

**Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Житомирський державний університет імені Івана Франка**

АНДРАГОГІЧНИЙ ВІСНИК

Науковий електронний журнал,
заснований у 2012 році
(виходить чотири рази на рік)

Випуск 1

Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
Житомир
2012

Видається за рішенням Вченої ради Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 1 від 30 серпня 2012 р.)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор *О.А. Дубасенюк*, доктор педагогічних наук, професор.
Заступник головного редактора *Л.Б. Лук'янова*, доктор педагогічних наук, професор.
Відповідальний секретар *О.В. Вознюк*, кандидат педагогічних наук, доцент.
Заступники відповідального секретаря *Н.М. Мирончук*, кандидат педагогічних наук, доцент;
Т.І. Шанскова, кандидат педагогічних наук, доцент

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ:

О.Є. Антонова, доктор педагогічних наук, професор;
С.С. Вітвицька, доктор педагогічних наук, професор;
А.А. Герасимчук, доктор філософських наук, професор;
В.М. Жуковський, доктор педагогічних наук, професор;
І.А. Зязюн, доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України;
І.І. Коновальчук, кандидат педагогічних наук, доцент;
С.В. Лісова, доктор педагогічних наук, професор;
О.Є. Місечко, доктор педагогічних наук, доцент;
Н.Г. Ничкало, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
П.Ю. Саух, доктор філософських наук, професор;
Н.А. Сейко, доктор педагогічних наук, професор;
С.П. Семенець, доктор педагогічних наук, доцент;
Д.В. Чернілевський, доктор педагогічних наук, професор

Наукове електронне періодичне видання

АНДРАГОГІЧНИЙ ВІСНИК

Випуск 1, 2012 р.

Виготовлено з оригінал-макету авторів

В усіх статтях збережено орфографію та пунктуацію авторів

Підписано до друку 13.09.2012 р.. Формат 60х90/12. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Друк різнографічний. Ум. друк. арк. 6,95. Обл.-вид. арк 5,9. Тираж 100. Замовлення .212

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка

Україна, 10008, м. Житомир, вул. В. Бердичівська, 40. тел. 37-40-42, 37-35-10
електронна пошта (E-mail): zu@zi.edu.ua

© Житомирський державний
університет імені Івана Франка, 2012

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ФУНДАМЕНТАЛЬНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ	
ДОРΟΣЛИХ	4
<i>Саух П.Ю.</i> Сучасна освіта: виклики інноваційного суспільства .	4
Концепція освіти дорослих в Україні (<i>проект</i>)	20
Освіта дорослих – невід’ємна складова освіти впродовж життя.....	28
<i>Лук’янова Л.Б.</i> Особливості освіти дорослих у сучасному суспільстві	38
<i>Якса Н.В.</i> Сучасні моделі навчання: педагогічна та андрогогічна.....	46
РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ	50
<i>Вознюк О.В.</i> Неперервна освіта як провідна тенденція сучасного світу	50
<i>Вітвицька С.С.</i> Вища педагогічна школа у системі неперервної освіти	57
<i>Колесник Н.Є.</i> Художньо-технічна підготовка вчителя початкової школи у системі неперервної професійної освіти.....	70
<i>Шанскова Т.І.</i> Психолого-педагогічні технології підготовки майбутніх спеціалістів гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти	83
<i>Дубасенюк О.А.</i> Проблеми професійної підготовки студентів заочної форми навчання в університеті.....	94

РОЗДІЛ І. ФУНДАМЕНТАЛЬНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Саух П.Ю.,
доктор філософських наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

СУЧАСНА ОСВІТА: ВИКЛИКИ ІННОВАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Єдине, мабуть, що можна констатувати сьогодні однозначно, це те, що світ (реально існуючий) вже далеко не той, який був вчора. Він проявляється у нових технологіях, нових формах життя, нових способах світобачення і світорозуміння, а головне – у тих глобальних небезпеках, в яких постає перед нами протиріччя між новими реаліями нашого існування та усталеними формами й способами нашого ставлення до світу. Людство увійшло в таку зону свого культурно-історичного розвитку, яку можна порівняти з періодом виникнення філософії, науки, релігійно-моральних доктрин загально-людського звучання. Тобто, ми увійшли в таку зону існування, яку, як і ту далеку епоху, словами К. Ясперса можна назвати стрижневою¹.

Неоднозначність, нелінійність процесів, що відбуваються у цьому світі знаходять відбиток у сучасній науці, яка виявляє розгубленість у вирішенні новітніх проблем у контексті старої логоцентричної системи координат. Зміна фундаментальних засад на всіх рівнях піраміди суспільства детермінувала чисельність наукових фактів, що не вкладаються в усталену систему поглядів і головоломок, які вже не можуть бути розв'язані класичними методами. Імпульсивна диференціація наук, швидке збільшення наукових шкіл, свідчить про активний пошук розв'язання цієї проблеми, але загальна картина радикальної трансформації суспільства стає з кожним разом ще більш розпливчатою, неясною і штовхає нас на шлях міфотворення. У науковому співтоваристві посилюється дискомфортність, здійснюються конвульсійні спроби "підлатати" стару індустріальну парадигму, вкласти в її хитку систему координат нові ідеї та гіпотези, обумовлені засадами нового світу.

Особливо гостро змушені реагувати на ці зміни соціальні і гуманітарні науки. Світова гуманітарна еліта живе передчуттям того, що у найближчому майбутньому нас чекають складні потрясіння й феноменальні прориви у найнесподіваніших напрямках. Вже сьогодні через зношене полотно

¹ Ясперс К. Про сенс історії // Сучасна зарубіжна філософія. – К.: Ваклер, 1996. – С. 184–207.

індустріальної парадигми чітко проглядають елементи нової парадигми, яка характеризує фундаментальні засади майбутнього постіндустріального суспільства. У чому це проявляється?

По-перше, має місце яскраво виражена орієнтація на антропний принцип в системі джерел розвитку світу. Йдеться не про той беззаперечний факт, що людина як біологічна істота є найдосконалішим продуктом природи, а її існування неможливе без навколишнього середовища і матеріального виробництва.

Головне й специфічне тут – факт мислення (як раціонального, так і ірраціонального), наявність складного духовного світу, сформованих і відшліфованих зусиллями сотень поколінь наукових знань, норм моралі, культурних шарів та ідеологічних схем. Створений людиною штучний світ є не чим іншим як матеріалізованим знанням і працею, які творять світ відповідно до потреб і інтересів суспільства.

З кожним черговим шаблоном розвитку суспільства роль духовного життя зростає, а соціальне в людині бере верх над біологічним. У минулому залишається вульгарноматеріалістична доктрина, що перетворювала людину у гвинтик, додаток могутньої машинної системи. Людина – творець свого теперішнього і майбутнього. Вона змушена рахуватися із законами навколишнього світу, розумно (або бездарно) використовувати ці закони для досягнення свідомо поставлених цілей. Але тут, слід пам'ятати, що доцільність і раціональність в людській діяльності, як прекрасно довів М.Вебер, далеко не збігаються². Надто довго людство робило ставку лише на раціональність, уявивши себе "царем природи". Ось чому у багатьох галузях соціально-гуманітарного знання, зокрема глобалістиці, політичній теології, теоріях постіндустріального суспільства справедливо постає ідея так званої антропологічної революції, змістом якої має стати загальна переорієнтація на культуру як власне людський спосіб буття. Якщо смисловим центром античності був космоцентризм, середньовіччя – теоцентризм, а доби індустріалізму – природоцентризм, то смислотворчим вектором нового типу цивілізації, що формується, є культуроцентризм. Сучасна глобальна ситуація, яку можна назвати кризою виживання, спричинена перш за все самою людиною, її ставленням до світу, до самої себе і до інших людей. Антропологічна революція, про яку йдеться, повинна бути направленою не на володарювання у світі, а на звільнення людини від укоріненої звички задовольняти всі бажання, на визволення від нашого панування, ілюзії власної невинності.

Така зміна стратегічних орієнтирів перетворює людину в центральну ланку наукової картини світу. Присутність людини у світі – це вже не якась недоречність, випадковість, або свого роду "помилка" (як це було в рамках класичного природознавства), а найбільш достовірна і висхідна теза для побудови будь-якої універсальної теорії.

² Вебер М. Харизматическое господство // Социологические исследования, № 5, 1988. – С. 139–147.

По-друге. У зв'язку з цим зростає роль соціально-гуманітарних знань у системі наукового пізнання, як це, між іншим, було на зорі його виникнення.

Становлення постіндустріального, інформаційного суспільства висуває на передній план науку про людину і суспільство. Більше того відбувається зміна лідерів і всередині системи суспільних наук. Економічні науки змушені поступатися місцем антропології, психології, соціології та філософії. Зростає значення історії, політології, юридичних наук і особливо культурології.

Гуманізація та гуманітаризація освіти, яка розгортається сьогодні у всьому світі – це реакція на кардинальні зміни, що відбуваються. Саме цим обумовлений також поворот до особистісної та культурної моделі освіти. Панівна ще сьогодні професійна модель, не дивлячись на свою першорядність, особливо у часи економічних депресій, поступово буде здавати свої позиції. У ХХІ столітті вона поступиться культурній і особистісній, які роблять наголос на освіті як на процесі, де його суб'єкти мають можливість найповніше реалізовувати себе, морально вдосконалюватись та розвивати відповідно до вимог часу необхідні здібності. Патерналістська педагогіка змушена буде в цій ситуації поступитися педагогіці співробітництва, конструктивність якої буде визначатись спільним пошуком істини. Гарантією "співробітництва" педагога і учня стає усвідомлення того, що викладачеві слід навчати як не-знавцю. Роль оракула в сучасному інформаційному суспільстві вже сьогодні не є привабливою і конструктивною у педагогіці. Викладач повинен виступати не у ролі того, який усе знає і не має права на помилку. Навпаки, він шукає істину разом із учнями, як талановитий актор грає роль незнавця. Він разом з ними переживає "проколи" у пошуку істини і разом з ними радіє, коли пошук закінчується успіхом.

У зв'язку з цим змістом сучасного освітнього процесу в цілому має стати перехід від школи знання до школи розуміння. Бо як слушно зауважував Вольфганг Гете "чого я не розумію, тим я не володію"³. Розуміння є однією із найфундаментальніших потреб і водночас здатностей людини. Дехто з філософів сьогодні вважає розуміння більш важливою людською здатністю, аніж навіть здатність мислити. Власне розуміння – це здатність мислити на рівні розуму, здатність не стільки сприймати і переробляти інформацію, скільки відшукувати смисл цієї інформації, пов'язувати її із смислом подій теперішнього, минулого і майбутнього, робити усе це надбанням індивідуального і колективного досвіду. Ми багато знаємо, – зазначив Альберт Ейнштейн, – але мало розуміємо [9]. Основою розуміння є діалог учня і вчителя, діалог теорії і практики, діалог мов і культур, у кінцевому рахунку діалог допитливої людської думки зі Світом. Установка на діалог має стати усвідомленою стратегією педагогічного пошуку і повсякденної педагогічної праці. Але діалог – це не просто розмова, бесіда, тим паче не простий обмін монологіями. Діалог передбачає взаємний обмін смислами,

³ Goethe W. Sämliche Werke in 6 Bändän. Bd. 1. – Stuttgart, 1893. – S. 246.

певну співпрацю на спільній ниві пошуку істини. Діалог не може закінчитися на тому, з чого він починається – констатацією розбіжностей у розумінні чогось. Діалог означає певні зрушення на шляху виявлення нових для себе смислів і впізнавання знайомого і відкриття чогось нового, що стає для нас істотним.

Але постає питання – за яких умов можливе розуміння як стрижневий момент навчального процесу і як його результат? Виявляється, щоб дійсно сприйняти якусь думку, якість знання, щоб по-справжньому їх розуміти, потрібно їх любити, тобто прийняти серцем, а не тільки розумом. Як цього досягти? Найперше, шляхом подолання антиборотьбистського ставлення до світу і до самих себе. Зло не можна подолати боротьбою з ним. За слушним висловом Сезара Франка, зло долається тим, що витісняється добром, як порожнеча витісняється повнотою. Отже найпродуктивніший спосіб боротися зі злом – це творити добро. Знаменно, що система виховання В.О. Сухомлинського будувалася саме на цій ідеї добротворення.

Однак людина є не тільки діяльною, але й стражденою істотою. Це означає, що у теорію і практику навчально-виховного процесу слід свідомо закладати ідею реальної обмеженості психофізичних і духовних ресурсів учня. Тобто слід брати до уваги принципову "непрозорість" кожної дитини, її здатність чинити опір невідповідним до неї виховним впливам тощо. Потрібно позбутися розповсюдженого забобону просвітницької педагогіки, що педагог повинен знати про своїх учнів усе. Дійсне покликання педагога не знати дитину, а розуміти її. Діти переконані в тому, що щастя – це коли тебе розуміють. Але так само – чи можна бути щасливим, не розуміючи? Розуміння запліднює життя смыслом, робить людину впевненішою у собі, внутрішньо вільною. Але щоб здійснювалось розуміння, потрібно мати реальне право на нерозуміння. Тобто нерозуміння не повинно бути підставою для покарання (негативна оцінка). Щоб у наших дітей розвинулась здатність до розуміння, їхня думка повинна стати розкріпаченою і дійсно запитувальною. А це вимагає інших підходів до розробки новітніх методик перевірки і оцінки знань учнів.

По-третє, відбуваються значні зміни в методології науки. В епіцентрі її проблемного поля стає пізнання закономірностей циклічної динаміки, соціогенетики, еволюції суспільства. Фіксується всезагальність циклічних ритмів їх багатобарвність та резонуюча взаємодія. Особливої уваги заслуговує пізнання найбільш тонких механізмів еволюції суспільства, знання яких дозволяє розкрити суть і взаємодію спадковості мінливості і відбору у динаміці суспільства, зміст і наслідки поліфонії розвитку людства. Світоглядні установки неонекласичної науки гармоніюють з діалогізмом концепцій самоорганізації. З віртуального хаосу до порядку. У зв'язку з цим центральне місце в системі наук посідають теорії трансформації, перехідних процесів, діагностики і передбачення закономірних в циклічній динаміці криз і шляхів виходу із них з найменшими втратами. Смысловим стрижнем нового світорозуміння в сучасній науці стає нелінійне мислення, яке найперше означає відмову мислити все існуюче згідно з логікою прямої. Це дає

можливість усвідомити, що світ не є однорідним полем наскрізної дії універсальних законів, а є певною ієрархією цілісних системних утворень, що перебувають у постійній взаємодії з середовищем.

Все це, звісно, обумовлює серйозні трансформації в системі навчально-виховного процесу. Традиційно заангажовані курси з історії, фізики, математики, педагогіки, релігієзнавства, політології, економічної теорії та інші повинні поступитися мобільним курсам (які хоча й несуть їх фахову завантаженість), але не відповідають повною мірою вимогам часу. Вони несуть інформаційний "хаос", без належного фільтра не можуть організуватись в "порядок". Без якого неможливе вирішення конкретних проблем. У крайньому випадку ці та інші дисципліни повинні бути доповнені такими курсами як, зокрема, "Теорія криз", "Українська політика і уряд", "Порівняльна та міжнародна політика", "Релігійні рухи та соціальні зрушення", "Аграрне суспільство", "Сучасна сім'я", "Технологія і культура", "Розуміння інших народів", "Соціоекономіка", "Аналітична механіка", "Системи електроживлення", "Перетворення електроенергії", "Сучасна фізика", "Розробка систем управління", "Спілкування в малих колективах", "Аргументування і захист точки зору" та багато інших.

Сьогодні ж, на жаль, ми намагаємось інформувати, дати інформацію, яка до того ж не завжди перетворюється в знання. Інформацію, яка не орієнтує учня (студента) на вирішення наукових проблем. Не випадково, ми наприклад, можемо сьогодні знайти тисячі фахівців, які візьмуться за організацію будівництва піраміди і дуже важко знайти хоча б одного, хто міг би розібратися, а чи потрібно її взагалі будувати. Існують технічні і наукові проблеми. Це різні речі і ніколи не слід видавати перші за інші. Технічні проблеми однозначно мають рішення і питання лише в тому, скільки воно буде вартувати. Наукові, навпаки, можуть його як мати, так і не мати. Важкодоступність розуміння цієї істини пояснюється "образом" нинішньої спеціалізації і цехової структури класичної науки. Стирання цих штучно вибудованих меж можливе лише шляхом побудови універсальної еволюційної картини світу. Не випадково спецкурси із синергетики розглядаються сьогодні з одного боку і як засіб стирання існуючих меж між природознавством і суспільствознавством, і як механізм формування нелінійного мислення. Слухач постане у цій ситуації не як такий, що "знайшов", а такий, що "шукає", не такий, що претендує бути прилученим до осереддя єдиної істини, а такий, що припускає можливість різних істин. У такий спосіб сутнісна відкритість людського буття зможе конкретизуватись як реальна можливість для неї сприймати відмінні між собою смисли не як суперечливі, а як доповнювальні. Завдяки цьому ми приблизимось до розуміння істинної сутності освіти. А вона у глибокому розумінні означає не фабрику тиражування знань, а розкриття людської сутності. Кожен предмет, кожна дисципліна повинна щось розкрити в людині. Але для цього потрібен підхід, протилежний нашому улюбленому, фаховому. Поки що, наприклад, історія для нас – це лише дати, імена і поняття, які потрібно засвоїти, фізика – фізичні теорії і моделі і т.д. У такий площині ці предмети не в змозі дати нам

нічого, що б сприяло розвитку людини. Єдине, що можна сказати про таку систему освіти – це те, що вона перетворилась у фабрику по виробництву способів поведінки, результатів вишколу і професійно орієнтованих вмінь та звичок. Історик, політолог, економіст, фізик та інші, які синергетично міркують, вже не можуть оцінювати те або інше рішення шляхом прямолінійного порівняння попередніх і наступних станів: він змушений порівнювати реальний хід наступних подій з ймовірним ходом подій при альтернативному ключовому рішенні. Безумовно таке мислення вимагає незрівнянно більшої кількості інформації і більших інтелектуальних зусиль, що взагалі відрізняє наукове мислення від буденного, яке значно більш залежне від впливу тимчасових настроїв, політичних симпатій і антипатій.

По-четверте, визначальною тенденцією стає синтез знань, взаємне збагачення наук як всередині окремих галузей, так і зовні із суміжними гуманітарними, фундаментальними, природничими і технічними науками. Поглиблений розподіл наукової праці, який раніше не тільки сприяв накопиченню наукових фактів і узагальнень, але й вибудовував стіну нерозуміння на стиках наук, призупиняється. Виникає потреба у вчених-енциклопедистах, загальнонаукових теоріях (теорія циклів, синергетика, соціогенетика, теорія криз тощо). У даному випадку, ми не маємо на увазі, відоме для середини ХХ ст. явище квазидисциплінарних наук типу біофізика, біохімія та ін. їх епістемологічний потенціал сьогодні практично вичерпаний. Яким би прогресивним цей процес не був, механічне перенесення ідеалів пояснення однієї дисциплінарної науки у предметне поле іншої не виправдало далекоглядних сподівань. Йдеться про формування нових загальнонаукових дослідницьких програм (синергетичної та ін.), які передбачають перехід до реально міждисциплінарних досліджень, де відбувається взаємопроникнення і сутнісна трансформація ідеалів пояснення й раціональних алгоритмів дисциплінарних наук. Очевидно ця ситуація міждисциплінарності буде проміжною. Надалі можливий постдисциплінарний синтез як апофеоз образу єдиної науки.

По-п'яте, відбувається зміщення епіцентру реконструкції в гуманітарних науках у географічному просторі. Захід, з яким пов'язані основи індустріальної парадигми, передає пальму першості Сходу. Як свідчать, найбільш фундаментальні дослідження західних та вітчизняних вчених маятник наукового пізнання суспільства хитнувся не просто на Схід, а у бік слов'янського соціокультурного простору, який стає свого роду науковою лабораторією постіндустріального суспільства.

Сам факт цього є позитивним, але він ставить перед нами нову проблему відповідальності. У нас самих не бракує експериментаторів, які не тільки не бажають вчитися на своїх помилках, але й на чужих. Захід сьогодні не хотів би експериментувати на своєму "матеріалі" прекрасно усвідомлюючи ціну помилкам, що мають місце при цьому. Краще експериментувати на чужому полігоні. Тому для нас сьогодні важливий не пошук культурної ідентичності, не активна "вестернізація", а визначення свого соціокультурного вектора. Бо ми якщо й не азіати, то ще й не європейці, американці або японці, які входять,

хай і порізному, у постіндустріальний світ, базою якого є раціоналістична європейська культура. Наша історія має на собі відбиток надзвичайної інерційності у полі ірраціоналізму і романтизму – ми повинні пізнати свою національну силу не в розрізі західної культури (куди об'єктивно не можемо вписатися), а в рамках власного слов'янського поля, яке потенційно є благодатним для майбутнього інформаційного суспільства.

Щоб рухатися вперед, не обов'язково робити крок назад (не дивлячись на намір стати на більш твердий західний ґрунт).

І, накінець, по-шосте. Виникає гостра проблема емансипації гуманітарних та соціальних наук від соціального тиску, які тенденційно розглядаються засобом здійснення ідеологічних і політичних цілей і використовуються у примітивній, декоративній та апологетичній площині. Подібне ставлення до соціально-гуманітарних знань, не тільки негативно вплинуло на їх власний розвиток, але й на те в суспільстві, що маємо. На практиці це означає ігнорування соціальних законів, перетворення соціально-гуманітарних наук у придаток численних "систем виховної роботи" в розрізі освітянських програм тощо. Усі наші міфотворення пов'язані з метою освіти, як ось: виховання патріотичної свідомості, відродження культурних цінностей, високоосвіченої інтелігентності і національної еліти, формування рефлексивної свідомості тощо виходять із нерозуміння фундаментальних засад освіти. Само собою розуміється, що я зовсім не проти гуманізму, демократії, патріотизму, інтелігентності. Але я переконаний, що ні демократія, ні любов до України, ні інтелігентність не можуть бути введені декретом.

Глибоко помиляється той, хто вважає, що коли ми будемо, наприклад, посилено вивчати вітчизняну історію, то вийде патріот, а якщо літературу – інтелігент. Не вийде і демократа, якщо вводити скрізь (в школі, університеті) демократичні відносини, і бізнесмена, якщо викладати економічні курси. Все залежить від "загального розвитку", який у сильної особистості частіше всього відбувається не завдяки, а наперекір існуючим зовнішнім умовам. Особистість якраз і відрізняється тим, що її неможливо ні вирахувати, ні сконструювати зовні.

Те, що ми називаємо вихованням, лежить у більш глибокій площині. Це складний освітянський комплекс і на поверхню виходить тільки його результат. Його головною умовою є не намагання пристосовувати людину до соціального середовища, соціалізувати, а розкрити її сутнісні сили і потенціал. Підсвідоме дитина бажає зустріти в учителів перш за все людину, яка розкриє у ньому те, чого колись сам у собі не розкрив. І у подальшому житті: в учителях, колегах по роботі, близьких людях ми підсвідоме чекаємо зустріти людину. Оце людське начало може бути збережене і підтримане складним комплексом життєтворення (а не заходів виховного впливу). А результатом цього процесу повинна стати свобода обирати власну позицію за будь-яких обставин, власне ставлення до тих чи інших соціально-політичних явищ і процесів, умов і перспектив життя. У Німеччині кожна молода мама отримує невелику брошуру з догляду за дитиною, у якій говориться не про те, як це потрібно робити, а яке значення має для дитини любов матері і її

емоційно наповнений контакт з дитиною. Те що відбувається між мамою і дитиною у ранньому дитинстві є Тайна, містерія людського. Саме цю Тайну у подальшому повинен плекати вчитель у школі, професор в університеті, відмовившись від стилю "інтелектуального терориста".

Зміна парадигм сучасної науки вимагає відповідних трансформацій освіти, яка поки що перебуває у міцних обіймах логоцентризму індустріального суспільства. Нинішня освіта гранично раціоналізована і вербалізована, із неї вихолощений афектно-емоційний запал дитинства, що призводить до панування у суспільстві професійно компетентного, але бездуховного індивіда. Форми, методи, зміст освіти, зберігаючи традиційні для індустріального суспільства цілі, способи і засоби своєї реалізації, протирічають новим тенденціям, зорієнтованим на гуманістичні цілі. Виключно фаховий або надмірно інтелектуалізований підхід до освіти призводить до тиражування самовідчужених особистостей, подібних тим, як справедливо зазначає американський філософ Річард В.Момеєр: вдень служили офіцерами СС в Освенцімі, а вечорами писали есе, прославляючи гуманізм Гете.

Нова ситуація у світі освіти визначається двома факторами невизначеністю і думою про майбутнє. При цьому під невизначеністю я розумію далеко не конкретний соціологічний факт соціальної нестабільності посткомуністичного життєвого простору. Ця невизначеність має місце у всьому світі. Тут йдеться про принципову невизначеність ключових параметрів соціогенного середовища. Цей фактор невизначеності міцно прив'язаний до фактора орієнтації на майбутнє: наша традиційно постфігуративна культура, зорієнтована на передачу досвіду від старших до молодших, замінюється конфігуративним і навіть префігуративним типом культурної організації. У більш широкому історичному контексті ці зміни пов'язані з переходом від індустріального до постіндустріального суспільства.

Руйнується світ раніше стійких цінностей у сфері освіти і виховання: точність і підкорення єдиній системі влади, здібність до розуміння того, як влаштований світ і як функціонує суспільство, державна машина, здібність змиритися з пожиттєвою монотонною працею тощо (які, до речі, прекрасно описані О.Тоффлером). Розбігаються нині і раніше паралельні лінії дорослості та культурного розвитку, та навчання (в його нинішніх формах) далеко не завжди веде до культурного розвитку, як це було прийнято вважати в культурно-історичній школі Л.С.Виготського.

Вочевидь, ми проходимо сьогодні той пункт свого історичного розвитку, коли є сенс сумніватися в продуктивності ідеалу всебічно і гармонійно розвиненої особистості і особистості взагалі, як мети людського саморозвитку. У суспільстві чітко проступають як тенденції до деперсоналізації людини на шляху її крайньої індивідуалізації, так і тенденції нівелювання особистості в колективних (етнічних і регіональних) утвореннях. Думаю, що у напрузі цих двох тенденцій і буде знаходитись проблемне поле сучасної освіти, яка, бажає вона цього чи не бажає, буде обслуговувати ці два соціальних замовлення.

З одного боку виникає потреба в людях, які вмiють швидко пристосовуватися до будь-яких змiн, гнучких, здiбних працювати бiльш нiж в одній професiйній позицiї, зберiгати самовладання в умовах невизначеностi аж до повного хаосу i абсолютної неясностi, здiбних екстраполювати iдеї iз однієї сфери в iншу. Очевидно виникне потреба i в нових мрiйниках. Тут, до речi, ховається площина нової небезпеки для людства, яке й так не страждає байдужiстю до авантюрної поведiнки, дбайливо вiдбираючи героїв з найбільш буйних. З iншого боку – перехiд до антропогенної цивiлiзацiї буде означати i перехiд до бiльш гетерогенного суспiльства: диференцiацiя буде здiйснюватись за рахунок розмiтостi iдентифiкацiйних паттернiв. Єдиний культ "зiрки", "голiвудського стандарту" пiде у минуле. Тобто, деперсоналiзацiя через форми колективної iдентичностi буде мiняти свої форми. Усi глибокодумнi мiркування про "українську душу", "російську душу", пошуки нацiональної iдентичностi йдуть вiд надто серйозного ставлення до метастаз масової культури. Нова ситуацiя зруйнує масову культуру i єдине поле "просто Марiй", займе культурна мозаїка, у тому числi i етнокультурна.

Однією з фундаменальних проблем сучасної освiти – це її якiсть. Якiсна освiта розглядається в наш час як один iз основних iндикаторiв якостi життя, iнструмент соцiальної та культурної злагоди й економiчного зростання⁴. Не випадково серед характеристик так званого iндексу розвитку людського потенцiалу (ІРЛП), за яким Програма розвитку ООН порiвнює рiвень соцiального й економiчного розвитку країн, показник освiтньої дiяльностi є одним з трьох основних iндикаторiв (добробут, освiта та здоров'я) в iнтегрованій оцiнці якостi людського життя.

Проблему якостi освiти справедливо пов'язують з розвитком iнформацiйного суспiльства, в якому випереджальний розвиток суспiльного iнтелекту та системи освiти стають вирiшальним чинником поступу людства. Iнформацiя за цих умов набуває найбільшої цiнностi та є стратегiчним продуктом держав. Тому у високотехнологiчному iнформацiйному суспiльствi якiсть освiти є ключовим аргументом у забезпеченнi такого рiвня життєвої й професiйної компетентностi людини, який би задовольняв потреби її людського розвитку, а також потреби суспiльства i держави в соцiально активних громадянах i висококвалiфiкованих фахiвцях.

Усвiдомлюючи важливість володiння якiсною освiтою, бiльшiсть країн свiту оголошує цю проблему нацiональним прiоритетом i передумовою власної нацiональної безпеки⁵. Освiта i наука, впливаючи на всi без винятку форми органiзацiї макросоцiальної системи, на всi її структурнi елементи, є унiверсальним фактором модернiзацiї країн, її технологiчної, вiйськової, екологiчної й аксiологiчної безпеки. Не випадково показники освiтньої та

⁴ Див.: Конкретні п'ять цiлей освiтніх систем. Звiт Європейської комiсії 31.01.2001 р. – <http://europa.eu.int>.

⁵ Нацiональна доктрина розвитку освiти України // II Всеукраїнський з'їзд працівників освiти.– К., 2002. – С. 143.

науково-інноваційної політики в міжнародній практиці вже давно введені в систему параметрів національної безпеки⁶. Якість освіти – це багатовимірна модель соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток, та системи освіти, яка реалізує їх на всіх етапах навчання людини. Якість освіти оцінюється, по-перше, як суспільний ідеал освіченості людини; по-друге, як результат її навчальної діяльності; і по-третє, як критерій ефективності функціонування освітньої системи.

Якісний рівень освіти забезпечується за допомогою відповідних механізмів, що отримали назву моніторингу, який розуміється як система збирання, опрацювання та розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує безперервне відстеження її стану і прогнозує розвиток. Об'єктами моніторингу стають як окремі підсистеми освіти (середня, вища освіта), так і різні аспекти й процеси, що відбуваються у цій системі (навчальні досягнення учнів, студентів). На сьогодні вже напрацьовані певні індикатори оцінювання національних освітніх систем. Наприклад, в освітній системі Євросоюзу пропонується оцінювати якість освіти за шістнадцятьма комплексними показниками, що торкаються чотирьох найбільш важливих сфер якості: рівень навчальних досягнень (7 показників); успішність навчання та доступ до освіти (3 показники); моніторинг системи управління освітою (2 показники); ресурсне забезпечення та структура освіти (4 показники). Поряд з цим, багато країн запроваджують у себе незалежні оцінювання систем освіти і навчальних закладів, застосовуючи кваліметричні методи вимірювань результатів освітнього процесу. Зокрема, Болгарія, Латвія, Литва, Польща, Росія, Румунія, Словачів, Чехія та інші країни активно впроваджують технології незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів, на підставі яких здійснюється атестація випускників середніх шкіл та їх зарахування до вищих навчальних закладів. Це дало змогу урядам зазначених країн реально оцінити свої досягнення та недоліки, визначити стратегію необхідних змін у державній політиці й окреслити шляхи подолання кризових явищ, що виникають у процесі її здійснення. В 2006 році до цих процесів долучилася й Україна. Незважаючи на те, що в перші роки система зовнішнього оцінювання якості знань не була позбавлена окремих недоліків, в цілому вона нормалізувала взаємовідносини між усіма учасниками освітнього процесу та підвищила прозорість системи освіти для вчителів, учнів та усього суспільства.

Важливою складовою державного управління у цій ситуації стає управління якістю освіти, яке постає двовекторним процесом. З одного боку, воно має забезпечувати якість внутрішніх параметрів процесу й результату навчання учнів і студентів, задоволення їхніх освітніх потреб і сподівань щодо здобуття належної компетентності та життєво значущих рис особистості, а з другого, – воно спрямоване на поліпшення використання ресурсів у забезпеченні якості освіти та підвищення ефективності

⁶ Див.: Осипов Т. В. Россия: Национальная идея. Социальные интересы и приоритеты. М., 1997.– С. 47.

функціонування системи освіти загалом (зовнішні параметри як соціальної системи). У першому випадку прийняття управлінських рішень ґрунтується на результатах вивчення рівня засвоєння змісту освіти та чинників, які на нього впливають. Це, зокрема, поточне й тематичне оцінювання, державна атестація власними силами, зовнішній (незалежний) стандартизований контроль успішності та практичних навиків тощо. Щодо оцінювання зовнішніх параметрів освітньої системи, то тут долучаються інші механізми управління на рівні локальних місцевих, регіональних освітніх систем та держави загалом. Йдеться про ліцензування й акредитацію навчальних закладів, їх атестаційний рейтинг, оптимізацію мережі навчальних закладів, оцінювання соціальної, педагогічної та економічної ефективності функціонування різних освітніх систем.

Усе це стає нагальною вимогою часу. В умовах сучасної міграції в межах не лише окремих країн, а й їхніх регіонів виникає гостра проблема швидко адаптуватися для отримання навчання та роботи, що спонукає суспільство до радикальних змін в освіті. Стосується ця проблема не лише України. Більшість країн світу сьогодні незадоволені власною системою освіти. Усі сходяться в одному: орієнтуючись на ринок праці освіта до пріоритетів сучасності повинна відносити вміння оперувати такими технологіями та знаннями, які задовольняли б потреби інформаційного суспільства, готували б молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Важливим сьогодні стає не лише вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та адаптуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, оперативно приймати рішення та навчатися протягом всього життя.

Для того щоб зрозуміти, якою мірою готова до цих процесів вітчизняна освіта, слід, принаймні в загальних рисах, проаналізувати передусім українську соціальну реальність – специфічну реальність, яка переповнена парадоксами. Назвемо лише декілька із них.

Парадокс перший. Ствердження економічного детермінізму як основи вітчизняної державної політики шляхом критики старого марксистського „економічного детермінізму”. Подібно тому як це робили більшовики, які визначали успіхи „соціалістичного будівництва” відсотком колективізації, нинішні керманічі вимірюють ефективність ринкових реформ відсотком приватизованих вітчизняних підприємств. У підсумку, „новий” економічний детермінізм, що визнав економіку фактором, який безпосередньо визначає усі соти суспільного життя, не просто зберіг методологію старого економічного детермінізму, але й редукував його у потворну систему детермінізму фінансового.

Результат: освітня і науково-інноваційна система стала периферійним вектором внутрішньої політики держави, з усіма її відомими наслідками.

Парадокс другий. Колективний квазієдіпов комплекс в управлінських структурах. Важко знайти у вітчизняній історії подібний період, коли б в складі правлячої політичної еліти було так багато людей з науковими ступенями і вченими званнями і в той же час коли б освіта і наука була у

такому катастрофічному фінансово-економічному стані. Така ситуація могла б здивувати навіть З. Фрейда. Сучасна владна еліта, поповнивши свої структури із академічних і освітянських сфер, і стимулювавши тяжіння свого оточення до вчених звань, ніби керуючись комплексом Едіпа, безжалісно нищить рідне їм середовище. Середовище, яке визначає успіх модернізації суспільства.

Результат: постійна економія на фінансуванні освіти і науки; фактична ліквідація дошкільної освіти в сільській місцевості і зведення її до мізерних параметрів в містах; профанація професійно-технічної освіти, яка нещодавно не лише готувала висококваліфікованих робітників, а й надавала практичну допомогу найбільш вразливим верствам населення, одягаючи і харчуючи своїх учнів; гіпертрофована патерналістська система пільг для соціально незахищених верств населення, яка перетворила більшість регіональних університетів у фабрику „сірих фахівців” тощо.

Парадокс третій. Бажання бути багатими і цивілізованими, і водночас нехтування найреальнішим шансом для цього. Історичний досвід свідчить: практично усі країни, які спромоглися досягти в короткі проміжки часу екстраординарних темпів економічного розвитку („економічного чуда”) здійснювали серйозні „фінансові вливання” в освітянську сферу. Поряд з цим в індустріально розвинутих країнах саме цей економічний злет і високий рівень життя стали базою стабільності демократії західного типу. Ця закономірність прослідковується у повоєнній Німеччині, Японії, Південній Кореї, Італії та багатьох інших країнах. Наші намагання „увійти в цивілізацію” з чорного ходу, ігноруючи освітянський фактор, стимулює наш „рух” не стільки до неї, скільки прямо в протилежний бік.

Результат: втрата соціального оптимізму освітян, падіння інтересу до освіти і зниження її якості, світоглядний конформізм молоді, втрата освітянських цінностей та стрімке старіння освітянського кадрового складу.

Парадокс четвертий. Реформування освіти будь-якою ціною, часто не піклуючись про її якість, а орієнтуючись на прискорений рух в європейський освітній простір. Звідси – безсистемність, непрозорість, наукова необґрунтованість реформи та ігнорування історичної традиції і соціальної площини вітчизняної освіти у процесі її здійснення.

Освітянські історичні традиції в Україні сформовані як базові цінності державності, суспільної свідомості і національної безпеки. Їх витоки легко простежити історично, починаючи від Нестора-літописця, просвітницької діяльності Петра Могили, князя К.–В. Острозького і перших козацьких шкіл. Бували у нас, звісно, періоди низьких можливостей, пов’язані з катаклізмами й соціальними потрясіннями (війни, революції, голодомори тощо). Але в усі часи наша освіта, змінюючись, зберігала свій визначальний стрижень. Дуже важливо зберегти його і в період крутого повороту історії. Й те, що наша нинішня освіта, за всіх її негараздах, певною мірою зберігає свої позиції і виглядає краще ніж решта соціальних інститутів, сталося, радше, не завдяки нашій "революційній ході", а завдячуючи її консервативному стрижню.

Результат: намагання вирватись із жорстких обіймів старої

логоцентричної системи координат шляхом „приватних” педагогічних ініціатив, що будуються на поспішно видуманих або запозичених у світових педагогічних авторитетів програмах, способах і методах навчання без будь-яких обґрунтувань і громадського обговорення, обумовило анархію на усіх рівнях складної освітянської системи і перетворило реформу освіти в її науково-подібне „латання”.

Парадокс п'ятий. Поєднання правового фетишизму з юридичним нігілізмом. Протягом перших із двадцяти років незалежності України корені чисельних проблем в освітянській політиці більшість із нас вбачала у відсутності або недоліках законодавчої бази. На ці ж недоліки посилались і представники виконавчої влади, нерідко, у той же час, ігноруючи ті закони, які вже діяли. Згодом (практично, до 2000 року) ми отримали усі мінімально необхідні законодавчі рішення щодо освітньої сфери, які передбачають і регіоналізацію освіти, і автономізацію вищих навчальних закладів, і демократизацію управління, і відповідний соціальний захист освітян... Але вони і не виконувались повною мірою, і не скасовувались. Постійно проголошуючи відданість правовій державі, виконавча влада, змінюючи світі кольори, кожен раз робила і робить вигляд, що закони для неї не писані, оголошувала їх „неякісними” або „популістськими”.

Результат: закони є, а живемо – як можемо.

Для того щоб вітчизняна освіта стала найважливішим індикатором якості життя в суспільстві, інструментом соціальної і культурної злагоди й економічного зростання потрібно здійснити принаймні декілька радикальних кроків.

Перший. Однією із головних соціально-філософських підвалин стратегії модернізації українського суспільства має стати соціально-освітянський детермінізм, який виступав би не запереченням, а новою фазою розвитку детермінізму соціально-економічного. Бо означає він не відмову від визнання визначальної ролі економічного фактору в розвитку суспільства, а визнання архіважливої ролі освіти в розвитку сучасної економіки як фундаментальної основи суспільного життя. Звісно, цей крок передбачає серйозні зміни в курсі вітчизняної соціально-економічної політики і внутрішньої політики у цілому, але він (а, можливо, лише він один) здатен повернути благоговіння перед освітою і наукою в суспільстві, ліквідувати прагматичні і конформістські перекося в свідомості молодих людей, вселити соціальний оптимізм в освітян та стати передумовою інноваційно-технологічного прориву України.

Другий крок тісно пов'язаний з першим. Це розробка національної стратегії технологічного прориву, яка має об'єднати зусилля усіх основних сил суспільства: держави, що має визначити довгострокову стратегію виходу з технологічного безвиходу та здійснити вирішальну підтримку проривним науково-технологічним напрямом та базовим інноваціям; підприємців та власників капіталу, які повинні спрямувати свої зусилля і кошти на технологічне оновлення виробництва та продукції, рішуче скоротивши масштаби відпливу капіталів та надмірного споживання; вчених, конструкторів, технологів, винахідників, від яких у кінцевому підсумку

залежить створення, освоєння і розподіл принципово нових ідей і технологій, що забезпечують зростання конкурентноспроможної продукції, економіки та суспільства в цілому.

Створення в країні атмосфери пріоритетності освіти і науково-технологічної сфери дасть змогу сформувати критичну масу підтримки освітянських та інноваційних реформ у суспільстві. Інноваційна ідеологія, інноваційна культура, інноваційні стимули стануть ключовими у загальнодержавній ідеології розвитку. Більше того, з освітою і наукою пов'язаний й пошук об'єднаної ідеї для України, яка сприяла б подоланню політичних та економічних суперечностей регіонів. На наше глибоке переконання, такою ідеєю, яка могла б об'єднати всіх та кожного, мобілізувати ресурси та надати поштовх для руху вперед, є набуття суспільством якісно нового алгоритму розвитку. Його можна забезпечити на основі якісно нових знань, втілюючи передові технічні досягнення в конкурентну економіку та забезпечуючи високі стандарти життя.

Третій крок. Власне, сама реформа освіти: системна, прозора і науково обґрунтована. Реформа не задля реформи, або задля руху в Болонський процес, а реформа задля підвищення рівня якості освіти, яка б забезпечила життєвий успіх людини і суспільства у цілому. А це передбачає: масштабну інвентаризацію системи освіти її об'єктивний моніторинг з можливою структурною реорганізацією і добудовою окремих ланок. Звісно, найперше в епіцентрі всіх освітянських трансформацій повинен бути зміст освіти. Втілений в державних стандартах, навчальних програмах, підручниках та інших методичних ресурсах, він має постійно оновлюватись відповідно до потреб кожного конкретного періоду. Але забезпечити цей динамізм змін можна лише на шляху відходу від надмірної централізації у визначенні змісту освіти. Нова, модернізована модель освіти має будуватися на двох рівнях: нормативному (загальнодержавному) – за державними стандартами освіти та вибіркового (регіонального), який повинен бути винятково компетенцією регіонів та навчальних закладів. При цьому загальнодержавна складова змісту освіти, яка має забезпечувати єдиний рівень фундаментальної освіти, не повинна перевищувати більше 70 відсотків, а вибірка має складати близько 30 відсотків. Лише така модель може змінити спрямованість навчального процесу, забезпечити використання засвоєних знань для практичного життя (як професійного, так і громадського), бути мобільною і податливою до зміни інтеграції освіти, науки та виробництва. Така модель повинна стати одним із векторів стратегії реформування освіти.

Іншим, не менш важливим вектором у цій справі повинна стати побудова нової економічної моделі освіти, яка б ґрунтувалася на розширенні та урізноманітненні джерел фінансування. Йдеться, насамперед, про запровадження місцевих податків, кошти від яких адресно спрямовувались на освіту та надання усім навчальним закладам статусу самостійних суб'єктів фінансових відносин; всебічне стимулювання інвестицій юридичних і фізичних осіб у розвиток освіти; створення сучасної системи нормування та оплати праці в освіті; визначення пріоритетних напрямів фінансування освіти

і концентрація фінансових ресурсів для їх реалізації; забезпечення ефективності використання коштів на функціонування й розвиток освіти. Щодо вищих навчальних закладів, то тут, крім державного замовлення і фінансування за рахунок фізичних або юридичних осіб, варто запровадити принципово нову форму державного індивідуального кредитування. Крім того, слід переглянути стосунки між тими, хто готує кадри, і тими, хто їх замовляє. Сучасні комерційні структури, банки, отримуючи фахівця, повинні нести певні витрати за його підготовку в державному навчальному закладі. Обсяги фінансування освіти і науки мають задовольняти потреби суспільства і особистості у якісній освіті. Держава зобов'язана послідовно збільшувати видатки на освіту відповідно до норм Закону „Про освіту”.

Реформа в освіті повинна передбачати також повноцінну її демократизацію. А демократизація освіти – це не лише студентське або учнівське самоврядування. Демократизація освіти вимагає її децентралізації, регіоналізації в управлінні, автономізації вищих навчальних закладів, гуманізації відносин між суб'єктами навчання і педагогами, і, найголовніше, переходу від державної до державно-громадської, а згодом, і до громадсько-державної форм управління освітньою галуззю.

Четвертий крок. Реорганізація управління освітою. Сучасна система управління освітою є по суті державною. Вона не враховує регіональні особливості, тенденції до зростання автономності навчальних закладів, конкурентності освітніх послуг, орієнтації освіти не на відтворення, а на розвиток. Нова модель управління повинна мати високопрофесійний, аналітичний і прогностичний супровід. Вона має бути відкритою і демократичною. У ній повинні органічно поєднуватися засоби державного управління з громадським впливом. А для цього потрібно не лише оптимізувати організаційно-управлінські структури і здійснити ефективний перерозподіл функцій і повноважень між Києвом, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами, а й створити систему моніторингу ефективності управлінських рішень та їх впливу на якість освітніх послуг на всіх рівнях, налагодити підготовку і підвищення компетентності управлінців, відпрацювати систему експертиз освітніх інновацій і узагальнення позитивного досвіду тощо.

П'ятий крок. Кадровий супровід інноваційної економіки важко уявити без нової наукової еліти, лідерів в освіті, без створення умов для навчання впродовж всього життя. Сьогодні у всьому світі робиться наголос на неперервній освіті. У більшості високотехнологічних країн світу одночасно навчається майже 50 відсотків дорослого населення. Тому одним із головних ресурсів інноваційного розвитку повинно стати створення сучасного механізму функціонування системи підвищення кваліфікації і загалом задоволення освітніх потреб людини впродовж її життя. Держава має здійснювати прогноз обсягів і напрямів професійної підготовки у навчальних закладах різного типу і форм власності, створювати умови для професійного навчання безробітних з урахуванням змін на ринку праці. Існує нагальна проблема скорочення розриву між риторикою про інновації і реальністю в

освіті. Дослідження щодо корисних нововведень в освіті проводяться вченими, тоді як педагоги-практики переважно не знають про ці дослідження. Іншими словами, педагоги-дослідники і педагоги-практики фактично живуть у двох різних освітніх світах, які не сполучаються.

Кардинальних змін вимагає система навчання і виховання талановитої молоді, широкого залучення її до управлінської діяльності та роботи в університетських технополісах. Сучасній вітчизняній системі освіти бракує Національної програми підтримки обдарованих дітей, яка передбачала на рівні держави чіткі механізми відбору, фінансової підтримки та їх навчання в провідних університетських центрах країни. Результативність такого підходу доведений міжнародним досвідом США, Японії, Фінляндії та інших країн світу. Перетворення окремих шкіл в "золотокорсетні ліцеї" і визначених зверху університетів в "національні" є нераціональним використанням дефіцитних ресурсів і справді складні проблеми навчання не розв'язує. Нам потрібні не "інтелектуальні" класи, школи, університети, а талановиті учні і студенти.

Лише за таких умов українська освіта може стати конкурентоспроможною в європейському і світовому освітньому просторі, а людина буде захищеною і мобільною на ринку праці. Зробивши ці та інші кроки щодо трансформації державної внутрішньої політики та реформування освіти, українське суспільство має шанс протягом 15–20 років забезпечити впровадження нових і новітніх інформаційних технологій та суттєво наблизитись до рівня і способу організації життєдіяльності розвинутих країн світу.

КОНЦЕПЦІЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ

СТРУКТУРА КОНЦЕПЦІЇ

Вступ

1. Основні поняття.
2. Принципи освіти дорослих.
3. Мета і завдання Концепції освіти дорослих.
4. Напрями реалізації Концепції.
5. Етапи впровадження Концепції.
6. Очікувані результати.

ВСТУП

Загальноцивілізаційні зміни кінця ХХ – початку ХХІ століття, прискорення соціально-культурних змін як на глобальному, так і на локальних рівнях, зростання тривалості життя суттєво позначилися на усвідомленні значення освіти дорослих у сучасному соціумі. Доцільність її розвитку є загально визнаним фактом, оскільки технологічний, соціокультурний, економічний прогрес переважної більшості країн забезпечений освітою дорослих. Соціальне значення освіти дорослих посилюється сучасною демографічною ситуацією, характерною нині для європейських країн; своєрідністю соціально-політичного середовища, у якому повноцінний розвиток особистості можливий лише за умови активної участі в мінливих суспільних процесах, швидкої адаптації до культурної, етнічної та мовної різноманітності.

Новий тип економічного розвитку, притаманний сучасному соціуму, спонукає громадян неодноразово впродовж життя змінювати соціальний і професійний статус, постійно навчатися й перенавчатися, підвищувати кваліфікацію. Це означає, що інформація, знання, а також мотивація щодо їх постійного оновлення й навички, необхідні для цього, стають вирішальним чинником цивілізаційного розвитку, ефективності й конкурентоспроможності в будь-якій діяльності, а отже, важливим чинником суверенітету та національної безпеки кожної країни.

У документах МОП, ЮНЕСКО зазначено, що розвиток освіти дорослих має здійснюватися комплексно у рамках освіти упродовж життя, яка визначає її цілі та масштаби, й охоплює увесь спектр – від початкової грамотності до професійної підготовки і неперервного професійного навчання.

Освіта дорослих як відносно самостійний соціальний інститут, має власний вектор розвитку, тісно пов'язаний з іншими інститутами суспільства й здійснює випереджувальний вплив на всі інші сфери життєдіяльності

суспільства: економіку, політику, науку, право, безпеку, ідеологію та ін. Освіта дорослих є чинником, який забезпечує безпосередній розвиток особистості й визначає шляхи перебігу та оновлення цього процесу.

Усвідомлення феномена освіти дорослих потребує зусиль представників фундаментального знання про людину – філософів, культурологів, антропологів, соціологів, економістів та ін. Адже потреба навчатися впродовж життя за своїм змістом відображає набагато більше, аніж просто економічну потребу, оскільки освіта дедалі виразніше відіграє ключову роль у забезпеченні стабільності, динамічного розвитку суспільства, його громадянської, професійної, побутової сфер.

Головними споживачами освіти дорослих є окрема особистість з її конкретними освітніми запитами, соціальні інститути, суспільство загалом. Освіта дорослих має наскрізний характер і здійснюється в межах загальної середньої, професійно-технічної, вищої, післядипломної освіти, професійного навчання на виробництві, перепідготовки людей з особливими потребами, освітніх програм для літніх людей та людей тимчасово позбавлених волі. Це зумовлює необхідність адаптувати освітню систему і надати їй гнучкості за всіма параметрами (місце, час і терміни навчання, різноманітність програм, рівні сертифікації тощо), а також застосування особливих технологій навчання, прийнятних для дорослих. Ураховуючи зазначене, необхідно здійснити масштабні і цілеспрямовані заходи, що забезпечать розбудову національної системи освіти дорослих.

Розробка Концепції освіти дорослих (далі – Концепції) як складової освіти впродовж життя зумовлена необхідністю оновлення соціально-економічних і духовних умов розвитку українського суспільства; процесами становлення демократичної, правової, соціальної держави, розвитком громадянського суспільства; інтеграцією України до Європейського співтовариства; необхідністю модернізації освіти, а також впровадженням Національної рамки кваліфікацій, яка є засобом удосконалення системи загальної середньої, професійно-технічної, вищої, післядипломної освіти і навчання впродовж життя. Освіта дорослих розглядається як важлива невід'ємна складова безперервної освіти (освіти впродовж життя).

Положення Концепції ґрунтуються на об'єктивних змінах в освітній сфері, на досягненнях науки у контексті усвідомлення особистістю власної життєдіяльності, на принципових відмінностях між дорослою і недорослою людиною.

Концепція спрямована на подолання суперечностей: між об'єктивною потребою розвитку навчання дорослих у системі формальної, неформальної й інформальної освіти та нерозробленістю належного нормативно-правового, науково-методичного, організаційного забезпечення; необхідністю врахування потреб ринку праці, вимог роботодавців, а також освітньо-культурних потреб дорослих, мотиваційних, ціннісних орієнтацій дорослих громадян щодо особистісної самореалізації та відсутністю сучасних технологій їхньої професійної підготовки і перепідготовки; зрослими

вимогами роботодавців до рівня професійної компетентності працівників і відсутністю комплексної науково обґрунтованої системи організації їхньої професійної перепідготовки.

Концепція розроблена з урахуванням положень Болонської (1999), Лісабонської (2000) і Копенгагенської (2002) декларацій; VI міжнародної конференції з освіти дорослих («CONFINTEA VI»), Міжнародної ради з освіти дорослих (Дамаск, 2000); Софійської конференції освіти дорослих (Софія, 2002); Концепції розвитку дорослих у країнах-учасницях Співдружності Незалежних Держав (Москва, 2006); Національної доктрини розвитку освіти (2002).

1. ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ

Освіта дорослих – складова системи неперервної освіти, мета якої – соціально-економічна адаптація дорослої людини до перетворень, що відбуваються в суспільстві; пролонгований процес і результат розвитку й виховання особистості, за допомогою освітніх програм та шляхом реалізації освітніх послуг упродовж життя.

Дорослість – етап онтогенезу, що характеризується найвищим рівнем розвитку духовних, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей людини. На цьому етапі формуються своєрідні особливості Я-концепції, спонукальної та емоційної сфер особистості, змінюється спосіб життєдіяльності, з'являється життєвий досвід, виникають нові типи соціальних взаємовідносин (створення сім'ї, сімейні стосунки, батьківські функції, кар'єра, творчі досягнення тощо).

Форми освіти дорослих визнані ЮНЕСКО – формальна освіта здійснюється в навчальних закладах та установах освіти, спрямована на одержання або зміну освітнього рівня та/або кваліфікації згідно з визначеними освітньо-професійними програмами і термінами навчання, заходами державної атестації, що підтверджується наданням відповідних документів; *неформальна освіта* – здійснюється в освітніх установах або громадських організаціях (клубах, гуртках), під час індивідуальних занять з репетитором, тренером й зазвичай не підтверджується наданням документа; *інформальна освіта* – неофіційна, самоорганізована (самоосвіта), індивідуальна пізнавальна діяльність (життєвий, соціальний досвід).

Технології навчання дорослих – способи реалізації змісту освіти дорослих, оптимальні й ефективні для віку та фізичного стану дорослої людини, що передбачають взаємодію змістової, процесуальної, мотиваційної, організаційної складових, сприяють диференціації та індивідуалізації освітніх програм на основі врахування набутих раніше знань, інших компетентностей і професійного досвіду людини, допомагають активізації діяльності, розкриттю її потенційних можливостей, виробленню практичних навичок з метою виконання конкретних завдань тощо.

Андрагог – організатор навчання дорослих, консультант, співавтор індивідуальної програми навчання, який у своїй професійній діяльності поєднує й інші функції (надає допомогу у відновленні мотивації до

навчальної і професійної діяльності, володіє змістом як андрагогічної, так і професійної діяльності тих, хто навчається, методологією андрагогічного супроводу самоосвіти дорослих (цільове підвищення кваліфікації, випереджувальне навчання основ науково-дослідної роботи, допомога у створенні проектів професійного й особистісного розвитку тощо).

Ринок праці - механізм, який функціонує на основі соціально-економічних і юридичних відносин між найманими робітниками, роботодавцями і державою, регулює (збалансовує) співвідношення між пропозицією праці і попитом на неї, умовами праці, вартістю праці та її ціною.

Соціальне партнерство - система взаємовідносин між працівниками (їх представниками), що дає змогу враховувати взаємні інтереси сторін за всієї їхньої відмінності та на цій основі досягати згоди з соціально-економічних питань, яка закріплюється у колективних договорах та угодах. Функціонування системи соціального партнерства здійснюється на основі тристоронньої співпраці спілки підприємців, профспілок та органів державної влади.

2. ПРИНЦИПИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

–визнання права на освіту як одного із провідних фундаментальних прав людини у будь-якому віці; орієнтація на загальнолюдські цінності та ідеали гуманізму;

–оперативне й максимальне забезпечення освітніх потреб як суспільства загалом, так і окремого громадянина;

–системність в особистісному і професійному розвитку;

–доступність, безперервність і наступність освіти; визнання результатів попереднього навчання;

–взаємодія і партнерство державних органів, недержавних і громадських організацій у забезпеченні розвитку освіти дорослих;

–урахування особливостей культурно-освітніх потреб різних категорій дорослого населення;

–відповідність державним вимогам та освітнім стандартам.

3. МЕТА І ЗАВДАННЯ КОНЦЕПЦІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Мета Концепції полягає у формуванні цілісної, відкритої, гнучкої національної системи освіти дорослих, що охоплює формальну, неформальну та інформальну складові й спрямовується на задоволення освітніх поточних і перспективних потреб особистості, такий підхід сприятиме її всебічному розвитку, адаптації до соціально-економічних умов життєдіяльності, що постійно зазнають змін.

Завдання Концепції

Освіта дорослих в усіх її вимірах повинна набути законодавчого унормування з визначенням принципів і механізмів державної підтримки, ролі основних суб'єктів, їх прав і обов'язків, способів координації між різними провайдерами освітніх послуг, а також механізмів фінансування з бюджету.

Для цього потрібно:

- прийняти Закон України «Про освіту дорослих» та відповідні підзаконні акти;

- розвивати освіту дорослих як цілісну систему, що відтворює гарантії і права кожного громадянина країни на безперервну освіту впродовж життя, зорієнтовану на загальнолюдські цінності, ідеали гуманізму. Забезпечити органічну єдність з усіма ланками неперервної освіти шляхом урахування потреб ринку праці;

- привести обсяги і зміст освіти дорослих у відповідність із поточними та перспективними потребами сучасного суспільства, зробити її доступною для всіх верств населення, створити об'єктивні умови для максимального розвитку особистості, реалізації усіх особистісних потенційних можливостей, що сприятиме успішній адаптації до мінливих соціально-економічних умов і соціальній захищеності дорослої людини;

- розширити доступність загальної, допрофесійної і професійної освіти, інших освітніх програм для різних груп населення, у тому числі й безробітних, осіб із обмеженими можливостями, осіб третього віку та інших громадян, які з певних обставин позбавлені можливості бути активними учасниками соціального, економічного й культурного життя суспільства тощо;

- закріпити гарантії розвитку освіти дорослих шляхом виокремлення спеціальних статей бюджету, розроблення механізму фінансової підтримки найбільш «віддалених» від системи освіти соціальних груп;

- включити до Національного Класифікатора України: Класифікатора професій професію *андрагог*; здійснювати у вищих педагогічних навчальних закладах підготовку відповідних фахівців для освіти дорослих та потреб ринку праці;

- сприяти відродженню просвітницької діяльності, спрямованої на підвищення загальної культури і соціальної активності дорослого населення;

- розвивати міжнародне співробітництво в галузі освіти дорослих.

4. НАПРЯМИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

У галузі правового забезпечення:

- визнання освіти дорослих на державному рівні невід'ємною складовою національної системи освіти й розроблення відповідно до цього нових підходів її правового регулювання;

- визнання права людини на освіту впродовж життя, на доступ до освітніх та інформаційних ресурсів усіх видів;

- доступність освітніх послуг для різних категорій дорослих громадян України незалежно від рівня здобутої раніше освіти, матеріального забезпечення і місця проживання;

- розроблення пропозицій щодо внесення змін і доповнень до чинного законодавства, яким регулюються можливості підвищення кваліфікації, перенавчання, надання додаткових освітніх послуг;

– законодавче закріплення вимог щодо координації і взаємодії різних суб'єктів діяльності у сфері освіти дорослих;

– сприяння процесам інституалізації освіти дорослих в Україні, зокрема органам законодавчої і виконавчої влади, розробити на законодавчому рівні механізм визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих.

У галузі управління:

– розроблення механізмів державно-громадського управління системою освіти дорослих та забезпечення ефективних зв'язків між освітніми установами і ринком праці;

– розроблення і забезпечення реалізації стратегії децентралізації в управлінні освітою дорослих, де провідна роль у визначенні пріоритетів, організації та управління надається місцевим органам державної влади та органам місцевого самоврядування, зокрема щодо створення умов для розвитку неформальної і додаткової освіти дорослих.

– створення місцевих, регіональних і загальнодержавних структур та залучення неурядових організацій і громадських рухів з метою розвитку, координації, управління якістю й фінансуванням освіти дорослих;

– розвиток системи соціального партнерства у розвитку неформальної та інформальної освіти дорослих на регіональному і загальнонаціональному рівнях.

У галузі організаційного та науково-методичного забезпечення:

– розроблення професійних стандартів, заснованих на компетенціях, з метою забезпечення якості освіти дорослих;

– розроблення механізму державного замовлення на підготовку педагогічного персоналу для роботи з дорослими у вищих педагогічних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації та забезпечення його реалізації;

– створення системи підготовки і перепідготовки викладачів для роботи з дорослими, а також систематичного навчання керівників різних рівнів, які працюють у галузі освіти, промисловості, державному управлінні, сільському господарстві, підприємстві тощо;

– забезпечення психолого-педагогічного, соціального, науково-методичного, інформаційного супроводу освіти дорослих;

– вдосконалення процедур доступності освіти впродовж життя і визначення професійно важливих і непрофесійних цілей освіти дорослих;

– аналіз та оцінка потреб дорослих громадян України в навчанні, а також створення методики визначення тематичної палітри, якості, територіальної і вартісної доступності освітніх програм;

– сприяння розвитку наукових досліджень з проблем освіти дорослих, орієнтованих на практичну діяльність;

– вивчення міжнародного досвіду діяльності комерційних структур і громадських організацій щодо надання освітніх послуг дорослим з метою

виявлення його прогресивних ідей та визначення перспективних напрямів їх творчого використання в Україні;

– поглиблення міжнародних зв'язків, розвиток форм і методів співпраці з відповідними інституціями зарубіжних країн для вивчення досвіду і поширення власних напрацювань у справі розвитку освіти дорослих.

У галузі економічного забезпечення:

– розроблення і впровадження механізмів стимулювання й заохочення громадян до навчання впродовж життя, а також роботодавців щодо участі в пролонгованому навчанні працівників;

– розвиток механізмів фінансування освіти дорослих; культивування інвестиційної привабливості освіти дорослих із подальшим впровадженням багатоканального та різнорівневого фінансування освіти дорослого населення.

5. ЕТАПИ ВПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ

Упровадження Концепції відбуватиметься в три етапи впродовж 2011-2015 років.

– 2011-2012 роки – розроблення проекту Закону України «Про освіту дорослих»; відповідних нормативно-правових актів, положень і програмно-методичних документів;

– 2013-2014 роки – розвиток організаційно-управлінських механізмів у галузі освіти дорослих;

– 2014-2015 роки – налагодження системної взаємодії всіх суб'єктів освітньої діяльності.

6. ОЧІКУВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ

Упровадження основних положень Концепції дасть змогу:

– розвивати освіту дорослих як цілісну систему, що забезпечує гарантії і права кожного громадянина країни на безперервну освіту впродовж життя;

– забезпечити законодавче врегулювання розвитку освіти дорослих;

– спрямовувати освіту дорослих на оволодіння загальнолюдськими цінностями, ідеалами гуманізму; гармонізувати інтереси особистості й суспільства, а також зробити освіту доступною для усіх верств населення;

– удосконалювати взаємозв'язок між ринком освітніх послуг і ринком праці, домагатися відповідності обсягів, напрямів та якості післядипломної освіти і навчання протягом життя потребам замовників послуг згідно із завданнями національної рамки кваліфікацій;

– створювати необхідні умови для всебічного розвитку особистості, реалізації власних потенційних можливостей, що сприятиме як її адаптації до динамічних соціально-економічних змін, так і соціальній захищеності;

– оновлювати і поглиблювати знання, удосконалювати вміння, компетентності, набуті людиною до входження у сферу оплачуваної трудової діяльності, що забезпечуються системою установ і освітніх програм, спрямованих на здобуття нових компетентностей і подальше їхнє збагачення;

– створювати умови для організації освіти дорослих і просвітницької діяльності та подальшої інтеграції України до світового освітньо-культурного простору;

– визначити шляхи взаємодії і партнерства державних органів, недержавних і громадських організацій, зокрема, Міністерства освіти і науки, молоді та спорту, Міністерства соціальної політики, Конфедерації роботодавців України та ін.;

– визначити статус педагогічного персоналу, який здійснює освіту дорослих;

– створити освітній, інформаційно-комунікаційний простір освіти дорослих із подальшим розробленням навчальних і навчально-методичних посібників на електронних та паперових носіях, заснуванням веб-сторінок, просвітницьких бюлетенів; брати участь у міжнародних освітніх програмах.

Лише системна увага до проблем освіти дорослих, чітка державницька стратегія в цій галузі зможуть перетворити Україну на сучасну цивілізовану демократичну державу, де інтереси і потреби кожної людини стануть предметом турботи держави і суспільства.

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ – НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Загальноцивілізаційні зміни, що відбулися в кінці ХХ – на початку ХХІ століть, глобальне прискорення суспільного розвитку, збільшення тривалості життя суттєво вплинули на усвідомлення ролі освіти дорослих у сучасному соціумі. Стало очевидним і визнаним, що для успішного й якісного життя необхідним стає навчання впродовж нього. У національних Цілях розвитку тисячоліття, які прийнято Україною у 2000 р. відповідно до глобальних Цілей розвитку тисячоліття, проголошених ООН, забезпечення якісної освіти впродовж життя визнано однією з перших цілей.

Освіта дорослих в Україні здійснюється в законодавчих межах, визначених Основним законом, рамковим Законом України «Про освіту» та іншими законами, які певною мірою стосуються освіти («Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність»), та нормативно-правовими актами, що регламентують освіту працездатного (зайнятого і незайнятого) населення. У цих та інших законодавчих актах, прийнятих за останні два десятиліття, декларуються і унормовуються ідеї створення умов для розвитку, самореалізації особистості впродовж життя.

Основу освіти дорослих становить післядипломна освіта, яка фінансується з державного бюджету в обсязі 1,0–1,3 % загальних бюджетних асигнувань на освіту, що в 2010 р. становило 0,8 млрд грн. Ці кошти використовуються на підвищення кваліфікації і перепідготовку дипломованих фахівців. Водночас їх не вистачає для забезпечення мінімального, принаймні раз на п'ять років, системного навчання працівників усіх видів економічної діяльності. Відсутні системні пропозиції з надання освітніх програм для дорослих з огляду на їх особисті потреби, дієздатність, вік. Не дістала розвитку грантова підтримка з державного і місцевого бюджетів тих організацій і установ, які здійснюють навчання дорослих, а діяльність міжнародних донорів занадто ускладнена. Загалом у країні недостатнє фінансове забезпечення і заохочення освіти дорослих, зокрема шляхом встановлення податкових пільг, безпосередніх виплат на освіту дорослим тощо. Часто-густо освіта дорослих є особистою справою і відповідальністю, її роль належним чином не усвідомлюється на рівні державної політики.

Разом з тим частина дорослих, які навчаються в системі формальної і неформальної освіти, на початку ХХІ ст. у країнах Європейського Союзу перевищувала 37 %. Найвищих показників досягли Швеція – 73 %, Норвегія і Фінляндія – по 55 %. Україна за рівнем участі дорослого населення в різних освітніх програмах належить до четвертої, останньої групи країн, у яких кількість дорослих громадян, які навчаються, становить менше 15 %.

Аналіз стану і проблем освіти дорослих

Підвищення ролі освіти дорослих у розвитку сучасного суспільства зумовлюється загальним прискоренням соціально-культурних змін як на глобальному, так і на локальному рівнях. Швидкоплинність й ускладнення процесів сучасного життя за загальної тенденції його збільшення для кожної окремої людини об'єктивно зумовлюють необхідність формування особистості, здатної до сприйняття і здійснення перетворень, налаштованої на усвідомлення змінності світу як природної норми та безперервного підвищення свого компетентісно-кваліфікаційного рівня. Важливим чинником, що сприяє розв'язанню цієї проблеми, є освіта дорослих, функціонування й розвиток якої має свою змістову і формальну специфіку, зумовлену особливостями контингенту осіб, які потребують навчання. Як підкреслено у двох підсумкових документах прийнятих VI міжнародною конференцією з освіти дорослих («CONFINTEA VI»), що проводилася під егідою ЮНЕСКО у 2009 р. у м. Белена (Бразилія), «...освіта і підготовка дорослих – головні інструменти у вирішенні глобальних проблем XXI століття: збереження миру, розширення демократії, дотримання прав людини, повага різноманітності, врегулювання конфліктів, стійкий розвиток економіки, удосконалення людських ресурсів та захист довкілля».

Соціальне значення освіти дорослих посилюється сучасною демографічною ситуацією, характерною для європейських країн; складним соціально-політичним середовищем, де повноцінний розвиток особистості стає неможливим без здатності активної участі в мінливих суспільних процесах й адаптації в умовах зростаючої мобільності до культурної, етнічної та мовної різноманітності.

Новий тип економічного розвитку, що поширюється нині в інформаційному суспільстві, викликає необхідність неодноразово впродовж життя, професійної кар'єри змінювати соціальний і професійний статус, постійно підвищувати кваліфікацію. Нині освіта суттєво перетинається з економічною й іншими сферами суспільства, а освітня діяльність стає надзвичайно важливою компонентою його розвитку. Це означає, що інформація, знання, а також мотивація щодо їх постійного оновлення й навички, необхідні для цього, стають вирішальним чинником цивілізаційного розвитку, ефективності і конкурентоспроможності будь-якої діяльності, а відтак чинником суверенітету та національної безпеки кожної країни.

Завдання безперервної освіти дорослих обговорювалися на Всесвітній конференції з освіти дорослих, що відбулася під егідою ЮНЕСКО (Гамбург, Німеччина, 1997 р.). Форум відбувся під гаслом «Освіта дорослих – ключ у XXI століття». У Гамбурзькій декларації сформульовані провідні ідеї безперервної освіти дорослих упродовж життя й рекомендації урядам усіх країн уважати освіту дорослих пріоритетним напрямом державної політики. Ці ідеї набули подальшого розвитку на Європейському саміті в Лісабоні (2000 р.). У прикінцевих матеріалах саміту зазначено, що успішний перехід

до суспільства, заснованого на знаннях, має супроводжуватися навчанням упродовж життя.

Проблема розвитку дорослих визначена як «проблема номер один» на міжнародному рівні на зустрічах «Великої вісімки» (Кельнська хартія, Кельн, 1999 р., Освіта в змінюваному світі. Заключний документ зустрічі міністрів освіти «Великої вісімки», Токіо, 2000 р.).

У 1997 р. країнами Співдружності Незалежних Держав підписано «Угоду про співробітництво в галузі поширення знань і освіти дорослих». У цьому ж році прийнято Модельний закон про освіту дорослих, яким встановлено правові засади для розроблення і реалізації загальнодержавної політики в галузі освіти дорослих, спрямованої на створення ефективної системи безперервної освіти, що забезпечує професійне вдосконалення й розвиток особистості впродовж життя.

У документах європейських самітів наголошується, що освітні системи мають пристосуватися до нових реалій ХХІ ст., а «безперервна освіта повинна стати головно політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності і занятості».

Водночас на світовому рівні освіта дорослих має низку нерозв'язаних проблем, які повною мірою стосуються й України. Так, у 2000 р. у Дамаску (Сирія) на засіданні Міжнародної ради з освіти дорослих висловлено занепокоєння щодо малоефективних результатів у справі забезпечення доступності й можливості для дорослих реалізувати право на освіту та прийнято Декларацію «Заклик до дій у сфері грамотності для усіх й освіти дорослих». На Софійській конференції з освіти дорослих (Болгарія, 2002 р.) зазначалося, що в багатьох країнах відсутні національна політика, рамки і структури, необхідні для фінансової підтримки освіти дорослих, а також відсутні ефективні системи управління, критерії якості та інші умови для результативного партнерства й підтримки в цій сфері.

Таким чином, освіта повинна стати основним пролонгованим видом діяльності всього дорослого населення, а, отже, освіта дорослих стає окремою, самостійною суспільною галуззю.

Зазначене детермінує модернізацію національної системи освіти, невід'ємною складовою якої має стати освіта дорослих. Як особлива соціальна інституція освіта дорослих повинна сприяти безперервній й успішній адаптації кожної дорослої людини до змінних умов існування упродовж людського життя в умовах збільшення його тривалості та активності. Це й інше зобов'язує переосмислити значущість освіти дорослих. У згаданій Гамбурзькій декларації з освіти дорослих ООН (1997 р.) зазначалося: «... освіта для всіх означає, що люди незалежно від віку, мають можливості індивідуально і колективно реалізовувати свій потенціал. Вона (освіта) є не тільки правом, а й обов'язком та відповідальністю стосовно інших і суспільства в цілому. Дуже важливо, щоб визнання права на освіту упродовж життя було підкріплено заходами, які передбачають створення умов, що необхідні для реалізації цього права».

За визначенням Комюніке Комісії європейських країн (Брюссель, 2006 р.) навчанням дорослих можна вважати усі його форми, до яких долучені дорослі після того, як вийшли з освітньо-підготовчої системи, навіть за умови здобуття освіти третинних (вищих) рівнів.

Часто освіту дорослих розглядають звужено як освіту задля забезпечення суто економічного зростання й підвищення шансу населення на працевлаштування. Проте місія освіти взагалі, освіти дорослих зокрема, значно ширша і полягає в залученні громадян до повноцінного багатоаспектного суспільного життя і не лише на ринку праці. Адже потреба навчатися впродовж життя відображує набагато більше, ніж просто економічну необхідність, оскільки освіта дедалі виразніше відіграє ключову роль у відновленні стабільності, динамічного розвитку суспільства, його громадянської, професійної, побутової сфер. Освіта дорослих в усіх її вимірах – формальна, неформальна, інформальна, – спрямована на саморозвиток особистості й відповідно, повинна мати підтримку на державному рівні. Саме такий підхід разом із гарантією права особистості на освіту в будь-якому віці є базовою нормою законодавчих актів у прогресивних європейських державах.

Переважаюча більшість європейських країн мають нормативні акти щодо законодавчого регулювання освіти дорослих, де визначено її цілі освіти, принципи й механізми державної підтримки, основні суб'єкти, їх права і обов'язки, способи координації між різними провайдерами освітніх послуг, а також принципи та схеми отримання коштів з бюджету.

Головним споживачем у сфері освіти дорослих стає окрема особистість з її конкретними освітніми запитами, потім соціальні групи, соціальні інститути, включаючи державу, і суспільство в цілому. Це зумовлює вимогу широти і гнучкості системи, її адаптації за усіма параметрами (місце, час і терміни навчання, різноманіття програм, рівні сертифікації тощо), а також застосування особливих технологій навчання дорослих як споживачів освітніх послуг. Ураховуючи зазначене, необхідно здійснити масштабні і цілеспрямовані заходи для розбудови національної системи освіти дорослих.

В Україні освіта дорослих як складова освіти впродовж життя не посідає належного місця й не набула відповідного визнання, а ставлення української держави і громадян до непрофесійної або неформальної освіти можна скоріше схарактеризувати як ставлення до особистої справи й переважно завдань комерційної освіти. За виключенням відомчих програм щодо підвищення кваліфікації працюючих у державній сфері та міжвідомчих програм перенавчання безробітних навчальні програми для дорослих фінансуються самими учасниками навчання.

Сучасна освіта дорослих в Україні представлена переважно **системою післядипломної освіти**. Забезпечуючи фахове та особистісне зростання людини, післядипломна освіта, покликана уможливити пристосування до швидкоплинних змін як у виробничій і невиробничій економічних сферах,

так і в інформаційно-технологічному суспільстві. Післядипломна освіта спрямовується на поєднання особистісного розвитку з підвищенням професійного потенціалу людини; забезпечення випереджувального характеру підготовки, підвищення кваліфікації відповідно до суспільних вимог; мотивування освіти впродовж життя; створення ефективних технологій навчання дорослих. Загалом щорічно через цю освітню систему проходять понад 300 тис. фахівців, що недостатньо з огляду на необхідність задля ефективної реалізації суспільних перетворень принципово по-новому (за змістом, характером) перенавчити не менш як 25 % дорослого працездатного населення країни.

Національна система післядипломної освіти вимагає реформування з урахуванням прогресивних змін у європейському, світовому освітньому просторі. У зв'язку з цим важливо визначити основні напрями і шляхи подальшої її розбудови, покликаної насамперед забезпечити високий освітньо-кваліфікаційний рівень, компетентність і конкурентоздатність керівних, методичних, педагогічних, науково-педагогічних, наукових кадрів загальної, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти; їх підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації, стажування, навчання в аспірантурі і докторантурі; розвиток закладів і установ освіти як реальних суб'єктів надання освітніх послуг.

Професійне навчання на виробництві. Стимулювання професійної підготовки персоналу організацій регулюється Законом України «Про оподаткування прибутку на підприємствах», яким передбачено, що витрати на означену діяльність можуть включатися до валових витрат у розмірі 3 % фонду оплати праці.

Досвід конкурентоспроможних на світовому ринку окремих вітчизняних і багатьох інноваційних зарубіжних підприємств свідчить про те, що видатки на професійне навчання персоналу сягають 5 % й більше від фонду оплати праці. У структурі витрат на робочу силу витрати на професійне навчання по країнах Європейського Союзу становлять 1,0 %. На жаль, в Україні навіть на податки, які відносять до видатків на робочу силу, роботодавці витрачають більше, ніж на професійне навчання. Водночас дешева робоча сила, зокрема через низькі витрати підприємств на її професійне навчання, зумовлюють невисокий рівень кваліфікації персоналу, а відтак й низький рівень продуктивності праці та якості продукції і послуг, низьку конкурентоспроможність на вітчизняному та світовому ринках.

Незначні видатки на професійне навчання персоналу на виробництві зумовлені насамперед відсутністю належної зацікавленості керівників організацій щодо професійного навчання персоналу та відповідним скороченням чисельності працівників структурних підрозділів з професійної підготовки (а часто-густо взагалі відсутністю таких підрозділів) в кадрових службах. Нерозробленість відповідної правової бази формування зацікавленості та стимулювання роботодавців також уповільнює розвиток соціального діалогу і прийняття збалансованих рішень щодо розвитку

професійної освіти та підготовки кадрів як стратегічного ресурсу держави.

Політика в галузі професійного навчання персоналу має спрямовуватися на забезпечення прав громадян на здобуття якісної вищої й професійно-технічної освіти відповідно до їхніх інтересів, покликань, здібностей, задоволення потреб усіх сфер економічної діяльності у кваліфікованих і конкурентоспроможних працівниках. Як зазначено у Глобальному звіті з освіти і підготовки дорослих, представленому ЮНЕСКО у 2010 р., «... основна проблема полягає в тому, щоб підтримувати політику освіти дорослих у комплексних рамках політики з освіти впродовж життя, яка визначає цілі та масштаби освіти дорослих. Це має охоплювати увесь спектр – від початкової грамотності до професійної підготовки, розвитку трудових ресурсів і безперервного професійного навчання. Державна політика має самостійно створювати юридичну та фінансову основу, так само як і структури управління, що можуть краще поєднати формальну, неформальну та інформальну освіту дорослих у єдину систему».

Важливо повніше використовувати потенціал соціальних партнерів для стимулювання професійного навчання працівників на виробництві. Актуальною є розроблення в колективних договорах організацій розділу «Професійний розвиток персоналу», у якому доцільно передбачати вдосконалення форм і методів первинної професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників; взаємоузгодження процесу професійно-кваліфікаційного кар'єрного просування з формуванням постійно діючої системи професійного навчання; здійснення моніторингу розвитку персоналу підприємства, організації.

Окрему категорію дорослих людей, навчання яких у дорослому віці відіграє надзвичайно важливу роль, є **безробітні**. Загальна кількість безробітних в Україні на 1 січня 2011 р. становить 8,3 млн осіб (за методологією Міжнародної організації праці – 1,9 млн; 5,1 млн прихованих безробітних, 1,3 млн працюючих неповний робочий день/тиждень).

Це насамперед пов'язано з існуючою суперечністю між вимогами ринку праці й пропозицією освітніх послуг. Перевиробництво кваліфікованих кадрів окремих фахових спрямувань впливає на зростання кількості безробітних й спонукає до подальшого навчання, перенавчання, перекваліфікації часто відразу після закінчення вищого або професійно-технічного навчального закладу. Навчальні заклади недостатньо враховують вимоги та особливості регіонального і місцевого ринків праці, не мають налагоджених зв'язків з реальними працедавцями, що утруднює працевлаштування випускників за фахом. Для вирішення цих проблем на державному рівні дуже важливим є стимулювання працедавців до довгострокової співпраці з вищими і професійно-технічними навчальними закладами, проведення систематичного аналізу та здійснення прогностичних розробок щодо потреб національного, регіонального і місцевого ринків праці.

Стратегічний підхід до розв'язання таких проблем демонструє Європейський Союз. Так, у Стратегії інтелектуального, стійкого та

інклюзивного зростання «Європа 2020», прийнятій Європейською Комісією (COM(2010) 2020) у Брюсселі в 2010 р., серед пріоритетних напрямів діяльності зазначено «План з розвитку нових здатностей та збільшення кількості робочих місць». Ціллю цього напрямку є «...створення необхідних умов для удосконалення ринку праці враховуючи необхідність збільшення зайнятості та гарантування стабільності суспільства. Надаючи європейцям нових можливостей за допомогою отримання ними нових знань і умінь, ЄС націлює робочу силу на адаптацію до змін умов на ринку праці, що приведе до зменшення безробіття та зростанню продуктивності праці. Краще розвинута економіка знань з більшою кількістю можливостей допоможе людям працювати довше та зменшить напругу в суспільстві».

Спеціальної уваги потребує професійна підготовка, перепідготовка **дорослих з особливими потребами**. У статті 24 Конвенції з прав інвалідів ООН, ратифікованої Законом України № 1767-VI (1767-17) від 16 грудня 2009 р., зазначено, що «Держави-учасниці визнають право інвалідів на освіту. Для цілей реалізації цього права без дискримінації й на підставі рівності можливостей держави-учасниці забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях і навчання впродовж життя.... Держави-учасниці надають інвалідам можливість засвоювати життєві та соціалізаційні навички, щоб полегшити їхню повну й рівну участь у процесі освіти як членів місцевої спільноти». Для суспільства професійне навчання інвалідів – це зниження напруженості на ринку праці, підвищення суспільної продуктивності, розв'язання соціальних проблем. Останнім часом в Україні активізувалася робота, спрямована на адаптацію інвалідів у суспільстві, забезпечення умов для здобуття ними освіти, фахової підготовки відповідно до їхніх потреб і можливостей, творчого використання зарубіжного досвіду. Так, міжнародна практика надає людям з особливими потребами широкий вибір доступних форм здобуття освіти: індивідуальну, дистанційну, екстернатну, «школи консультаційних класів», «школи другого шансу», «вечірні школи», а також «включені» («інклюзивні») форми навчання. З огляду на зазначене важливим є розвиток дистанційної освіти, яка доповнює очні та заочні форми навчання, удосконалюючи та розвиваючи їх, сприяє посиленню інтеграції різноманітних освітніх структур та розвитку безперервної освіти громадян.

Оскільки в умовах економічної нестабільності, кризового стану гуманітарної сфери інваліди виявилися однією з найбільш соціально незахищених верств населення, зусилля відповідних державних органів, які займаються проблемами інвалідів, громадських, благодійних організацій, мають бути спрямовані на створення сприятливих педагогічних, психологічних, медичних, соціально-економічних, організаційно-правових умов і гарантій для реалізації прав інвалідів на здобуття освіти відповідно до психічних та фізичних можливостей особистості.

Освіта людей третього віку. Соціально-економічні зміни, які відбулися в другій половині ХХ ст., спонукали посилення уваги до «старших дорослих» та підвищення їх ролі в соціумі. Поміж актуальних змін

провідними є суттєве зменшення народжуваності, зниження дитячої смертності та зростання тривалості життя. Сучасна демографічна ситуація в більшості країн світу на початку XXI ст. характеризується значним збільшенням частки населення літнього та похилого віку і є притаманною також для України. У зв'язку з цим необхідна розбудова нової філософії сприйняття старіння населення та стратегії забезпечення старості в життєвому циклі кожної окремої особистості.

Нині однією із найбільш поширених можливостей здобути освіту для літніх людей є навчання в університетах третього віку, діяльність яких сприяє послабленню соціальної диференціації і відповідної напруги в суспільстві, наданню людині поважного віку нових можливостей самореалізації.

Університети третього віку – це інноваційні проекти, що мають на меті впровадження та практичну реалізацію принципу навчання впродовж життя. В Україні вони створені лише в окремих великих містах, наприклад Києві, Львові. Водночас, окрім університетів третього віку, освітні установи геронтологічної освіти можуть також представляти академії, народні школи, дискусійні клуби, проектні групи, курси, консультаційні установи, творчі майстерні, технічні, спортивні, оздоровчі, реабілітаційні, комп'ютерні й інші центри, лекторії, спеціалізовані інститути підвищення кваліфікації, перепідготовки для літніх людей тощо. Такі освітні програми можуть реалізовувати вищі й середні навчальні заклади, міські, сільські школи, громадські організації, культурно-просвітницькі установи, благодійні фонди тощо.

Упущення і прорахунки

Серед упущень і прорахунків у розвитку освіти дорослих насамперед такі:

– відсутність законодавчої і нормативно-правової бази, які конкретизують мету, завдання, функції освіти дорослих, регламентують діяльність суб'єктів навчального процесу, їх права і обов'язки, характер взаємодії з державою, механізми координації між суб'єктами управління, а також принципи та форми фінансування, і як наслідок невизначеність статусу освіти дорослих у суспільстві, що гальмує розвиток цілісної системи освіти впродовж життя;

– невизначеність ролі та завдань центральних і місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування щодо забезпечення взаємодії між державними установами, недержавними організаціями і соціальними партнерами у сфері освіти дорослих;

– відсутність системного визнання і сертифікації формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих, ключовою складовою яких є система акредитації й оцінювання попереднього досвіду, набутих компетентностей особистості;

– відсутність у структурі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України підрозділів достатньої потужності, необхідних для розвитку, координації, управління якістю освіти дорослих.

Пріоритети розвитку і рекомендації

На початку XXI ст. винятково важливого значення набуває орієнтація освіти дорослих на забезпечення соціально-культурного прогресу, довготривале підтримання креативного, інноваційного потенціалу кожного дорослого члена суспільства.

Для розроблення і реалізації державної політики в галузі освіти дорослих необхідне законодавче закріплення вимог щодо координації та взаємодії різних суб'єктів діяльності із системного і послідовного здійснення цієї освіти, визнання права людини на освіту впродовж життя, на доступ до освітніх й інформаційних ресурсів усіх видів. Передусім на державному рівні потрібно визнати суспільну корисність освіти дорослих й закріпити гарантії її розвитку через виокремлення спеціальних статей бюджету, розроблення методики фінансової підтримки найбільш «віддалених» від системи освіти соціальних груп; забезпечення доступності освітніх послуг для всіх дорослих громадян незалежно від віку, рівня попередньої освіти, місця проживання, соціального статусу. Важливого значення в цьому процесі набуває формування й реалізація стратегії, визначення пріоритетів, засад організації та управління, ресурсного забезпечення цієї сфери, розвитку соціального партнерства усіх зацікавлених сторін в її здійсненні. Особливу увагу освіті дорослих мають приділяти органи державного управління, місцевого самоврядування, громадські організації, зокрема в питаннях неформальної і додаткової освіти дорослих.

З метою підвищення зацікавленості організацій у виділенні коштів на професійну підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації персоналу та протидії тенденції заощаджень на навчанні працівників доцільно розробити правовий механізм стимулювання як працівників, так і роботодавців щодо безперервного фахового й особистого вдосконалення. У реалізації такого механізму важливу роль повинна відігравати системна співпраця органів виконавчої влади, державної служби зайнятості, галузевих міністерств і відомств та роботодавців.

У законодавчій базі мають знайти відображення вимоги до педагогічних кадрів і навчально-матеріальної бази організацій, планування та обліку навчальної роботи, кваліфікаційного зростання й кар'єрного просування персоналу, а також фінансування видатків на професійне навчання працівників як у виробничій, так і в невиробничій сферах. Регулювання фінансування витрат на професійне вдосконалення персоналу має передбачати, зокрема, порядок визначення поточних навчальних і адміністративних витрат навчальних закладів тощо.

Важливим є питання достовірної державної статистики щодо освіти дорослих на місцевому, регіональному і загальнодержавному рівнях.

Необхідно розвивати освіту дорослих як цілісну систему, що відтворює гарантії і права кожного громадянина країни на безперервну освіту впродовж життя; зорієнтувати її на загальнолюдські цінності, ідеали гуманізму; гармонізувати інтереси особистості й суспільства, а також зробити згадану

освіту доступною для всіх верств населення, створити об'єктивні умови для максимального розвитку особистості, реалізації усіх особистісних потенційних можливостей, що сприятиме як успішній адаптації до мінливих соціально-економічних умов, так і соціальній захищеності дорослої людини.

З метою реалізації державної політики в галузі освіти дорослих доцільно:

1. Прийняти Закон України «Про освіту дорослих» та відповідні підзаконні акти.

2. Закріпити гарантії розвитку освіти дорослих через виокремлення спеціальних статей бюджету, розроблення механізму фінансової підтримки найбільш «віддалених» від системи освіти соціальних груп, забезпечення доступності освітніх послуг для всіх дорослих громадян незалежно від рівня і спрямування набутої раніше освіти, прибутків і місця проживання, віку і стану здоров'я.

3. Розглянути питання про можливість суттєвого кадрового розширення сектору післядипломної освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, включення до його повноважень та функцій питань щодо координації й управління системою освіти дорослих.

4. Включити до Національного класифікатора України: Класифікатора професій професію андрагог та здійснювати у вищих педагогічних навчальних закладах підготовку відповідних фахівців для потреб ринку праці та освіти дорослих.

5. Запровадити систему реального економічного стимулювання роботодавців щодо розвитку і здійснення професійного навчання персоналу підприємств, організацій, установ.

6. Здійснити заходи щодо регулювання навчання і працевлаштування інвалідів, обґрунтувати перелік інтегрованих професій для підготовки інвалідів за модульною системою в професійно-технічних навчальних закладах з професій, що користуються попитом на ринку праці.

7. Розвивати систему неформальної освіти людей похилого віку. З цією метою забезпечувати різнобічну підтримку з боку органів державного управління та місцевого самоврядування створення і роботи об'єднань та груп за інтересами; стимулювати діяльність недержавних громадських, спонсорських організацій, які долучилися або виявляють готовність долучитися до впровадження проекту «Університети третього віку».

Лише системна увага до проблем освіти дорослих, чітка національна стратегія в цій сфері зможуть перетворити Україну на сучасну цивілізовану демократичну державу, де інтереси і потреби кожної людини є предметом турботи держави і суспільства.

Лук'янова Л.Б.,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу андрагогіки
(Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України)

ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

A role and value of education of adults, overcoming of crisis of modern education related to the necessity, is described in the article, and the terms of efficiency of organization of process of teaching of adults are similarly considered. An author grounds expedience of application of cyclic model of D.Kolba that enables to take into account the features of teaching to this age-related category.

В статтє охарактеризованы роль и значение образования взрослых, связанные с необходимостью преодоления кризиса современного образования, а так же рассмотрены условия эффективности организации процесса обучения взрослых. Автор обосновывает целесообразность применения циклической модели Д. Колба, что дает возможность учитывать особенности обучения этой возрастной категории.

Розвиток неперервної освіти, вагомість реалізації її досягнень на практиці загострили проблему освіти взагалі й дорослих зокрема. Наразі відбулася радикальна зміна поглядів щодо цього освітнього напрямку та його ролі на сучасному етапі розвитку суспільства. Таким чином, однією з основних вимог сучасності є здійснення суттєвих змін в освіті, створення нових пріоритетів навчання і виховання особистості протягом усього життя, які сприяли б формуванню готовності дорослої людини до свідомого, пролонгованого підвищення свого професійного рівня.

Розв'язанню проблеми сприяє активізація досліджень щодо особливостей освіти й виховання дорослих, пошук осучаснених організаційних форм, методів ефективного навчання. Водночас зростає актуалізація вітчизняної педагогічної традиції дослідження процесів навчання і виховання дорослих, започаткована у працях Є. Мединського, К. Ушинського й продовжена дослідженнями Л. Даниленко, В. Маслова, В. Олійника, О. Пехоти, Н. Протасової, В. Пуцова, Л. Сігаєвої, Є. Соф'янц та ін.

Нині ученими виявлено тенденції розвитку освіти дорослих (С. Змейов, О. Кармаєва, Є. Нікітін), обґрунтовано принципи навчання дорослих (О. Вербицький, В. Виноградов, О. Казакова, О. Прикот), досліджено й спрогнозовано диференціацію післядипломної педагогічної освіти взагалі та в системі підвищення кваліфікації зокрема (І. Анциферова, Є. Белозерцев, В. Демчук, Н. Клокар, Ю. Кулюткін, В. Маслов, В. Олійник, Н. Протасова, Н. Ситников, В. Пуцов, В. Сухобська, Г. Сущенко,

О. Тонконога, М. Чегодаєв та ін.); розроблено соціологічні й психологічні особливості користувачів додаткових освітніх послуг (Ю. Волков, Г. Сухобська); схарактеризовано інноваційні форми і методи навчання дорослих (М. Кларин, П. Щедровицький).

Водночас у сучасних умовах відбувається активне впровадження компетентнісного підходу, що відповідає стратегії розвитку сучасної вітчизняної освіти й продиктовано вимогами ринку праці. Ці вимоги не було враховано у процесі підготовки у ВНЗ або ж вони сформувалися у результаті удосконалення технологій, процесів тощо. Зазвичай вони не пов'язані із конкретними дисциплінами, мають надпредметний характер, віддзеркалюють оновлення самої професійної діяльності, а відтак вимагають від дорослої людини, яка вже здобула освіту, опанування гнучких технологій змінюваного поля діяльності. Такі вимоги автори називають базовими навичками (В. Байденко), базовими кваліфікаціями (О. Новиков), ключовими компетенціями (Є. Зеєр). Отже, сьогодні доросла людина змушена зміцнювати особистісні й соціальні ресурси в умовах постійного оновлення соціально-економічних потреб. Реалізувати їх на практиці вона в змозі лише постійно оновлюючи свої знання.

Найбільш загальне визначення дорослої людини сформульовано спеціалістами UNESCO у 1976 році. Зокрема, дорослий – це кожна людина, визнана дорослою у тому суспільстві, до якого вона належить. У нашому суспільстві дорослою вважають людину, яка досягла фізіологічної, психологічної і соціальної зрілості, набула певного життєвого досвіду, має зрілий, такий, що постійно зростає рівень самосвідомості, виконує ролі, традиційно закріплені за дорослими людьми, бере на себе повну відповідальність за своє життя (у тому числі економічне і моральне) та поведінку.

Ефективність навчання дорослих залежить від багатьох чинників, а саме: мотивації, рівня підготовленості, прагнення навчатися, підвищувати свій професійний рівень, а відтак вимагає різних підходів у реалізації цілей навчання. Зазвичай дорослі люди мають бажання вчитися, якщо бачать реальну потребу у цьому та можливість використати результати цього для поліпшення своєї діяльності. Як правило, дорослі активно беруть участь у процесі навчання, додаючи у навчальні ситуації власний досвід, життєві цінності та намагаються співвіднести або ж підпорядкувати перебіг навчання власним цілям і завданням.

Американський психолог К. Роджерс доводить, що доросла людина є ініціатором власного навчання й відповідальним та активним учасником цього процесу. Вчений сформулював психологічні особливості людей, що створюють передумовами успішного навчання:

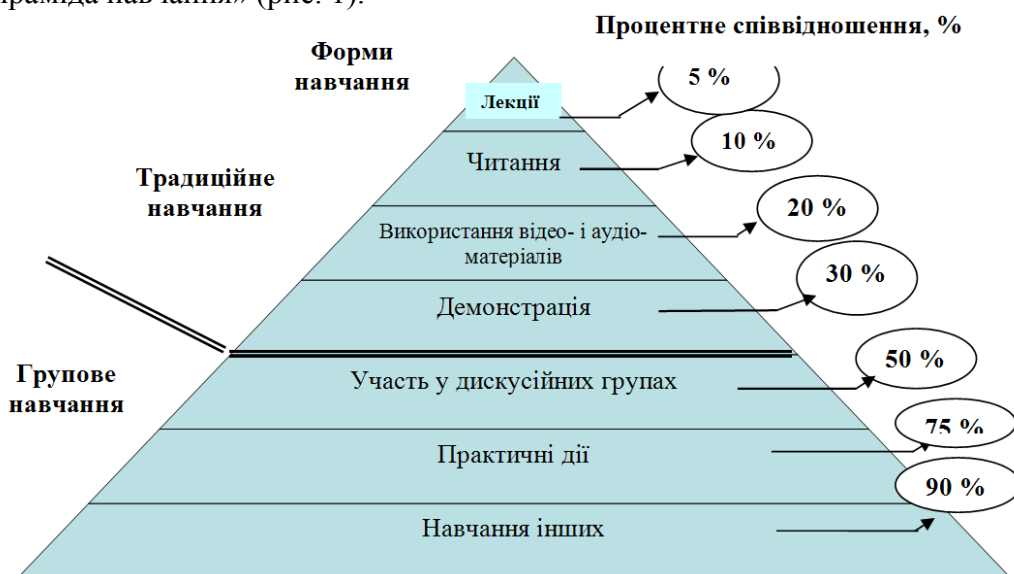
- людина за своєю природою має суттєвий потенціал до навчання;
- навчання може бути ефективним за умови актуальності його предмета і коли особистості людини (її “Я”) нічого не загрожує;

- навчання охоплює усю особистість, а відтак спонукає до змін у самоорганізації й самоусвідомленні;
- переважна складова навчання досягається дією, за умови збереження відкритості досвіду;
- самокритика і самооцінка сприяють творчості, підвищенню незалежності й упевненості у собі.

Не можна обійти увагою й таку особливість навчання дорослої людини як наявність численних сімейних та соціальних обов'язків. Так само необхідно зважати й на те, що дорослі набувають нові знання і навички з різною швидкістю, а тому індивідуалізації навчання має належати провідна роль у навчальному процесі, так само як слід урахувувати необхідність підвищувати самооцінку та відчуття особистої гідності кожної людини.

Водночас, на думку К. Роджерса, на сучасному розвитку суспільства, з притаманними йому постійними змінами, у процесі навчання необхідно перенести акцент з викладання на учіння, організоване не як трансляцію інформації, а як фасілітацію усвідомленого учіння. Такий перебіг подій К. Роджерс розглядає як прояв нового мислення, як справжню реформу освіти [2]. Отже постає проблема зміни підходів в організації і формах освіти дорослих.

Дослідження проведені у США в 1980-х роках (*National Training Laboratories in Bethel, Maine*) [4], дають можливість узагальнити дані щодо ефективності (середньоарифметичне значення проценту засвоєння знань) різних методів навчання дорослих. Ці результати представлені на схемі «Піраміда навчання» (рис. 1).



Доросла людина, яка здобуває знання у процесі діяльності через досвід і теорію, що знову повертаються у діяльність задля її розвитку, можна представити як етапи руху свідомості, подібних ланцюжку:



Водночас, багато дорослих відчувають труднощі у навчанні. Передусім це пов'язується із неготовністю до змін та певними психологічними чинниками: хвилюванням за свій авторитет, побоюванням виглядати некомпетентним серед колег, невідповідність власного образу «солідної людини», усталених поглядів на роль учня. Складність навчання дорослих загострюється ще й відчутним впливом старої парадигми навчання, з притаманними їй недоліками, такими як догматичний стиль навчання, лекційна форма занять, переважання технократичного мислення, орієнтація на засвоєння готових знань та індивідуальні форми роботи.

Як відомо, андрагогічний підхід ґрунтується на врахуванні особливостей навчання дорослих [1], яке має такі особливості:

- у процесі навчання провідну роль відіграють потреби, мотиви і професійні проблеми тих, хто навчається;
- дорослій людині необхідно надати можливості для самостійності, самореалізації, самокерованості;
- досвід дорослої людини може бути використаний як під час її власного навчання, так і у процесі навчання колег;
- навчальний процес необхідно орієнтувати не на набуття знань взагалі, а на розв'язання значущої для того, хто навчається, проблеми – надання допомоги у досягненні конкретної мети;
- результати навчання можуть відразу використовуватися на практиці;
- навчання відбувається в умовах суттєвих обмежень (соціальних, часових, фінансових, професійних тощо);
- навчання вибудовується як спільна діяльність тих, хто навчає і навчається, у результаті чого їх взаємовідносини у навчального процесі наближаються до партнерського рівня;
- доцільно враховувати попередній життєвий досвід, який зазвичай формує у дорослої людини низку бар'єрів, як правило, психологічного характеру, і може заважати ефективному навчанню (стереотипи, установки, страх тощо).

У контексті розв'язання зазначених проблем особливої популярності набула циклічна чотириступінчаста емпірична модель процесу навчання і засвоєння нової інформації (Experiential Learning Model), запропонована Д. Колбом та його колегами [3]. Дослідники з'ясували, що практично люди навчаються одним із чотирьох способів, надаючи перевагу одному з них: через досвід; через спостереження і рефлексію; за допомогою абстрактної концептуалізації; шляхом активного експериментування. Отже процес навчання складається з етапів «виконання» і «мислення», які чергуються між собою. Це означає, що не можна вчитися тільки у теоретично-лекційному режимі, водночас не можна здобути високу кваліфікацію у будь-якій галузі, без глибокого знання теорії. Проте й навчання, яке ґрунтується на практичних

діях, без аналізу ситуацій, підведення підсумків також не може бути ефективним.

Модель експериментального навчання Колба (1984) створює підґрунтя для використання відбору більш широкої палітри видів діяльності, порівняно з традиційними. Спираючись на досвід Дьюї, Левін, Піаже, Колб постулював, що для забезпечення повноти процесу навчання, його цикл має складатися із 4 обов'язкових процесів (рис. 2).

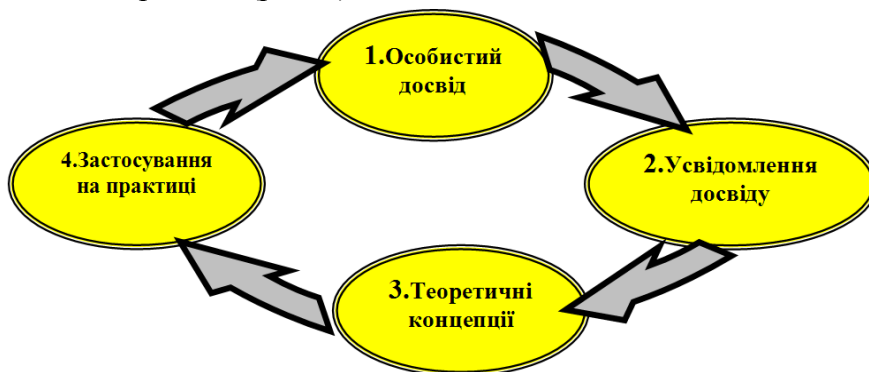


Рис. 2. Цикл навчання Д. Колба

Цикл починається зануренням того, хто навчається у певний досвід, що надає йому змогу рефлексувати з метою віднайдення значення цього досвіду. Виходячи із результатів рефлексії, ті, хто навчається, роблять певні логічні висновки (абстрактна концептуалізація) і можуть додати до свої власні висновки, теоретичні конструкції інших. Ці висновки і конструкції спрямовують рішення і дії (активне експериментування), які приводять до нового конкретного досвіду.

Таким чином, увесь процес навчання дорослих можна представити як завершений цикл з чотирьох етапів (від практики до практики), кожний з яких має певний зміст, а його результат використовується на наступному етапі:

Етап	Зміст етапу	Що він дає для наступного етапу
1.	Конкретний досвід діяльності	Матеріал для виявлення сутності і взаємообумовлених відносин у діяльності
2.	Рефлексія змісту набутого досвіду	Матеріал для формування узагальнених уявлень щодо взаємозумовленості деталей, відношень у діяльності
3.	Концептуальне осмислення усвідомленого досвіду – розроблення абстрактних уявлень і понять – концепцій	Матеріал для формування і здійснення планів конкретної діяльності з опорою на узагальненні уявлення щодо взаємозумовленості деталей, відношень у діяльності
4.	Новий акт діяльності за планами, створеними на основі концепції	Матеріал, більш цінний у смисловому сенсі, щодо виявлення сутності і взаємозумовлених відношень у діяльності

Схарактеризуємо дії суб'єктів навчання на кожному етапі (для уникнення зайвої формалізації у даному разі того, хто навчає, називаємо викладачем).

Етап I. *Практичний досвід*. Викладач визначає провідні проблеми, які можуть визначати мотивацію і предмет навчання. Ті, хто навчається одержує нову інформацію, яка потребує оцінювання викладачем. *Види діяльності*: групове розв'язання проблем; аналіз контекстних ситуацій; практичне заняття; рольові ігри; робота у малих групах. Роль викладача полягає у наданні допомоги щодо конструювання курсу, чітко встановлює цілі навчання, визначає види діяльності, надає інформацію щодо правил, за якими необхідно працювати. Значення цієї інформації спрямовано на усвідомлення ролі цих занять і посилити мотивацію.

Що викладач має з'ясувати: які виникли питання щодо виконання завдань? Чи потрібна додаткова інформація? Чи можуть слухачі дати більш конкретні відповіді? Як можна узагальнити набутий досвід? Чи існують альтернативні можливості у розв'язанні питань? Скільки потрібно ще часу на виконання роботи?

Етап II. *Усвідомлення досвіду*. Відбувається аналіз власного досвіду та інформації, набутої на першому етапі. *Види діяльності*: обговорення у малих групах; загальна дискусія, звіт малих груп. Роль викладача полягає у наданні допомоги в осмисленні подій першого етапу та осмисленні власного практичного досвіду. Ті, хто навчається, обмінюються ідеями і досвідом. Викладач активізує дискусію.

Що викладач має з'ясувати: як можна узагальнити події, які відбувалися на першому етапі? Думки тих, хто навчається, щодо ефективності практичного заняття? Ви погоджуєтесь (не погоджуєтесь) з тим, як відбувається навчальна діяльність? Чи є інша думка? Чому ви не ... (зробили, зробили саме так, обрали таку траєкторію, підхід)?

Етап III. *Теоретичні концепції*. Відбувається інтерпретація підсумків, дискусій, які відбулися на другому етапі. Формулюються нові знання на підставі здійсненого аналізу. Ті, хто навчається, здійснюють інтерпретацію підсумків, зроблених на другому етапі з метою визначення принципових висновків.

Види діяльності: узагальнюючі групові дискусії, підсумкова лекція. Роль викладача полягає у наданні допомоги у просуванні дорослих у пізнавальному поступі. Саме на цьому етапі особливу відіграє роль компетентність викладача, що полягає у спонуканні учнів до навчання через пошуки відповідей на питання. Викладач спрямовує слухачів, допомагає їм зосередитися на значенні і ролі їхнього практичного досвіду, задля усвідомлення результатів навчилися. Для цього існує два шляхи. По-перше, можна узагальнити висновки у вигляді підсумкової лекції, по-друге, можна поставити запитання слухачам, що примусять їх зробити власні висновки у ході обговорення. Такий підхід вимагає від організатора навчання досвіду й умінь вести групову роботу та спрямовувати дискусію.

Що викладач має з'ясувати: чого навчилися слухачі у результаті роботи? Яке значення це має для них? Чи існує у цьому певна закономірність? Що допомогло би краще зрозуміти навчальний матеріал? Яких провідних тем ми торкнулися у процесі обговорення? Як предмет нашого обговорення стосується вас особисто? Які висновки ви можете зробити особисто для себе?

Етап IV. *Практичне використання.* Відбувається встановлення зв'язків між вивченим матеріалом, новими знаннями через доцільно використовувані технології навчання у процесі виконання практичних завдань, розробки програм подальшої самоосвіти.

З метою усвідомлення важливості й значення навчання, воно має бути пов'язане із реальними життєвими ситуаціями тих, хто навчається. На цьому етапі слухачі встановлюють зв'язки між навчальним матеріалом й реальним життям. Результати роботи закріплюються у процесі виконання практичних завдань і під час планування майбутнього використання набутих знань після завершення навчання. *Види діяльності:* складання плану дій; дискусії; практичне відпрацювання нових навичок.

Викладач на цьому етапі виконує роль наставника. У процесі самостійного виконання завдань він може допомагати слухачам, спонукати їх до практичного застосування нових знань і навичок.

Що викладач має з'ясувати: що найбільше сподобалося слухачам? Як можна на практиці у конкретній ситуації використати набуті знання? Як можна використати набуті знання через певний термін після завершення навчання? Чи є галузі, напрями, де набуті знання можна використати з найбільшою доцільністю?

Таким чином кожна фаза циклу потребує застосування певних прийомів навчання. Наприклад, практичний досвід, лабораторні роботи, збирання інформації, вивчення першоджерел використовуються для надання першого персонального досвіду роботи зі змістом. Участь у дискусії, робота у малих групах примушують тих, хто навчається, рефлексувати щодо власного досвіду і досвіду інших. Виконання спеціальних вправ прогностичного характеру, написання дослідницьких робіт розвивають абстрактну концептуалізацію. Розробка проектів спонукає тих, хто навчається, використовувати розроблені моделі у проблемних ситуаціях.

З метою досягнення кінцевої мети навчання необхідно пройти усі етапи циклу.

Ідеї, закладені у моделі Д. Колба, ґрунтуються на зв'язках усвідомлення досвіду, аналізу проблем, засвоєння теорії та її перевірці на практиці набули широкого впровадження. Як правило, у реальних умовах надають перевагу поведінці, яка відповідає одному з етапів циклу – практичним діям або теоретичному навчання. Такий висновок стосується як тих, хто навчається, так і тих, хто навчає. У цьому напрямі цікавими є ідеї психологів (П. Хоней, А. Мамфорд) щодо стилів навчання [5]. Вчені припустили, що дорослі можуть навчатися на різних етапах циклічної моделі з різним рівнем успішності. Тих, хто має найбільші успіхи на першому етапі

навчання, назвали «активістами, або діячами», на другому – «мислителями, або рефлексуючими», на третьому – «теоретиками», а на четвертому етапі – «прагматиками».

Отже, впровадження циклічної чотириступінчастої моделі процесу навчання і засвоєння нової інформації в освіті дорослих надає можливість більшою мірою враховувати різноманітність індивідуальних вимог і підходів до їх навчання, забезпечити змістовність і збалансованість навчання, а також системно впроваджувати активні форми навчання. Водночас потребує подальшого вивчення та відповідної адаптації до використання у післядипломній освіті, підвищенні кваліфікації, неформальній освіті дорослих.

Література:

1. Змеев С.И. Андрагика: основы теории. История и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
2. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Исниной Е.И./ М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994.– 480 с.
3. Kolb D.A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall. 1984. – p. 360.
4. Learning Pyramid / National Training Laboratories in Bethel, Maine [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://lowery.tamu.edu/Teaming/Morgan1/sld023.htm> . Заголовок з екрану.– Мова англ.
5. Honey P., Mumford A. The Manual of Learning Styles. Peter Honey, 1982.

Якса Н.В.,
доктор педагогічних наук, професор
(Таврійський національний університет ім. І. В. Вернадського)

СУЧАСНІ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ: ПЕДАГОГІЧНА ТА АНДРОГОГІЧНА

На основі аналізу наукових досліджень встановлено, що в сучасній науці про освіту виділяють дві моделі навчання:

1. Педагогічну модель навчання (М. Ноулз, Р. Сміт, П. Джарвіс), при якій організація діяльності педагога і вихованця (студента) відбувається за таких умов: а) педагог займає домінуючу позицію, він визначає всі параметри процесу навчання: цілі, зміст, форми й методи; засоби й джерела навчання; б) учень (студент) у силу об'єктивних чинників (несформованості чи неповністю сформованої особистості, залежного економічного й соціального становища, невеликого життєвого досвіду, відсутності серйозних проблем, для вирішення яких необхідно вчитися) займає підкорене, залежне становище і не має можливості суттєво впливати на планування й оцінювання процесу навчання. Участь школяра (студента) в реалізації процесу навчання достатньо пасивна, головна функція – сприйняття соціального досвіду, що передається педагогом.

У зв'язку з цим М.Ш. Ноулз вважав, що застосування педагогічної моделі навчання і педагогічної технології обґрунтоване й виправдане в навчанні дітей до 18 років. Від 18 до 25-30 років більш коректним і доцільним є використання андрагогічних принципів навчання, а згодом – найбільш ефективними є андрагогічні технологічні дії.

2. Андрагогічна модель навчання, на думку вітчизняних і зарубіжних учених М. Ноулза, Р. Сміта, П. Джарвіса, Ю.М. Кулюткіна, С.І. Змієва, Л.Є. Сігаєвої й інших – це організація діяльності педагога і учня (студента), що ґрунтується на кількох головних положеннях, які відображають основні ідеї продуктивного підходу [Кулюткін, 1985]:

1. Учні (студенти) належить провідна роль у процесі навчання (тому він є таким, хто навчається, а не тим, кого навчають).

2. Якщо навчається дорослий (студент – майбутній фахівець), то він визначає себе як особистість, що прагне до самореалізації, до самостійності, до самоуправління й усвідомлює себе здатним до цього.

3. Майбутній фахівець наділений життєвим (побутовим, соціальним, професійним) досвідом, що може бути використаний як важливе джерело навчання.

4. Студент навчається для вирішення важливої життєвої проблеми й досягнення конкретної життєвої мети.

5. Майбутній фахівець розраховує на невідкладне застосування

отриманих у ході навчання вмінь, навичок, знань і якостей.

6. Навчальна діяльність дорослого, котрий навчається, значною мірою детермінується тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними чинниками, що або обмежують, або сприяють процесові навчання.

7. Процес навчання майбутнього фахівця організований у вигляді спільної діяльності педагога і студента на всіх етапах: планування, реалізації, оцінювання і, певною мірою, корекції.

Як видно, всі представлені вище положення, що характеризують андрагогічну модель навчання, можуть бути віднесені до навчання педагогів у системі підвищення кваліфікації і перепідготовки.

Сказане вище, для більшої наочності, представлено в таблиці 1.

Таким чином, головна відмінність андрагогічної моделі навчання від педагогічної полягає в тому, що в ній учень (студент) активно і реально бере участь в організації процесу навчання. Відзначимо, що така модель може виявитися ефективною й у випадку її застосування в межах післядипломної педагогічної освіти, особливо якщо йдеться про підвищення кваліфікації педагогів у здійсненні ними міжкультурної взаємодії у своїй професійній діяльності. Застосування цієї моделі дозволить сформувати у вчителів-практиків також уміння навчати дітей міжкультурній продуктивній взаємодії.

Визначаючи перспективи професійної підготовки майбутнього педагога до міжкультурної взаємодії, варто відзначити, що вони безпосередньо пов'язані з проблемою неперервності педагогічної освіти, особливо у сфері післявузівського професійного розвитку педагогів. Наше дослідження, здійснене в системі професійної підготовки майбутніх педагогів, дає змогу визначитися також і з пріоритетами самоосвіти, самовдосконалення педагогів, при чому післядипломна педагогічна освіта виявляється оптимальною соціальною інституцією, яка може узгоджувати самоосвітні професійні процеси з вимогами полікультурного середовища. У даний час дослідження історичного аспекту зародження, становлення і розвитку системи післядипломної педагогічної освіти дозволяє виокремити основні передумови, що визначають стратегію переходу системи підвищення кваліфікації і професійної перепідготовки педагогічних кадрів у нову інтегративну якість, що забезпечує вихід педагога-практика на рівень засвоєння новітніх знань, удосконалення професійних умінь і навичок під впливом системи професійної докваліфікації і післядипломної освіти.

Е.М. Нікітіним (1994) визначені основні функції зазначеної системи: освітня, інформаційна, консультативна, дослідницька, проектувальна, застосувальна, експертна.

Ю.М. Кулюткін (1985) підкреслював, що "якщо в попередні десятиліття система підвищення кваліфікації традиційно виконувала компенсаторні функції (ліквідація прогалів у попередній підготовці вчителя), а також функції адаптивні (оперативне пристосування вчителя до різного роду змін у змісті або методах навчання), то в даний час на перший план починає

висуватися розвивальна функція післядипломної освіти".

Таблиця 1

Андрагогічна модель навчання

Соціально-психологічна установка учнів (студентів)	Характер установки	Діяльнісні і рольові установки учнів (студентів)	Діяльнісні і рольові характеристики педагога	Характер організації процесу навчання
Самосвідомість	Прагнення до самостійності, незалежності, самоуправління	Самостійний пошук інформації; активна, провідна роль у визначенні параметрів навчального процесу	Надання допомоги у визначенні параметрів навчального процесу і пошуку інформації	Самостійне визначення параметрів навчання і формування знань, умінь і навичок
Досвід	Наявність значного обсягу життєвого (побутового, соціального, професійного) досвіду	Важлива роль досвіду: використання його в якості одного з джерел навчання	Надання допомоги у виявленні досвіду учнів (студентів) і його використанні в процесі навчання	Індивідуалізація навчання, що переслідує конкретні індивідуальні цілі навчання
Готовність до навчання (мотивація) і мета навчання	Визначається необхідністю вирішити життєво важливу проблему; висока мотивація	Провідна роль у формуванні мотивації і визначенні мети навчання	Надання допомоги у виявленні освітніх потреб і визначенні мети навчання	Індивідуалізація навчання, що переслідує загальні, уніфіковані цілі
Використання отриманих ЗУНів	Негайне, невідкладне, з метою вирішення життєво важливої проблеми	Формування ЗУНів, необхідних для вирішення життєво важливої проблеми	Надання допомоги в доборі змісту навчання	Навчання за міждисциплінарними модулями (блоками)
Участь у процесі навчання	Активна	Активна участь на всіх етапах процесу навчання	Організація спільної діяльності щодо побудови процесу навчання	Спільна діяльність учнів (студентів) і педагога щодо організації процесу навчання

Ця точка зору підтверджується тим, що, за даними наукових досліджень, у професійній діяльності вчителя може наступити точка професійного вигорання, що

супроводжується спаданням темпів розвитку професійної, соціальної, культурної, освітньої компетентності. Як правило, перший такий період починається через чотири роки після початку професійно-педагогічної діяльності в школі.

Особливості сучасної соціально-освітньої ситуації в полікультурних регіонах України висувають нові вимоги до педагогічних кадрів, які можна сформулювати у такому вигляді.

1. Соціальні функції вчителя полягають, з одного боку, в підготовці підростаючого покоління до життя в соціумі за умов його полікультурної специфіки в регіонах (адаптивна функція), а з іншого боку – у формуванні особистості, здатної до творчості, самореалізації своїх можливостей, ведення міжкультурного діалогу (гуманістична функція). Хоча ці функції пов'язані між собою, варто пам'ятати про їх антиномічність (І.Д. Бех, М.П. Лещенко, Н.М. Лавриненко, С.О. Сисоєва).

2. Особистісна спрямованість неперервної педагогічної освіти тісно узгоджується з проблемою збереження педагогом високого рівня професійної компетентності, що включає міжкультурну взаємодію як один з показників (В.І. Бойденко, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало).

Логіка перспектив нашого подальшого дослідження вимагає визначити сутність якості освіти як соціальну категорію, "що відображає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, її відповідність потребам і очікуванням суспільства в розвитку і формуванні громадянських, побутових і професійних компетенцій особистості" [Сігаєва, 2007].

Якість освіти відображає ступінь задоволення запитів споживача (в нашому випадку – конкретний педагог, освітня установа, де він працює; освітня система району, міста) і ступінь ефективності професійної діяльності педагогів – слухачів установ післядипломної освіти. Якість освіти може бути розглянута на чотирьох основних рівнях: цілепокладання, освітніх програм, освітнього процесу, освітнього результату. Перехід від вивчення якості освіти до розробки стандарту якості припускає визначення ключових критеріїв і основних показників, що створюватимуть нормативну базу стандартизації. При цьому критерії і показники першого (цілепокладання) і четвертого (освітнього результату) рівнів поєднані між собою і, по суті, віддзеркалюють ідеальний образ випускника системи післядипломної освіти.

Стандарт (норма, зразок) у широкому розумінні цього слова – зразок, еталон, модель, прийняті за вихідні для співставлення з ними інших схожих об'єктів. Застосування стандарту сприяє поліпшенню якості продукції, підвищенню технологічності її одержання. Якість освіти визначається в сучасній словниково-довідковій літературі як необхідний результат і вимога діяльності системи освіти держави [Енциклопедія освіти, 2008, с. 1017–1018]. Державний освітній стандарт – документ, що включає загальнодержавний і національний компоненти, які визначають обов'язковий мінімум змісту основних освітніх програм, максимальний обсяг навчального навантаження, вимоги до рівня підготовки випускників [Енциклопедія освіти, 2008, с. 871].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Енциклопедія освіти / [Академія пед. наук України / гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых : учеб. пособ. / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.
3. Сігаєва Л.Є. Проблема освіти та навчання дорослих у педагогічній теорії / Л. Є. Сігаєва // Педагогічний процес : теорія і практика. – 2007. – Вип. 2. – С. 123–131.

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Вознюк О.В.,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА ЯК ПРОВІДНА ТЕНДЕНЦІЯ СУЧАСНОГО СВІТУ

Розглядаються особливості актуалізації системи неперервної освіти за сучасних умов у контексті євроінтеграційних тенденцій. Наголошується на тому, що безперервна освіта є механізмом розширеного відтворення професійного і культурного потенціалу нації, умовою розвитку суспільного виробництва, прискорення соціально-економічного прогресу країн. Формулюються висновки щодо сутності безперервної освіти України у контексті її інтеграції в європейський освітній простір.

The peculiarities of actualization of the system of continuous education in the context of Eurointegration tendencies are discussed. It is marked that continuous education is the mechanism of the extended recreation of nation's professional and cultural potential, the condition of the development of social production, acceleration of socio-economic progress of the countries. The conclusions as for the essence of continuous education in Ukraine in the context of its integration in the European educational space are formulated.

Динамічний розвиток сучасної педагогічної науки характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови навчально-виховного процесу, що знаходить відображення в освітніх документах України, в яких зазначено, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності у контексті динамічних змін техніки і технологій, неперервного зростання обсягів інформації. Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає освітню кризу та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань.

Відтак, для України створення системи розвитку компетентного фахівця, спроможного навчатися впродовж життя, є необхідною умовою досягнення успіху на шляху розбудови незалежної держави. Нині сама доля

України залежить від того, як ефективно будуть використані інтелектуальні, творчі можливості її народу, кожного громадянина. Тому підготовку вітчизняних фахівців можна віднести до стратегічних пріоритетів нашої країни на найближчі роки. Відтак, настає час усвідомлення того, що від рівня індивідуальної самореалізації кожної особистості залежить ріст і масштаби досягнень людства в галузі створення матеріальних і духовних цінностей.

Тому важливим є розвиток системи безперервної освіти, яка виражає філолофсько-педагогічну концепцію, відповідно до якої освіта розглядається як процес, що охоплює все життя людини. Тому важливим є актуалізація такого аспекту освітньої теорії і практики, який виражає її як безупинне цілеспрямоване освоєння людиною соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок наявної освітньої системи.

У педагогічній науці накопичено позитивний досвід підготовки висококваліфікованих спеціалістів з вищою освітою, що відображено у працях вітчизняних вчених Н.В. Абашикіної, А.І. Дьоміна, О.С. Дубинчук, В.А. Козакова, О.Г. Мороза, Н.Г. Ничкало, В.І. Паламарчука, В.С. Пікельної, Н.М. Розенберга, Н.О. Талалуєвої, О.І. Щербак, М.М. Поплавського, О.І. Скнаря та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що вивчалися окремі аспекти підготовки спеціалістів у системі школа – ВНЗ: питання педагогіка професійної освіти (С.Я. Батишев, А.П. Беляєва, Р.С. Гуревич, М.І. Махмутов, Н.Г. Ничкало і ін.); основи наступності в системі професійної освіти (В.С. Ледньов, В.І. Бондар, О.М. Беляєв, С.У. Гончаренко, А.І. Дьомін, В.С. Заслуженюк, В.М. Мадзігон, Н.Г. Ничкало і ін.); структурування знань у змісті освіти (Л.Я. Зоріна, В.С. Ледньов, М.М. Скаткін, А.М. Сохор, П. Херст і ін.); професійна спрямованість навчання (Л.П. Вороніна, О.С. Дубинчук, І.Д. Зверев, Н.А. Лошкарьова, В.Н. Максимова, В.І. Паламарчук, Л.В. Савельєва, Н.В. Федорова, Л.Д. Хромова, М.Ф. Борисенко і ін.).

Відтак, актуальною залишається формування сучасного фахівця у системі безперервної освіти у контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів. Тому **завданням статті** є формулюванні висновків щодо сутності безперервної освіти України у контексті її інтеграції в європейський освітній простір.

У теорії і практиці безперервної освіти особливо акцентується освіта дорослих за межами базової освіти як процес придбання і підвищення професійної кваліфікації, перепідготовки в процесі зміни професій, освіта в ході адаптації до мінливих соціальних умов, дозвільна освіта тощо. У сучасному суспільстві ідея безперервної освіти здобуває характер парадигми науково-педагогічне мислення. Так у Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI однією з освітніх стратегій України наголошується освіта впродовж життя. У світовій педагогіці поняття "безперервне освіта" виражається через такі терміни, як "триваюча освіта" (continuing education, continuous education), "довічне освіта" (life-long education), "довічне навчання" (lifelong learning), "перманентна освіта" (permanent education, l'education

permanente), "подальше освіта" (further education, Weiterbildung), "освіта дорослих" (adult education, l'education des adultes, Erwachsenenbildung) і ін.

До поняття безперервної освіти відноситься і "освіта, що відновлюється" (recurrent education), яка означає одержання освіта "взрідбі" протягом усього життя, відхід від практики тривалої освіти в навчальному закладі, відірваної від трудової діяльності, коли освіта чергується з іншими видами діяльності.

Як відзначає П.Г. Щедровицький, ідея "безперервної освіти" уже до кінця 60-х – початку 70-х років ХХ сторіччя стала основною ідеологічною й організаційно-практичною установкою в багатьох країнах світу. При цьому саме виникнення і розвиток ідеї "безперервної освіти" з'явилося антитезою існуючим освітнім програмам, а саме: а) "автономізації освіти" (переміщенню освіти тільки в "автономні" освітні установи) і б) підпорядкування освіти виробничим задачам, де здійснюється "спеціалізована" підготовка [8].

Можна сказати, що "концепція навчання упродовж усього життя у країнах Центральної Європи сформувалася під впливом факторів зовнішнього середовища на базі накопиченого досвіду розвитку систем освіти і є прикладом діалектичного переходу до якісно нового етапу розвитку систем освіти – неперервної освіти" [1, с. 4-5; 6].

Посилення значимості безперервної освіти обумовлено і загальною кризою системи освіти, характерною на порозі ХХІ століття для різних країн, а саме: 1) криза соціалізації, коли система освіти вже не забезпечує гармонічне входження людини в реальне соціальне життя; 2) наростання розриву між освітою і культурою, що коли фахівець одержує в кращому випадку знання, але не цінності культури; 3) постійно збільшується відставання освіти від сучасної науки, що розвивається, що в підсумку призводить до "заниження людського в людині", оскільки неосвічена у повноцінному змісті людина легко стає об'єктом маніпуляції, у тому числі й у процесі свого професійного самовизначення і розвитку [5].

При цьому саме концепція безперервної освіти відноситься до числа тих ідей, що мають потенційну можливість привести до зміни парадигм педагогічної діяльності.

Суттєво, що з початку 70-х рр. ідеї безперервної освіти широке пропагуються ЮНЕСКО. У доповіді Міжнародної комісії з розвитку освіти безперервна освіта пропонувалася як керівна концепція для майбутнього розвитку освіти у всіх країнах світу (Париж, 1972). Безперервна освіта стала гаслом, проголошеним на III Міжнародній конференції ЮНЕСКО (Токіо, 1972). На XIX Генеральній конференції було висунуто розгорнуте розуміння безперервної освіти, яка тут розуміється як необмежена ні часом, простором, методами навчання, вона поєднує всю діяльність і ресурси в області освіти і спрямована на досягнення гармонійного розвитку особистості і прогресу у перебудові суспільства. Одночасно безперервна освіта виступає і як засіб зв'язку й інтеграції елементів існуючої системи освіти, і як основний принцип організації перебудови різних ланок освіти.

У сфері безперервної освіти виокремлюють провідні принципи:

гуманістичний характер, демократизм (рівність доступу), загальність (включеність усього населення в різні структури і рівні освіти), інтеграція (формальних і неформальних освітніх структур традиційного і нового типу), гнучкість (навчальних планів і програм, альтернативність способів організації навчального процесу, варіативність стратегій навчання), релевантність (зв'язок з життям індивіда, з його професійною і соціальною діяльністю)

У нас в країні із 70-х років неперервна освіта проголошувалася як загальний підхід до розвитку системи освіти в країні. В 1986 була поставлена задача створення єдиної системи безперервної освіти. У практиці неперервної освіти на той час була тенденція до розмитої просвітительської діяльності лекторіїв, "народних університетів" та ін., або ця практика редукувалася до конкретних напрямків освітньої діяльності, де поряд з формальними спробами розвинути систему безперервного ідейно-політичного виховання й освіти мало місце створення конкретних систем безперервної професійної освіти і підвищення кваліфікації (наприклад, розробка систем типу "школа – педвуз – школа" в області безперервної педагогічної освіти).

Ідея безперервної освіти одержала широке поширення у вітчизняній теорії і практиці освіти і, незважаючи на помітну декларативність, лозунговий характер, уплинула на розвиток педагогічного мислення.

Зараз стає зрозумілим, що "Сучасна безперервна освіта має діяти як єдиний комплекс на основі субординації всіх ланок освіти, взаємозв'язку та координації її установ, що постійно розвивається і надає кожній людині можливість підключитися до освітнього процесу на будь-якому етапі її життя. Це забезпечується насамперед наступністю всіх структурних елементів системи на основі затверджених єдиних освітніх стандартів, взаємним доповненням різних форм навчання" [3, с. 78].

Відтак, розробка в Україні проблематики неперервної освіти відрізняється гостротою, пов'язаною зі змінами в житті суспільства в умовах переходу до ринкових відносин, соціокультурною ситуацією, у якій професійна гнучкість і мобільність не зводяться тільки до області виробничої діяльності людини, але постають як соціальною, так і особистісною проблемою і безпосередньо відображаються в освітній сфері. Особливого значення набувають соціально-практичний і науково-прикладний підходи неперервної освіти, що спрямовані на її гуманізацію, переорієнтацію зі знеособлених потреб держави або відомств на освітні потреби людини, включення освітнього процесу в контекст соціального і виробничого життя людини, її особистісного зростання.

Розробка проблем безперервної освіти України зумовлена відходом від твердої централізації державного регулювання освіти, із соціальною потребою переключення в режим широкої і гнучкої системи освітніх послуг.

Найважливіші проблеми неперервної освіти пов'язані з інтеграцією сформованої освітньої системи і навчальних закладів нового типу, координацією й інтеграцією освіти зі світовим освітнім співтовариством.

У ряді країн діють регіональні, національні і міжнародні центри, що

розробляють проблематику і координуючі програми та реалізують інформаційний обмін з питань безперервної освіти (переважно в руслі освіти дорослих): Європейський центр із питань освіта і дозвілля, Європейська асоціація з освіти дорослих (European Association for the Education of Adults), Африканська асоціація з грамотності й освіти дорослих (African Association for Literacy and Education of Adults) і інші. Найбільшою національною асоціацією з безперервної освіти є Американська асоціація з освіти дорослих і безперервної освіти (American Association for Adult and Continuing Education), що видає журнал "Adult Education Quarterly. A Journal of Research and Theory". З 1973 року діє Міжнародна рада з освіти (International Council for Adult Education), видається журнал "Convergence International Journal of Adult Education" (Торонто, Канада). У Центрі безперервної освіти університету Британської Колумбії разом з Міжнародною радою з освіти дорослих із середини 80-х р.р. видається серія монографій з безперервної освіти й освіти дорослих, ведеться випуск багатотомної бібліографічної (започаткованої у 1945 р.) праці "Adult Education in Continental Education, An Annotated Bibliography of English-language Materials". С початку 80-х р.р. виходить "International Journal of Lifelong Education". З 1994 у Канаді розпочате видання міжнародного електронного журналу "The International Journal of Continuing Education Practice", присвяченого практиці безперервної освіти [9].

Комплексно підходить до зазначеної проблеми А.М. Новіков, на думку якого поняття "безперервна освіта" відноситься до трьох об'єктів:

1. До особистості. У цьому випадку вона означає, що людина учиться постійно як в освітніх установах, так і займається самоосвітою. Тут можливі три вектори руху людини в освітньому просторі. По-перше, людина може, залишаючись на тому самому формальному освітньому рівні, удосконалювати свою професійну кваліфікацію ("вектор руху вперед"). По-друге, або послідовно підніматися по ступінях і рівнях професійної освіти, або деякі рівні і ступіні пропускати ("вектор руху нагору"). По-третє, безперервність освіти також має на увазі можливість не тільки продовження, але і зміни профілю освіта ("вектор руху по горизонталі, убік");

2. До освітніх процесів (освітніх програм). Безперервність в освітньому процесі виступає як характеристика включеності особистості в цей процес на всіх стадіях її розвитку, що характеризує наступність змісту освітньої діяльності при переході від одного її виду до іншого, від одного життєвого етапу особистості до іншого,

3. До освітніх установ. Безперервність у даному випадку характеризує таку номенклатуру мережі освітніх установ, освітніх програм і їхній взаємозв'язок, що створює простір освітніх послуг, які забезпечують взаємозв'язок і наступність освітніх програм, здатних задовольнити розмаїття освітніх потреб, що виникають як у суспільстві в цілому, так і в окремому регіоні, так і в кожній людини.

При цьому, на думку зазначеного автора, системоформуючим чинником

безперервної професійної освіти виступає цілісність, тобто не механічне збільшення елементів, а глибока інтеграція всіх підсистем і процесів професійної освіти [5].

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє дійти **висновків**, що сутність феномена безперервної освіти в освітньому вітчизняному і європейському просторах розкривається в наступних положеннях (І.А. Зязюн, Н.Г. Никало, П.Г. Щедровицький та ін.) [1–9]:

1. Динамізм сучасної цивілізації, нарощування її культурного шару, посилення соціальної ролі особистості, її зростаючі потреби, гуманізація і демократизація суспільства, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технології передбачають заміну формули “освіта на все життя” формулою “освіта через усе життя”, "освіта впродовж життя".

2. Центральною ідеєю безперервної освіти є розвиток людини як особистості, суб'єкта діяльності і спілкування протягом усього життя.

3. Розуміння розвитку як безперервного процесу необхідно поєднати з принципом розвивального навчання, з орієнтацією освітньо-виховної діяльності не тільки на пізнання, але і на перетворення, трансформацію дійсності, на самоздійснення, самореалізацію особистості, що потребує перехід від інформаційного до продуктивного навчання, від школи пам'яті до школи думки, почуття й активної соціальної дії.

4. Системоформуючим чинником безперервної освіти постає суспільна потреба в постійному розвитку особистості кожної людини, її творчого самоздійснення.

5. Для кожної людини безперервна освіта постає процесом формування і задоволення її пізнавальних запитів і духовних потреб, розвитком задатків і здібностей у мережі державно-суспільних навчальних закладів і шляхом самоосвіти, гарантією збереження її як особистості і професіонала в динамічному, мінливому світі.

6. Для суспільства в цілому безперервна освіта є механізмом розширеного відтворення професійного і культурного потенціалу нації, умовою розвитку суспільного виробництва, прискорення соціально-економічного прогресу країн.

7. Головними особливостями безперервної освіти є гуманізм і демократизація освіти, що випереджає характер змісту і спрямованості освітніх програм стосовно нестатків суспільної практики, гнучкість і різноманіття використовуваних засобів, способів і організаційних форм, відкритість освітньої системи процесу подальшого самовдосконалення і розвитку.

8. Досягнення цілей безперервної освіти людини вимагає наступності і багатоваріантності змісту загальної і професійної освіти відповідно до динаміки потреб індивідуальної діяльності і суспільної практики.

Література

1. Десятов Т. Вплив глобалізації та інтернаціоналізації світового господарства на розвиток неперервної освіти / Т. Десятов // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 3. – С. 4–7.
2. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: Проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вид-во "Віпол", 2000. – 636 с.
3. Кузнецов Г. Науково-методичні та соціально-педагогічні аспекти безперервної освіти в контексті Болонського процесу / Г. Кузнецов, Т. Калюжна // Вища освіта України. – 2006. – 1 (19). – С. 75–79.
4. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта: Монографія / За ред. І.А. Зязюна / Н.Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: проблеми, помилки, перспективи. – К.: Видавництво "Віпол", 2000. – 636 с.
5. Новиков П.М. Опережающее профессиональное образование: Научно-практическое пособие / П.М. Новиков, В.М. Зуев. – М.: РГАТиЗ. 2000. – 266 с.
6. Олейникова О.Н. Основные тенденции развития и современное состояние профессионального образования в странах Европейского Союза: Монография / О.Н. Олейникова. – Казань: Институт среднего профессионального образования РАО, 2003. – 252 с.
7. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.
8. Щедровицкий П.Г. Избранные труды / П.Г. Щедровицкий. – М.: Педагогика, 1995. – 435 с.
9. Materials and methods in continuing education, ed. G. Klevans. – Los Ang, 1987. – 245 p.

Вітвицька С.С.,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ВИЩА ПЕДАГОГІЧНА ШКОЛА У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У статті аналізується сутність понять «неперервна професійна освіта», «неперервна педагогічна освіта», висвітлено значення та роль педагогіки вищої школи у системі педагогічної підготовки фахівців; запропоновано основні форми, методи педагогічної підготовки магістрів освіти.

В статье анализируется сущность понятий "непрерывное профессиональное образование", "непрерывное педагогическое образование", отражено значение и роль педагогики высшей школы в системе педагогической подготовки специалистов; предложены основные формы, методы педагогической подготовки магистров образования.

Essence of concepts "continuous trade education", "continuous pedagogical education", is analysed in the article, a value and role of pedagogics of higher school are reflected in the system of pedagogical preparation of specialists; basic forms, methods of pedagogical preparation of master's degrees of education, are offered.

Неперервна педагогічна освіта є складною, багатопараметричною проблемою соціально-педагогічного характеру, її аналіз потребує системного підходу, з'ясування внутрішніх і зовнішніх зв'язків цієї освітянської ланки як цілісної системи.

Провідною, найголовнішою ідеєю реформ освіти в Україні є її розвиток за принципом неперервності, що становитиме органічний комплекс державних, громадських і приватних освітніх установ, які забезпечать організаційну єдність додержання змістовних стандартів освіти, що буде сприяти кращому відтворенню інтелектуального потенціалу та духовності суспільства, відродженню українських традицій історичної спадщини.

Метою цієї статті, що становить складову нашого дослідження, є проаналізувати сутність понять «неперервна професійна освіта», «неперервна педагогічна освіта», висвітлити значення та роль педагогіки вищої школи у системі педагогічної підготовки фахівців; запропонувати основні форми, методи педагогічної підготовки магістрів освіти.

Ідея неперервної освіти має багату історію і зміст. Вона повертає нас до далеко не повністю використаних гуманістичних поглядів мислителів минулого.

Ідея пампедії, яку ми зараз називаємо безперервною чи перманентною освітою досить чітко вимальовується у педагогічній спадщині великого

гуманіста XVII століття Я.А.Коменського. Цю теорію Я.А. Коменський представляє в роботі "Загальна порада про виправлення справ людських". "Пампедія" означає формування і розвиток цілісної, гармонійної людини /"пансофа"/, яка вчиться все життя, проходячи 7 шкіл: народження, маляти, дитинства, отроцтва, юності, змужніння, старості. Я.А.Коменський розробив чітку систему цих шкіл, їх зміст і методику навчання в них, спираючись на принцип природовідповідності, на використання об'єктивних законів природи у навчально-виховному процесі.

Він по суті обґрунтував філософсько-педагогічну концепцію неперервної освіти. Видатний педагог, який у всезагальному вихованні вбачав могутній засіб прилучення всіх без винятку людей до культури /»пампедію»/, «до всезагального виправлення справ людських», Я.А. Коменський всеосяжно структурував цілісну картину виховання і самовдосконалення особистості впродовж усього життя.

Ідея неперервної освіти знайшла свій вияв і в педагогічній спадщині таких видатних педагогів минулого, як М.І. Пирогов, К.Д. Ушинський. Зокрема, М.І. Пирогов писав, що життя, яке вічно рухається, вимагає повноти і всебічного розвитку людських здібностей. Однак це відбудеться в тому випадку, коли потреба вчитися і здобувати освіту стане такою ж інстинктивною потребою, як і їсти.

Відомий педагог К.Д. Ушинський одне з головних завдань школи бачив у тому, щоб розбудити розумові здібності учнів і дати їм звичку до навчання, розвинути в них бажання і здібності самостійно, без вчителя, здобувати нові знання. Дякуючи цим здібностям людина буде вчитися все життя.

О.І. Щербак вважає, що відповідно до принципу історизму Н.Г. Грама доцільно виокремлювати три періоди розвитку концепції неперервної освіти:

перший - період теоретичного становлення неперервної освіти, коли його представниками було розроблено систему післяшкільної освіти дорослих з метою усунення прогалин шкільного навчання;

другий (60-70 рр. XX ст.) характеризувався концептуальними змінами, які полягали у підходах до змісту неперервної освіти, коли розглядали її вже не тільки як галузь навчання дорослих, а як усю систему народної освіти відповідно до суспільно-економічних змін. До змісту поняття було введено не тільки комплекс форм навчання і виховання, коригування недоліків шкільного навчання, а передусім передбачалося неперервне навчання дорослих на трьох рівнях: низькому, середньому і вищому, а в разі необхідності - задоволення культурних потреб поза всяким рівнем;

третій період - (від 70-х рр. XX ст. і дотепер) характеризується знайденням шляхів досягнення більш однозначного тлумачення суті поняття неперервна освіта як засобу поліпшення якості життя, що надає можливість особистості адаптуватися до умов життя, сприяє мобільності, допомагає пристосуватися до безробіття, інфляції, конкуренції тощо [9, с. 95].

Концепція неперервної освіти була прийнята такими міжнародними організаціями, як ЮНЕСКО, Міжнародна організація праці (МОЦ), Рада

Європи і Європейського економічного співтовариства (ЄЕС) та ін.

Очевидно, слід вважати, що неперервна освіта означає процес, який продовжується все життя; в ньому важливу роль відіграє інтеграція як індивідуальних є так і соціальних його аспектів. Це положення було основним у документі ЮНЕСКО "Вчитися, щоб жити" (1972 р.). Доповідь лягла в основу рішення ЮНЕСКО (1974 р.), яке визначило неперервність освіти як основний принцип реформування освіти. Освіта, яка є не тільки засобом, а й метою розвитку людини, повинна здійснюватися все її життя, охопити собою все суспільство. Центральною фігурою в освіті є людина, а головна мета – формування у неї умінь, необхідних для виконання різних функцій: набуття знань, самовираження, розвитку соціальних зв'язків і умінь діяти.

У Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття) наголошується, що одним з принципів її реалізації є неперервність, яка "відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності й наступності у навчанні та вихованні; перетворення набуття освіти у почуття задоволення від учіння, формування пізнавальної активності. Знання, стаючи соціально значимими, впливають на розвиток такої важливої риси особистості, як соціальна активність" [2, с. 9].

Державна політика у галузі освіти, згідно з "Національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI столітті" Міністерства освіти і науки України, здійснюється з урахуванням світових тенденцій розвитку неперервної освіти – освіти впродовж життя – відповідно до соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін [7, с. 5].

Неперервна освіта реалізується через:

–забезпечення наступності змісту та координації освітньо-виховної діяльності на різних ступенях освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку осіб для можливого переходу до наступних ступенів;

–формування потреби й здатності до самонавчання відповідно до інтелектуальних можливостей особистості;

–оптимізацію системи перепідготовки працівників і підвищення їхньої кваліфікації;

–створення інтегрованих навчальних планів та програм;

– зв'язок між середньою загальноосвітньою, професійно-технічною, вищою школою та закладами післядипломної освіти;

– формування й розвиток навчально-науково-виробничих комплексів ступеневої підготовки фахівців.

Важливу підсистему в змісті неперервної освіти становить професійна освіта.

Провідними принципами державної політики у галузі професійної освіти є: пріоритет особистості у виборі і здобутті фахової освіти з метою задоволення особистих потреб; підвищення культурного і освітнього рівня

громадян як найважливіший фактор демократичного розвитку України; суверенність прав особи у виборі навчального закладу, форм та рівня освіти й кваліфікації; інтеграція у світову систему освіти; неперервність освіти і наступність її рівнів; підтримка пріоритетних напрямів підготовки фахівців, фундаментальних і прикладних науково-методичних досліджень у системі професійної освіти.

Значення професійної освіти, на думку А.О. Лігоцького, полягає у встановленні нового типу зв'язку між людиною і матеріальним виробництвом та духовним формуванням. Зокрема, вчений наголошує, що професійна освіта, побудована на нових принципах, дає можливість представникам усіх верств суспільства брати активну участь у виробництві й освоєнні матеріальних та духовних багатств і набуває широкої соціальної значущості. У цьому ключ до розуміння багатьох соціальних проблем, які розв'язуються за допомогою якісного кадрового забезпечення України. Водночас професійна освіта знімає обмеження з індивіду як пасивного споживача, натомість надає йому змогу зайняти певне місце в суспільстві відповідно до особистих вимог та індивідуальних якостей [5; 6].

В умовах формування ринкових відносин особливого значення набуває неперервна педагогічна освіта в Україні. Розробка і впровадження в Україні неперервної педагогічної освіти пов'язані з відходом від жорсткої централізації в традиційному для країни державному регулюванні освітньої системи, переключення в режим широкої гнучкої мережі освітніх послуг. Найважливіші проблеми неперервної педагогічної освіти пов'язані з інтеграцією усталеної освітньої системи і навчальних закладів нового типу, координацією й інтеграцією української освіти з світовим освітнім співтовариством.

Неперервна педагогічна освіта є системою взаємопов'язаних різнопланових за структурою і змістом діяльності компонентів, які задовольняють сучасну якісно-кількісну потребу освіти в кваліфікованих кадрах. Такими компонентами є цілеполягання, прогнозування і планування потреби в педагогічних кадрах; система доузівської професійної підготовки, яка включає профорієнтаційну роботу, педагогічні факультативи, школи юних педагогів, педагогічні класи тощо; педагогічні університети та інститути; система підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів; самоосвіта; механізм управління.

Неперервна педагогічна освіта стала в наш час історичною необхідністю, від повноти усвідомлення і ступеня реалізації якої багато в чому залежить подальший прогрес нашого суспільства. Освіта, побудована на принципі неперервності, найбільш повно відповідає природі високорозвиненої соціально-економічної формації. Вона є досконалою системою, заснованою на аналізі прогресивних тенденцій розвитку та орієнтованою на майбутні запити суспільства у підготовці висококваліфікованих педагогічних кадрів.

Соціальне замовлення суспільства, звернене до вчителя, насамперед, полягає в тім, щоб школа формувала мислячих людей, що опанували

основами сучасних знань, здатних творчо застосовувати їх на практиці, людей, що особливо важливо, з високим рівнем моральної свідомості.

Від результатів праці вчителя, його громадянської і педагогічної позиції багато в чому залежать склад розуму і світовідчуття молодого покоління, а отже, доля країни й усіх нас, її громадян.

Розглядаючи концептуальні засади теорії освіти в Україні, академік І.А. Зязюн пише, що освіта – "це історико-культурний феномен, процес і умова розвитку духовного начала народу і кожного індивіда", вона "неможлива без Учителя, з іменем якого пов'язані перемоги і поразки" [8, с. 30]. Неперервна педагогічна освіта нами розглядається як система і як процес.

Суть неперервної професійної педагогічної освіти можна представити таким чином:

- провідною метою неперервної педагогічної освіти є цілісний розвиток особистості майбутнього педагога як суб'єкта діяльності протягом професійної підготовки;

- неперервність педагогічної освіти ґрунтується на системному підході до організації педагогічної освіти на засадах оптимізації і упорядкованості змісту і методів навчання, шляхом інтеграції її підсистем в органічно цілісну динамічно розвинену систему;

- вона характеризується цілісністю неперервної педагогічної системи, що забезпечується взаємопов'язаністю її компонентів, додержанням інтегративних принципів, які доповнюються і взаємодіють із загальнодидактичними принципами навчання і розвитку, корелятивними зв'язками між підсистемами і в середині кожної з них;

- їй притаманний перехід до динамічної ступеневої підготовки фахівців, що дасть змогу задовольняти можливості особистості у здобутті певного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до здібностей та забезпеченості на ринку праці;

- у площині неперервної педагогічної освіти можливе запровадження передового досвіду розвинутих країн світу, інтеграція у міжнародне науково-освітнє співтовариство.

Природно, що розв'язання освітніх та виховних завдань у системі неперервної освіти базується на принципах сучасної педагогіки та психології.

В основу неперервної педагогічної освіти покладені такі принципи:

- гуманізації, що має на меті орієнтацію всіх підсистем, починаючи з дошкільної освіти на формування різнобічно і гармонійно розвиненої особистості, на виховання різноманіття індивідуальностей, що передбачає діалогічність і диференціацію навчально-виховних систем;

- системності (тобто неперервної зміни цілей і завдань окремих підструктур в системі) та наступності як відображення на кожному рівні освіти перспективних вимог наступних її ланок і системи освіти в цілому, розгляд кожного рівня освіти як моменту переходу від попереднього рівня до наступного (до майбутніх в цілому);

- індивідуалізації освіти, що передбачає розвиток здібностей для ефективної професійної реалізації особи (ретроспекція ідей Солона, Сократа, Платона), що вимагає не тільки специфічних форм, підходів і методів навчання, й своєрідного за характером і об'ємом змісту освіти;

- фундаментальності професійної психолого-педагогічної і методичної підготовки з підсиленням її методологічної спрямованості;

- фундаментальності спеціальної загальнонаукової підготовки спеціаліста з підсиленням її професійної практичної спрямованості;

- оновлення змісту і форм навчання, вироблення у майбутніх педагогів гнучкої, варіативної системи знань, навичок і умінь навчально-виховної діяльності в школі, трудовому колективі, довільному соціальному середовищі.

Вузівський період освіти і життєвого шляху є часом прискореного повторення особистістю відповідних етапів культурної еволюції людства, інтенсивного засвоєння соціального досвіду на гуманістичній ідеї, зміст якої полягає у людино-центричній позиції, спрямованій на необхідність створення умов задля повного розкриття здібностей студентів протягом життя.

Після проголошення незалежності України система вищої педагогічної освіти в Україні починає формуватися як одна із найголовніших цінностей державності, суспільної свідомості та національної безпеки. Стає очевидним, що низький професійний і загальнокультурний рівень значної частини населення, особливо молоді, не тільки впливає на конкурентоспроможність країни на світовому ринку, але й на рівень соціальної стабільності.

Вища освіта забезпечує фундаментальну і наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовки та підвищення їх кваліфікації [3].

Вища педагогічна школа виконує такі функції: виховну, освітню, загальнокультурну, науково-дослідну, інтернаціональну. Вища педагогічна школа бере активну участь у розв'язанні всіх задач державотворення; у створенні матеріального добробуту, вдосконаленні суспільних відносин, вихованні громадянина-патріота України; у підвищенні культурного рівня населення України, формуванні інтелектуального потенціалу країни, забезпечення підвищення кваліфікації викладачів, підготовці наукових кадрів для участі в НТР, сприянні демократизації суспільства та укріплення миру; у розвитку міжнародного співробітництва.

Вища освіта ґрунтується на принципах демократизації, гуманізації, гуманітаризації, етнізації, диференціації, індивідуалізації. У Законі України "Про вищу освіту" визначено вищу освіту як рівень освіти, який здобувається особою у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації. Зміст вищої освіти – це обумовлена цілями та потребами

суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована у процесі навчання з урахуванням перспективи розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва; зміст навчання, структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти і певної кваліфікації [4, с. 3].

Отже, проблематику професійної неперервної педагогічної освіти можна умовно поділити на дві основні сфери. Перша пов'язана з вибудовою неперервної освіти як частини соціальної практики (соціально-освітній аспект неперервної освіти). Неперервна освіта розглядається як засіб зв'язку та інтеграції елементів існуючої системи освіти, як основоположний принцип організаційної перебудови різних ланок освіти. Вона характеризується: гуманізмом; демократизмом (рівність доступу); всезагальністю (включеністю всього населення в різні структури і рівні освіти); інтеграцією (формальних і неформальних структур традиційного і нового типу); гнучкістю (навчальних планів і програм, способів організації навчального процесу); варіантністю стратегій учіння, зв'язком з життям особистості; професійною і соціальною діяльністю. Друга – з самим процесом освоєння людиною нового життєвого, соціального досвіду (психолого-педагогічний аспект неперервної освіти).

У сучасному суспільстві неперервна освіта набуває характеру парадигми науково-педагогічного мислення.

Важливою і невідмінною рисою "учіння впродовж всього життя» стає самостійний вибір кожною людиною освітніх цілей і засобів їх досягнення. Ідея неперервної педагогічної освіти пов'язана з переходом освітньої теорії і практики від парадигми викладання до парадигми самоосвіти. Це означає її перехід у засіб творчого зростання особистості, конструктивного подолання ситуацій соціальної і професійної життєвої кризи. Для психолого-педагогічних досліджень важливою сферою проблематики неперервної освіти є проблема самоактуалізації людиною своїх цінностей і творчого потенціалу в освітньому процесі. Неперервна педагогічна освіта в її розгорнутому розумінні не обмежується часом, простором, місцем учіння, методами учіння; вона об'єднує всю діяльність і ресурси у сфері освіти і спрямована на досягнення гармонійного розвитку природного потенціалу особи і прогресу у перетворенні суспільства.

Смислом і метою реформування педагогічної освіти є Людина у постійному (впродовж життя) розвитку. Кінцевий підсумок освіти – внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, здобувати знання, продукувати матеріальні й духовні цінності, допомагати ближньому, бути доброзичливим. Вищий підсумок освіти – духовний стан нації, зростання національної самосвідомості.

Неперервна педагогічна освіта реалізується шляхом забезпечення наступності освітньо-виховної діяльності на різних ступенях освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку осіб для можливого переходу до наступних ступенів.

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI столітті пріоритетами державної політики в розвитку педагогічної освіти є: особистісна орієнтація освіти; створення однакових можливостей для дітей і молоді у здобутті якісної освіти; розвиток україномовного освітнього і культурного простору; формування національних та загальнолюдських цінностей, забезпечення економічних і педагогічних умов для професійної самореалізації педагогічних працівників, підвищення їх соціального статусу; гармонійне поєднання навчального процесу та наукової діяльності вищого навчального закладу; удосконалення системи неперервної освіти впродовж життя.

Ключовими у педагогічній підготовці майбутніх фахівців є психолого-педагогічні науки. Прогрес у вихованні і навчанні студентів відбувається за діалектичного відмирання застарілого і народження нового, що вимагає наповнення педагогіки новим змістом. Сучасна педагогіка – це комплекс теоретичних і прикладних наук про навчання, виховання і освіту як соціально організовані і цілеспрямовані процеси, а також про шляхи удосконалення цих процесів.

Однією із галузей педагогіки є педагогіка вищої школи, яка виконує певні функції і забезпечує неперервність педагогічної освіти.

Історія становлення цієї науки нетривала: до 70-х років минулого століття її в країні взагалі не існувало. Щоправда, публікувалися окремі статті в класичній спадщині М.В. Ломоносова, Д.І. Писарева, М.О. Добролюбова про викладання в університетах того часу. Більше матеріалу з цього питання можна знайти в статтях видатного хірурга і педагога М.І. Пирогова ("Університетське питання", "Щоденник старого лікаря", "Зауваження на звіти вищих навчальних закладів за 1859 р."), які містять певну, хоч і не наукову, систему поглядів про єдність навчальних і наукових засад в університетах, відображають проблему зв'язку університетської науки з практикою, з прикладними дослідженнями. До деякої міри в педагогіці вищої школи, коли вона вперше зароджувалась, застосовувались дидактичні закономірності, які в 60-х роках ХХ ст. були наслідками важливого періоду в розвитку шкільної дидактики. У середині 70-х років з'явилися перші фундаментальні праці і підручники з педагогіки вищої школи. Починається систематичне дослідження психолого-педагогічних проблем вищої школи. Проблемам вищої школи присвятили свої роботи психологи і педагоги Б.Г. Ананьєв, І.С. Кон, В.Т. Лісовський, З.Б. Єгорова та ін. Можна вважати, що цим й було покладено початок її самостійного існування.

Певну роль у публікації статей з педагогіки вищої школи відігравали і відіграють журнали "Вестник высшей школы", "Педагогика", в Україні – "Рідна школа", міжрегіональний збірник міжвузівських праць "Педагогіка вищої школи".

З розвитком і уточненням завдань виховання дітей і дорослих відбувається інтенсивний розвиток науково-педагогічного знання вищого рівня. Варто зауважити, що на цьому ґрунті здійснюються не тільки подальша

диференціація, а й інтеграція науково-педагогічного знання.

Отже, створення теорії педагогіки вищої школи – це об'єктивний процес наукового пізнання, розвиток якого визначається рівнем формалізації знань та їх теоретичним обґрунтуванням.

Педагогіка вищої школи як одна з галузей педагогіки, науки про виховання, навчання і освіти молоді і дорослих має свій об'єкт і предмет дослідження. Об'єктом дослідження педагогіки вищої школи є педагогічна система вищої освіти. Поняття "педагогічна система" введене в педагогіку Н.В. Кузьміною. У сучасному суспільстві виховання здійснюється, головним чином, через спеціальні педагогічні системи. Вони є стрижневим і дуже складним об'єктом дослідження науки педагогіки. *Системою* прийнято називати функціональну структуру, діяльність якої підпорядкована певній меті. Фахівці, які включені до спільного виду діяльності, теж утворюють систему, в якій ця діяльність здійснюється. Отже, навчальні заклади і включені в спеціальну навчально-виховну діяльність спеціалісти утворюють педагогічну систему. Вся сукупність навчально-виховних і культурно-освітніх навчальних закладів складає систему освіти, котра вміщує великі педагогічні системи: систему вищої освіти, систему середньої спеціальної освіти, систему загальної середньої освіти та ін. Ці великі педагогічні системи окреслені Законом України "Про освіту" (стаття 43) [3]. Структура педагогічної системи вищої освіти (ВПС) включає низку середніх педагогічних систем (це окремі вузи) і малих педагогічних систем (МПС) – окремі факультети, курси, групи.

Отже, об'єктом дослідження педагогіки є система освіти і педагогічні процеси у ВПС. *Об'єктом* педагогіки вищої школи є система вищої освіти (ВПС) і педагогічні процеси в ній. Педагогічні системи різняться між собою за педагогічною метою, змістом навчання, контингентом вихованців, кваліфікацією педагогів, формами, способами керівництва процесами діяльності вихованців, результатами. Проте всі системи реалізують єдину мету, яка визначена державою, суспільством.

Вища школа існує вже не одне століття, і вона скеровувалась так званою „імперативною” системою з боку монархів, державних органів управління, уряду, приватними внесками меценатів. Тільки тепер робляться спроби перевести вищі навчальні заклади на рейки поступово зростаючої автономності і самостійності, з огляду на що зростає ініціативність, деяка демократичність, саморозвиток. За цих умов педагогіка вищої школи повинна мати підстави для експериментів і наукового обґрунтування конкретних елементів прогресу, розв'язання суперечностей і конфліктів, що виникають у процесі діяльності.

Перша суперечність: Вища освіта за роки свого існування стала масовим явищем, тоді як увесь навчальний персонал та інструментарій підготовки спеціаліста (принципи складання навчальних планів, програм, форми і методи навчання, облік, контроль, оцінювання тощо) взяті зі старої вищої школи, що була орієнтована головним чином на нечисленну і добре

підготовлену частину елітних середніх навчальних закладів.

Застарілий навчальний арсенал та інструментарій не можуть бути ефективними і надійними в умовах, коли у вузи приходять випускники, які відрізняються рівнем підготовки. Тут потрібний зовсім інший підхід. Нині вся діяльність вузу будується з розрахунку на якогось пересічного студента, нібито еталонного випускника дожовтневої гімназії, книжника, запрограмованого на мудрість, терпіння і вчення; натомість сучасний студент зовсім інший.

Друга суперечність – це невідповідність між метою підготовки спеціаліста і неадекватними способами її досягнення, або, інакше неадекватними педагогічними технологіями.

Прикладом неузгодженості мети підготовки спеціаліста зі способами її реалізації є інтенсивні підходи, розбухлі плани і програми, одноманітні і стандартні для всіх педагогічні технології, валові показники успішності.

Третя суперечність – це неузгодженість між навантаженням у навчально-виховному процесі, режимі і впливі на емоційну, моральну, естетичну, інтелектуальну, фізичну складові сфери особистості. У пропорціях цих навантажень у часі й змісті немає логічно зваженого балансу, і вони педагогічно, крім вольових навчальних розкладів, нічим не регулюються.

Як правило, переважають над усіма іншими навантаження на пам'ять на шкоду творчості, емоціям, духовності, фізичній активності та рухливості. Вища школа, орієнтуючись на довільну пам'ять студента, намагається повністю використовувати її незалежно від стану й розвитку кожного окремого студента.

Слід сподіватися, що подоланням цих суперечностей і займеться в перспективі педагогіка вищої школи як наука, проте в елементах класичного, старого не все повинно відкидатися, принаймі тому, що підготовка спеціаліста (і особливо спеціаліста-вчителя) відбувається в процесі спілкування викладачів і студентів. Тут менше, ніж в інженерних, будівельних, аграрних, економічних вузах, потрібна механізована, кібернетична інструменталізація навчального процесу; його успіх залежить від живого спілкування, застосування соціального, психологічного і педагогічного досвіду, адже багато викладачів ВНЗ (професорів і доцентів) самі починали трудовий шлях учителями шкіл, опанували теорію без відриву від шкільної практики.

Зміст навчання педагогіки вищої школи у сучасних умовах визначається системою концептуальних ідей і поглядів на стратегію й основні напрями розвитку освіти у першій чверті XXI століття.

Педагогічна підготовка фахівців вищого освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр" у Житомирському державному університеті здійснюється в обсязі навчальної програми. Вивчення курсу педагогіки вищої школи спирається на освоєння та впровадження наукових та нових інформаційних технологій, враховує інноваційний характер навчальної роботи, індивідуалізацію навчання, моніторинг освітнього процесу і вимоги до

зростання якості освітніх послуг.

Курс педагогіки для магістрів завершує весь цикл педагогічних дисциплін і логічно пов'язаний з основними курсами педагогіки (загальної, теорії і методики виховання, дидактики, школознавства), педагогічної майстерності та вікової і педагогічної психології, педагогічної технології.

Основною метою цієї навчальної дисципліни є підготовка студентів магістратури до:

- виконання обов'язків асистента, викладача вищого навчального закладу;

- проведення науково-пошукової роботи та до керівництва дослідницькою роботою студентів;

- організації навчально-виховного процесу в спеціалізованих гімназіях, школах, коледжах.

Основні завдання курсу:

▪ поглиблення, розширення, інтеграція знань з педагогіки, педмайстерності, навчально-виховних технологій;

▪ практичне опанування студентами різними формами організації навчального і виховного процесів у вищих закладах освіти I-IV рівня акредитації;

▪ виховання особистісних якостей майбутнього педагога, відповідального ставлення до виконання ролі вчителя, викладача, прагнення постійно займатися самонавчанням, саморозвитком, самовдосконаленням.

Як навчальна дисципліна "Педагогіка вищої школи" включена до навчальних планів університетів в кінці 90-х років XX століття. Цей курс викладається для магістрантів.

За структурою педагогіка вищої школи поділяється на ті самі галузі, що й загальноосвітня педагогіка: загальні основи, теорія виховання, дидактика, теорія змісту, організації і управління навчально-виховним процесом.

Вузивська дидактика охоплює основні форми організації навчального процесу (лекції, семінари та інші активні форми), а також бінарні, які ототожнюються з методами. Важливу роль відіграють кібернетичні і технічні засоби, різні унаочнення в навчальних кабінетах, лабораторіях та майстернях. Нині помітний відхід від закладених ще на початку XX ст. технологічних, консервативних стандартів у бік гнучких технологій.

Гнучкі технології означають використання міжнародного досвіду навчального процесу, яке зводиться до таких особливостей:

1. Забезпечення режиму найбільшого сприяння реалізації індивідуальних інтересів, можливостей і здібностей студентів.

2. Гнучкі технології вивчення теоретичних курсів органічно пов'язуються з педагогічною практикою, її організують на основі вибору студентами альтернативних варіантів, як це робиться і з теорією. Строки практики також є диференційованими, залежно від її організації (об'єкти, послідовність, зміст).

3. У нову технологію закладаються принципово нові форми контролю за знаннями і вміннями студентів (тести, конкретні творчі задачі, оцінювання за наслідками ділових ігор); отже, скасовуються екзаменаційні сесії. Широкий спектр активних форм, у яких беруть участь студенти, є кращим засобом оцінювання результатів їх навчання в умовах гнучкої технології.

У процесі викладання цього курсу нами використовується синергетичний підхід, який являє собою міждисциплінарний аналіз наукових ідей, методів й моделей поведінки систем, розкриття їхнього потенціалу в мисленні про світ і людину. У цьому контексті у процесі вивчення педагогіки вищої школи розглядаються проблеми міждисциплінарного діалогу, виявляються особливості сучасних соціальних, когнітивних і комунікативних ситуацій і зіставляються із науковими точками зору. З позиції принципів самоорганізації глибше усвідомлюється магістрантом сучасні педагогічні теорії. Курс педагогіки вищої школи є інтегративним [1, с. 43].

Курс педагогіки вищої школи інтегрує знання, уміння, навички, отримані студентами на попередніх етапах, розширює, поглиблює їх, створює перспективу для подальшого зростання майбутніх педагогів як професіоналів та творчих індивідуальностей.

Основні теоретичні положення, ідеї курсу розглядаються через призму психологічних механізмів, закономірностей природнього розвитку студента, його пізнавальної діяльності, становлення особистісних рис, що є умовою творчого пошуку викладачем шляхів, методів, впливу на особистість у процесі взаємодії. Головні положення спираються на знання студентами філософії як методичної бази, психології як теоретичної основи, а також на сформованість загальних уявлень, знань з нормативного курсу педагогіки.

Курс "Педагогіки вищої школи" забезпечує оволодіння знаннями про:

- сутність, своєрідність навчально-виховного процесу у вищій школі;
- тенденції, особливості розвитку системи вищої освіти в Україні та зарубіжних країнах;
- суперечності, психічні функції, особливості розвитку молодшої людини студентського віку;
- сучасні інтерактивні методи навчання студентів;
- форми організації навчання студентів;
- особливості вербальної і невербальної поведінки викладача;
- норми, критерії оцінювання знань, умінь студентів, повідомлення їм та отримання від них зворотного зв'язку;
- застосування методів, прийомів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів (бесіди, діалогу, дискусії, роботи в групах тощо);
- педагогічні уміння діяльності викладача вищої школи;
- сутність, напрями організації спілкування зі студентами;
- застосування методів, прийомів організації виховного впливу на студентів;

- аналіз різноманітних педагогічних ситуацій;
- методи науково-педагогічних досліджень та ін.

Вивчення педагогіки вищої школи – важлива умова формування загальної та педагогічної культури викладача вищого навчального закладу будь-якого профілю, оскільки вона озброює знаннями про процеси розвитку теорії та практики виховання і навчання студентів, сприяє становленню світогляду, педагогічного професіоналізму. Ґрунтовні знання з теорії педагогіки вищої школи значно розширюють кругозір викладача, дозволяють цілісно бачити будь-яку навчально-виховну проблему, знаходити її оптимальне рішення.

Знання педагогіки вищої школи потрібні викладачам, аспірантам і студентам-старшокурсникам; деяким з них доведеться працювати у вищому навчальному закладі, а тому слід знати внутрішні механізми педагогічного процесу.

У сучасному суспільстві неперервна освіта набуває характеру парадигми науково-педагогічного мислення.

Педагогічна підготовка фахівців у навчальних закладах з урахуванням неперервності освіти дає позитивні результати. По-перше, відбувається підвищення якості фахівців і професіоналів, оскільки на навчання зараховуються особи з відповідною фаховою підготовкою та практичним досвідом. По-друге, навчання зазначеної категорії студентів здійснюється за індивідуальними навчальними планами, що забезпечує індивідуалізацію навчального процесу. По-третє, скорочуються терміни підготовки педагогічних працівників на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях.

Література

1. Вітвицька С.С. Сучасні технології підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти // Вісник Київського міжнародного університету: серія педагогічні науки. – Київ, 2004. – Вип. 5. – С. 43-54.
2. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття) / Освіта. – Київ: Райдуга, 1994. – С. 9.
3. Закон України „Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР „Про освіту”, Ст. 42 // Голос України, 1996, 25 квітня № 77 (1327).
4. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта. – 2002. – 20 – 27 лютого. – С. 1-4.
5. Лігоцький О. Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні: дис... докт. пед. н. – К, 1997. – С. 26-28.
6. Лігоцький А.О. Теорія і практика розвитку освітніх систем // Сучасна вища: психолого-педагогічний аспект: Монографія / За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: АПН ін-т педагогіки і психології професійної освіти, 2000. – С. 12-14.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 16 с.
8. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 30.
9. Щербак О.І. Неперервна професійно-педагогічна освіта: стан та перспективи // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – Т.5. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – Київ: Педагогічна думка. – 2007. С. 94-103.

Колесник Н.Є.,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ХУДОЖНЬО-ТЕХНІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті виокремлено етапи становлення художньо-технічної підготовки педагогічних кадрів у системі неперервної професійної освіти; розкрито художньо-технічний компонент у змісті професійної освіти вчителя початкових класів.

В статье выделены этапы становления художественно-технической подготовки педагогических кадров в системе непрерывного профессионального образования; раскрыт художественно-технический компонент в содержании профессионального образования учителя начальных классов.

In the article the stages of becoming of the artistically-technical training of pedagogical personnels are distinguished in the system of continuous trade education; an artistically-technical component is exposed in maintenance of trade education of teacher of initial classes.

Одним із провідних напрямів реформування системи національної освіти є гуманізація навчально-виховного процесу, яка передбачає підготовку майбутнього вчителя початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів, оволодіння ним сучасними технологіями формування творчої особистості школяра. Ця підготовка здійснюється у системі неперервної педагогічної освіти.

Проблема формування художньо-технічного компонента у змісті професійної освіти, зокрема при викладанні предметів художньо-естетичного циклу та трудового навчання, пов'язана зі становленням і розвитком початкової школи та підготовкою вчительських кадрів для неї.

Художньо-технічна підготовка вчителя початкової школи у системі неперервній професійної освіти впливає з його спрямованості на розв'язання суперечностей між сучасними потребами шкільної практики та недостатнім рівнем підготовки спеціаліста до здійснення художньо-технічної освіти у початковій школі, зокрема:

- між державними вимогами підготовки майбутніх учителів початкових класів щодо організації художньо-технічної творчості учнів та реальним станом їх підготовки;

- між потребою оновлення змісту трудового навчання: технічної і художньої праці у початковій школі та недостатнім науково-методичним забезпеченням їх викладання у вищій школі;

- між реально існуючими технологіями підготовки у вищих навчальних закладах, зокрема університетах, і необхідністю впровадження інтерактивних

методів навчання.

В історичній ретроспективі позитивну роль художньої творчості у навчально-виховному процесі відзначали зарубіжні педагоги: В. Фельтре, Т. Кампанелла, М. Квінтіліан, Я. Коменський, Д. Локк, Т. Мор, Р. Оуен, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Ш. Фур'є. Питанням взаємодії художньої та трудової діяльності у шкільній системі приділяли увагу вітчизняні класики педагогічної науки: О. Духнович, М. Корф, Т. Лубенець, А. Макаренко, Я. Мамонтов, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Франко, Я. Чепіга. Впровадження художньо-технічної діяльності у практику початкової школи займає чільне місце у працях С. Коновець, Г. Мельник, Т. Носаченко, В. Тименка, Д. Тхоржевського. Технологічний аспект проблеми підготовки майбутніх учителів розроблено у дослідженнях В. Беспалька, М. Жолдака, Ю. Майбіца, О. Пехоти, Г. Селевка, Ю. Татур та ін.

Метою цієї статті, що становить складову нашого дослідження, є аналіз художньо-технічної підготовки вчителя початкової школи у системі неперервної професійної освіти.

Аналіз науково-історичної літератури дає нам можливість виділити етапи становлення початкової та підготовки педагогічних кадрів до неї.

Ідеї прогресивних педагогів щодо трудового навчання, а також поступовий розвиток виробництва в Україні у XIX – на поч. XX ст. вплинули на ставлення царського уряду до початкових навчальних закладів. Тому роль школи у професійній підготовці учнів помітно змінилася. Життя вимагало удосконалення загальнотеоретичних знань учнів та вміння застосовувати їх у практичній діяльності. Зокрема, за навчальним планом класичної гімназії (1864 р.) можна побачити, що предмет „Чистописання та малювання” викладався у 1-4 класах. Відповідно кількість годин у I кл. – 4 год., у II кл. – 4 год., у III кл. – 3 год., у IV кл. – 2 год. [4]. Слід відзначити, що серед предметів художньо-естетичного циклу лише малювання було офіційно включено до навчальних програм, інші дисципліни (співи, танці) вивчалися в позаурочний час в пансіонаті або у приватних викладачів (за бажанням).

Постала потреба через спеціальні уроки праці формувати у випускників школи загальнотрудові навички. Тому під керівництвом відомого педагога К. Сент-Ілера, була створена спеціальна комісія, яка займалася введенням в усі типи початкових шкіл ручної праці як загальноосвітнього предмета. Так, проектом положення про міські училища 1869 р. (у 1872 році цей документ вийшов під назвою „Положення про міські училища”) передбачалося, що, крім загальних предметів, учні міських училищ за бажанням батьків і додаткову плату можуть вивчати в позанавчальний час найпростіші ремесла: палітурне, токарне та інші для розвитку технічних здібностей.

Швидкий прогрес науки, техніки й промисловості призвів до того, що суспільство було змушене змі-нити свої погляди на школу і трудове виховання підростаючого покоління. Для роботи на підприємствах потрібні підготовлені, освічені робітники, а школа такої підготовки не забез-печувала. Цим у першу чергу і пояснюється той факт, що реформа народної освіти в

різних країнах Європи проводилася під гаслом створення трудової школи, уведення в навчальні плани нового предмета – ручної праці.

Починаючи з 70-х рр. предмет „Ручна праця” поступово вводився у навчальні плани початкових шкіл. Слід зазначити, що прогресивні педагоги розглядали цей предмет як загальноосвітній. З іншого ж боку, він підготував ґрунт для професійної освіти.

У 1872 році видається „Положення про міські школи”. Такі навчальні заклади належали до другої ланки початкової освіти і поділялися на однокласні, двокласні, трикласні і чотирикласні заклади. Повний курс навчання тривав шість років з обов’язковим викладанням таких предметів, як рисування, малювання і співи, на які виділялося три години в тиждень.

У 1874 році видається „Положення про початкові народні училища”. Ці навчальні заклади були першою ланкою початкової освіти, яка охоплювала церковнопарафіяльні школи (духовне відомство) і парафіяльні школи (відомство Міністерства народної освіти). Вони утримувалися на державні та громадські кошти. В таких закладах також викладалися предмети мистецького циклу, хоч і з певним обмеженням та вказівкою: „там, де це є можливим” [3, с. 123]. В одному з положень „Пояснювальної записки до правил для учнів і до правил про покарання” (1874) визначена роль розвиненого художньо-естетичного смаку учнів гімназії як важливого елемента їхньої розумової освіти та морального виховання. Ця орієнтація була характерною для всіх гімназій, в яких, за словами сучасників, науки і мистецтва викладалися на однаково високому рівні.

У приватних гімназіях склад предметів можна було доповнювати і коригувати. Наприклад, у жіночій гімназії А. Дубинської серед додаткових предметів викладалася загальна історія мистецтва, що передбачала висвітлення естетичних категорій, основних течій у мистецтві, соціального значення художньої культури. Традиції використання різних видів мистецтва започатковувалися і в Колегії П. Галагана. Її фундатор вказував, що Колегія має бути, перш за все, навчально-виховним закладом, де молоді люди досягають правильного розумового і морального розвитку, набувають достатньої підготовки до університетського навчання, а цьому значною мірою сприяють предмети мистецького циклу, художньо-технічна творчість.

Обов’язковими для всіх учнів були уроки малювання, живопису. Для їх викладання запрошувалися такі талановиті фахівці, як М. Пимоненко, М. Мурашко, В. Химиченко, Й. Зелинський та ін. Бібліотека Колегії налічувала більше сотні мистецтвознавчих видань, які щороку поповнювалися новою літературою.

4 червня 1875 року була затверджена експериментальна інструкція Міністерства народної освіти для одно- і двокласних сільських училищ, згідно з якою при наявності коштів і можливостей передбачалося вивчення ремесел для хлопців і рукоділля – для дівчат. Крім цього, дозволялося вивчати садівництво, городництво і бджільництво [2, с. 169].

Земські школи теж турбувалися про подальшу долю учнів, враховуючи

вимоги побуту і праці. Зокрема, робилися спроби не лише дати школярам елементарну освіту, а й прищепити їм необхідні трудові і професійні навички. Так, при деяких земських школах України було відкрито ремісничі відділення. З обмеженої кількості предметів трудового навчання в земських школах дівчата могли обрати рукоділля, а хлопці – різні види ремесел. У деяких церковнопарафіяльних школах, крім обов'язкових предметів, також викладалися необов'язкові предмети, що були пов'язані з трудовим навчанням учнів [2, с. 76-77].

Відповідно до вимог школи готувалися педагогічні кадри. Учителів для початкової школи готували вчительські семінарії. Першу вчительську семінарію було відкрито у 22 жовтня 1869 р. у Києві. До 1871 р. у семінарії навчалися 2 роки, а потім за клопотанням Київського учбового округу Міністерством народної освіти дозволено збільшити до 3-х років. 1 серпня 1875 року семінарія була переведена в містечко Коростишів на Київщині, і з того часу вона відома як Коростишівська вчительська семінарія [5, с. 56].

Створенню семінарій сприяв розроблений К. Ушинським проект вчительської семінарії. У 1879 році навчальним планом вчительських семінарій було передбачено вивчення таких предметів психолого-педагогічного та художньо-естетичного циклів: головні основи педагогіки, креслення, російська історія й елементи всесвітньої історії, малювання і співи. Єдиних програм не було. Основну увагу приділяли техніці „вчительського ремесла”, загальноосвітні предмети були на другому плані.

Вища педагогічна освіта стала розвиватися з початку XIX століття (педагогічні інститути було відкрито у 1811 році при Харківському університеті, в 1834 році – при Київському університеті). Система підготовки вчителя при університетах, що склалася на початку XIX ст., включала повідомлення теоретичних знань з навчальних предметів і практичне ознайомлення з різними способами викладання. Майбутні вчителі початкових класів здобували методичну майстерність і навички, набуті практичним досвідом.

Учителів для повітових шкіл готували вчительські інститути з представників сільського населення, де вивчали педагогіку, креслення і малювання, співи й гімнастику.

Значну кількість учителів готували короткотермінові педагогічні курси, де вивчали загальноосвітні предмети, педагогіку, дидактику, училищезнавство, методику початкового навчання. Співи, музику, садівництво, бджільництво, рукоділля, ручну працю запроваджували відповідно до місцевих початкових училищ або в школі, відкритій при курсах.

У другій половині XIX століття відбувається і становлення професійної художньої освіти, що значною мірою пов'язано з відкриттям Київської рисувальної школи. Її заснував М. Мурашко, який мав великий педагогічний досвід. Він викладав малювання в Київській прогімназії (1868), 1-й гімназії (1868-1870), реальному училищі (1873-1895). Рисувальна школа мала суттєве

значення для розвитку національної мистецької освіти. Тут навчалися такі видатні митці, як М. Пимоненко, О. Мурашко, С. Костенко, І. Їжакевич, О. Курінний, Г. Світлицький та багато інших. Цей заклад став базою заснування Київського художнього училища, що мало відділи живопису й архітектури.

Міністерство народної освіти визначило коло питань, які необхідно було в першу чергу вирішувати для поліпшення художньо-технічної діяльності учнів початкових шкіл. Вивчивши одержані від Міністерства народної освіти пропозиції про стан викладання ручної праці і ремесел у початкових навчальних закладах, відділ Вченого комітету Міністерства з технічного і професійного навчання дійшов висновку, що однією з найістотніших причин, які гальмували розвиток справи, була матеріальна незабезпеченість більшості класів ручної праці та ремісничих відділень у згаданих закладах.

Були й інші причини, зокрема нестача навчального часу, що виділявся на заняття з трудового навчання, не обов'язковість предмета, неможливість забезпечити попит учнів на навчання через відсутність приміщень, належного устаткування, відповідної кваліфікації вчителів і коштів.

Водночас постала необхідність наукової розробки питань методики трудового навчання, створення навчальних програм і посібників. Перша програма з ручної праці була розроблена в Петербурзькому вчительському інституті у 1884 році. Викладач інституту К. Цируль розробив програму для початкових шкіл, в основу якої взяв шведську систему О. Саломона. Для цієї програми характерними були регламентованість роботи, послідовність виготовлення предметів, точність розмірів кожного предмета, послідовність операцій, певна порода дерева, а також необхідний інструмент. Однак ця програма не забезпечувала розвиток конструкторських здібностей, організацію художньої та технічної творчості, виявлення творчої ініціативи, самостійності у вирішенні трудових завдань. Незважаючи на це, в Україні програму активно підтримували Ф. Єфімов, А. Мирза, В. Фармаковський, та ін..

Видатний знавець народної школи В. Фармаковський досліджував коло питань теорії і практики трудового навчання у школі. У праці „Методика ручної праці по системі О. Саломона” (1889 р.) він вдало поєднав теоретичні положення з методичними рекомендаціями, зазначав, що вироби повинні зацікавлювати дітей, мати практичну значущість, сприяти розвитку учнів, бути доступними, методично доцільними. Ця книга відіграла помітну роль у розвитку методики трудового навчання в Україні.

На основі теоретичних розробок відомих українських педагогів учителі-практики впорядковували нову систему ручної праці. Так, учитель Богодарівського народного училища А. Вержбицький склав програму, в основу якої поклав зв'язок навчання праці з життям трудового селянства. До своєї програми вчитель включив тільки ті вироби, які схвалювали селяни. „Програма шкільних рукометів” А. Вержбицького побудована на основі операційно-предметної системи, в ній на перше місце ставилося вивчення ремесла, а пристосування операцій обробки матеріалів належало до

особливих педагогічних завдань загальноосвітньої школи. У програмі вміщено розробки столярної і слюсарної справи, зазначено послідовність виробів, їх назви, розміри, операції (пиляння, стругання, свердління, довбання і різні з'єднання за допомогою цвяхів, клею, шипів). Усього подавалося 29 виробів, які передбачали опанування учнями різноманітних видів обробки деревини. Але програма А. Вержбицького мала й недоліки: виконувати роботу могли тільки старші учні другого класу (12 – 13 років), курс ручної праці з обробки паперу і картону для першого класу не розроблений. І все ж головною у цій програмі була ідея поєднання речового та операційного принципів, на основі чого можна легко розробити програму з будь-якого виду ручної праці.

Слід відзначити, що служителі церкви не схвалювали систему трудового навчання А. Вержбицького, що пояснювалося відмовою автора виготовляти на заняттях церковні предмети: хрести, кіоти, полиці для образів тощо, як це передбачалося програмою Цируля для сільських шкіл. Панам також не подобалася „груба робота” за цією системою. Нові програми з ручної праці розроблялися також у Новобузькій учительській семінарії Херсонської губернії. Результатом цих розробок було видання таблиць з ручної праці під назвою „Програма орієнтовних робіт по дереву для класів ручної праці сільських народних училищ” (№ 1, 2). Відкинувши цирулівську систему, автори Новобузької програми зібрали народні побутові та господарські речі і на цій основі створили програму, яка відповідала вимогам українського трудового села. Вона будувалася на принципах народності, систематичності, корисності тощо; в ній поєднувалася речова та операційна системи ручної праці.

Педагогічне керівництво сприймалося Г. Шаррельманом як співпраця вчителя з учнями. Навчання повинно викликати в учнів радісне світосприйняття, а цьому можуть прислужитися, за його визначенням, різні види самостійних творчих робіт. Аналогічно Ф. Гансберг вбачав формування особистості творчого саморозвитку через викладання різних видів мистецтва.

Розробкою питань ручної праці для початкових шкіл займався викладач із Козятина М. Хитьков, який видав посібник „Ручна праця”, де розглядалися питання організації, змісту і методики навчання ручної праці у початкових школах.

Київський педагог І. Жук вніс у програму деякі зміни, а саме: при виготовленні виробів брав за основу квадратний брусок і плоску дощечку. При подальшій обробці від цих форм утворювалися різні побутові речі, передбачені міністерською програмою, – держакі для підтримування квітів, топорища, лопатки, кухонні дошки тощо. Предмети добиралися з урахуванням інтересів учнів, використовувалися пристрої для полегшення праці.

Провідну роль у розвитку художньо-технічної творчості в країні відіграли Херсонські семінари народних учителів з ручної праці, які проходили в 1903-1905 роках. Лектор цих семінарів М. Гошкевич узагальнив

різнобічний досвід навчання ручної праці в Україні і сформував педагогічну систему трудового навчання, яка сприятиме розвитку в учнів самостійності, точності, акуратності, уваги, старанності. Ця система містила ряд прогресивних положень, але мала й недоліки, оскільки праця учнів зводилася до навчання основ окремих ремесел.

Психолого-педагогічні аспекти розвитку художньо-технічної творчості були висвітлені у методичній літературі для вчителів „Цель творчества. Опыт по теории творчества и эстетике” (К. Эрберг), „Заметки по вопросу о подготовке преподавателей по графическому искусству” (І. Євсєєв), „Руководство к рисованию акварелью” (А. Кисано), „Преподавание рисования в начальных и уездных училищах. Указание на значение методов хода преподавания” (О. Пельхау).

У процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості відбувалося вивчення різних форм та методів викладання предмета „Малювання”, ознайомлення з досвідом іноземних фахівців, зокрема з методом американського викладача І. Тедда. Він пропонував не зупинятися лише на викладанні елементарних азів малювання, але й залучати молодших школярів до ручної праці (різьблення по дереву, ліпка та ін.).

У навчальних програмах чоловічих та жіночих гімназій існувала суттєва відмінність. Елементарні, початкові знання отримували студенти чоловічих навчальних закладів. У жіночих гімназіях малювання вивчалось більш ґрунтовніше. Цей предмет викладався як теорія та практика малювання протягом усього навчання у гімназії (I-VII кл.), а також при введенні додаткового VIII класу (педагогічного) – як методика викладання предмета. Структура програми „Методики викладання малювання” передбачала засвоєння цілей і завдання викладання малювання; роль і значення малювання стосовно до інших предметів; правильне положення учнів під час малювання (корпус, кисті рук тощо); правила загальнокласного викладання; малювання з дошки і стінних таблиць; значення геометричних форм у процесі вивчення малювання, допоміжних ліній; штрихування і розмальовка зразків; малювання з рельєфних орнаментів; малювання з натури простих предметів та багато іншого. Після закінчення випускного педагогічного курсу студенти склали іспити, що давало їм дозвіл на викладацьку роботу. З відкриттям додаткового педагогічного класу йшла підготовка гувернанток, учительок молодшої школи.

Значну роботу з упровадження в школах ручної праці проводила комісія, створена при Херсонській дирекції народних училищ у 1913-1914 роках. Комісія прийшла до висновку про необхідність докорінного реформування навчання праці на основі зв'язку її з життям і забезпечення розвитку самостійної художньо-технічної творчості учнів. У напрямку пошуків нових шляхів здійснення трудового навчання працювали і вчителі-практики.

Загальна кількість навчальних закладів (у 1915 році в Україні діяло 21104 початкові школи) та їх зміст не вдовольняли потреб суспільства,

необхідні були суттєві зміни. Так, початкова шкільна освіта потребувала реорганізації навчального процесу. У кінці ХІХ ст. – на початку ХХ ст. здійснювати розвиток художньо-технічної творчості молодших школярів передбачалося шляхом удосконалення викладання малювання, організації творчих мікрогруп, ознайомлення з пам'ятками мистецтва, виконувannya творчих робіт. Слід відзначити, що малювання було єдиним предметом, і його методичне забезпечення було на високому рівні. До тематичного плану були внесені такі складові: „Художественное воспитание в детской” (К. Ланге), „Творчество учеников земских школ” (О. Музиченко), „Уроки лепки из глины. Скульптура для детей по способу И.Л. Тедда”, „Как рисуют дети” (А. Флоран).

У 1915 році серед вищих навчальних закладів, які готували майбутніх учителів, були Харківський, Київський, Одеський університети, 7 вищих жіночих курсів.

Питання трудового навчання було предметом розгляду також і на вчительських з'їздах, які проходили в 1916 році в усіх навчальних округах України. У матеріалах з'їздів відзначалося, що ручну працю необхідно запровадити не тільки в початкових, а й в усіх середніх школах.

Недостатня кількість учителів і низький рівень їхньої професійної підготовки – ці два питання були предметом уваги прогресивних педагогів на початку ХХ ст. Вони поставили проблеми організації спеціальної педагогічної підготовки вчителів і сформулювали вимоги до вчителя, згідно яким він мав добре орієнтуватися у навчальному плані; розуміти навчально-виховне значення кожного предмета; знати вікові особливості дітей; добре володіти знаннями кожного навчального предмета [7, с. 69].

На початку ХХ ст. значно змінився зміст освіти в учительських інститутах. Знову постала проблема організації спеціальної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

В Академії соціального виховання особливу роль відводили для організації студії образотворчого мистецтва, де основним було знайомство з різними напрямками в мистецтві. Такі студії не вчили техніці малювання, але прагнули навчити студента орієнтуватися у сучасному мистецтві.

Діяльність талановитого діяча народної освіти, професора педагогіки, автора книг, підручників, методичних посібників О. Музиченка пов'язана з розвитком естетичних смаків, досконалим вивченням культурної спадщини минулого і введенням не лише предмета „Малювання”, але й дисципліни „Історія мистецтв” у навчальні плани закладів освіти. У працях ученого висвітлюються основні форми, методи розкриття творчих здібностей учнів початкових класів.

10 – 12 серпня 1917 року відбувся ІІ Всеукраїнський Учительський з'їзд. З'їзд просив Українську Центральну Раду через Генеральний Секретаріат, втілити в життя такі його постанови, які стосуються формування нової шкільної системи. У резолюції ІІ Всеукраїнського Учительського з'їзду (1917 р.) записано про те, що в шкільній роботі мусить бути словесна, мистецька

національна творчість згідно з індивідуальними нахилами дітей.

У 1919 році було підготовлено „Проект єдиної школи на Україні” відповідно до якого, єдина школа, через яку повинні проходити всі діти, складалася з двох циклів – основної школи та колегії. Основна школа мала два ступені – молодша та старша школи (по 4 роки), курс колегії – 4-річний.

Ідеальна школа – школа праці. Цього в 20-х роках не заперечували, але багато хто під працею розумів ручну працю і намагався школу перетворити на майстерню, а дитину – на кандидата у підмайстра. На звужене розуміння мети трудової школи П. Блонський замість ручної праці вводить більш широке поняття – соціальна праця. Мета трудового виховання, за П. Блонським, – розвиток у дитини „уміння створювати з речей і явищ природи предмети, корисні для людства”. Метод трудового виховання – „планомірно організоване вправляння дитини в трудовій діяльності” [1, с. 289].

Великого значення надавав П. Блонський політехнічній підготовці школярів, яка складається з таких елементів: знайомства з основними знаряддями і прийомами ручної праці; розуміння у зв'язку з елементарними знаннями з фізики, машинознавства і хімії (в основному, як працює машина, та оволодіння основними навичками поведінки з нею); знайомства з досягненнями сучасної техніки, розуміння переваг високорозвинутої техніки, машинної праці над ручною і значення техніки для успішного будівництва; знайомства з яскравими, доступними розумінню епізодами з історії винаходів; уміння раціонально працювати.

Т. Лубенець (1855-1936) – представник демократичного напрямку в педагогічній думці в Україні – вважав, що у науково-педагогічній діяльності кожного вчителя праці мають посідати питання організації, теорії і методики початкового навчання.

Отже, у навчальних закладах різного типу викладання мистецьких дисциплін проводилося на високому рівні. Набутий досвід дає підстави твердити про закладені основи системи національної освіти. Звернення до них стає дуже актуальним у сучасний період відродження предковичних культурних цінностей, виховання почуттів до рідної землі, вироблення принципів гуманістичної педагогіки.

У зв'язку з незадовільним рівнем загальноосвітньої підготовки учнів з 1937 року викладання праці було зовсім знято з навчального плану школи. Як показав наступний досвід роботи школи, це було великою помилкою, яку виправили лише у 1953 році. У 40-50-ті роки поступово в програмах для загальноосвітніх шкіл зростає обсяг завдань художньо-технічного розвитку. Відповідно в програмах підготовки вчителів поняття „графічної грамоти” розширюється у 40-і роки до „реалістичного зображення” та „елементарних основ реалістичного малюнка”; до програми 50-х років вводиться вимога забезпечення елементів естетичного виховання.

В 50-60 роки до змісту шкільної освіти знову були включені елементи художньої праці. Були розроблені варіанти рекомендацій і програм з художньої праці в початкових класах.

У 1953 році в навчальні плани школи знову введено ручну працю (I—IV класи). Однак, це не повною мірою забезпечувало поліпшення трудового навчання і виховання учнів.

У 1958 році був прийнятий „Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР”. У цьому законі було чітко визначено завдання школи в галузі трудового навчання і виховання. Протягом наступних років проводилася робота з удосконалення системи трудового навчання і виховання учнів. Проте незадовільне забезпечення великої кількості шкіл належною базою, відповідними кадрами, переобтяження програм і підручників не дало можливості повністю реалізувати поставлені завдання. Незважаючи на це, педагоги-практики, які творчо працювали, досягали значних успіхів у трудовому навчанні і вихованні школярів. Термін „художнє виховання” займає тверді позиції в програмах 1954-1963 р.р..

Великий інтерес для педагогів цього періоду мав зарубіжний педагогічний досвід з питань реалізації програми „Виховання мистецтвом”, яка головним завданням школи проголосила гармонізацію особистості учня шляхом залучення його до художньої творчості. Програма була складена під впливом ідей видатного англійського філософа Герберта Ріда і реалізувалася в початкових класах Англії, США, Канади, Австралії [8].

Програма 1964 року орієнтувала процес підготовки вчителів до зближення шкільної практики з проблемами художньо-технічної творчості. Була проведена велика робота щодо розробки і поширення відповідних методик, видання методичних посібників, підручників, програм. Водночас відзначалася односторонність масової художньо-технічної творчості, недосконалість науково-методичної бази підготовки студентів.

У 1976 році Б. Неменський запропонував новий варіант програми для загальноосвітньої школи „Образотворче мистецтво і художня праця”. Вона була включена у всесоюзний експеримент (1970-1980 рр.), в результаті якого була створена і затверджена в 1981 році типова програма. В основу її було покладено поняття художнього образу – формування у школярів здатності посилено сприймати і створювати образ самостійно. Програма включала три розділи художньої діяльності: роботу на площині (графіка, живопис, аплікація); комплекс об'ємнопросторових видів художньої діяльності (ліплення, художнє конструювання, елементи технічної естетики і дизайну); систему робіт із розвитку сприймання (естетичне сприймання довкілля, сприймання мистецтва).

У 1986 році поняття художнього образу і структура цієї програми були покладені в основу програми з образотворчого мистецтва для учнів 1-4 класів. Вона відрізнялась від традиційної структурою, формулюванням тем і завдань, новими назвами видів занять, побудовою уроку із трьох частин, науковою термінологією і варіативністю користування.

Реалізація цієї програми ставили перед вчителем початкових класів вимоги щодо більш високого рівня професійних художньо-трудова знань,

умінь і, основне, вимагала здатності бачити художнє начало в багатьох сферах життєдіяльності людини.

У 1985-1986 навчальному році в педагогічних університетах України введено нові навчальні плани, де посилювалася увага до спеціально-професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема початкових класів.

У 1989 році вчителі початкових класів готувалися за рахунок вивчення шести блоків навчальних дисциплін: соціально-економічного, психолого-педагогічного, спеціально-педагогічного, загальнонаукового, загальноосвітніх дисциплін з методикою їх викладання і методики викладання окремих предметів. І лише у 1989 році до навчального плану підготовки вчителів початкових класів було включено блок загальнокультурних навчальних дисциплін, що деякою мірою сприяє покращенню їх підготовки до організації художньо-технічної творчості учнів. І здійснюється це в першу чергу при вивченні курсів історії світової і вітчизняної культури, історії України. Зокрема, важливе значення має розкриття історичних аспектів розвитку основних галузей світової і вітчизняної культури. Проте жоден із навчальних предметів цього блоку не містить тем, у яких би розкривалися конкретні питання художньо-технічної творчості [6].

У навчальному курсі „Методика образотворчого мистецтва з практикумом” висвітлюється багато питань з естетики, в тому числі й ужиткового мистецтва, проте зовсім не йде мова про реалізацію їх у процесі організації художньо-технічної творчості.

Таким чином, навіть у цих двох специфічних навчальних дисциплінах питання підготовки майбутнього вчителя до організації художньо-технічної творчості учнів висвітлені недостатньо.

Становлення незалежної української держави посилило увагу педагогів-науковців та практиків до проблем художньо-технічної творчості учнів початкових класів.

Оновлення змісту освіти зазначено у Державній національній програмі „Освіта” („Україна ХХІ століття”). Шляхи реформування змісту загальноосвітньої підготовки представлено у гуманітарній освіті прилученням до образотворчого мистецтва, надбань народної творчості; формуванням художньо-естетичної культури; забезпеченням естетичного розвитку особистості, оволодінням цінностями й знаннями в галузях мистецтва; у трудовій підготовці, яка включає розширення трудового досвіду дітей, формування в них навичок самообслуговування; формування техніко-технологічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для залучення учнів до продуктивної праці та оволодіння певною професією; розширення політехнічного світогляду учнів і розвиток їхніх творчих здібностей на основі взаємозв'язку трудового навчання з основами наук; використання досвіду народної педагогіки, залучення школярів до вивчення народних ремесел, створення умов для органічного включення їх у трудову діяльність.

У Державній національній програмі „Освіта” („Україна ХХІ століття”)

зазначено, що вища освіта спрямована на забезпечення фундаментальної загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства.

У „Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти” визначено головну мету національного виховання – забезпечення у молоді високої художньо-естетичної та трудової культури, розвиток естетичних потреб і почуттів.

Останнє десятиліття плеяда вітчизняних науковців (І. Зязюн, О. Семашко, Л. Масол, Н. Миропільська та інші) проводить роботу з розробки та впровадження більш глибокого художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури що базуються на Національній доктрині розвитку освіти в Україні.

Розробляються нові концепції „художньої” освіти в Україні (Л. Масол, О. Рудницька, І. Зязюн), нові підходи до поліхудожньої освіти, що сприяють на принципи взаємодії мистецтв (Г. Шевченко, Б. Юсов та інші). У наукових доробках вчених виокремлюється новий напрям у розвитку національної освіти – поліетнічний і багатокультурний. У змісті поняття багатокультурного виховання з'являється аспект навчання міжетнічного взаєморозуміння, усвідомлення себе частиною цілого, формування крос-культурної свідомості, під якою розуміється не лише діалог культур, а й сприйняття етнопсихологічних відмінностей і менталітету протилежної сторони.

Комплексна програма пошуку навчання і виховання обдарованих дітей та молоді „Творча обдарованість” включає навчання і виховання обдарованої молоді у вищій школі (Підпрограма – 3). У вищезазначеному документі зазначено, що основною метою програми є створення науково-методичного забезпечення процесу пошуку, навчання і виховання обдарованої молоді у вищих навчальних закладах; розробка теоретичного обґрунтування і методики побудови навчального процесу для обдарованих студентів і визначення перспектив удосконалення форм діяльності щодо розвитку творчих здібностей обдарованих студентів; розробка теоретичних основ створення спеціальних інтегрованих, розвиваючих і корекційних навчальних планів і програм, літератури для обдарованої молоді.

Короткий період української держави характеризується для трудового навчання в початковій школі „відмиранням” (хоча й поступовим) програм, навчальних посібників, створених у радянський час, які не зовсім відповідали віковим особливостям дітей молодшого шкільного віку.

У цей період створюються нові програми, підручники, навчальні посібники з трудового навчання в початкових класах, які відповідають педагогічним принципам доступності, послідовності. Зміст їх спрямований на розвиток творчої особистості учня, свідомого ставлення до праці, виховання поваги до неї (або потреби в ній), виховання поваги до трудових

традицій українського народу. Підручники і навчальні посібники надруковані з використанням комп'ютерної техніки та новітніх поліграфічних технологій.

З 1994 року в практику роботи початкової школи впроваджено курс „Художня праця” як альтернатива курсу „Трудове навчання”. У 2000 році були розроблені та затверджені Державні стандарти з освітньої галузі „Технології”. Освітня галузь „Технології” у початковій школі представлена предметами „Трудове навчання” і „Художня праця”. У 2006 році відповідно до вимог Державних стандартів з освітньої галузі „Технології” у загальноосвітній початковій школі впроваджено предмет „Трудове навчання: технічна і художня праця”, де враховано змістовий синтез технічної і художньої праці. В основу змісту цієї освітньої галузі покладено конструктивно-технологічний підхід.

Організація навчання здійснюється за навчальними програмами, розробленими відповідно до Державних стандартів початкової загальної освіти. Автори проекту державного стандарту „Технології” (Д. Тхоржевський, В. Дідух, Г. Левченко, В. Сидоренко, Б. Терещук) передбачають можливість для розробки предмета „Художня праця”, „Трудове навчання” в початковій школі. Змістовими лініями освітньої галузі є основи виробництва, продуктивна праця, професійна орієнтація, трудове виховання, творча праця, які охоплюють усі ланки безперервної освіти учнів.

Отже, зміна пріоритетів у навчанні підвищила роль загальноосвітніх, гуманітарних предметів, зумовила потребу в розробці інтегрованих курсів, які б ширше й повніше реалізували завдання розвитку особистості учнів в процесі різних видів діяльності (пізнавальної, художньої, трудової), в тому числі й у художньо-технічній підготовці вчителя початкової школи у системі неперервної професійної освіти.

Література

1. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки. Курс лекцій. Навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів та університетів. – Тернопіль, 1994. – 359 с.
2. Настольная книга по народному образованию / Ред. Г. Фальборка, В. Чарнолуцкого. – СПб., 1904. – Т.3. – С. 76–169.
3. Основи викладання мистецьких дисциплін / За заг. ред. Рудницької О.П. – К.: АТЗТ „Експрес-об’ява”, 1998. – 184 с.
4. Педагогіка: Учеб.пособие для студ. / Под ред. С.П. Баранова, В.А. Слостенина. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1986. – 336 с.
5. Поліщук М.С. Учительські семінарії в Правобережній Україні в другій половині ХІХ ст. // Український історичний журнал, 1994. - № 4. – С. 54-60.
6. Сирота В. М. Формування професійної готовності майбутніх вчителів початкових класів до викладання художньої праці: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 1998. – 24 с.
7. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: Монографія / Л.О. Хомич. – К.: Магістр-S, 1998. – 200 с.
8. Read H. Education through Art. – London: Faber, 1961. – 328 p.

Шанскова Т.І.,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В статье представлены возможности современных педагогических технологий обучения взрослых студентов при получении второго (следующего) высшего образования.

In article the possibilities of modern pedagogical technologies are presented at training of adult students at reception of the second (following) higher education.

Постановка проблеми. Перебудова вищої школи здійснюється у напрямку забезпечення підготовки майбутнього спеціаліста до професійної творчої праці шляхом активізації самостійної пошукової діяльності студентів, зокрема через розширення меж академічної свободи у виборі різних способів засвоєння навчального матеріалу.

Сучасна освіта України спрямовує людину на навчання впродовж усього життя. Освіта дорослих розглядається як пролонгований процес і результат розвитку людини (особистості, громадянина, індивідуальності, фахівця), що відбувається впродовж усього життя, завдяки якому дорослі розвивають свої здібності або підвищують професійну кваліфікацію.

Тому сьогодні відбуваються позитивні зміни у формуванні комплексної системи післядипломної освіти. Сутність післядипломної освіти визначено Законом України "Про вищу освіту" (ст.10). Вона розглядається як спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду. Гнучкість, динамічність і варіативність післядипломної освіти забезпечується завдяки функціонуванню різноманітних організаційних форм, що включають: перепідготовку, підвищення кваліфікації, спеціалізацію, стажування, навчання в аспірантурі та докторантурі, а також прирівнені до них галузеві форми (ад'юнктура, клінічна ординатура тощо).

Перепідготовка – це отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду.

Спеціалізація – це набуття особою здатності виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості в межах спеціальності.

Розширення профілю (підвищення кваліфікації) – це набуття особою здатності виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності.

Стажування – набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної спеціальності.

На сьогоднішній день удосконалення професійної компетентності людини з вищою освітою шляхом набуття іншої спеціальності відбувається з урахуванням того, що доросла людина відчуває себе самостійною, має певний життєвий, професійний та соціальний досвід, має чітко сформовану мотивацію щодо навчальної діяльності. У той же час, на відміну від дітей і підлітків, дорослі мають багато інших обов'язків, які утримують їх від навчання, й становлять перешкоди у навчанні, а саме: відсутність часу, брак інформації про можливість навчання, проблеми з доглядом дітей, впевненості у своїх можливостях, брак коштів тощо.

Питання навчання дорослих людей з вищою освітою, здобуття ними другої спеціальності у системі післядипломної освіти довгий час не привертало окремої уваги науковців. Більшість досліджень у галузі освіти вирішували дидактичні проблеми шляхом пристосування теорії навчання дітей до навчання і здобуття освіти дорослою людиною, але ці підходи не є адекватними до сучасних потреб. Тому сьогодні постає проблема у розробці та впровадженні педагогічних технологій у процес підготовки дорослих студентів з вищою освітою за гуманітарним напрямом.

Аналіз останніх джерел і публікацій. У кінці ХХ століття було видано багато наукових праць, присвячених вивченню конкретних проблем навчання дорослих, а саме:

- інтеграційним процесам та неперервності професійної освіти дорослих (В. П. Андрущенко, С. Г.Вершловський, Б. Л. Вульфсон, Б. Гершунський, Т. М.Десятов, І. А.Зязюн, Н. Г. Ничкало, Л. П. Пуховська та ін.);

- мотивації навчальної діяльності дорослих (Р. Дж. Владовский, А.К. Маркова, Дж. В. Нолл, А. Б. Орлов, Л. М. Фрідман та ін.);

- індивідуалізації навчання дорослих (С. Брукфілд, М. Ш. Ноулз, Д. М.Савичевич, А. Таф, та ін.);

- особливостям навчальної діяльності дорослих (Л. І.Анциферова, Г.О. Балл, Ю. М. Кулюткін, М. Ш. Ноулз, Р.Р оджерс, К. Хоул та ін.);

- методологічним засадам андрагогіки (К. Гріффін, С. І. Змеєв, Г.В. Куйперс, Л. М. Лесохіна, І. Лордж, Ф. Рейс та ін.);

- особливостям викладання у процесі навчання дорослих (Г. О. Балл, О. М.Буренкова, Е. Джонс, В. К. Дьяченко, А. М. Леонтьев, Н. Лем та ін.);

- підготовці викладачів до навчання дорослих (Л.П.Алексєєва, С.Г.Вершловський, Н. М. Гайдук, С. М.Грабовский, Дж. Лінч, та ін.);

- педагогічним технологіям навчання дорослих (О. А. Дубасенюк, Н.М. Заячківська, О. О. Кияшко, Л. О. Лісіна, Н. Г. Протасова, Г.П. П'ятакова, Г. К. Селевко, С. О. Сисоєва, Д. В. Чернилевський та ін.).

Дослідженням післядипломної освіти, зокрема педагогічної, присвячено багато робіт українських науковців, а саме:

- загальнопедагогічним аспектам функціонування післядипломної педагогічної освіти (Л. Ф. Ващенко, Б. А. Дьяченко, Л. М. Кравченко, А.І. Кузьмінський, О. Г. Козлова, М. І. Лепенюк та інші);
- проблемам реформування та розвитку післядипломної педагогічної освіти (М. І. Дробоход, А. С. Нікуліна, В. В. Олійник та інші);
- дидактичним аспектам післядипломної педагогічної освіти (Н.І. Балик, В. М. Буренко, А. М. Зубко та інші);
- розвитку та вдосконаленню особистісних якостей педагогічних працівників у системі післядипломної освіти (В. Ю. Арешонков, Г. О.Балл, С.А. Болсун, В. В. Вітюк, В. А.Семиченко та інші).

У той же час, дослідники більше акцентують увагу на таких формах післядипломної освіти як підвищення кваліфікації, стажування та спеціалізація, які спрямовані на зростання професійної компетентності дипломованих педагогів. Проте, в сучасних соціально-економічних умовах все більшої значимості набуває така форма післядипломної освіти як перепідготовка, тобто набуття людиною іноді зовсім нової для неї професії.

Метою статті є аналіз сучасних педагогічних технологій навчання у вищій школі та обґрунтування можливості їх застосування в умовах здобуття другої вищої освіти дорослими студентами.

Виклад основного матеріалу. *Технологія навчання* - це науково обґрунтована організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у структурі певної педагогічної системи. Вона визначає спосіб реалізації змісту освіти, який передбачений навчальними програмами, системою методів, форм та засобів навчання з позицій ефективного забезпечення діагностичних цілей. Зміст навчання при цьому виступає не стільки у вигляді складу навчальної інформації, комплексу навчальних задач, завдань і вправ, скільки - цілісної структури, яка визначає характер формування професійних і навчальних навичок і умінь, накопичення досвіду професійної діяльності. Технологія навчання потребує використання таких дидактичних підходів, які перетворюють навчання в організований процес із гарантованим результатом.

Технології навчання дорослих – способи реалізації змісту освіти дорослих, оптимальні й ефективні для віку та фізичного стану дорослої людини, що передбачають взаємодію змістової, процесуальної, мотиваційної, організаційної складових. Вони сприяють диференціації та індивідуалізації освітніх програм на основі врахування набутих раніше знань і професійного досвіду людини, активізації діяльності, розкриттю потенціальних можливостей, виробленню практичних навичок для розв'язання конкретних задач, оцінюванню ступеня засвоєння матеріалу тощо.

Психолого-педагогічні технології пов'язані, насамперед, із забезпеченням ефективного навчального процесу, впровадженням освітніх інновацій тощо. Привертає увагу амбівалентність використання поняття «педагогічна технологія» та його варіацій: «технологія навчання», «освітні технології», «технологія освіти» в сучасній психолого-педагогічній літературі.

О. А. Дубасенюк наголошує, що одні дослідники (Дж. Брунер, П. Кенес-Комоський та ін.) ототожнюють технологію навчання з процесом комунікації. Інші (О. Малібог, Т. Сакамото, Ф. Янушкевич) в освітній технології об'єднують засоби і процес навчання. Третя група (Д. Гасс, О. Богомолів та ін.) пропонують розглядати її з позиції наукової організації навчального процесу. Н. Тализіна вважає, що суть сучасної технології навчання полягає у визначенні раціональних способів досягнення поставленої мети. Навчальний процес тут розглядається як система дій з планування, забезпечення і оцінювання процесу навчання [7: 10]. У сучасній вітчизняній педагогічній науці все повніше стверджується думка щодо педагогічних технологій як певної системи організації та управління педагогічним процесом.

Г. К. Селевко визначає педагогічну (освітню) технологію як систему функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, що побудована на науковій основі, запрограмована за часом і простором, призводить до намічених результатів [10, с. 4].

С. О. Сисоєва в «Енциклопедії освіти» (за ред. В. Кременя) аналізує різні підходи до визначення вказаного феномена і робить висновок, що він розглядається багатоаспектно, а саме: як раціональний спосіб досягнення свідомо сформульованої освітньої (навчальної, виховної) мети (М. Вулман, І. Лернер, Б. Ліхачов, П. Сікорський, Рада з педагогічних технологій Великої Британії); як наука (Г. Селевко); як педагогічна система (В. Безпалько, Сисоєва, Д. Чернилевський); як педагогічна діяльність (А. Нісімчук); як системно-діяльнісний підхід до освітнього (навчального) процесу (Г. Еллінгтон, Н. Кузьміна, П. Мітчелл, Ф. Персиваль, О. Пехота, П. Самойленко); як система знань (В. Генецинський, Т. Назарова, В. Онищук, Ю. Турчанинова; як мистецтво педагога (І. Прокопенко, Н. Тализіна, В. Шепель); як модель (В. Ченців); як засіб оптимізації та модернізації освітнього процесу (Ф. Янушкевич); як процесуальний компонент (складова) освітнього (навчального) процесу (М. Кларін); як інтегративний підхід до освіти (П. Мітчелл, Д. Фін) [1, с. 661].

Деякі автори (Г. К. Селевко, О. А. Дубасенюк та ін.) вважають, що різні підходи до тлумачення терміну «педагогічна технологія» обумовлюються використанням даної дефініції у трьох аспектах:

1) загальнопедагогічному, або науковому (як синонім до підвищення ефективності педагогічної системи);

2) предметному, або процесуально-описовому (опис, проект, алгоритм, сукупність цілей, оригінальних, новаторських способів, методів, прийомів і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення

його мети до очікуваних результатів);

3) модульному, чи процесуально-дійовому (удосконалення технології окремих елементів педагогічного процесу, видів діяльності).

Проблемним також є питання класифікації педагогічних та психологічних технологій. Так, чіткої класифікації інноваційних психологічних технологій у науковій літературі поки що не існує. До педагогічних технологій дослідники відносять різні типи. Наприклад, Л.А. Машкіна виділяє методологічні, цільові та методичні педагогічні технології [6, с. 73]; О. О. Козлова – проблемні, концентровані, модульні, розвивальні, диференційовані, активні, ігрові, особистісно орієнтовані, процесуально зорієнтовані тощо [4, с. 66]; О. О. Кіяшко – авторська підготовка, відкриті системи інтенсивного навчання, дистанційне навчання, діалогове навчання, етапно-блокова організація навчання, ігрові технології, інтегративно-модульна система; інформаційно-комп'ютерне навчання, контекстне навчання; модульно-рейтингове навчання, особистісно орієнтоване навчання, проблемно-діяльнісне навчання, проєктивне навчання, рефлексивно-творче навчання, технологія сумісної продуктивної діяльності [3, с. 63 – 64]. Д. В. Чернилевський і Н. Борисова класифікували інноваційні технології на основі таких ознак: наявність моделі (предмету чи процесу діяльності) і наявність ролей (характер спілкування тих, хто навчається). Авторами виділені наступні типи інноваційних технологій – неімітаційні та імітаційні. Неімітаційні технології не передбачають побудову моделей досліджуваного явища, процесу або діяльності. Змістовна частина технології має проблемний характер та передбачає використання різних технічних засобів навчання. Основою імітаційних технологій є імітаційне або імітаційно-ігрове моделювання. У відповідності до другої ознаки класифікації – наявність ролей, імітаційні технології поділяються на ігрові та неігрові [12, с. 177 – 178].

Серед інноваційних педагогічних технологій, які найдоцільніше застосовувати у навчанні дорослих людей, зокрема у процесі здобуття ними другої вищої освіти, є *особистісно орієнтовані, інтерактивні та інформаційні технології навчання*.

Особистісно орієнтовані технології (підвищення ефективності навчально-виховного процесу шляхом його індивідуалізації та диференціації, створення атмосфери комфорту в процесі навчання, розширення простору співробітництва між викладачами та студентами на гуманному суб'єкт-суб'єктному рівні). Особистісно орієнтовані технології навчання педагогів в умовах післядипломної освіти повинні будуватися на принципах андрагогіки, які ґрунтуються на когнітивно, діяльнісно й особистісно орієнтованій парадигмі освіти, враховують психологічні особливості зрілої людини і визначають діяльність насамперед тих, хто навчається, на відміну від принципів педагогіки, які регламентують діяльність того, хто навчає [5, с. 4–7].

Реалізація цих принципів визначає такі функції процесу навчання дорослих студентів, які опановують педагогічну професію, а саме: поєднання особистісного розвитку з підвищенням професійної майстерності вчителя; забезпечення випереджального характеру професійної підготовки педагога відповідно до суспільних вимог; мотивування самовдосконалення; конструювання ефективних технологій навчання; поєднання галузевих вимог щодо розвитку кадрового потенціалу з потребою відтворення та збереження загальнолюдських цінностей та ін.

На основі вивчення педагогічних досліджень вітчизняних та зарубіжних педагогів визначено теоретичні аспекти диференціації навчання у вищому закладі освіти. *Диференціація навчання* - це розрізнення діяльності тих, хто навчається, за такими мотиваційними позиціями особистості: "можу" і "хочу". Залежно від цього диференціація навчання поділяється на рівневу і профільну. Рівнева диференціація - це диференціація за здібностями та успішністю в навчанні, а профільна - за нахилами та інтересами.

Диференційоване навчання передбачає спрямованість на особистість студента. Паралельно із суміжним поняттям "індивідуалізація навчання" воно проходить ряд етапів, за якими інтерпретується як підхід, принцип, концепція і технологія. В основу термінологічної та змістової розмежованості цих понять нами покладено, з одного боку, частоту вживання кожного з них на певному етапі розвитку педагогічної науки, а з іншого, і це є основним, - зміст, що вкладається у кожне з цих понять.

Умовно динаміку диференціації та індивідуалізації навчання можна подати таким чином:

- 60-і роки - особистісний підхід. Основна суть досліджень - пошук шляхів врахування особливостей студентів у навчальному процесі вищого закладу освіти;

- 70-і роки - індивідуальний та диференційований підходи до навчання. Основна суть досліджень - способи та характер самостійної роботи студентів на основі їх групування за окремими якостями;

- 80-і роки - принципи індивідуалізації та диференціації навчання. Основна суть досліджень - розробка дидактичних вимог до організації навчального процесу на основі врахування індивідуально-типологічних особливостей студентів;

- Кінець 80-х - початок 90-х - концепції індивідуалізації та диференціації навчання. Основна суть досліджень - розкриття особливостей цілісної навчальної діяльності на основі принципів індивідуалізації та диференціації навчання;

- 90-і роки - необхідність створення технологій індивідуалізованого та диференційованого навчання. Основна суть досліджень - створення моделей диференціації та індивідуалізації навчання на основі технологічних позицій. Повне розмежування технологій індивідуалізації та диференціації навчання.

- 2000 - сьогодення - поєднання технології індивідуалізованого та диференційованого навчання в педагогічній системі особистісно орієнтованого навчання студентів. Основна суть досліджень - розробка педагогічних основ оптимального поєднання диференційованого та індивідуалізованого навчання в цілісній концепції особистісно орієнтованого навчання.

В основі зарубіжних вузівських технологій навчання лежать такі психологічні характеристики:

- пріоритетність положень індивідуального функціонування пізнавальних процесів;
- орієнтація на психофізіологічні властивості та зумовлені ними особистісні якості, що впливають на самоорганізацію навчальної діяльності та індивідуальну стратегію поведінки студентів у навчанні;
- врахування емоційних станів студента, які зумовлюються результатами навчальної самоактуалізації;
- спрямованість навчання на формування ціннісних орієнтацій та особистісних новоутворень.

В основі зарубіжних концепцій диференціації та індивідуалізації навчання лежать філософські теорії прагматизму (Д. Дьюї, Ч. Пірс, У. Джеймс, Д. Мід та ін.) та екзистенціалізму (К. Роджерс, А. Маслоу, А. Комбс, Ч. Петерсон та ін.). Технології індивідуалізованого та диференційованого навчання регулюються психологічними концепціями біхевіоризму (Е. Торндайк, Д. Уотсон, Б. Скіннер та ін) та гуманістичної психології (А. Естін, А. Чикерінг та ін.).

Підвалини української педагогіки вищої школи базуються на розумінні розвитку особистості в навчанні з позицій теорії культурно-історичного розвитку Л.С.Виготського, з позицій концепції особистісного розвитку в діяльності С.Л.Рубінштейна і А.М.Леонтьєва. На основі цих теорій в практику диференційованого навчання активно впроваджуються елементи співробітництва, аспекти активізації навчальної діяльності, концептуальні позиції творчої самореалізації студентів та інше. Їх аналіз дозволив нам методологічною основою диференціації навчання вважати особистісний та індивідуальний підходи до студентів і діяльнісний, системний та технологічний підходи до їх навчання.

Технологія диференційованого навчання розглядається в як організація навчального процесу, що забезпечує формування власного стилю діяльності студентів на основі врахування їх індивідуально-типологічних особливостей.

Методологія диференційованого навчання включає три ступені:

1. Філософські позиції: діяльнісна суть людини; управління діяльністю; інтеграція науки і виробництва.
2. Наукові підходи: діяльнісний; системний, технологічний.
3. Андрагогічні принципи: активності й свідомості в навчанні та врахування вікових і індивідуальних особливостей студентів; цілісності, структурності, ієрархічності, інтегративності та зовнішньої зумовленості

процесу навчання; діагностичної цілеспрямованості, науковості, оптимальності, сучасності, завершеності навчання, свідомого вибору, співробітництва, вимірюваності результатів навчання та об'єктивності оцінки.

Вихідними психолого-педагогічними позиціями технології диференційованого навчання є:

- розгляд особистості студента як центральної фігури навчального процесу;
- врахування індивідуально-типологічних особливостей студентів в організації навчального процесу;
- оптимальне поєднання індивідуального характеру засвоєння знань з груповою організацією навчальної діяльності студентів;
- варіативність цілей та змісту навчання, способів діяльності, організаційних форм та засобів навчання;
- свобода і самостійність студентів у виборі власної траєкторії навчання;
- організаційно-методичне забезпечення навчального процесу;
- стимулювання позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів та викладачів [2].

На думку С. О. Сисоевої, інтерактивні технології навчання дорослих забезпечують їх включення у процес навчання за рахунок добору й використання сукупності активних форм, методів, прийомів, методик, засобів навчання, що дають змогу гарантовано досягти запланованого результату, забезпечити зворотний зв'язок та врахувати життєвий та професійний досвід дорослих.

Дидактична особливість інтерактивного навчання дорослих полягає в тому, що у процесі його реалізації іноді спостерігається порушення звичайної дидактичної логіки навчального процесу: не від засвоєння теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення.

Основними формами та методами інтерактивного навчання є евристичні бесіди, презентації, дискусії, ділові та рольові ігри, навчальні тренінги, колективні вирішення творчих завдань, кейс-метод, практичні групові й індивідуальні вправи, моделювання певного виду діяльності або ситуацій, проектування й написання бізнес-планів, різних програм, обговорення відеозаписів, включаючи запис власних дій тощо.

Дидактична гра - це гра за правилами, що спрямована на досягнення заздалегідь визначеного ігрового результату. На відміну від ігрової діяльності цілеспрямована гра передбачає момент змагання.

Структура навчального процесу, який передбачає дидактичну гру, складається з чотирьох етапів:

1. *Орієнтація* – характеристика викладачем теми, що вивчається, виклад основних правил гри та плану її проведення.
2. *Підготовка до проведення* включає розподіл ролей, вивчення ігрових завдань, процедурні питання.

3. *Проведення гри* включає дії учасників за ігровими правилами, розгортання ігрового сюжету. Викладач стежить за грою, фіксує наслідки (підрахунки балів, прийняття рішень), роз'яснює те, що незрозуміле.

4. *Обговорення гри* - дискусійне обговорення гри (що сподобалося, коли виникали труднощі, які ідеї з'явилися протягом гри). Увага приділяється зіставленню імітації з реальним світом, установленню зв'язку гри зі змістом навчальної теми.

Тренінг як метод навчання у процесі здобуття другої вищої освіти можна розглядати як групу методів, спрямованих на розвиток здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності, метою якого є формування у студентів знань, умінь і навичок організації різних видів педагогічної діяльності; виховання особистісного ставлення до складових майстерності педагога. Тренінг визначається і як засіб перепрограмування моделі управління поведінкою та діяльністю, що вже існує в людини. Сьогодні існує декілька видів тренінгу: *тренінг партнерського спілкування*, *тренінг сенситивності* та *тренінг креативності*, що пов'язані з психогімнастичними вправами, які націлені на формування та розвиток умінь, навичок і настанов ефективного спілкування.

Основними завданнями тренінгів у підготовці спеціалістів гуманітарного профілю є формування умінь

організації позитивної міжособистісної взаємодії у спільноті; нових знань стосовно майбутньої професії;

умінь і навичок виконання різних видів педагогічної діяльності у стандартних і нестереотипних навчально-виховних ситуаціях; умінь критичного і творчого мислення у процесі вирішення професійних завдань;

умінь аналізу і вибору педагогічних дій у навчально-виховних ситуаціях; особистісних суджень, оцінок стосовно майбутньої професії; навичок роботи у команді.

«Кейс» - метод - це дуже деталізовані, контекстуальні, описові доповіді і повідомлення про викладання і учіння. "Кейс"-метод використовують для того, щоб допомогти майбутньому вчителю зрозуміти специфіку педагогічних ситуацій (взаємовідносини, види відповідальності, клімат навчання, мотивацію). Це сприяє формуванню вмінь розв'язання проблемних ситуацій, допомагає адаптації студента до майбутньої діяльності.

Портфоліо - метод навчання, оцінювання і атестації, який широко застосовується у процесі підготовки майбутніх вчителів. У педагогічній практиці відомі такі види портфоліо: "робочий портфоліо", "шоукейс портфоліо" і "портфоліо для записів. Найчастіше у практиці підготовки майбутніх вчителів використовують "робочий портфоліо": студент збирає матеріал для атестації, викладач має можливість оцінити рівень професійного зростання студента протягом певного часу. Також проводяться *портфоліо-конференції*, на яких відбувається атестація цього виду студентської роботи. Фактично викладач разом зі студентами проводить спільний аналіз та оцінювання їх вмінь і здібностей. З'явилася можливість вивчити ідеї,

інтереси, звички, загальні здібності і ставлення до навчальних цілей, і найголовніше, встановити цілі самокерування і самовдосконалення.

Проекти розвивають логічне мислення, навички стилістичного оформлення своєї думки, правильного добору слів тощо. Виконання такого завдання, як написання проектів, вимагає від студента обдумування і формулювання основних ідей з предмета, що вивчається у вищій школі. Викладачі за допомогою методу-проектів намагаються сформувати зі студента самостійних дослідників, спроможних трансформувати себе і виробити власну робочу теорію. Головна мета методу-проектів - висунення та розв'язання творчих ідей [9].

Ефективність застосування інтерактивних технологій у навчанні дорослих визначається за такими критеріями:

1) пізнавальної активності (рівень пізнавальної активності учасників навчального процесу);

2) мотивації (зацікавленість в одержанні нової інформації, наскільки навчання орієнтоване на запити та потреби дорослого);

3) активної інформативності (наскільки навчання сприяє осмисленню нової інформації, орієнтоване на її активне засвоєння, можливість співвіднесення нового знання з відомим, власним досвідом; відстеження власного розуміння);

4) активізації мислення (наскільки навчання спонукає до роздумів, систематизації, класифікації та узагальнення нової інформації, вироблення власного ставлення до неї і формулювання проблем та запитань для подальшого просування в інформаційному та діяльнісному пол);

5) співпраці (рівень психологічної комфортності, демократичності і партнерства в процесі навчання, зокрема у системі «викладач — учень», рівень взаємної відповідальності за результати навчання);

6) результативності (успіхи у навчанні, міцність і глибина засвоєння навчального матеріалу, засвоєння необхідних, відповідно до потреб дорослих, професійних та інших умінь і навичок за умови раціональної витрати часу та зусиль, ступінь задоволення навчанням) [11, с. 160].

Для диференціації й індивідуалізації навчального процесу значні можливості відкриває використання потенціалу *інформаційних технологій навчання* (ІТН), які розглядаються як сукупність методів і технологічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації за допомогою комп'ютерів і телемунікаційних мереж. Залежно від конкретних дидактичних завдань, що розв'язуються з використанням ІТН, при підготовці вчителя до конструювання навчальних технологій можуть ефективно застосовуватися такі комп'ютерні засоби навчання (КЗН) або їхнє поєднання: електронний підручник; мультисередовищна система; експертна система; система автоматизованого проектування; електронний бібліотечний каталог; банк даних, база даних; локальні й розподілені (глобальні) обчислювальні системи; електронна пошта; голосова електронна пошта; система телеконференцій; автоматизована система керування науковими

дослідженнями; автоматизована система організаційного керування.

Висновки. Таким чином, урахування сучасної освітньої концепції неперервності освіти, акмеологічного, аксіологічного та андрагогічного підходів до навчання дорослих та детальний аналіз сучасних педагогічних технологій навчання у вищій школі дав змогу показати особистісно орієнтовані, інтерактивні та інформаційні технології навчання у системі вищої, післядипломної освіти та перепідготовки як найбільш ефективні, спрямовані на задоволення особистісних освітніх потреб дорослих студентів, їх саморозвиток та самореалізацію та потреб держави у підготовці конкурентоспроможних фахівців.

Література:

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Гусак П.М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис...докт. пед. наук: 13.00.01. – К., 1999. – 32 с.
3. Кіяшко О. О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіяшко Олександр Олександрович. – Луганськ, 2001. – 262 с.
4. Козлова А. А. Психотехнологии как средство формирования субъектной позиции клиента системы профконсультирования: дис. канд. психол. наук: 19.00.13 / Александра Александрова Козлова. – М., 2002. – 216 с.
5. Лісіна Л.О. Технології навчання вчителів у післядипломній освіті / Л.О.Лісіна. — Запоріжжя: Диво, 2007. — 198 с.
6. Машкіна Л. А. Підготовка студентів педагогічних училищ та коледжів до використання інноваційних технологій в дошкільних закладах: дис... канд.пед.наук: 13.00.04 / Машкіна Людмила Андріївна. – К.: 2000. – 175 с.
7. Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін / За ред. О. А. Дубасенюк: зб. наук.- метод. праць. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – 261 с.
8. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк. П. М. Воловик та ін. / За ред. С. О. Сисоєвої. - К.:ВПОЛ, 2001. - 502 с.
9. П'ятакова Г.П., Заячківська Н.М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: Навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів вищої школи. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. - 55 с.
10. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии / Герман Константинович Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
11. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: сутність, критерії, життєвий цикл // Педагогічний процес: теорія і практика. Зб. наукових праць. Вип. 3 в 2-х ч. (ч. II). – К.: Вид-во ВД «ЕКМО», 2010. – С. 158 – 164.
12. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособ. [для вузов] / Дмитрий Владимирович Чернилевский.– М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
13. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей / А. К.Колеченко. — С.Пб.: КАРО, 2002. — 368 с.

Дубасенюк О.А.,
доктор педагогічних наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті проаналізовано ефективність професійної підготовки студентів-заочної форми навчання за напрямом "Початкова освіта" в університеті в процесі вивчення педагогічних дисциплін; виділено рівні їх педагогічної підготовки; визначено напрями та організаційні умови її вдосконалення.

The article deals with efficiency of the students by correspondence university professional training according to the direction "Primary education" in the process of study of pedagogical subjects; the levels of their pedagogical training are defined; some directions and organizational conditions of its perfection are determined.

Модернізація загальноосвітньої та вищої школи потребує підготовки нової генерації учительських кадрів, здатних працювати в сучасних соціально-економічних та соціокультурних умовах. Значна роль у цьому процесі належить заочній формі навчання. Усвідомлення позитивних аспектів поєднання трудової та освітньої діяльності за спеціальністю дозволяє переосмислити місце й роль заочної освіти у ВНЗ. Багаторічна практика заочного навчання підтвердила його ефективність і право на існування. Професійній діяльності випускників-заочників властиві гнучкість, самостійність, упевненість. Проте рівень фактичних знань, набутих у процесі заочного навчання, залишається недостатнім для того, щоб відповідати високій компетентності вчителя.

Мета статті: проаналізувати особливості та рівень ефективності професійної підготовки студентів-заочної форми навчання університету у процесі вивчення педагогічних дисциплін

Проблема підвищення ефективності вищої педагогічної заочної освіти висвітлювалась у працях Т.І. Кобзарєвої, Ю.Г. Круглова, Л.Ф. Михайленко А.Є. Мусіна, В.А. Нікітіна, Н.Є. Соколової, У.М. Халілова та ін. Психолого-педагогічні особливості навчання дорослих розглядаються такими вченими як Б.Г. Ананьєв, С.Г. Вершловський, С.І. Змейов, Ю.М. Кулюткін, Л.Є. Сігаєва, Г.С. Сухобська та ін. Окремі аспекти заочної освіти розглядаються в дослідженнях, які висвітлюють теоретичні засади професійної підготовки до педагогічної праці (І.М. Богданова, В.М. Володько, М.І. Жалдак, Н.В. Кузьміна, О.Г. Мороз, Г.І. Саранцев, М.І. Сметанський, М.І. Шкіль та ін.); психолого-педагогічних особливостей

формування знань та умінь студентів (Б.Г. Ананьєв, А.М. Алексюк, П.Я. Гальперін, Я.І. Груденов, Ю.М. Кулюткін, І.Я. Лернер, М.М. Скаткіна, П.М. Ерднієва та ін.); дистанційного навчання (В.Ю. Биков, Р.С. Гуревич, К.В. Корсак, Н.В. Морзе, В.В. Олійник, С.О. Сисоєва, О.М. Спирін та ін.); самостійної роботи (А.М. Алексюк, І.М. Гуломов, В.А. Козаков, М.М. Солдатенко, І.В. Хом'юк, І.Е. Унт, І.А. Шайдур).

На основі аналізу становлення системи заочної освіти в Україні розглянуто психолого-педагогічні особливості підготовки студентів у процесі заочного навчання та охарактеризовано традиційну педагогічну систему підготовки вчителя математики.

У процесі дослідження заочної підготовки вчителя математики Л.Ф. Михайловою [2; 3] виділено психолого-педагогічні особливості такої підготовки за заочною формою навчання, які мають узагальнений характер:

- студент-заочник водночас навчається й навчає, тобто він є не тільки об'єктом педагогічної взаємодії, але й активним суб'єктом пізнавальної і творчої діяльності, спрямованої на глибоке опанування навчального матеріалу;

- засвоєння теоретичних знань студентами-заочниками відбувається одночасно із узагальненням і систематизацією практичних знань;

- процес навчання для цієї категорії студентів є додатковою діяльністю щодо основної – трудової;

- студент-заочник, зокрема працюючий педагог, виконує роль учителя на основі індивідуального досвіду; алу навчаючись у педагогічному ВНЗ, майбутній фахівець не завжди може спостерігати приклади педагогічної взаємодії і тому не має у своєму запасі альтернативних засобів стимулювання, переконання тощо;

- у більшості з них відсутні навички самостійної роботи з науково-методичною літературою, що є однією із причин низької успішності студентів-заочників; отже, одне з найважливіших завдань вищої педагогічної школи – навчити працюючих і майбутніх учителів навчатися, розвивати їх інтерес до професійної педагогічної діяльності, спонукати до самоосвіти, самовдосконалення;

- кожний студент заочної форми навчання, який працює за фахом, певним чином усвідомлює, у розв'язуванні яких професійно-педагогічних завдань він відчуває труднощі і яких знань йому бракує для їхнього подолання.

Необхідно врахувати виділені особливості при організації навчального процесу та при розробці навчальних планів та програм, методики проведення лекційних і практичних занять, науково-дослідної роботи студентів, педагогічної практики. Все це має сприяти якісній педагогічній підготовці вчителя на заочному відділенні.

Важливо також проаналізувати відмінності у педагогічній підготовці студентів денної форми навчання і студентів-заочників:

- студент-заочник, на відміну від студента денної форми навчання, в більшості випадків чітко усвідомлює мету, завдання, зміст, особливості професійної діяльності педагога в сучасних умовах.

- студенти денної форми навчання тільки починають усвідомлювати роль педагогічної професії; на практичних заняттях з педагогічних дисциплін роблять перші спроби підготовки й проведення уроку, у подальшому у процесі педагогічної практики пізнають специфіку вчительської професії, осмислюють необхідність теоретичних знань із психолого-педагогічних дисциплін та методики викладання предмета, переконуються в правильності вибору професії; в той же час більшість студентів-заочників уже працює в школі і має певний досвід;

- студенти-заочники, зокрема, які працюють учителями у школі, можуть виконувати курсові роботи не лише реферативного, але й дослідницького характеру, оскільки мають реальну можливість для проведення спостережень та експерименту;

- студент-заочник і студент денної форми навчання частіше відрізняються віковими особливостями і набутим досвідом.

У процесі дослідження нами було проаналізовано систему педагогічної підготовки вчителя початкової школи, яка склалася в навчально-науковому Інституті педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка в умовах реформування вищої освіти в Україні. На цій основі обґрунтовано специфіку такої підготовки для заочної форми навчання; визначено мету, зміст, вимоги, методи, прийоми та засоби формування педагогічних знань та умінь учителя початкової школи; враховано особливості організації самостійної роботи студентів у процесі формування базових педагогічних знань.

Було з'ясовано місце педагогічної підготовки вчителя початкової школи в структурі загальної системи педагогічної освіти, розглянуто мету, завдання, зміст, методи, засоби та організаційні форми. Вважаємо, що серед провідних завдань курсу педагогіки є усвідомлення випускниками ролі міжпредметних зв'язків, особливо з психологічними дисциплінами (загальна, вікова, педагогічна, соціальна психологія) та соціально-педагогічними дисциплінами (соціальна педагогіка, технологія соціальної роботи, робота з обдарованими учнями тощо).

Проаналізувавши наявну систему педагогічної підготовки вчителя початкової школи за заочною формою навчання, виділяємо особливості контингенту студентів заочної форми навчання; позитивні та негативні риси заочної форми навчання.

З метою вдосконалення педагогічної підготовки вчителя початкової школи за заочною формою навчання було опитано 280 випускників НДІ педагогіки. Студенти були умовно поділені на три групи: перша, включає студентів, які працюють учителями у загальноосвітніх закладах (47,1 %), друга група – студенти, які працюють педагогічними працівниками в різних освітніх закладах (19,3 %), третя група, які не працюють в системі освіти (33,6 %). Тобто виявлено, що майже 70 % випускників працюють у навчальних закладах різного типу. Такі студенти глибоко розуміють сутність педагогічної професії, отримують задоволення від спілкування з дітьми, прагнуть допомогти в особистісному становленні дітей та молоді.

Більш глибокий аналіз рівня педагогічної підготовки випускників Інституту педагогіки здійснювався за наслідками державного екзамену з педагогіки. При цьому було враховано результати дослідження, проведені В.І. Мудриком [4]. Це дало можливість виділити 4 групи студентів заочної форми навчання за рівнем педагогічної підготовки: низький, середній, достатній, високий. Розподіл здійснювався за такими показниками: ставлення студентів до педагогічної професії, розуміння її сутності; рівень сформованості педагогічних знань та практичних умінь. Коротко охарактеризуємо особливості кожного рівня педагогічної підготовки

студентів заочної форми навчання.

Низький рівень. Студенти мають обмежений загальний кругозір, їм властиві певні уявлення про роботу вчителя, проте вони не усвідомлюють сутність педагогічної професії і взагалі роль педагогічних знань у майбутній роботі з різними категоріями людей, орієнтуються лише в окремих питаннях навчальної програми. Слабко обізнані з класичною педагогічною спадщиною, мають поверхневе уявлення про сучасний стан педагогічної науки. Характерне репродуктивне відтворення знань. До цієї групи відносяться такі студенти, які або випадково обрали вчительську професію, або працюють в установах, не пов'язаних з освітою дітей та молоді, тому в них розвинуті лише окремі педагогічні вміння.

Середній рівень. Для цієї групи студентів притаманне більш усвідомлене ставлення до професії педагога. Вони розуміють значення педагогічної освіти у сучасному світі. Ознайомлені з окремими творами відомих педагогів. З роботами сучасних учених-педагогів ознайомлені в загальному плані. Мають уявлення про предмет, завдання курсу педагогіки, форми, методи, засоби навчально-виховного процесу. Можуть сформулювати певні ознаки основних категорій педагогіки. Мають невеликий досвід роботи з дитячими колективами або з іншими категоріями людей і тому володіють певними педагогічними вміннями.

Достатній рівень. Характерне усвідомлене ставлення до професії педагога і ролі педагогічної освіти у сучасному світі. Студенти добре ознайомлені з класичною педагогічною спадщиною, розкривають основні категорії педагогіки, сутність процесу виховання і навчання, їх принципи, форми, методи, засоби. Успішно працюють у загальноосвітніх закладах, частіше у початковій школі. Прагнуть упроваджувати в освітньо-виховний процес інноваційні технології. У них розвинені практичні вміння.

Високий рівень. Студенти обрали педагогічну професію за покликанням. Прагнуть допомогти своїм вихованцям в особистісному і пізнавальному зростанні. Глибоко обґрунтовують методологічні засади педагогічної науки, розкривають її основні категорії, сучасні наукові підходи. У своїй діяльності широко використовують методи науково-педагогічного дослідження. Глибоко обізнані не тільки з творами педагогів-класиків, але й вивчають педагогічні праці сучасних учених. У своїй практичній діяльності постійно реалізують інноваційні засоби виховання і навчання дітей та учнівської молоді. Частина таких студентів працюють керівниками навчальних закладів, мають достатній педагогічний досвід, досконало володіють комплексом педагогічних умінь.

Серед причин низької успішності студентів-заочників педагогічних спеціальностей вбачаємо неусвідомлений вибір ними педагогічної професії, недостатність навчально-методичного забезпечення адаптованого до умов заочної освіти, відсутність диференціації заочного навчання, недооцінку ролі самостійної роботи і, як наслідок, недостатній рівень сформованості умінь та навичок самостійної роботи. Тобто педагогічна підготовка вчителя

початкової школи за заочною формою навчання є актуальною та має істотні відмінності від підготовки студента денної форми навчання, які необхідно враховувати у педагогічному процесі.

З метою підвищення рівня педагогічної підготовки випускників в Інституті педагогіки ЖДУ була проведена така робота: 1) удосконалено програму курсу "Педагогіка"; 2) розроблено програму нового курсу "Методика викладання педагогіки" для студентів заочної форми за напрямом підготовки – "Початкова освіта"; 3) введено курс "Методологія та методи науково-педагогічного дослідження" з метою посилення методологічної підготовки студентів; 4) видано навчальні посібники з грифом МОН України – "Практикум з педагогіки" (авторський колектив викладачів кафедри педагогіки) та "Методика викладання педагогіки" (автори: О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова); 5) розроблено методичні рекомендації по написанню курсових, дипломних та магістерських робіт з педагогіки; 6) розроблено і здійснено мультипрезентацію лекційних курсів з таких дисциплін як "Педагогіка", "Історія педагогіки", "Методика викладання педагогіки", "Методологія та методи науково-педагогічного дослідження".

Крім того, визначено та обґрунтовано педагогічні умови [1], що сприяють підвищенню ефективності самостійної роботи студентів заочної форми навчання з урахуванням їх індивідуальних особливостей, виділено етапи організації самостійної роботи, передбачено розробку систему ефективного контролю за самостійною роботою студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Василенко О.В. Психолого-педагогічні основи організації самостійної роботи студентів заочної форми навчання / О.В. Василенко // Теоретичні питання культури, освіти і виховання: [зб. наук. пр.]. – 2004. – № 28. – С. 14–18.

2. Михайленко Л.Ф. До питання про методичну підготовку вчителя математики на заочному відділенні педвузу / Л.Ф. Михайленко, О.І. Матяш // Дидактика математики: проблеми і дослідження. Міжнародний збірник наукових робіт. – Вип. 16. – Донецьк, 2001. – С. 47–53.

3. Михайленко Л.Ф. Психолого-педагогічні особливості формування методичних знань та умінь у студентів-заочників / Л.Ф. Михайленко // Наукові записки: Зб. наук. праць. Серія: Педагогіка і психологія. – Вип. – Вінниця: ВДПУ, 2001. – С. 85–88.

4. Мудрик В. Науково-методичні основи управління фізичною культурою и спортом / В. Мудрик, І. Приходько. – Харків : "Армас", 2000. – 223 с.