальной системы образования Государства Израиль; поэтому все образовательные услуги неформального компонента обязаны быть «подстроены» под требования формального образования), то в системе предоставления образовательных услуг военнослужащим «заказчиком» услуг неформального образования является государство в лице Армии обороны Израиля (הגנה לישראל: сокращенно ЦАХАЛ). Систему неформального образования для военных составляют учебные заведения, действующие или связанные с армией. К ним можно отнести группы психологической поддержки, а также курсы и различные кружки, благодаря которым человек, находящийся на военной службе, получает дополнительные знания, эмоциональную поддержку и возможность для саморазвития.

Проследить взаимосвязь неформального и формального компонентов в системе предоставления образовательных услуг для военных во время прохождения ими службы в ЦАХАЛ можно на примере курсов иврита для военнослужащих-репатриантов, которые владеют ивритом на недостаточном уровне или же в дальнейшем планируют военную карьеру и хотели бы овладеть «ивритом специальных целей» в области военной службы (название воинских подразделений, званий, общепринятых сокращений). Непосредственный процесс изучения иврита происходит на 3-4-месячных курсах, которые солдаты посещают в свободное от основной службы время. Помещения для занятий обычно располагаются на территории части. Преподают на таких курсах также военнослужащие, обычно – девушки, которых называют мора хаэлет (מורה חיילת) и для которых преподавание является частью функциональных обязанностей во время прохождения службы (обычно несколько дней в неделю они преподают, а остальные дни – несут обычную службу).

Перед началом процесса преподавания кандидаты в мора хаэлет (обычно их отбирают из числа новых призывников по результатам вступительных экзаменов в армию, а также основываясь на оценках в школьном аттестате) должны пройти курсы, на которых они получают педагогическую и методическую подготовку, необходимую для дальнейшей работы. Программы, как для преподавания иврита, так и для подготовки мора хаэлет, осуществляются на заказ ЦАХАЛа учебными заведениями педагогического профиля страны. Курирует непосредственную деятельность мора хаэлет инструктор из числа военнослужащих, имеющий академическую степень в области педагогики (обычно бакалавр, но с 2009 г. – магистр). Переподготовка и повышение квалификации инструкторов для мора хаэлет осуществляется на периодических краткосрочных курсах в учебных заведениях педагогического профиля страны (самые известные и предоставляющие наибольший спектр программ для инструкторов разных направлений и уровней подготовки – Педагогический колледж им. Давида Едина (Иерусалим), Педагогический колледж им. Левинского (Тель-Авив), Колледж «ОРТ» для учителей (Гиват Рам), Академический Колледж Ораним (Тивон), Открытый университет, Тель-Авивский университет и др.) [7; 9; 10]. Схематично данный процесс можно представить следующим образом:



Рис. 1. Процесс методического и кадрового обеспечения учебного курса на заказ ЦАХАЛ

Иными словами, неформальное образование является механизмом предоставления образовательной услуги в армии, а формальное – средством методической подготовки, контекстного наполнения и курирования. Подобная схема действует и при предоставлении образовательных услуг для военнослужащих и в других профессиональных областях (строительство, радиодело, поварское дело). После окончания подобных курсов военнослужащий получает специальный диплом, который не приравнивается к диплому государственного образца по данному виду деятельности, однако является подтверждением практических навыков (оказывает положительное действие, если военнослужащий хочет получить образование по данному направлению деятельности в учреждениях формального образования или при трудоустройстве на работу по специальности) [7; 9; 10].

Подготовка педагогических работников (кураторы, инструкторы, координаторы) для системы неформального образования Государства Израиль, как и во многих странах мира, долгое время проходила внутри самой системы неформального образования [13, с. 47]. К примеру, вертикаль педагогических работников для Программы НААЛЕ можно представить в виде пирамиды, в основании которой – потребитель образовательной услуги (дети, приехавшие в Израиль по программам репатриации без родителей) (рис. 2).

Обычно роль Координатора исполняет человек, имеющий опыт работы куратором и инструктором в системе НААЛЕ (не менее 10 лет) и академическое образование в области педагогики (с 2009 г. – не ниже II степени (соответствует бакалавру); также приветствуется академическая степень по социологии или психологии).

Инструкторами выступают молодые люди, имеющие опыт работы кураторами. С 2009 г. они должны иметь I академическую степень в области педагогики (3 года обучения); также приветствуется академическая степень по социологии или психологии. Маамадимами могут выступать старшие участники программы НААЛЕ, волонтеры и др. [5; 6; 7; 8; 10].



Рис. 2. Вертикаль педагогических работников для Программы НААЛЕ

Еще одним примером взаимодействия формального и неформального образования в современном Израиле можно считать сеть учебных заведений проекта Мофет. В 1992 году в Израиле педагогами-репатриантами физико-математических школ бывшего СССР совместно с учеными была создана всеизраильская сеть школ «Мофет». Главная задача этих школ – развитие у учащихся интереса к учебе, к углубленному изучению математики, физики, информатики, стремление в дальнейшем работать на производствах «хай-тек», заниматься наукой. Не менее важная задача системы «Мофет» – помочь детям репатриантов в полной мере реализовать свои возможности, лучше адаптироваться в новой стране.

В первые годы своего существования «Мофет» представляла собой сеть вечерних школ (неформальное образование), где обучение велось на русском языке (сегодня преподавание ведется также и на иврите), учащимися были только дети репатриантов. В настоящее время в мофетовских школах из почти 4000 учащихся 70 % – это дети репатриантов и 30 % – коренные израильтяне. С течением времени успехи учащихся школ «Мофет» привлекли внимание детей и родителей коренных израильтян, израильских педагогов и ученых. Сегодня школы «Мофет» – одни из самых престижных учебных заведений физико-математического профиля в Израиле.

Обучение в мофетовских школах трехступенчатое: с 5 до 12 лет (0-6 классы) – неформальное образование (в виде классных и внешкольных занятий); с 12 до 15 лет (7-9 классы) – неформальное вечернее образование или формальное дневное образование (по выбору детей и родителей); с 15 до 18 лет (10-12 классы) обязательное формальное дневное образование с получением аттестата (в аккредитированных или государственных школах) [11]. В школах «Мофет» один из самых высоких по стране процент получения аттестатов с максимально высокими баллами. Учащиеся школ «Мофет» являются участниками и победителями израильских и международных

олимпиад по математике и физике, гордостью своей страны и показателем качества работы израильской системы образования.

Сегодня Государство Израиль идет по пути слияния формального и неформального компонента в системе предоставления образовательных услуг. В последнее время все больше педагогических учебных заведений страны (уровень колледжа или педагогического факультета университета) предоставляют программы (מסלולים – маршруты) для подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников для системы неформального образования. Израильские Молодежные движения, школы продленного дня, кружки и секции в *матнасах* (מתנ"ס – центры культурной, спортивной и общинной жизни), общинные структуры, проекты сотен неправительственных организаций (אמות – амотот) направлены сегодня на то, чтобы сделать и формальное, и неформальное образование доступным в любом возрасте [2]

Выводы и перспективы дальнейших исследований. В качестве вывода можно отметить, что, по данным ЮНЕСКО, около 85 % работающего населения планеты приобрели или усовершенствовали уже имеющиеся необходимые профессиональные знания и навыки за рамками формального образования [Цит. по 1]. Этот факт говорит о том, что в новых условиях принципы и методы неформального образования оказываются гораздо более приспособленными к современным условиям, современным технологиям, к динамике нынешнего дня.

Система неформального образования Государства Израиль проверена временем и прошла долгий путь развития, начавшийся задолго до создания самого государства, и сегодня составляет одну из самых передовых систем неформального образования в мире. К ее преимуществам можно отнести органическое взаимодействие с системой формального образования, наличие форм и методов, удовлетворяющих потребности как общества в целом, так и представителей всех без исключения возрастных, социальных, профессиональных слоев населения страны, направленность на быстрое решение конкретных экономических и социальных проблем современного израильского общества с сохранением акцента на национальную самоидентификацию, традиционные ценности.

Список использованной литературы

1. Вершиловский С. Непрерывное образование : историко-теоретический анализ феномена / С. Вершиловский. – Санкт-Петербург : СПбАППО, 2008. – 155 с.
2. Кипнис М. Песах и неформальное образование в Израиле / М. Кипнис // Израиль для Вас. – 15.03.2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://il4u.org.il/blog/about-israel/israel-today/pesah-i-neformalnoe-obrazovanie-v-izraile>
3. Коэн А. О. Неформальное образование. Дополнительное образование. Идеино-исторический фон / Авраам Одэд Коэн // Юбилей системы образования в Израиле. – Иерусалим : Министерство просвещения, 1999. – С. 52–117.
4. Крулько І. Чи потрібна в Україні неформальна освіта / І. Крулько // Українська Правда. – 10.03.2015.
5. Общественный порядок и неформальный код / [под ред. И. Рапопорт, А. Кахан]. – Тель-Авив : Рислинг, 2012. – 109 с.
6. Программа НААЛЕ // Израиль для Вас. – 18.02.2009. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://il4u.org.il/blog/без-рубрики/programma-naale>
7. Профессия в Израиле. Учителя. Методические материалы Министерства абсорбции Государства Израиль. – Иерусалим : Министерство абсорбции, 2015. – 68 с.
8. Система образования в Израиле. Методические материалы Министерства абсорбции Государства Израиль. – Иерусалим : Министерство абсорбции, 2015. – 73 с.
9. Служба в армии. Методические материалы Министерства абсорбции Государства Израиль. – Иерусалим : Министерство абсорбции, 2014. – 76 с.
10. Смит М. Неформальное образование / М. Смит // Учеба на местах : Сборник статей по неформальному еврейскому образованию. – Нью-Йорк : University Press, 2010. – С. 115–134.
11. Шнайдерман О. Всеизраильская система физико-математических школ «Мофет» / О. Шнайдерман // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://akids.narod.ru/mofet.htm>

12. Шугуренский Д. Это наша школа : Неформальное обучение и местное самоуправление / Д. Шугуренский // Обучение на местах : Хрестоматия по неформальному образованию. – Тель-Авив : Тель-Авивский университет, 2014. – 506 с.
13. Chazan B. (2016). *A philosophy of Israel education*. – New York: Springer

References

1. Vershilovskiy, S. (2008). *Continuous education: historical and theoretical analysis of the phenomenon*. Sankt-Peterburg: SPbAPPO (in Russ.)
2. Kipnis, M. (2015). *Passover and informal education in Israel*. Retrieved from <http://il4u.org.il/blog/about-israel/israel-today/pesax-i-neformalnoe-obrazovanie-v-izraile> (in Russ.)
3. Kojen, A. O. (1999). *Non-formal education. Additional education. Ideological and historical background. Anniversary of the education system in Israel*. Jerusalem: Ministry of Education (in Hebrew)
4. Krul'ko, I. (2015). Does Ukraine need non-formal education? *Ukrayins'ka Pravda* (Ukrainian True), 10.03 (in Ukr.)
5. *Public order and informal code*. (2012). [ed.by I. Rapoport, A. Kahan]. Tel-Aviv: Riesling (in Hebrew)
6. Program NAALE (2009). *Israel for You*. Retrieved from <http://il4u.org.il/blog/без-рубрику/programma-naale> (in Russ.)
7. *Profession in Israel*. (2015). Teachers. Methodical materials of the Ministry of Absorption of the State of Israel. - Jerusalem: Ministry of Absorption (in Hebrew)
8. *Education system in Israel*. (2015). Methodical materials of the Ministry of Absorption of the State of Israel. Jerusalem: Ministry of Absorption (in Hebrew)
9. *Military service*. (2014). Methodical materials of the Ministry of Absorption of the State of Israel. Jerusalem: Ministry of Absorption (in Hebrew)
10. Smitt, M. (2010). *Non-Formal Education. Field Study: Collection of Articles on Jewish Non-Formal Education*. New-York: University Press (in Hebrew)
11. Shnajderman, O. *All-Israeli system of physics and mathematics schools «Mofet»*. Retrieved from <http://akids.narod.ru/mofet.htm> (in Russ.)
12. Shugurenskij, D. (2014). This is our school: Informal education and local self-government. *Education on the working place: Issues on non-formal education*. – Tel-Aviv: Tel-Aviv University (in Hebrew)
13. Chazan, B. (2016). *A philosophy of Israel education*. – New York: Springer (in Engl.)

Abstract. *Kompaniyets' O. V. Interaction of formal and non-formal components in the system of educational services in Israel.*

Introduction. *Today while building up own system of non-formal education and correlating it with the formal one, Ukraine needs to study the experience of other countries in this field first. Modern Israel is a society that gives a huge choice of forms of formal and informal education. The cultural and demographic features of the development of modern Israeli societies in historical retrospect led to the emergence in the pedagogical practice of a ramified system of non-formal education, which, according to experts, today is the most advanced in the world and covers all aspects of providing educational services both horizontally (gaining and improving of professional skills, satisfaction of interest, filling gaps in content of general educational, etc.), and vertically (focus on representatives of different age, professional and social groups).*

Purpose. *Using concrete examples show principles and forms of interaction of formal and informal components in the system of educational services in Israel, as well as the role of the state in this process.*

Results. *To date, non-formal education is a mechanism for providing educational services, while formal education is a means of methodical training of pedagogical staff, context filling (goals and objectives) and supervision. Preparation of pedagogical workers (curators, instructors, coordinators) for the system of non-formal education of the State of Israel, as in many countries of the world, for a long time passed within the very system of non-formal education.*

Today, the State of Israel is moving towards a merger of a formal and informal components in the own educational system. Recently, more and more pedagogical educational institutions of the country (the level of college or pedagogical faculty of a university) provide special programs for the training, retraining and upgrading of the pedagogical workers for the non-formal education system. Israeli youth movements, day schools, mugs and sections in centers of cultural, sport and communal life, community structures, projects of hundreds of non-governmental organizations are directed today to do both formal and informal education be available at any age.

Originality. *The concrete examples show that today the interaction of formal and non-formal components in the educational system of Israel goes upon 3 main schemes: 1) formal education*

provides content of the educational service, forms and methods of educational work and the training of the staff for this service. The State is also the Customer of the service while the non-educational system makes the practical work over the service provision (Executor); 2) non-formal educational system itself is the Customer and the Executer of the educational service while the State and the authorities of the formal education certify the results for further usage; 3) non-formal educational authorities are the part of the general vertical of educational establishments in the country and the compulsory stage of gaining education process. This system does not compete with educational institutions of formal education, but complements them.

Conclusion. *In the new conditions, the principles and methods of non-formal education are much more adapted to modern conditions, modern technologies, to the dynamics of today. The system of non-formal education in Israel is time-tested and has gone a long way of development, which began long before the state itself, and today it is seen as one of the most advanced non-formal educational systems in the world. Its advantages include organic interaction with the system of formal education, the existence of forms and methods that meet the needs of both society in general and representatives of all age, social, and professional sectors of the population in particular, focus on the prompt solution of specific economic and social problems of the modern Israeli society with a stress on national self-identification, traditional values, etc.*

Key words: *informal education; formal education; teaching staff; training gear; educational authority; Israel; supervisor; instructor; coordinator; volunteer.*

*Одержано редакцією 21.11.2016
Прийнято до публікації 01.12.2016*

УДК 37.014.55: 004.9

КУЛИК Олена Єгорівна,

здобувач наукового ступеня кандидата педагогічних наук при кафедрі управління навчальними закладами та педагогіки вищої школи УМО АПНУ, начальник відділу освіти, молоді та спорту Чаплинської районної державної адміністрації, Україна

ВИЗНАЧЕННЯ СИСТЕМИ ІНДИКАТОРІВ ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ НАДАННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

Анотація. *На основі аналізу міжнародних (OECD, WEU, ООН, ЮНЕСКО) і національних систем індикаторів (Польщі, України, Румунії, США), за допомогою яких можна оцінити розвиток системи освіти, виділено критерії, яким повинна відповідати система показників якості освіти. На основі цього автором визначено систему освітніх індикаторів для оцінювання якості надання освітніх послуг загальноосвітніми навчальними закладами, які класифіковано в сім основних груп. Здійснено аналіз ключових дефініцій дослідження і сформульовано оригінальні визначення таких понять, як «якість», «якість освіти», «освітня послуга», «якість освітніх послуг» та «індикатори освітніх послуг».*

Ключові слова: *якість; якість освіти; якість освітніх послуг; освітня послуга; ключові індикатори освітніх послуг; національна система індикаторів; критерії; загальноосвітні навчальні заклади.*

Постановка проблеми. *Поліпшення якості освіти і рівний доступ до неї є одним із головних завдань сучасної державної політики в галузі освіти, національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, умовою реалізації права*

громадян на освіту [1]. В Україні планомірно здійснюються заходи, що спрямовані на послідовне реформування всієї освітньої галузі, підвищення її якості й конкурентноздатності відповідно до сучасних суспільно-економічних викликів і світових глобалізаційних процесів [2].

Такий соціальний вибір не випадковий, оскільки пов'язаний із геополітичною конкуренцією між країнами, зокрема в царині інтелектуальних ресурсів, адже в інформаційному суспільстві якість освіти є головним аргументом у забезпеченні такого рівня життєвої й професійної компетентності людини, розвитку людського потенціалу, який би задовольняв, насамперед, потреби особистості, суспільства і держави. За окремими оцінками, проблему якості освіти нині пов'язують із розбудовою нової, інформаційної цивілізації XXI ст. [3].

Формування інформаційного суспільства як необхідна умова формування конкурентоспроможності держави вимагає від системи освіти орієнтації на використання в управлінському й освітньому процесах ІК-технологій, оскільки вони відіграють спонукальну роль у забезпеченні інноваційного розвитку суспільства. Для адекватного реагування на зміни ринку освітніх послуг необхідна система управління якістю, основною метою якої є орієнтація на кінцевих споживачів: виявлення їхніх вимог, оцінювання ступеня відповідності якості освітніх послуг і потреб ринку.

З метою створення системи управління якістю надання освітніх послуг на основі ІК-технологій проведемо аналіз розгляду даної проблеми науковцями і визначимо систему індикаторів, яка забезпечить оцінювання якості надання освітніх послуг загальноосвітніми навчальними закладами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання якості освіти висвітлено у працях цілої плеяди відомих учених [2–14]. На філософському рівні питання якості освіти висвітлено в працях таких науковців, як І. Зязюн, А. Субетто; у загальній педагогіці – Ю. Бабанський, В. Загваздинський, М. Скаткіна; з погляду початкової освіти та підготовки педагога – О. Савченко; на засадах формування освітнього середовища – М. Поташник; як тотожне поняттю «якість знань» – І. Лернер, Т. Шамова, Т. Давиденко, А. Моїсеєв, В. Беспалько; як основа управлінської діяльності – О. Конаржевський, В. Маслов, В. Панасюк. Учені не дотримуються єдиної думки у визначенні поняття «якість освіти». Так, М. Поташник розглядає «якість освіти» як «співвідношення мети і результату». В. Полянський уважає, що якість засвідчує передусім результат освіти, а А. Моїсеєв підкреслює, що якість має задовольняти потреби учнів, суспільства, замовників на освіту. Такі вчені, як А. Субетто, С. Шишов, Л. Третяков, Т. Шамова розглядають її в єдності процесуального і результативного складників. Остання позиція в розумінні якості освіти, на нашу думку, є більш виправданою. Ми погоджуємося з тим, що якість результату освіти вчені визначають через певний рівень розвитку особистості.

В. Полянський визначає «якість освіти» через її здатність задовольняти соціальні потреби у формуванні й розвитку особистості в аспекті її навченості, вихованості, відбиття соціальних, культурних і фізичних якостей. На думку П. Третякова і Т. Шамової, говорячи про якість освіти, потрібно мати на увазі рівноправність потреб особистості й суспільства, цільові пріоритети, прогнозованість процесу і результату як її складників.

На підставі проведеного аналізу праць науковців ми пропонуємо таке визначення «якості освіти» – це ступінь задоволення освітніх потреб особистості, суспільства і держави. Натомість якість освіти вказує на відповідність рівня підготовки і компетентності педагогічних працівників та рівня навчальних досягнень учнів чинним освітнім стандартам і програмам.

Проблема якості освіти пов'язана з проблемою освітніх послуг і є однією з ключових для системи освіти кожної країни. Говорячи про якість освітніх послуг необхідно визначитися з самою освітньою послугою та ринком освітніх послуг (РОП).

Т. Оболенська визначає «освітню послугу» як специфічний товар, що задовольняє потребу людини в набутті певних знань, навичок і вмінь для їх подальшого використання у професійній діяльності [5]. С. Ніколаєнко вважає, що «освітні послуги» – це нематеріальні, а соціальні блага, система знань, інформації, умінь і практичних навичок [6]. І. Каленюк доводить, що «освітні послуги» або продукт освітньої діяльності є результатом здійснення різноманітної (педагогічної, наукової, організаційно-управлінської) діяльності працівниками сфери освіти для задоволення освітніх потреб окремих людей і всього суспільства [7]. Д. Плинокос, на нашу думку, дає найбільш ємне і вдале визначення «освітньої послуги» як комплексу заходів освітнього характеру, у процесі здійснення якого відбувається передача певного масиву знань, інформації, умінь, навичок від власника (виробника знань) до отримувача (споживача знань), що здійснюється на компенсаційній основі за рахунок зацікавленої в отриманні знань сторони [8].

Виходячи з викладеного ми можемо сформулювати визначення поняття «освітньої послуги» як інтелектуального товару (специфічні соціальні блага), що виробляється і передається у процесі тісної взаємодії між виробником і споживачем для задоволення потреб як особистості, так і держави.

Мета статті – визначити систему індикаторів для оцінювання якості системи освіти.

Виклад основного матеріалу. Для забезпечення якості освітніх послуг необхідно визначити певні показники (критерії) для їх оцінювання й характеристики. Для того, щоб показники мали здатність кількісно характеризувати ту чи ту ознаку або властивість критерію, вводять так звані індикатори – числа і величини, що дають змогу виміряти і порівняти показники різних об'єктів оцінювання. Тобто індикатори – це кількісно виражені показники. Ними можуть бути статистичні дані й параметри кваліметричних вимірювань (оцінки бальних шкал, середні значення, досягнуті рівні), дані безпосередніх вимірювань певної ознаки чи властивості, процентні відношення, питома частка.

Найпоширеніше визначення індикатора як показника, оскільки «indicator» у перекладі з англійської та латини – «показник». В електриці індикатор – електричний вимірювальний прилад, за допомогою якого можна відрізнити фазовий дріт від нульового заземлення [13]. В економіці «індикатор» – це орієнтований економічний показник, вимірювання, що дає змогу певною мірою передбачити, у якому напрямі слід очікувати розвиток економічних процесів [14]. Індикатором соціально-економічного стану регіону є числова статистична інформація про відхилення поточного значення показника, що оцінює стан регіону, від базового значення цього показника. У навігації існує індикатор курсу, який визначається як безперервна автоматична індикація місця перебування і курсу на навігаційній карті (на моніторі).

На основі проведеного аналізу підсумовуємо, що «індикатор» – це показник, якому повинні бути притаманні такі якості, за допомогою яких можна було б визначати, відрізняти, контролювати, вимірювати, певною мірою передбачати і надавати інформацію про стан системи.

Індикатори є результатом наукового обговорення способів міжнародного вимірювання стану освіти на даний момент. За допомогою індикаторів отримують інформацію про розвиток системи освіти, результативність навчального процесу, фінансування освіти і людські ресурси. Застосування освітніх індикаторів дозволяє кількісно оцінити функціонування системи освіти, що показує де знаходиться та чи та країна щодо розвитку освіти. Це дає можливість коригувати визначені проблеми при проведенні порівняльного аналізу або констатувати той факт, що освіта даної країни є однією з кращих. Наприклад, в освітній системі Євросоюзу для визначення якості освіти виділено 16 індикаторів, які об'єднано в чотири групи, що характеризують головні сфери якості, які скомпоновані в табл.1:

Основні групи індикаторів якості освіти в Євросоюзі

Група 1	Індикатори рівня досягнень (з математики, читання, природничих наук, інформаційних і комунікаційних технологій, іноземних мов, уміння вчитися самостійно, суспільствознавства).
Група 2	Індикатори успіху і переходу (кількість учнів, котрі кинули школу, котрі здобули повну середню освіту, навчаються в закладах вищої освіти).
Група 3	Індикатори моніторингу шкільної освіти (оцінювання й управління шкільною освітою, участь батьків в освітньому процесі).
Група 4	Індикатори ресурсів і структури (освіта і підготовка вчителів, охоплення дошкільною освітою, кількість учнів, що припадає на один комп'ютер, освітні витрати на одного учня).

Організацією з економічного співробітництва й розвитку (ОЕСД) розроблено систему показників, що об'єднані у три групи: контекст освіти (демографічний і соціально-економічний); витрати, ресурси і шкільні процеси; результати освіти. Показники ОЕСД використовуються для проведення аналізу освітніх систем різних країн.

Для країн не членів OECD через Світову програму Індикаторів Освіти (WEI) у співробітництві з ЮНЕСКО розроблено свою систему індикаторів освіти, щоб мати можливість порівнювати їх з індикаторами ОЕСД. У цій системі індикаторів виділено шість основних груп, якими охоплено всі освітні напрями. Кожен напрям описується відповідними даними, які дають можливість провести детальний аналіз і зробити відповідні висновки.

Міжнародною організацією ЮНЕСКО для порівняльного аналізу розвитку освіти в тому чи тому регіоні розроблено також систему показників. Вони класифіковані в п'ять регіональних таблиць і двадцять таблиць за країнами згідно з відповідними напрямками: освітні досягнення й писемність дорослого населення, викладацький склад, показники якості освіти, фінансові витрати на освіту, національні системи освіти, дані про подальше навчання після середньої освіти.

ООН також визначено системи індикаторів для оцінювання якості функціонування системи освіти, де один із індикаторів – це індекс людського розвитку (ІЛР – HRD), який ще названо рівнем життя і розвитку держави. Визначається ІЛР як середній індекс тривалості життя, рівня освіти та відповідного валового внутрішнього продукту на душу населення. На основі зібраних статистичних даних (індикатора грамотності дорослого населення та індикатора відсотка учнів) визначають рівень освіти країни.

Аналіз міжнародних систем індикаторів показує, що в розвинутих країнах для моніторингу шкільної освіти використовують такі індикатори: матеріальне забезпечення (шкільні приміщення, меблі, лабораторії, учнівський контингент, співвідношення кількості учнів і вчителів); навчальний процес (навантаження вчителів, навчальні стандарти і програми, доступність навчання, у тому числі дистанційно, здійснення кількості перевірок інспекторами); результати (відвідування, кількість учнів, які закінчили школу, кількість учнів, які здали ЗНО, досягнення з ключових предметів мотивація до навчання).

З метою оцінювання розвитку економічних знань у межах програми «Знання для розвитку» (Knowledge for Development – K4D) Світовим Банком (World Bank) розроблено свою систему індикаторів [15]. Одним із цієї системи індикаторів, що впливає на оцінку ефективності використання країною знань, є індекс освіти і людських ресурсів (Education and Human Resources Index – EHRI).

Крім міжнародних моделей індикаторів у ряді країн є національні моделі

індикаторів якості освіти. Аналіз національних моделей показує, що в основному країни зосереджують увагу на результативних показниках успішності навчання учнів. Так, у США за програмою Національного оцінювання якості освітнього прогресу (NAEP) учні 4, 8 і 12 класів оцінюються з таких предметів, як читання, обчислення, природничо-наукові предмети, писемне мовлення [10].

В Англії система оцінювання охоплює 9 базових предметів у різні періоди навчання дітей 7, 11, 14 і 16 років. Приклади інших країн (Польща, Румунія, країни Балтії, Словенія), показують що їх основною метою є незалежне оцінювання навчальних досягнень учнів за різними критеріями: визначення рівня навчальних досягнень учнів різних вікових груп; з'ясування чинників, що впливають на успішність навчання учнів; виявлення сильних і слабих сторін у засвоєнні учнями знань і вмінь, доступності програм (стандартів) із конкретної галузі наук; аналіз ускладнень, що виникають у навчанні певних груп учнів (за соціальною ознакою, статтю, етнічною приналежністю); відстеження динаміки розвитку компетентності учнів, успішності навчання конкретної дитини за її навчальними досягненнями.

В Україні з 90-х років розпочато створення кваліметричного моніторингу якості освіти і Доктрини якості освіти. Аналіз стану освітньої сфери здійснюється за двома напрямками: 1) за зовнішньою соціальною якістю (освітній ценз населення, масовість, доступність і державність освіти, освітньо-інтелектуальна якість населення, показник «відсіву» учнів зі шкіл); 2) за внутрішньою якістю шкільної освіти (якість підготовки випускників, якість змісту освіти, склад і характеристика кадрового потенціалу, матеріально-технічна база, показники стану здоров'я).

Незважаючи на відмінності в системах показників якості освіти, можна назвати такі їх спільні риси: показники характеризують різні аспекти освітньої сфери, системи індикаторів змінюються відповідно до нових умов. Питанню розроблення і вдосконалення індикаторів якості національної освіти приділяють увагу такі науковці, як В. Астахова, В. Андрущенко, К. Корсак, В. Кремень, О. Локшина та ін. [14–17].

Спираючись на показники й індикатори сталого розвитку, особливості освіти на сучасному етапі її модернізації, характерні ознаки регіональної системи освіти й сутність експертизи О. Касьянковою розроблені індикатори експертизи регіональної системи освіти [18]. Вона виділяє такі індикатори експертизи якості освіти: соціум; ресурсне забезпечення; освітнє середовище регіону; інституційні показники.

С. Кадачников зазначає, що будь-який набір критеріїв і показників, яким би вичерпним він не був, усе одно не спроможний дати абсолютно точну оцінку реального явища чи процесу, оскільки будь-який моніторинговий результат має ймовірнісний характер [9]. Тому не варто намагатися використати максимально можливу кількість параметрів і індикаторів, щоб його описати й оцінити. Достатньо визначити їх мінімальну кількість, яка надає можливість із достатнім ступенем вірогідності об'єктивно оцінити виділений об'єкт. Спеціально дібраний для конкретного дослідження, він стає за цих умов цілком прийнятним для опису стану об'єкта, контролювання і прогнозування його розвитку в припустимих межах точності.

У визначенні такого набору критеріїв і показників слід керуватися вимогою, щоб отримані результати відображали реальний стан досліджуваного об'єкта, а суб'єктивний чинник був мінімізований [4]. Проведений аналіз перелічених систем індикаторів якості освіти дозволяє зробити висновок, що система індикаторів якості освіти повинна бути: обмеженою за кількістю індикаторів; самодостатньою, тобто містити такий набір індикаторів, який буде достатнім для здійснення різнобічного аналізу і прийняття відповідних управлінських рішень; повною, тобто охоплювати різні аспекти і складники системи освіти; адекватною основним цілям і завданням, що постають на конкретному етапі розвитку системи освіти, та моніторинговим дослідженням; динамічною, тобто час від часу систему індикаторів і критеріїв якості загальної середньої освіти потрібно переглядати й уточнювати; легкою в обчисленнях і вимірюваннях.

Для визначення основних індикаторів якості освіти складено порівняльну таблицю на основі розглянутих вище моделей (табл. 2). Як видно з таблиці, для кожної з розглянутих моделей основними є такі індикатори: результативності та рівня досягнень; рівня освіти; фінансів і людських ресурсів; ІКТ; доступності освіти; моніторинг освіти. Крім того, у всіх моделях присутній такий індикатор, як комп'ютеризація навчального процесу. Він включає в себе групу таких показників, як кількість учнів на один комп'ютер, можливість доступу до мережі Інтернет, розвиток дистанційної освіти, інформаційну компетентність учителів.

За результатами аналізу наукової літератури, проведеного анкетування всіх учасників освітнього процесу нами виділено сім груп індикаторів, за допомогою яких можна оцінити якість освітнього процесу: рівень дошкільної підготовки, управління ЗНЗ, інформаційне забезпечення і міжнародне співробітництво, матеріально-технічне забезпечення, освітній процес, рівень науково-методичного забезпечення освітнього процесу, робота з професійного росту педагогічних кадрів.

Таблиця 2

Порівняльна таблиця моделей освітніх індикаторів якості освіти

Індикатор	Рейтинг	Євросоюз	ОЕСД	WEI	ЮНЕСКО	ЕНРІ	За О. Касьянвою
Результативності та рівня досягнень	+++++	Рівня досягнень ІКТ	Результати освіти	Рівня студентської успішності з математики і науки, розподілі грамотності серед дорослих.	Статистичні дані щодо середньої освіти	Рівень середньої освіти	Інституційні показники
Доступності освіти	+++++	Успіху і переходу	Контекст освіти	Доступності освіти	Доросла писемність і освітні досягнення	Рівень грамотності дорослого населення	Соціум
Моніторинг	++++	Моніторинг шкільної освіти	–	Освітнє середовище і різні шляхи, якими організовані шкільні системи	Національні системи освіти.	–	Освітнє середовище
Фінанси та людські ресурси	+++++	Ресурси та структури	Витрати, ресурси та шкільні процеси	Фінансові і людські ресурси	Суспільні витрати на освіту. Викладацький склад і набір за рівнем освіти	Державні витрати на освіту	Ресурсне забезпечення
Соціум	+	–	–	Соціум, у якому функціонує система освіти	–	–	–
Рівень освіти	+++	–	–	Індивідуальних і соціальних результатів освіти і результатів щодо ринку праці	Показники рівня освіти	Рівень вищої освіти	–
ІКТ	+++	Кількість учнів, яка припадає на один комп'ютер	–	Доступності й використання комп'ютерів у школі	–	Доступ до Інтернету в школах	–

Індикатори, які визначають якість освітнього процесу:

I група індикаторів. Рівень дошкільної підготовки: наступність дошкільної й початкової ланки освіти; освітній рівень вихователів старших груп; аналіз звуковимови дітей п'ятирічного віку; система роботи ДНЗ і ЗНЗ, спільні заходи; робота ДНЗ з батьками щодо підготовки дітей до школи.

II група індикаторів. Управління ЗНЗ: моделювання розвитку ЗНЗ; планування роботи ЗНЗ; використання в управлінні ІК-технологій; створення системи управління ЗНЗ на основі програмового засобу; запровадження електронного документообігу; використання електронної пошти в управлінні ЗНЗ; регулювання якості освітнього процесу; інформаційна компетентність адміністрації ЗНЗ.

III група індикаторів. Освітній процес: спеціалізація ЗНЗ району; вивчення інформатики з 2-го класу; вплив стану здоров'я учнів на якість знань; ефективність використання варіативної складової навчальних планів; наступність у навчанні учнів 1-х, 5-х, 10-х класів; система вибору профільного навчання; середньо виважений рівень навчальної діяльності учнів; відсоток учнів, які стали призерами обласних і всеукраїнських предметних олімпіад і МАН; забезпечення умов самоосвітнього процесу (бібліотечно-інформаційні ресурси); робота учнівського самоврядування та його вплив на якість освіти; робота класних керівників із формування толерантних відносин у класних колективах, залучення до цього батьків; захист прав учнів; співпраця з громадськими організаціями, благодійними фондами, піклувальними радами щодо поглиблення знань і світогляду учнів; екологічне виховання в навчальних закладах як засіб формування екологічної культури учнів; організація занять із дітьми, які віднесені до спеціальної медичної групи; роль позашкільного навчального закладу в розвитку здібностей дитини і поглибленні знань з основ наук.

IV група індикаторів. Рівень науково-методичного забезпечення освітнього процесу: створення методичного середовища для розвитку вчителя; упровадження в методичну роботу інноваційних форм роботи з учителями (дистанційні форми); дослідницька робота педагогів (програми, статті, посібники, підручники); експериментальна діяльність учителів; створення системи роботи з обдарованими учнями (пошуково-дослідницька діяльність учнів, участь школярів в олімпіадах, МАН); упровадження в роботу вчителя інноваційних технологій зокрема ІК-технологій; наявність банку освітніх та управлінських технологій на основі ІК-технологій; робота з громадськістю (співпраця з науковими установами, ВНЗ).

V група індикаторів. Робота з професійного росту педагогічних кадрів: якісний склад педагогічних кадрів; інформаційна культура педагогів; моніторинг проходження вчителями курсової підготовки та атестації; створення системи морального і матеріального стимулювання педагогів за досягнення в роботі; наявність сертифікатів з оволодіння ІК-технологіями; участь педагогів у професійних конкурсах; ефективна робота районної «Школи молодого вчителя»; використання в роботі ІК-технологій.

VI група індикаторів. Інформаційне забезпечення й міжнародне співробітництво: наявність комп'ютерного класу для початкової школи; наявність комп'ютерного класу для старшої школи; ступінь використання програмових засобів, Інтернету в навчально-виховному процесі; упровадження новітніх Інтернет-технологій у навчально-виховному процесі, використання мультимедійних комплексів для навчання; уведення електронного контролю за відвідуванням учнів школи; упровадження безготівкового розрахунку за харчування учнів у школі; робота бібліотеки і медіатеки; формування іміджу навчального закладу через засоби масової інформації.

VII група індикаторів. Матеріально-технічне забезпечення: дотримання санітарно-гігієнічного режиму в навчальному закладі; сучасний комп'ютерний парк школи; швидкісний Інтернет; стан меблів; фінансування сайту школи; наявність

програмових засобів для створення ЄЮПШ, забезпечення електронними підручниками, посібниками для ведення навчальних занять і виховної роботи; фінансування за потребою.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У подальшому на основі визначеної системи індикаторів якості освітнього процесу буде проаналізовано роботу ЗНЗ району, області й визначено основні тенденції розвитку освітньої галузі регіону і показники, над якими необхідно працювати. Визначимо основні індикатори, які впливають на управління якістю надання освітніх послуг ЗНЗ на основі інформаційних технологій. Розробимо модель управління якістю надання освітніх послуг загальноосвітніми навчальними закладами на основі інформаційних технологій і кваліметричну модель для оцінювання управління якістю надання освітніх послуг на основі інформаційних технологій, де чинниками і параметрами стануть визначені нами індикатори якості освітнього процесу.

Список використаної літератури

1. Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 «Про Національну доктрину розвитку освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://golovbukh.ua/regulations/2337/245648/>
2. Дейкун Д. І. Методичні рекомендації з оптимізації мережі загальноосвітніх навчальних закладів у сільських районах : навчально-методичний посібник / Д. І. Дейкун, О. В. Пастовенський; за ред. О. А. Удада. – Київ : Ін-т Інноваційних технологій МОНМС України, 2011. – С. 2.
3. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. Вісник академії педагогічних наук України : Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. – 2005. – № 1. – С. 5–12.
4. Панасюк В. П. Школа и качество. Выбор будущего / В. П. Панасюк. – Санкт-Петербург : КАРО, 2003. – 384 с.
5. Оболенська Т. Є. Маркетинг освітніх послуг : вітчизняний і зарубіжний досвід : монографія / Т. Є. Оболенська. – Київ, 2001. – 208 с.
6. Ніколаєнко С. Рейтингові системи – складові національного моніторингу якості вищої освіти / С. Ніколаєнко // Вища школа. – 2007. – № 4. – С. 3–14.
7. Каленюк І. С. Економіка освіти : навч. посібник / І. С. Каленюк. – Київ : Знання України, 2003. – 316 с.
8. Плинокос Д. Д. Аспекти законодавчого визначення поняття «експорт освітніх послуг» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/znptdau/2012_2_4/18-4-46.pdf
9. Кадочников С. М. Особенности высшего образования как экономического блага и некоторые практические следствия этих особенностей / С. М. Кадочников // Университетское управление : практика и анализ. – 2010. – № 2 (17). – С. 48–49.
10. Ляшенко О. І. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти : монографія / О. І. Ляшенко, Т. О. Лукіна, Л. С. Ващенко. – Київ : Педагогічна думка, 2011. – 174 с.
11. Андрущенко В. П. Філософія соціальної роботи в Україні на рубежі століть / В. П. Андрущенко. Роздуми про освіту. – Київ : Знання України, 2004. – С. 312–316.
12. Астахова К. В. Трансформація вищої освіти вимагає трансформації управління вищою школою / К. В. Астахова // Педагогіка і психологія. Вісник академії педагогічних наук України : Науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. – 2002. – № 3. – С. 19–22.
13. Вільна енциклопедія [Електронний ресурс] // Вікіпедія. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki>
14. Дяків Р. С. Енциклопедія бізнесмена, економіста, менеджера: енциклопедія / Р. С. Дяків, А. В. Бохан, В. М. Горбаль та ін. ; за ред. Р. С. Дяківа. – Київ : Міжнар. екон. фундація, 2000. – 703 с.
15. Knowledge Assessment Methodology. Knowledge for Development. (2012). – Retrieved from: <http://www.worldbank.org/kam>
16. Кремень В. Г. Від «кіоскової» психології – до освіти протягом життя / В. Г. Кремень // Дзеркало тижня. – 2003. – № 5. – С. 14.
17. Локшина О. І. Моніторинг якості освіти : світовий досвід / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. Вісник академії педагогічних наук України : Науково-теоретичний та інформаційний журнал академії педагогічних наук України. – 2003. – № 1. – С. 108–117.
18. Касьянова О. М. Експертиза регіональної системи освіти на засадах сталого розвитку [Електронний ресурс] // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 3. – Режим доступу: <http://tme.uomo.edu.ua/docs/3/10kaspsd.pdf>

References

1. Decree of President of Ukraine from April, 17 in 2002 № 347/2002 «About the National doctrine of development of education» (2002). A decree of President of Ukraine. Retrieved from www.rada.kiev.ua/laws/pravo/new (in Ukr.)

2. Deykun, D. I. (2011). Methodical recommendations for optimization of network of general educational institutions in rural areas: teaching and methodical. Kyiv: In-t of Innovative technologies of MESYS of Ukraine (in Ukr.)
3. Lyashenko, O. I. (2005). Quality of education as basis of functioning and development of the modern systems of education. *Pedagogika y psyhologiya (Pedagogy and Psychology. Journal of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine: Scientific-theoretical and information journal Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine)*, 1 (46), 5–12 (in Ukr.)
4. Panasyuk, V. P. (2003). School and quality: choice of the future. Sankt-Peterburg: KARO (in Russ.)
5. Obolenska, T. Ye. (2001). Marketing of educational services: home and foreign experience: monograph. Kyiv (in Ukr.)
6. Nikolayenko, S. (2007). Rating systems – constituents of the national monitoring of quality of higher education. *Vysha shkola (Higher school)*, 4, 3–14 (in Ukr.)
7. Kalenyuk, I. S. (2003). Economy of education: Training aid. Kyiv: Knowledge of Ukraine (in Ukr.)
8. Plynokos, D. D. Aspects of the legal definition «export of educational services». Retrieved from http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/soc_gum/znptdau/2012_2_4/18-4-46. (in Ukr.)
9. Kadachnikov, S. M. (2001). Features of higher education as Economic blessing and some practical consequences of these features. *Unyversytetskoye upravlyenie: praktyka y analiz (The University management: practice and analyzed)*, 2 (17), 48–49 (in Russ.)
10. Lyashenko, O. I., Lukina, T. O., & Vashchenko, L. S. (2011). Organizational and methodical providing of monitoring researches of quality for secondary education: monograph. Kyiv: Pedagogichna dumka (in Ukr.)
11. Andruschenko, V. P. (2004). The philosophy of social work in Ukraine at the turn of the century. Reflections on education: Articles, essays, interviews. Kyiv: Ukraine Knowledge (in Ukr.)
12. Astakhov, K. V. (2002). The transformation of higher education requires the transformation of higher school. *Pedagogyka y psyhologiya (Pedagogy and Psychology. Journal of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine: Scientific-theoretical and information journal Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine)*, 3, 19–22 (in Ukr.)
13. Free encyclopedia. Wikipedia. Retrieved from <http://uk.wikipedia.org/wiki/problem> (in Ukr.)
14. Encyclopedia businessman, economist, manager. (2000). Encyclopedia / ed. R. S. Dyakiv. Kyiv: Intern. Econ. Foundation (in Ukr.)
15. Knowledge Assessment Methodology. Knowledge for Development. (2012). Retrieved from <http://www.worldbank.org/kam> (in Engl.)
16. Kremen', V. G. (2003). From «kioskovoyi» psychology – to the lifelong learning. *Dzerkalo tyzhnya (Mirror of the week)*, 5, 14 (in Ukr.)
17. Lokshyna, O. I. (2003). Monitoring of quality of education: world experience. *Pedagogic and psychology. An announcer of academy of pedagogical sciences of Ukraine: is the Theoretical and informative magazine of academy of pedagogical sciences of Ukrainian*, 1, 108–117 (in Ukr.)
18. Kasyanova, O. M. Examination of the regional system of education on principles of steady development. *Teoriya y metodyka upravlynn'ya osvityoyu (Theory and methodology of management education)*, 3, 20. Retrieved from <http://tme.umo.edu.ua/docs/3/10kapsd.pdf>. (in Ukr.)

Abstract. *Kulyk O. Ye. Determination of the system of indicators for the estimation of quality of grant of educational services by general educational establishments.*

Introduction. *For the adequate reacting on the changes of market of educational services necessary control system by quality the primary purpose of that is an orientation on end-user : exposure of their requirements, estimation of degree of accordance of quality of educational services and market necessities. With the aim of creation of control system by quality of grant of educational services on the basis of IT-технологію in the article the analysis of study of this problem is conducted by scientists, authorial determination of such is also given give to drink, as an indicator, quality, educational service, quality of educational services and quality of education.*

Purpose. *To define the system of indicators for the estimation of quality of the system of education.*

Results. *On results the analysis of scientific literature, conducted questionnaire of all participants of educational process we are distinguish seven groups of indicators by means of that it is possible to estimate quality of educational process : level of preschool preparation, management of shcool, informative providing and international cooperation, logistical support, educational process, level of the scientifically-methodical providing of educational process, robot on the professional height of teachers.*

Conclusion. *In further on the basis of the certain system of indicators of quality of educational process it was analysed to the robot ЗНЗ to the district, areas and basic progress of educational industry of region trends and indexes are certain it is necessary to work above that. Basic indicators that influence on*

the quality management of grant of educational services of shcool on the basis of information technologies are certain. A case of grant of educational services quality frame is worked out by general educational establishments on the basis of information technologies and кваліметричну model for the estimation of quality management of grant of educational services on the basis of information technologies where by factors and parameters became certain by us indicators of quality of educational process.

Key words: *quality; quality of education; quality of educational services; educational service; key indicators of educational services; national system of indicators; criteria; general educational establishments.*

*Одержано редакцією 16.11.2016
Прийнято до публікації 23.11.2016*

УДК: 37:347.191.11(73)

ЛИТОВЧЕНКО Ірина Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови технічного
спрямування № 2, Національний технічний
університет України «Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського», Україна

НАВЧАННЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЇЇ СТРАТЕГІЧНОГО РОЗВИТКУ

Анотація. *Визначено, що організаційне навчання як ключовий чинник зростання й успіху компанії є предметом міждисциплінарних досліджень у різних галузях науки й економіки. Під організаційним навчанням показано процес, що зумовлений необхідністю адаптації до соціально-економічних змін і відбувається на рівні індивідуумів, груп та організацій у цілому, базується на інституційному досвіді й базі знань, що накопичені в організації, та спрямовується на забезпечення її стратегічного розвитку. Виявлено, що основними відмітними рисами організаційного навчання є: інтегрованість у стратегічний розвиток організації; колективна природа, що відображається в різних формах групової роботи; покладання на досвід і рефлексію; практична спрямованість.*

Ключові слова: *адаптація до змін; людські ресурси; знання; організаційне навчання; організація, що навчається; процес навчання; група; індивід.*

Постановка проблеми. У реаліях глобалізованого світу навчання в організаціях стає інструментом адаптації до стрімких і непередбачуваних змін, які є невід'ємним атрибутом сучасного бізнесу. Разом із докорінними перетвореннями, що відбуваються в науці й технологіях, на світовому ринку, у законодавстві, міжнародній політиці й охороні довкілля постійно змінюються чинники, які мають вирішальне значення для створення переваг над конкурентами в бізнесі. У різні періоди історії такими чинниками виступали ціни, якість, темпи виробництва, задоволення вимог замовника [1]. Проте на сучасному етапі прийшло усвідомлення того, що ключовим чинником зростання й успіху організацій є людські ресурси та їх уміння навчатися [2], а відтак феномен організаційного навчання вже протягом цілого століття є предметом міждисциплінарних досліджень багатьох провідних учених і практиків різних галузей науки й економіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблеми організаційного навчання досліджують такі науковці, як К. Аргіріс, Д. Гаррінгтон, С. Герарді, А. Едмондсон, М. Істербі-Сміт, М. Кірнан, Д. Колб, М. Лільз, М. Маркардт, Е. Мейер-Дом, С. Мейер, І. Нонака, М. Поппер, П. Сенге, Р. Снелл, Г. Такеучі, С. Фіоль, Е. Цанг, Р. Чіва, П. Шривастава та ін.

Визначення невіршених раніше частин загальної проблеми. Проте проблема навчання в організації як інструменту її стратегічного розвитку потребує подальшого вивчення.

Це зумовило вибір теми нашої статті, **мета** якої – визначення особливостей навчання в організації як інструменту її стратегічного розвитку.

З методологічного погляду, наше дослідження базується на міждисциплінарному і системному підходах. Відповідно до мети наукового пошуку, використано комплекс узаємопов'язаних і взаємодоповнюючих **методів** дослідження, зокрема: загальнонаукові – аналіз, синтез, порівняння й узагальнення, що є необхідними для вивчення праць науковців, офіційних і нормативних документів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У науковій літературі з обраної проблеми можна виділити два основних напрями, один з яких присвячений організаційному навчанню (organizational learning), а другий – організації, що навчається (learning organization). Дослідження організаційного навчання зосереджуються на обґрунтуванні процесів навчання в організаціях, вивченні того, як саме навчаються організації та які чинники визначають можливості їх адаптації [3]. Ці дослідження мають описовий характер. Їх мета – побудова теоретичної бази знань, а цільова аудиторія – академічна спільнота [4; 5; 6].

На відміну від досліджень організаційного навчання, дослідження феномену організації, що навчається, мають інструктивний характер і більш практичне спрямування. Вони розглядають навчання в організації як дію на випередження й запобігання можливим кризовим процесам, що пов'язані з необхідністю адаптації до постійних соціально-економічних змін [3]. Ці дослідження спрямовані на визначення конкретних структур, принципів і характеристик організації, які сприяють колективному навчанню [7]. Їх мета – підвищення ефективності організацій, а цільова аудиторія – практики сфери бізнесу [4; 5; 6].

Основна різниця між цими двома напрямами досліджень полягає в тому, що перший вивчає, як організація навчається насправді, а другий – як вона повинна навчатися. Обидва напрями доповнюють один одного. Дослідження організаційного навчання сприяють побудові корисної теоретичної бази, яка допомагають повніше пояснити процес навчання в організації, а дослідження організації, що навчається, допомагає практичному втіленню цих теоретичних знань у корпоративну практику [6].

Оскільки феномен організації, що навчається, не є предметом нашого дослідження, ми не розглядатимемо його детально в нашій статті й перейдемо до розгляду сутності й особливостей організаційного навчання. Як зазначають Рікардо Чіва та Хоакін Алегре (Ricardo Chiva and Joaquín Alegre), «поняття «організаційне навчання» набуло суттєвого розвитку протягом останніх років як у академічному, так і в бізнесовому світі» [8, с. 49] Численні міждисциплінарні дослідження організаційного навчання пропонують цілу низку визначень і розглядають це явище в різних площинках. Одне з найбільш повних, багатоаспектних визначень належить Полу Шриваставі (Paul Shrivastava), який розглядає його як сукупність таких складників: а) адаптації, б) спільних принципів, в) розвитку знань на основі зв'язку між дією та наслідком, г) інституційного досвіду. Адаптація – це покроковий процес визначення змін середовища існування та успішного пристосування до них. Спільні принципи – це теоретична база організації, яка змінюється в результаті навчання. Розвиток знань – це неперервний процес, у результаті якого відбувається накопичення знань про зв'язок між дією та наслідком, а також про вплив середовища існування на цей зв'язок. Інституційний досвід – це підвищення ефективності на основі досвіду й традицій [9].

На ролі інституційного досвіду також наголошує у своєму визначенні Е. Мейер-Дом (E. Meyer-Dohm), який розуміє організаційне навчання як неперервний аналіз ефективності й трансформацію досвіду в спільні знання, до яких організація має доступ і

які використовує для досягнення своєї головної мети [10]. На основі різних підходів до тлумачення організаційного навчання С. Марлен Фіоль та Марджорі Ліль (С. Marlene Fiol, Marjorie Lyles) роблять узагальнене визначення – «розвиток розуміння, уявлень, знань і асоціацій між минулими діями, ефективністю цих дій і майбутніми діями» [11, с. 811].

У своєму баченні організаційного навчання вчені звертають увагу на різні аспекти цього багатогранного процесу, проте, на нашу думку, важливо розуміти, що він зумовлений необхідністю адаптації до соціально-економічних змін, відбувається як на рівні індивідуумів, так і на рівні груп та організації в цілому, базується на інституційному досвіді й базі знань, що накопичені в організації, має практичну спрямованість – забезпечення стратегічного розвитку організації.

Аналіз наукової літератури дає змогу виокремити принаймні шість характеристик, які відрізняють його від індивідуального навчання (individual learning) [12]:

1. Організаційне навчання є частиною стратегії організації, яку вона здійснює заради досягнення своєї мети. З погляду створення знань в організації, сутність цієї стратегії, як стверджують І. Нонака і Х. Такеуші [13, с. 74], полягає в розвитку здатності організації набувати, створювати, акумулювати і використовувати знання. Основний елемент цієї стратегії – вироблення концептуальних підходів до визначення того, які саме знання необхідно розвивати, та втілення їх у систему управління.

2. Організаційне навчання не є тотожним індивідуальному навчанню, хоча останнє – це необхідна умова, без якої воно не може відбуватися. Так, К. Аргіріс та Д. Шон [14] стверджують, що рівень організаційного навчання часто буває нижчим за сумарний рівень навчання працівників. За словами цих учених, існує занадто багато прикладів організацій, які знають менше, ніж їхні члени. Нові теоретичні та практичні знання й навички, що набуті працівниками в результаті навчання, стають частиною організаційного навчання лише тоді, коли вони приводять до змін у діяльності, політиці, структурі організації. Організаційне навчання – це широке поняття, яке не зводиться до індивідуального навчання членів організації.

3. Організаційне навчання соціальне й колективне за своєю природою. На відміну від індивідуального навчання, яке часто здійснюється індивідом окремо від інших, організаційне навчання – це публічна діяльність, яка здійснюється у формі групової роботи: зборів і тренінгів із моделювання ситуацій (scenario planning), проектної діяльності з підвищення якості (quality improvement teams projects), дискусійних зустрічей («dialogue» sessions). Поняття «навчальна група» може мати широке тлумачення і, у тому числі, складатися з цілого підрозділу чи всієї організації в цілому. Крістофер Мейер (Christopher Meyer) указує, що індивідуальне навчання є «особистим, невидимим і його мета визначається самим індивідуумом», тоді як організаційне навчання «соціальне, публічне й має колективну мету» [15].

4. Організаційне навчання переважно базується на досвіді й рефлексії. На відміну від традиційного академічного навчання, воно емпіричне за своєю природою. Науковці визначають такі кроки в навчальному циклі: формування абстрактних концепцій та узагальнення, випробування їх на практиці, у нових ситуаціях і, нарешті, спостереження й рефлексія [16].

5. Організаційне навчання вимагає практичного застосування й повторення. Так, К. Аргіріс і Д. Шон стверджують, що воно відбувається лише тоді, коли «нові знання транслюються в нову поведінку, яка є відтвореною» [14].

6. Організаційне навчання часто зберігається в інституційній пам'яті організації, що відома як система навчання організації. Ключова відмінність між індивідуальним та організаційним навчанням полягає не лише в самому процесі навчання, а й у способі збереження й передачі знань. В організації знання зберігаються й передаються за допомогою певних видів навчальної діяльності, корпоративної політики, технологічної документації, комп'ютерних програм, корпоративних навчальних матеріалів.

Ці ознаки, як зазначає Джеймс Гаррінгтон (James Harrington) [12], дають змогу зрозуміти, як організаційне навчання пов'язане з індивідуальним і разом із тим усвідомити, у чому полягає різниця між ними. Історично навчання, навіть якщо воно здійснюється в колективі, наприклад, у навчальному закладі, вважається індивідуальною діяльністю, оскільки воно спрямовувалося на досягнення особистої мети учня. На відміну від нього, організаційне навчання має на меті розвиток колективного масиву знань, а не просто зібрання індивідуумів, що мають однакову базу знань. Отже, організаційне навчання можна розуміти як таке, що слугує колективній меті, здійснюється на основі досвіду і рефлексії, поширюється серед значної кількості членів організації, зберігається в інституційній пам'яті організації та використовується заради модифікації діяльності організації.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що організаційне навчання як ключовий чинник зростання й успіху компаній стає предметом міждисциплінарних досліджень у різних галузях науки й економіки. У науковій і бізнесовій літературі організаційне навчання розуміють як процес, що зумовлюється необхідністю адаптації до соціально-економічних змін і відбувається на рівні індивідуумів, груп і організацій у цілому, базується на інституційному досвіді та базі знань, що накопичені в організації, і спрямовується на забезпечення її стратегічного розвитку.

Основними відмітними рисами організаційного навчання є: інтегрованість у стратегічний розвиток організації, спрямованість на досягнення її мети через розвиток колективного масиву знань, запровадження змін у діяльності, політиці, структурі організації; колективна природа, що відображається в різних формах групової роботи; покладання на досвід і рефлексію, емпіричність; практична спрямованість, трансляція нових знань у нову поведінку; збереження знань в інституційній пам'яті організації й передача їх за допомогою певних видів навчальної діяльності, корпоративної політики, технологічної документації, комп'ютерних програм, корпоративних навчальних матеріалів.

Проведене дослідження не вичерпує зазначеної проблеми. Особливо перспективним може бути вивчення особливостей організації навчального центру як структурного підрозділу, що здійснює навчання й підготовку персоналу у США.

References

1. Kiernan, M. J. (1993). The new strategic architecture: Learning to compete in the twenty-first century. *Academy of Management Executive*, 7 (1), 7–21 (in Ehgl.)
2. Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency (in Ehgl.)
3. Edmondson, A. (1998). From organizational learning to the learning organization. *Management Learning*, 29 (1), 5–20 (in Ehgl.)
4. Popper, M., & Lipshitz, R. (2000). Organizational learning: Mechanisms, culture, and feasibility. *Management Learning*, 31 (2), 181–196 (in Ehgl.)
5. Easterby-Smith, M., Snell, R., & Gherardi, S. (1998). Organizational learning: Diverging communities of practice? *Management Learning*, 29 (3), 259–272 (in Ehgl.)
6. Tsang, E. K. (1997). Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50 (1), 73–89 (in Ehgl.)
7. Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning organization: A systems approach to quantum improvement and global success*. New York: McGraw-Hill (in Ehgl.)
8. Chiva, R. (2005). Organizational learning and organizational knowledge: Towards the integration of two approaches. *Management Learning*, 36 (1), 49–68 (in Ehgl.)
9. Shrivastava, P. (1983). A typology of organizational learning systems. *Journal of Management Studies*, 20 (1), 1–28 (in Ehgl.)
10. Meyer-Dohm, E. (1992). Human resources 2020: Structures of the learning company. In *Proceedings of the Human Resources in Europe at the Dawn of the 21st Century Conference* (pp. 37–44). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities (in Ehgl.)

11. Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10, 803–813 (in Ehgl.)
12. Harrington, J. B. (2000). Organizational learning: A theoretical overview and case study. Unpublished Doctor of Education thesis, Boston University, Boston (in Ehgl.)
13. Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press (in Ehgl.)
14. Argyris, C., & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley (in Ehgl.)
15. Meyer, M. (1993). *Fast cycle time: How to align purpose, strategy, and structure for speed*. New York: Free Press (in Ehgl.)
16. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall (in Ehgl.)

Abstract. *Lytovchenko I. M. Learning in organizations as tool of their strategic development.*

Introduction. *Learning in organizations has become an instrument of adaptation to rapid and unpredictable changes inherent in modern business world. Human resources and their ability to learn are perceived as key factor of growth and success of organizations. Therefore the phenomenon of organizational learning for over a century has been the subject of interdisciplinary research of many scholars and practitioners in various fields of science and economy.*

The purpose of our article is to define the characteristics of learning in organizations as tool of their strategic development.

Results. *It was found that the scientific and business literature that explores learning in organizations is divided into two main streams which study the organizational learning and the learning organization. The research in organizational learning is aimed at building the theoretical framework of the learning process in organizations and the research of the learning organization helps to implement the theoretical knowledge in corporate practice. The organizational learning is perceived as a process that takes place at individual, groups and organizational levels. It is based on institutional experience and knowledge accumulated in the organization and aims to ensure its strategic development.*

Conclusion. *The main features of organizational learning are: integration in the strategic development of the organization; shared nature revealed through various forms of group work; reliance on experience and reflection; practical orientation and translation of new knowledge into new behavior; storing knowledge in the institutional memory and sharing it through learning activities, corporate policy, technical documentation, corporate learning resources etc.*

Key words: *adaptation to change; Human resources; knowledge; organizational learning; learning organization; learning process; group; individual.*

*Одержано редакцією 22.11.2016
Прийнято до публікації 06.12.2016*

УДК 613(09)

ЛЮЛЬЧЕНКО В'ячеслав Григорович,
аспірант Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, Україна

ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ГІГІЄНИ В XVIII–XIX ст.

Анотація. *Висвітлено проблеми, які сприяють формуванню шкільної гігієни. Увагу зосереджено на основних поглядах науковців, педагогів, гігієністів та ін., що дає можливість відокремити шкільну гігієну від загальної гігієни. Наголошено на проблемі виникнення хвороб під час навчального процесу, що створює загрозу здоровому розвитку дитини.*

Ключові слова: *гігієна; шкільна гігієна; здоров'я; проблеми шкільної гігієни; розвиток; дитина; навчальний процес; адаптація; готовність до навчання.*

Постановка проблеми. Дослідження останніх років констатують різке погіршення стану здоров'я населення України. Це пов'язується, насамперед, із

збільшенням смертності, спадом народжуваності, загостренням бідності. Ще однією проблемою є те, що значна частина населення країни перебуває у стані хронічного стресу, який особливо гостро відбивається на здоров'ї дитячої популяції.

Зазначена тенденція погіршення стану здоров'я школярів набуває стійкого характеру, спостерігається несприятлива динаміка основних показників здоров'я учнів за роками їх навчання у школі (Г. Даниленко, 2007 р.). Так, за даними досліджень (Н. Янко, 2002 р.), за останнє десятиліття здоровими можна вважати лише від 5 до 25 % школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень засвідчує, що близько 60 % першокласників мають функціональні порушення, 21,4 % – відставання біологічного віку від паспортного на 2 роки, а 45 % дітей нейропсихологічно не готові до навчання та освоєння програми. Низький рівень здоров'я дітей негативно позначається на процесі їхньої адаптації до шкільних навантажень, стає причиною подальшого погіршення здоров'я й поганої успішності (О. Дудіна, Р. Моїсеєнко, 2009 р.; Г. Заїкіна, 2010 р.; А. Терещенко, 2014 р.).

Після початкової школи кожен третій учень має порушення постави. До шостого класу в 80 % дітей виникає розлад нервової системи, до закінчення школи в кожного третього школяра проявляється хронічна патологія, половина дітей мають проблеми зору, захворювання опорно-рухового апарату, а 30–40% – страждають серцево-судинними захворюваннями, відхиленням фізичного і психічного здоров'я, що є результатом навчального перенавантаження школярів і порушень гігієнічних вимог (О. Макарова, 2005 р.; С. Няньковський, І. Пасечнюк, М. Чикайло, М. Яцула, 2012 р.).

Прийнято вважати, що питаннями здоров'я опікується медицина. Однак, сама по собі медицина розв'язати проблему збереження й зміцнення здоров'я сучасної людини не у змозі. Система охорони здоров'я, за визнанням самих учених-медиків, заснована на паталогоцентристській парадигмі. Зусилля лікарів сконцентровані на хворобах, а не на здоров'ї. Разом із тим, медичною й біологічною наукою за минулі десятиліття накопичено багато матеріалу з оцінювання впливу навчання на здоров'я дітей (М. Антропова, Д. Бекарюков, С. Гозак, А. Доброславина, В. Карасьова, І. Калініченко, Н. Малачкова, М. Редчіц, З. Суслик, Г. Сальникова, Г. Хлопин, О. Юрчишин, А. Якобія), який вимагає не стільки медичного, скільки педагогічного осмислення. Викладене вказує на актуальність окресленої проблеми, її теоретичне і практичне значення.

Дослідження різних аспектів шкільної гігієни порушують у працях О. Юрчишин («Адаптація дітей молодшого шкільного віку до навчальних навантажень в йододефіцитному регіоні», 2013 р.), В. Шмаргун («Психолого-педагогічна корекція затримки психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку», 2000 р.), Н. Малачкова («Гігієнічні принципи корекції зрушень у функціональному стані органа зору у підлітків 14–16 років в умовах сучасних інформаційних навантажень», 2007 р.), та ін. Цими вченими встановлено вплив навчального процесу в школі на стан здоров'я учнів різного віку та узагальнено результати досліджень такого негативного впливу. Згадані автори торкаються також питань щодо попередження захворювань серед учасників навчально-виховного процесу.

Мета статті – висвітлити передумови формування шкільної гігієни як окремої галузі та показати її роль у збереженні здоров'я учнів.

Виклад основного матеріалу. У нинішньому розумінні гігієна – це самостійна фундаментальна медична наука, що вивчає дію різноманітних чинників навколишнього середовища і соціальної діяльності на організм людини, розробляє заходи, що спрямовані на запобігання захворювань, збереження здоров'я й продовження життя. Об'єктом вивчення гігієни є людина. Предметом дослідження є організм людини в його безперервному і нерозривному зв'язку з навколишнім середовищем. Метою гігієнічної науки є вивчення особливостей навколишнього середовища, розроблення гігієнічних

нормативів, вимог і профілактичних заходів, реалізація яких забезпечить оптимальні умови життя й праці людини, знизить захворюваність і смертність, підвищить їхню продуктивність і збільшить час життя.

Для реалізації поставленої мети гігієнічна наука ставить і вирішує ряд завдань із вивчення чинників навколишнього середовища, дослідження їх впливу на організм людини, розроблення кількісних нормативів, регламентів, профілактичних заходів, що спрямовані на попередження негативного впливу цих чинників на організм людини. Гігієна є фундаментальною медичною наукою й тісно пов'язана з усіма як теоретичними, так і клінічними напрямками медицини. Правильна діагностика, лікування й профілактика захворювань, що пов'язані з впливом чинників навколишнього середовища, вимагають від практичного лікаря знань основ гігієнічної діагностики і клінічної картини відомих екологічно-обумовлених захворювань. За наявності симптомів, синдромів, що дозволяють запідозрити вплив чинників навколишнього середовища, лікар у процесі збирання анамнезу повинен звернути увагу на всі можливі чинники ризику, наприклад, контакти зі шкідливими чинниками (серед яких – хімічні речовини, іонізуюче випромінювання, шум, вібрація, перепади температур), як у виробничих умовах, так і в побуті (розташовані поблизу шкідливих підприємств будинки, якість питної води, стан здоров'я осіб, які проживають в одній квартирі, оздоблення квартири, наявність домашніх тварин) [1, с. 98].

Зазначимо, що гігієна виникла в далекому минулому з накопиченням у народній медицині звичаїв, навичок, які допомагали народностям вижити в умовах несприятливого впливу навколишнього середовища.

В античній Греції й Стародавньому Римі гігієнічні знання отримують розвиток, особливо в період розквіту культури, матеріалістичних поглядів давньогрецьких філософів – Аристотеля, Демокрита та ін., які вказують на динамічний зв'язок здоров'я людини і довкілля. Демокриту належить відомий вислів про те, що хворобу легше попередити, ніж лікувати.

У цей період виникають і перші медичні праці, які впродовж тривалого часу впливають на становлення профілактичного мислення в медицині. Це – видатні праці геніального лікаря – мислителя Гіппократа: трактати «Про повітря, води і місцевості», «Про здоровий спосіб життя», у яких містяться судження про зв'язок здоров'я людини з чинниками довкілля, засновані не на релігійних або адміністративних приписах, а на основі спеціальних медичних спостережень і узагальнень. У Стародавній Греції була широко поширеною система гігієнічних заходів, у яких велика увага приділяється фізичній культурі, особистій гігієні, здоровому способу життя. У цей період особлива увага надається проведенню санітарного нагляду за якістю продажу харчових продуктів, напоїв, розміщенням і будівництвом будівель. У містах споруджуються водопроводи, будуються каналізаційні системи.

У Стародавньому Римі вперше було створено санітарно-технічні споруди і здійснено заходи щодо громадської санітарії. І нині знамениті римські водопроводи і каналізаційні споруди, що побудовані в 600-ті роки до н.е., вражають увагу як своїм масштабом, так і інженерним мистецтвом. Водопроводи (їх було понад 30) забезпечують на той час подачу в місто питної гірської води близько 500 – 600 літрів на людину. Стічні води міста збираються у великий каналізаційний колектор шириною в 4 м і висотою в 5 м, а потім спускалися в ріку Тибр.

У період до XV століття н.е. (Середні віки) центр медичної науки переміщується до країн Сходу, де одним із видатних просвітителів був Авіценна (980–1037 рр. н.е.). У його п'ятитомному «Каноні лікарської науки» багато глав присвячено гігієні: «Про добре повітря», «Про якість води», «Про збереження здоров'я». Авіценна вважає, що навколишнє природне середовище, кліматичні особливості, стан повітря, харчування, особиста гігієна, виховання і догляд за дитиною – складники здоров'я. Його геніальний

здогад про можливість поширення деяких хвороб через повітря і воду реалізується рекомендацією постійно провітрювати житло, пити кип'ячену або фільтровану воду. У 1779 р. виходить перша ґрунтовна шеститомна праця, що присвячена питанням громадської гігієни П. Франка (1745–1821 pp.) «Системи всезагальної медичної поліції» («System einer vollständigen medicinischen Polizey»), а в 1796 р. – «Макробіотика або Мистецтво продовження людського життя» Х. Гуфеланда, що стосується питань особистої гігієни. У цих двох книгах підводиться підсумок результатів емпіричного, споглядального періоду розвитку гігієни, що заснований на життєвому досвіді.

Головні інтереси медицини в XVIII – XIX ст. були зосереджені на боротьбі з епідемічними хворобами, які забирають велику кількість життів і послаблюють військову міць держав. Розвиток капіталізму, у зв'язку з упровадженням машинного виробництва, приводить у кінці XVIII – початку XIX ст. до різкої інтенсифікації праці, високого травматизму і масових професійних хвороб. Промислові підприємства своїми викидами забруднюють повітря, водойми, ґрунти.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства виникає об'єктивна необхідність у формуванні в людини відповідального ставлення до свого організму в соціоприродному середовищі її проживання. На кожному етапі розвитку людину потрібно зосереджувати на збереженні здоров'я. Цю роботу слід розпочинати з формування гігієнічної освіти ще з перших років життя дитини. Тому дошкільні і загальноосвітні навчальні заклади, які забезпечують підготовку до школи та надають обов'язкову базову освіту, мають першочерговим завданням формування вмінь здорового способу життя кожної особистості.

Більшість дошкільних і загальноосвітніх закладів зорієнтовані на формування в дітей простого інтересу до збереженню здоров'я в реальних умовах життя. Учені, медики і педагоги постійно працюють над питанням пошуку ефективних психолого-педагогічних умов і засобів з підвищення гігієнічної освіти учасників навчально-виховного процесу шляхом аналізу попередніх здобутків і впровадження нових досягнень науки в галузі гігієни.

Сформована сучасна гігієна включає в себе ряд таких самостійних профільних галузей, як гігієна праці, комунальна гігієна, гігієна дітей і підлітків (шкільна гігієна), гігієна харчування, радіаційна і військова гігієна. Для нашого дослідження є цінною шкільна гігієна як один із профілів гігієни, що використовується під час навчально-виховного процесу та формує певну систему збереження здоров'я дітей. Метою шкільної гігієни виступає гармонійний духовний і тілесний розвиток дітей у школі.

Зауважимо, що процес формування шкільної гігієни як окремої галузі був складним і тернистим. Проблеми, що зумовлюють появу шкільної гігієни, виникли давно, але у зв'язку з низьким рівнем медицини, педагогіки і техніки було майже не можливо точно з'ясувати вплив навколишнього середовища на тіло людини.

Однією з таких проблем була перевтома учасників начального процесу. Проблема започаткувала обговорення на території Німеччини в 20-х роках XIX століття. Цьому посприяла стаття лікаря Г. Лоринзера «Въ защиту здоровья въ школахъ», що надрукована в 1836 році. На думку автора, навчальний процес у школах і гімназіях викликає різні чинники, що негативно впливають на здоров'я учня. Тому він виступає з позицією зменшити кількість годин шкільних занять і переглянути перелік шкільних предметів.

Така позиція Г. Лоринзера мала як своїх прибічників, так і опонентів, які, у свою чергу, дотримуються думки, що погіршення здоров'я й виникнення захворюваності в учнів пов'язані не з навчальним процесом, а з незадовільними педагогічними і гігієнічними умовами перебування учнів в їхніх сім'ях [5, с. 196].

Під час формування шкільної гігієни важливу роль відіграє проблема особливостей шкільної парти. Справді, проблема пов'язана з виникненням хвороб зору,

порушень постави та ін. Розв'язання її полягає в дослідженні положень тіла учнів при сидінні за рахунок удосконалення наявних або розроблення нових конструкцій учнівської парти. Цю проблему висвітлено у праці лікаря Г. Фарнера «Дитина і шкільний стіл» («Das Kind und der Schultisch»), що надрукована в 1865 р. Автор розробляє конструкцію парти, де передбачено з'єднання між собою стола і лавки. У 60–70-х роках XIX ст. російський земський діяч М. Корф (1834–1883 рр.) стає автором розроблення малобюджетного варіанта парти для сільської школи. Проблему не оминув і відомий російсько-швейцарський гігієніст Ф. Ерісман (1842–1915 рр.), яким розроблено індивідуальну парту для одного учня в 1870 р. Та в 1887 р. учитель з Уралу П. Коротков (1843–1907 рр.) конструює двомісну парту для масового виробництва [9, с. 5].

У своїй праці «Очерки школьной гигиены» (1886 р.) М. Галанін показує низку проблем, що пов'язані з самими педагогами. Зокрема, констатує той факт, що педагоги, маючи справу ще з нерозвинутим організмом дитини, ігнорують його фізичний розвиток, натомість спрямовують усю енергію на розвиток розумових і моральних якостей учня. Учителі не беруть до уваги такі чинники, як недостатня вентиляція класних кімнат, розлад харчування, нераціональне освітлення, недосконала конструкція шкільних столів, малий шрифт підручників і велике розумове навантаження, що приводить до певних негативних фізичних змін в організмі дитини. У результаті в дітей після закінчення школи констатують хворобливі стани, каліцтва і знесилення [6, с. 1].

Крім вищесказаного, варто зазначити, що вагомий внесок у профілактику захворювань і розвиток шкільної гігієни здійснюють також педіатри. Адже педіатри не тільки лікують захворювання, але й дають поради з догляду і виховання дітей.

Один із перших вітчизняних педіатрів XIX ст. професор С. Хотовицький (1796–1885 рр.) визначає гігієну дитинства як науку, що включає в себе вивчення особливостей дитячого організму. Він перший читає систематичні курси педіатрії, докладно викладає анатомо-фізіологічні особливості дітей усіх періодів дитячого віку і їхні захворювання, включаючи гострі дитячі інфекції.

Послідовником професора С. Хотовицького і яскравим представником профілактичної педіатрії був М. Тольський (1832–1891 рр.) – професор першої клініки дитячих хвороб Московського університету. У своїй діяльності він приділяє велику увагу саме гігієні шкільного віку. У 1869 р. на II-му з'їзді природознавців він виступає із доповіддю «О значении гигиены в общественной жизни и в особенности в применении ее к нашим учебным заведениям». У цій доповіді М. Тольський піддає різкій критиці діяльність лікарів, вихователів і завідувачів навчальних закладів за те, що вони дуже мало уваги звертають на гігієнічні умови життя учасників навчального процесу [2, с. 84].

Також ряду інших фундаменталістів належить вагомий внесок у розвиток шкільної гігієни, зокрема, лікарям-гігієністам О. Віреніусу, В. Гориневському, О. Доброславіну, Ф. Ерісману, лікарям-педіатрам М. Філатову, Н. Бистрову, К. Раухфусу, М. Гундобіну, педагогам К. Ушинському, П. Лесгафту, П. Каптереву, В. Вахтерову. Особливо вагомі праці професора Ф. Ерісмана, який уважається основоположником вітчизняної шкільної гігієни. Ф. Ерісман (1842–1915 рр.) наголошує, що в наукових дослідженнях критерії для оцінювання зовнішнього середовища вибирають, виходячи з їх впливу на організм людини, «... явища навколишнього середовища цікавлять гігієніста лише настільки, наскільки вони можуть відбиватися на здоров'ї людини» [3, с. 161].

Варто згадати ще одну відому постать – О. Доброславіна (1842–1889 рр.), більшість праць якого присвячені військовій гігієні, але окремі торкаються шкільної гігієни. Ним затверджено схеми для опису санітарно-гігієнічного стану шкіл, розроблено гігієнічний режим у школах і типові плани будівництва сільських шкіл, проекти дитячої лікувальної колонії. З 1877 р. О. Доброславін бере участь у засіданнях Петербурзької

санітарної комісії з затвердження планів сільських шкіл, майже в усіх засіданнях IV (Шкільно-гігієнічного) відділення Російського товариства охорони народного здоров'я, висвітлює ці питання на сторінках популярного журналу «Здоров'я» [4, с. 74].

У 1860 р. професором Київського університету Св. Володимира О. Вальтером (1818–1889 рр.) був заснований перший в Україні щотижневик наукового медичного часопису («Современная медицина»), який видається до 1880 р. У даному журналі друкуються статті з фізіології, гігієни, анатомії, про стан медичної освіти і науки та медичну допомогу. Цей медичний часопис дуже високо оцінює відомий професор медицини М. Мультиановський (1895–1972 рр.) як «одне з кращих медичних видань того часу» [3, с. 108].

Для кращого дослідження й наукового обґрунтування результатів вивчення явищ впливу навколишнього середовища на людину, особливо того, що стосується навчального процесу, було відкрито кафедри гігієни. Першу кафедру гігієни в 1865 р. відкрито в Мюнхенському університеті. Кафедру гігієни було сформовано лікарем-гігієністом М. Петтенкоферм (1818–1901 рр.) та його учнями.

Відкриття першої кафедри гігієни в університетах царської Росії відбувається в Київському університеті св. Володимира. Ця кафедра гігієни юридично була заснована ще в 1865 р., але фактичне своє існування вона розпочала лише з вересня 1871 р. Організатором і керівником кафедри стає професор В. Суботін (1844–1898 рр.).

У цьому самому році було відкрито кафедру гігієни в Петербурзі, а з часом починають працювати кафедри гігієнічного профілю в університетах Харкова, Москви, Казані, Одеси та ін. міст [7, с. 385].

Вагомою подією початку ХХ століття було те, що при Міністерстві народної освіти в 1905 р. було організовано лікарсько-санітарну частину для контролю навчальних закладів. Також було видано «Инструкцию и наставления по врачебно-санитарной части учебных заведений», що стає фактично першою інструкцією, яка визначає умови навчання та обладнання навчальних закладів [8, с. 21].

За період із 1830 р. до 1917 р. відбувається ще багато подій, які мають певний вплив на вдосконалення наукових методів і способів для аналізу середовища перебування дитини у школі. Постійний розвиток науки і техніки дає можливість виявити небезпечні й шкідливі чинники шкільного середовища з метою попередження виникнення та прогресування хвороб, які пов'язані з навчальним процесом. Проте, незважаючи на досягнення високого рівня розвитку наук, постійні періодичні медичні огляди, що мають за мету контроль стану здоров'я школярів, виявляють той факт, що проблема здоров'я школярів залишається актуальною навіть у сучасному світі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Вищевикладене дає підстави стверджувати, що проблеми, які виникають під час навчального процесу, стають поштовхом до появи шкільної гігієни як профілактичних заходів захворювань, що пов'язані з навчальним процесом. Дослідження передумов розвитку шкільної гігієни базується на ґрунтовній історіографічній базі, що дає можливість відстежити процес, який протікає складно. Проблема здоров'я учасників навчального процесу вимагає швидкого реагування зі сторони науковців, влади і взагалі освіти. Праці видатних науковців ХVIII – ХХ ст., що переймаються проблемами начального процесу, мали великий внесок у формування конкретних напрямів розвитку і постановку основних завдань шкільної гігієни.

Якщо проаналізувати і врахувати всі досягнення науки і техніки в галузі шкільної гігієни, не можна говорити про те, що вона має завершений вигляд. Стан шкільної гігієни постійно потрібно контролювати, доповнювати і видозмінювати залежно до змін вимог до життя, потреб суспільства й особливостей навчально-виховного процесу.

Проблеми шкільної гігієни, витоки яких сягають попередніх століть, актуальні й до нині. Учені, науковці, лікарі й педагоги активно досліджують вплив чинників навчального процесу на дитину і вдосконалюють або створюють нові методи зі збереження здоров'я дитини. Тому шкільна гігієна виконує роль контролера, що забезпечує гігієнічні норми, а саме: повноцінне харчування, дотримання оптимального режиму праці, освітлення, вентиляцію й розміщення приміщень, ін. параметри, які забезпечують навчальний процес. Такий контроль і заходи шкільної гігієни є певною запорукою майбутнього здорового покоління.

Список використаної літератури

1. Рыбкин В. Предмет и задачи гигиены : история возникновения и развития гигиены : (избранные лекции по общей гигиене) / В. Рыбкин // Астраханский вестник экологического образования. – 2011. – № 1. – С. 98–102.
2. Кучма В. Гигиена детей и подростков : учебник / В. Кучма. – Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2008. – 480 с.
3. Плющ В. Медична преса в Україні / В. Плющ // Матеріали до історії української медицини. – Нью-Йорк ; Мюнхен, 1975. – Т. 1. – С. 161–174.
4. Кравцова Т. Практична діяльність представників реформаторської педагогіки, щодо вивчення дитини кінця ХІХ – початку ХХ століття / Т. Кравцова // Наукові записки [Кіровоградського державного пед. університету імені Володимира Винниченка]. Сер. «Педагогічні науки». – 2015. – Вип. 140. – С. 83–86.
5. Каптерев П. Новая русская педагогия, ее главнейшие идеи, направления и деятели / П. Каптерев. – Изд. 2-е, доп. – Санкт-Петербург : Земля, 1914. – 204 с.
6. Галанин М. И. Очерки школьной гигиены / сочинения М. И. Галанина. – Санкт-Петербург ; Москва : Изд. товарищества М. О. Вольф, 1886. – 180 с.
7. Бондарчук С. Медичний факультет Київського університету св. Володимира в другій половині ХІХ ст. : структуризація гігієнічного напрямку, людиновимірність наукових здобутків / С. Бондарчук // Наукові записки з української історії. – 2012. – Вип. 32. – С. 385–390.
8. Образование и здоровое развитие учащихся : материалы Всероссийского Форума с международным участием. Ч. 1. – Москва : Ключ С, 2005. – 368 с.
9. Сидоров С. В. Школьная парта [Электронный ресурс] / С. В. Сидоров // История педагогики и образования. – Режим доступа: http://si-sv.com/publ/shkolnaja_parta/16-1-0-564.

References

1. Rybkin, V. (2011). Subject and problems of hygiene: history of formation and development of hygiene: (selected lectures on general hygiene). *Astrahanskyi vestnyk ekologicheskogo obrazovanyia (Astrakhan gazette of environmental education)*, 1, 98–102 (in Russ.)
2. Kuchma, V. (2008). *Hygiene of children and adolescents*: Textbook. Moscow: HEOTAR-Media (in Russ.)
3. Pliushch, V. (1975). *Medical press in Ukraine*. Materials to the history of Ukrainian medicine. – New-York; Munich, Vol. 1, 161–174 (in Russ.)
4. Kravtsova, T. (2015). *Practical activities of the representatives of the reformist pedagogy on studying child of the late XIX – early XX centuries*. Scientific notes [Kirovograd State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko]. Ser. «Pedagogical sciences», Issue. 140, 83–86 (in Ukr.)
5. Kapterev, P. (1914). *New Russian pedagogy, its main ideas, trends and figures*. – Issue, 2nd, additional. – Saint Petersburg: Earth (in Russ.)
6. Halanin, M. I. (1886). *Essays of school hygiene*. Sainkt-Peterburg; Moscow: Publication of the partnership M. O. Volf (in Russ.)
7. Bondarchuk, S. (2012). *Medical faculty of Kiev University of St. Volodymyr in the the second half of the nineteenth century: structurisation of the hygienic direction, manmeasurability of scientific achievements*. Scientific notes from the history of Ukrainian, publication 32, 385–390 (in Ukr.)
8. *Education and healthy development of students*: Materials of All-Russian forum with international participation. (2005). Part. 1. Moscow: Kluch_S (in Russ.)
9. Sidorov, S. V. *School desk*. History of pedagogy and education. Retrieved from http://si-sv.com/publ/shkolnaja_parta/16-1-0-564. (in Russ.)

Abstract. *Liulchenko V. H. Background of formation of the school hygiene in the XVIII-XIX centuries.*

Introduction. *The article covers the problems which led to the formation of school hygiene. The primary focus was on the basic standpoints of scholars, teachers, hygienists and others, making it possible to form school hygiene separately from the common hygiene. The main attention is paid to the problem of diseases contraction during the educational process which poses a threat of a healthy child development.*

Formulation of the problem. *Researches of the recent years stated the downfall of health status of Ukrainian citizens. First of all it is connected with the increasing of mortality, declining of fertility and incidence of poverty. Another problem is that a significant part of the population is in a state of chronic stress, which is affect in a particularly acute manner on the health of children's population.*

The abovementioned trend of deterioration in health of pupils has acquired the steady character; we can observe unfavorable dynamics of the basic indicators of pupils' health according to the years of their studying at school (H. Danylenko, 2007). Thus, according to the mentioned researches (N. Yanko, 2002) in the last decade only 5 – 25% of pupils can be considered as healthy children.

Purpose. *Describe a background of formation of the school hygiene as a separate branch and show its role in maintaining the health of pupils.*

Results. *Problems which were occurred during the learning process were the impetus for the formation of school hygiene as the preventive measures of diseases related to the educational process. Research of the preconditions for formation of school hygiene is based on thorough historiographical basis, which enables to track a difficult process. The problem of health of participants of the educational process required a rapid response by the scholars, government and education in general. Works of famous scholars of XVIII - XX centuries who researched the problems connected with the educational process made great contribution to the formation of the specific directions of the development and setting the main tasks of the school hygiene.*

If we analyze and take into account all the achievements of science and technology in the field of school hygiene, we can't say that its development is completed. It is important to monitor the state of school hygiene, to modify it according to the changes in requirements of life, social needs and characteristics of the educational process. The problems of school hygiene which have roots in the previous centuries remain relevant to this day. Scientists, scholars, doctors and teachers actively research the influence of factors of the educational process on a child and improve or create new methods of saving the children health.

Therefore, school hygiene performs the role of a controller, providing hygienic norms, such as adequate nutrition, maintaining an optimal working regime, lighting, ventilation and allocation facilities, other parameters that provide the educational process. Such control and measures of school hygiene is a key to the healthy future generation

Key words: *hygiene; School hygiene; health; school hygiene problems; розвиток; дитина; навчальний процес; адаптація; готовність до навчання.*

*Одержано редакцією 26.09.2016
Прийнято до публікації 04.10.2016*

УДК 371.134:613(07)

Малишева Леся Сергіївна,
здобувач Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, Україна

СЕРЕДОВИЩЕ КОЛЕДЖУ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. *Розглянуто й уточнено сутність понять «середовище», «освітнє середовище». Автором на основі аналізу наукових поглядів щодо сутності категорії «середовище» констатовано, що для сучасної науки властива диференціація середовища на зовнішнє й внутрішнє, природне і соціальне. Акцентовано на вивченні питання організації освітнього середовища в межах здоров'язбережувального підходу, серед основних напрямів якого виокремлено розроблення різних педагогічних моделей здоров'язбереження особистості в освітньому процесі. Висвітлено характеристики освітнього середовища педагогічного*

коледжу як соціального інституту, на основі чого вибудовано систему функцій, що актуалізують ресурси педагогічного коледжу, та сформульовано низку вимог, що визначають завдання підготовки майбутніх педагогічних кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовки викладачів педагогічного коледжу з позиції здоров'язбереження.

Ключові слова: середовище; освітнє середовище; середовище коледжу; здоров'язбережувальна компетентність; підхід; соціальний інститут; здоров'язбереження.

Постановка проблеми. У контексті соціально-економічних змін, що відбуваються в українському суспільстві, здоров'я правомірно розглядається не лише як найбільша соціальна цінність, але й вирішальний чинник економічного розвитку, конкурентоспроможності держави, тому проблема збереження здоров'я молодого покоління посідає пріоритетні позиції, що зазначено в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про охорону дитинства», Цільовій комплексній програмі «Фізичне виховання – здоров'я нації», Державному стандарті загальної початкової освіти та Базовому компоненті дошкільної освіти. В умовах реформування освіти одним із основних завдань є виховання гармонійно розвинутої, здорової особистості, яка здатна в повній мірі реалізувати свої фізичні, інтелектуальні, моральні й духовні можливості.

Актуальності нині набуває проблема підготовки майбутніх педагогів (у тому числі й учителя початкової школи) до професійної діяльності та їхньої готовності до різних видів професійно-педагогічної діяльності. Проблемі підготовки вчителя початкової школи на рівні педагогічного коледжу присвячено низку наукових праць (Л. Грибова, О. Кузнецова, Н. Розіна, М. Шипулін та ін.).

Водночас, поза увагою науковців залишаються такі важливі питання, як формування здоров'язбережувальної компетентності в майбутніх учителів початкової школи в середовищі педагогічного коледжу. Зазначене засвідчує недостатню ефективність фахової підготовки майбутніх учителів щодо формування здорового способу життя як у самих студентів коледжу, так і їхніх майбутніх вихованців, а отже необхідність пошуку нових шляхів, підходів до вдосконалення форм, методів організації педагогічного процесу задля усунення наявних негативних тенденцій.

Ознайомлення з результатами наукового доробку вчених і практичним досвідом організації навчально-вихованого процесу в педагогічному коледжі з формування здоров'язбережувальної компетентності в майбутніх учителів початкової школи дає змогу виявити низку суперечностей, зокрема: між соціальним запитом на здорову особистість дитини молодшого шкільного віку та несформованою здоров'язбережувальною компетентністю майбутніх учителів початкової школи; між необхідністю створення превентивного середовища в педагогічному коледжі задля формування здоров'язбережувальної компетентності в майбутніх учителів початкової школи та недостатньою розробленістю теоретичних і практичних питань її цілісного забезпечення; між реаліями освітнього середовища в педагогічних коледжах та реалізацією середовищного, превентивного і компетентнісного підходів у фаховій підготовці студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен «здоров'я» та проблему його збереження досліджують учені різних наукових напрямів – філософії, медицини, соціології, психології, педагогіки. Аналіз наукового фонду засвідчує, що вченими (А. Абаєв, Г. Апанасенко, Н. Башавець, І. Брехман, Д. Воронін, В. Горашук, Н. Зимівець, Ю. Змановський, В. Казначєєв, В. Климова, Ю. Лісцин, В. Оржеховська, В. Петленко, І. Смирнов, Л. Сущенко та ін.) досліджено сутність і структуру поняття «здоров'я», виокремлено чинники, що впливають на його збереження й зміцнення. Проблеми формування навичок здорового способу життя дітей, підлітків, молоді визначення його змісту і технологічних особливостей розробляють В. Бобрицька, Т. Бойченко, Т. Воронцова, О. Дубогай, С. Омельченко, С. Страшко та ін.; різні аспекти збереження здоров'я, зміцнення здоров'я учнів професійно-технічних навчальних закладів обґрунтовують Г. Даниленко,

О. Єжова, Н. Кудикіна, К. Ісмаїлов та ін. Увагу дослідників усе більше привертає проблема середовища як важливого чинника формування особистості майбутнього фахівця (Є. Бондаревська, Є. Зеєр, Л. Кондрашова, М. Михайліченко).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні науково-теоретичних засад створення превентивного середовища педагогічного коледжу як чинника формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. У наукових джерелах поняття «середовище» тлумачиться відповідно до різних підходів у його дослідженні. У праці «Психологія соціального пізнання» Г. Андрєєвою з достатньою повнотою описано поняття «середовище», у якому авторкою виокремлюються чотири підсистеми: 1) природне середовище – загальне «гло» суспільства: стан атмосфери, водний компонент, поверхня землі, структура ландшафту, тваринний і рослинний світи, клімат, густина населення; 2) середовище «другої природи» – модифікація природного середовища, що перетворене людьми: угіддя, дороги, зелені насадження, свійські тварини, культурні рослини; 3) «третя природа» – штучний світ, що створений людиною й не має аналогів у природному світі (тобто «неолюднена природа»): асфальт, бетон, міст, простір життя і роботи, транспорт, технологічні об'єкти, меблі, культурно-архітектурне середовище; 4) соціальне середовище – своєрідна інтеграція трьох попередніх середовищ, що створює певну якість життя [2, с. 207].

У словникових джерелах поняття «середовище» трактується як «сукупність умов навколо людини, що взаємодіють із нею як з організмом та особистістю. У взаємодії середовища і людини її особистісні зміни можуть відставати від середовищних змін, що створює суперечності, урахування яких істотне для виховання і перевиховання особистості» [7, с. 421]. Розрізняють середовище внутрішнє і зовнішнє. Під внутрішнім середовищем розуміють вид середовища, що визначається станом організму і проявляється у взаємовпливі різних систем організму та їх взаємодії з особистістю при психосоматичній взаємодії. Зовнішнє середовище – вид середовища навколо людини, у якому розрізняють фізичний і соціальний складники [7, с. 421].

Для сучасної науки також властива диференціація середовища на природне і соціальне. Соціальне середовище породжує той або той образ життя, який утворюють сукупність і специфіка суспільних відносин на певному етапі їх розвитку, відповідний образ мислення і поведінка. При вивченні умовних меж, динамізму, інтенсивності взаємодії соціального середовища з соціальними об'єктами, на думку Т. Кузнецової, слід урахувувати: систему матеріальних елементів, що включені в безпосереднє середовище особистості, які постійно на неї впливають; пропорції безпосереднього й опосередкованого спілкування, його інтенсивність, широту, спрямованість, що розглядаються в узаємозв'язку; обсяг груп і особистостей, які взаємодіють з особистістю, що вивчається; масштаб і глибину соціалізації особистості [5].

Вплив соціального середовища на особистість здійснюється завдяки умовам і через чинники її безпосереднього існування, через мікросередовище як певного елемента загального соціального середовища. Такий вплив є основою формування певного соціального типу особистості з важливими соціальними якостями, соціальною спрямованістю її свідомості й поведінки. В умовах мікросередовища, де особистість є частиною певної групи або колективу, формуються її індивідуальні якості, своєрідність. Водночас, науковці наголошують на нерозривній єдності мікро- і макросередовища як певного цілого і його частини: «Насправді мікросередовище як специфічний прояв макросередовища обумовлює формування як загальних, так і індивідуальних особливостей особистості. При цьому прояв елементів у структурі макросередовища сприяє формуванню головним чином типових ознак особистості, а елементи специфічного створюють умови для розвитку її індивідуальних якостей» [4]. Під час реальної взаємодії особистості з соціальним середовищем вона засвоює вимоги, що постають перед її духовним світом, моральністю людини, формують ціннісні орієнтації, систему моральних відносин.

У психолого-педагогічній літературі існує декілька підходів до визначення освітнього середовища як одного з найважливіших чинників розвитку особистості. Зокрема, Б. Бім-Бад, А. Петровський підкреслюють, що «освітнє середовище – це сфера життєдіяльності дитини, яка постійно змінюється. Воно вбирає в себе розмаїття опосередкованих культурою зв'язків вихованців зі світом навколо них, учить виокремлювати пізнання з власної діяльності, зі спостережень і сприймання, розкривати життєве значення об'єктів, які досліджуються, усвідомлювати принципи власних дій і керуватися ними в нових ситуаціях (здійснювати перенесення дій, що займає важливе місце в освітньому процесі та практичному житті)» [3, с. 6].

Представники екопсихологічного підходу В. Панов і В. Ясвін трактують освітнє середовище як «систему впливів і умов формування особистості по заданому зразку, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і предметно-просторовому середовищі» [9]. Отже, учені наголошують на сукупності можливостей для навчання особистості, для прояву і розвитку її здібностей, особистісних потенціалів, підкреслюють необхідність посередництва педагога між учнями і середовищем з метою максимального розкриття як можливостей середовища, так і потенціалу дитини. Тому поняття «освітнє середовище» є родовим для таких понять, як «сімейне середовище» і «шкільне середовище».

У зв'язку з розширенням спектра досліджень, що пов'язані з трансформаціями в розумінні методологічних засад здоров'я, останніми роками все більше дослідників звертаються до вивчення питання організації освітнього середовища в межах здоров'язбережувального підходу. Серед основних напрямів такого підходу до вивчення і формування освітнього середовища можна виокремити розроблення різних педагогічних моделей здоров'язбереження особистості в освітньому процесі. До таких моделей належить, зокрема, формування в освітньому середовищі здорового способу життя. Сучасні дослідження О. Безпалько, О. Єжової, С. Кириленко, С. Омельченко, В. Оржеховської та ін. визначають здоровий спосіб життя як форму повсякденного життя, що відповідає гігієнічним правилам, розвиває адаптивні можливості організму, сприяє успішному відновленню, підтриманню й розвитку резервних можливостей, повноцінному використанню соціально-психологічних функцій. Дослідження освітнього середовища у валеологічному напрямі відрізняються більш широким підходом, за якого в особистості формується не лише здоровий спосіб життя, а й вимагається забезпечення об'єктивних і суб'єктивних особливостей середовища, що надають їй властивостей здоров'язбереження. Так, М. Безруких усебічно вивчається проблематика організації здоров'язбережувальної школи з попередньо проаналізованими різними шкільними чинниками ризику, що впливають на здоров'я дітей. С. Нагорних аналізує можливості формування здоров'я суб'єктів освітнього процесу в межах навчання. О. Науменко досліджує питання проектування здоров'яформувальної освіти. Окрім цього науковці досліджують проблеми здоров'язбереження, що пов'язані з адаптацією учнів навчальних закладів до навчальної діяльності та умов освітнього процесу. В аспекті цього, як влучно наголошує Т. Федорченко, «для підвищення рівня здоров'я молодого покоління необхідно створити здоров'язбережувальне соціокультурне середовище, у якому всі соціальні інститути нашого суспільства були б об'єднані єдиною ідеєю, спільними зусиллями виконати замовлення держави щодо формування здорового способу життя» [8, с. 240].

Важливими напрямками дослідження здоров'язбережувального підходу є також дослідження, що пов'язані з підготовкою фахівців щодо формування здоров'язбережувального навчального середовища. Водночас, зазначимо, що таких досліджень, на відміну від тих, де розкриваються проблеми педагогічного потенціалу середовища, його функцій і структури, недостатньо. Відсутність спеціальних наукових досліджень, у яких би розкривалися роль середовища освітнього закладу в розвитку

професіоналізму й особистості майбутнього фахівця, актуалізують проблему професійної підготовки майбутніх педагогів та адміністрації навчальних закладів в аспекті їхньої майбутньої діяльності з організації та реалізації здоров'язбережувального навчального середовища для дітей і молоді. Погоджуємося з думкою А. Абаєва, що саме такий стан «є причиною суперечностей між значною кількістю різноманітних здоров'язбережувальних моделей освітнього середовища і педагогічних здоров'язбережувальних технологій та погіршенням реального стану здоров'я дітей різних ступенів системи освіти (дошкільників, школярів, студентів)» [1, с. 40].

Розробляючи проблему здоров'язбереження, науковці беруть до уваги той факт, що основними чинниками забезпечення здоров'я сучасної людини є генетичні, стан довкілля, медичне забезпечення, умови і спосіб життя людей. При цьому експерти різних країн визначають, що у співвідношенні цих чинників головними є умови і спосіб життя, від яких понад 50 % залежить стан здоров'я. Один із засновників філософії здоров'я М. Амосов формулює основні її принципи й особливо наголошує на самоорганізації людини, її активної позиції щодо власного здоров'я, що вимагає постійних і значних зусиль в аспекті зміцнення і збереження здоров'я. Тому якісне функціонування світного середовища не може розглядатися поза контекстом здоров'я суб'єктів освітнього процесу та їхньої активності. Активність людини в узаємодії з середовищем реалізується на індивідуальному, суб'єктивному й особистісному рівнях. Індивідуальному рівню активності відповідають ті аспекти середовища, що релевантні біологічним потребам людини та її психофізіологічним операціональним можливостям. Активність на рівні суб'єкта включає в себе проблемні ситуації, тобто характеристики середовища, що сприяють гальмуванню актів імпульсивної поведінки й актуалізації специфічного акту об'єктивації. Активність на рівні особистості спрямована на соціальні норми, очікування, інтерперсональні стосунки, таким чином особистісному рівню активності властива взаємодія з соціумом. Соціальний досвід як продукт узаємодії особистості з навколишнім середовищем, завжди проектується власною індивідуальною активністю в цій узаємодії [6].

Учені стверджують, що освітнє середовище за одних умов може бути виключно «соціальним споживачем, що експлуатує у процесі свого функціонування ті чи ті гуманітарні або матеріальні цінності, при цьому нічого не віддаючи суспільству, у тому числі й утворених на сучасному рівні нових його членів, – тоді правомірно стверджувати про низький ступінь її соціальної активності; у інших випадках середовище саме створює певний соціально значущий продукт, активно його розповсюджує, таким чином впливає на середовище проживання, тобто демонструє високий ступінь соціальної активності». Таким соціально значущим продуктом, – як уважає С. Ясвін, – можуть бути не тільки освічені люди, зобов'язані своїм особистісним розвитком певному соціальному середовищу, але також інтелектуальні й матеріальні цінності» [9, с. 139]. Проте вчений наголошує на тому, що основним «продуктом» освітнього середовища є соціально активні люди, які прагнуть творчо змінити середовище проживання відповідно до тих ціннісних орієнтирів, які вони засвоїли у своєму освітньому середовищі. Відтак, освіта є тим головним соціальним інститутом, через який можливі трансляції й утілення базових цінностей і цілей розвитку особистості.

Оскільки в дослідженні йдеться про освітнє середовище педагогічного коледжу розглянемо його характеристики як соціального інституту. У соціології під «соціальним інститутом» розуміють характеристику соціальних зав'язків і взаємодій, що відрізняються цілісністю, самовідновлюваністю, постійністю, організованістю й регулярністю. Функціями педагогічного коледжу як соціального інституту вважаємо такі: 1) закріплення й відтворення суспільних відносин на принципах гуманітаризму, здоров'язбереження, толерантності; 2) забезпечення стійкості соціальної структури;

3) регулювання відносин між учасниками освітнього процесу шляхом вироблення зразків поведінки; 4) забезпечення стандартизованої поведінки членів педагогічного і студентського колективів; 5) забезпечення взаємозалежності й взаємовідповідальності членів колективів і студентських груп; 6) упорядкування системи взаємодії членів колективів і груп.

Відтак, постає низка вимог, що визначають завдання підготовки майбутніх педагогічних кадрів, підвищення кваліфікації й перепідготовки викладачів педагогічного коледжу з позиції здоров'язбереження: наявність сформованих життєвих настанов на здоров'язбереження, психологічної стійкості; знання особливостей власної здоров'язбережувальної поведінки і здатність до її рефлексії; ціннісне ставлення до власного життя й життя інших людей; високий рівень сформованості здоров'язбережувальної компетентності; розвинене почуття самоповаги і поваги до інших людей. На основі всього вищезазначеного вибудовується система функцій, що актуалізують ресурси педагогічного коледжу з позиції здоров'язбереження.

Одним із перспективних напрямів розв'язання означеної наукової проблеми є врахування засадничих положень нового напрямку педагогіки – превентивного. Саме превентивна педагогіка покликана формувати у студентів готовність до попередження асоціальної поведінки, а підготовка фахівців із глибокими міжdisciplinary знаннями, професійними навичками й уміннями, розвиненими особистісними якостями і морально-етичними принципами в сукупності дозволяє сформувати готовність до превентивної діяльності в майбутньому. Оскільки первинна соціальна превенція як один із її складників спрямована на створення умов із попередження негативного впливу на особистість комплексу зовнішніх чинників (соціальних, довкілля, навчальне навантаження, колектив), підвищення опірності організму до такого впливу, запобігання найпоширенішим захворюванням (В. Оржеховська), важливою є організація превентивного середовища, що спрямоване на упередження негативних тенденцій у здоров'ї, фізичному розвитку особистості, що має цілеспрямований вплив на активність особистості студента з урахуванням його вікових особливостей і забезпечує повноцінне продуктивне життя й навчання в коледжі. Формування превентивного середовища коледжу – це оптимізація співвідношень усіх його компонентів, що спрямована на посилення безпосереднього й опосередкованого цілеспрямованого впливу на учасників педагогічної взаємодії відповідно до мети і завдань превентивного виховання особистості.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, виникає необхідність створення освітнього середовища педагогічного коледжу, яке б дозволило спрямувати ресурси навчального закладу на формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи як чинника досягнення якості здоров'язбереження учнів, що стане предметом подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Абаев А. М. Здоровьесберегающий поход к изучению и формированию образовательной среды / А. М. Абаев // Педагогика. – 2012. – № 3. – С. 37–41.
2. Андреева Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 2005. – 303 с.
3. Бим-Бад Б. М. Образование в контексте социализации / Б. М. Бим-Бад, А. В. Петровский // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 3–8.
4. Ильчиков М. З. Социология воспитания / М. З. Ильчиков, Б. А. Смирнов. – Москва : Гардарики, 1996. – 111 с.
5. Кузнецова Т. В. Оптимизация развития личности ребенка в условиях социально-культурной среды : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Кузнецова. – Москва, 1999. – 154 с.
6. Литвиненко С. А. Дитина і середовище : проблеми взаємодії // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г. Сковороди : Науково-теоретичний часопис / С. А. Литвиненко, В. М. Ямницький. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – С. 215–220.
7. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / [авт.-сост. В. А. Мижериков]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 544 с.

8. Федорченко Т. Є. Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища : соціально-педагогічний аспект : монографія / Т. Є. Федорченко. – Черкаси : ФОП Чабаненко Ю.А, 2009. – 488 с.
9. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.

References

1. Abaev, A. M. (2012). Health keeping approach for Study and educational environment formation. *Pedagogyka (Pedagogy)*, 3, 37–41 (in Russ.)
2. Andreeva, G. M. (2005). *Psychology of social cognition*. Moscow: Aspekt Press (in Russ.)
3. Bim-Bad, B. M., & Petrovsky, A. V. (1996). Education in the context of socialization. *Pedagogyka (Pedagogy)*, 1, 3–8 (in Russ.)
4. Ylchikov, M. Z., & Smirnov, B. A. (1996). *Sociology of education*. Moscow: Gardaryky (in Russ.)
5. Kuznetsova, T. V. (1999). Optimization of personality development of the child in terms of socio-cultural environment: diss. ... of PhD: 13.00.01. Moscow (in Russ.)
6. Litvinenko, S. A., & Yamnitsky, V. M. (2003). Child and environment: problems of interaction. *Humanitarian Bulletin Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University of G. S. Skovorody: Scientific-theoretical journal*. Pereyaslav-Khmelnytsky (in Ukr.)
7. *Psycho-pedagogical dictionary for Teachers and Leaders educational institutions* / [авт.-comp. Myzherykov, V. A.]. (1998). Rostov-na-Donu: Phoenix (in Russ.)
8. Fedorchenko, T. E. (2009). Prevention of deviant behavior of pupils in terms of socio-cultural environment, socio-pedagogical aspect: monograph. Cherkasy: LTD Chabanenko Yu. A. (in Ukr.)
9. Yasvyn, V. A. (2001). *Educational environment: from modeling for designing*. Moscow: Smysl (in Russ.)

Abstract. *S. Malysheva L. S. College environment as a factor of primary school teachers' health keeping competence formation.*

Introduction. *The article is devoted to the problem of clarifying the essence of the concepts of «environment», «educational environment»; based on an analysis of scientific views about the nature of category «environment» the author states that modern science differentiation inherent environment for external and internal, natural and social. The author also appeals to study the issue of educational environment made within health keeping approach among the main directions of development which distinguishes the different educational models health keeping individual in the educational process.*

Purpose *consists the article in the ground of theoretical principles of creation of preventive environment of pedagogical college as a factor of forming of health keeping competence of future teachers of initial school.*

Results. *The characteristics of the educational environment of pedagogical college as a social institution, based on what form the functions that actualize resources Teachers College, consolidation and reproduction of social relations on the humanitarian principles, health keeping, tolerance, etc., to ensure the stability of the social structure, regulation of relations between the participants of the educational process by making patterns of behavior, ensuring standardized conduct of members of teaching and student groups, providing mutual responsibility and interdependence of member groups and student groups, regulation of the system interaction between members of teams and groups are highlighted in the issue. Number of requirements that define the task to prepare future teachers, training and retraining of teachers teaching college health keeping position are characterized by the author: the availability of existing guidance on life health keeping, psychological stability; health keeping own knowledge of the behavior and ability of reflection; valuable attitude to their own lives and the lives of others; high level of formation health keeping competence; developed sense of self-respect and respect for people who surrounds. The author emphasizes the importance of preventive environment as optimizing the relationships of all its components, aimed at increasing direct and indirect impact on the participants focused pedagogical interaction in accordance with the objectives and purposes of preventive education of the individual.*

Keywords: *environment; education; environment; environment College health keeping; competence approach; social institution; health keeping.*

*Одержано редакцією 26.09.2016
Прийнято до публікації 04.10.2016*

УДК 39.01

МЕЛЕШКО Віра Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу економіки та управління загальною середньою освітою, Інститут педагогіки НАПН України

**УЗАЄМОДІЯ ТРАДИЦІЙНОГО ТА ІННОВАЦІЙНОГО
В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ О. А. ЗАХАРЕНКА**

***Анотація.** Проаналізовано проблеми поєднання й узаємодії традиційного та інноваційного в педагогіці О. А. Захаренка. Висвітлено країці зразки і перспективні ідеї його педагогічного досвіду, що набувають нового сучасного змісту й активного втілення вчителями-новаторами в освітню практику в умовах модернізації української школи з метою підвищення якості освіти і конкурентоздатності випускника. Окреслено сутність феномена О. А. Захаренка як новатора і реалізатора перспективних ідей, що забезпечують успіх Сахнівської школи.*

***Ключові слова:** педагогічні інновації; узаємодія педагогічних традицій та інновацій; педагогічна спадщина; педагогічне партнерство; інновації в освітньому процесі; ідеї педагогіки співробітництва; О. А. Захаренко.*

Постановка проблеми. Вітчизняна освітня система характеризується сформованою структурою, певним порядком чи укладом, що свідчить про тривалий історичний розвиток, нагромаджений педагогічний досвід і послідовний узаємозв'язок з інноваційними процесами.

Упродовж тривалого періоду українська освіта в цілому характеризується як динамічна система, що змінюється в залежності від багатьох чинників, які впливають стратегію й тактику її розвитку. Водночас вони більшою мірою пов'язані з вимогами держави і суспільства до якості освіти, яку надає загальноосвітній навчальний заклад, не залежно від місця його розташування.

Незважаючи на характер реформ у вітчизняній освіті, важливо, щоб вони були спрямовані на поліпшення умов для формування розвиненої, творчої особистості, яка в освітньому середовищі виступає ключовою фігурою, що детермінується з ідеєю дитиноцентризму, гуманізму, охоплює різні вектори педагогічної діяльності.

У цьому контексті **метою статті** є розкриття взаємодії традиційного та інноваційного в педагогічній спадщині О. А. Захаренка.

Виклад основного матеріалу. Гуманістичним ставленням до дитини наповнена педагогічна скарбниця О. А. Захаренка, яка пройшла великий шлях апробації, удосконалення, підтверджена успіхами учнів, які навчалися й розвивалися в Сахнівській школі. Про це яскраво зазначено на сторінках книги для вчителя «Грані творчості», у якій О. А. Захаренко відзначає: «У школі роками утверджується й міцніє правило: в центрі уваги, спостережень, роздумів, планів учителя повинна бути конкретна особистість» [1].

Велика заслуга О. А. Захаренка полягає в тому, що тривалі традиції й нові ідеї щодо розвитку особистості він розглядає в тісному взаємозв'язку, уміло трансформує їх у досвід педагогічної діяльності, створює підґрунтя для розвитку й оновлення освітнього середовища своєї школи, добре розуміючи те, що педагогічна наука може розвиватися лише тоді, коли вона збагачується інноваціями, наповнюється сучасним передовим педагогічним досвідом.

Завдяки усвідомленого поєднання інноваційних ідей і традиційного багаторічного педагогічного досвіду О. А. Захаренку вдається дійти до серця кожної дитини – через захоплення у праці й навчанні, створити середовище, що забезпечує успіх кожної особистості під керівництвом педагога, який досконало знає свій предмет, уміє захопити дітей, здатний створювати умови для цікавого шкільного життя.

Освітнє середовище Сахнівської школи як сукупність цінностей і зразків успішного вирішення життєвих цілей і завдань завжди оновлюється, наповнюється новим змістом, формами і технологіями навчання, і головне, слугує джерелом цілеспрямованого розвитку особистості

На думку О. А. Захаренка, кожний день у школі має бути радісним. Радісним від навчання, від спільної корисної справи, від ефективної й раціональної системи навчання й виховання, що здійснюється в тісному взаємозв'язку традиційного і нового як середовище розвитку особистості. Висновки педагога про значущість освітнього середовища, яке формує світогляд дитини, впливає на її розвиток, має постійно наповнюватися новими ідеями духовного життя, оскільки «...найважливішим чинником у шкільному житті є той дух, що впливає на ідейно-моральну, трудову обстановку, яка панує в школі і стає традицією» [2].

Водночас, упроваджуючи інновації у шкільну практику, О. А. Захаренко застерігає, що «механічне перенесення чужого досвіду схоже, на операцію з пересадки серця, яке «не завжди приживається, відкидається іншим організмом, хоч яке б воно прекрасне не було». Цим порівнянням видатний педагог доводить, що досвід будується на традиції і розвивається не лише як відтворення минулого, його перенесення в сучасність, але й як механізм формування того нового, що взаємодіє зі сформованими традиціями.

У кожний історичний період розвитку освіти традиція була тісно пов'язана з інновацією, що розвивається внаслідок її входження у шкільне співтовариство, удосконалює чи змінює певним чином педагогічну систему начального закладу.

Підтвердженням цього слугує багаторічний досвід педагогічного колективу Сахнівської школи, що постійно змінюється, розвивається під керівництвом О.А. Захаренка, який не сприймає консерватизму, застою у шкільному житті. У його ідеях простежується динаміка поєднання нового і традиційного в різних напрямках. Зокрема парадигма дитиноцентризму чітко простежується в роботі з дитячим колективом, що втілюється шляхом створення центрів активної діяльності для гармонійного розвитку особистості. Провідною педагогічною цінністю педагог завжди вважає «дитину як особистість», що простежується в цілепокладанні, у формах, змісті, технологіях його педагогічної діяльності.

Серед багатьох традицій, які й нині мають усі ознаки сучасних та інноваційних, зберігають статус авторської школи, це – гуманне ставлення до особистості учня, створення розвивального освітнього середовища школи, взаємодія школи з громадою, розвиток творчих здібностей кожного вихованця, виховання громадянина на загальнолюдських цінностях, турбота про фізичне здоров'я учня, система морального і патріотичного виховання та ін.

Організатором і провідником цих меседжів завжди був учитель, партнер взаємодії, новатор та ініціатор шкільного життя, що наповнюється новим змістом під керівництвом учителя. Як зазначає О. А. Захаренко, «навчальна діяльність учнів постійно перебуває в полі зору педагогічного колективу, адже першою, найважливішою працею учня, його обов'язком є навчання. Тому проводимо у школі щотижневі огляди учнівської старанності, наполегливості, працелюбності. Створюємо високу громадянську думку про тих, хто поліпшує успішність, стимулює бажання стати кращим у навальній праці» [3].

Ідеї партнерства й взаємодії, що культивується в Сахнівській школі нині знаходять продовження у проекті Концепції нової української школи, де школа, учитель, учень, громадськість є рівними партнерами.

Створюючи спільноту однодумців, О. А. Захаренко зазначає: «Технологією навчально-виховного процесу в школі потрібно передбачити, щоб кожного разу, кожного року перед учнівським і педагогічним колективами, перед батьками,

громадськістю була поставлена мета, до якої треба йти спільно. Ця мета має захопити дітей, учителів, батьків. Тоді школа житиме цікаво, творчо, бачитиме перспективу» [4].

У сучасних умовах децентралізації актуалізується проблема партнерства й узаємодії навчальних закладів із зовнішнім середовищем, упроваджуються моделі громадсько-активної школи. Ці ідеї постають у центрі уваги О. А. Захаренка, який надає великого значення участі сім'ї у шкільному житті. У своїх працях академік із Сахнівки пише: «Людина, велика чи мала, завжди схожа на струмок, що має два найперших джерела. Ті джерела – сім'я і школа. І якщо в них вода чиста, прозора, освячена вічними ідеалами, ріка буде повноводна і дужа...».

Ідеї педагогіки партнерства, що реалізовані О. А. Захаренком, свій розвиток набувають у новому документі, де цей процес розглядається як активне спілкування, узаємодія й співпраця між учителем, учнем і батьками, які об'єднуються спільними цілями і прагненнями, виступають добровільними і зацікавленими співниками, рівноправними учасниками освітнього процесу і відповідальними за результат. Нова школа стає ініціатором глибокого залучення родини до побудови освітньої траєкторії дитини, організації діалогу і багатосторонніх комунікацій між учнями, учителями і батьками на зміну комунікацій учитель – учень, як зазначається в Концепції.

Утілюючи у шкільне життя нові ідеї, О. А. Захаренко вважає, що інноваційне, сучасне має бути не лише відбиттям нових явищ, але й гармонійним поєднанням із традиційним, що виникає внаслідок тривалої практики і використання, проходить певний цикл адаптації й тільки тоді сучасне стає продуктивним. Ці перевірені часом твердження нині адресовані й тим, від кого залежать імплементація нової Концепції, дорожньої карти освітніх реформ.

Сучасні інновації пов'язані з формуванням компетентностей і ґрунтуються на педагогічних традиціях, що розвиваються як динамічна комбінація знань, умінь і цінностей, визначають здатність особистості успішно розв'язувати життєві проблеми, провадити подальшу професійну навчальну діяльність. Це означає, що діяльність сучасного навчального закладу повинна орієнтуватися на розуміння й здобуття учнем «компетентностей майбутнього».

Серед сучасних вагомих топ-компетентностей, якими має володіти випускник, зокрема переважають здатності комплексно розв'язувати проблеми, вести переговори, критично мислити, бути креативними, розвивати емоційний інтелект і гнучке мислення.

У сучасних умовах педагогіка партнерства як і компетентнісний підхід потребують освітнього середовища, використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, і відповідно нового вчителя, який має стати агентом змін. Насамперед учителеві задекларовано академічну свободу: він зможе готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання, активно виражати власну фахову думку. Водночас учитель виконуватиме нову роль – не лише наставника чи провідника знань, а й функції коуча, фасилітатора, т'ютора, модератора реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини. Усі ці новації мають опиратися на багаторічний досвід, супроводжуватися новими методиками, алгоритмами, рекомендаціями.

У розумінні О. А. Захаренка, учитель як суб'єкт освітнього процесу завжди має бути відкритий, приязний, допитливий, доброзичливий, повсякденно прагнути до нового, передового, здатний ділитися своїми надбаннями з колегами, що корелюється з вимогами до педагога сучасної школи.

Висновок. Отже, педагогічні ідеї О. А. Захаренка пройшли шлях тривалого, свідомого застосування, перевірені життєвим досвідом й адаптовані до умов динамічних процесів, що трансформують інновацію в педагогічну систему, перетворюють її у традицію, яка підтверджується позитивними результатами, якістю підготовки випускника до свідомого самовизначення й соціалізації в мінливому світі.

Генератором, провідником нових ідей вважається директор Сахнівської школи, який завжди опирався на думку педагогічного колективу, отримував підтримку і схвалення. Про це переконливо свідчать твердження О. А. Захаренка про те, що «без творчого вчителя не може бути ні нової школи, ні нового суспільства, ні вільної України». Ці слова залишаються актуальними і нині, у добу розвитку сучасної української школи, що викладені в Концепції нової української школи.

Успіх утілення нових ідей в педагогічну практику вдавався О. А. Захаренку завдяки професійності педагогічного колективу Сахнівської школи, спільноті однодумців, які вмівло поєднували інновації з традиціями, перетворивши сільську школу в модель авторської, де не могло бути пасивних спостерігачів, а навпаки – кожний працював задля творчого розвитку особистості.

На думку Олександра Антоновича, «...творчість як прояв новизни у створенні духовних і матеріальних цінностей потребує свободи і підтримки». Таку підтримку отримував кожний учитель в особі свого директора школи, який наголошував, що «не помітити керівнику хоч маленьких проявів творчості, дитини чи вчителя, просто злочин» [5].

Нині пошквалений інтерес викликає його система громадянського, родинного, патріотичного і фізичного виховання, що набуває актуальності та широкого втілення в сучасних умовах. Про прагнення великого педагога постійно підтримувати зв'язок нового і традиційного в діяльності педагогічного колективу свідчать його висновки про те, що «школа без творчого пошуку не може бути сучасною, таку школу не люблять діти, обминають батьки. А це означає, що зупинятися на досягнутому не можна».

Феномен О.А. Захаренка полягає ще й у тому, що завдяки компетентному поєднанню інноваційного і традиційного у шкільній практиці, його педагогічний колектив досягає високих успіхів, що слугує метою всієї його педагогічної праці.

Список використаної літератури

1. Захаренко О. А. Грані творчості. Книга для вчителя / О. А. Захаренко. – Київ, 1990. – С. 7–24.
2. Захаренко О. А. Школа : з неї все починається / О. А. Захаренко // Під прапором лєнінізму. – 1988. – № 9. – С. 72–76.
3. Захаренко О. А. Слово до нащадків / О. А. Захаренко. – Київ : СПД Богданова А. М., 2006. – 216 с.
4. Захаренко О. А. Творчі таємниці вчителі / О. А. Захаренко // Початкова школа. – 1998. – № 3.
5. Захаренко О. А. Школа над Россію / О. А. Захаренко, С. М. Мазурик. – Київ : Радянська школа, 1979. – 150 с.

References

1. Zakharenko, O. A. (1990). *Verges of work. A book is for a teacher*. Kyiv (in Ukr.)
2. Zakharenko, O. A. (1988). *School: from her all begins. Pid praporom lenynizmu (Under the flag of Leninism)*, 9, 72–76 (in Ukr.)
3. Zakharenko, O. A. (2006). *Word to the descendants*. Kyiv: of СПД of Bohdanova A. M. (in Ukr.)
4. Zakharenko, O. A. (1998). *The Creative secrets teacher. Pochatkova shkola (Initial school)*, 3 (in Ukr.)
5. Zakharenko, O. A., & Mazuryk, S. M. (1979). *School above Ross'.* Kyiv: Soviet school (in Ukr.)

Abstract. Meleshko V. V. Mutual action of traditional and innovative in a pedagogical inheritance O. A. Zakharenko.

Introduction. Without regard to character of reforms in home education, it is important, that they were sent to the improvement of terms for forming of the creative personality, that in an educational environment comes forward as a key figure that is determined with the idea of a child is in a center, humanism, developed, embraces the different vectors of pedagogical activity.

In this context the **purpose** of the article is opening of co-operation of traditional and innovative in a pedagogical inheritance O. A. Zakharenko.

Results. Humanistic attitude toward a child the pedagogical treasury of O. A. Zakharenko, that passed the large way of approbation, improvement, confirmed by successes of students, that studied and developed in Sahnivka to school.

Large merit of O. A. Zakharenko consists in that the protracted traditions and new ideas on development of personality he examines in close intercommunication, skilfully transforms them in

experience of pedagogical activity, creates soil for development and updating of educational environment of the school, well understanding that pedagogical science can develop only then, when she is enriched by innovations, filled with modern front-rank pedagogical experience.

Due to the realized combination of innovative ideas and traditional long-term pedagogical experience of O. A. Zakharenko succeeds to be reached to the heart of every child - from fascination in labor and studies, to create an environment, that provides success of every personality under the direction of teacher, that knows the object to perfection, able to take children, capable to create terms for interesting school life.

Conclusions. *Phenomenon of O. A. Zakharenko consists in that due to competent combination innovative and traditional in school practice, him a pedagogical collective arrives at high successes, that serves as an aim all him pedagogical labor. The presently animated interest is caused by his system of civil, domestic, patriotic and physical education that acquires actuality and wide embodiment in modern terms.*

Key words: *pedagogical innovations; mutual action of pedagogical traditions and innovations; pedagogical inheritance; pedagogical partnership; innovations are in an educational process; ideas of pedagogic of collaboration; O. A. Zakharenko.*

*Одержано редакцією 08.11.2016
Прийнято до публікації 18.11.2016*

УДК 371.013.46

МЕЛЕШКО Інна Вікторівна,
викладач кафедри англійської мови
технічного спрямування № 2, факультет
лінгвістики, Національний технічний
університет України «Київський політехнічний
інститут ім. Ігоря Сікорського», Україна

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ФІНЛЯНДІЇ

Анотація. *Розкрито характерні риси й особливості неформальної освіти дорослих, основні принципи стратегії побудови системи освіти дорослих Фінляндії як рушійний чинник і найближчу перспективу ефективного економічного й соціального розвитку суспільства в майбутньому. Розглянуто інституційні елементи й основні складники системи неформальної освіти дорослих. Зроблено аналіз фінського досвіду щодо підтвердження й визнання результатів неформальної освіти дорослих на внутрішньому рівні освітнього простору.*

Ключові слова: *освіта дорослих; неформальна освіта дорослих; навчальні центри; вищі народні школи; літні університети; валідація; Фінляндія.*

Постановка проблеми. Актуальність теми дослідження зумовлюється загальними швидкими темпами формування громадянського суспільства і соціально-культурними змінами, що відбуваються як на світовому, так і на місцевих рівнях. Такий процес в Україні є неможливим без розвитку системи неформальної освіти дорослих, діяльність якої спрямована на адаптацію дорослого населення до нових умов. Слід зазначити, що роль самої неформальної освіти дорослих у педагогічній практиці України поки що недостатньо визначена. Саме тому становлення й розвиток неформальної освіти дорослих європейських країн представляє вагомий інтерес для науковців України. Особливо це стосується освітньої діяльності Фінляндії, яка фактично вплинула на розвиток системи неформальної освіти європейського суспільства і підвищення рівня обізнаності населення про освіту дорослих.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях українських науковців висвітлюється важливість вивчення європейського і світового досвіду неформальної освіти дорослих, що впроваджує концепцію освіти дорослих упродовж життя з метою покращення українського освітнього простору (С. Архипова, Т. Десятов, В. Кремень, В. Луговий, Л. Лук'янова, А. Максименко, Н. Ничкало, А. Сбруєва, С. Сисоєва, Г. Філіпчук та ін.). Наукові праці Н. Авшенюк, Н. Бідюк, О. Лазоренко, О. Матвієнко, О. Огієнко, В. Олійника, Л. Пуховської присвячені порівняльному аналізу вітчизняної й зарубіжної системи освіти дорослих. Разом із тим, проблема розвитку неформальної освіти дорослих лише частково знайшла своє висвітлення в їхніх наукових працях.

Провідні світові науковці й дослідники приділяють велику увагу проблемам розвитку освіти дорослих у цілому і проблемам становлення неформальної освіти дорослого населення зокрема – М. Андерсон (M. Anderson), Х. Бедер (H. Beder), Б. Белангер (B. Belanger), С. Біллет (S. Billett), Г. Біжков (G. Bizhkov), Й. Бйорнаволд (J. Bjornavold), Ж. Делор (G. Delor), П. Джарвіс (P. Jarvis), Г. Конті (G. Conti), Р. Каффареллі (R. Caffarella), Т. Тойвіайнен (T. Toiviainen). У цих роботах представлено концептуальне бачення розвитку й описано контури моделі освіти дорослого населення в контексті неформальної освіти. Слід зазначити, що у працях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців показано позитивний досвід неформальної освіти дорослих, який дозволяє змінити життя на краще, проте матеріали, що описують фінський досвід ліберальної освіти дорослих, результати і вплив такого досвіду, вельми нечисленні.

Мета статті – розглянути сутнісні характеристики неформальної освіти дорослих Фінляндії та визначити основні принципи стратегії побудови системи освіти дорослих у цій країні.

Виклад основного матеріалу. Результати міжнародних досліджень доводять, що система освіти Фінляндії є однією з найбільш ефективних у світі. Зауважимо, що розвиток системи освіти у Фінляндії віддзеркалює соціально-економічні й культурно-історичні особливості розвитку країни. Водночас, на думку генерального директора Центру міжнародної мобільності та співробітництва у Фінляндії Пасі Салберга, успіх фінської освіти – це не результат будь-якої основоположної національної реформи освіти, а те, що в Фінляндії з 1968 р. залишалися незмінними базові цінності і кардинальне бачення освіти як державної послуги [1]. Уряди, незалежно від їхніх лівих чи правих політичних поглядів, завжди оцінювали освіту як ключову державну послугу для всіх громадян, як пріоритет державної політиці. На сучасному етапі розвитку фінського суспільства розвитку освіти дорослих приділяється особлива увага. Згідно зі статистичними даними, більше половини населення Фінляндії є активними учасниками програм освіти дорослих.

Фінська система освіти дорослих включає формальну і неформальну освіту. Зазначимо, що у Фінляндії як й в усіх країнах Північної Європи неформальна освіта дорослих має тривалу історію та яскраві особливості.

Високому статусу неформальної освіти дорослих у Фінляндії передували різноманітні чинники та об'єктивні передумови: фінансова підтримка на державному і громадському рівнях; формування національної нормативної бази; специфіка й особливості функціонування громадських асоціацій та організацій освіти дорослих; ідеї освіти людини впродовж життя; ставлення представників влади до сфери неформальної освіти дорослих. На сучасному етапі неформальна освіта дорослих у Фінляндії є правом кожної людини розвинути, а потім реалізувати свої здібності впродовж життя. Сфера неформальної освіти дорослих підпорядковується вимогам часу сучасного світу, нормативно-правовим актам і надає освітні послуги згідно з потребами дорослої людини, яка прагне задовольнити різноманітні особистісні потреби, підвищити свою кваліфікацію, здобути освітню й культурну підготовку. Вітчизняний науковець О. Огієнко пов'язує розвиток і становлення освіти дорослих скандинавських країн із «науковим прогресом та інтенсивним розвитком

промисловості, сільського господарства, а також із розбудовою скандинавської моделі суспільства благоденства (за якою основним принципом соціального забезпечення є надання однакового доступу всім громадянам до соціальних благ (освіти, культури, медицини) незалежно від їхнього сімейного та соціального стану» [2].

Освіта дорослих здатна трансформувати життя й надає людям нові можливості. Вона може запропонувати нові можливості для працевлаштування, відкрити шлях до формального навчання, допомогти особам, які свого часу не закінчили навчання, продовжити його, допомогти батькам у виконанні покладених на них завдань, активізувати творчі й культурні поривання людей, а також заохотити їх до ведення більш здорового способу життя. Водночас освіта дорослих – рушій узаємодії між трьома вимірами сталого розвитку (економічним, соціальним та екологічним) і може сприяти реалізації Стратегії ООН щодо сталого розвитку на період до 2030 р. У контексті забезпечення сталого розвитку існує реальна потреба в освіті, причому особливий вплив має неформальна освіта [3].

Відповідно до фінського Комітету освіти дорослих стратегія освіти дорослих і навчання в майбутньому повинна бути побудована на чотирьох принципах:

1. Самовдосконалення стане складником життя зростаючого числа громадян, оскільки робочі спільноти розвиватимуться як навчальні організації та будуть спрямовані на підтримку незалежного індивідуального росту дорослої особистості.

2. Освіта дорослих забезпечить усі професії та спеціальності на всіх рівнях підготовленою й навченою робочою силою.

3. Освіта дорослих розвине такі методи викладання й навчання, які забезпечать доросле населення якісними можливостями для саморозвитку і самореалізації як у професійній, так і в ліберальній освіті.

4. Освіта дорослих зберігатиме і зміцнюватиме представницьку демократію, запобігатиме відчуженню й підтримуватиме активну громадянську позицію [4].

У Фінляндії для позначення неформальної освіти дорослих використовується термін «ліберальна освіта дорослих» (від фінс. – *vapaa sivistystyo*). Ліберальна освіта дорослих надає можливість підвищити рівень освіти і практичних навичок, що потрібні у звичайному житті, зменшити негативний вплив інформаційно-технічної епохи. Її важливою місією є формування активної громадянськості й запобігання соціальної маргінальності [5].

Особливістю ліберальної освіти дорослих є те, що вона не передбачає навчання для отримання підтвердження і не ставить завданням оцінити рівень освоєння освітньої програми; не націлена на отримання кваліфікації, але при цьому реалізується в інституціоналізованій формі. Цільове призначення такої системи полягає у формуванні умов для гнучкого оновлення знань і навичок дорослим населенням, а принципова відмінність від традиційної освітньої моделі полягає у визнанні освіти як атрибуту всього життя людини. Зокрема, ліберальна освіта зорієнтована на підтримання й удосконалення «твердих навичок» (від англ. – *hard skills*) у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, у фінансово-економічній і правовій сферах, а також «м'яких навичок» (від англ. – *soft skills*), до числа яких можна віднести навички мовної компетенції, охорони здоров'я й навколишнього середовища, відбору й аналізу загальнодоступної інформації у ЗМІ та Інтернеті.

Варто відзначити, що система ліберальної освіти дорослих компенсує прогалини формальної освіти, але не в галузі професійної підготовки, а в аспекті повсякденного буття дорослої особи при взаємодії з соціальним середовищем. Інституції формальної освіти часто ігнорують або недооцінюють важливість формування відповідних компетенцій, що в результаті приводить до повальної функціональної безграмотності населення. Найбільш гостро ця проблема проявляється саме в контексті вирішення

побутових, повсякденних і суто практичних завдань в епоху стрімкого розвитку інноваційного суспільства. Ліберальна освіта не покликана замінити традиційну формальну освіту, а лише доповнити, розширити і компенсувати знання, уміння й навички цієї освіти [10]. При цьому визначальне значення має прийнятий у 1998 році Закон про ліберальну освіту (Laki ja asetukset vapaasta sivistystyöstä), до якого в 2015 році було внесено поправки. Завдяки даному Закону ліберальна освіта дорослих має фінансову підтримку держави.

Результати наших досліджень дозволяють стверджувати, що ліберальна освіта дорослих у Фінляндії виконує декілька важливих соціальних функцій: соціокультурну, соціально-економічну, педагогічну, соціальної адаптації й соціального захисту різних категорій дорослого населення та сприяє процесам демократичного розвитку суспільства засобами заохочення громадян до неперервного навчання.

Необхідно виділити той факт, що у Фінляндії існує різноманіття неформальних освітніх закладів, які виникали в різні періоди історичного становлення громадянського суспільства, але саме маючи різне історичне підґрунтя й різну специфіку вони задовольняють різні запити суспільства. До розвиненої мережі закладів ліберальної освіти дорослих входить понад 340 освітніх інституцій, серед яких особливе місце займають вищі народні школи, навчальні центри освітніх асоціацій, літні університети, інститути фізичної підготовки, місцеві центри освіти дорослих із вечірніми й недільними курсами [7].

Характерними рисами фінської неформальної освіти дорослих є різноманітність навчальних курсів, самостійний вибір методик навчання й участь у різноманітних проектах. Інститути неформальної освіти дорослих є незалежними у виборі цілей своєї діяльності й самі несуть відповідальність за використання державних субсидій. Найбільш популярними програмами є культурологічні предмети: образотворче мистецтво, музика, рукоділля, мови. За ними слідує гуманітарні науки і педагогіка, а далі – соціологія, здоров'я і фізична культура. Особлива увага в ліберальній освіті приділяється роботі з іммігрантами, вивченню ними фінської мови, культури [3].

Найбільш важливими відмітними рисами ліберальної освіти дорослих є такі:

1. Кожен провайдер самостійно приймає рішення про цілі та зміст освіти, яку він пропонує. За бажанням студенти також можуть брати участь у формуванні змісту свого навчання, відігравати важливу роль у всіх інших аспектах навчального процесу. Студенти знають краще, що їм потрібно вивчати.

2. Ліберальна освіта дорослих у більшості випадків оплачується національним урядом. Крім того, місцеві муніципалітети надають велику фінансову підтримку ліберальній освіті. Плата за навчання не повинна стати перешкодою для тих, хто хоче вчитися.

3. Гуманітарна освіта дорослих народилася через необхідність навчити народ демократії й рівності. Самим фактом свого існування, у свою чергу, ліберальна освіта дорослих підтримує демократичну систему, ставлячи під сумнів недемократичні тенденції в усіх сферах життя [8].

Особливу увагу в Фінляндії приділяють питанням валідації, забезпечення якості й формування кваліфікаційних рамок, що нормативно регулюється і контролюється законами про освіту. У глосарії CEDEFOP «підтвердження і визнання» визначається як процес ідентифікації, оцінювання й визнання широкого спектру знань і навичок, яких люди набувають упродовж життя в різних контекстах: наприклад, у системі освіти, у трудовій діяльності, у межах дозвілля [9].

Державна влада Фінляндії усвідомлює той факт, що визнання результатів неформальної освіти дорослих має більше переваг, ніж недоліків, тому однією з перших у світі створила умови для розвитку системи визначення, визнання, сертифікації та акредитації знань, умінь і компетенцій неформального навчання. Майже всі сфери, де

здійснюється пізнавальна діяльність (державні інститути, суспільство і ринок праці) визнають систему валідації. Визнання компетенції неформальної освіти дорослих не лише скорочує терміни навчання дорослих і надає додаткові можливості студентам, але й привела до того, що зросла потреба населення в підготовці до валідації в формальній системі освіти різного рівня [6]. Оцінювання й валідація компетенцій у фінській системі кваліфікацій чітко регламентована і проводиться відповідно до етапів: супровід, ідентифікація результатів попереднього навчання, демонстрація компетенцій, визнання результатів попереднього навчання, присвоєння кваліфікації та отримання сертифіката (сертифікація). Об'єктивність оцінювання компетенції на іспиті гарантується тристоронньою комісією, що складається з представника роботодавця, трудового колективу і педагогічного працівника від освітньої організації. Після демонстраційного іспиту Кваліфікаційна комісія присвоює претендентові кваліфікацію й видає сертифікат [6].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки: освіта дорослих, важливим складником якої є ліберальна освіта дорослих, є пріоритетним напрямом освітньої політики Фінляндії; складний багаторівневий характер освітньої системи є результатом осмислення соціальної значущості неформальної освіти як основного інституційного драйвера відтворення культури населення, стабільного розвитку економіки країни і розвитку особистості на різних етапах розвитку в умовах інформаційної епохи; важливою перевагою фінської концепції освіти дорослих є визнання розвитку неформальної освіти дорослих (ліберальної освіти дорослих) як чинника соціокультурної модернізації суспільства; важливими характеристиками ліберальної освіти дорослих є добровільність, свобода, рівність. Вивчення фінського досвіду з розбудови системи неформальної освіти дорослих викликає великий інтерес і може стати важливим джерелом використання його позитивних ідей для творчого і всебічного розвитку дорослого населення України.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути вивчення й аналіз функціонування освітніх інституцій ліберальної освіти дорослих у Фінляндії.

Список використаної літератури

1. Sahlberg, P., & Oldroyd, D. (2010). Pedagogy for economic competitiveness and sustainable development. *European Journal of Education*, vol. 45 (2), 280–299.
2. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах : монографія / О. І. Огієнко. – Суми : Еллада, 2008. – 444 с.
3. Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: Retrieved from <http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/manifesto/manifesto.pdf>
4. Aki Ojakangas, Jouko Reijonen, Jouko Havunen National report. – Finland: Retrieved from <http://www.murikka-opisto.fi/files/attachments/materiaalit/tulipnationalreportfinland.pdf>
5. Огієнко О. І. Неформальна освіта дорослих як механізм розвитку демократичної громадянськості у скандинавських країнах / О. І. Огієнко // Науковий вісник Чернівецького університету : Серія : «Педагогіка та психологія». – 2014. – Вип. 469. – С. 133–142.
6. Liberal adult education certificate as a tool for validation. Retrieved from https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/nvl_report_tool_for_validation_080916_3_0.pdf.
7. Finnish Adult Education Association. Retrieved from <http://www.sivistystyo.fi/en.php>
8. Kuosmanen Risto Liberal Adult Education: Finnish Approach./Risto Kuosmanen // Образование через всю жизнь : непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2014 – Вып. № 2. – Том 12. – С. 132–134.
9. Glossary on transparency and validation of nonformal and informal learning (2nd working paper, April 2003). – Cedefop. – 20 p. – Retrieved from <http://www.eaea.org/doc/Glossary.pdf>
10. Toiviainen, T. Adult Education in Finland: the Roots, the Present Situation and some Future Prospects / T. Toiviainen Materials of VSOP Programme. Helsinki VSY. Retrieved from <http://www.sivistystyo.fi/en.php?k=1089>.

References

1. Sahlberg, P., & Oldroyd, D. (2010). *Pedagogy for economic competitiveness and sustainable development*. *European Journal of Education*, 45 (2), 280–299 (in Engl.)

2. Ohiyenko, O. (2008). *Tendencies of adult education in the Nordic countries*: monograph. Sumy: Ellada (in Ukr.)
3. *Manifesto for Adult Learning in the 21st Century*. Retrieved from <http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/manifesto/manifesto.pdf> (in Engl.)
4. Ojakangas, A., Reijonen, J., & Havunen, J. *National report*. Retrieved from <http://www.murikkaopisto.fi/files/attachments/materiaalit/tulipnationalreportfinland.pdf> (in Engl.)
5. Ohiyenko, O. (2013). *Non-formal adult education as a mechanism of democratic citizenship in the Nordic countries*. *Pedagogical sciences: Pedagogy, Psychology*, 469, 133–142 (in Ukr.)
6. *Liberal adult education certificate as a tool for validation*. Retrieved from https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/nvl_report_tool_for_validation_080916_3_0.pdf (in Engl.)
7. *Finnish Adult Education Association*. Retrieved from <http://www.sivistystyo.fi/en.php> (in Engl.)
8. Kuosmanen, R., (2014). *Liberal Adult Education: Finnish Approach*. *Lifelong Education: continuing education for sustainable development, Edition № 2* (eng), 12, 132–134 (in Engl.)
9. *Glossary on transparency and validation of non-formal and informal learning (2nd working paper, April 2003)*. *Cedefop* Retrieved from <http://www.eaea.org/doc/Glossary.pdf> (in Engl.)
10. Toivainen, T. (1999). *Adult education in Finland: the roots, the present situation and some future prospects*. *Materials of VSOP Programme. Helsinki VSY*. Retrieved from <http://www.sivistystyo.fi/en.php?k=1089>. (in Engl.)

Abstract. Meleshko I.V. Conceptual characteristics of non-formal education in Finland.

Introduction. Finland has its own history of participation and promotion of adult education. Finnish adult education is still of a high international standard and one of the most efficient not only in Europe but in the world as well. Lots have been done to improve it through government measures. Liberal adult education in Finland is particularly active and extremely well developed. It is noteworthy that liberal education represents vanguard thinking, signifies the age of civilizing masses into citizenship and likewise is becoming a main factor of transformation, democratization and modernization.

Purpose. Make analysis of main characteristics of non-formal adult education Finland; define the basic principles of the strategy of constructing a system of adult education in Finland..

Results. A detailed investigation and analysis of the Finnish experience on developing the system of non-formal adult education is of great interest among educators and can be a valuable source of its use of positive ideas for creative and comprehensive development of adult population of Ukraine. Particularly promising is the study and analysis of functioning of educational institutions of liberal adult education in Finland. Liberal education consists of folk high schools, educational centers and summer universities that offer non-formal education for adult students. The existence of these institutions shows that there is extensive demand for such approach in the sphere of adult education

Originality. Recognition (certification and validation) the results of non-formal adult education proved to be the most significant factor and the key figure in the labor market. Liberal adult education recognizes its own responsibility for both maintaining and improving the professional skills and knowledge as well as supporting better learning opportunities of adult students. The system of Ukrainian adult education will benefit from analyzing and studying Finnish experience of adult education in the acute needs of contemporary society.

Conclusion. Analysis of peculiarities of modern adult education allowed making the following conclusions: adult education, which is an important part of liberal education is a priority for education policy in Finland; complex and multilevel nature of the education system is the result of awareness of social significance of non-formal education as the main driver of sustainable economic development as well as personal development at different stages of information age. An important advantage of the Finnish concept of adult education is the recognition of non-formal adult education (liberal adult education) as a factor of social and cultural modernization of society. Non-formal adult education is considered the most important competition factor for Finland providing education opportunities for the entire adult population.

Key words: adult education; non-formal adult education; educational centers; folk high schools; summer universities; validation; Finland.

Одержано редакцією 15.11.2016
Прийнято до публікації 25.11.2016

УДК 378.147

МЕЛЬНИК Ірина Володимирівна,
аспірантка кафедри педагогіки вищої школи і
освітнього менеджменту, Черкаський
національний університет імені Богдана
Хмельницького, Україна

**АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ
ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ
ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ
ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН**

***Анотація.** Подано аналіз наукових підходів до розв'язання проблематики формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців пожежної безпеки у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Розглянуто особливості кожного з виокремлених підходів у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців цієї галузі діяльності. Визначено передумови формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців пожежної безпеки, які відповідають сучасним вимогам суспільства і ринку праці, а також акцентовано увагу на гуманітарний аспект знань під час процесу навчання у ВНЗ ДСНС України.*

***Ключові слова:** гуманітарні дисципліни; культурологічна підготовка; компетентнісний підхід; культурологічний підхід; комунікативний підхід; системно-синергетичний підхід; особистісно орієнтовний підхід; акмеологічний підхід; функціональний підхід.*

Постановка проблеми. Проблематика культурологічної підготовки особливо гостро постає під час формування культури професійного спілкування в майбутніх фахівців технічного спрямування, у тому числі й фахівців пожежної безпеки. Ми вважаємо, що потрібно досліджувати цю проблему при підготовці високоосвічених кадрів для ДСНС України розширено (у комплексі), не зупиняючись на якомусь одному складникові, оскільки серед основних завдань сучасної освіти XXI століття є формування на кінцевому етапі саме культурної особистості. У свою чергу, з урахуванням радикальних процесів зміни пріоритетів загальної системи цінностей людства, які відбуваються в сучасному суспільстві, ми покладаємо особливі надії на гуманітарну сферу освіти, на відродження культурних традицій нації в контексті звернення до загальнолюдської культури.

Зазначимо, що фахівець у галузі підготовки «Пожежна безпека», збагачений гуманітарними знаннями у процесі навчання у ВНЗ, буде різнобічно й гармонійно розвинутою творчою особистістю.

Аналіз досліджень. Підготовка майбутніх фахівців пожежної безпеки до ефективного здійснення професійних комунікативних завдань під час виконання дій за призначенням набуває наразі особливого значення. Це відбувається з огляду на те, що спілкування реалізує не лише комунікативні, а й специфічні функції, які пов'язані з особливостями фахової діяльності цих суб'єктів господарювання [13].

Реалізація компетентнісного підходу сприятиме формуванню фахівців пожежної безпеки як усебічно розвинутих особистостей. Ідеї вищезазначеного підходу тлумачаться у працях Т. Дж. Рооса [1] та української дослідниці О. В. Овчарук [2].

Також необхідно зауважити, що специфіка соціокультурних реалій України в сукупності зі світовими тенденціями потребує застосування культурологічного підходу до проблеми формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців пожежної безпеки. Тут важливими є наукові думки дослідниць О. Л. Шевнюк [3] та Т. В. Іванової [4].

У контексті нашого дослідження важливу роль відіграє комунікативний підхід, який виходячи з досвіду дослідника В. О. Калініна [5] буде результативніше, якщо у процесі викладання гуманітарних дисциплін визначити деякі умови навчання, урахування яких сприяє інтеграції предметів культурологічної спрямованості.

Зазначимо, що ми також робимо акценти на використанні системно-синергетичного підходу при підготовці сучасних фахівців пожежної безпеки. На думку С. С. Вітвицької [6], саме системний підхід забезпечить розроблення на початку й функціонування в майбутньому цілісного процесу підготовки професійного фахівця. Щодо сутностей теоретичних засад синергетичної філософії, то їх виокремлює Н. М. Островерхова [7].

У контексті особистісно орієнтованого підходу цікавими є думки І.Д. Бега [8], який є відомим дослідником сучасності з особистісно орієнтованого виховання, та висновки О. А. Дубасенюк [9], сутність яких полягає в тому, що при підготовці фахівців їх особистісний розвиток включає вдосконалення світогляду, здібностей, характеру і набуття професійного досвіду.

Методологічні орієнтири акмеологічного підходу окреслені вченою В. М. Вакуленко [10], а функціональний підхід як один із вагомих підходів під час професійної підготовки досліджують О. М. Джеджула [11] та О. І. Мичко [12].

Мета статті – на основі опрацювання наукових джерел розглянути особливості наукових підходів до розв'язання проблематики формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців пожежної безпеки у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. У формуванні культури професійного спілкування фахівців пожежної безпеки виокремлюємо такі наукові підходи, як компетентнісний, культурологічний, комунікативний, системно-синергетичний, особистісно орієнтований, акмеологічний і функціональний.

Для нашого суспільства проблема якісної підготовки компетентного фахівця пожежної безпеки є досить актуальною. Тому з метою формування майбутніх фахівців пожежної безпеки саме як висококваліфікованих кадрів нами було використано компетентнісний підхід. Так, зокрема, Т. Дж. Роос зазначає, що він тлумачить ідею вищезазначеного підходу як підготовку майбутніх працівників із певним «портфелем компетенцій». Тобто науковець вважає, що фахівець має бути універсальним працівником, здатним адаптуватися до будь-яких умов діяльності [1]. Проектуючи цю гіпотезу вченого на процес підготовки фахівців пожежної безпеки, ми можемо зазначити те, що реалізація компетентнісного підходу в останніх ґрунтуватиметься не лише на їхніх талантах, а й залежатиме від сформованої освітньо-культурної ситуації, у якій навчається майбутній фахівець пожежної безпеки.

Українська дослідниця О. В. Овчарук аналізує розвиток компетентнісного підходу в нинішній освіті й наголошує на тому, що до сучасних пріоритетів потрібно відносити здатність здійснювати оперування такою кількістю знань, яка в повному обсязі задовольнить потреби, що будуть реалізовані під час підготовки молоді до нових, системно значущіших ролей у нинішньому суспільстві. Саме тому нині є актуальними вміння бути комунікабельним, пристосовуватися до різноманітних змін, приймати швидкі рішення, активно діяти і навчатися протягом усього життя [2, с. 6].

Зауважимо, що застосування культурологічного підходу до проблеми формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців пожежної безпеки, у свою чергу, зумовлює необхідність вивчення гуманітарних дисциплін. Підсумовуючи думку, ствердимо, що цикл дисциплін гуманітарного блоку, спільно з вивченням іноземної мови, буде таким собі полікультурним важелем розвитку індивідів, які навчаються у ВНЗ ДСНС України, та сприятиме усвідомленню їх саме як культурних суб'єктів. Дуже важливо, щоб у випускників цих ВНЗ був набутий не лише професіоналізм і різноманітні компетенції, а вони ще й були культурними людьми.

Культурологічний підхід, на думку української дослідниці О. Л. Шевнюк, передбачає зв'язок сучасних принципів організації системи навчання. Відповідно до цього, сам зміст навчання має відображати процес зростання особистості в культурі й разом із культурою, тобто стати своєрідним повторенням культурогенезу на індивідуальному рівні [3].

У сучасних реаліях актуальним і доцільним є культурологічний підхід в організації освіти вищої школи, що запропонований Т. В. Івановою. Вона визначає його так: «...без сучасних культурологічних знань дуже складно сформуванати у студентів уявлення про загальну культуру, соціальну адекватність у швидкозмінливих параметрах способу життя й ціннісних орієнтирів сучасного суспільства» [4].

Також у контексті нашого дослідження важливу роль відіграє комунікативний підхід, який передбачає синтез свідомих і підсвідомих складників під час формування іншомовної компетенції. Зазначимо, що в поєднанні з вивченням дисциплін гуманітарної спрямованості навчання іноземної мови у ВНЗ ДСНС України сприятиме формуванню професійних комунікативних умінь і навичок майбутніх фахівців пожежної безпеки на вищому рівні, а також покращить культуру їхнього спілкування. Іншими словами, за допомогою комунікативного підходу реалізовуватиметься здатність фахівців пожежної безпеки до послугоування іноземною мовою задля досягнення власних комунікативних цілей.

Виходячи з досвіду дослідника В. О. Калініна, маємо усталене твердження, що для результативнішого використання комунікативної методики у процесі викладання гуманітарних дисциплін потрібно визначити деякі умови навчання, урахування яких сприяє інтеграції предметів культурологічної спрямованості. Зокрема, йдеться про: поєднання комунікативного і традиційного методів викладання; здатність викликати дискусію, яка містить логічний і змістовий зв'язок з іншими дисциплінами, що вивчаються паралельно; забезпечення навчального процесу матеріалами, котрі виходять за межі суто професійного інтересу, тобто є різноманітними за тематикою, сприяють упровадженню принципів індивідуалізації навчального процесу і спрямовані на стимулювання комунікативної діяльності в цілому, а не на розвиток окремих умінь і навичок [5, с. 79].

Зауважимо, що ми також робимо акценти на використанні системно-синергетичного підходу при підготовці сучасних фахівців пожежної безпеки. Його використання передбачає цілісність особистості фахівця пожежної безпеки й усього процесу навчання. Також поняття «системно-синергетичний» охоплює взаємозв'язки між процесами викладання й навчання, міжпредметні зв'язки, єдність змістового і процесуального аспектів навчання, навчальну і позанавчальну діяльність.

Ми поділяємо думку С. С. Вітвицької, тому розглядатимемо системність в умовах ступеневої освіти не лише як визначальну якісну характеристику фахівця пожежної безпеки, а й як дійсний об'єкт і певний пізнавальний інструмент [6].

Щодо сутностей теоретичного тлумачення синергетики, то їх трансформований зміст у досліджувану проблематику полягає в такому: сприйнятті технологічної культури інженерів як міждисциплінарної науки, що створена на поєднанні низки наук (соціології, культурології, філософії); в урахуванні взаємозв'язку і взаємозалежності між самою технологічною культурою при виконанні функціональних завдань і різними видами діяльності інженерів; розгляді технологічної культури в узаємовпливі з іншими видами культур; комплексному врахуванні проблем культури на основі принципу її багатовекторності; у створенні культури синергетичного мислення, що забезпечить єдність важливих проблем фахової діяльності, цілісність перспектив їх розвитку й однакості світобачення [7].

Цікавими в контексті особистісно орієнтованого підходу є висновки відомого дослідника сучасності І. Д. Бега, який основними цінностями визначає людину, яка вирощує й виховує в собі особистість, творчість розглядає як механізм розвитку людини культури, а духовність як показник цього розвитку [8].

Загалом, на думку О. А. Дубасенюк, у процесі професійної підготовки здійснюється як духовний, так і фізичний розвиток майбутніх фахівців, відбувається демонстрація природних можливостей індивіда. Це вможливується за рахунок вдалого засвоєння елементів культури, що включені до змісту освіти [9]. Саме тому ми робимо висновок, що особистісно орієнтований підхід поєднує процес виховання й

освіти, робить його єдиним комплексом у соціально-педагогічному захисті й підтримці особистості під час її розвитку і підготовки до життєтворчості.

Напрацювання в новому напрямі міждисциплінарних досліджень закладають методологічні орієнтири акмеологічного підходу, які мають визначальне значення для процесу формування культури професійного спілкування майбутніх випускників ВНЗ ДСНС України під час організації навчального процесу. Здійснивши аналіз наукових праць із акмеологічного підходу, ми вважаємо, що варто погодитися з думкою В. М. Вакуленко, яка наводить визначення цього поняття як базисного узагальнювального терміна акмеології. На її думку, акмеологічний підхід накопичує в собі комплекс принципів, методів, прийомів і засобів із формування й створення теоретичної й практичної діяльності, що спрямовані на щабель вищої результативності, професійної зрілості й на якісний результат під час підготовки педагога [10]. Така оцінка підходу орієнтуватиме сучасний освітній процес і його учасників до постійного вдосконалення й творчого розвитку.

Аналізуючи професійну діяльність фахівців пожежної безпеки, ми встановили, що одним із провідних підходів серед різних напрямів розв'язання окресленої проблематики формування культури професійного спілкування цих фахівців у процесі вивчення гуманітарних дисциплін необхідно виокремити функціональний підхід. Зміст самої професійної діяльності при цьому підході чітко розкривається під час виконання певних функцій, які зафіксовано в освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця пожежної безпеки. Зазначений підхід визначається в дослідженні структури культури професійного спілкування й узаємозв'язку між компонентами в контексті єдиного цілого.

На думку дослідниці О. М. Джеджули, цей підхід розширює функціональні можливості фахівців інженерної галузі в їхній професійній діяльності [11].

О. І. Мичко пропонує розглядати в парадигмі функціонального підходу професійну компетентність як сукупність певних функціональних компонентів, а саме: технічної компетенції, яка передбачає здатність особистості опановувати базові професійні навички; адаптивної компетенції, що закладає навички до змін під час здійснення професійної діяльності; концептуальної компетенції, якою передбачається розуміння теоретичних засад діяльності; міжособистісної компетенції, головною функцією якої є вміння до ефективного спілкування; інтегративної компетенції, яка передбачає вміння вдало пов'язувати теорію й практику [12].

Висновки. Таким чином, процес формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців пожежної безпеки доцільно розглядати як певну цілісну систему з комплексом узаємозв'язаних між собою елементів, якою передбачено ефективну реалізацію потенційних можливостей індивідів під час їхнього функціонування в цій системі. Ще одним суттєвим висновком є те, що застосування вищеописаних наукових підходів у ВНЗ ДСНС України сприятиме переходу до нових галузевих стандартів у технічній освіті, які, у свою чергу, створять передумови до формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців пожежної безпеки, які відповідають сучасним вимогам суспільства і ринку праці.

Акцент вищої технічної освіти взагалі та ВНЗ ДСНС України, зокрема на гуманітарний аспект знань дозволяє випускникам цих навчальних закладів досягти вищого професійного рівня під час здійснення діяльності за призначенням, а також розвинути власну культуру. Отже, без циклу дисциплін із соціально-гуманітарної підготовки внеможливлується якісне навчання майбутніх фахівців пожежної безпеки і ВНЗ ДСНС України мають організовувати навчальний процес так, щоб молодь, яка здобуває вищу освіту в цих ВНЗ, удосконалювала власні культурологічні знання задля якіснішої комунікативної компетенції.

Список використаної літератури

1. Roos, T. G. (2002). *Die Arbeitswelt im Jahre 2020: Was bedeutet sie für die Bildung*. Leicht geändert für Thurgauer Zeitung. – P. 28–31.
2. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу : стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / під заг. ред. О. В. Овчарук // *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики*. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с.
3. Шевнюк О. Л. *Культурологія : навч. посіб.* / О. Л. Шевнюк. – Київ : Знання-Прес, 2004. – 353 с.
4. Іванова Т. В. Культурологічний компонент у підготовці майбутнього педагога / Т. В. Іванова // *Нові технології навчання : наук.-метод. зб.* – Київ : НМЦВО, 2001. – № 31. – С. 34–39.
5. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вадим Олександрович Калінін ; Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2005. – 299 с.
6. Вітвицька С. С. Компетентнісний та професіографічний підходи до побудови професіограми магістра освіти / С. С. Вітвицька // *Вісник Житомирського держ. ун-ту імені Івана Франка*. – 2011. – Вип. 57. – С. 52–58.
7. Островецька Н. М. Наукові підходи до формування технологічної культури керівника закладу освіти [Електронний ресурс]. – 2011. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2011/Pedagogica/2_83043.doc.htm
8. Бех І. Д. Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт [Електронний ресурс] / І. Д. Бех // *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць*. – Умань : УДПУ ім. Павла Тичини, 2002. – Вип. 3. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/3/vupysk_21.pdf
9. Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно педагогічній підготовці вчителя / О. А. Дубасенюк // *Професійна педагогічна освіта : особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк*. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 14–40.
10. Вакуленко В. М. Розвиток теорії й практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусі на основі акмеологічного підходу : монографія / В. М. Вакуленко. – Луганськ : Альма-матер, 2007 – 496 с.
11. Дзеджула О. М. Теорія і методика графічної підготовки студентів інженерних спеціальностей вищих навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Олена Михайлівна Дзеджула ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2007. – 460 с.
12. Мычко Е. И. Практико-ориентированная технология как средство воздействия в процессе профессиональной подготовки / Е. И. Мычко // *Проблемы педагогического образования. Сборник научных статей*. – Вып. 8. – Москва : МПГУ, 2001. – С. 32–35.
13. Ярошук І. Д. Підготовка майбутніх економістів до професійного спілкування у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ірина Дмитрівна Ярошук ; ТНПУ ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2010. – 22 с.

References

1. Roos, T. G. (2002). *Die Arbeitswelt im Jahre 2020: Was bedeutet sie für die Bildung* (in Germ.)
2. Ovcharuk, O. V. (2004). *Development of competence approach: strategic goals of the international community. Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects: library of educational policy*. Kyiv (in Ukr.)
3. Shevniuk, O. L. (2004). *Cultural: tutorial*. Kyiv: Znannya-Press (in Ukr.)
4. Ivanova, T. V. (2001). *Culturological component in preparing future teachers*. New learning technologies: scientific methodical collection. Kyiv: NMTSVO (in Ukr.)
5. Kalinin, V. O. (2005). *Formation of professional competence of future teachers of a foreign language means dialogue of cultures*. (PhD dissertation). Zhytomyr (in Ukr.)
6. Vitvytska, S. S. (2011). Competence and professiograficheskoy approaches to building professiogram Master of Education. (*Journal of Zhytomyr State University named after Ivan Franko*), 57, 52–58 (in Ukr.)
7. Ostroverkhova, N. M. (2011). Scientific approaches to the formation of technological culture Head of Education. Retrieved from: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2011/Pedagogica/2_83043.doc.htm (in Ukr.)
8. Bekh, I. D. (2002). *Personality-based model of education as a scientific construct*. Psycho-pedagogical problems of rural schools: collection of papers. Uman, 3 Retrieved from http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/3/vupysk_21.pdf (in Ukr.)
9. Dubaseniuk, O. A. (2012). *Theoretical and technological principles of implementation personality oriented approach in teaching vocational teacher training. Vocational teacher education, personality-oriented approach: monograph*. Zhytomyr (in Ukr.)
10. Vakulenko, V. M. (2007). *Development of the theory and practice of education degree in Ukraine, Russia, Belarus acmeological based approach: monograph*. Luhansk (in Ukr.)
11. Dzhezdzhula, O. M. (2007). *Theory and Methodology of graphic training engineering students of higher educational institutions*. (PhD dissertation). Kyiv (in Ukr.)

12. Mychko, O. I. (2001). Practical-oriented technology as a means of influencing the training process. (*Problems of teacher education. Collection of scientific articles*), 8, 32–35 (in Russ)
13. Yaroshchuk, I. D. (2010). *Preparation of the Future Economists before the professional communication at the process of education of the humanities disciplines*. Abstract of Candidate Dissertations. Ternopil (in Ukr.)

Abstract. Melnyk I. V. Analysis of scientific approaches to professional communication formation of culture of future professionals fire safety during investigation humanities.

Introduction. The article analyzes the scientific approaches to solving the problems of creating a culture of professional communication of future fire safety specialists in the study of the humanities and the features of each of the examined approaches in the context of training future professionals of the industry. Also the prerequisites for creating a culture of professional communication of future specialists of fire safety that meet modern requirements of society and the labor market and also focused on the humanitarian aspect of knowledge during the learning process at the university DSNS Ukraine.

The purpose of the article – based on the study of scientific sources consider the characteristics of scientific approaches to solving the problems of creating a culture of professional communication of future fire safety specialists in the study of humanities.

Conclusions. The formation of professional communicative culture of the future experts of fire safety should be considered as a coherent system with a set of interrelated elements together, which provides for the effective implementation of the potential of individuals during their operation in this system.

Another significant finding is that the use of the analyzed scientific approaches in universities DSNS Ukraine support move to new industry standards in technical education, which, in turn, will create the preconditions for the formation of professional communicative culture of the future experts of fire safety that meet the modern requirements of society and labor market.

The focus of higher technical education in the humanitarian aspect of knowledge allows graduates of these schools achieve the highest professional level in the implementation of the destination, and develop their own culture. Consequently, no cycle disciplines of social and humanitarian training impossible quality training of future specialists and fire safety Universities DSNS Ukraine should organize the learning process so that the young people who in higher education in these universities, rationalizing their own cultural knowledge to better quality of communicative competence.

Key words: humanities; cultural training; competence approach; cultural approach; communicative approach; systematic and synergetic approach; personality-oriented approach; acmeological approach; functional approach.

*Одержано редакцією 10.11.2016
Прийнято до публікації 16.11.2016*

УДК 37(09)

МЕЛЬНИКОВА Ольга Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
психолого-педагогічної, превентивної та
інклюзивної освіти, Уманський державний
педагогічний університет імені Павла Тичини,
Україна

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ (90-ті РОКИ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Анотація. Розкрито особливості становлення й розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні в період 90-х років ХІХ – початку ХХ ст. Висвітлено головні здобутки українських педагогів означеного періоду щодо розв'язання проблеми, зокрема акцентовано увагу на творчому використанні педагогічних ідей теоретиків дошкільного виховання в умовах модернізації освіти. Доведено, що відсутність державної підтримки гальмувала розвиток суспільного

дошкільного виховання, проте завдяки активності видатних діячів (С. Русової та Н. Лубенець) розпочалася підготовка педагогів для дошкільних закладів на спеціальних курсах і в педагогічних інститутах. З'ясовано, що розроблені педагогами теоретичні положення відіграли важливу роль у становленні суспільного дошкільного виховання в Україні, окреслили перспективи його розвитку. Наголошено, що їхні прогресивні погляди на виховання дошкільників є актуальними і нині.

Ключові слова: суспільне дошкільне виховання; народна освіта; просвітництво; національний дитячий садок; дошкільний вік; дитинство; С. Русова; Н. Лубенець.

Постановка проблеми. В умовах державно-політичних і соціально-економічних перетворень одним із головних завдань українського суспільства є інтеграція нашої країни у світовий культурний і економічний простір, що спонукає до комплексної модернізації системи освіти і виховання, створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації громадян України. Нині особлива увага приділяється підвищенню якості та змінам у стратегії розвитку дошкільної освіти відповідно до законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Національної доктрини розвитку освіти, Базового компонента дошкільної освіти.

Інтегративні процеси, що відбуваються в багатьох галузях суспільного життя, передбачають водночас вивчення, збереження й раціональне застосування позитивного національного освітнього досвіду і традицій. Тому, розробляючи способи створення ефективної системи освіти і виховання, необхідно вивчати і враховувати надбання вітчизняної педагогічної думки.

На необхідності формування в молодого покоління потреби зберігати і збагачувати національну культуру, українські культурно-історичні традиції, національні світоглядні ідеї, погляди і переконання, виховання свідомого відчуття приналежності до свого народу акцентується увага в державних нормативних документах, зокрема в Національній доктрині розвитку освіти, Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»). У Концепції національно-патріотичного виховання молоді звертається увага на важливість збереження українських народних традицій, кращих надбань національної та світової педагогіки і психології, формування духовного українського патріота, популяризацію пам'яток української історії, культури і природи, історичних місць і подій, етнографії та життєписів відомих діячів.

Актуальність дослідження зумовлена також об'єктивною потребою в детальному вивченні, оцінюванні, творчому осмисленні з сучасних теоретико-методологічних позицій надбань вітчизняної педагогічної думки, недостатньою розробленістю в українській історико-педагогічній науці ідей, потребами вивчення й творчого використання національного педагогічного досвіду в умовах соціально-культурних перетворень у сучасній Україні.

Науковий інтерес до розвитку суспільного дошкільного виховання значно активізувався останнім часом, що зумовлено низкою причин. Зокрема, необхідність вивчення історико-педагогічного досвіду вимагає простежити та обґрунтувати способи трансформації традиційних ідей у інноваційні, а також використати позитивні надбання щодо становлення й розвитку дошкільної освіти в Україні. Завдяки такому взаємозв'язку ми можемо якнайглибше дослідити і схарактеризувати розвиток суспільного дошкільного виховання в Україні в 90-ті роки XIX – початку XX століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему становлення й розвитку суспільного дошкільного виховання досліджують вітчизняні учені. Зокрема вагомий внесок у розроблення концептуальних положень розвитку українського дошкільного виховання здійснили Л. Артемова, А. Богуш, О. Кононко, В. Кузь, С. Попиченко, О. Проскура, Н. Рогальська, І. Рогальська-Яблонська, М. Стельмахович, О. Сухомлинська.

Стан розвитку дошкільного виховання в 90-ті роки XIX – початку XX століття висвітлено у працях дослідників з історії дошкільного виховання й педагогічної освіти

в Україні (І. Дичківська, Н. Дем'яненко, Т. Куліш, Т. Поніманська, І. Прудченко, О. Шеврацька, І. Улюкаєва, Л. Штефан та ін.), теоретичних працях перших організаторів дошкільного виховання в Україні (Н. Лубенець, Т. Лубенець, С. Русова, І. Сікорський та ін.), російських педагогів про дошкільне виховання (К. Вентцель, М. Виноградов, Є. Водовозова, Є. Йорданська, П. Каптерев, П. Лесгафт, М. Свентицька, А. Симонович, Є. Тихеева, К. Ушинський, Л. Шлегер та ін.).

Визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас, проведені дослідження свідчать про неповне висвітлення цілісного дослідження процесу становлення й розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні в 90-ті роки XIX – початку XX століття.

Мета статті: розкрити особливості становлення й розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні в період 90-х років XIX – початку XX ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим для вивчення й аналізу в українській історії педагогіки є період кінця XIX – початку XX століття, оскільки він насичений суспільно-політичними, економічними, культурологічними подіями, як і нинішній період. Разом із тим, верхня межа нашого дослідження – 1917 р. характеризується кардинальною зміною соціально-економічних, політичних і педагогічних умов, що мали вплив на розвиток дошкілля. Як зазначає О. Сухомлинська, «національна парадигма стала теоретичною і практичною підвалиною діяльності нової школи разом із парадигмою трудової школи, яка започатковувалася в руслі реформаторської зарубіжної педагогіки, орієнтованої на вільне виховання... У ці роки стрімко розвивається українська культура, а отже, і педагогічні думка. Українські педагоги використовуючи здобутки західноєвропейської школи психології та педагогії, створювали свої, притаманні лише українській педагогічній думці, концепції, підходи, методи й засоби освіти та виховання дітей» [1, с. 3].

У цей період зі створенням Генерального секретаріату освіти України був започаткований відділ позашкільного і дошкільного виховання. Таким чином дошкільне виховання фактично було включене до державної системи освіти, що здійснило великий поштовх для подальшого його розвитку.

Суспільне дошкільне виховання кінця XIX – початку XX століття проходило лише етап свого становлення як майбутньої ланки системи освіти, що надзвичайно привертало увагу громадськості. Теорія дошкілля будувалася на ґрунті багатовікової історії розвитку педагогічної думки, досвіді родинного виховання й традиційно-народних засадах [2, с. 21].

З огляду на означене, можна констатувати, що кінець XIX – початок XX століття – це період становлення й розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні. В цей час педагогічна спільнота визначила пріоритетні напрями розвитку дошкільного виховання, що спрямовувалося на актуалізацію ідей дошкільного дитинства, необхідності відкриття установ для виховання дітей дошкільного віку, розроблення програмово-методичного і матеріально-технічного забезпечення їх діяльності. Разом із тим, дошкільне виховання розвивалося як приватна ініціатива, що значно уповільнювало його розвиток, адже Міністерство народної освіти не цікавилось проблемами громадських діячів, просвітників щодо розвитку дошкілля.

Крім того, у цей період особливо активізувалися теоретичні й методичні пошуки вирішення проблем дошкільного виховання: усвідомлення важливості дошкільного віку в становленні особистості дитини, а отже, потреба в цілеспрямованому педагогічному впливі на дошкільника; визначення інтересу до врахування психологічних та індивідуальних особливостей дітей у процесі виховання; значення важливості ігор, розвитку мовлення й почуттів у формуванні особистості; необхідність психолого-педагогічної підготовки дорослих до виховання дітей із раннього віку.

Відтак, представники педагогічної інтелігенції в Україні (Н. Лубенець, Т. Лубенець, С. Русова, К. Ушинський та ін.) пропагували ідею суспільного дошкільного виховання через педагогічний друк, займалися діяльністю щодо організації дошкільних закладів різних типів (ясел, дитячих садків).

У цей час активно почали відкриватися громадського-педагогічні товариства: Київське товариство народних дитячих садків (1907 р.) та Київське фребелівське товариство (1908 р.), до складу яких входили діячі освіти, педагоги, лікарі, громадські активісти (А. Дараган, М. Зінченко, К. Карпінський, О. Кирилова, А. Левицький, Н. Лубенець, Т. Лубенець, С. Русова, І. Сікорський та ін.). Ці громади мали неабияку популярність на теренах України та за її межами, що дало можливість із кінця XIX століття стати центром поширення ідей дошкільного виховання в Києві.

Члени Київського товариства народних дитячих садків наголошували, що «велике значення для виховання людини має період першого дитинства, адже в цьому віці відбувається формування майбутньої особистості і закладаються основи характеру дитини» [2, с. 49]. Разом із тим, одним із напрямів діяльності Київського фребелівського товариства було заснування фребелівського педагогічного інституту (1908 р.), який функціонував як просвітницький центр для підготовки вихователок дітей дошкільного віку. При інституті функціонували фребелівські курси для підготовки вихователок для сімей і дитячих садків за системою Фрідріха Фребеля. Адже значний вплив на становлення й розвиток суспільного дошкільного виховання в зазначений період мали зарубіжні педагогічні системи дошкільного виховання, передусім Ф. Фребеля і М. Монтесорі. На курси приймали осіб, які закінчили середні навчальні заклади або мали звання домашніх наставниць чи вчительок. Курси відкривали на приватні кошти здебільшого фребелівського товариства.

Слід підкреслити, що пріоритетними завданнями товариств було відкриття дитячих садків і притулків, читання публічних лекцій, проведення вищих педагогічних курсів, видавництво педагогічної літератури, обговорення доповідей і статей щодо проблем розвитку й удосконалення навчання і виховання дітей, а їх діяльність ґрунтувалася на принципах гуманізму, демократизації, народності, природовідповідності, індивідуального підходу, що є актуальними на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти.

Важливим є те, що з-поміж педагогічної спільноти, яка пропагувала ідеї дошкільного виховання вагомий внесок у зазначений період зробили Софія Федорівна Русова (1856–1940) та Наталія Дмитрівна Лубенець (1877–1943). Як зазначає О. Сухомлинська, «... звернення до творчої біографії є і традицією, й інновацією, бо збагачує й урізноманітнює наші уявлення про історико-педагогічний процес, сприяє його новому прочитанню, а також відкриває нові грані, новий зміст, нові цінності цього процесу як важливі складові наукового дискурсу» [3, с. 37]. Тому в світлі зазначеної теми, вважаємо за доцільне висвітлити головні здобутки цих представників освіти кінця XIX – початку XX століття.

Софія Русова відома як український педагог і громадський діяч, викладач «Теорії дошкільного виховання» Київського жіночого Фребелівського педагогічного інституту (з 1913 року), засновник першого національного дитячого садку в Києві (1871 р.), що пропагував ідеї Ф. Фребеля, фундатор українського дошкільля.

Найвідомішими працями Софії Русової, у яких розкривається тогочасний стан дошкільного виховання були «Націоналізація дошкільного виховання», «Дошкільне виховання», «В оборону казки», «Про дитячі цяцьки» та ін., у яких автор наголошувала на значенні дошкільного дитинства, необхідності виховання дітей із раннього віку на національному ґрунті, висвітлювала досвід роботи дитячих садків європейських країн, педагогічні погляди Й. Гербарта, Й. Песталоцці, Ф. Фребеля на виховання дітей дошкільного віку. З цих статей започаткувався відомий цикл її фундаментальних праць із дошкільної педагогіки. Так, наголошуючи на значенні дошкільного дитинства у статті «Дитячий Сад на

національним ґрунті» С. Русова писала: «Дитина за перші 4-5 років свого життя вбирає в себе силу вражень, розуміє безліч речей... її розум і почуття працюють дуже інтенсивно і перше завдання виховательки разом із дитиною проаналізувати весь цей скарб і поставити у зв'язку з цими ґрунтовними дослідженнями всі нові дослідження. А саме головне – викликати в дитячій голові її власну думку, розбурхати дитячу фантазію і навчити до всього пильно самій додивлятися й створювати з цих дослідів щось нове» [4, с. 46].

Разом із тим, просвітелька зупинялася на важливості навчання й виховання дітей дошкільного віку рідної мови в дитячих садках. У праці «Націоналізація дошкільного виховання» вона зазначала: «Тільки з цією мовою – з цими звуками, словами, виразами – у зв'язку і працює її душа, тільки до неї озивається, ледве ще мовою, кажуть їй чужі слова, – порожніми окликами пролунають вони, не збудивши жодних уяв в її думках» [5, с. 16].

Аналізуючи творчу спадщину Софії Русової, можемо зробити висновок, що виголошені ідеї, погляди, проблеми було покладено в основу концепцію національного дошкільного виховання, що розроблена просвітелькою на початку ХХ ст. Основними принципами, які покладені в основу концепції, є принципи гуманізації, націоналізації, науковості, індивідуалізації, індивідуального підходу, культуровідповідності, природовідповідності.

Разом із тим, у своїх працях вона пропонувала власне бачення мети, завдань, принципів дошкільного виховання, розробила систему роботи з виховання дітей дошкільного віку. Головним вектором діяльності педагога була ідея національного дитячого садка, функціонування якого забезпечувалося умовами щодо необхідності створення рідномовного середовища і взаємозв'язку суспільного дошкільного й родинного виховання. Адже, як зазначає сучасна дослідниця Т. Головань, «дошкільні заклади – вагомий соціокультурний інститут, який повинен підготувати юних громадян України як до активної участі в житті держави, так і до реалізації своїх можливостей» [6].

Крім того, просвітелька була переконана, що педагогічний спадок Ф. Фребеля є науково виваженою системою організації роботи дитячого садка, основною метою якої є різнобічне сенсорне виховання. Вона детально досліджувала педагогічні погляди видатного німецького педагога, урахувала при цьому власні національні традиції. Підтримувала погляди Ф. Фребеля щодо значення ігор у житті дітей. У праці «Песталоцці-Фребелівський будинок у Берліні» вона зазначала, що в грі дитина «захоплюється радістю життя, а радість то є душа всіх вчинків дитячих у молодому віці» [7, с. 15].

Отже, особистий внесок просвітельки у створення й функціонування дошкільних інституцій, підготовку кадрів із дошкільного виховання свідчить про її непереборне прагнення та втілення ідей щодо важливості дошкільної освіти. С. Русова пройшла непростий шлях від перших емпіричних практичних педагогічних спроб (викладання лекцій) до перших теоретичних узагальнень, що зрештою дали їй змогу стати визначним теоретиком дошкільної педагогіки, створити власну концепцію дошкільного виховання, у якій поряд з ідеями вільного розвитку дитини, необхідності вивчення її психофізіологічних особливостей, необхідності гармонійної єдності з природою провідне місце займає положення про необхідність виховання дошкільників на національному ґрунті [8, с. 140].

Іншим яскравим представником означеного періоду є Наталія Дмитрівна Лубенець – український педагог і культурний діяч, голова Київського товариства народних дитячих садків, засновник і редактор журналу «Дошкольное воспитание», що виходив у Києві в період із 1911 по 1917 рр., лектор «Теорії дошкільного виховання» Фребелівського педагогічного інституту, член Фребелівського товариства, член Колегії дошкільного виховання при Департаменті народної освіти в 1918-1919 рр.

Професійне становлення і педагогічна діяльність Н. Лубенець, як і багатьох вітчизняних педагогів, відбувалися під впливом теорій західноєвропейських учених, оскільки в цілому на той час дошкільна освіта в Наддніпрянській Україні, що належала до складу царської Росії, була на низькому рівні розвитку, адже, вітчизняних педагогічних напрямів і теорій, на які можна було б спиратися, не існувало.

Н. Лубенець розробила теоретичні положення щодо організації суспільного дошкільного виховання в Україні, слідувала ідеям фундатора дошкільної педагогіки Ф. Фребеля і брала до уваги принципи вільного виховання М. Монтессорі.

Наталія Лубенець зробила вагомий внесок у становлення й розвиток теорії та методики дошкільного виховання України, доклала чимало зусиль щодо створення закладів для підготовки вихователів у перші десятиліття ХХ ст. Основною метою її педагогічної діяльності було популяризація ідеї суспільного дошкільного виховання й незламна боротьба за організацію народних дитячих садків, які б входили до загальної системи народної освіти.

Слід зазначити, що завдяки діяльності Київського товариства народних дитячих садків, незмінним керівником і натхненником діяльності якого була Н. Лубенець, відбулося становлення системи суспільного дошкільного виховання на громадських засадах. Висловлюючи думку про діяльність товариства вона зазначала, що воно «з перших днів свого існування вжило всі залежні від нього заходи до поширення ідеї народних садків і правильних уявлень про виховання дітей дошкільного віку» [9, с. 202].

Головними векторами діяльності, які вдалося реалізувати педагогу були відкриття народних дитячих садків у м. Київ, проведення лекцій, доповідей, педагогічних виставок із метою популяризації ідей суспільного дошкільного виховання, розроблення питань теорії й методики дошкільного виховання, організація роботи першого середнього навчального закладу з підготовки вихователів дитячих садків, видавництво журналу «Дошкольное воспитание»

Для розроблення теорії та методики дошкільного виховання важливе значення мали її статті «Громадські та сімейні засади в дошкільному віці», «Народний дитячий сад», «Дошкільне виховання та народна школа», що містять цінні спостереження й міркування щодо виховання дітей у перші роки життя, організації педагогічного процесу в дошкільних закладах, будучи пронизані ідеями про призначення й функціонування дошкільних закладів, співпрацю з сім'єю, наступність між дошкільним закладом і школою. У своїх розвідках Н. Лубенець закликала педагогів і батьків повноцінно використовувати можливості дошкільного дитинства і переконувала в тому, що «у дошкільному віці повинно бути закладено правильне підґрунтя для нормального фізичного і психічного росту людської особистості. Будь-які недоліки у вихованні в цей час залишають невиправні сліди на все життя» [10, с. 25].

Відтак, розробки педагога спрямовувалися на визначення і впровадження таких видів діяльності дитини, у яких найбільше проявляється активність, самостійність, творчість, розвиваються й зміцнюються фізичні сили дитячого організму, формуються необхідні моральні й суспільні якості, естетичні смаки, які сприяють всебічному гармонійному розвитку дошкільника. Такі підходи до організації виховання в дошкільному закладі переконливо засвідчують їх відповідність сучасним вимогам.

Аналізуючи спадщину педагога, можна визначити найголовніші положення щодо організації та функціонування суспільного дошкільного виховання, до яких вона привертала увагу громадськості, педагогів, батьків, а саме: дошкільний вік є важливим у розвитку і становленні особистості; повноцінне виховання й навчання дітей можливе за умови державної підтримки та участі суспільства в цьому процесі; дитячий садок є найкращим і найдоцільнішим закладом для громадського виховання дітей дошкільного віку; дитячі садки покликані здійснювати виховання дошкільників у єдності з сім'єю; система суспільного дошкільного виховання має бути представлена державними і приватними дошкільними закладами для дітей; важливими завданнями дитячих садків є єдність розумового, фізичного, морального, естетичного, трудового і національного виховання й підготовка дітей до навчання у школі й подальшого життя.

Педагогічний доробок Н. Лубенець із питань дошкільного виховання є вагомим внеском у скарбницю вітчизняної педагогічної думки, а її організаторський талент мав велике значення для становлення суспільного дошкільного виховання в Україні. Її педагогічна спадщина й у наш час не втратила свого значення, заслуговує на уважне і глибоке вивчення й творче використання її порад у роботі дошкільних закладів.

З огляду на означене, ми дійшли **висновку**, що становленню й розвитку суспільного дошкільного виховання наприкінці XIX – початку XX століття в Україні властиві політичні, економічні, соціально-культурні і педагогічні особливості (відсутність спрямованості державної політики Російської Імперії в галузі освіти на розвиток суспільного дошкільного виховання; зростання активності жінок у боротьбі за свої права, що сприяло зародженню ідеї суспільного дошкільного виховання; зростання ринкових відносин і зайнятості жінок у суспільному виробництві, що зумовило необхідність у спеціальних закладах виховання і навчання дітей дошкільного віку; активна діяльність благодійних, суспільно-педагогічних організацій і приватних осіб щодо пропаганди суспільного дошкільного виховання, безпосередньої організації різних типів дошкільних закладів).

Разом із тим, педагогічними особливостями зазначеного періоду, що сприяли становленню й розвитку дошкільного виховання в Україні, вважаються: інтенсивний розвиток педагогічної думки, теоретичних і методичних аспектів дошкільного виховання, виділення дошкільної педагогіки в окрему галузь педагогічних знань; пропаганда ідей суспільного дошкільного виховання через педагогічний друк; практична діяльність видатних педагогів України (С. Русової, Н. Лубенець та ін.) щодо організації дошкільних закладів різних типів; активний вплив на розвиток суспільного дошкільного виховання в Україні наприкінці XIX – початку XX століття зарубіжних педагогічних систем дошкільного виховання (передусім Ф. Фребеля, М. Монтесорі); організація підготовки педагогів для дошкільних закладів на спеціальних курсах і в педагогічних інститутах.

Перспективними науковими розвідками вважаємо ретроспективний аналіз розвитку дошкільного виховання в Україні (початок XX ст.) у рецепції сучасних історико-педагогічних досліджень.

Список використаної літератури

1. Педагоги України (XX ст.) // Українська педагогіка в персоналіях : навч. посібник : в 2 кн. : / за ред. О. В. Сухомлинської. – Київ : Либідь, 2005. – Кн. 2 : XX ст. – С. 3–5.
2. Попиченко С. С. Розвиток теорії і практики дошкільного виховання в Україні (кінець XIX – початок XX ст.) : монографія. – Київ : Науковий світ, 2001. – 255 с.
3. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес : нові підходи до загальних проблем / Ольга Сухомлинська. – Київ : АПН, 2003. – 68 с.
4. Русова С. Ф. Дитячий Сад на національній ґрунті / С. Ф. Русова // Світло. – 1910. – № 3. – С. 44–54.
5. Русова С. Ф. Націоналізація дошкільного виховання / С. Ф. Русова // Світло. – 1912. – № 4. – С. 15–26; № 5. – С. 15–22.
6. Головань Т. М. Становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання у Криму (друга половина XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. М. Головань ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2008. – 20 с.
7. Русова С. Ф. Песталоцці-Фребелівський будинок у Берліні / С. Ф. Русова // Світло. – 1910. – № 2. – С. 14–20.
8. Антонєць Н. Б. Русова Софія Федорівна / Н. Б. Антонєць // Українська педагогіка в персоналіях : навч. посібник : у 2 кн. / за ред. О. В. Сухомлинської. – Київ : Либідь, 2005. – Кн. 2 : XX ст. – С. 136–145.
9. Лубенець Н. Д. За десять лет : обзор деятельности Киевского общества народных детских садов / Н. Д. Лубенець // Дошкольное воспитание. – 1917. – № 3–4. – С. 202.
10. Лубенець Т. Г. Педагогические беседы / Т. Г. Лубенець. – Санкт-Петербург : Лештуков, 1913. – 580 с.

References

1. Sukhomlynska, O. V. (2005). *Ukrainian education in personalities*. Kyiv: Lybid (in Ukr.)
2. Popychenko, S. S. (2001). *Development of the theory and practice of preschool education in Ukraine (the end of XIX – XX centuries)*. Kyiv: Naukovyi svit (in Ukr.)
3. Sukhomlynska, O. (2003). *Historical and pedagogical process: new approaches to common problems*. Kyiv: APSU (in Ukr.)
4. Rusova, S. F. (1910). Kindergarten on the national soil. *Svitlo*, 3, 44–54 (in Ukr.)
5. Rusova, S. F. (1912). Nationalization of the preschool education. *Svitlo*, 4, 15–26; 5, 15–22 (in Ukr.)
6. Holovan, T. M. (2008). The establishment and development of public preschool education in Crimea (second half of XIX – early XX centuries): avtoref. dys... PhD: 13.00.01. Odessa (in Ukr.)
7. Rusova, S. F. (1910). The Pestalozzi-Frebelivsky house in Berlin. *Svitlo*, 2, 14–20 (in Ukr.)
8. Antonets, N. B. (2005). *Rusova Sofiya Fedorivna. Ukrainiska pedahohika v personaliyakh (Ukrainian education in personalities)* / ed. by O. V. Sukhomlynska. Kyiv: Lybid', book 2: XX st. (in Ukr.)
9. Lubenets, N. D. (1917). In ten years: an overview of Kyiv's public kindergartens. *Doshkolnoe vospytanye (Preschool education)*, 3–4, 202 (in Russ.)
10. Lubenets, T. G. (1913). *Pedagogical conversations*. Sankt-Peterburh: Leshtukov (in Russ.)

Abstract. *Melnykova O. M. The formation and development of public preschool education in Ukraine (90s of XIX – early XX century.)*

Introduction. *Relevance of the research conditioned by objective demand in a detailed study, evaluation, creative understanding of the modern theoretical and methodological achievements of national educational thoughts; insufficient elaboration of historical and pedagogical science ideas in Ukraine ; necessity of studying and creative using of the national educational experience in terms of socio-cultural transformations in modern Ukraine.*

Purpose. *To reveal the features of formation and development of public preschool education in Ukraine during the 90s of XIX – early XX century.*

Methods: *theoretical, historical and logical; personalistic and biographical; problem-genetic; axiological*

Results. *The article reveals peculiarities of formation and development of public preschool education in Ukraine during the 90s of XIX - early XX century. It is also deals with the views of Ukrainian educators of the appointed period concerning the resolving of the problem.*

It was proved that the lack of public support hampered the development of public preschool education, but thanks to the activity of prominent figures (S. Rusova and N. Lubenets) was started training for pre-school teachers in educational institutions.

It was found that the theoretical principles developed by teachers played an important role in the development of public preschool education in Ukraine, and outlined the prospects for its development.

Conclusion. *Was also determined that the pedagogical features of this period were: the intensive development of educational thought in theoretical and methodological aspects of preschool education; preschool education isolation in a separate area of pedagogical knowledge; promotion of ideas of public preschool education through the teaching printing; practical activities of outstanding teachers of Ukraine; organization of teacher training for pre-school teachers with the help of special courses in educational institutions.*

Key words: *public preschool education; public education; education; national kindergarten; preschool age; S. Rusova; N. Lubenets.*

*Одержано редакцією 03.11.2016
Прийнято до публікації 11.11.2016*

УДК 378.01

ОПАЛЮК Тетяна Леонідівна

кандидат педагогічних наук, асистент
кафедри соціальної педагогіки і соціальної
роботи, Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка, Україна

ОБҐРУНТУВАННЯ ДОЦІЛЬНОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Анотація. *Проаналізовано проблему підготовки висококваліфікованого майбутнього вчителя в системі вищої педагогічної освіти, а також дотичні проблеми, що пов'язані з забезпеченням його здатності виявляти себе як сформовану соціально зрілу особистість. Доведено, що такий фахівець спроможний виконувати свої функціональні обов'язки не лише як педагог-предметник, але й здійснювати рефлексію контраверсійних соціальних процесів, які відбуваються у країні й світі.*

Ключові слова: *компетентність; професійна компетентність; освітній процес; рефлексія; соціальна рефлексія; контраверсійні процеси; вища педагогічна освіта; майбутній учитель.*

Постановка проблеми. *Нині як ніколи актуалізується проблема підготовки висококваліфікованого майбутнього вчителя в системі вищої педагогічної освіти, а*

також дотичні проблеми, що пов'язані з забезпеченням його здатності виявляти себе як сформовану соціально зрілу особистість, яка є спроможною виконувати свої функціональні обов'язки не лише як педагог-предметник, але й здійснювати рефлексію контраверсійних соціальних процесів, що відбуваються в Україні та світі. Саме цим пояснюється потреба формування компетентності соціальної рефлексії студента вищого педагогічного навчального закладу, яка би визначала його здатність і готовність розв'язувати розмаїття комплексних і суперечливих соціально забарвлених ситуацій, що можуть часто спостерігатися як у ході освітнього процесу, так і в позашкільній практиці спілкування вчителя з учнями.

Важливо також звернути належну увагу на факт того, що українська освітня система в умовах реалізації інтенсивних євроінтеграційних процесів перетворюється на дійсно відкрити щодо зовнішніх впливів, котрі спонукають майбутніх фахівців до свідомого професійно-педагогічного самовдосконалення, саморозвитку і самореалізації як гарантії майбутньої конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Звертаючись до наукових досліджень, що унаочнюють коло проблем, які пов'язані з формуванням компетентностей студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу, виокремлюємо такі напрями, які можуть виявитися важливими в контексті здійснюваного дослідження дидактичних механізмів компетентності соціальної рефлексії майбутнього вчителя, а саме:

- по-перше, в освітньо-філософській площині певний інтерес становлять роботи, у яких прямо чи опосередковано вивчаються ціннісні пріоритети фахової підготовки майбутніх фахівців (йдеться про наукові праці В. Белікова, Л. Буєвої, Б. Гершунського, С. Гессена, О. Жорнової, С. Зіміна, Ю. Зінковського, І. Зязюна, М. Кагана, К. Корсака, В. Лозової, В. Лугового, В. Шадрікова);
- по-друге, маємо спиратися на різноаспектний досвід вивчення специфіки організації та здійснення навчального процесу в вищій школі (у тому числі, й вищій педагогічній школі, за урахування контраверсійних особливостей), що висвітлено в науковому доробку О. Абдуллої, А. Алексюка, Л. Артемової, С. Архангельського, Я. Болюбаша, В. Бондаря, Н. Бордовської, В. Буряка, С. Вишнякової, С. Вітвіцької, В. Євдокімова, М. Євтуха, Н. Кузьміної, З. Курлянд, О. Малихіна, М. Полякова, І. Прокопенка, В. Чайки, М. Фіцули та багатьох інших;
- по-третє, доцільно не залишити поза увагою напрацювання в історико-педагогічній та психолого-педагогічній царинах щодо становлення й розвитку вищої освіти, також навчально-виховних парадигм вищої школи, що можна знайти в роботах І. Беха, А. Бойко, Н. Карлова, Г. Корнетова, О. Сухомлинської, Т. Ромм, М. Ярмаченка.

Звернення багатьох учених до ретельного системного і константного аналізу проблем компетентності в сучасних умовах розвитку вищої освіти пов'язане, перш за все, з якісними змінами, широкомасштабними технологічними інноваціями, що відбуваються в суспільстві, економіці, промисловості. Якщо кілька десятиліть тому людина мала можливість використовувати певний набір знань, умінь, навичок протягом декількох десятиліть майже без змін, то бурхливий науковий розвиток, проникнення інформаційно-комунікаційних технологій у всі сфери людської діяльності, міграційні процеси вимагають формування у студента вищого педагогічного навчального закладу не лише набору знань, що складають фахову основу спеціальності, а й формування професійно значущих якостей і здатностей особистості.

Перелічені наукові роботи дають змогу конкретизувати простір дослідницьких зусиль і визначити, що сприятлива основа для формування компетентності соціальної рефлексії майбутніх учителів може бути створена саме у процесі навчання гуманітарних дисциплін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз практичної роботи вищих навчальних закладів і узагальнення власного досвіду викладання

вможливають виявлення певних суперечностей, що існують і певним чином можуть бути усунені за результатами проєктованого наукового вивчення досліджуваної проблеми:

- між потребою ліквідації сталих стереотипів щодо змісту і сутності фахової підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів та існуючою лакуною в використанні нових показників якості цієї підготовки;
- між об'єктивним процесом залучення української освітньої системи до загальноєвропейських стандартів і норм здійснення освітньої діяльності у вищих навчальних закладах із переважанням різноманітних форм і видів студентської соціальної роботи та традиційною організацією навчальної діяльності з масовим використанням відокремлених від соціальних проблем навчальних ситуацій у вітчизняному освітньому просторі;
- між об'єктивною вимогою формування студента – носія різноманітних компетентностей, чільне місце серед яких займає компетентність соціальної рефлексії, – та доміантним орієнтиром вищої педагогічної школи на абстрактного середнього студента, стихійно сформульованими підходами до формування студентських компетентностей і їх складників.

Мета статті: на основі комплексного цілісного теоретичного аналізу досвіду вивчення актуальних проблем вищої педагогічної школи на етапі активного оновлення пріоритетних векторів її розвитку в межах реалізації компетентісно орієнтованої парадигми оновлення системи вищої освіти в Україні в цілому довести доцільність здійснення дослідження проблеми формування соціальної рефлексії майбутніх учителів на теоретико-методологічному рівні.

Виклад основного матеріалу. Одним із пріоритетних стратегічних завдань, які постають перед сучасною педагогічною освітою, є розвиток творчих здібностей і саморозвиток особистості майбутнього вчителя, який здатний не лише реалізовувати існуючі педагогічні й соціальні технології, але й виходити за межі нормативної діяльності, підходити нестандартно, гнучко до вирішення професійних завдань, розробляти й упроваджувати педагогічні інновації. Головною умовою такого розвитку є здатність працювати самостійно, яка має сформуватися в молоді під час навчання [1].

О. Малихін зазначає, що освітній процес у вищому педагогічному навчальному закладі також відрізняється від відповідних процесів у інших закладах вищої освіти. У першу чергу, це зумовлено тим, що особистість студента вищого педагогічного навчального закладу – це особистість майбутнього вчителя, людини, яка протягом усієї своєї подальшої професійної діяльності буде мати безпосередній зв'язок зі сферою освіти, власне навчальним процесом, буде самостійно й безперервно поповнювати власний багаж знань і спонукатиме до подібної активної діяльності своїх учнів.

Вище визначені положення доводять доцільність: звернення до особистості студента як суб'єкта організації самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу; визначення й формування тих якостей особистості студента, які мають бути йому притаманні; вимог, що висуваються до студентів задля ефективної організації й реалізації самостійної навчальної діяльності [1].

А. Хуторської вважає, що «компетентність» означає набуття, володіння людиною відповідною компетенцією, яке включає його особисте ставлення до неї та предмета діяльності. У свою чергу, «компетенція» включає сукупність узаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які стосуються певного кола предметів і процесів, що необхідні для якісної продуктивної діяльності стосовно них [2].

Загалом компетентність – це характеристика, що дається людині внаслідок оцінювання ефективності/результативності її дій, що спрямовані на розв'язання певного кола значущих для певного співтовариства завдань/проблем. Не слід протиставляти компетентність знанням чи вмінням і навичкам. Поняття компетентності є ширшим за знання, уміння й навички, оскільки містить їх у собі [3, с. 16].

Поняття «професійна компетентність» у сучасних дослідженнях розглядається як інтегрована характеристика професіоналізму, що поєднує в собі особистісно-

діяльнісні структури. Структура і зміст професійної компетентності багато в чому визначається специфікою професійної діяльності, що виконується, та належністю до певних типів професій [4, с. 177].

У структурі професійної компетентності вчителя А. Маркова виділяє чотири блоки: «професійні (об'єктивно необхідні) психологічні і педагогічні знання; професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні вміння; професійні психологічні позиції, установки вчителя, які від нього вимагає професія; особистісні особливості, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями й уміннями». Пізніше А. Маркова вже виділяє спеціальні, соціальні, особистісні та індивідуальні види професійної компетентності [8, с. 34–35].

А. Деркач і В. Зазакін у структурі професійної компетентності виділяють кілька змістових характеристик: гностична або когнітивна, що в підготовці сучасного вчителя відображає наявність необхідних професійних знань, обсяг і рівень яких є головною характеристикою компетентності; регулятивна, яка дає змогу використовувати наявні професійні знання для розв'язання професійних завдань та включає проєктувальний і конструктивний складники, що виявляються в умінні прогнозувати й ухвалювати ефективні рішення; статусна для рефлексії – дає право за рахунок визнання авторитетності діяти належним чином; нормативна – розкриває коло повноважень, сферу професійного застосування; комунікативна – оскільки поповнення знань або практична діяльність завжди здійснюються у процесі спілкування або взаємодій [9, с. 40].

Рефлексивна компетентність, за визначенням С. Степанова, являє собою професійну якість особистості, що дає змогу найбільш ефективно й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здібності, що забезпечує розвиток і саморозвиток, сприяє активації творчого підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності й результативності [5]. Сутність рефлексивної компетентності суб'єкта визначається як «володіння тими чи тими знаннями й уміннями, що адекватні діяльності, яка здійснюється» [5, с. 267].

Структурно-змістовий аналіз рефлексивної компетентності, що проведений на основі робіт О. Анісімова, В. Метаєвої, І. Семенова, С. Степанова, А. Хуторського та ін., дає нам змогу виділити певні, на наше переконання, необхідні й достатні теоретичні передумови проєктування рефлексивної компетентності як складника компетентності соціальної рефлексії. Спробуємо їх узагальнити.

1. Рефлексивна компетентність є метакомпетентністю [6], що виступає одним із ключових чинників особистісного і професійного розвитку в різних сферах людської діяльності. Її метакомпетентнісний характер виражається в тому, що рефлексивна компетентність сприяє ефективному розвитку всіх інших видів компетентності, а тому її розвиток відіграє важливу роль в освітньому процесі будь-якого рівня складності.

2. Під рефлексивною компетентністю особистості слід розуміти засвоєну суб'єктом у результаті досвіду рефлексивної діяльності сукупність особистісних якостей, що забезпечують продуктивну рефлексію. Рефлексивна компетентність обумовлена наявним у суб'єкта досвідом рефлексивної діяльності.

3. Визначення рефлексивної компетентності особистості видається можливим завдяки виявленню здатності суб'єкта до рефлексивних дій. У цьому контексті під «здібністю до рефлексивних дій» (здібність до рефлексії) розуміємо інтегровану характеристику, яка відобразатиме деякий рівень сформованості в суб'єкта сукупності основних компонентів рефлексивної компетентності: ціннісно-сміслових орієнтацій у сфері самовизначення особистості; знань рефлектуючого суб'єкта про себе як особистість, яка розвивається, про рефлексію як психологічний процес, про предмет рефлексії; умінь і навичок рефлексивної діяльності.

4. Спираючись на основні положення, що представлені в дослідженні С. Степанова [5], зміст рефлексивної компетентності розкриваємо в комплексі рефлексивно-особистісних, рефлексивно-інтелектуальних, рефлексивно-кооперативних і

рефлексивно-комунікативних компетенцій: рефлексивно-особистісні компетенції орієнтують рефлектуючого суб'єкта на постійний особистісний саморозвиток; рефлексивно-інтелектуальні компетенції пов'язані з саморозвитком пізнавальних процесів та індивідуальної діяльності; рефлексивно-кооперативні компетенції забезпечують продуктивне партнерство в спільній діяльності; рефлексивно-комунікативні компетенції визначають ефективність міжособистісних і внутрішньо-особистісних комунікацій.

5. У цілісній структурі рефлексивної компетентності зазначені компетенції виступають основними компонентами, їх сукупність і характер зв'язків між ними визначають рівень сформованості та особливості процесу розвитку рефлексивної компетентності суб'єкта.

«Педагогічна рефлексія», за визначенням А. Бізяєвої, являє собою «процес уявного (попереднього чи ретроспективного) аналізу будь-якої професійної проблеми, у результаті котрого виникають особистісно забарвлене осмислення сутності проблеми та нові перспективи її розв'язання» [7, с. 62].

Є. Ковшов [10], яким присвячено проблемі філософської інтерпретації феномена соціальної рефлексії докторську дисертацію, пропонує таке визначення: «соціальна рефлексія являє собою спосіб усвідомлення дії міжособистісних (у тому числі міжгрупових) соціокультурних механізмів будь-якої доцільної діяльності. На відміну від пізнавальної, їй притаманне домінування аксіологічного аспекту над гносеологічним, яке виражається в усвідомленні мотивів і цілей суб'єктами соціальної діяльності». У процесі аналізу сутності соціальної рефлексії потрібно враховувати кілька суттєвих моментів. По-перше, соціальна рефлексія має чітку спрямованість на систему соціальної взаємодії (як міжособистісної, так і міжгрупової). По-друге, вона орієнтована на переважно ціннісно-цільовий аспект будь-якої діяльності, оскільки виявляє значення останньої для особистості й соціуму. Далі Є. Ковшов зазначає, що прагнення до гармонійного поєднання форм і функцій соціальної рефлексії у свідомості суб'єкта характеризує її універсальне динамічне значення в реалізації закону зростання ролі культури в житті суспільства. «Головною ознакою, що відрізняє дію рефлексії в повсякденній та ідеологічній свідомості, виступає здоровий глузд, який, будучи інтегратором соціального досвіду, протистоїть впливу недостатньо обґрунтованих наукових, релігійних і філософських концепцій» [10]. Типи соціальної рефлексії обумовлені складною структурою свідомості й можуть бути систематизовані за такими критеріями: за характером відношення до змісту рефлексуючої свідомості: дескриптивна, що описує зміст свідомості, і прескриптивна, що має імперативний характер повинності, що задає певні нормативні цілі; за спрямованістю на аналіз власного змісту соціальної системи або на визначення змісту і характеру відносин з іншими системами визначається внутрішня й зовнішня форми рефлексії; за спрямованістю на оцінювання минулого (рефлексія розуміння) або на ідеальну побудову майбутнього стану системи (рефлексія проектування); за предметом аналізу компонентів структури діяльності: на функціональний, системний і процесуальний види рефлексії [10, с. 15–16].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, на основі комплексного цілісного теоретичного аналізу досвіду вивчення актуальних проблем вищої педагогічної школи на етапі активного оновлення пріоритетних векторів її розвитку в межах реалізації компетентнісно орієнтованої парадигми оновлення системи вищої освіти в Україні в цілому доведено доцільність здійснення дослідження проблеми формування соціальної рефлексії майбутніх учителів на теоретико-методологічному рівні, а саме: рефлексивна компетентність є метакомпетентністю; рефлексивна компетентність обумовлена наявним у суб'єкта досвідом рефлексивної діяльності; визначення рефлексивної компетентності особистості видається можливим за виявлення здатності суб'єкта до рефлексивних дій.

Перспективним напрямом подальших науково-педагогічних досліджень у контексті презентованої проблеми є розроблення структури компетентності соціальної рефлексії майбутнього вчителя та моделювання процесу її формування.

Список використаної літератури

1. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект : монографія / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с.
2. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003 – № 2. – С. 58–64.
3. Иванов Д. А. Компетентнісний підхід в освіті. Проблеми, поняття, інструментарій / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова // Зарубіжна література в школі. – 2006. – № 23. – С. 16–28.
4. Раскалинос В. Рефлексивна компетентність як складова професійної характеристики майбутнього фахівця / В. Раскалинос // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 4. – С. 176–182.
5. Степанов С. Ю. Рефлексивная компетентность как базовая категория предпринимательской деятельности / С. Ю. Степанов, О. А. Полищук // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. – Новосибирск : НГУ, 1995. – С. 266–271.
6. Метаева В. А. Рефлексия как метакомпетентность / В. А. Метаева // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 57–61.
7. Бизяева А. А. Психология думающего учителя : педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ, 2004. – 216 с.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
9. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
10. Ковшов Е. М. Социальная рефлексия : Структура, формы и функции : дисс. ... д-ра филос. наук / Е. М. Ковшов. – Саратов, 1999. – 271 с.
11. Малихін О. В. Ієрархія компетентностей сучасного педагога / О. В. Малихін // 1025-річчя історії освіти в Україні : традиції, сучасність та перспективи : зб. матер. міжнарод. наук. конф. / за заг. ред. В. О. Огнев'юка. – Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 65–75.
12. Малихін О. В. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи / О. В. Малихін, О. І. Герасимова // Компетентнісно зорієнтована освіта : якісні виміри : монографія. – Київ : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – С. 128–150.
13. Малихін О. В. Дидактичні механізми формування рефлексивної компетентності студентів / О. В. Малихін // Проблеми освіти : збірник наукових праць. – Вип. 84. – Житомир-Київ, 2015. – С. 206–211.

References

1. Malykhin, O. V. (2009). *Organization of independent educational activity of students of higher pedagogical educational institutions: theoretical and methodological aspects*. Kryvyi Rih : Publishing house (in Ukr.)
2. Khutorskoi, A. V. (2003). Key competences as a component of personality oriented educational paradigm. *Narodnoe obrazovanie (Public education)*, 2, 58–64 (in Ukr.)
3. Ivanov, D. A. (2006). Competent approach in education. Problems, concepts, tools. *Zarubizhna literatura v shkoli (Foreign literature at school)*, 23, 16–28 (in Ukr.)
4. Raskalinos, V. (2011). Reflective competence as part of the professional characteristics of the future specialist. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchyelia (The problem of modern teacher preparation)*, 4, 176–182 (in Ukr.)
5. Stepanov, S. Yu. (1995). *Reflective competence as a basic category of entrepreneurial activity*. Novosibirsk: NSU (in Russ.)
6. Metaeva, V. A. (2006). Reflection as a meta-competence. *Pedagogika (Pedagogy)*, 3, 57–61 (in Russ.)
7. Byziaeva, A. A. (2004). *The psychology of a thinking teacher: pedagogical reflection*. Pskov: PSPI (in Russ.)
8. Markova, A. K. (1996). *The psychology of professionalism*. Moscow: «Znanie» International Humanitarian Fund (in Russ.)
9. Derkach, A. A. (2004). *Acmeological foundations of professional development*. Moscow (in Russ.)
10. Kovshov, E. M. (1999). *Social reflection: structure, form and functions*. Saratov (in Russ.)
11. Malykhin, O. V. (2014). *The hierarchy of the modern teacher competencies*. Kyiv: B. Grinchenko Kyiv University (in Ukr.)
12. Malykhin, O. V., & Herasymova, O. I. (2015). *Formation of reflective competence of students in educational process of high school*. Kyiv: B. Grinchenko Kyiv Univeristy (in Ukr.)
13. Malykhin, O. V. (2015). Didactic mechanisms of formation of reflective competence of students. *Problemy osvity: zbirnyk naukovykh prats (The problems of education: scientific research journal)*, 84, 206–211 (in Ukr.)

Abstract. *Opalyuk T. L. Backgrounding the expediency of educational studies dealing with the problem of future teachers' social reflection competence formation*

Introduction. *The author deals with the problem of training highly skilled future teachers in the system of higher pedagogical education, as well as with the consonant problems related to ensuring their ability to manifest themselves as socially mature persons who can fulfill their responsibilities not only as a teacher of a certain subject, but also reveal controversies in reflection of social processes that occur in the country and the world.*

Objective. *Through integrated holistic experience of theoretical analysis and studying current problems occurring in higher teacher training school on the way of active upgrading priority development vectors within the sphere of a competency-oriented renewal paradigm of higher education in Ukraine implementation as a whole, prove feasibility of the studies of the problem concerning the formation of future teachers' social reflection on theoretical methodological levels.*

Methods. *Theoretical and contrastive analysis; theoretical generalization; forecasting on the level of hypothesis.*

Results. *Expediency for studies in the field of the future teachers' social reflection formation on theoretical and methodological levels has been proved, namely by taking into account the following provisions: the reflective competence is a metacompetence; reflective competence is available due to the subject experience of reflexive activity; defining reflective competence of the individual seems possible through the detection ability of the subject to realize reflexive actions.*

Originality. *The reflective competence is a metacompetence; reflective competence is available due to the subject experience of reflexive activity; defining reflective competence of the individual seems possible through the detection ability of the subject to realize reflexive actions.*

Conclusion. *Through integrated holistic experience of theoretical analysis and studying current problems occurring in higher teacher training school on the way of active upgrading priority development vectors within the sphere of a competency-oriented renewal paradigm of higher education in Ukraine implementation as a whole, Expediency for studies in the field of the future teachers' social reflection formation on theoretical and methodological levels has been proved.*

Perspective direction of subsequent scientific and educational research dealing with the problem is viewed in the field of structuring future teachers' social reflection competence and modeling the process of its formation.

Key words: *competence; professional competence; educational process; reflection; social reflection; contraversion processes; higher pedagogical education; future teacher.*

*Одержано редакцією 04.11.2016
Прийнято до публікації 18.11.2016*

УДК 372.04

ПІДЛИПНЯК Ірина Юріївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
дошкільної освіти Уманського державного
педагогічного університету імені Павла Тичини

ІНДИВІДУАЛЬНО-ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Анотація. *Розглянуто сутність термінів «індивідуалізація», «диференціація». Розкрито проблему виникнення й дослідження категорії «індивідуально-диференційований підхід», схарактеризовано індивідуально-диференційований підхід у поглядах учених сучасності. Виділено основні позиції, що визначають сутність індивідуально-диференційованого підходу як засобу підвищення якості навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу. Запропоновано засоби підвищення ефективності формування навчальних знань і всебічного розвитку дітей.*

Ключові слова: індивідуалізація; диференціація; індивідуально-диференційований підхід; навчально-виховний процес; задатки; нахили; здібності; діти дошкільного віку; дошкільний навчальний заклад.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми індивідуально-диференційованого підходу як засобу підвищення якості навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу зумовлена концептуальним положенням сучасної теорії дошкільного виховання, що спрямована на використання потенційних можливостей розвитку кожної дитини, формування індивідуально-творчих здібностей уже на етапі дошкільного дитинства. Це передбачає «диференціацію навчально-виховного процесу відповідно до індивідуальних задатків, нахилів, здібностей, інтересів та потреб кожного вихованця, виявлення талантів, створення як найсприятливіших умов для самовираження, самоствердження й самореалізації кожного індивіда» [2].

Аналіз досліджень і публікацій останніх років свідчить, що у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній науці проблема індивідуального підходу та диференціації навчання і психічного розвитку дітей дошкільного віку досліджується в різних аспектах, а саме: висвітлення рівнів, форм і видів диференціації та її навчально-методичне забезпечення (Ю. Бабанський, В. Бондар, В. Крутецький, О. Савченко); виявлення меж і потенційних можливостей дітей дошкільного віку в оволодінні знаннями, уміннями, способами пізнавальної діяльності (В. Мухіна, О. Проскура); визначення шляхів здійснення індивідуального і диференційованого підходу (В. Котирло, О. Кононко, Т. Степанова). Серед них провідна роль відводиться вивченню й виявленню загальних психофізіологічних особливостей розвитку дитини в умовах індивідуальної форми навчання (Ш. Амонашвілі, О. Запорожець, Н. Менчинська, М. Поддьяков, С. Рубінштейн); виявленню меж і потенційних можливостей дітей дошкільного віку в оволодінні знаннями, уміннями, способами пізнавальної діяльності (О. Леонт'єв, Н. Менчинська, Т. Тарунтаєва); розробленню змісту і методів діагностики розвитку дітей та учнів (Е. Борисова, Л. Венгер, В. Котирло, С. Ладивір, О. Проскура, Т. Титаренко); визначенню шляхів управління навчальною діяльністю на основі індивідуального підходу (Е. Аркін, Н. Бочарова). Таким чином, ученими всебічно обґрунтована необхідність і можливість оптимізації навчання на ґрунті індивідуального підходу до кожного конкретного суб'єкта навчальної діяльності.

Метою статті є обґрунтування необхідності використання індивідуально-диференційованого підходу в організації навчально-виховного процесу з дітьми дошкільного віку. Основним завданням нашого дослідження є аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми індивідуально-диференційованого підходу до дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Концептуальне положення сучасної теорії дошкільного виховання спрямоване на використання потенційних можливостей розвитку кожної дитини, формування індивідуально-творчих здібностей уже на етапі дошкільного дитинства. У період від народження до семи років закладаються підвалини набуття в подальшому різних знань, умінь і навичок. Одним із принципів забезпечення успіху в вихованні й навчанні дітей у дошкільних навчальних закладах є врахування вікових та індивідуальних особливостей кожної дитини. У реалізації індивідуального підходу особливу роль відіграє диференціація навчання. Вона здійснюється через добір змісту навчального матеріалу і прийомів роботи з дошкільниками, що зумовлені особливостями їхнього сприймання, пам'яті, мислення, емоційно-вольової сфери [3].

У педагогіці «індивідуалізацію навчання» розглядають як таку організацію навчального процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності дітей, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання, або як «загальну цілеспрямовану систему вивчення, проектування особистості і здійснення проекту її формування у процесі навчально-виховної роботи в колективі» [2].

«Індивідуалізація навчання» – це взаємодія педагога з групою дітей за індивідуальною моделлю з урахуванням їхніх особистісних особливостей, здібностей [1]. Відтак, під «індивідуалізацією навчання» ми розуміємо специфічну форму організації навчально-виховного процесу, що забезпечує педагогічний принцип реалізації змісту, цілей навчання, відповідно до індивідуальних відмінностей дітей.

Як відомо, індивідуальний підхід до виховання дошкільників підвищує рівень розумової підготовки дітей, включає індивідуальну роботу дітей поза заняттями, використання різних індивідуальних завдань, дидактичних ігор та ін. Індивідуальний підхід до виховання реалізується завдяки вибору педагогом особливих засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності кожного вихованця. Варіюються вимоги до засвоєння матеріалу, що вивчається (добір завдань, різних за змістом і ступенем складності), форми організації навчання (колективна, групова, індивідуальна), кількість і характер допомоги, що надається дітям, темпи оволодіння знаннями й навичками [4].

У реалізації такого індивідуального підходу особливу роль відіграє диференціація навчання. «Диференціація навчання» (від лат. *differentia* – різниця) – це форма організації навчальної діяльності, яка враховує нахили, інтереси, здібності дітей [2]. Диференціація навчання передбачає створення умов для навчання дітей, які мають різні здібності й проблеми, шляхом їхньої організації в однорідні (гомогенні) групи.

Диференційований підхід до виховання дітей – це перехідна стадія від колективних форм роботи до індивідуальних, що дозволяє будувати роботу з різними групами з метою впливу на кожну дитину відповідно до її індивідуальних особливостей. Здійснюючи диференційований підхід, дорослий віддає перевагу роботі з групою, у якій діти об'єднані за певною ознакою, що оптимізує освітній процес, дає можливість навчатися й виховуватися за різними програмами [6].

Упродовж багатьох століть питання диференціації розглядалося в руслі загальної проблеми індивідуального підходу в процесі навчально-виховної роботи. Під «диференціацією» у педагогіці розуміють цілісний процес розвитку особистості з урахуванням її здібностей, нахилів, можливостей та інтересів на ґрунті створення необхідних педагогічних умов для засвоєння знань, формування вмінь і навичок відносно рівня їхньої навченості (сприйняття до педагогічних впливів). Диференціація й індивідуалізація як два взаємопов'язаних процеси здійснюють певний позитивний вплив на результат навчання. Індивідуалізація розглядається як специфічна форма організації навчально-виховного процесу, що забезпечує педагогічний принцип реалізації змісту, цілей навчання відповідно до індивідуальних відмінностей дітей.

Щодо феномена «диференційований підхід», зазначимо, що в літературі він як самостійний принцип навчання не виділяється і найчастіше використовується як синонім поняття «індивідуальний підхід». Таким чином, у більшості наукових праць терміни «індивідуальний підхід» і «диференційований підхід» розглядаються як принципи навчання, а індивідуалізація та диференціація – як реалізація відповідних принципів [7].

Науковцями доведено, що диференціація та індивідуалізація навчального процесу забезпечують умови для поглиблення знань, впливають на ставлення дітей до навчання. Під час групової роботи встановлюються тісні контакти між вихователем і дитиною, а також між самими дітьми, створюється більше можливостей для вираження емоційних потреб, пізнавального інтересу, для надання допомоги кожній дитині. Індивідуальні форми роботи дозволяють ефективніше враховувати всі індивідуальні якості дитини. Поєднання різних форм організації навчального процесу, їх взаємопереходи виступають як механізми просування кожної дитини на більш високий рівень у своїй навчальній діяльності [4].

Упровадження індивідуального підходу в практичну діяльність дошкільного навчального закладу передбачає диференційоване бачення етапності психолого-педагогічної роботи як цілісної системи взаємопов'язаних кроків: 1) попередне

виявлення індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини; 2) уточнення, деталізація й поглиблення отриманої інформації, установлення позитивних і проблемних аспектів розвитку дитини, причин їх виникнення; 3) фіксація результатів діагностування в щоденниках спостережень, психологічних паспортах деяких дітей, у психологічному «портреті» групи; 4) систематизація, узагальнення та аналіз результатів вивчення індивідуальних особливостей і соціальної ситуації розвитку дитини; 5) визначення першорядних і другорядних індивідуальних завдань навчально-виховної роботи з вихованцями, основних стратегій спілкування з їхніми родинами; 6) вибір адекватних методів, форм і засобів виховної роботи; 7) визначення варіативного навчального змісту; 8) практичне здійснення індивідуального підходу в навчально-виховному процесі.

За їх допомогою виробляється комплекс визначених відповідно до особливостей індивідуального розвитку кожної дитини засобів, форм і методів психолого-педагогічного впливу [3].

Науковці і практики стверджують, що проблему індивідуалізації виховання найкраще розв'язувати в різновіковій групі. Таких груп стає все більше. Вони створюються вимушено через проблеми демографічного і соціально-політичного розвитку України, а також спеціально, оскільки система перебування дитини в такій групі створює чудові можливості для прояву і розвитку її індивідуальності.

Працюючи з дітьми різного віку, педагогам легше відійти від уніфікації освітньої роботи та більше уваги приділяти індивідуалізації виховних методик; опосередковано через старших дошкільників передавати молодшим позитивний досвід особистих взаємин і т.д.

Нині індивідуальний підхід тлумачать як психолого-педагогічний принцип, що передбачає організацію педагогічного впливу в освітньо-виховному процесі, здійснюваному в навчальних закладах (і в родинному середовищі також), з обов'язковим урахуванням індивідуальних особливостей дитини та умов її життя [7].

Умовами для засвоєння знань, умінь і навичок дітьми різновікової групи можуть бути: диференціація дітей за віком на підгрупи; індивідуальний підхід до навчання (з урахуванням рівнів індивідуального розвитку); використання в роботі диференційованих (різнорівневих) програм; доцільне поєднання колективних і індивідуальних форм навчання [6].

Навчальний процес у різновікових групах здійснюється з використанням фронтальних, групових та індивідуальних форм організації навчання. Найбільш раціональною формою організації навчання в різновіковій групі є заняття за одним розділом програми з диференціацією навчальних завдань для кожної вікової підгрупи. Спільні завдання розв'язуються у процесі фронтального навчання, а ті, що стосуються дітей певного віку, – на заняттях із віковою підгрупою. Узаємозв'язок двох типів занять вихователь забезпечує способами їх організації. Наприклад, першу половину заняття педагог працює з однією підгрупою або навпаки: заняття розпочинається з усією групою, а потім молодші йдуть гратися, а старші далі займаються з педагогом [1].

Існує й інша форма організації навчання – заняття з віковою підгрупою. При цьому краще вдається врахувати індивідуальні особливості дітей. Скорочується кількість організаційних моментів, завдяки чому підвищується змістова щільність заняття. Під час роботи вихователя з віковою підгрупою є можливість спілкуватися з кожним із них, тобто здійснювати індивідуальний підхід. Тому результативність при груповому навчанні значно вища, ніж при фронтальному. Уважається припустимим скорочення тривалості групових занять порівняно з фронтальними [4].

Одним із найважливіших завдань дошкільної освіти на сучасному етапі є перехід від масового навчання до індивідуального. Нині завдання дошкільного навчального закладу полягає в тому, щоб закласти фундамент освіти кожного дошкільника, сформувати майбутнє молоде покоління творчих особистостей, прищепити прагнення

до знань, навчити набувати вміння й навички в умовах демократизації суспільства [6]. Без рішучого повороту навчально-виховного процесу до конкретної дитини, без урахування її індивідуальних особливостей і створення умов для розвитку й удосконалення її психофізіологічних задатків, здібностей, неможливо підготувати сучасного дошкільника як розвинуту особистість.

Висновки. Індивідуально-диференційований підхід дозволяє ефективно побудувати роботу з різними групами з метою реалізації можливості впливу на кожну дитину, розвитку в ній у процесі роботи з колективом індивідуальних здібностей, особливостей. Він передбачає вдосконалення навчального процесу в дошкільному навчальному закладі з урахуванням індивідуальних здібностей кожної дитини, її навчальних досягнень, особливостей сприймання, мислення, уяви, темпераменту, емоційно-вольової сфери. Здійснення індивідуалізації та диференціації в освітньому процесі дошкільного навчального закладу потребує постійної роботи педагогів у напрямі підвищення професійної майстерності, уважності до індивідуально окресленої динаміки зростання кожної дитини, її особистісних і навчальних досягнень, життєвої компетентності, а також постійної турботи про оновлення матеріальної бази групи, забезпечення посібниками, матеріалами, урізноманітнення змісту навчальних завдань і планів. Тому індивідуально-диференційований підхід у навчанні останнім часом продовжує вивчатися як один із засобів підвищення ефективності формування навчальних знань і всебічного розвитку дітей, що є перспективою подальших розвідок.

Список використаної літератури

1. Бурма А. В. Дифференцированный подход к старшим дошкольникам как условие их подготовки к школьному обучению : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / А. В. Бурма. – Санкт-Петербург, 1992. – 16 с.
2. Грамма Н. Г. Самостоятельность, самостоятельная деятельность, индивидуализация обучения старших дошкольников в детском саду : метод. реком. [работникам дошкольных учреждений, студентам-практикантам] / Н. Г. Грамма. – Одесса, 1991. – 25 с.
3. Захарова Л. М. Дифференциация самостоятельной работы как фактор повышения качества знаний младших школьников : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Л. М. Захарова ; Ленингр. гос. пед. ин-т. – Л., 1986. – 17 с.
4. Индивидуализация в процессе обучения детей дошкольного возраста / под. ред. К. Й. Щербаковой. – Запорожье, 1992. – 17 с.
5. Кузьменко В. Развитие индивидуальности дитини 3-7 років : монографія / В. Кузьменко. – Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – 453 с.
6. Кузьменко В. Індивідуальний підхід : десять кроків / В. Кузьменко // Дошкільне виховання. – 2006. – № 7. – С. 10.
7. Степанова Т. М. Індивідуалізація і диференціація навчання математики дітей дошкільного віку : монографія / Т. М. Степанова. – Київ : Вид. «Слово», 2006. – 205 с.

References

1. Burma, A. V. (1992). *Differential to the senior preschool children as a condition of their preparation for school*: abstract. diss. of PhD. Sankt-Peterburg (in Russ.)
2. Gramma, N. G. (1991). *Independence, self-employment, the individualization of training the senior preschool children in kindergarten*: method. recom. employees of preschool institutions, students, trainees. Odessa (in Russ.)
3. Zakharova, L. M. (1986). *Differentiation independent work as a factor in improving the quality of knowledge of younger schoolboys*: abstract. diss. of PhD. Leningrad. State. Ped. Inst. (in Russ.)
4. *Customization in teaching preschool children* / ed. by Shcherbakova, K. J. (1992). Zaporozhye (in Russ.)
5. Kuzmenko, V. (2005). *Personality development of the child 3-7 years*: monograph. Kyiv: NPAU of M. P. Dragomanov (in Ukr.)
6. Kuzmenko, V. (2006). *Individual approach: ten steps*. Doshkyl'ne vyhovannya (*Preschool Education*), 7, 10 (in Ukr.)
7. Stepanova, T. N. (2006). *Differentiation and individualization of teaching mathematics preschool children*: monograph. Kyiv: Slovo (in Ukr.)

Abstract. Pidlypniak I. Yu. Individually-differentiated approach as a mean of the quality of the educational process pre-schools improvement.

Introduction. One of the most important tasks of preschool education at present is a transition from mass to individual learning. Today kindergarten task is to lay the foundation for the education of

every preschooler shape the future of the younger generation as a creative person, instill the desire for knowledge, learn skills and acquire skills in terms of democratization of society. So among the principles of success in the education of children in kindergartens is taking into account age and individual characteristics of each child, the need to improve the content, forms and methods in preschool education.

Purpose. *The article aims to justify the need for individual and differentiated approach to the organization of the educational process of preschool children.*

Conclusion. *Implementation of individual approach in practice of preschool institution provides differentiated view of phasing psychological-pedagogical work as an integrated system of interrelated steps: 1) preliminary identification of the individual characteristics of each child; 2) clarification details and deepens the information received, establishing positive and problematic aspects of child development, and their causes; 3) fixing diagnosis results in journals observations, psychological passports of some children in the psychological «portrait» of the group; 4) organizing, synthesis and analysis of the study of individual characteristics and social situation of the child; 5) determination of primary and secondary objectives of individual educational work with pupils, the main strategies of communication with their families; 6) selection of appropriate methods and techniques, forms and means of educational work; 7) determination of variable educational content; 8) practical implementation of individual approach in the educational process.*

For their help, produced a set of features defined in accordance with the individual development of each child tools, forms, methods and techniques of psychological and educational impact.

Without decisive turn of the educational process to a each person, excluding its individual characteristics and create conditions for the development and improvement of its psychological and physiological traits, abilities, can not prepare preschooler modern developed as a person.

Keywords: *individualization; differentiation; individually-differentiated approach; the educational process; making; inclinations; capabilities; pre-school children; pre-school.*

*Одержано редакцією 16.11.2016
Прийнято до публікації 30.11.2016*

УДК 371.1:371.13

ПЛИСКА Юрій Святославович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний університет «Острозька академія»,
Україна

РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ: ЦІНІСНО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Анотація. *Представлено аксіологічний і культурологічний підходи до проблеми розвитку особистісної педагогічної культури вчителя. З'ясовано особливості педагогічної культури в контексті культурологічного підходу. Обґрунтовано необхідність застосування аксіологічного підходу до розвитку особистісної педагогічної культури вчителя як такого, що вможливає інтерпретацію цінностей, які визначають особистісну позицію педагога в контексті його педагогічної культури. Визначено зв'язок особистісної педагогічної культури вчителя з соціально-педагогічними, груповими й особистісно-педагогічними цінностями. Представлено відображення основних типів цінностей в особистісній педагогічній культурі вчителя.*

Ключові слова: *аксіологічний підхід; культурологічний підхід; особистісна педагогічна культура; учитель; цінності; соціально-педагогічні цінності; групові цінності; особистісно-педагогічні цінності.*

Постановка проблеми. *Розвиток особистісної педагогічної культури вчителя в ситуації постійного реформування освітньої сфери постає об'єктом дослідження*

міждисциплінарного рівня, до якого долучаються філософія, соціологія, психологія, педагогіка. Тому визначення методологічної основи кожного конкретного дослідження потребує ґрунтового заглиблення в царину суміжних гуманітарних наук і виокремлення провідних методологічних підходів. У межах проблеми розвитку особистісної педагогічної культури вчителя можемо констатувати, що означений процес відповідає вимогам відкритої, динамічної, ймовірнісної системи, що має характер самоорганізованої й може аналізуватися з погляду різних методологічних підходів. Розвиток особистісної педагогічної культури вчителя передбачає врахування цілого комплексу чинників, що впливають на цей процес, серед яких чільне місце належить соціокультурним і аксіологічним чинникам, оскільки вони визначають глибинну сутність особистісної педагогічної культури та її ціннісне наповнення у зв'язку зі специфікою культурного середовища, у якому функціонує система освіти. Тому віднесення до методологічних основ нашого дослідження культурологічного й аксіологічного підходів видається нам цілком обґрунтованим і суттєвим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Провідні положення культурологічного підходу відносять традиційно до напряму культурно-історичної психології (Л. Виготський [1], О. Лурія [2], О. Леонтьєв [3] та ін.), теорії діалогу культур (М. Бахтін [4], В. Біблер [5] та ін.), культурологічних основ функціонування інституту освіти (В. Гура [6], А. Погодіна [7], Є. Фортунатова [8] та ін.). Підтвердження тісного зв'язку між особистісним і культурним концептами в розвитку людини можна знайти ще в давніх філософських трактатах (Цицерон, Платон, Аристотель). Сучасна гуманістична педагогіка (Ш. Амонашвілі [9], Г. Балл, І. Бех [11], В. Гура [12], І. Зязюн [13], В. Медінцев [10], М. Стельмахович [14], В. Сухомлинський [15] та ін.) спирається на ті самі культурологічні засади.

Аксіологічний підхід в освітньому контексті є предметом дослідження багатьох науковців (Я. Воленський [16], С. Вітвицька [17], Р. Ингарден [18], А. Кір'якова [19], М. Рокич [20], М. Савостьянова [21] та ін.). «Оксфордський філософський словник» (1998) з цього приводу зазначає: «Визнаємо якусь характеристику чи річ як цінність, якщо рахуємося з нею під час прийняття рішення. Іншими словами, беремо її до уваги, коли прагнемо вплинути на чийсь вибір чи керуємося власними рішеннями. Люди, які вважають цінності суб'єктивними, міркують про них у категоріях власного стану, який вони мають, виходячи зі свого вибору, і який не підлягає раціональній дискусії... Люди, які вважають цінності об'єктивними, припускають, що ми можемо керувати нашим вибором і коригувати рішення з певного незалежного погляду, покладаючись на розум, людську природу, Бога чи інший авторитет» [22]. Уважаємо натомість, що попри ґрунтовність культурологічних і аксіологічних засад педагогічних процесів і явищ питання впливу аксіології та культурології на розвиток особистісної педагогічної культури педагога вивчені досить слабо.

Мета статті полягає у визначенні ціннісних і культурних домінант особистісної педагогічної культури вчителя у процесі її розвитку.

Виклад основного тексту. Питання впливу культурного середовища на розвиток різноманітних особистісних якостей фахівця досліджуються досить активно. Так, І. Колмогорова, аналізуючи культурологічні засади педагогічної культури вчителя, зазначає, що завдяки культурологічному підходу до цієї проблеми виникає можливість «освоєння й трансляції педагогічних цінностей і технологій, котрі забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності» [23, с. 166]. Є. Фортунатова [8, с. 28] пропонує розглядати культурологічний підхід як такий, що дає змогу вивчити співвідношення між культурою й свідомістю, що є досить близьким до нашого розуміння розвитку особистісної педагогічної культури вчителя. В. Гура [12, с. 7] звертає увагу, передусім, на середовищні аспекти розвитку культури особистості, тому для нього культурологічний підхід визначає принципи створення культурного навчального

середовища і діалоговий характер між суб'єктами навчального процесу. Словниково-довідникова література [24, с. 387] визначає культурологічний підхід як методологію, що надає можливість пізнавати і перетворювати педагогічну реальність, передовсім, на аксіологічних засадах; за цим підходом освіта розглядається як культурний процес у культурному середовищі, а метою освіти є культурний саморозвиток і самовизначення особистості в аксіологічному просторі.

Окреме місце у площині культурологічного підходу займає проблема *педагогічної культури*, яка для вчителя є підґрунтям формування професійної особистісної культури і заодно виявом такої культури. Розроблення проблеми розвитку педагогічної культури належить до наукового доробку Є. Бондаревської [25], І. Зязюна [26], В. Краєвського [27], Н. Крилової [28], Н. Ничкало [29] та ін. О. Савченко [30], зокрема, наполягає на ціннісному смислі культурологічного підходу до професійної діяльності й професійної підготовки вчителя; підтримуючи таку позицію вченої, ми вважаємо, що дотичною до розвитку особистісної педагогічної культури вчителя є й проблема формування системи його педагогічних цінностей, що відображається в аксіологічних засадах цього явища. Компетентнісний, діяльнісний, культурологічний аспекти розвитку особистісної педагогічної культури вчителя відображають, на нашу думку, систему професійних і особистісних цінностей педагога. Тому аксіологічний контекст педагогічної культури в особистісному відношенні відіграє важливу роль в аналізі означеного феномена. *Аксіологічний підхід* до розвитку особистісної педагогічної культури вчителя представляє можливість з'ясувати й інтерпретувати цінності, що визначають особистісну позицію педагога в контексті його педагогічної культури.

Особливою категорією цінностей є *педагогічні цінності*. Поняття «педагогічні цінності» розглядається відповідно в межах педагогічної аксіології, основи якої складають роботи вітчизняних учених (І. Бех [31], О. Вишневський [32], І. Зязюн [33], О. Сухомлинська [34] та ін.). Д. Чернілевський [35] відносить педагогічні цінності до складу педагогічної культури, тому їх аналіз, як і використання аксіологічного підходу є об'єктивно затребуваним у межах нашого дослідження. Таким чином, педагогічні цінності ми окреслюємо як компонент педагогічної культури, а оскільки педагогічна культура має особистісні межі, то й педагогічні цінності можуть бути визнані особистісним феноменом.

Педагогічні цінності по-різному класифікуються в педагогічній науці. Виходячи з доробку А. Березянської та С. Матяж [36], ми приймаємо поділ педагогічних цінностей на соціально-педагогічні, групові педагогічні й особистісно-педагогічні. Зв'язок означених видів цінностей з особистісною педагогічною культурою вчителя подано нами на рис. 1.

Система особистісних педагогічних цінностей, що визначає в міру реалізації аксіологічного компонента розвиток особистісної педагогічної культури вчителя, на нашу думку, може бути представлена в єдності кількох типів цінностей:

- 1) *статусні* цінності (усвідомлення вчителем своєї ролі й місця в суспільному розподілі праці);
- 2) *комунікативні* цінності (задовольняють потребу у спілкуванні, у тому числі й професійному);
- 3) *загальнокультурні* цінності (творчий саморозвиток, усвідомлення цінності світової культури);
- 4) *професійні* цінності (позитивна мотивація до здійснення педагогічної діяльності, отримання задоволення від своєї професії);
- 5) *раціональні* цінності (усвідомлення цінності матеріального забезпечення й оплати своєї праці, розуміння можливостей свого зростання).

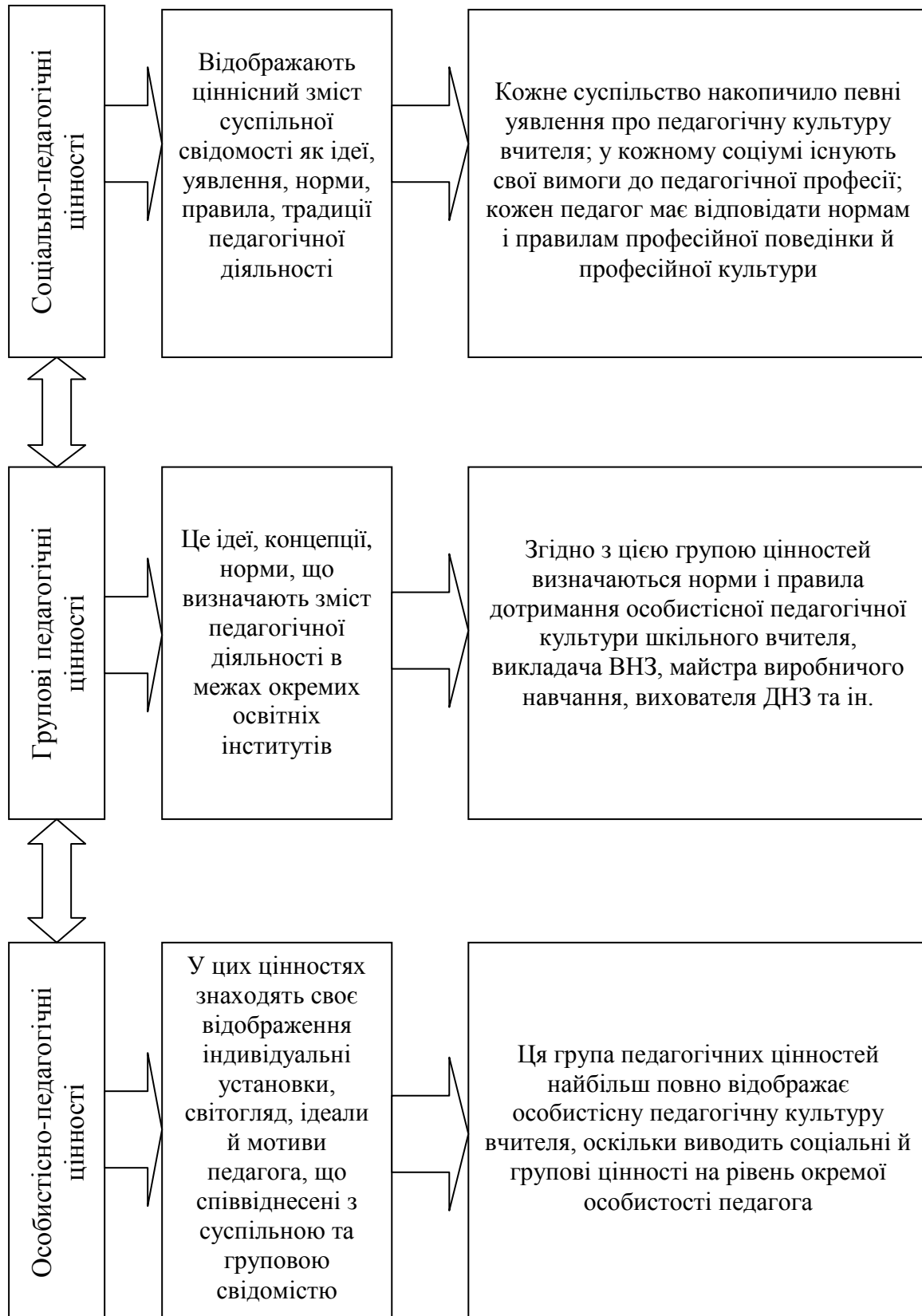


Рис.1. Групи цінностей та їх зв'язок з особистісною педагогічною культурою вчителя

Кожен із видів цінностей, що представлені вище, відображається в особистісній педагогічній культурі вчителя, як це подано нами в таблиці 1:

Таблиця 1.

**Відображення основних типів цінностей
в особистісній педагогічній культурі вчителя**

Тип	Сутність означеного типу цінностей	Їх відображення в розвитку особистісної педагогічної культури вчителя
1	2	3
<i>статусні</i>	Відображають усвідомлення вчителем своєї ролі і місця в суспільному розподілі праці	Статусні цінності дають можливість, з одного боку, співвіднести рівень громадського визнання професії вчителя з його власним професійним самоусвідомленням, з іншого – сам статус залежить від рівня особистісної педагогічної культури вчителя
<i>Комуніка- тивні</i>	Задовольняють потребу в спілкуванні, у тому числі й професійному	Особистісна педагогічна культура вчителя передбачає, в числі інших компонентів, також і культуру спілкування – професійно-педагогічного й особистого
<i>Засально- культурні</i>	Формуються у процесі творчого саморозвитку, впливають на усвідомлення цінності світової культури	Від рівня загальної культури педагога залежить значною мірою і рівень його особистісної професійної (в тому числі педагогічної) культури
<i>професійні</i>	Відображають позитивну мотивацію до здійснення педагогічної діяльності, отримання задоволення від своєї професії	Професійні цінності відображають здатність вчителя до розвитку своєї особистісної педагогічної культури під впливом загальнокультурних і професійних цінностей
<i>раціональні</i>	Забезпечують усвідомлення цінності матеріального забезпечення й оплати своєї праці, розуміння можливостей свого зростання	Раціональні цінності впливають на усвідомлення вчителем рівня своєї професійної діяльності й рівня своєї особистісної педагогічної культури

Висновки і перспективи подальших досліджень Таким чином, нами з'ясовано можливості аксіологічного і культурологічного підходів до аналізу особистісної педагогічної культури вчителя. Задля цього відзначено особливості педагогічної культури в контексті культурологічного підходу. Обґрунтовано необхідність застосування аксіологічного підходу до розвитку особистісної педагогічної культури вчителя як такого, що вможливує інтерпретацію цінностей, що визначають особистісну позицію педагога в контексті його педагогічної культури. Визначено зв'язок особистісної педагогічної культури вчителя з соціально-педагогічними, груповими й особистісно-педагогічними цінностями. Представлено відображення основних типів цінностей в особистісній педагогічній культурі вчителя.

Перспектива подальших досліджень убачається нами в застосуванні компетентнісного підходу до проблеми розвитку особистісної педагогічної культури вчителя.

Список використаної літератури

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во «Лабиринт», 1999. – 352 с.
2. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 320 с.

3. Леонтьев А. М. Деятельность. Сознание. Личность / А. М. Леонтьев. – Москва : Академия, 2005. – 352 с.
4. Бахтин М. М. К философским основам гуманитарных наук / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – Москва : Искусство, 1979. – С. 328–335.
5. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры : Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – Москва : Политиздат, 1990. – 413 с.
6. Гура В. В. Культурологический поход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Гура. – Ростов-на-Дону, 1994. – 16 с.
7. Погодина А. В. Культурологический подход в социально-психологических исследованиях образовательных учреждений / А. В. Погодина // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1. – С. 41–47.
8. Фортунатова Е. Ю. Культурологический подход к формированию умений восприятия художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. Ю. Фортунатова. – Санкт-Петербург, 2004. – 212 с.
9. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 560 с.
10. Балл Г. О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи / Г. О. Балл, В. О. Медінцев // Горизонти освіти. – 2011. – № 3. – С. 7–14.
11. Бех І. Д. Особистісно-орієнтований виховний процес – сходження до людяності / І. Д. Бех // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992-2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків : ОВС, 2002. – С. 69–83.
12. Зязюн І. А. Людина в контексті гуманітарної філософії / І. А. Зязюн // Професійна освіта : педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал ; за ред. І. Зязюна, Т. Левовицького, Н. Ничкало, І. Вільш. – Ченстохова – Київ : Видавництво Вищої Педагогічної школи у Ченстохові, 1999. – Вип. № 1 – С. 323–333.
13. Стельмахович М. Г. Українська родина педагогіка / М. Г. Стельмахович. – Київ : Знання, 1996. – 286 с.
14. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори [В 5 т.]. – Київ : Радянська школа, 1977. – Т. 2. – С. 149–418.
15. Woleński J. Wartości: między filozofią a doświadczeniem potocznym. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.humanizm.net.pl/wolenski2.htm>
16. Вітвицька С. С. Аксиологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя / С. С. Вітвицька // Креативна педагогіка : науково-методичний журнал. – 2015. – Вип. 10. – С. 63–67.
17. Ingarden, R. (1948). Notes on the theory of relativity of values. Philosophical overview, 1–3, 23–94.
18. Кирьякова А. В. Реализация ценностного подхода в педагогике школы : монография / под. ред. д. пед. н., проф. А. В. Кирьяковой. – Москва–Оренбург : Изд-во ОрГУ, 2000. – 240 с.
19. Рокич М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич. – Москва ; Нью-Йорк, 1973. – 276 с.
20. Савостьянова М. В. Аксиологічні основи критики парадигмальної науки : автореф. дис. ... доктора філософських наук : 09.00.09: філософія науки / М. В. Савостьянова. – Київ, 2009. – 32 с.
21. Vlacburn S. Wartości. Oxfordzki słownik filozoficzny. Warszawa, 1998. – S. 424–425.
22. Колмогорова И. В. Культурологический подход к формированию педагогической культуры учителя / И. В. Колмогорова // Известия 14 Уральского государственного университета. – 2008. – № 60. – С. 163–167.
23. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
24. Бондаревская Е. В. Основные положения первой концепции общепедагогической подготовки учителя в условиях многоуровневого образования в педагогическом вузе / Е. В. Бондаревская // Педагогическая наука юга России. – 1998. – Вып. 1. – С. 12–18.
25. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн // Вісник Житомирського державного університету. – 2005. – Вип. 25. – С. 13–18.
26. Краевский В. В. Методология педагогики : пособие [для педагога-исследователя] / В. В. Краевский. – Чебоксары: ЧГУ, 2001. – 165 с.
27. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – Москва : Народное образование, 2000. – 272 с.
28. Ничкало Н. Г. Неперервній професійній освіті – педагогічні кадри нової генерації. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://refdb.ru/look/3629508.html>
29. Савченко О. П. Культурологічний підхід до підготовки майбутніх учителів / О. П. Савченко // Наука і освіта : науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. – 2012. – № 8. – С. 146–148.
30. Бех І. Д. Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт / І. Д. Бех // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2002. – Вип. 3. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/3/vupysk_21.pdf

31. Вишневецький О. Система цінностей і стратегія виховання / О. Вишневецький // Рідна школа. – 1997. – № 7–8. – С. 3–5.
32. Зязюн І. А. Проблема самовизначення вчителя у контексті педагогічної дії / І. А. Зязюн // Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / за ред. Дубасенюк О. А., Ковальчук В. А. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 8–20.
33. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей та молоді / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 105–111.
34. Чернилевський Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие [для вузов] / Д. В. Чернилевский. – Москва : ЮНИТИ–ДАНА, 2002. – 437 с.
35. Матяж С. В. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості / С. В. Матяж, А. О. Березянська // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Серія Соціологія. – 2013. – Т. 225. – Вип. 213. – С. 27–30.

References

1. Vyigotskiy, L. S. (1999). *Thinking and speech*. Moscow: Labirint (in Russ.)
2. Luriya, A. R. (2006). *Lectures on general psychology*. Sankt-Peterburg: Piter (in Russ.)
3. Leontev A. M. (2005). *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Akademiya (in Russ.)
4. Bahtin, M. M. (1979). *To philosophical bases of humanity*. Aesthetics of verbal work. Moscow: Iskusstvo (in Russ.)
5. Bibler, V. S. (1990). *From scientific studies – to logic of culture: Two philosophical introductions to twenty the first century*. Moscow: Politizdat (in Russ.)
6. Gura, V. V. (1994). *Culturological hike as theoretical-methodological basis of humanizing of information technologies of educating: avtoref. diss. ... PhD: 13.00.01*. Rostov-na-Donu (in Russ.)
7. Pogodyna, A. V. (2010). *Culturological approach is in socially-psychological researches of educational establishments*. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological science and education)*, 1, 41–47 (in Russ.)
8. Fortunatova, E. Yu. (2004). *Culturological going near forming of abilities of perception of artistic texts at educating to Russian as foreign: diss. ... of PhD: 13.00.02*. Sankt-Peterburg (in Russ.)
9. Amonashvyly, Sh. A. (1990). *Personality-humane basis of pedagogical process*. Minsk: Universitetskoe (in Russ.)
10. Ball, H. O., & Miedintsev, V. O. (2011). *Personality as individual modus of culture and as integrative quality of person*. *Horyzonty osvity (Horizons of education)*, 3, 7–14 (in Russ.)
11. Bekh, I. D. (2002). *The Personality-oriented educator process is an ascent to humaneness*. Development of pedagogical and psychological science is in Ukraine 1992-2002. Kharkiv: OVS (in Ukr.)
12. Zyazyun, I. A. (1999). *A man is in the context of humanitarian philosophy*. *Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia. Ukrainsko-polskyi zhurnal (Trade education: is pedagogic and psychology. Ukrainian-Poland magazine)*, 1, 323–333. Chenstokhova–Kyiv: WSL (in Ukr.)
13. Stelmakhovych, M. H. (1996). *Ukrainian domestic pedagogics*. Kyiv: Znannya (in Ukr.)
14. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *How to bring up the real man*. Works are chosen [V 5 t.]. Kyiv: Radyanska shkola, tom 2, 149–418 (in Ukr.)
15. Woleński J. *Wartości: między filozofią a doświadczeniem potocznym*. Retrieved from <http://www.humanizm.net.pl/wolenski2.htm> (in Pols.)
16. Vitvytska, S. S. (2015). *Going of axiology is near education of personality of future teacher*. *Kreatyvna pedahohika. Naukovo-metodychnyi zhurnal (Creative pedagogic)*, 10, 63–67 (in Ukr.)
17. Ingarden, R. (1948). *Notes on the theory of relativity of values*. *Philosophical overview*, 1–3, 23–94 (in Engl.)
18. Kyryakova, A. V. (2000). *Realization of the valued approach is in pedagogic of school: monograph*. Moscow–Orenburg: OSU (in Russ.)
19. Rokich, M. (1973). *Nature of human values*. Moscow; Nyu-York (in Russ.)
20. Savostyanova, M. V. (2009). *Bases of axiology of criticism of paradigm science: avtoref. dyss. of doctor philosophy sciences: 09.00.09*. Kyiv (in Ukr.)
21. Blacburn, S. (1998). *Wartości*. *Oxfordzki słownik filozoficzny*. Warszawa (in Pols.)
22. Kolmogorova, I. V. (2008). *Culturological going near forming of pedagogical culture of teacher*. *Izvestiya 14 Uralskogo gosudarstvennogo universiteta (News 14 the Ural state university)*, 60, 163–167 (in Russ.)
23. *Philosophical dictionary* / ed. by V. I. Shynkaruka. (1986). Kyiv (in Ukr.)
24. Bondarevskaya, E. V. (1998). *Substantive provisions of the first conception of general pedagogical preparation of teacher in the conditions of multilevel education in pedagogical institution of higher learning*. *Pedagogicheskaya nauka yuga Rossyi (Pedagogical sciences of west Russia)*, 1, 12–18 (in Russ.)
25. Zyazyun, I. A. (2005). *Philosophy of pedagogical quality is in the system of continuous education*. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu (Bulletin of the Zhytomyr state university)*, 25, 13–18 (in Ukr.)
26. Krayevskiy, V. V. (2001). *Methodology of pedagogic*. Cheboksary: ChSU (in Russ.)

27. Krylova, N. B. (2000). *Cultural of education*. Moscow: Narodnoye obrazovanye (in Russ.)
28. Nychkalo, N. H. *To continuous trade education are pedagogical shots of new generation*. Retrieved from <http://refdb.ru/look/3629508.html> (in Ukr.)
29. Savchenko, O. P. (2012). *The culturological going is near preparation of future teachers*. *Nauka i osvita (Sciences and education)*, 8, 146–148 (in Ukr.)
30. Bekh, I. D. (2002). The Personality-oriented model of education as scientific construct. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly (Psychology-pedagogical problems of rural school)*, 3. Retrieved from http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/3/vupysk_21.pdf (in Ukr.)
31. Vyshnevskiy, O. (1997). *System of values and strategy of education*. *Ridna shkola (Native school)*, 7–8, 3–5 (in Ukr.)
32. Zyazyun, I. A. (2014). *A problem of self-determination of teacher is in the context of pedagogical action*. Innovative going near education of student young people in higher educational establishments : materials of the International research and practice conference. Zhytomyr: ZhSU named from I. Franko (in Ukr.)
33. Sukhomlynskaya, O. V. (1997). *Values are in education of children and young people*. *Pedahohika i psykhohihiia (Pedagogic and psychology)*, 1, 105–111 (in Ukr.)
34. Chernilevskiy, D. V. (2002). *Didactic technologies are at higher school*. Moscow: YuNITI-DANA (in Russ.)
35. Matyazh, S. V., & Berezyanska, A. O. (2013). *Classification of values and valued orientations of personality*. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly. Seryia Sotsiologhiya (Scientific works of the black Sea state university of the name of Petro Mohyla)*, tom 225, vol. 213, 27–30 (in Ukr.)

Abstract. Plyska Yu. S. The personal development of teacher pedagogical culture: value and cultural aspects.

Introduction. *The Personal development of teacher pedagogical culture in a situation of permanent reform of the educational sphere is the subject of interdisciplinary studies to which philosophy; sociology, psychology and pedagogic are being attached. Within the personal problem of a teacher pedagogical culture we can state that this process meets the requirements of an open, dynamic, probabilistic system that is self-organized and can be analyzed in terms of different methodological approaches.*

Purpose. *The purpose of the article is to determine the value and cultural dominants of the teacher pedagogical culture in the process of its development.*

Results. *The impact of cultural environment on the development of different personality characteristics of specialists are being researched quite actively.*

The problem of educational culture is that while being the basis for teacher professional formation of personal culture it takes a special place in the field of the cultural approach and serves as an expression of its culture at the same time.

It is being proved that an axiological approach to the personal development of pedagogical culture of teachers represents an opportunity to clarify and interpret the values that define the personal position of teachers in the context of their educational culture.

Educational values are special categories of values. The concept of educational value is viewed within the teaching of values. Thus, we outline the pedagogical value as a component of teacher culture and whereas teacher culture has its personal measures (limits) and educational values can be recognized as personal phenomenon.

Originality. *It is revealed that axiological and cultural approaches can analyze personal pedagogical culture of teachers. The features of pedagogical culture in the context of cultural approach have been emphasized. The necessity of the use of axiological approach to the development of teacher culture itself is substantiated. It enables the interpretation of values that define the personal position of teachers in the context of their educational culture.*

Conclusion. *The connection between pedagogical culture of the teacher and social and educational, group and individual (personal) educational values is determined. Moreover, representation of the basic types of values in the personal pedagogical culture of teachers is submitted. The prospect of further research is understood in the use of competency approach to the problem of teacher personal pedagogical culture.*

Key words: *approach of axiology; culturological approach; personality pedagogical culture; teacher; values; social pedagogic values; group values; personality-pedagogical values.*

*Одержано редакцією 09.11.2016
Прийнято до публікації 16.11.2016*

УДК 314.151.3

MARTOVYTSKA Nataliya Volodymyrivna,
Senior teacher, Candidate Degree of Pedagogical
Sciences, Ph D Foreign Language Department,
Department of Social Work and Social Pedagogy,
Bohdan Khmelnytsky National University at
Cherkasy, Ukraine

SHYSHATSKA Julia Anatolyivna,
Senior Laboratory Department of Social Work and
Social Pedagogy, Bohdan Khmelnytsky National
University at Cherkasy, Ukraine

SOCIAL AND LEGAL ASPECTS OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS' PROTECTION

***Анотація.** Досліджено правове регулювання щодо захисту і допомоги внутрішньо переміщеним особам в Україні. Здійснено аналіз соціально-правової бази захисту внутрішньо переміщеним особам. З'ясовано ряд проблем і прогалин у законодавстві України щодо забезпечення прав внутрішньо переміщених осіб, а саме: складнощі в підтвердженні статусу внутрішньо переміщеної особи й отриманні соціальних виплат; труднощі у правовідносинах із банками; проблеми з реалізацією права власності на окупованих територіях і зоні проведення АТО; суперечності й прогалини в нормативно-правових актах. Запропоновано шляхи вдосконалення захисту прав внутрішньо переміщених осіб в Україні.*

***Ключові слова:** внутрішньо переміщені особи; державна політика; державна підтримка; біженець; нормативно-правова база; закон; Україна.*

Problem statement. Internally displaced persons (IDP) – is a relatively new concept for Ukraine. The occupation of the Autonomous Republic of Crimea, and the armed conflict in eastern Ukraine led to the fact that more than two million people were made to leave their homes and become displaced (migrants). Number and distribution of internally displaced persons by region of Ukraine According to the Ministry of Social Policy at the end of February 2016 in Ukraine were about 1.735 million internally displaced persons. About 22,000 came from Crimea and over 1.7 million moved from the East of Ukraine [1; 2].

Analysis of recent scientific research and publications. The basis of sources are regulations, including the Law of Ukraine «On the rights and freedom of citizens and legal regime in the temporarily occupied territory of Ukraine», the Law of Ukraine «On protection of rights and freedom of internally displaced persons». Research of practical aspects of migration policy is reflected in the works of home scientists, including: E. Libanova, I. Maydanik, A. Malinowska, O. Khomra, I. Prybytkova, Yu. Rymarenko, William Garden. Some approaches to solving the problems of internally displaced persons are highlighted by A. Solodko, T. Doronyuk in a number of papers on this topic [3; 4].

The purpose of the article is to study the regulation as to the protection and assistance to internally displaced persons in Ukraine and analysis of socio and legal framework of IDP protection.

Presenting the main study material. Central to the process of ensuring the rights of any category of persons is to define the legal status of this category. The legal status of a person – is the human condition in the legal reality that reflects its (human) actual state of relations with society and the state. This set of subjective rights, legal obligations and legitimate interests of law [5].

Internally displaced person is a citizen of Ukraine, foreigner or stateless person who is in Ukraine on legal grounds and has right to permanent residence in Ukraine, which was forced to leave, or leave his place of residence as a result of \or in order to avoid the negative effects of armed conflict, the temporary occupation, widespread violence, human rights violations and natural or man-caused emergencies [6].

Over the years of internally displaced persons' existing on the territory of Ukraine, there is certainly a positive trend in ensuring their rights. In particular, there appeared appropriate legal regulation, work of state agencies and local governments in this area were organized, database appeared, state funds for support to internally displaced persons. At the same time, a number of issues remain unsolved, regulations are imperfect, have contradictions and gaps; lack of jobs for internally displaced persons; difficulties in confirming the status of internally displaced persons and receiving social benefits; difficulties in the relationship with the banks; problems with the implementation of property rights in the occupied territories and the area of ATO; difficulty in access to justice and education. One of the key guarantees of rights, freedoms and legitimate interests of IDPs is free legal assistance and support. Primary legal assistance is the kind of state guarantees, which is meant to inform people about their rights and freedoms, the procedure for their implementation, renewal in case of violations and procedures for appealing against decisions, acts or omissions of public authorities, local government officials and services. According to the law of Ukraine, internally displaced persons are currently eligible for primary legal aid which is to provide consultation, legal information, preparation of documents to assist in providing access to secondary legal aid and mediation.

According to the situation, the Ministry of Education and Science of Ukraine has allowed secondary and vocational education institutions to receive from students who left the Crimea, documents of basic and complete Education issued subsequent replacement the documents state. As for the students who left the territory of the antiterrorist operation and uncontrolled territories of Luhansk and Donetsk regions, their enrollment is permitted without the provision of relevant documents on basic or complete secondary education with subsequent restoration [7].

The relevant Law «On the rights and freedoms of internally displaced persons», which should be the main one in the process of state policy formation as to IDPs was adopted only in November 22 in 2014. In fact, eight months after the anti-terrorist operation beginning. However, the adopted law was preceded by a block of regulations adopted by Cabinet Ministers of Ukraine (CMU №505, 509 of 01.10.2014 №595 from 07.11.2014, №79 from 04.03.2015, Etc.) that regulates the registration of IDPs, providing them with financial assistance, replenishment and other social benefits.

The Law «On amendments to some laws of Ukraine to strengthen social protection of internally displaced persons» turned out to be positive. It provides: compensation of registered unemployed IDPs of actual transport costs for relocation to another administrative-territorial unit the place of employment; compensation costs the employer to employees (not above-average wages in the region) for employment of registered unemployed IDPs in terms of fixed-term contracts of not more than 6 months, provided that the job security of the person for a period exceeding the duration of payment twice; compensation costs employer who employs registered IDPs least 12 months for retraining and advanced training of such persons.

The adopted Law «On amendments to some laws of Ukraine to strengthen the guarantees of the rights and freedoms of internally displaced persons», accepted on the 6th of January 2016, is fully consistent with international standards. Also, this law is the first step in

the retreat of Soviet rudiment – the registration of «residence». Now citizens residing in the temporarily on occupied territories, but haven't been not registered, will be able to have the status of internally displaced persons according to extended procedure.

The certificate of IDPs status will now operate termless and migrants will not have to undergo re-registration extension certificate and register in the State Migration Service of Ukraine. This law helps to register internally displaced persons in the labor market.

In the process of legal content analysis of categories being investigated one should pay attention to the fact that at international level there is no agreed standard that governs the termination status of IDPs. According to the Law of Ukraine «On internally displaced persons» a person loses the status of internally displaced person if he / she return to the place of residence. Typically, such a provision applying the state at that time, when long-term decisions on internal displacement have been implemented and included: a return to the place of residence; local integration in the community, which accepts immigrants; resettlement in another country when these decisions are accompanied by long-term safety and protection, compensation for lost property, and economic, social and sustainable environment for former IDPs [8; 9].

According to the mentioned above, some ways to improve the situation may be outlined:

1. When building a system of IDPs assistance, one should consider and study the experience of foreign countries.
2. To harmonize the regulatory framework and agree the provisions of the Law «On the rights and freedoms of internally displaced persons» with the standards of the Cabinet of Ukraine, which regulate the exercise of rights and freedoms of internally displaced persons.
3. Adopt appropriate laws and regulations that will implement the rights of internally displaced persons, particularly in housing.
4. While drafting letters of recommendations and explanations strictly comply with current legislation and prevent an extended interpretation of legal regulations.
5. Cancel CMU decision from 04.03.2015 number 79, which has implemented a verification of immigrant's residence and the put of the registration markings.
6. Develop a procedure for calculation and conversion to monthly targeted assistance that would contain clear algorithms, calculations (appointment, decrease, increase) of the monthly targeted assistance.
7. Create a single secure electronic information database of internally displaced persons with automated access to the competent state authorities.
8. Periodically evaluate and review the criteria for vulnerable groups of immigrants, who are provided with humanitarian aid.
9. Provision of settlements located close to the areas of hostilities, transport links, regular deliveries of goods and humanitarian aid, the ability to receive medical services.
10. The creation of a separate Ministry or department coordination, which would have guardians, protect the rights and freedoms of citizens who remained in temporarily occupied and annexed territory.

Conclusion and further perspectives. Number of internally displaced persons (IDPs) from the Donetsk and Luhansk regions and the Crimea has currently exceeded 1 million and was formed as a result of several waves of migration directly related to the frequency and intensity of the fighting. The lack of real prospects for a quick recovery of state control over all areas will result in a further increase in internal migration.

Internally displaced persons – the category of the population, which is facing the world community for many years, but in the territory of independent Ukraine this category of

the population has appeared for the first time. The Government of Ukraine is taking some measures to address the problems of internally displaced persons; many efforts are made by international organizations, volunteers, charities and individuals. However, the implementation of urgent measures and private initiatives has the necessary capacity for comprehensive support in the medium term internal migration from temporarily uncontrolled by Ukraine Donetsk and Luhansk regions and Crimea territory.

Overcoming the negative effects of positive potential and the realization of forced internal migration requires concentration of national resources and international donor assistance. *Further studies* need as a matter of efficiency of existing short-term social support programs for IDPs and analysis of capabilities for implementing long-term programs of development of the economic potential of IDPs.

References

1. Internal Displacement Statistics in Ukraine. The United Nations High Commissioner for Refugees, 2015. Retrieved from <http://bit.ly/1zuL3nH>
2. Research of the needs of internally displaced persons in Ukraine. Labor and Health Social Initiatives, 2015. Retrieved from <http://bit.ly/1E0y1Fe>
3. Solodko, A., & Doroniuk, T. «Politics as to Internally Displaced Persons». Retrieved from http://diversipedia.org.ua/sites/default/files/sedos_policy_idps.pdf;
4. Solodko, A., & Doroniuk, T. «Protection of social and economic rights of internally displaced persons: first aid tasks for Ukraine». Retrieved from http://www.cedos.org.ua/system/attachments/files/000/000/045/original/CSR_IDP.pdf?1400493355 (in Ukr).
5. Law of Ukraine «Protection of human rights of Internally displaced persons». Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua> (in Ukr.)
6. Ministry of Social Policy. Information for Displaced Persons. Retrieved from http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/article?art_id=169301&cat_id=169302 (in Ukr.)
7. Balakireva O. The range of problems of migrants in Ukraine: assess of situation and needs [Range of problems of internally displaced persons in Ukraine: quick assessment of the situation and needs]. Internally displaced persons: Questions of urgent and medium-term responses: mah. of discussion (9 July 2014) [Internally displaced persons in Ukraine: the matter of urgent and medium-term responses: Mat. round table (July 9, 2014)]. Retrieved from <http://www.uisr.org.ua/news/36/83.html> (in Ukr).
8. Sheliuk, V. (2001). Social migration: stages, functions and types (Social Migration: Stages, functions, types). *Social and political journal «Perspektive»*, 3 (15), 45–50 (in Ukr.)
9. Solodko, A., & Doroniuk, T. (2015). Development of Policy on Internally Displaced Persons in Ukraine (completed with the assistance of Vidrozhennia International Fund. Kyiv: CEDOS. Retrieved from http://diversipedia.org.ua/sites/default/files/sedos_policy_idps.pdf (in Ukr.)

Abstract. *Martovytska N. V., Shyshatska Ju., A. Social and legal aspects of internally displaced persons' protection.*

Introduction. *Today the problem of migrants from Luhansk, Donezk and Crimea is sharp. It requires urgent decision because these people are left unprotected and need assistance.*

Purpose. *The purpose of the article is to study the regulation as to the protection and assistance to internally displaced persons in Ukraine and analysis of socio and legal framework of IDP protection.*

Results. *The basis of sources are regulations, including the Law of Ukraine «On the rights and freedom of citizens and legal regime in the temporarily occupied territory of Ukraine», the Law of Ukraine «On protection of rights and freedom of internally displaced persons». Research of practical aspects of migration policy is reflected in the works of home scientists. Central to the process of ensuring the rights of any category of persons is to define the legal status of this category. The legal status of a person – Is the human condition in the legal reality that reflects its (human) actual state of relations with society and the state. This set of subjective rights, legal obligations and legitimate interests of law. Over the years of internally displaced persons' existing on the territory of Ukraine, there is certainly a positive trend in ensuring their rights. In particular, there appeared appropriate legal regulation, work of state agencies and local governments in this area were organized, database appeared state funds for support to internally displaced persons.*

Originality. *The article suggests some ways to improve the situation of internally displaced persons. The main are: when building a system of IDPs assistance, one should consider and study the experience of foreign countries; to harmonize the regulatory framework and agree the provisions of the Law "On the rights and freedoms of internally displaced persons" with the standards of the Cabinet of Ukraine; adopt appropriate laws and regulations that will implement the rights of internally displaced persons, particularly in housing; creation of a separate Ministry or department coordination, which would have guardians, protect the rights and freedoms of citizens who remained in temporarily occupied and annexed territory.*

Conclusions. *Over the years of internally displaced persons' existing on the territory of Ukraine, there is certainly a positive trend in ensuring their rights. In particular, there appeared appropriate legal regulation, work of state agencies and local governments in this area were organized, database appeared state funds for support to internally displaced persons. At the same time, a number of issues remain unsolved, regulations are imperfect, and have contradictions and gaps. Overcoming the negative effects of positive potential and the realization of forced internal migration requires concentration of national resources and international donor assistance.*

Key words: *internally displaced persons; public policy; state assistance; migrant; legal framework; law of Ukraine.*

*Одержано редакцією 06.12.2016
Прийнято до публікації 13.12.2016*

УДК 378.091.12.011.3-051:37.013:005.34

РОСТОВСЬКА Вікторія Іванівна,
кандидат педагогічних наук, викладач
кафедри наукових основ управління і
психології, Харківський національний
педагогічний університет імені
Г.С. Сковороди, Україна

КОНЦЕПТИ ОНОВЛЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ВИШУ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Анотація. *Зазначено, що в сучасних умовах для того, щоб мати попит на ринку праці, будь-яка людина повинна постійно підвищувати свою професійну компетентність, а її потреби в нових професійних знаннях і вміннях в умовах швидкозмінного соціуму може задовольнити система неперервної освіти. Визначено, що управлінська культура є якістю особистості, яка поєднує професійні знання, комунікативні й організаторські здібності, ціннісно-емоційні якості, бажання постійно самовдосконалюватися. Розглянуто концепти щодо оновлення управлінської культури викладача вишу в системі неперервної освіти, а також принципи та акмеологічний, андрагогічний, діяльнісний, системний, особистісний і синергетичний підходи.*

Ключові слова: *викладач вишу; управлінська культура; неперервна освіта; антропосоціальний підхід; андрагогічний підхід; діяльнісний підхід; синергетичний підхід; особистісний підхід; системний підхід.*

Постановка проблеми. *Зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, а саме: інтегрування української освіти в європейську та світову, а українських фахівців у світову систему професійних відносин, – вимагають від викладачів вишу оновлення освітнього процесу з метою задоволення освітніх і професійних потреб кожного громадянина України. У зв'язку з цим різко зростають вимоги до їх професійних рис, фахової майстерності.*

Формування управлінської культури викладача у процесі професійної підготовки має бути цілісним і неперервним, здійснюватися на основі системності, упорядкованості, структурованості, взаємопов'язаності, підпорядковуватися певній меті й відповідати суспільним потребам. За таких умов вирішується стратегічне завдання сучасної освіти, професійний розвиток педагога.

В умовах швидкозмінного соціуму перед особистістю постає нагальна потреба в оновленні власних знань і досвіду, які відстають від вимог часу і суспільного прогресу, спонукають її до неперервної освіти. Особливо актуальною ця проблема стає для людей, чия діяльність пов'язана саме з організацією й забезпеченням освітнього процесу в виші. Як не парадоксально, але професійні знання мають інтегруватися в соціальні компетентності й забезпечуватися комунікативними навичками, уміннями як однією з ключових умов продуктивного впливу на комуніканта з метою толерантного і виваженого утвердження власної позиції. Саме ці особисті компетентності й є складниками управлінської культури викладача.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невіршених раніше частин загальної проблеми. У психолого-педагогічній літературі накопичено чималий досвід із проблем формування управлінської культури викладача. Так, питання формування управлінської культури майбутніх педагогів висвітлено в роботах А. Губи [2], Н. Тамарської [1], питання оновлення управлінської культури педагога в системі підвищення кваліфікації – у працях С. Ломова [3]. У роботах О. Косигіної [4], А. Опольської [5] знайшли відображення аспекти становлення, розвитку, організації неперервної освіти. Особливостям навчання дорослих присвячені роботи С. Змейова [6], Л. Сігаєвої [7], А. Мітіної [8], І. Колеснікової [9].

Проте, незважаючи на широке висвітлення науковцями особливостей професійної діяльності викладача вишу, питання формування й розвитку його управлінської культури потребує подальшого вивчення.

Метою статті є висвітлення основних наукових концептів до оновлення управлінської культури викладача вишу.

Виклад основного матеріалу. Потреба в управлінні виникає у складних системах, що тяжіють до динамічних змін. Упорядкування процесів й оптимізація діяльності таких систем, усунення негативних впливів різних чинників, забезпечення розвитку і функціонування систем забезпечується управлінською діяльністю, успішність якої залежить від рівня управлінської культури суб'єкта управління, що є складником загальнолюдської культури та безпосередньо реалізується в управлінській сфері.

Поняття «управлінська культура викладача вишу» багатоаспектне. Простежимо позиції науковців щодо визначення цього феномена. Так, С. Ломов [3] вважає, що «управлінська культура» – це сукупність моральних, професійних позицій, підходів і методів, особистісно-професійних якостей, що вироблені на основі досвіду та індивідуальних особливостей особистості.

А. Губа [2, с. 165] розуміє «управлінську культуру» як динамічне системне особистісне утворення, що охоплює цінності, спеціальні знання й уміння, особистісні якості, які забезпечують ефективність здійснення управлінської діяльності. Натомість В. Сластьонін [10, с. 431] стверджує, що управлінська культура людей, які працюють у сфері освіти, є частиною їхньої професійно-педагогічної культури.

Освіта нині функціонує на засадах неперервності, що означає системно організований процес навчання людини протягом її трудової діяльності, який забезпечує здобуття нових професійних знань і вмінь у разі підвищення професійних вимог, що дає змогу людині бути конкурентоспроможною на внутрішньому і

зовнішньому ринку праці, зберігати чи підвищувати власний рівень життя відповідно до рівня своєї фахової майстерності.

Метою розвитку неперервної педагогічної освіти в Україні є відтворення людського капіталу та інтелекту суспільства для забезпечення сталого людського розвитку країни через якісну підготовку педагогічних кадрів для всієї сфери освіти, створення ефективної системи підготовки і підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників на основі поєднання національних надбань світового значення й усталених європейських традицій забезпечення розвитку педагогів, які здатні у процесі постійного вдосконалення здійснювати професійну діяльність на засадах гуманізму, демократії, вільної конкуренції та високих технологій, а також забезпечувати неперервну освіту громадян, здійснювати практичну реалізацію освітньої політики як пріоритетної функції держави [11].

У науково-педагогічній літературі існують різні підходи до визначення поняття «неперервна освіта». В «Енциклопедії освіти» зазначено, що неперервна освіта – це процес, який охоплює все життя людини, забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості й усебічне збагачення її духовного світу, а також цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність щодо засвоєння й удосконалення знань, умінь і навичок, що одержані в загальних і професійних установах, а також шляхом самоосвіти [12, с. 580].

Ми підтримуємо думку Л. Сігаєвої [7, с. 40–45], що неперервна освіта – це інтегративний елемент життєдіяльності особистості, умова постійного розвитку індивідуального досвіду людини у процесі її соціалізації.

Нині потреба людини в неперервній освіті може бути задоволена шляхом самонавчання, опанування дистанційних освітніх курсів, відвідування семінарів і майстер-класів, здобуття наступного освітньо-кваліфікаційного рівня у вищому навчальному закладі. Неперервність педагогічної освіти в Україні забезпечується через систему освіти, яка складається з навчальних закладів, що надають педагогам освітні послуги з підвищення рівня фахової кваліфікації на базі професійної освіти та отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня й практичного досвіду [5, с. 44].

Важливим чинником задоволення індивідуальних потреб фахівців в особистому і професійному зростанні є формування в них такої особистісної якості, як управлінська культура. Формування управлінської культури викладача вишу відбувається на кожному етапі його неперервної професійної освіти, як під час отримання вищої освіти, так і у процесі перепідготовки, підвищення кваліфікації, причому на кожному наступному етапі використовуються результати, що отримані на попередньому.

Управлінська культура викладача вишу як феномен неперервної професійної підготовки становить інтегративну динамічну якість особистості, що розвивається в логіці зміни стадій (управлінська культура школяра – майбутнього викладача, управлінська культура студента – майбутнього викладача, управлінська культура педагога-викладача) [1, с. 121].

Особливості формування управлінської культури викладача пов'язані з відмінністю цілей, що реалізуються на кожному етапі неперервної професійної освіти. На думку Н. Тамарської [1, с. 122], при цілепокладанні такі особливості полягають у тому, що на кожному етапі неперервної професійної підготовки пріоритетні цілі формування знань, умінь і ціннісних орієнтацій спрямовуються на опанування домінуючого на цьому етапі рівня управління; наступні цілі формуються з опорою на попередній управлінський цикл тих, хто навчається, та їхнього знання, що засвоюються на наступних етапах; метою кожного етапу є розуміння узагальненого кінцевого результату.

Якщо на етапі формування управлінської культури викладача під час навчання у вищому навчальному закладі відбувається осмислення певних позицій, що пов'язані з управлінською діяльністю педагога, то на етапі подальшої освіти більшу увагу приділено формуванню знань, умінь, ціннісних орієнтацій щодо самоуправління, розумінню володіння управлінськими знаннями й уміннями для професійного зростання.

Функції викладача вишу обумовлені функціями педагогічної системи: організаторською, інформаційною, трансформаційною, орієнтовно-регулятивною, мобілізуючою [13, с. 172]. На нашу думку, з п'яти визначених функцій організаторська, орієнтовно-регулятивна й мобілізуюча пов'язані з управлінською культурою безпосередньо, а дві інших (інформаційна і трансформаційна) опосередковано. Тому очевидно, що успішна діяльність викладача вишу вимагає постійного підвищення рівня управлінської культури. Розуміючи неперервну освіту як інструмент професійного й особистісного зростання викладача, доцільно допомогти тим, хто навчається, усвідомлено докладати зусилля до формування власної управлінської культури.

На думку науковців [4, с. 69], у системі подальшої освіти необхідно реалізувати такі принципи: пріоритетності самостійного навчання, який реалізується внаслідок науково- та навчально-методичного забезпечення на основі пріоритету самостійного поповнення знань; спільної діяльності суб'єктів освітнього простору; використання вітагенного досвіду, за якого освіта повинна гнучко реагувати на реальний професійний, соціальний, особистісний досвід тих, хто навчається; індивідуалізації навчання, який реалізується шляхом запровадження індивідуальних планів роботи тих, хто навчається; елективності навчання, яка полягає в тому, що в системі післядипломної освіти той, хто навчається, має змогу вільно вибирати зміст, форми, методи і час навчання; рефлексивності, яка полягає у свідомому ставленні студентів (слухачів) до мети, змісту і результатів навчання; актуалізації результатів навчання, що полягає в тому, що ті, хто навчається, уже після отримання першої освіти, мотивовані до найшвидшої перевірки чи впровадження отриманих знань у практичній діяльності; особистісного розвитку, за яким систему подальшої освіти спрямовано на вдосконалення особистості, розвиток її здатності до самонавчання.

В основі формування управлінської культури викладача в системі неперервної освіти мають бути фундаментальні положення провідних науково-педагогічних підходів, зокрема: антропосоціальний, за якого центром уваги є людина; андрагогічний підхід, який розкриває основи і механізми навчання дорослих; системний підхід, що дає змогу дослідити елементи системи з метою утримання функціонування системи у визначеному стані; синергетичний підхід, основою якого є процеси самоорганізації та взаємодії в умовах нестабільності; особистісно орієнтований і діяльнісний підходи, що спрямовують процеси навчання відповідно до індивідуальних особливостей і здібностей тих, хто навчається.

Головним при антропосоціальному підході є цілевстановлення та прийняття цілей суб'єктом перетворень, що можна здійснити через вплив на мотиваційну сферу особистості. Цей підхід означає, що той, хто навчається, усвідомлює необхідність набуття вищого, порівняно з наявним, рівня управлінської культури з метою особистісного зростання, оволодіння новими інструментами впливу, набуття таких рис і компетентностей, що дадуть змогу вести за собою студентську молодь, спираючись на власний авторитет і знання, не вдаватися до примусу. Аналізуючи перелік мотиваторів, що названі М. Поташником і В. Лазарєвим [14, с. 294], звертаємо увагу на те, що більшість із них пов'язані з необхідністю набуття все вищого й вищого рівня управлінської культури: потреба в досягненні результату; громадянська відповідальність; потреба в самовдосконаленні; потреба у причетності до більшого і

бажання пережити «почуття команди»; потреба в оновленні; особистісно-творчі потреби – усвідомлення недостатності одержаних результатів і бажання їх покращити; загальна творча спрямованість особистості; потреба в лідерстві.

Велике значення в системі неперервної освіти має андрагогічний підхід як основа ефективної й продуктивної роботи з дорослими. Дослідження І. Колеснікової [9] та А. Мітіної [8] акцентують увагу на специфіці навчання дорослих у контексті неперервної освіти. Учені наголошують на тому, що побудова навчального процесу на засадах андрагогічного підходу має базуватися на чотирьох чинниках: той, хто навчає, той, хто навчається, його досвід і теоретичні знання.

Андрагогічний підхід робить процес навчання більш демократичним, мотивованим. Він виступає не просто як процес взаємодії людей під час навчання, але й як процес, що заснований на сумісному розв'язанні проблем, що виникають у повсякденному житті. Завдяки андрагогічному підходу викладач, який працює в системі неперервної освіти, перетворюється з носія інформації на співавтора навчального процесу, стає співучасником здобуття інформації та одним із джерел її отримання, виступає в ролі організатора взаємодії, консультанта, експерта [15, с. 84].

Отже, при організації навчального процесу в системі подальшої освіти на засадах андрагогічного підходу кожен із тих, хто навчається, визначається рівним викладачеві носієм інформації та власного досвіду, що сприяє підвищенню управлінської культури того, хто навчається, на теоретичному і практичному рівнях шляхом взаємодії з іншими слухачами, обміну досвідом, організації та участі у спільній діяльності.

Не менш важливим підходом в організації навчання в умовах неперервної освіти є системний підхід. В. Якунін [16, с. 11] розуміє процес навчання як цілісність різних його компонентів з усією різноманітністю взаємозв'язків між ними. Ефективність і результативність навчального процесу залежить як від кінцевої мети, до якої його спрямовано, так і від його внутрішньої структури.

Системний підхід в умовах неперервної освіти дає змогу найбільш доцільно і зрівноважено співвіднести елементи наукового, практичного, ціннісно-емоційного складників цієї освіти, установити їх найефективнішу послідовність, забезпечити наступність і неперервність цього процесу.

Важливе місце в подальшій освіті посідає особистісний підхід до того, хто навчається, оскільки навчання є нагальною потребою особистості, тому процес навчання розуміємо як співробітництво викладача з тим, хто навчається (суб'єктом навчання). Суб'єкт навчання сам визначає мету, очікуваний результат, ступінь досягнення цього результату, а також цінність навчально-виховного процесу та його результатів для власного професійного й особистісного зростання.

Отже, особистісний підхід визначає необхідність орієнтації на освітні потреби того, хто навчається, з урахуванням його можливостей та ступеня вмотивованості.

Діяльнісний підхід означає опанування навчального матеріалу, розвиток відповідних умінь і навичок тих, хто навчається, через діяльність. У дослідженнях М. Гриньової [17], З. Рябової [18] розкрито особливості навчальної діяльності й наголошується, що тільки свідомо навчальна діяльність, яка спирається на власний досвід, може забезпечити перехід від суто інформаційного навчання до мотиваційного, коли на першому плані – свідомо пізнавальна діяльність тих, хто навчається, а той, хто навчає, спостерігає й тільки допомагає в кожній конкретній навчальній ситуації використовувати свої можливості, розвивати свої професійні здібності.

Застосування особистісного і діяльнісного підходів, які тісно пов'язані між собою, забезпечить стійку внутрішню мотивацію тих, хто навчається, та зорієнтує їх на досягнення визначеної мети, зокрема, підвищення рівня власної управлінської культури.

Сутність синергетичного підходу, за твердженням багатьох авторів, полягає в дослідженні процесів самоорганізації й становлення нових упорядкованих структур. У дослідженнях Г. Єльнікової зазначається, що з позицій синергетичного підходу розвиток розуміється як результат наближення різних поглядів для досягнення загальної мети. З цих позицій людина, яка має інший погляд, становить «горизонт» подальшого розвитку для кожного, хто її ще не розуміє. Рушійною силою в цьому процесі є загальна мета, досягнення якої допомагає всім виконавцям упевнитися у своїх можливостях, усвідомити свою гідність, отримати визнання інших, забезпечити подальший розвиток своїх здібностей в інтерактивному процесі взаємодії при виконанні завдань [19, с. 18].

Свідоме використання зазначених підходів при організації навчального процесу в системі неперервної освіти позитивно впливає на формування управлінської культури.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи вище сказане, зазначимо, що управлінська культура є інтегративною якістю особистості, яка включає її професійні знання, соціальні й комунікативні якості, здібності в галузі організації й контролю педагогічного процесу, ціннісно-емоційні якості, прагнення до самовдосконалення в усіх зазначених сферах. На сучасному етапі розвитку суспільства можливість людини бути затребуваною на ринку праці пов'язана з постійним удосконаленням професійних рис, фахової майстерності, соціальних компетентностей, що можливо лише за умови неперервної освіти протягом життя.

Під час формування управлінської культури викладача вишу в системі неперервної освіти необхідно спиратися на принципи: пріоритетності самостійного навчання, використання вітагенного досвіду, індивідуалізації навчання, елективності навчання, рефлексивності, актуалізації результатів навчання, особистісного розвитку. Важливою умовою реалізації цих принципів є антропосоціальний, андрагогічний, системний, синергетичний, особистісно-орієнтований і діяльнісний науково-педагогічні підходи.

Подальші наші погляди будуть спрямовані на визначення показників і критеріїв самооцінювання якостей освітньої діяльності викладача вишу.

Список використаної літератури

1. Тамарская Н. В. Технологии формирования управленческой культуры педагога в процесс его непрерывной профессиональной подготовки / Н. В. Тамарская // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 2. – Том II. – С. 120–124.
2. Губа А. В. Теоретично-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Анатолій Васильович Губа. – Луганськ, 2010. – 512 с.
3. Ломов С. П. Формирование управленческой культуры педагога-предметника в системе повышения квалификации / С. П. Ломов // Народное образование. Электронное науковое фахове видання. – 2009. – Випуск № 3 (9).
4. Косигіна О. В. Післядипломна освіта в світлі андрагогічного підходу / О. В. Косигіна // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2014. – № 76. – С. 67–71.
5. Опольська А. В. Неперервна педагогічна освіта : дефініції дослідження / А. В. Опольська // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. – 2016. – № 137. – С. 43–46.
6. Змеев С. И. Становление андрагогики : развитие теории и технологии обучения взрослых : автореф. дисс. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. И. Змеев. – Москва, 2000. – 44 с.
7. Сігасва Л. Неперервна освіта дорослих : соціальний аспект / Л. Сігасва // Неперервна професійна освіта. – 2005. – № 1. – С. 40–45.
8. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – Москва : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с.

9. Основы андрагогики : учебное пособие [для студентов вузов] / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая ; под ред. И. А. Колесниковой. – Москва : Академия, 2003. – 240 с.
10. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под. ред. В. А. Слостенина. – Москва : Академия, 2002. – 576 с.
11. Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/
12. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
13. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – Москва : Педагогика, 1992. – 274 с.
14. Поташник М. М. Управление развитием школы / М. М. Поташник, В. С. Лазарев. – Москва : Новая школа, 1995. – 462 с.
15. Хвисьюк О. Андрагогічна модель навчання дорослих у системі післядипломної освіти : матеріали Х ювілейної Всеукраїнської навчально-наукової конференції з міжнародною участю «Кредитно-модульна система організації навчального процесу у вищих медичних (фармацевтичному) навчальних закладах України на новому етапі // Медична освіта – 2013. – № 2 – С. 81–84.
16. Якунин В. Я. Обучение как процесс управления : психологические аспекты / В. Я. Якунин. – Ленинград : ЛГУ, 1988, – 160 с.
17. Гриньова М. В. Саморегуляція навчальної діяльності школяра / М. В. Гриньова. – Харків : Фолю, 1997. – 256 с.
18. Рябова З. В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів 6-7 річного віку (управлінський аспект) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / З. В. Рябова. – Київ, 2004. – 207 с.
19. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління [тексти лекцій] / Г. В. Єльнікова. – Київ : ЦППО АПН України, 2003. – 133 с.

References

1. Tamarskaya, N. V. (2015). Technologies of the Teacher's Management Culture Formation in the Process of Professional Training. *Yaroslavs'kyi pedagogychnyi vysnyk (Yaroslavl Pedagogical Bulletin)*, 2, vol. II, 120–124 (in Russ.)
2. Huba, A. V. (2010). *Theoretical and Methodological Principles of Formation of the Administrative Culture of a Teacher as a Future Education Manager*: doctor of Education Science Thesis: 13.00.04. – Luhansk (in Ukr.)
3. Lomov, S. P. (2009). The Formation of the Subject Teacher's Management Culture in the System of Qualification Enhancement. *Narodnoye obrazovaniye (Public Education. Electronic Scientific Professional Edition)*, 3 (9) (in Russ.)
4. Kosyhina, O. V. (2014). Postgraduate Education in Relation to the Andragogic Approach. *Vysnyk Zhytomyrs'koho derzhavnoho unyversytetu imeny Ivana Franka (Bulletin of Ivan Franko Zhytomyr State University)*, 76, 67–71 (in Ukr.)
5. Opolska, A. V. (2016). Pedagogical Lifelong Learning Education: Definitions of Research. *Vysnyk Chernyhyvs'koho natsyonal'noho pedahohychnoho unyversytetu imeny T.H. Shevchenka (Bulletin of T.G. Shevchenko Chernihiv National Pedagogical University)*, 137, 43–46
6. Zmееv, S. I. (2000). *Andragogy Formation: The Development of Theory and Technology of Adult Learning*: Abstract of the Doctor of Education Science Thesis: Specialty 13.00.01. Moscow (in Russ.)
7. Sihayeva, L. (2005). Lifelong Learning of Adults: Social Aspect. *Neperervna profesyina osvita (Lifelong Learning Professional Education)*, 1, 40–45 (in Ukr.)
8. Mitina, L. M. (2002). *The Psychology of the Competitive Personality Development*. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK (in Russ.)
9. The Basics of *Andragogy*: Student's Book for HEI / Kolesnikova, I. A., Maron, A. E., & Tonkonogaya, E. P. Under the Editorship of Kolesnikova, I. A. (2003). Moscow: Academy (in Russ.)
10. Slastyonin, V. A. (2002). *Pedagogics*: Student's Book for Higher Pedagogical Education Institutions / Slastyonin, V. A., Isayev, I. F., & Shyyanov, Ye. N. Under the Editorship of Slastyonin, V. A. Moscow: Academy (in Russ.)
11. *On Approval of the Field Concept of the Pedagogical Lifelong Learning Education*. Retrieved from http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/
12. *Encyclopedia of Education* (2008). Academy of Educational Sciences of Ukraine; Editor in Chief Kremen, V. G. Kyiv: Yurinkom Inter,
13. Markova, A. K. (1992). *The Psychology of the Teacher's Work*. Moscow: Pedahohyka (in Russ.)
14. Potashnik, M. M., & Lazarev, V. S. (1995). *The School Development Management*. Moscow: Nova shkola (in Russ.)
15. Khvysyuk, O. (2013). Andragogic Model of Adult Learning in the System of Postgraduate Education. The Materials of the X Jubilee All-Ukrainian Education and Scientific Conference with International

- Participation «Credit-Unit System of the Education Process Organization in Higher Medical (Pharmaceutical) Education Institutions of Ukraine at the New Stage». *Medychna osvita (Medical Education)*, 2, 81–84 (in Ukr.)
16. Yakunin, V. Ya. (1988). *Education as Management Process: Psychological Aspects*. Leningrad: LSU (in Russ.)
 17. Grynyova, M. V. (1997). *Self-regulation of the Schoolchild's Learning Activity*. Kharkiv: Folio (in Ukr.)
 18. Ryabova Z.V. *Monitoring the Development of 6-7-Year-Old Pupils' Learning Activity (Management Aspect): Candidate of Education Science Thesis: 13:00:01 / Z.V. Ryabova. – K., 2004. – 207 p.*
 19. Yelnykova G.V. *Basics of Adaptive Management [Texts of Lectures] / G.V. Yelnykova. – K.: CIPPE APS of Ukraine, 2003. – 133 p.*

Abstract. Rostovska V. I. Concept for updating the university teacher's management culture in lifelong learning system.

Introduction. *The changes which take place in the modern society, namely integration of Ukrainian education into the European and world educational space and of Ukrainian experts into the global system of professional relations, require of the university teachers to update the educational process so that to meet the educational and professional needs of every citizen of Ukraine. In this regard, the demands for their professional features and professional skills increase. This is facilitated by new approaches to the education system, its focus on the development of a specific personality, the formation of skills to work in groups, to create specific elements of integrated systems.*

The formation of the teacher's management culture in the process of his/her training must be holistic and continuous, be based on consistency, regularity, structuring, interconnections, comply with a specific aim and interact with social needs. Under these conditions the strategic task of the modern education, the teacher's professional development, is achieved. These particular personal competences are part of the teacher's management culture.

Purpose. *The purpose of the article is to highlight the basic scientific concepts to update the university teacher's management culture.*

Results. *It is noted that in order to be in demand in the labor market in the present conditions, any person should continuously improve his/her professional competence, and the needs for new professional knowledge and skills in a rapidly changing society can be satisfied by the system of lifelong learning. It has been determined that the management culture is a person's quality, combining professional knowledge, communication and organizational skills, value-emotional qualities, the wish for constant self-improvement. The concepts for updating the university teacher's management culture in the system of lifelong learning, in particular the principles and acmeological, andragogic, activity, systemic, person-centered and synergistic approaches have been considered.*

Originality. *The following scientific approaches, which must be based on in the process of updating the university teacher's management culture in the system of «lifelong learning have been» determined: an anthropology-social approach which focuses on the man, an andragogic approach that reveals the fundamentals and mechanisms of adult education, a systemic approach that allows to explore the elements of a system for maintaining the system in proper operating condition, a synergistic approach, based on a process of self-organization and interaction in the conditions of instability, a person-centered and activity approaches that direct learning processes in accordance with individual characteristics and abilities of learners. Using these approaches in the educational process in the system of «lifelong learning» positively influences the management culture.*

Conclusion. *Summing up the above, it should be pointed out that the management culture is an integrated quality of a person, which includes his/her professional knowledge, social and communicative qualities, abilities in the educational process's organization and control, value-emotional qualities, striving for self-improvement in all these areas.*

Key words. *University teacher; management culture; lifelong learning; anthropology-social approach; andragogic approach; activity approach; synergistic approach; person-centered approach; systemic approach.*

*Одержано редакцією 21.11.2016
Прийнято до публікації 01.12.2016*

УДК 378.011.32-054.6

Sergienko O.,

PhD in Economics, Associate professor of the Economic Cybernetics Department, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Ukraine

Chuyko I.,

lecture of the Economic Cybernetics Department, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Ukraine

Korzhova O.,

senior lecture of the Information Technologies and Higher Mathematics Department, Kharkiv Scientific Research Institute of the SHEI «Banking University», Ukraine

EXPERT ANALYSIS OF THE FACTORS INFLUENCING THE FOREIGN CONTINGENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (HEI)

***Annotation.** The problems of the process of attracting the foreign contingent to the HEI in Ukraine are considered. The assessment and analysis of external and internal factors of forming the favorable migration environment at all levels of management hierarchy by improving the organizational activity of the HEI department heads were conducted. The complex instrumental method on the basis of implementing the expert assessment procedure for studying the factorial space of educational migration processes and the choice of the dominating factors influencing the formation of the foreign contingent by the hierarchy of studying at the macro-, meso- and microlevel is proposed.*

***Keywords:** foreign contingent; expert analysis; factor research; higher education institution (HEI); methods; tools; questionnaires; the analytic hierarchy process; ranking.*

Introduction. The state support for international cooperation is considered in the Law of Ukraine «About Higher Education» (article 66, chapter XII). As the presence of foreign contingent at the universities of any country is an important indicator of the development and attractiveness of this country, then, the main direction of the international cooperation of the higher educational institutions is provision of the services related to getting higher and postgraduate education for foreign citizens in Ukraine.

According to the data from the official website of the Ukrainian State Centre of International Education, Ministry of Education and Science of Ukraine [1], and also to the analytical report of the International Foundation for Education Policy Research [7] in 2012-2013 academic years foreigners concluded near 2% of the total students of Ukraine, in 2013-2014 academic years – 3%. Nowadays, there can be really noticed a tendency for increasing in the contingent of foreign students, moreover their area of origin also expands. However, this indicator remains quite low in comparison to the world's leading countries, which are already operating numbers between 10-20% and struggle to lead the contingent of the foreign students up to 25-35% [7]. So the problem of forming the foreign contingent and also the qualitative preparation of specialists of foreign origin get a special importance.

One of the main elements of the process of attracting the foreign contingent of the HEI is the assessment and analysis of external and internal factors of forming the favorable migration environment at all hierarchy levels of management by improving the organizational activity of the heads of departments of the HEI. From the position of system approach the problematic of forming the foreign contingent of the HEI covers, first of all, all spheres internal and external state policy. That is why the choice of system of indicators which makes

possible to reveal the key factors from the viewpoint of different users and experts in each of mentioned areas is a difficult and labor-consuming process which demands for attracting experts of different ranges and also direct users of educational services – foreign students. It is also explained by the fact that consumers of information which is formed as a result of realization of the complex of mechanisms of regulating the educational processes, can be heads of different functional departments of the HEI, local and regional government, and the Ministry of education and science.

Analysis of recent research and publications. The issues of the educational migration in context of development of educational system of Ukraine were considered by such researches as N. Grinenko, M. Gulyaeva, V.A. Yermachenko [6], V. Zhuravsky, M. Karpenko, M. Osavolyuk, L. Semiv [12], T. Spivakovskaya [14], N. Shulga etc. The issues of adaptation and socialization of foreign students in Ukraine were studied by: T. Alekseyeva [2], K. Burakova, T. Dovhodko [5], N. Grishchenko [4], D. Porokh [8] etc. Different aspects of preparing students-foreigners at the higher educational institutions were studied by: T. Dovhodko [5], L. Vasetskaya, I. Zhovtonizhko, V. Kolomiets, E. Podolska, L. Rybachenko [9], I. Semenenko etc. Despite the numerous studies of the different aspects of the educational migration environment the problem of formation of the foreign contingent of the HEI isn't enough considered.

While forming the initial or potentially possible list of indicators which has to correspond to the aims and tasks of the research, it is reasonable to implement those indicators which exist in practice of planning and accounting the results of the HEI activity in statistical reporting and analytical work of different interconnected authorities. While setting the list of actual issues in the expert questionnaire it is necessary to be guided by the following considerations [13]: 1) the number of indicators can be theoretically unlimited, however, taking into account the aims of the analysis, they have to be practically useful, so their previous list can be shortened; 2) the chosen indicators have to reflect the most significant aspects and problems that are the most characteristic for foreign students at the corresponding managerial levels; 3) the indicators have to create the interconnected systems, to have large internal variability; 4) the indicators must be uncorrelated with each other, in order to exclude the backup and the multiple repetition of information.

The purpose and objectives of the article. The article purpose is the development of complex of instrumental methods on the bases of application of expert evaluation for research educational space factor of migration and selection of the dominant factors influencing the formation of foreign contingent in the hierarchy of research at the macro, meso- and microlevels.

For achievement this purpose the complex instrumental methodology was suggested for improving the assessment of the factors influencing the formation of the foreign contingent of the HEI. The proposed tools allow us to solve the following tasks: the forming the previous list of indicators which facilitate the expansion and improvement of the educational migration processes; the classification of the factorial space of the indicators according to the level of their hierarchy; the dominating factors detection for each corresponding hierarchy level of the management (state, region, higher education institution).

Basic research results. The research suggests the realization of the duplex procedure of selecting the dominating factors influencing formation of the foreign contingent of the HEI with the use of expert assessment procedure, the algorithmic model of which is presented in Fig. 1.

Stage 1. Determination of classes and content of the factorial space of the dynamics of general educational migration processes. The aim of this stage is to determine the prior factors of the educational migration by realizing the following tasks: forming the hypothesis about the factorial space content; forming the questionnaire for the expert assessment; processing the results of the survey; assessing the consistency of the experts' thoughts and determining the prior factors.

Ukraine in order to get education, and are related with the general classification of the difficulties of the foreign students, are presented in Table 1.

Table 1

The general problems faced by the foreign students in Ukraine

Classification of problems	Essence of the problem	Possibility to solve at the level of the		
		State	Region	HEI
Before entering the HEI				
Informational	The limited access to the information about the higher education in Ukraine for the foreigners, about their rights in the country	+	+	+
	The absence or impossibility to get the information about educational services in foreign language	+	+	+
	The basic information through the private intermediaries, who most often provide the distorted or deliberately false information	+	+	+
	The formal conditions of entrance, which lead to the additional difficulties in further studying	-	-	+
Organizational	The border crossing only with presence of the university's representative	-	-	+
Language	The signature of the contracts and other documents in Ukrainian language without translation	-	-	+
During the studying process				
Financial	The additional material expenses due to the false information about the cost of education, cost and conditions of living, corruption level	+	+	+
	The absence of employment possibility	+	-	-
Informational	The information during the studying process is partial, which leads to the wrong decisions (language choice)	-	-	+
	The absence of the textbooks in English language (in other languages)	-	-	+
	The partial absence of the access to such literature in the Internet (low technical security)	-	-	+
	The information about the grounds for deduction from the HEI is not provided	-	-	+
Organizational	The transfer to another HEI only with the agreement of the first one	-	-	+
Quality of education	The quality of education is lower than expected	-	-	+
	The English-language programs have not corresponding quality (lecturers know the language moderately)	-	-	+
	The impossibility of taking part in exchange (or internship) with European universities	-	-	+
Social	The absence of feeling safe (racial and religious intolerance)	+	+	+
	The isolation (in studying, living)	-	-	+
	The police abuse	+	+	-
After receiving the diploma				
Quality of education	The low quality of education decrease the chances for employment	-	-	+

According to the results of the research, the aggregated results of which are presented in Table 1, the foreigners in Ukraine face the problems at each stage of the educational migration process, most of which can be directly or indirectly classified as informational.

The absence, the limitation and inaccuracy of the information about studying and staying on the territory of Ukraine lead to the negative attitude, which can spread through social networks of the foreign students and result in the negative dynamics of the educational migration flows. So, the majority of the difficulties of the foreign students, mentioned in the research, can be solved at the level of the HEI, but the same problems can be regulated with indirect method at the state and regional level [3, 15]. According to the suggested algorithm, the second stage considers the determination of the dominating factors in accordance to the formed classes of the factorial space: state, regional and HEI.

Stage 2. Determination of the list of the dominating factors influencing the formation of the foreign contingent of the HEI. In order to solve the given task, the research suggests using the AHP method (Analytic Hierarchy Process – AHP) [10; 11]. The method consists in decomposing the problem into more simple components and the further processing of the consistence of the experts' thoughts, which make the decisions, by the paired comparisons. As a result, there can be expressed the relative degree (intensity) of interaction between the element of the hierarchy, which are expressed in numbers [10]. Thus the expert procedure and the basis of AHP allow to take into account the hidden interconnections between the indicators, thanks to the use of experience, knowledge and intuition of the specialists in professional subject area and to form the list of indicators which reflect the most significant aspects of forming the foreign contingent of the HEI. The previous list of the factors is formed on the basis of the retrospective analysis of the general aspects of the educational migration processes, results of the students' preferences and is surrendered to the expert analysis procedures with the aim to determine the dominating factors for each class on the basis of the previously formed questionnaire for the expert assessment.

The first step provides performing the decomposition of the task into the hierarchy, a matrix of paired comparisons of classes of factors is formed, the classes of factors preferred by the students are marked out. The decomposition of the task of choosing the dominating factors into the hierarchy is done on the basis of the hypothesis about the content of the classes of factors and in general view is presented in Fig 2:

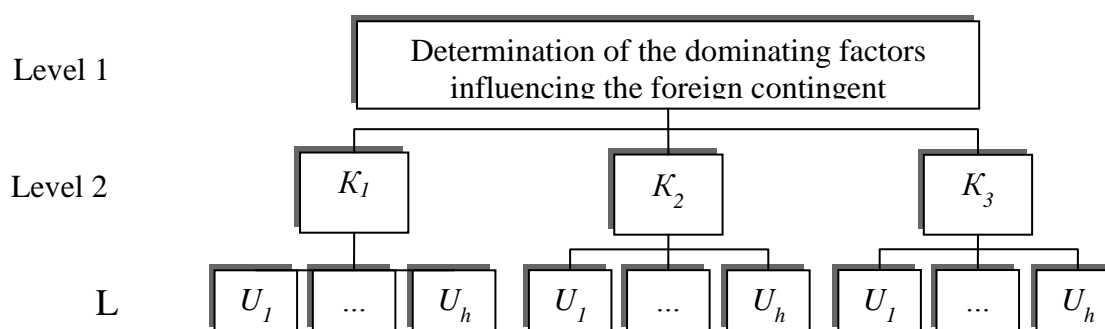


Fig. 2. Decomposition of the task of determining the dominating factors

At the first level the task of determining the dominating factors is realized. At the second level there are the compared classes of the factorial space according to the level of the management hierarchy ($K_j, j = \overline{1, h}$). In particular, they are the marked out classes of the state, regional and HEI regulation. At the third level there is a multitude of factors ($U_i, i = \overline{1, k}$), significance of which is necessary to assess. On the basis of the results of the paired comparison of the classes of factors between each other the matrix is formed which looks like the following:

$$C_0 = \begin{pmatrix} & K_1 & \dots & K_m & \dots & K_h \\ K_1 & & & & & \\ \cdot & & & & & \\ K_n & & & C_{mn} & & \\ \cdot & & & & & \\ K_h & & & & & \end{pmatrix}$$

Matrix C_0 aggregates the experts thoughts about the mutual priority of the classes of factors $K_j, j = \overline{1, h}$. The elements of the matrix are formed in the following way:

$$C_{mn} = \begin{cases} 1 & \text{equal importance of the classes} \\ 3 & \text{moderate advantage of the m-th} \\ & \text{class over the n-th} \\ 5 & \text{significant advantage} \\ 7 & \text{strong advantage} \\ 9 & \text{the greatest advantage} \\ 2, 4, 6, 8 & \text{intermediate values} \\ \frac{1}{3}, \frac{1}{4}, \frac{1}{5} \dots & \text{reverse values} \end{cases}$$

The ranging of the classes of factors is done on the ground of the main own vector $y_0 = (y_1^0, \dots, y_h^0)$, received as a result of processing the matrix of the paired comparisons \mathbf{F}^- .

The final step is the assessment of the homogeneity of the experts' thoughts. The necessity of such assessment is caused by the presence of the quantitative and transitive homogeneity. As criteria of the homogeneity of the experts' thoughts they use the index of homogeneity (IH) or the relation of homogeneity (RH), that are determined in the following way [10]:

$$IH = (\lambda_{\max} - h) / (h - 1);$$

$$RH = IH / M(IH),$$

where λ_{\max} – maximum own value of matrix \mathbf{F}^- .

$M(IH)$ – average value (mathematical expectation) of the index of homogeneity of the randomly created matrix of the paired comparisons \mathbf{F}^- .

If the relation of the homogeneity lays in the allowable limits ($RH \leq 0,1$), then comes the next step.

The second step is the comparison of factors of each class with each other and the most significant factors are marked out inside the classes the consistency of the experts' thoughts is assessed, the dominating factors taking into account the weight of class. The ranging inside the class is done on the basis of the vectors of local priorities, received as a result of processing the matrices of the paired comparisons. In order to assess the consistency of the experts' thoughts indexes of homogeneity are used.

The final step is the synthesis of priorities. For this, local priorities are multiplied by the priority of the corresponding class of factors at the ranking level and are summed by each element what determines the global priority of the factor. The analysis of the received allocation of priorities of the factors makes it possible to mark out the dominating factorial indicators. On the basis of the received information (the third step) the multitude of the main factors, influencing the formation of the contingent of the foreign students, is formed.

In the research, the processing of the results of the expert research is done with the help of AP «ExpertChoice» [11]. The multitude of the factors of state influence on the formation of the contingent of the foreign students is denominated as $FD \in \{D_1, D_2, D_3, \dots, D_{11}\}$, it includes the following factors: D_1 – geographical location of the country; D_2 – climate conditions, ecological situation in the country; D_3 – social and political safety in the country; D_4 – level and availability of the health system in the country; D_5 – level of the infrastructure development in the country; D_6 – possibility (in law) of the employment during the studying; D_7 – perspective to stay in the country for domicile; D_8 – availability and integrity of the educational system in the country; D_9 – supporting the foreign students (at the state level); D_{10} – cost of migration; D_{11} – cost of living in the country.

According to the results of the expertise, the most influential factors of formation of the foreign contingent at the state level, marked out by the experts, are (fig. 3): social and political safety in the country; cost of living in the country (not less significant factor, which determines the current financial expenses of the foreigner in the country). The indicators «Inconsistency» is quite low (0,072) $RH \leq 0,1$, which allows to affirm the sufficient level of consistency of the experts' thoughts.

The multitude of the factors of the regional influence on the formation of the contingent of the foreign students will be denominated $FR \in \{R_1, R_2, R_3, \dots, R_9\}$, it includes the following factors: R_1 – language of socializing in the region; R_2 – ecological situation in the region; R_3 – social safety in the region; R_4 – level of the health system development in the region for the foreigners; R_5 – level of the infrastructure development in the region; R_6 – additional conditions and advantages in the region for studying of foreigners; R_7 – level of corruption in police in the region; R_8 – cost of living in the region; R_9 – possibility of employment during the studying.

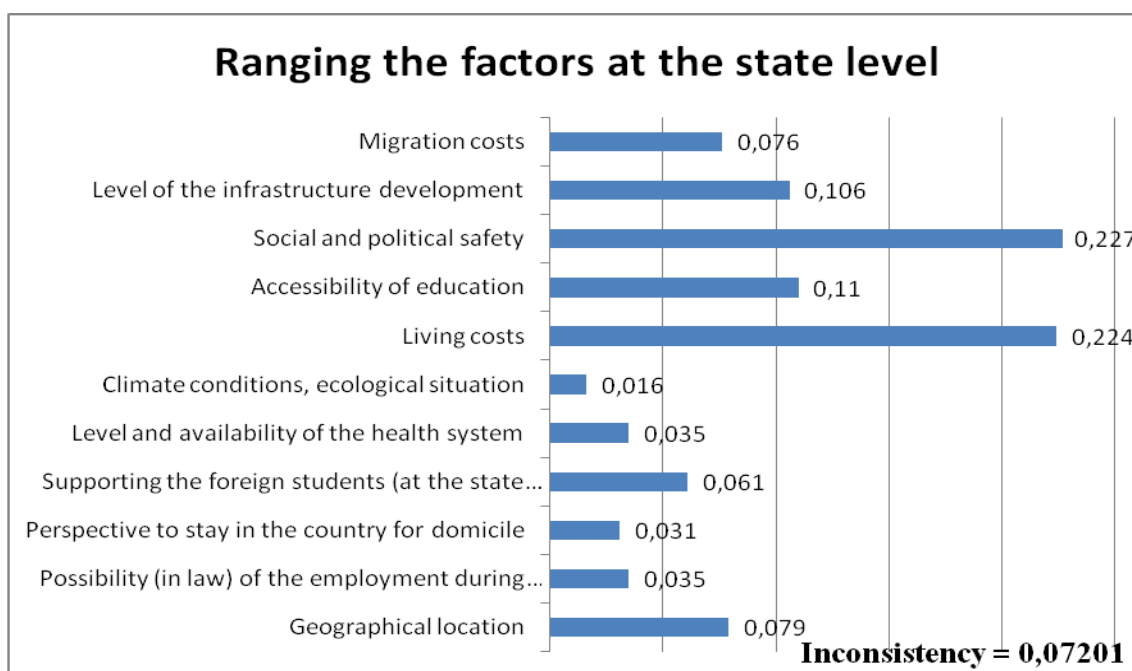


Fig.3. Ranging the factors of formation of the foreign contingent at the state level

The indicator «Inconsistency» (0,054) is quite low, that allows affirming the consistency of the experts' thoughts. The experts determined that the most influential factor at

the regional level is the cost of living in the region (fig. 4). It explains the decrease of growth of number of the foreigners in the capital for the other regions of Ukraine.

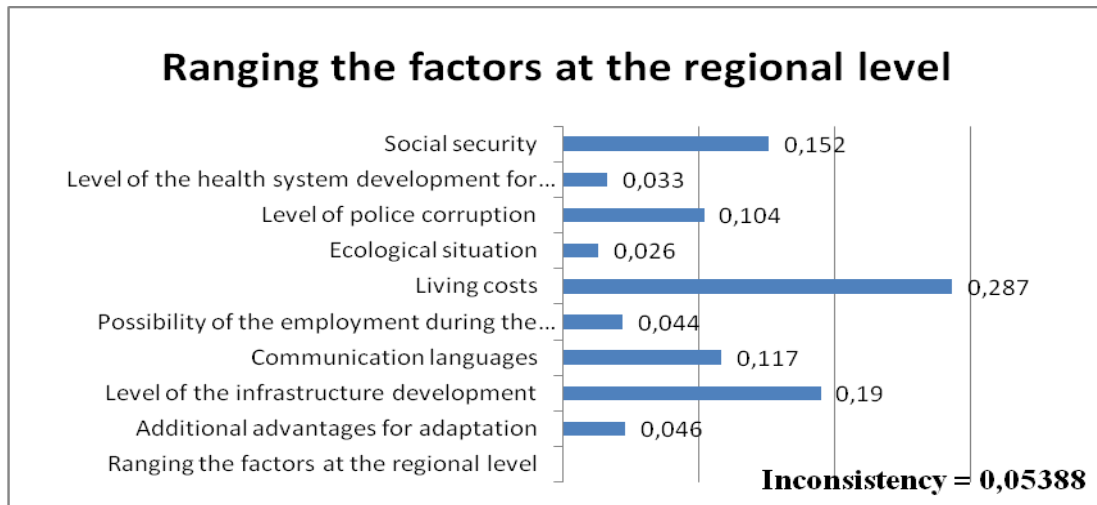


Fig. 4. Ranging the factors of formation of the foreign contingent at the regional and state level

The multitude of the factors, influencing the educational migration at the level of higher educational institutions, includes: W_1 – prestige of the educational institution; W_2 – quality of education; W_3 – language of studying; W_4 – availability of entrance conditions for students-foreigners; W_5 – sophistication of the HEI infrastructure; W_6 – additional advantages provided by the educational institution; W_7 – social environment; W_8 – social networks; W_9 – cost of studying; W_{10} – corruption level at the HEI.

To the experts' mind, the most important factor for the foreigners, which acts at the level of the HEI, is the cost of studying (fig. 5):

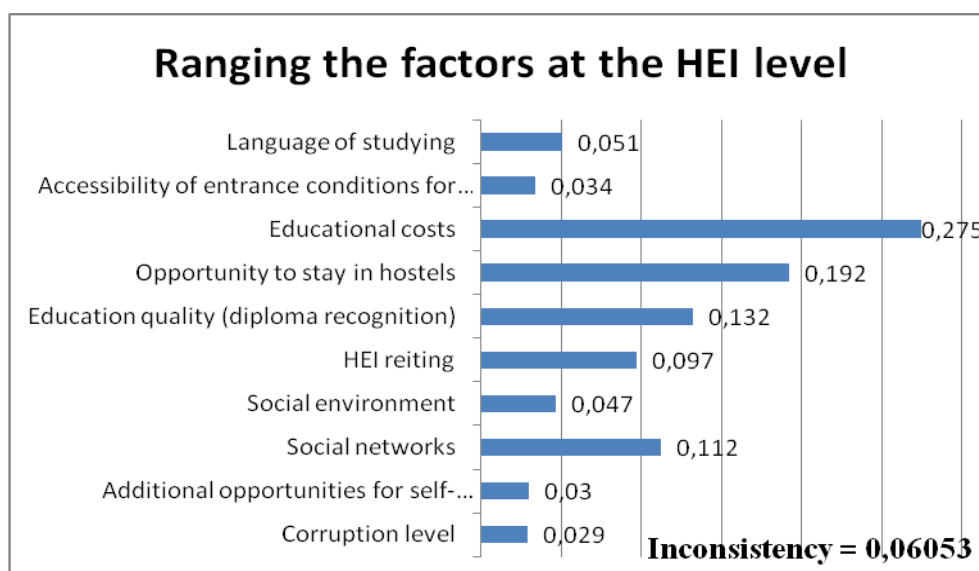


Fig. 5. Ranging the factors of formation of the foreign contingent at the HEI level

The second place is taken by the sophistication of the HEI infrastructure that is mainly determined by the possibility to live in the hostel with acceptable conditions and presence of

access to the Internet. The quality of education is put at the third place by the experts according to the level of influence.

Experts assessments prove the importance of the presence of social networks for foreign students. It is one of the important conditions for their fast adaptation and to some degree, guarantee of social protection in the country.

The general multitude of the factors influencing the formation of the contingent of foreign students will be denominated as $F = FD \cup FR \cup FW$, so that such multitude has to cover the influencing factors of three levels – state, regional and the HEI level. In the research experts have determined the significant role of the factors of the HEI level for the educational migration (Fig. 6), that further needs to pay more attention for regulation at exactly this level:

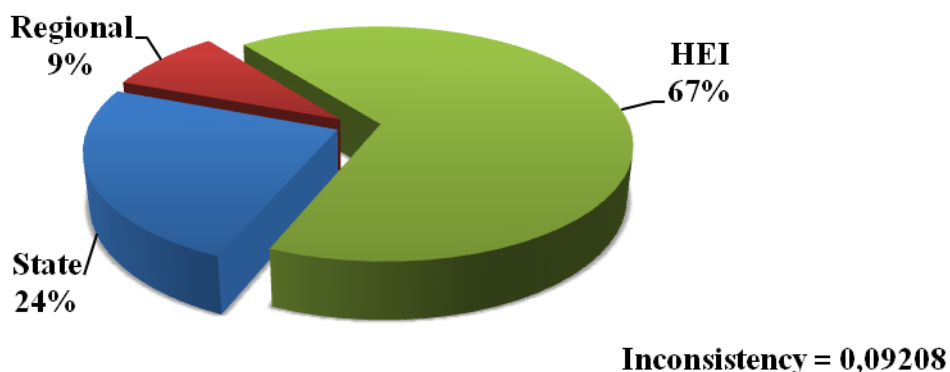


Fig. 6. Specific weight of the level in general influence of the factors on formation of the foreign contingent

Ranging of the factors influencing the formation of the foreign contingent by the whole totality of indicators on the basis of the experts' assessments with the indicator «Inconsistency» = 0,092 allows to mark out the most considerable of them: cost of studying, sophistication of the HEI infrastructure, quality of education, cost of living, presence of social networks for foreign students, prestige of the HEI, social and political safety in the country. The determination of the main factors of forming the foreign contingent makes it possible in future to determine the main methods and instruments of regulation at different levels.

The research also considers the classification of the factors of influence by the following levels: high, average and minor level of influence on the basis of the interval assessment of values for the corresponding levels. According to the Sturges's formula there was determined the quantity of intervals by the strength of influence: high (H) [0,197 – 0,287], average (Av) [0,106 – 0,197] and minor (M) [0,016 – 0,106], the results of grouping are presented in table 2 taking into account the cumulative influence of the factorial multitude, thereby, the factor, that, for example, has minor degree of influence together with other factors can make significant influence and appertain to the multitude of the high level of influence:

Table 2

Qualitative expert assessment of influence of factors on formation of the foreign contingent

Factor denomination	Factor name	Degree of influence on educational migration		
		H	Av	M
		[0.197 - 0.287]	[0.106 - 0.197]	[0.016 - 0.106]
State level				
D_1	Geographical location of the country			+

D_2	Climate conditions, ecological situation in the country			+
D_3	Social and political safety in the country	+		
D_4	Level and availability of the health system in the country			+
D_5	Level of the infrastructure development in the country		+	
D_6	Possibility (in law) of the employment during the studying			+
D_7	Perspective to stay in the country for domicile			+
D_8	Accessibility of education in the country		+	
D_9	Supporting the foreign students (at the state level)			+
D_{10}	Migration costs			+
D_{11}	Living costs in the country	+		
Regional level				
R_1	Communication languages in the region		+	
R_2	Ecological situation in the region			+
R_3	Social security in the region		+	
R_4	Level of the health system development for foreigners in the region			+
R_5	Level of the infrastructure development in the region		+	
R_6	Additional advantages for adaptation in the region for studying of foreigners			+
R_7	Level of police corruption in the region			+
R_8	Living costs in the region	+		
R_9	Possibility of employment during the studying			+
HEI level				
W_1	HEI reiting			+
W_2	Education quality (diploma recognition)		+	
W_3	Language of studying			+
W_4	Accessibility of entrance conditions for foreigners			+
W_5	Opportunity to stay in hostels		+	
W_6	Additional opportunities for self-realization			+
W_7	Social environment			+
W_8	Social networks		+	
W_9	Educational costs	+		
W_{10}	Corruption level at the HEI			+

On the basis of the expert assessments, there were determined the interconnections and interplay of the factors influencing the formation of the foreign contingent. The results of the interplay between the significant factors are grouped in Table 3:

**Results of the interplay between the main factors
of forming the foreign contingent**

Influencing factor	Presence of interplay between factors
Cost of studying	The most influential factor for the foreigners depends on the presence of supporting the foreign students in the country. For example, the presence of budget places for foreigners or the presence of grants and other state support can considerably decrease the financial expenses. Thus, the interconnection between factors W_9 and D_9 is direct. On the other hand, the presence of corruption at the HEI can considerably increase the cost of studying, which means the reverse connection between factors W_9 and W_{10} .
Quality of education	This factor is connected with such factors: availability and integrity of the educational system, that considers the acceptance of Ukrainian diplomas in the native country of the foreigners; possibility of employment during the studying, that gives additional practice and experience; language of studying, that determines the simplicity of understanding and mastering the information; additional advantage of the HEI, that can include special specializations, courses, training programs or teaching methods, which increase the quality of the foreigners' education; presence of corruption in the HEI, that simplifies receiving good marks during studying, but significantly decreases the quality of education. Thus, W_2 has direct connection with factors D_8, D_6, W_3, W_6 and reverse connection with W_{10} .
Cost of living	Cost of living depends of the factors: possibility of employment during the studying, that would provide additional incomes; level of corruption in police, that increases the current financial expenses; sophistication of the HEI infrastructure, that determines the possibilities of living in the HEI hostel and decreases the cost of living in the region by the sum of difference between the cost of living in the hostel and the average cost of renting the dwelling. Thus, R_8 is directly connected with R_7 , and has reverse connection with D_6, W_5 .
Presence and development of social networks	This factors of infrastructure is connected with such factors: significant geographical distance between the countries, to some degree, determines the certain need for uniting into social groups with similar mentality, traditions, language of socializing; level of corruption in police, availability of conditions to enter the HEI, sophistication of the HEI infrastructure, quality of studying, acceptable social environment, additional advantages of the HEI, - current condition of these factors represents the important information for potential foreign students, the most credible source of which are social networks of foreigners, who have studied or are studying. The information attracts of estranges the potential educational migrants and, thus, expands or restrains the development of social networks for foreign students. So, W_7 has direct connection with factors $D_1, W_4, W_5, W_2, W_1, W_7, W_6$ and reverse connection with R_7 .
Prestige of the HEI	Prestige of universities directly connected to the availability and integration of the educational system (W_9), the quality of education (W_2), additional benefits of universities (W_6) and the development of social networks of foreign students (W_7), and prestige of universities has feedback with the corruption level in this university (W_{10}).

Conclusions. The performed analysis and the received experts assessments of the influencing factors make possible to mark out the range of specificities, characteristic for the problem of regulation the factors of formation of the foreign contingent, and especially: 1) presence of wide variety of interconnected factors influencing the development of educational process in Ukraine and formation of the foreign contingent; 2) absence of enough volume of quantitative information about the dynamics of process, which happen in state system of education, because of which there appears the necessity of using both quantitative and qualitative information; 3) non-stationary of the international migration processes, that complicates the procedure of assessment and analysis.

Thus the perspectives of the further studies on the given problematic should have the complex character taking into account the complicated structure of interconnections and inter-influences at each level of managing the attracting the foreign students in order to reach the general integral synergetic effect form realization of certain managerial strategies. As we agree with the opinion of the International Foundation for Education Policy Research that the presence of foreigners at the Ukrainian universities should become the important indicator of development and attractiveness of the country, and it needs the correspondence of national educational system to the best worlds examples, following the main trends of educational transformations and scientific researches and attracting the investment resource for its further development.

Список використаної літератури

1. Актуальні статистично-аналітичні показники надання освітніх послуг іноземцям [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Українського державного центру міжнародної освіти Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: <http://intered.com.ua/>Актуальні-статистично-аналітичні-показники.
2. Алексеева Т. В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у ВНЗ : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.01 / Т. В. Алексеева ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 2004. – 20 с.
3. Біль М. М. Управління міграційними процесами в контексті їх впливу на інтелектуально-трудоий потенціал України / М. М. Біль // Сталій розвиток економіки. – 2010. – № 1. – С. 49–54.
4. Грищенко Н. А. Особливості соціалізації іноземних студентів вищих навчальних закладів / Н. А. Грищенко // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. – 2012. – № 5 (240). – Ч. II. – С. 192–196.
5. Довгодько Т. Адаптація іноземних студентів до освітнього середовища України / Т. Довгодько // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 2. – С. 114–120. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_2_15.
6. Єрмаченко В. Міжнародне співробітництво університету / В. Єрмаченко // Вища школа. – 2010. – № 10. – С. 31–41.
7. Моніторинг інтеграції української системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження : моніторинг. дослідж. : аналіт. звіт / Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. Фонд дослідж. освіт. політики»; за заг. ред. Т. В. Фінікова, О. І. Шарова. – Київ : Таксон, 2014. – 144 с. – Режим доступу: http://www.edupolicy.org.ua/_dx/assets/images/Analit2ua_web.pdf
8. Порох Д. О. Технологія тренінгу в процесі адаптації іноземних студентів до навчання у вищій [Електронний ресурс] // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 28. – С. 564–569. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2013_28_87.
9. Рибаченко Л. І. Підготовка іноземних студентів у навчальних закладах України (1946-2000 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. І. Рибаченко. – Луганськ, 2001. – 20 с.
10. Саати Т. Принятие решений. Метод анализа иерархий / Т. Саати ; пер. с англ. – Москва : Радио и связь, 1989. – 316 с.
11. Expert Choice for Collaborative Person Making. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://expertchoice.com>
12. Семів Л. К. Освітня міграція як фактор розвитку територіальних міграційних систем: національний та європейський контекст / Л. К. Семів // Соціально-економічні проблеми сучасного періоду України. Територіальні міграційні системи : теорія і практика : [зб. наук. пр.]. – Львів, 2013. – Вип. 3 (101). – С. 244–253.
13. Сергієнко О. А. Інтелектуальні технології аналізу в удосконаленні системи управління у сфері міжнародної освітньої міграції / О. А. Сергієнко, О. В. Коржова // Social and Economic Priorities in the Context of Sustainable Development. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2016. – P. 328-335.

14. Співаковська Т. Можливості виходу українських вищих навчальних закладів на міжнародний ринок освітніх послуг / Т. Співаковська, Д. Гнатівська. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/5506/1/16_kpi_2010_7.pdf
15. Чужиков В. Соціальні наслідки Євроінтеграції України. Система вищої освіти / В. Чужиков, Л. Антонюк // Офіційний сайт Фонду ім. Фрідріха Еберта. – Вересень, 2012. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/ukraine/09543.pdf>

References

1. Official site of the Ukrainian State Centre of International Education, Ministry of Education and Science of Ukraine. Recent statistical and analytical indicators of educational services for foreigners. Retrieved from <http://intered.com.ua/Актуальні-статистично-аналітичні-показники> (in Ukr.)
2. Alexseeva, T. V. (2004). Psychological factors and manifestations of process of students' adaptation to studies in higher educational establishments. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kiev (in Ukr.)
3. Bil', M. (2010). Managing migration in the context of their impact on the intellectual and labor potential of Ukraine. *Stalyy rozvytok ekonomiky (Steady development of economy)*, 1, 49–54 (in Ukr.)
4. Grishchenko, N. A. (2012). Features of socialization of foreign students of higher educational establishments. *Visnyk LNU im. T. Shevchenka (An announcer ДТГ is the name of T. of Shevchenko)*, 5 (240), 192–196 (in Ukr.)
5. Dovgodko, T. (2013). Adaptation of Foreign Students to the Educational Environment of Ukraine. *Pedahohika i psykholohiya profesiynoyi osvity (Pedagogics and psychology of trade education)*, 2, 114–120. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_2_15 (in Ukr.)
6. Yermachenko, V. (2010). International cooperation in University. *Vyshcha shkola (Higher school)*, 10, 31–41 (in Ukr.)
7. Finikova, T. V., & Sharova, O. I. (Ed.). (2014). Monitoring the integration of Ukrainian higher education in the European higher education and scientific research, monitoring research, analytical report. Kyiv: Takson. Retrieved from <http://kvit.ukma.edu.ua/wp-content/uploads/2015/01/Аналітичний-звіт.pdf> (in Ukr.)
8. Porokh, D. (2013). Training technology in the process of students' adaptation into studying at Higher educational establishment. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahal'noosvitniy shkolakh (Pedagogics of forming of creative personality is in higher and general schools)*, 28, 564–569. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2013_28_87 (in Ukr.)
9. Rybachenko, L. I. (2001). *Training foreign students at educational establishments in the Ukraine (1946-2000)*: abstract of candidate's thesis. Luhansk (in Ukr.)
10. Saati, T. (1989). *Decision Making. The Analytic Hierarchy Process*. Moscow: Radio i svyaz' (in Russ.)
11. *Site of Expert Choice for Collaborative Person Making*. Retrieved from <http://expertchoice.com> (in Eng.)
12. Semiv, L. K. (2013). Educational Migration as a Factor of the Territorial Migration Systems: a National and European Context. *Sotsial'no-ekonomichni problemy suchasnoho periodu Ukrayiny (Socio-economic problems of modern period of Ukraine. The territorial migratory systems: are a theory and practice)*, 3 (101), 244–253. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/sepspu_2013_3_27 (in Ukr.)
13. Sergienko, O. A., & Korzhova, O. V. (2016). Intelligent analysis technology to improve the system of education in international migration. (*Social and Economic Priorities in the Context of Sustainable Development*), 328–335. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole (in Ukr.)
14. Spivakovs'ka, T., & Hnativs'ka, D. (2010). Features release Ukrainian higher educational institutions on the international education market. Retrieved from http://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/5506/1/16_kpi_2010_7.pdf (in Ukr.)
15. Chuzhykov, V., & Antonyuk, L. (2012). The social consequences of European integration of Ukraine. Higher education. Retrieved from http://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/5506/1/16_kpi_2010_7.pdf (in Ukr.)

Abstract. Sergienko O., Chuyko I., Korzhova O. Expert analysis of the factors influencing the foreign contingent of higher education institutions (HEI).

Introduction. *The state support for international cooperation is considered in the Law of Ukraine «About Higher Education» (article 66, chapter XII). As the presence of foreign contingent at the universities of any country is an important indicator of the development and attractiveness of this country, then, the main direction of the international cooperation of the higher educational institutions is provision of the services related to getting higher and postgraduate education for foreign citizens in Ukraine.*

The article purpose *is the development of complex of instrumental methods on the bases of application of expert evaluation for research educational space factor of migration and selection of the dominant factors influencing the formation of foreign contingent in the hierarchy of research at the macro, meso- and microlevels.*

Results. *The problems of the process of attracting the foreign contingent to the HEI in Ukraine are considered. The assessment and analysis of external and internal factors of forming the favorable migration environment at all levels of management hierarchy by improving the organizational activity of the HEI department heads were conducted. The complex instrumental*

method on the basis of implementing the expert assessment procedure for studying the factorial space of educational migration processes and the choice of the dominating factors influencing the formation of the foreign contingent by the hierarchy of studying at the macro-, meso- and microlevel is proposed.

Conclusions. The performed analysis and the received experts assessments of the influencing factors make possible to mark out the range of specificities, characteristic for the problem of regulation the factors of formation of the foreign contingent, and especially: presence of wide variety of interconnected factors influencing the development of educational process in Ukraine and formation of the foreign contingent; absence of enough volume of quantitative information about the dynamics of process, which happen in state system of education, because of which there appears the necessity of using both quantitative and qualitative information; non-stationary of the international migration processes, that complicates the procedure of assessment and analysis.

Thus the perspectives of the further studies on the given problematic should have the complex character taking into account the complicated structure of interconnections and inter-influences at each level of managing the attracting the foreign students in order to reach the general integral synergetic effect form realization of certain managerial strategies. As we agree with the opinion of the International Foundation for Education Policy Research that the presence of foreigners at the Ukrainian universities should become the important indicator of development and attractiveness of the country, and it needs the correspondence of national educational system to the best worlds examples, following the main trends of educational transformations and scientific researches and attracting the investment resource for its further development.

Key words: foreign contingent; expert analysis; factor research; higher education institution (HEI); methods; tools; questionnaires; the analytic hierarchy process; ranking.

Одержано редакцією 22.11.2016
Прийнято до публікації 02.12.2016

УДК 364.044

СЛОЗАНСЬКА Ганна Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
соціальної педагогіки і соціальної роботи
докторант кафедри педагогіки та менеджменту
освіти, Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира
Гнатюка, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ ГРОМАДИ ЯК МЕТОД СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ГРОМАДІ

Анотація. Розкрито особливості організації соціальної роботи в об'єднаній територіальній громаді в умовах реформування українського суспільства. Висвітлено основні підходи до розуміння соціальної роботи у громаді та методів соціальної роботи в ній. Визначено, що організація громади є первинним методом соціальної роботи у громаді та схарактеризовано основні підходи до визначення самого методу в працях зарубіжних дослідників. Схарактеризовано базові принципи застосування методу організації громади та етапи його реалізації в межах територіальної громади. Доведено необхідність застосування методу організації громади фахівцями з соціальної роботи за умови оволодіння ними фаховими концептуальними знаннями й навичками.

Ключові слова: соціальна робота; соціальна робота у громаді; громада; територіальна громада; методи; методи соціальної роботи у громаді; організація громади; фахівець із соціальної роботи.

Постановка проблеми. Соціальна робота у громаді в ХХІ столітті в Україні набула нового значення. Децентралізація влади, реформування системи соціально-політичного

устрою, створення об'єднаних територіальних громад (ОТГ) як добровільних об'єднань громадян, які проживають на певній географічно визначеній території (у межах міст, селищ, сіл), передача повноважень на місця проковує появу нових підходів до організації й надання соціальних послуг населенню. Чинним законодавством передбачено, що соціальне забезпечення й надання окремих соціальних послуг має здійснюватися на рівні ОТГ і за рахунок ресурсів ОТГ (матеріальних, технічних і кадрових). Тому нині особливої актуальності набуває питання підготовки кваліфікованих соціальних працівників, які здатні надавати якісні соціальні послуги на рівні ОТГ. Для цього фахівці з соціальної роботи у громаді мають володіти ефективним інструментарієм і відповідними професійними навичками роботи в ОТГ. До ефективного інструментарію діяльності соціального працівника ми, у першу чергу, відносимо інтерактивні методи соціальної роботи, які фахівець зможе використовувати в роботі у громаді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників свідчить про зацікавленість питаннями соціальної роботи у громаді та діяльністю соціального працівника у громаді. Серед зарубіжних науковців питання соціальної роботи у громаді є предметом наукового пошуку Т. Золотарьова, М. Мігалієва, І. Нойфельда, М. Річмонд, М. Ромм, Т. Ромм, Л. Уолтера. Науковці визначають соціальну роботу в громаді як один із методів соціальної роботи.

Серед вітчизняних науковців особливого важливим є дослідження, що проведене в кінці ХХ століття доктором політичних наук, професором Т. Семигіною. Вона однією з перших серед вітчизняних дослідників на основі вивчення зарубіжного досвіду здійснила аналіз основних підходів до визначення сутності поняття «громада», схарактеризувала специфіку соціальної роботи у громаді, висвітлила участь населення й роль соціального працівника у громаді [1]. У книзі «Робота в громаді: практика і політика» дослідниця визначила соціальну роботу в громаді як «метод, різновид, форму чи рівень соціальної роботи», яка здійснюється на мікросоціальному рівні [там само].

Значний внесок у розвиток соціальної роботи у громаді належить О. Безпалько. Дослідниця у своїй монографії «Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи» схарактеризувала соціальну роботу в громаді як «один із рівнів соціальної роботи, яка здійснюється з використанням відповідних форм і методів» [2]. О. Безпалько обґрунтувала теоретичні, організаційні й методичні засади соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю у територіальній громаді, визначила роль територіальної громади в розвитку і становленні особистості, розкрила сутність і особливості соціально-педагогічної роботи з дітьми й молоддю у громаді, а також схарактеризувала функції соціальних працівників у роботі з дітьми й учнівською молоддю у громаді [там само].

Визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як Т. Семигіна, так і О. Безпалько у своїх працях соціальну роботу в громаді здебільшого розглядають як діяльність соціального працівника з особами, які об'єднуються за спільними інтересами, поглядами, бажаннями, ідеями. Проте нині для нас актуальною є громада як об'єднання громадян, які проживають на певній географічно визначеній території та діяльність соціального працівника в межах такої громади у плані використання основних методів соціальної роботи в ній.

Мета статті – проаналізувати організацію громад як базового методу соціальної роботи у громаді та можливостей його використання в умовах об'єднаних територіальних громад в Україні.

Викладення основного матеріалу дослідження. «Метод» у науковій літературі розглядається як свідомий засіб досягнення якого-небудь результату, вирішення деяких завдань, що припускає конкретну послідовність дій на основі чітко усвідомлюваного,

контрольованого плану в самих різних видах пізнавальної й практичної діяльності [3]. У соціальній роботі під «методами» розуміють особливі способи втручання, що здійснюються на індивідуальному, груповому та общинному рівнях [Там само].

Ми притримуємося думки О. Безпалько про те, що соціальна робота у громаді є рівнем соціальної роботи, яка здійснюється з використанням різноманітних форм і методів [2]. Тому в межах соціальної роботи у громаді можна виділити низку таких методів: ведення випадку (casework), екстреного втручання (emergency intervention), робота у групі (social group work), соціальної дії (social action), соціальних досліджень (social research), дослідження соціального забезпечення (social welfare research), управління соціального захисту населення (social welfare administration) [4]. Проте, одними з основних і первинних методів соціальної роботи у громаді є метод організації громад (community organizing) та метод розвитку громад (community development), які не тільки тісно взаємопов'язані між собою, але і взаємодоповнюють один одного.

Аналіз наукової літератури і практики соціальної роботи свідчить про наявність різних підходів до визначення поняття «організація громад». Більшість із запропонованих визначень датуються 20-60-ми роками ХХ століття – періодом, коли соціальна робота у громаді активно розвивалася у світі (Великобританія, Канада, Індія, Німеччина, США), а науковці (Lindemen (1921), Pattit (1925), Lane (1939), Sanderson & Polson (1939), Mcmillan (1947), Dunham (1948), Ross (1955), Sider (1959), Kramer (1969) досліджували сам феномен і можливості його застосування у громаді .

«Організація громади» є комбінованим поняттям. Для того, щоб зрозуміти його значення варто визначити сутність кожного з його структурних елементів. Зазначимо, що під «громадою» науковці розуміють об'єднання людей, які проживають на певній географічно визначеній території (село, місто, район міста, район, область, країна) або об'єднання людей, які мають спільні інтереси, діяльність, цілі. З погляду соціальної роботи «громада» – це об'єднання людей, які мають спільні інтереси у сфері соціального захисту населення і де є спроба організації громади. У той час «організація» – це процес, у ході реалізації якого особи, які перебувають у складних життєвих обставинах і мають можливість розв'язати свої проблеми через залучення соціальних служб, установ чи інших організацій. Під «організацією громад» розуміють діяльність, що спрямована на визначення й підтримку ефективного співвіднесення ресурсів і потреб населення громади у сфері соціального забезпечення [5].

Варто зазначити, що науковці «організацію громад» розуміють і як метод, і як процес. Так, наприклад, М. Росс під поняттям «організація громад» розуміє процес, у ході реалізації якого громада визначає потреби і цілі, структурує їх за пріоритетністю, розвивається і працює на їх реалізацію, залучає ресурси (як внутрішні, так і зовнішні), розширює і розвиває співробітництво, виробляє спільні підходи і практики роботи у громаді [6]. У цьому визначенні науковець під «процесом» розуміє точковий рух від моменту ідентифікації проблеми або цілі до розв'язання проблеми або досягнення цілі в самій громаді. Дослідник наголошує на тому, що чим краще налагоджена взаємодія між членами громади і вироблене вміння домовлятися, тим більша ймовірність розв'язання суспільних проблем і досягнення цілей у громаді. Це, у свою чергу, веде до самого розвитку громади. Основним завданням кваліфікованого соціального працівника у громаді є ініціювати, підтримувати і розвивати цей процес, робити його свідомим, дорадчим і зрозумілим для членів громади.

Р. Куртс «організацію громади» також розуміє як процес, у ході якого відбувається налагодження програмних узаємин у громаді. Саме це відрізняє організацію громади від інших базових процесів, які відбуваються у громаді. Узаємодія соціальної служби з іншою соціальною службою, соціальної служби з громадою і громади з соціальною службою з єдиним координаційним центром у межах локальної громади

дозволяє налагодити різновекторну роботу й охопити більшу кількість клієнтів із метою діагностики і задоволення їхніх потреб. Тому, «організація громади» може трактуватися як процес, у ході реалізації якого відбувається налагодження тісної взаємодії між усіма суб'єктами соціальної роботи на рівні локальної громади з метою оперативного реагування на проблеми, зміни, що відбуваються, а також діагностику і задоволення потреб як кожного окремого клієнта соціальної роботи, так і групи чи цілої громади [7].

У той самий час, Е. Ліндемман під «організацією громад» розуміє фазу організації громади, коли її члени проявляють ініціативу і бажання демократично керувати своїми справами та забезпечувати вільний доступ до соціальних послуг, які б надавалися комплексно кваліфікованими фахівцями соціальних служб через організацію тісної взаємодії між ними [8].

На думку В. Петіт, «організація громади» є методом соціальної роботи, який передбачає надання допомоги групі осіб через діагностику їхніх загальних потреб і надання їм кваліфікованої допомоги з метою задоволення цих потреб [9].

В. Макмілен при характеристиці «організації громади» як методу соціальної роботи акцентує увагу на загальному змісті поняття, розуміє під ним зусилля, що спрямовані на допомогу групам для досягнення єдності в цілях і діях [10].

С. Макнейл вважає, що застосування організації громади як методу соціальної роботи має бути спрямоване, у першу чергу, на соціальний захист кожного члена громади. Це процес, коли члени громади як окремі індивіди, так і групи осіб об'єднуються задля визначення потреб громади та шляхів їх задоволення [11].

Та найбільш точним, на нашу думку, є визначення, що запропоноване Р. Крамер і Г. Спетч, які вважають, що «організація громади» є комбінованим методом соціальної роботи, що передбачає реалізацію різних методів утручання, за допомогою яких компетентні фахівці працюють з індивідами, групами і громадою з метою виявлення проблем та розроблення плану розв'язання цих проблем у рамках демократичної системи цінностей [12].

Науковці зазначають, що застосування методу організації громади передбачає реалізацію двох основних етапів. На першому етапі відбувається взаємодія між соціальними службами, установами, організаціями та громадою з метою ідентифікації, рекрутингу й організації роботи з представниками громади задля налагодження взаємозв'язків між ними. На другому етапі кваліфіковані фахівці з соціальної роботи спільно з активними членами громади працюють із метою виявлення проблемних ситуацій, сфер, аналізу причин і розроблення планів, стратегій, мобілізації ресурсів, що необхідні для здійснення дій [там само].

Водночас, організація громад як метод передбачає розроблення й реалізацію різноманітних соціальних програм, які мають систематичну дію/ефект, і спрямовані на розв'язання проблем громади через інтервенцію у громаду. Організація громади як метод охоплює цілий ряд заходів на рівні громади, що спрямовані на досягнення бажаного покращення соціального добробуту як окремих осіб, груп, так і громади в цілому з урахуванням потреб і ресурсів самої громади [13; 14].

Аналіз вище зазначених дефініцій дозволяє зробити висновок про наявність двох основних підходів до трактування визначеного нами поняття. Перший підхід базується на «регулюванні необхідних ресурсів», а другий – на «налагодженні соціальної взаємодії». Проте є визначення, у яких трактування «організації громади» як методу соціальної роботи базується на застосування обох підходів.

Базовими принципами методу організації громад, на думку С. Макнейл, є такі: задоволення потреб кожної людини у громаді; основний клієнт – громада (територіально визначена); сприйняття громади такою, якою вона є, і там, де вона є; забезпечення доступу до соціальних послуг кожного члена громади; гнучкість,

динамічність у побудові взаємин у середині громади; партнерство і розподіл ресурсів при наданні соціальних послуг соціальними службами [11].

Варто відмітити, що в зарубіжній науковій літературі ми виявили декілька класифікацій принципів застосування методу організація громади. Зокрема А. Дунхам запропонував 28 базових узаємопов'язаних між собою принципів, які структурував у сім груп. До них можна віднести такі принципи: демократії й соціального добробуту; урахування бажання громади при організації й планування соціальних програм; участі членів громади, їх підтримку, розуміння в реалізації цілей громади і професійне обслуговування; партнерства при наданні соціальних послуг; реалізації програм із соціального забезпечення; адекватності, розподілу й організації діяльності служб із соціального забезпечення, і превенції/профілактики [14].

Ураховуючи досвід практичної соціальної роботи в Індії Х. Сідікві запропонував вісім базових принципів застосування методу організації громад: принцип виокремлення конкретних цілей у громаді; принцип планування діяльності громади; принцип залучення членів громади до розв'язання проблем; принцип застосування групового підходу в розв'язанні проблем громади; принцип демократичного функціонування у громаді; принцип гнучкості; принцип оптимізації при розподілі наявних ресурсів між членами громади; принцип культурної орієнтації [15].

Процес застосування методу організація громади передбачає реалізацію таких основних етапів: проведення дослідження у громаді; діагностика проблем громади та їх аналіз; оцінювання проблем та їх важливості; розроблення стратегічного плану діяльності; організація діяльності; безпосередня діяльність; оцінювання діяльності; модифікація, корекція та продовження діяльності, що спрямована на розв'язання проблем громади.

Окремі науковці в етапах реалізації організації громади як методу соціальної роботи виділяють ще декілька додаткових етапів: формування основної робочої групи; організація робочих зустрічей для учасників групи і роботи у групі; призначення ролей; мобілізація ресурсів [9].

Для реалізації методу організації громади фахівець із соціальної роботи у громаді має, у першу чергу, володіти інформацією щодо структури самої громади. Крім цього, фахівець має володіти особливими знаннями і навичками щодо: організації й підтримки взаємин із членами громади; організації професійного навчання членів громади, застосування індивідуальних і групових методів роботи з ними; написання й реалізації програм і проектів, що спрямовані на розв'язання проблем громади; діагностики і розв'язання особистісних проблем жителів громади, проблем громади; постановки цілей і побудови плану для їх досягнення; надання консультацій членам громади щодо прийняття самостійного рішення при цілепокладанні, залучення і пошуку необхідних ресурсів і мотивації членів громади на шляху досягнення цілей; розуміння концепції організації й розвитку громади [16]; надання соціальних послуг населенню в комплексі й цілісно [9].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, ми можемо стверджувати, що організація громади є прогресивним методом соціальної роботи, який кваліфікований фахівець із соціальної роботи може використовувати в роботі в умовах територіальної громади. Однак, варто зазначити, що при застосуванні зазначеного методу слід ураховувати базові принципи, що виділені науковцями. Проте, подальшого дослідження заслугоує вивчення особливостей застосування самого методу в умовах об'єднаної територіальної громади фахівцем із соціальної роботи в реаліях України.

Список використаної літератури

1. Семигіна Т. Робота в громаді : практика й політика / Т. Семигіна. – Київ : Академія, 2004. – 180 с.
2. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді : теоретико-методичні основи : монографія / О. В. Безпалько. – Київ : Наук. світ, 2006. – 363 с.

3. Теория социальной работы : учебник [для бакалавров] / под ред. Е. И. Холостовой, Л. И. Кононовой, М. В. Вдовиной. – Москва : Издательство «Юрайт», 2014. – 345 с. – Серия : Бакалавр.
4. Parmar, A. (2014). Methods of Social Work and Its Role in Understanding Team Climate and Team Effectiveness for Organizational Development. (Journal of Sociology and Social Work), march, vol. 2, No. 1, 303–318.
5. Mohd, Shakil. (2015). Social Work with Community Organization: A Method of Community Development. (Journal for Studies in Management and Planning), vol. 01, issue 04 may, 196–204.
6. Murray, G. Ross. (1967). Community Organization: theory, principles, and practice. Harper and Row Publishers, New York
7. Skidmore, Rex A., Milton, G. Thackeray, William, O. Farley, Larry Lorenzo Smith, & Scott W. Boyle. (2000). Introduction to Social Work. Boston: Allyn and Bacon
8. Lindeman, Eduard. (1921). The Community: An Introduction to the Study of Community Leadership and Organization. – New York: Association Press
9. Siddiqui, H. Y. (1997). Working with Communities: An Introduction to Community Work. Hira Publications, New Delhi
10. McMillen, Wayne. (1947). Community Organization for Social Welfare. New York: Russell Sage Foundation
11. McNeil, C. F. (1951). Community Organization for Social Welfare. American Association of Social Workers, Inc.
12. Ralph M. Kramer, & Specht Harry. (1983). Readings in Community Organization Practice. Prentice Hall College Div.
13. Rymysza, M. (2014). The Development of Social Work and Community Work in Poland and Europe / Rymysza M. Institute of Public Affairs, Warsaw
14. Dunham, Arthur. (1958). Community welfare organization: principles and practice. Crowell
15. Misra, P. D. (1994). Social Work: Philosophy and Methods. New Delhi: Inter-India Publications
16. Bhattacharya, S. (2012). Social Work: An Integrated Approach. New Delhi : Deep & Deep Publications Pvt. Ltd.

References

1. Semygina, T. (2004). *The work in community: theory and practice*. Kiev: Academy (in Ukr.)
2. Bepalko, O. (2006). *The organization of socio-pedagogical work with children and youth in local community: theoretical and methodological approach*. Kiev: Scientific World (in Ukr.)
3. *Theory of social work: book for bachelor degree students* (2014). Moscow: Yurayt (in Russ.)
4. Parmar, A. (2014). Methods of Social Work and Its Role in Understanding Team Climate and Team Effectiveness for Organizational Development. *Journal of Sociology and Social Work*, Vol. 2, No. 1 (in Engl.)
5. Mohd, Shakil. (2015). Social Work with Community Organization: A Method of Community Development. *Journal for Studies in Management and Planning*, Vol.1, Issue 4 (in Engl.)
6. Murray, G. Ross. (1967). *Community Organization: theory, principles, and practice*. Harper and Row Publishers, New York (in Engl.)
7. Skidmore, Rex A. (2000). *Introduction to Social Work*. Boston : Allyn and Bacon (in Engl.)
8. Eduard, Lindeman. (1921). *The Community: An Introduction to the Study of Community Leadership and Organization*. New York: Association Press (in Engl.)
9. Siddiqui, H. Y. (1197). *Working with Communities: An Introduction to Community Work*. Hira Publications, New Delhi (in Engl.)
10. McMillen, Wayne. (1947). *Community Organization for Social Welfare*. New York: Russell Sage Foundation (in Engl.)
11. McNeil, C. F. (1951). *Community Organization for Social Welfare*. American Association of Social Workers, Inc. (in Engl.)
12. Ralph M. Kramer, & Specht Harry. (1983). *Readings in Community Organization Practice*. Prentice Hall College Div. (in Engl.)
13. Rymysza, M. (2014). *The Development of Social Work and Community Work in Poland and Europe*. Institute of Public Affairs, Warsaw (in Engl.)
14. Dunham, Arthur. (1958). *Community welfare organization: principles and practice*. Crowell (in Engl.)
15. Misra, P. D. (1994). *Social Work: Philosophy and Methods*. New Delhi: Inter-India Publications (in Engl.)
16. Bhattacharya, S. (2012). *Social Work: An Integrated Approach*. New Delhi : Deep & Deep Publications Pvt. Ltd. (in Engl.)

Abstract. Slozans'ka H. I. Organization of society as a method of social work in society.

Introduction. Presently the special actuality is acquired by a question preparations of skilled social employees, that is able to render quality social services at the level of the incorporated territorial communities. For this purpose specialists on social work in society must own an effective tool and corresponding professional skills of work in the incorporated territorial communities. To the effective tool of activity of development worker we, in the first turn, take the interactive methods of social work, that a specialist will be able to use in-process in society.

Purpose. To analyse organization of communities as a base method of social work in society and possibilities of his use in the conditions of the incorporated territorial communities in Ukraine.

Results. The features of organization of social work are exposed in the incorporated territorial society in the conditions of reformation of Ukrainian society. The basic going is reflected near understanding of social work in society and methods of social work in her. Certainly, that organization of society is the primary method of social work in society and characteristic basic going near determination of method in labors of foreign researchers. The characteristic base principles of application of method of organization of society and his implementation phases within the limits of territorial society. The necessity of application of method of organization of society is well-proven by specialists on social work on condition of capture by them by professional conceptual knowledge and skills.

Conclusion. Organization of society is the progressive method of social work, what skilled specialist on social work can use in-process in the conditions of territorial society. However, it costs to mark that at application of the marked method it follows to take into account base principles that is distinguished by scientists. However, further research is deserved by the study of features of application of method in the conditions of the incorporated territorial society by a specialist on social work in realities of Ukraine.

Key words: social work; social work is in society; society; territorial society; methods; methods of social work are in society; organization of society; a specialist is on social work.

Одержано редакцією 15.11.2016
Прийнято до публікації 29.11.2016

УДК 502(072)

СОВГІРА Світлана Василівна,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри хімії, екології та методики їх навчання,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, Україна

ЕВОЛЮЦІЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ОСВІТУ ДЛЯ ЗБАЛАНСОВАНОГО РОЗВИТКУ

Анотація. Висвітлено ключові ідеї сталого (збалансованого) розвитку цивілізації, який можна уявити у вигляді закономірних етапів, що змінюють співіснування людини і природи до тієї межі, поки це співіснування буде можливим. Розглянуто принципи і пріоритети збалансованого розвитку. Обґрунтовано, що сучасну екологічну освіту не можна розглядати у відриві від глобальної концепції сталого розвитку. Доведено, що екологічна освіта еволюціонувала в екологічну освіту для сталого розвитку, з перенесенням свого бачення системи взаємодії «суспільство – особистість – природа» на актуальні аспекти соціально-гуманітарного знання, тим самим посилюючи значущість і збільшуючи увагу до розв'язання глобальних екологічних проблем зі сторони міжнародної громадськості.

Ключові слова: екологічна освіта; розвиток; збалансований розвиток; концепція сталого розвитку; концепція ноосфери; концепція універсального еволюціонізму; теорія біотичної регуляції; екосистема.

Постановка проблеми. Екологічна освіта як освіта для збалансованого розвитку є однією з провідних ланок глобальної освіти, системи міжнародного співробітництва з метою збереження людської цивілізації на планеті. «Екологічна освіта, на думку Д. Маркович, як компонент системи освіти міжнародного напрямку має давати уявлення про те, що сучасна технологія, яка представляє технологічну основу глобалізації, повинна створити передумови для збереження єдиної екологічної системи на Землі і, перш за все, збереження невідновних природних ресурсів, без яких неможливе продовження життя. Така освіта сприятиме

створенню ситуації, при якій економічний розвиток не знаходиться у протиріччі з законами природи. Цей розвиток має давати знання про взаємозв'язок між глобальним характером екологічних проблем, глобалізацією суспільства, універсалізацією науки і заснованій на ній технології, про необхідність і можливість розв'язання екологічних проблем у сучасному суспільстві, яке все більше стає світовим співтовариством» [11, с. 20]. У контексті такого підходу екологічну освіту слід розглядати з погляду потреби поєднання наукових уявлень про людину і гуманізацію її становища в суспільстві як імператив цивілізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Слід звернути увагу, що поняття *sustainable* перекладається з англійської мови як «стійкий». Проте переклад не цілком точний, оскільки змінює вихідний сенс цього поняття. *Sustain* – «витримати», «вистояти», «підтримувати». Отже, стійкий (сталий, збалансований) розвиток – це «підтримуваний» розвиток («самопідтримуваний»). Проблема сталого розвитку в такому контексті велика увага приділена в концепції ноосфери В. Вернадського, концепції універсального еволюціонізму М. Моїсеєва, у теорії біотичної регуляції В. Горшкова, також у роботах В. Боброва, В. Казначєєва, А. Суббетто, А. Урсула, К. Лосєва, Н. Реймерса та ін.

Поняття «розвиток» означає динамічну якісну характеристику будь-якого процесу. Спираючись на роботи С. Глазачова, під розвитком розумітимемо перехід цілісності «...з менш розвиненого стану на більш розвинений без руйнування механізму функціонування в кожному зі станів і при своєчасному вичерпанні можливостей попереднього функціонування» [3, с. 122]. У іншому випадку, відповідно до теорії біотичної регуляції відбудеться катастрофічне відторгнення – механізм позитивного зворотного зв'язку, що руйнує зв'язки в системі, а не підтримує її в стабільному стані. Іншими словами, доцільність як принцип існування природних екосистем є наслідком наявності гомеостатичних регуляторів, що дозволяють констатувати «запас міцності» глобальної екосфери планети. Остання обставина диктує, на наш погляд, цілком певні шляхи взаємодії суспільства і природи.

«Сталий розвиток» можна уявити у вигляді закономірних етапів, що змінюють співіснування людини і природи до тієї межі, поки це співіснування буде можливим. Розвиток може бути розглянуто як виникнення нових «порядків». На шляху до нового порядку система проходить хаос, період зникнення колишньої структури і оформлення нової. Відтак, І. Мазур, виділяє основні етапи сталого розвитку як системи: 1) зародження нового елемента системи; 2) його відокремлення в системі; 3) відчуження в системі і заперечення новим елементом всієї «старої» системи; 4) становлення нової структури, нового порядку, нової гармонії або абсолютизація антагонізму між елементами системи та її повернення до «нульового» стану [10, с. 77].

Отже, збалансований розвиток можна розглядати як спосіб життя світового співтовариства, при якому головним завданням є забезпечення нормальних умов для всього населення планети без утиску інтересів прийдешніх поколінь.

Визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Очевидно, що вирішити завдання «стратегії перехідного періоду» (за М. Моїсеєвим), періоду збалансованого розвитку можливо тільки за допомогою зміни екологічної свідомості та екологічного мислення суспільства в цілому, розвиток яких стає можливим завдяки ефективній екологічній освіті.

Мета статті – розкрити ключові ідеї сталого (збалансованого) розвитку цивілізації, що лягли в основу сучасної екологічної освіти, яка еволюціонувала в екологічну освіту для сталого розвитку.

Викладення основного матеріалу дослідження. Не можна розглядати сучасну екологічну освіту в відриві від глобальної концепції сталого розвитку. Еволюція екологічної освіти в освіту для збалансованого розвитку відображає зміст нового витка

розвитку міжнародної суспільної свідомості, що спрямований на створення умов для подолання глобальної екологічної кризи.

У рамках концепції сталого розвитку проводяться дослідження з вивчення проблем екологічної освіти (Н. Андреева, Т. Анісімова, М. Бауер, А. Бегека, Г. Білявський, Н. Бірюкова, Т. Вайда, Г. Глухова, Н. Грейда, В. Дзюба, М. Дробноход, С. Іващенко, Т. Казначеева, О. Король, В. Крисаченко, С. Либідь, Н. Максимчук, О. Мамешина, О. Мітрясова, Н. Назарова, Н. Негруца, Л. Некос, П. Пономарьова, Г. Пустовіт, М. Реут, В. Сластьонін, С. Сухорукова, Г. Тарасенко, Л. Фенчак, Є. Флешар, М. Швед та ін.). Учені дійшли до висновку, що основною рушійною силою майбутньої екологічної рівноваги має стати екологічна освіта, оскільки тільки по-справжньому грамотне й інтелігентне суспільство здатне вступити в епоху ноосфери і реалізувати режим коеволюції природи і суспільства.

Стратегія збалансованого розвитку стала відома широкій аудиторії після доповіді Міжнародної комісії з навколишнього середовища і розвитку «Наше спільне майбутнє» у 1987 р. Матеріали цієї доповіді покладені в основу головного документа Міжурядової конференції з навколишнього середовища і розвитку в Ріо-де-Жанейро в 1992 р. – Порядку денного на XXI століття.

У розділі 36 «Сприяння освіті, інформуванню населення та підготовці кадрів» «Порядку денного на XXI століття» декларується переорієнтація освіти на збалансований розвиток, а саме: «Просвіту, включаючи формальну освіту, підвищення інформованості населення та професійну підготовку, слід визнати як процес, за допомогою якого людина і суспільство можуть в повній мірі розкрити свій потенціал. Просвітництво має вирішальне значення для сприяння сталому розвитку і розширенню можливостей країн у вирішенні питань навколишнього середовища і розвитку. Хоча базова освіта забезпечує основу для будь-якої форми освіти з питань навколишнього середовища і розвитку, останній необхідно визнати важливим складником процесу пізнання. Як формальна, так і неформальна освіта є незамінними чинниками для зміни підходів людей, із тим, щоб вони мали можливість оцінювати і розв'язувати поставлені перед ними проблеми в галузі сталого розвитку. Вони також мають вирішальне значення для забезпечення інформованості з питань екології та етики, формування цінностей і підходів, прищеплення навичок і заохочення поведінки, сумісної зі стійким розвитком і з метою забезпечення ефективної участі населення у процесі прийняття рішень» [13]. Таким чином, поняття «освіта для збалансованого розвитку» запропонована в 1992 р. за підсумками конференції в Ріо-де-Жанейро.

Подальшою віхою в прийнятті ідей збалансованого розвитку в якості цільових орієнтирів для глобалізованого світу стала Декларація тисячоліття ООН (2000), у якій однією з фундаментальних цінностей проголошено дотримання принципу збалансованого розвитку: поваги до природи. В основу охорони і раціонального використання всіх живих організмів і природних ресурсів повинна бути покладена обачність відповідно до постулатів збалансованого розвитку. Тільки так можна зберегти для наших нащадків ті величезні багатства, які даровані природою. Нинішні нестійкі моделі виробництва і споживання повинні бути змінені в інтересах нашого майбутнього добробуту і благополуччя наших нащадків [5].

Принципи і пріоритети збалансованого розвитку розглядаємо як найважливіший складник фундаменту розвитку теорії і практики сучасної екологічної освіти. Згідно з визначенням СЕК ООН бачення даної проблеми орієнтоване на бачення збалансованого розвитку конкретної території (регіональний, локальний принцип) і уявляється в такому сенсі: наше бачення на перспективу – це бачення єдиних цінностей солідарності, рівності й узаємоповаги між людьми, країнами і поколіннями. Збалансований розвиток включає забезпечення економічної життєздатності, справедливості, соціальної згуртованості, охорони навколишнього середовища і сталого управління природними ресурсами з тим,

щоб задовольняти потреби нинішнього покоління, не завдавати шкоди можливостям майбутніх поколінь, задовольняти свої потреби. В. Лось розглядає концепцію сталого розвитку як «нормативістську теорію, яка передбачає регулювання умов життя на основі чотирьох принципів: 1) задоволення основних потреб усіх нині живих людей; 2) рівні стандарти цього задоволення для всього населення Планети; 3) дбайливе, бережливе використання природних ресурсів; 4) збереження можливостей для майбутніх поколінь реалізувати основні потреби» [9, с. 67].

Усі названі принципи рівноцінні, але центральним вважається третій, в основі якого лежить ідея обмеженої здатності природних комплексів до господарських навантажень (*carrying capacity*), що утворює ядро теорії. Ця ідея – предмет теорії біосферної рівноваги – передбачає межу порушення людиною цілісності екосистеми. Переступати його не можна, оскільки в міру накопичення різних надходжень у природне середовище воно поступово втрачає можливість компенсувати понесені втрати. Завдання збалансованого розвитку, таким чином, можна сформулювати як повернення планети в межі відтворювального потенціалу біосфери, допоки деградація середовища проживання не набула незворотного характеру, не настало виснаження природно-ресурсного потенціалу існування людства.

Концепція сталого розвитку в останні десятиліття стабільно є предметом обговорення світової спільноти в питаннях, що пов'язані з розв'язанням глобальних екологічних проблем. У даний час концепція сталого розвитку викликає безліч дискусій учених, які стосуються, як правило, реальних можливостей її впровадження в життя. Цей скепсис базується, перш за все, на реальних можливостях обмеження економічного зростання розвинених країн, який заснований на ідеології споживання. Йоханнесбурзький саміт зі сталого розвитку (2002) показав, що світові економічні гіганти (насамперед, США і Китай) не поспішають екологізувати свої виробничі цикли, оскільки це відчутно приведе до втрати економічного і політичного впливу на світовій арені. У зв'язку зі сказаним вище постають закономірні запитання: «Чи не є утопічною теорія збалансованого розвитку?»; «Чи можливо взагалі людству екологізувати економіку й існувати в гармонії з природою?»; «Чи можливо суттєво знизити темпи споживання людиною товарів і послуг?»; «Як зберегти природні ресурси й одночасно розв'язати глобальні проблеми голоду і злиднів у слаборозвинених країнах?». Відповіді на ці питання нині шукає світова наукова громадськість, оскільки від них залежить сам факт існування людської цивілізації в майбутньому.

Зі сказаного випливає, що розв'язання екологічних проблем є неможливим ізольовано без розв'язання комплексу соціально-економічних і політичних проблем. Як зазначає Н. Власюк, «зростання системності, взаємовпливу і взаємозумовленості всіх сфер суспільного життя виявило таку закономірність: стійкість соціально-економічного розвитку залежить від рівня розвитку науки й освіти. Соціально-економічна стійкість розвитку країни може бути забезпечена тільки за умови збереження (і вдосконалення) технологічного потенціалу економіки, науки, освіти, реалізації моральних принципів, якщо відносини більшості членів суспільства стануть більш цивілізованими» [2, с. 138].

У 2005 р. Європейська економічна комісія ООН прийняла стратегію в галузі освіти в інтересах збалансованого розвитку і визначила завдання, що необхідні для її реалізації: забезпечення того, щоб механізм політики, нормативно-правова база і організаційні основи стали опорою для освіти для збалансованого розвитку; сприяння збалансованому розвитку за посередництвом формальної й неформальної освіти і навчання; освоєння педагогами знань, що дозволяють включати питання збалансованого розвитку в предмети, що ними викладаються; забезпечення доступності навчальних засобів і навчально-методичних посібників з освіти для збалансованого розвитку; сприяння науковим дослідженням у галузі освіти для збалансованого розвитку і розвитку освіти для збалансованого розвитку; зміцнення співпраці в галузі освіти для збалансованого розвитку на всіх рівнях у межах регіону ЄЕК ООН» [14].

Очевидно, що «освіта для збалансованого розвитку», виходячи з наведеного вище його змісту, набагато ширше власне «екологічної освіти», оскільки вона включає в себе закономірності не тільки природничих наук, а й соціально-гуманітарні знання. У Стратегії ЄЕК ООН дано таке бачення проблеми співвідношення екологічної освіти і освіти для збалансованого розвитку: «освіта для сталого розвитку все ще продовжує формуватися як велика і всеохоплююча концепція, охоплює пов'язані між собою екологічні, економічні й соціальні проблеми. Вона розширює концепцію екологічної освіти, яка все більшою мірою орієнтується на широке коло питань розвитку освіти для сталого розвитку й охоплює різні елементи освіти з проблем розвитку та елементи інших тематичних форм освіти» [1].

57-я сесія Генеральної Асамблеї ООН, виконуючи положення «Порядку 21», оголосила десятиліття 2005–2014 рр. Декадою освіти для сталого розвитку. Провідною організацією з проведення Декади є ЮНЕСКО. Декада стартувала 1 січня 2005 року і фінішувала 31 грудня 2014 р.

Аналізуючи задеклароване вище, слід зазначити смисловий акцент, що орієнтований на важливість екологізації всіх рівнів і напрямів освіти. У зв'язку з цим слід вивчити ряд проблем, що пов'язані з виробленням змісту і принципів екологічної освіти для збалансованого розвитку, розглядаючи його в аспекті нової екосистемної методології освіти. Під останньою розуміємо новий спосіб мислення, екологічний підхід як нову епістемологію, як екодидактику, що заснована на системному принципі пізнання з урахуванням закономірностей функціонування екосистем – «екосистемна пізнавальна модель» (А. Ліберов) [8, с. 61]. Не можна не відзначити особливу важливість психологічних досліджень екологічної свідомості й мислення, що пов'язані з розробленням альтернативних гносеологічних моделей вивчення світу природи [12, с. 64].

Однак, уважаємо, що в цілому не змінилися основні цілі й принципи, які властиві як для екологічної освіти, так і екологічної освіти для збалансованого розвитку, а саме: орієнтування на формування екологічної культури особистості через морально-духовне перетворення, через зміну екологічної свідомості й способу екологічного мислення, а отже, і через удосконалення екологічної поведінки й екологічної діяльності. Іншими словами, метою екологічної освіти для збалансованого розвитку в даний час є формування екологічної компетентності особистості як здатності й готовності до екологічної діяльності, що заснована на принципах екологічної культури в інтересах суспільства і самої себе. Під екологічною діяльністю розуміємо всі види і форми діяльності людини, що пов'язані з раціональним розв'язанням екологічних проблем, екологізації економіки та всієї соціальної діяльності. Перш за все, екологічна діяльність передбачає «матеріальну діяльність людей зі збереження й поліпшення навколишнього середовища, а також духовну діяльність, що пов'язана з розвитком екологічної культури особистості, розвитком її екологічної свідомості» [7, с. 6].

За останні кілька десятиліть відбулася зміна цілей екологічної освіти, перш за все, у напрямі розвитку її особистісно-діяльнісного компонента, а саме: від природоохоронної освіти, формування екологічної відповідальності особистості до формування здатності учня «... самостійно переносити і комплексно застосовувати загальнонавчальні вміння й предметні знання для проектування та організації екологічно безпечної життєдіяльності (дій, поведінки) у навчальних (модельних) соціально проблемних екологічних ситуаціях в інтересах сталого розвитку, здоров'я людини і безпеки життя» [6, с. 5].

Не викликає сумнівів практикоорієнтованість нових цілей, їх спрямованість на формування вміння розв'язувати проблеми, планувати свою діяльність у малопередбачуваних, швидко мінливих умовах. Зміна цілей екологічної освіти продиктована об'єктивною зміною парадигм освіти, що знайшло своє відображення у прийнятті Україною в 2005 р. міжнародних зобов'язань про входження в європейський освітній простір і час підписання Європейської стратегії «Освіта в інтересах сталого розвитку». Згідно з цим документом його сторони «... зобов'язуються орієнтуватися на історично неминучу зміну

цілей освіти. Як стратегічна мета декларується зміна освітньої парадигми – перехід від передачі знань і навичок, що необхідні для життя в сучасному глобалізованому суспільстві, до випереджальної моделі освіти. Нова соціальна функція такої освіти – формувати в молодого покоління готовність діяти і жити в малопередбачуваному майбутньому світі, у швидко мінливих екологічних і соціально-економічних умовах» [6, с. 3].

Результатом Конференції ООН зі сталого розвитку «Ріо+20» (2015 р.) стало затвердження Підсумкового документу Конференції «Майбутнє, якого ми бажаємо», який серед іншого поклав початок роботи з формулювання комплексу цілей сталого розвитку і розроблення програми дій у галузі сталого розвитку на період після 2015 р.

Висновок та перспективи подальших розвідок. Отже, можна констатувати той факт, що екологічна освіта еволюціонувала в екологічну освіту для сталого розвитку, перенесла своє бачення системи взаємодії «суспільство – особистість – природа» на актуальні аспекти соціально-гуманітарного знання, тим самим посилила значущість і збільшила увагу до розв'язання глобальних екологічних проблем зі сторони міжнародної громадськості.

Подальші дослідження вбачаємо в розкритті змісту і сутності сучасної екологічної освіти на основі використання ідей сталого розвитку.

Список використаної літератури

1. Бодалев А. А. О смысле жизни человека, его акме и других образованиях и их взаимосвязи / А. А. Бодалев // Акмеология. – 2004. – № 1. – С. 15–17.
2. Власюк Н. Н. Концепция устойчивого развития в контексте идей безопасности / Н. Н. Власюк // Философия образования. – 2006. – № 1. – С. 135–138.
3. Глазачев С. Н. Пределы устойчивого развития // О необходимых чертах цивилизации будущего / Научное издание по материалам Международного форума, посвященного 90-летию со дня рождения Н. Н. Моисеева / под ред. А. Т. Никитина, С. А. Степанова. – Москва : МНЭПУ, 2008. – С. 23–27.
4. Гришаева Ю. М. Концепция формирования эколого-профессиональной компетентности студентов гуманитарного вуза : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Юлия Михайловна Гришаева. – Москва, 2014. – 374 с.
5. Декларация тысячелетия ООН [Электронный ресурс]. – 2000. – Режим доступа : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/summitdecl.shtml
6. Захлебный А. Н. Экологическая компетенция – новый планируемый результат экологического образования / А. Н. Захлебный, Е. Н. Дзятковская // Экологическое образование. – 2007. – № 3. – С. 3–5.
7. Кашлев С. С. Интерактивные методы эколого-педагогической деятельности / С. С. Кашлев. – Москва : Горизонт, 2004. – 224 с.
8. Либеров А. Ю. Экодидактика : экосистемная методология проектирования обучения : Практико-ориентированная монография / А. Ю. Либеров. – Москва : Институт экономических стратегий, 2007. – 108 с.
9. Лось В. А. Экология : учеб. для вузов / В. А. Лось. – Москва : Экзамен, 2006. – 478 с.
10. Мазур И. И. Путь к экологической культуре / И. И. Мазур, О. Н. Козлова, С. Н. Глазачев. – Москва : Горизонт, 2001. – 194 с.
11. Маркович Д. Ж. Глобализация и экологическое образование / Д. Ж. Маркович // Социологические исследования. – 2001. – № 1. – С. 20–21.
12. Панов В. И. Концепция устойчивого развития : мышление, сознание, образование / В. И. Панов // Вестник Международной Академии Наук (Русская секция) : материалы международной конференции «Экология, технологии, культура в современном мире: проблемы их решения», 2010. – С. 64–65.
13. Пистунова Л. Е. Формирование экологической компетентности студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. Е. Пистунова. – Кемерово, 2006. – 22 с.
14. Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах УР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://auu.kma.mk.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=126&lang=uk

References

1. Bodalev, A. A. (2004). About the meaning of human life, its acme and other formations and their interrelations. *Akmeologiya (Acmeology)*, 1, 15–17 (in Russ.)
2. Vlasjuk, N. N. (2006) The concept of sustainable development in the context of security ideas. *Philosophy of Education (Philosophy of Education)*, 1, 135–138 (in Russ.)
3. Glazachev, S. N. (2008). *Limits of sustainable development*. Moscow: MNEPU. On the necessary features of the civilization of the future. Scientific publication on the materials of the International Forum, dedicated to the 90th anniversary of the birth of N.N. Moiseev (in Russ.)

4. Grishaeva, Yu. M. (2014). *The concept of the formation of ecological and professional competence of students of a liberal arts university*. Moscow (in Russ.)
5. *United Nations Millennium Declaration*. Retrieved from http://www.un.org/en/documents/decl_conv/declarations/summitdecl.shtml (in Russ.)
6. Zakhlebnyi, A. N., & Dzyatkovskaya, E. N. (2007). Ecological competence – a new planned result of environmental education. *Ekologicheskoye obrazovaniye (Ecological education)*, 3, 3–5 (in Russ.)
7. Kashlev, S. S. (2004). *Interactive methods of ecological and pedagogical activity*. Moscow: Horizont (in Russ.)
8. Liberov, A. Yu. (2007). *Ecodidactics: Ecosystem Methodology for Designing Learning*. Moscow: Institute of Economic Strategies (in Russ.)
9. Los, A. A. (2006). *Ecology*. Moscow: Exam (in Russ.)
10. Mazur, I. I., Kozlova, O. N., & Glazachev, S. N. (2001). *Way to the ecological culture*. Moscow: Horizont (in Russ.)
11. Markovich, D. Zh. (2001). Globalization and ecological education. *Soztyolohycheskye yssledovaniya (Sociological research)*, 1, 20 Путь к экологической культуре 21 (in Russ.)
12. Panov, V. I. (2010). *The concept of sustainable development: thinking, consciousness, education* (Russian section). Bulletin of the International Academy of Sciences. Proceedings of the international conference «Ecology, technology, culture in the modern world: problems Solutions» (in Russ.)
13. Pistunova, L. Ye. (2006). *Formation of ecological competence of students of the university: the author's abstract*. Kemerovo (in Russ.)
14. *UNECE Strategy for Education for SD*. Retrieved from http://auu.kma.mk.ua/index.php? Option = com_content & view = article & id = 126 & lang = uk

Abstract. *Sovgira S. V. Evolution of environmental education in the education for sustainable development.*

Introduction. *The article highlights the key ideas of sustainable (balanced) development of civilization. «Sustainable development» can be represented as regular stages, altering the coexistence of man and nature to the point until this coexistence is possible. Therefore, sustainable development can be seen as a way of life of the world community, in which the main objective is to ensure normal conditions for the world's population without infringing on the interests of future generations.*

Purpose – *to reveal key ideas of sustainable (balanced) development of civilization, which formed the basis of modern ecological education that evolved in environmental education for sustainable development.*

Methods: *theoretical – analysis of scientific sources of research problems, allowing us to identify and reveal the purpose of the study, to clarify the nature of certain concepts.*

Results. *The evolution of environmental education to education for sustainable development reflects the content of a new round of international public awareness aimed at creating conditions for overcoming the global environmental crisis.*

The principles and priorities of sustainable development see as the most important component of the foundation of the theory and practice of modern environmental education. According to the definition of UNECE vision of the problem-oriented vision of balanced development of particular areas (regional, local principle) and seems in this sense, our vision for the future - a vision of the common values of solidarity, equality and mutual respect between people, countries and generations. Sustainable development includes ensuring economic vitality, justice, social cohesion, environmental protection and sustainable management of natural resources in order to meet the needs of the present generation without harming the ability of future generations to meet their needs.

Obviously, education for sustainable development is much broader proper environmental education because it includes not only the laws of science, but also social and humanitarian knowledge. The Strategy UNECE given a vision of the relationship between environmental education and education for sustainable development, education for sustainable development still continues to emerge as a large and comprehensive concept, encompassing interrelated environmental, economic and social problems. It extends the concept of environmental education, which is increasingly focused on wide range of issues of education for sustainable development and education encompasses various elements of development issues and thematic elements of other forms of education

Originality *is justification sustainable development as a way of life of the world community, in which the main objective is to ensure normal conditions for the world's population without infringing on the interests of future generations, discovering its principles and priorities; proof that the evolution of environmental education to education for sustainable development reflects the content of a new round of international public awareness aimed at creating conditions for overcoming the global environmental crisis.*

Conclusions. *So, we can establish the fact that environmental education has evolved in environmental education for sustainable development, extending its vision system of cooperation «society – the person – nature» on the relevant aspects of social and humanitarian knowledge, thereby enhancing value and increasing attention to solving global environmental problems from the international community.*

Key words: *ecological education; development; balanced development; conception of steady development; conception of noosphere; conception of universal evolutionism; theory of the biotic adjusting; ecosystem.*

*Одержано редакцією 16.11.2016
Прийнято до публікації 30.11.2016*

УДК 377.5-055.2:316(73)

TERENKO Olena Oleksiyivna,
candidate of pedagogical sciences,
senior teacher, Sumy state teachers' training
university named after A.S. Makarenko, Ukraine

KLOCHKO Larisa Ivanivna,
candidate of philological sciences,
associate professor, Sumy state teachers' training
university named after A. S. Makarenko, Ukraine

SOCIAL FACTORS OF WOMEN'S EDUCATION DEVELOPMENT IN THE SECOND HALF OF THE XXTH CENTURY

Анотація. *Виокремлено законодавчі основи перегляду соціальних прав жінок і підвищення рівня фінансування жіночої освіти. Схарактеризовано основні напрями діяльності Національної ради з питань дослідження робочої сили та комісії з вивчення людських ресурсів. Здійснено аналіз результатів дослідження, що проводилося Національною асоціацією жінок-деканів. Окреслено особливості діяльності комісії Організації Філіпс, що займалася дослідженням освіти жінок і комісії, що організована Дж. Кенеді, яка займалася дослідженням статусу жінок.*

Key words: *жіноча освіта; жіночий коледж; Національна Кадрова Рада; Комісія з людських ресурсів; Організація Філіпс; Національна асоціація жінок-деканів; Закон про громадянські права; Закон про вищу освіту.*

Introduction. Modern understanding of Pedagogics, as a system of interrelated pedagogical influence and influence in the borders of subjective relations of pedagogical process and socialization of personality, demands revision of definition “teaching” taking into account gender approach, that harmonizes gender relations on the basis of egalitarian principle as the principle of equal laws and opportunities. Nowadays modern educational field is not enough structured according to the directions, for this reason spreading of gender knowledge that began in Ukraine is not fulfilled on equal footing, and its efficacy in most cases depends on efforts of certain specialists. System of gender education should be formed not only due to creation of certain courses on gender problematics in educational standards of higher educational establishments, but also due to inclusion of gender methodology in humanitarian disciplines. Gender approach must disclose and analyze differences in male and female education, gender misbalance in the system of education. For this reason, gender studies should be integrated in the system of Ukrainian higher education due to development of gender-balanced curriculum with the help of inclusion new knowledge on women in traditional social disciplines that demands changes in ideology of higher education in the country.

Curricular of female educational establishments were integrated in many European countries beginning from the 1970s. But analyzing the state of gender education abroad one can state that the brightest is American experience of inclusion gender problems in the system of education. Taking into account previously mentioned facts analysis of American experience is useful for Ukraine, because our country is on the way of development of gender approaches in education.

Analysis of the latest research works. Conducted analysis of modern sociological and pedagogical sources testifies that the process of development of modern pedagogical institutions was worked out by many scientists. Modern problems of gender education were disclosed in works of S. Ivazova, V. Ageeva, T. Govorun, D. Zvereva. The problems of gender politics in education were presented in research works of L. Gonyukova, N. Gryutsak, L. Kobelska. But there are no scientific works, which are devoted to the system analysis of factors, which influenced development of women's colleges in the second half of the XX century.

Purpose. The aim of our article is to analyze factors, which influenced development of women's education in the second half of the XX century. The main assignments of the article are to single out legislative basis of women social rights and reinforcing of women's education financing; characteristics of National Manpower Council, Commission on Human Resources, National Association of Deans of Women functioning.

Results. Having analyzed the reasons of women's education development we singled out certain factors that influenced its development. In 1944 G.I. Bill was signed, which provided military women with the opportunity to get education in higher educational establishments free of charge [1]. In 1951 American Council on Education held a conference that was devoted to the problems of women's social roles change, for they started to fulfill the functions that earlier were performed only by men. A number of students increased due to migration of people from villages to cities. Council stated that women should raise children on scientific basis. In analyzed period concept «democracy» presupposed equal rights of people independently of race or social status.

Legislative basis of analysis of female education was enactment of Equal Rights Amendment, Civil Rights Act, Voting Rights Act, Nurse Training Act, Higher Education Facilities Act, Elementary and Secondary Education Act, Higher Education Act. Besides national women's party was established in American Parliament, which developed acts on economic, political and social equality of men and women.

In 1950 Ford's foundation financed establishment of National Manpower Council, which stressed the necessity of getting higher education by women in private and state colleges and scientific research of concept «woman-worker». In 1957 National Manpower Council paid attention to the fact that in the Soviet Union 13000 women study for engineering specialties, while in the USA only 1000. For this reason, for solution of economic crisis Association recommended supplying women with the opportunities to study [3, p. 50].

D. Wolfe organized commission on Human Resources, which studied motivation of women, who wanted to get education and their problems in job hunting. Commission stated that women as men have economic potential, which can be used for development of country, for this reason women should be supplied with the opportunity to study. Members of the commission declared that women have intellectual potential which can be applied in technical specialties. Commission underlined that women face discrimination in studies and at work due to difference in financing research work, that is conducted by representatives of different sexes and difference in salaries.

In 1955 Philips Foundation created Commission on the Education of Women. Comparing functioning of Commission on Human Recourses and Commission on the Education of Women, we came to conclusion that both establishments singled out reasons that pushed women to getting education. Psychologists singled out reasons of cultural and structural character, which led to underfinancing of female education. Researchers underlined that women should choose by

themselves in what way they should fulfill their professional, family and civil duties. Commission underlined the necessity of supplying women with information how to bring up children. Commission worked out recommendations that stimulated development of women's education: increase in financing of adult education, broadening the net of women's colleges, development a system of transferring credits, which were passed by the student earlier; development of flexible curriculum and syllabuses; supplying more women with grants for their research work [5].

In 1952 National Association of Deans of Women was established, members of which for the first time stated that women fulfill five social roles: personal, family, professional, civil and evaluative with dominating of one role on a certain stage of development. For example in 1950th civil role dominated for women took part in a Korean war. Association singled out factors which lead to fulfillment by women certain roles: level of culture and education, motivation. Characteristic feature of National Association of Deans of Women is a research of a wide spectrum. Psychologist M. Jahoda studied differences in women's morality, level of satisfaction and attainments of women who work and lead household and female, who combined two social roles. Sociologists F. Klahogo did research on historical aspect of moving women from household to industry. Sociologist R. Williams traced correlation between level of education and targets, which women form and reactions on social pressure in different historical periods. M. Jons studied peculiarities of self-fulfillment of women at work and at home. Cognitive psychologist R. Blay studied level of social conformism of women at work market. J. Bernard and R. Bley proved correlation between level of socialization an critical thinking, independence and feeling of inner protection. Summing up directions of organization research work we summarized that members of organization singled out seven directions that lead to diminishing the level of discrimination of women: singling out social roles of women in American society and sources of its incorrect identification; research of society influence on the motivation of women; differences in female and male upbringing; research of social factors which influence on leading of a certain role on different life stages; analysis of directions in which men and women want to change their lives.

Conclusion. Conducted research showed that social reasons of women's colleges development are determined by changes in the system of women's education. These changes are reinforced by enactment of certain laws that directed strategy and tactics of women's education development. The most important factor was enactment of laws that provided gender equality: G. I. Bill, Civil Rights Act, Nurse Training Act, Higher Education Facilities Act, Higher Education Act. Establishment of certain commissions and organizations led to development of women's education: National association of Deans of Women, Commission on the Status of Women, Women's Bureau. Diverse work of these organizations led to self-development and self-realization of women in American society, coordination of activities of state and private organizations for realization one of the fundamental rights of every person – right for education. Future research work will be directed towards analysis of women's education development in the XXI century.

References

1. Bannet, M. (1996). *When Dreams Came True: the G. I. Bill and the Making of Modern America*. Washington, D. C.: Brassey's (in Engl.)
2. *Historical Statistics of the United States: Colonial Times to 1970*. (1989) White Plains, N. Y.: Kraus International Publications (in Engl.)
3. *Womanpower: a Statement by the National Manpower Council*. (1957) New York: Columbia University Press (in Engl.)
4. *The Span of the Women's Life and Learning* (1960). Washington, D. C: Commission on the Education of Women of the American Council of Education (in Engl.)
5. Bordo, S. (1993). *Unbearable Weight: Feminism, Western Culture and the Body*. Barkeley, CA: University of California Press (in Engl.)
6. Chin, J. (1997) *Shaping the Future of Feminist Psychology: Education, Research and Practice* . Barkeley, CA: University of California Press (in Engl.)
7. Barret, M. (1992) *Destabilizing Theory: Contemporary Feminist Debate* . Stanford: Stanford University Press (in Engl.)
8. Crosby, F. (2003) *Juggling: The Unexpected Advantages of Balancing Career and Home for Women and their Families*. New York: Free Press (in Engl.)

9. Maddock, S. (2009) *Challenging Women, Gender, Culture and Organization*. London: Sage Publications (in Engl.)
 10. Sadker, M. (2004) *Failing at Fairness: How School Cheat Girls*. New York: Touchstone (in Engl.)

Abstract. Terenko Olena Oleksiyivna, Klochko Larisa Ivanivna. Social Factors of Women's Education Development in the Second Half of the XX Century

Introduction. Nowadays modern educational field is not enough structured according to the directions, for this reason spreading of gender knowledge that began in Ukraine is not fulfilled on equal footing. Gender approach must disclose and analyze differences in male and female education, gender misbalance in the system of education. But analyzing the state of gender education abroad one can state that the brightest is American experience of inclusion gender problems in the system of education. Taking into account previously mentioned facts analysis of American experience is useful for Ukraine, because our country is on the way of development of gender approaches in education.

Purpose. The aim of our article is to analyze factors, which influenced development of women's education in the second half of the XX century.

Results. Having analyzed the reasons of women's education development we singled out certain factors that influenced its development. In 1944 G. I. Bill was signed, which provided military women with the opportunity to get education in higher educational establishments free of charge. In 1951 American Council on Education held a conference that was devoted to the problems of women's social roles change, for they started to fulfill the functions that earlier were performed only by men. A number of students increased due to migration of people from villages to cities. Council stated that women should raise children on scientific basis. In analyzed period concept «democracy» presupposed equal rights of people independently of race or social status.

We singled out legislative basis of analysis of female education among them was enactment of Equal Rights Amendment, Civil Rights Act, Voting Rights Act, Nurse Training Act, Higher Education Facilities Act, Elementary and Secondary Education Act, Higher Education Act. Besides national women's party was established in American Parliament, which developed acts on economic, political and social equality of men and women.

In 1950 Ford's foundation financed establishment of National Manpower Council, which stressed the necessity of getting higher education by women in private and state colleges and scientific research of concept "woman-worker". D. Wolfe organized commission on Human Resources, which studied motivation of women, who wanted to get education and their problems in job hunting. In 1955 Philips Foundation created Commission on the Education of Women. In 1952 National Association of Deans of Women was established, members of which for the first time stated that women fulfill five social roles: personal, family, professional, civil and evaluative with dominating of one role on a certain stage of development.

Originality. Summing up directions of organization research work we can state that members of organization singled out seven directions that lead to diminishing the level of discrimination of women: singling out social roles of women in American society and sources of its incorrect identification; research of society influence on the motivation of women; differences in female and male upbringing; research of social factors which influence on leading of a certain role on different life stages; analysis of directions in which men and women want to change their lives. Comparing functioning of Commission on Human Recourses and Commission on the Education of Women, we came to conclusion that both establishments singled out reasons that pushed women to getting education.

Conclusion. Conducted research showed that social reasons of women's colleges development are determined by changes in the system of women's education. These changes are reinforced by enactment of certain laws that directed strategy and tactics of women's education development. Diverse work of these organizations led to self-development and self-realization of women in American society, coordination of activities of state and private organizations for realization one of the fundamental rights of every person – right for education.

Key words: women's education; women's college; National Manpower Council; Commission on Human Recourses; Philips Foundation; National Association of Deans of Women; Civil Rights Act; Higher Education Act.

Одержано редакцією 01.12.2016
 Прийнято до публікації 09.12.2016

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки
№ 16. 2016

Відповідальний за випуск:
Шпак В. П.

Відповідальний секретар:
Михальчук О. О.

Комп'ютерне верстання:
Любченко Л. Г.

Підписано до друку 27.12.2016.

Формат 84x108/16. Папір офсет. Друк офсет. Гарнітура Times New Roman.

Умовн. друк. арк. 14,5. Обл. вид. арк. 14,2.

Замовлення № 57. Тираж 300 прим.

Бізнес-інноваційний центр

Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького

18000, Україна, м. Черкаси, бульвар Шевченка, 205.

тел.: (0472) 32-93-05

Свідоцтво про внесення до державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК №3427 від 17.03.2009 р.