

**Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет імені Івана Франка**

АНДРАГОГІЧНИЙ ВІСНИК

Науковий електронний журнал,
заснований у 2012 році
(виходить один раз на рік)

Випуск 4

Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
Житомир
2013

Видається за рішенням Вченої ради Житомирського державного університету
імені Івана Франка (протокол № 12 від 26 червня 2013 р.)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор	<i>О.А. Дубасенюк</i> , педагогічних наук, професор.
Заступник головного редактора	<i>Л.Б. Лук'янова</i> , доктор педагогічних наук, професор.
Відповідальний редактор	<i>О.В. Вознюк</i> , кандидат педагогічних наук, доцент.
Відповідальні секретари	<i>Н.М. Мирончук</i> , кандидат педагогічних наук, доцент; <i>Т.І. Шанскова</i> , кандидат педагогічних наук, доцент.

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ:

О.В. Аніщенко, доктор педагогічних наук, доцент;
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;
К.Я. Климова, доктор педагогічних наук, професор;
М.В. Левківський, доктор педагогічних наук, професор;
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 4, 2013 р.

Виготовлено з оригінал-макету авторів
Підписано до друку 26.09.2013 р. Формат 60х90/12. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Друк різнографічний. Ум. друк. арк. 10,25. Обл.-вид. арк 10,9. Замовлення

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, 2013

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ОСНОВИ ОСВІТИ	
ДОРΟΣЛИХ.....	5
<i>Зязюн І.А.</i> Проблеми особистісного і професійного онтогенезу...	5
<i>Ничкало Н.Г.</i> Андрагогіка в системі педагогічних наук.....	12
<i>Лук'янова Л.Б.</i> Освіта дорослих: виклики та перспективи	20
<i>Дубасенюк О.А.</i> Передумови розвитку андрагогіки як чинника особистісного та професійного зростання дорослого.....	26
<i>Аніщенко О.В.</i> Освіта людей третього віку як відповідь на виклики ХХІ століття	33
<i>Круковська І.М.</i> Освіта дорослих як нова педагогічна парадигма.....	39
<i>Шанскова Т. І.</i> Психологічні особливості дорослих як суб'єктів навчання в умовах другої вищої освіти.....	42
РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ	
46	
<i>Пастовенський О. В.</i> Управління загальною середньою освітою: громадський чинник.....	46
<i>Вознюк О.В.</i> Погляд на особистість учителя крізь призму його професійно важливих якостей	51
<i>Дмитриев Д.А.</i> Развитие кадрового инновационного потенциала руководителей муниципальной системы образования.....	58
<i>Мирончук Н. М.</i> Стажування як форма підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників.....	64
<i>Запорожцева Ю.С.</i> Інноваційні моделі професійного розвитку вчителів у післядипломній освіті	69
<i>Орлова О. А.</i> Зміст та структура готовності вчителя до особистісного самовдосконалення учнів у системі післядипломної освіти	73
<i>Рожнова Т.Є.</i> Організація професійного навчання дорослих з використанням інноваційних технологій.....	78
<i>Якса Н.В.</i> Інклюзивна освіта як андрагогічна проблема	85
<i>Петрук І. С.</i> Проблеми підготовки вихователів до роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, в системі післядипломної освіти.	91

Піонтківська І.О. Професійний розвиток майстрів виробничого навчання в освітніх закладах	96
Осадчук Н.П. Культурологічний підхід до проблеми формування професійної культури офіцера	99
РОЗДІЛ III. АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИЩОЇ ШКОЛИ	103
Антонова О.Є. Педагогічна обдарованість суб'єктів освітнього процесу як андрагогічна проблема.....	103
Клочкова Г.М. Мониторинг функционирования и развития системы графическо-конструкторской подготовки студентов технологического образования	110
Коростелева Л.А. Особенности профессиональной подготовки экспертов-экономистов в контексте использования экономических и правовых знаний	117
Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки специалистов ...	123
Иванова Л.В. Познавательные потребности аудитории как жанрообразующий фактор в журналистике	131
РОЗДІЛ IV. СОЦІАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ АНДРАГОГІКИ	136
Пантыкина М.И. Методология философского исследования права: традиции и перспективы.....	136
Коновальчук І. І. Інноваційне соціально-педагогічне середовище як модель освіти дорослих	143
Жижек О.А. Сучасні проблеми андрагогіки як основи професійної освіти маргінальних груп населення	148
Апанасюк Л. А. Психолого-педагогический аспект преодоления ксенофобии среди молодежи	155
Осадчий М. М. До проблеми децентралізації освітніх мереж: зарубіжний досвід	166
Безгина О. А. Первый этап в развитии кооперативного движения России	170
Гуров В. А. Применение вооружённых сил Российской Федерации в миротворческой операции в Южной Осетии (1992-2008 гг.)	176

РОЗДІЛ І. ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ОСНОВИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

УДК 371.2 (09)

Зязюн І.А.,

*докт. філос. наук, професор, академік НАПН України,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України*

ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОГО І ПРОФЕСІЙНОГО ОНТОГЕНЕЗУ

Розглядаються особистісний і професійний онтогенез людини в контексті андрагогіки – розділу педагогіки про стимуляцію і напрям процесів навчання та виховання дорослих у контексті їх самореалізації, самодіяльності, самоуправління, самоосвіти.

Рассматривается личностный и профессиональный онтогенез человека в контексте андрагогики – раздела педагогики о стимуляции и направлении процессов обучения и воспитания взрослых в контексте их самореализации, самостоятельности, самоуправления, самообразования.

Personality and professional man's ontogenesis are examined in the context of andragogy – the branch of pedagogics about stimulation and direction of the processes of teaching and education of adult people in the context of their self-realization, independence, self-government, self-education.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, особистісний і професійний розвиток людини вивчається багатьма науковими дисциплінами, зокрема психологією, педагогікою, філософією, історією, юриспруденцією тощо. Вчені цього напряму досліджень належать до різних шкіл і течій, особливо у психології, однак, незважаючи на це, виявляється загальна тенденція у підходах до вирішення проблеми. Вона полягає в тому, що розвиток особистості у різних концепціях розглядається в контексті взаємного впливу індивідуальних особливостей людини і соціокультурного середовища в процесі соціалізації й професіоналізації.

Коли ж ідеться про андрагогіку (розділ педагогіки про стимулювання та спрямування процесів виховання та навчання дорослих), то розглядаються особливості особистісного і професійного онтогенезу в період зрілості. Актуальність цього питання пояснюється з одного боку тим, що індивідуальні характеристики людини (установки, потреби, інтереси, рівень домагань, особливості інтелекту і т.п.) значно впливають на вибір професії і хід професійної адаптації. Вони можуть як сприяти формуванню професійної майстерності й творчому підході до трудової діяльності, так і заважати професійному становленню (наприклад, у випадку відсутності загальних професійних здібностей – активності, саморегуляції, стійкості перешкодам та ін.), що призводить до більш швидкого професійного старіння і деформації (негативні соціально-психологічні й психічні зміни в процесі виконання професійної діяльності).

З іншого боку, професійна діяльність має зворотний вплив (позитивний чи негативний) на особистісний онтогенез, зокрема на формування самооцінки, саморозвитку, самовиховання і т.п. Л. Корнеєва пише про експерименти, які показали динаміку професійно важливих якостей особистості впродовж усього

професійного шляху людини. Нею виявлено наступне. На початкових етапах професійної діяльності, зазвичай, підвищується тривожність, потім відбувається її деяке зниження. При трьох – п'ятирічному стажі роботи вона знову стає неадекватно високою, що зумовлює, зокрема, піки травматизму на цьому етапі. У подальшому, після деякого зниження, має місце повторне поступове підвищення тривожності до рівня, оптимального у даній діяльності. Іноді фіксується ще один різкий стрибок у передпенсійний період [7, с. 68].

Кожна вікова стадія щодо професійного й особистісного становлення вирізняється своїм рівнем і динамікою. Однак тут виявляється певна онтогенетична закономірність: період зрілості (дорослості) є продовженням поглибленого розвитку психічних і соціально-психічних якостей, а також є періодом найбільшої й найефективнішої активності в контексті професійної діяльності.

Освіта дорослих характеризується неперервністю і відповідними технологіями. Щодо останніх, то варто визначити, що розуміється під "технологією освіти", наскільки закономірним є його введення до наукового обігу, яке співвідношення цього терміну з традиційними поняттями "теорія освіти" і "методика освіти".

Поява і широке розповсюдження терміну "технологія освіти" викликана самим ходом розвитку освіти, сфера якої значно розширилась і включила в себе освіту дорослих, так звану продовжену освіту, різні види неформальної освіти (організованої не в навчальних закладах спеціально підготовленим персоналом і не завжди заради загальновизнаного диплому). Із соціального інституту, що має власні закони і принципи розвитку, диктує своїм суб'єктам власну волю, освіта поступово перетворюється у сферу освітніх послуг, діючи за замовленнями суспільства, держави, соціальних груп і часто самих індивідів. Традиційна ж педагогіка зводила поняття "навчання" (можливо, краще "учіння") до викладання, до сприймання соціального досвіду через учителя (насправді для цього були, є й залишаються об'єктивні причини: початковий етап особистісного розвитку дітей, відсутність у них достатнього соціального досвіду, залежне матеріальне і соціальне становище тощо).

Із введенням категорії "технологія навчання" педагоги вимушені виявляти закономірності взаємодії рівнозначних за освітнім статусом суб'єктів навчання, змісту, форм і методів, засобів та джерел навчання. У такий спосіб технологія навчання є його організацією із системою дій і взаємодій активних учасників навчального процесу. При цьому технологія навчання передбачає у детальних взаємозалежностях систему дій викладачів та учнів і забезпечує при коректному виконанні досягнення позитивного результату [11, с. 80].

Отже, технологія навчання є системою науково доцільних дій активних учасників процесу навчання, здійснення яких з високим рівнем гарантії приводить до досягнення поставлених навчальних цілей. "У технологіях об'єктивується досягнутий ступінь організації праці й соціального розвитку, соціальної організованості. Отже, діяльність у сфері освіти, що є використанням соціальних технологій, безпосередньо спрямована на створення духовного продукту, необхідного суспільству, та на відтворення кваліфікованої робочої сили для всіх галузей виробництва" [10, с. 214].

Сутність і основні параметри технології навчання визначаються характером стосунків названих суб'єктів процесу. У "педагогічній" та "андрагогічній" моделях є принципові відмінності. У педагогічній домінуюче становище належить викладачеві, який визначає всі основні параметри: цілі, зміст, форми й методи, засоби й джерела

навчання. Той, хто навчається, має підпорядковане, залежне становище і не має можливості серйозно впливати на планування, оцінювання і корекцію процесу навчання. Основна задача учня у даному випадку – сприймання і засвоєння переданого йому соціального досвіду. Відповідно і весь технологічний ланцюжок зорієнтований в основному на педагога.

В андрагогічній моделі тому, хто навчається, належить провідна роль. Доросла людина прагне до самореалізації, самостійності, самоуправління. Вона володіє певним життєвим (побутовим, соціальним, професійним) досвідом. Тому й розраховує на невідкладне використання одержаних нових умінь, навичок, якостей, її навчальна діяльність значною мірою визначається часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які можуть обмежувати процес навчання. Він має бути організованим і активним у сумісній діяльності з викладачем на всіх етапах планування, реалізації, оцінювання, і, певною мірою, корекції його власного навчального процесу.

Межі дорослості різні дослідники визначають неоднаково. Е.Еріксон називає ранню (20 - 45 років), середню (40/45 - 60 років) і пізню (понад 60 років) дорослість [13]. За Д. Б. Бромлей, цикл дорослості складається з чотирьох стадій: ранньої (21-25 років), середньої (25-40 років), пізньої дорослості (40- 55 років) і передпенсійної – (55-65 років). У періодизації Н. Бюлер зрілість знаходиться між 25/30 – 40/50 роками. Б. Г. Ананьєв дотримується періодизації, у якій середній вік (зрілість) поділяється на дві фази: 21/22 – 35 років і 36 – 55/60 років [1]. Така різноманітність у визначенні меж періоду, що розглядається різними дослідниками, може пояснюватися діями часових, економічних, соціальних та інших факторів.

До початку періоду зрілості завершується статеве дозрівання людини, диференціюються його розумові здібності та інтереси. Набуває сформованості певна система цінностей (особистий світогляд і життєва позиція), цілісний образ "Я", готовність до самонавчання і саморозвитку, система професійних намірів.

Зважаючи на це, з урахуванням існуючих періодизацій, зрілість можна віднести до відрізка життя між 20 і 60 роками і диференціювати її за фазами – часовими інтервалами у 7 – 10 років. Кожна фаза закінчується, як свідчить життєва практика, нормативними кризами розвитку, успішність вирішення і терміни якого можуть варіювати залежно від характеру відбування попереднього періоду, індивідуальних особливостей і обставин життя в цілому.

У процесі зміни стабільних фаз розвитку і криз змінюються особливості людської особистості. У відносно стійкі вікові періоди розвиток відбувається в основному за рахунок "мікроскопічних змін особистості" [3, с. 249], що відбуваються декілька років, і, нагромаджуючись, стрибкоподібно виявляються у вигляді вікового новоутворення. Кризи ж, значно коротші за часом, зумовлюють різкі зрушення, за яких розвиток набуває бурхливого поступу. Нормативні кризи розвитку є найбільш чутливими до зовнішніх впливів, які сприяють формуванню деяких якостей особистості, зокрема й професійно важливих.

Зрілій людині притаманні реальні очікування, тверезі оцінки можливостей. Вона ставить конкретні життєві цілі й має впевненість та результати щодо їх реалізації, суб'єктивно переживає цей вік як апогей життя. Стабілізація основних психічних структур, ціннісних орієнтацій, рівня домагань супроводжується підвищенням стабільності й внутрішньої послідовності образу "Я" [6]. Продовжується професійний онтогенез. У випадках досягнення більш високих рівнів у професійній діяльності й успіху в ній у людини посилюється її внутрішня

мотивація, відбувається творчий розвиток себе як особистості засобами професії [9]. Підвищується рівень спостережливості, розвивається критичність і аналітичність мислення, емпатійність. Однак успіхи у професійній сфері можуть призвести до розвитку таких виявів, як перебільшення ролі окремих можливостей суб'єкта, надмірна підозрілість, часто вседозволеність, винесення поспішних і неправдивих висновків.

Звичайно, зрілість особистості завжди є передумовою для того, щоб людина відбулася як професіонал. Однак, в окремих випадках, як зауважує А. К. Маркова, професійний розвиток може випереджати особистісний, тобто людина стає професіоналом, не дійшовши до особистісної зрілості [9].

Остання дефініція потребує пояснення. Можна виокремити мінімум дві групи професій за ознакою важливості певних рис особистості, що забезпечують професійну активність. В одній групі домінуючими є вузькоспеціалізовані професійні знання, уміння і навички технічного рівня. При цьому вплив деяких окремих якостей особистості, зокрема її гуманної спрямованості, на результати праці не впливають або впливають мінімально. Лише у цьому випадку людина, досягнувши інструментальної майстерності в праці, але ще не сформована як зріла особистість, може вважатися професіоналом. Звичайно, це досить умовно і відносно, бо справжній професіонал постійно перебуває у міжлюдських стосунках, тому важливо для нього і для оточуючих його людей, щоб ці стосунки були гуманними [5, с. 112].

Однак є інша група, яка характеризується тим, що зрілість особистості є неодмінною ознакою і невід'ємним компонентом успішного професійного становлення (зокрема, у професіях типу "людина-людина"). У свою чергу, особистісний розвиток, про що вже йшлося, багато в чому залежить від особливостей процесу професіоналізації. Але якщо професійний онтогенез більш активно відбувається у зрілі роки, то особистісний – у періоди дитинства, отрочтва і юності не менш насичений і динамічний, ніж у наступні періоди. Свідченням тому, до прикладу, є велика частота, виразність і відкритість вікових нормативних криз розвитку впродовж часу, який передувє зрілості. До початку активної професійної діяльності людина має певний стартовий рівень психічного і соціально-психологічного розвитку, що стає основою подальшого особистісного і професійного онтогенезу. Ми не зменшуємо значення професійних знань, умінь і навичок, від яких також залежить успіх (чи неуспіх) у праці. Але якості особистості, які склалися до приходу людини на роботу і які розвиваються впродовж трудової діяльності, зокрема й професійно важливі, відіграють, на наші переконання, домінуючу роль у становленні спеціаліста у другій групі професій.

Під впливом цілей та умов праці складається професійний тип особистості з характерною для неї манерою діяльності, спілкування і поведінки, інтересами, установками і традиціями. Процес формування особистості безперервний, і будь-які зміни в процесі професійного становлення можуть вплинути на її активність. Зокрема дослідники розглядають особливості особистості, "яка не відбулася як професіонал" [2, с. 174], відзначаючи її роздратованість, конфліктність, намагання пояснити невдачі несприятливими обставинами.

У той же час вибір професії споконвічно пов'язаний з певними задатками й установками особистості. Тому, коли у людей певної професії помітні якісь загальні риси, їх специфіка може зумовлюватись не лише другорядним впливом професійної ролі, але й тим, що у більшості випадків її обирають люди, які володіють певними

особистісними задатками [4]. Знання цих задатків важливе, наприклад, для діагностики рівня професійної деформації і її профілактики.

Дослідники звертають увагу на стадії професійного онтогенезу [8]. Вони пов'язані з віковими фазами. Добре, коли визначеність професії сприяє постійному зростанню й удосконаленню. Але бувають нерідко винятки, коли доросла людина має через незалежні від неї причини змінювати професію. І вона знову обирає навчальний заклад, відповідну програму для опанування нової професії.

Звернімо увагу: технологія навчання дорослих є системою згрупованих за основними етапами процесу навчальних операцій, функцій і технічних дій тих, хто навчається, і педагогів. У цьому процесі важливо виокремити психолого-андрагогічні діагностичні параметри суб'єктів навчання для досягнення стійких мотивацій у навчальному поступі.

Передусім, виникає необхідність визначення навчальних потреб. Для цього слід знати конкретну життєву проблему, виявити, у яких сферах науково-практичних інтересів суб'єкт навчання найбільш зацікавлений, якими конкретними знаннями, якостями й навичками має оволодіти. Кінцевим результатом цих операцій стане прогностична модель компетентності, необхідна особистості для зміни її проблемної ситуації. Важливо визначити рівень компетентності й попередньої підготовки у тій сфері знань, які опановуватимуться. Порівняння реального рівня компетентності з вимогами прогностичної моделі дозволить визначити необхідні знання, уміння, навички та інші професійні якості.

Наступний етап діагностики – виявлення об'єму і характеру життєвого досвіду людей. Цим переслідуються декілька ціледосягнень. Одне з них – повне виявлення контексту навчання, тобто всіх параметрів професійної, побутової, соціальної діяльності індивіда, які впливатимуть на характер організації й ефективності курсу. Друге – визначення можливостей використання життєвого досвіду дорослої людини в якості одного з джерел її самонавчання, саморозвитку. Потім – виявлення фізіологічних і психологічних особливостей, бо андрагогічна модель передбачає побудову адаптованого до суб'єктів навчання курсу професійної підготовки.

Нарешті, виявляються когнітивний і навчальний стилі тих, хто навчається. На етапі психолого-андрагогічної діагностики викладач проводить діагностичне тестування, співбесіди, анкетування, а суб'єкти навчання виконують діагностичні операції й поступово оволодівають технологією самостійної навчальної діяльності, зокрема самодіагностикою освітніх потреб.

На даному етапі педагог виконує функції експерта у сфері технології навчання дорослих, зокрема технології самостійної діяльності "студентів", а також психолого-андрагогічної діагностики; організатора сумісної діагностичної роботи; наставника, консультанта, натхненника дорослих людей.

Паралельно з усіма організаційними заходами відбувається планування процесу навчання. Принципова відмінність цього етапу від відповідного етапу створення педагогічної моделі полягає в активній участі кожного суб'єкта навчання в усіх операціях. Реальне планування дозволяє краще осмислити увесь процес, уявити його як в цілому, так і поетапно в елементах, процедурах. Усе це приводить до більш високої мотивації дорослої людини. У той же час виконання операцій з планування дозволяє й викладачеві глибоко вникнути в особливості навчання кожної дорослої людини й ефективно прогнозувати подальші свої кроки.

Планування розпочинається з визначення цілей. Основоположною є оволодіння тими знаннями, навичками, уміннями, якостями, яких не вистачає

дорослій людині для досягнення рівня компетентності, передбаченої у прогностичній моделі, виробленої на етапі діагностики. Знову ж таки, повинні враховуватися ті освітні потреби, які були визначені раніше, а також часові, просторові, професійні, соціальні, побутові фактори, індивідуальні здібності й особливості суб'єктів навчання.

Наступна операція – визначення стратегії навчання, що передбачає чергування теоретичного, практичного, експериментального навчання, практик, стажувань і т.п.

Згідно з визначеними цілями й задачами, необхідно структурувати зміст учіння. Андрагогічна модель уможливорює створення нестандартного, індивідуального змісту з урахуванням попередньої підготовки суб'єктів учіння. Структурування змісту відбувається за проблемами, блоками, модулями, компетентністю, заліковими одиницями, що значно спрощує й полегшує поетапне й наочне досягнення певних нових знань, умінь, навичок, якостей.

Необхідно також підібрати види, джерела, засоби, форми й методи навчання (з урахуванням психофізіологічних характеристик, життєвого досвіду, когнітивного й навчального стилів суб'єктів учіння) для використання опануванням змісту того чи іншого блоку (модуля); намітити основні етапи контролю, чому передусім сприятимуть структурні блоки змісту учіння, визначені раніше.

Важливим є виявлення критеріїв, форм, методів і процедури оцінювання досягнень дорослих людей. В освітній практиці оцінюється пам'ять, а не знання, уміння, навички і якості. Розповсюджена у традиційній педагогіці умовна і суб'єктивна бальна система не дає реальної картини рівня знань. Крім того, доросла людина, усвідомлюючи свій віковий статус як незалежної особистості, сприймає її негативно. Тому андрагогічна модель передбачає виявлення реального рівня оволодіння навчальним матеріалом, визначення подальших освітніх потреб і постановку нових цілей учіння. Критерії оцінювання мають відповідати цілям і змістові контролю з урахуванням індивідуальних особливостей дорослих, зокрема їхніх когнітивних і навчальних стилів і психофізіологічних складових.

Усі перераховані процедури планування необхідно відобразити у програмі навчання, навчальному плані чи в навчальному контракті. Документ складається кожним суб'єктом навчання за участю викладача і слугує керівництвом до самостійної навчальної діяльності.

Для реалізації процесу навчання необхідно створити відповідні умови. Йдеться, передовсім, про приміщення, про забезпечення програмними джерелами і засобами навчання, про сприятливі психологічні умови, гарний психологічний мікроклімат, для створення якого андрагогіка передбачає: відмову від критики дорослих людей; забезпечення свободи думок; повагу до різних життєвих позицій.

На відміну від педагогічної моделі, в межах якої саме на стадії реалізації процесу навчання настає період інтенсивної взаємодії педагога й учня, в андрагогічній на даному етапі можливі значні розмежування у діях і функціях суб'єктів процесу. Виконання програми – основне завдання учіння. При очній формі викладач організує взаємодію всіх учасників процесу, проводить оперативну психофізіологічну, соціально-психологічну, когнітивну і функціональну діагностику з метою виявлення рівня готовності дорослих до одержання нової професії. Залежно від результатів педагог визначає реальні освітні завдання. Для більш ефективної реалізації програми створює навчальні ситуації, за яких дорослі з найбільшим рівнем активності й зацікавленості можуть реалізувати свої здібності. За необхідності вносяться корективи у використання форм навчальної діяльності, обраних у період

попереднього планування, у зміст, джерела, засоби, форми, методи навчання й оцінювання його результатів.

Технологія навчання дорослих приховує в собі важливі соціально-моральні моменти. Залучення в реальну діяльність планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання, пріоритет самостійної діяльності слухачів, врахування їх конкретних життєвих обставин, проблем і цілей, певна свобода при виборі параметрів навчання, сумісна з викладачем та іншими слухачами діяльність сприяють самоствердженню людини як самостійної, самокерованої, самореалізованої особистості, розвитку творчих можливостей; соціалізації, удосконаленню навичок колективної роботи, умінню поєднувати особисту відповідальність і суспільні інтереси; розширенню освітніх, духовних потреб; укріпленню гуманістичних ціннісних орієнтацій, громадянськості [12, с. 435-437].

Викладач, ефективно реалізуючи свої професійні якості, досягаючи вагомих результатів у педагогічній діяльності, сприяючи розвитку дорослих людей, підвищує свій соціальний статус, самостверджується як особистість і професіонал, одержує стимул для розвитку своїх пізнавальних, суспільних, професійних інтересів.

Потреба у знанні закономірностей особистісного і професійного онтогенезу все більше усвідомлюється суспільством при вирішенні багатьох питань у різних сферах життя і діяльності. Ці знання, наприклад, допоможуть не лише діагностувати наявність стабільних і кризових періодів у житті людини, але й долати труднощі, пов'язані з нормативними кризами розвитку; в процесі професійної орієнтації врахування індивідуальних особливостей може сприяти знаходженню адекватних цим особливостям способів і засобів вияву людиною своєї індивідуальності й успішному професійному становленню.

Андрагогіка у контексті особистісного і професійного онтогенезу ставить найважливіше питання в царині сучасного соціально-культурного поступу: розвиток людини впродовж життя. Такий розвиток можливий лише через освіту, навчання, учіння.

У попередні періоди історії відносно повільна еволюція розвитку людини, суспільства, виробництва зумовлювала відносну постійність структури і змісту освіти. Домінувала концепція освіти, згідно з якою набуті людиною знання та уміння зберігають свою цінність упродовж усього життя – "освіта на все життя". Динамізм сучасної цивілізації в останні десятиліття XX століття, посилення ролі особистості у суспільстві й виробництві, зростання її потреб, гуманізація і демократизація суспільних відносин, інтелектуалізація праці – ці та інші тенденції зумовили заміну формули "освіта на все життя" формулою "освіта через усе життя".

Відтак, андрагогіка потребує створення гнучких організаційних форм навчання, що сприяють мобільності людини у професійному освітньому просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Избр. психол. тр.: / Ананьев Б. Г.; под. ред А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1.
2. Борисова Е. М. О роли профессиональной деятельности в развитии личности в зрелом возрасте / Борисова Е. М. // Психология формирования и развития личности / под ред. Л. И. Анциферовой. – М.: Наука, 1980.
3. Выготский Л. С. Собр. Соч.: В 6 т. / Выготский Л. С. ; под. ред. А. В. Запорожца. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4.
4. Грановская Р. М. Элементы практической психологии / Грановская Р. М. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988.
5. Джонсон Девід В. Соціальна психологія. Тренінг міжособистісного спілкування /

Джонсон Девід В. –Видавн. дім "КМ Академія".

6. Кон И. С. В поисках себя / Кон И. С. – М.: Политиздат, 1984.
7. Корнеева Л. Н. Профессиональная психология личности / Корнеева Л. Н. // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под. ред. Г. С.Никифорова. – СПб.: Изд-во С.-Петербурга, ун-та, 1991.
8. Логинова Н. А. Развитие личности и ее жизненный путь / Логинова Н. А. // Принцип развития в психологии / под. ред. Л. И. Анцыферовой. – М.: Наука, 1978.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма / Маркова А. К. – М.: Международн. гуманитарный фонд "Знание", 1966.
10. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / Огнев'юк В. О. – К.: Знання України, 2003.
11. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / під ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К.: "В-во А.С.К.", 2002.
12. Філіпчук Г. Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика / Філіпчук Г. Г. – Чернівці: В-во "Зелена Буковина", 2002.
13. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Эриксон Э. – М.: Изд. Группа "Прогресс", 1996.

Ничкало Н.Г.,

докт. пед. наук, професор, дійсний член НАНП України

АНДРАГОГІКА ЯК ПЕДАГОГІЧНА НАУКА

На основі міждисциплінарного підходу проаналізовані визначення сутності педагогіки і її субдисципліни українськими, російськими, польськими, італійськими науковцями. Здійснено семантичний аналіз поняття "загальна андрагогіка та її субдисципліни". Визначені перспективи досліджень з проблем освіти дорослих в Україні.

На основе междисциплинарного подхода проанализированы определения сущности педагогики и её субдисциплин украинскими, русскими, польскими, итальянскими, немецкими учеными. Осуществлен семантический анализ понятия "общая андрагогика и её субдисциплины". Определены перспективы исследований по проблемам образования взрослых в Украине.

On the basis of interdisciplinary approach determination of essence of pedagogics and its subdisciplines is analyzed by the Ukrainian, Russian, Polish, Italian, German scientists. Semantic interpretation of concept "general andragogy and its sub disciplines" is carried out. It is outlined the prospects of researches from the problems of education of adults in Ukraine.

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації у світі й Україні дозволяє дійти висновку, що посилення уваги до проблем наукознавства в умовах стрімкого інформаційно-телекомунікаційного розвитку, поглиблення й водночас динамічного поширення масштабів глобалізаційних та інтеграційних процесів – це об'єктивна закономірність. Велетенський комплекс сучасних проблем розвитку науки (традиційних і принципово нових), структура і динаміка наукової діяльності набувають інших ознак і характеристик.

Безумовно, це не може не впливати на функціонування і розвиток різних галузей наукового знання та їх окремих напрямів, що органічно взаємопов'язані між собою.

Наука – це соціально-значуща галузь людської діяльності, спрямована на виробництво і систематизацію знань про закономірності сущого, засобами

теоретичного обґрунтування та емпіричного випробування і перевірки пізнавальних результатів для розкриття їх об'єктивного змісту (істинності, достовірності, інтерсуб'єктивності) [1, с. 410]. Як система знань, наука має основні структурні компоненти, зокрема:

- теорію, що систематизує емпіричний матеріал, описує його та пояснює, здійснює передбачення нових ефектів та можливих процесів, перспективи їх практичного використання;
- науково-дослідну програму, що орієнтує науковий пошук, процес висування гіпотез, залучення традицій до нових підходів;
- проект, що поєднує теорію та практику функціонування ідей з алгоритмом їх об'єктивації та технологіями застосування [1, с. 411].

Як зазначає С.Б. Кримський, наука має дисциплінарну структуру, що визначається поділом на галузі природознавства, суспільства і технікознавства [1, с. 411]. Відомо, що кожна з цих галузей має свою певну специфіку щодо об'єктів дослідження, співвідношення теоретичного і практичного знання, суб'єктивного та об'єктивного, вимог творчості тощо.

У зв'язку з аналізом цього методологічного аспекту доцільно звернутися до поняття дисциплінарність (від дисципліна – лат. *disciplina* – вчення). В.Л. Абушенко та Н.Л. Кацук зазначають, що “статус дисциплінарності має європейський тип філософії, теології і науки (в середині якої явно виділяються власні дисципліни). У філософії та соціології науки склалася тенденція обмежити поняття “дисциплінарність” тільки сукупністю наукових способів пізнання і розгляду окремих наук як самостійних дисциплін” [3, с. 322].

Серед таких самостійних дисциплін виокремилася педагогіка як наука про виховання, його роль у житті суспільства й розвитку особистості, що досліджує процеси освіти і навчання [4, с. 356]. Таке визначення цієї галузі наукового знання обґрунтовано М.Д. Ярмаченком. У структурі педагогіки він розглядає такі галузі: педагогіка дитяча (переддошкільна, дошкільна, шкільна), вузівська, військова, а також педагогіка професійної освіти, сімейного виховання, культурно-освітньої роботи, дефектологія, методика викладання навчальних предметів, історія педагогіки та ін. [там само].

В “Українському педагогічному словнику” С.У. Гончаренка [5] наведено визначення педагогіки як науки про навчання та виховання підростаючих поколінь. Стверджується, що основним джерелом пізнання закономірностей навчання і виховання є вивчення та узагальнення педагогічного досвіду. Автор цього словника виділяє такі основні галузі в системі педагогічних наук: методологія педагогіки, теорія навчання, теорія управління освітою, методика навчання, дошкільна педагогіка, спеціальна педагогіка, соціальна педагогіка, порівняльна педагогіка [5, с. 250].

Звернемося ще до двох визначень педагогіки, обґрунтованих російськими вченими. Так М.Д. Нікандров та Г.Б. Корнетов розглядають її як галузь науки, що розкриває сутність, закономірності освіти, роль освітніх процесів у розвитку особистості й розробляє практичні шляхи і способи підвищення їх результативності [6, с. 110].

Автори навчального посібника “Педагогіка” для студентів педагогічних навчальних закладів В.О. Сластьонін, І.Ф. Ісаєв, І.О. Міщенко, Є.М. Шиянов вважають, що педагогіка являє собою науку, що вивчає сутність, закономірності, тенденції і перспективи педагогічного процесу (освіти) як чинника і засобу розвитку

людини впродовж усього життя. На цій основі вона розробляє і теорію, і технологію організації цього процесу, форми і методи вдосконалення діяльності педагога (педагогічної діяльності й різних видів праці учнів, а також стратегії і способи їхньої взаємодії). З урахуванням такого підходу російські вчені роблять висновок, що предмет педагогіки – це освіта як реальний цілісний процес, котрий цілеспрямовано організовується у спеціальних соціальних інститутах (сім'ї, освітніх і культурно-виховних закладах). На основі такого концептуального бачення предмета педагогіки ними обґрунтовано теоретичну і практичну функції педагогіки. Теоретична функція реалізується на трьох рівнях:

- описовому або пояснювальному – вивчення передового або новаторського педагогічного досвіду;
- діагностичному – виявлення стану педагогічних явищ, успішності або ефективності діяльності педагога та учнів, встановлення умов та причин цієї діяльності;
- прогностичному – експериментальні дослідження педагогічної діяльності й побудова на їх основі моделей перетворення дійсності.

Що ж стосується технологічної функції педагогіки, то вона реалізується також на різних рівнях: проєктивному, перетворювальному, рефлексивному і корегувальному. На останньому рівні передбачається оцінювання впливу результатів наукових досліджень на практику навчання і виховання з подальшою корекцією на основі взаємодії теорії й практичної діяльності [7, с. 76-77].

Навіть побіжний аналіз поняття педагогіка, що наводиться у різних джерелах, переконує, що серед науковців немає єдності в трактуванні її як науки.

Багатозначність і багатоаспектність визначення педагогіки та її розуміння підтверджується також результатами наукових пошуків польських, німецьких і чеських методологів. Польський учений Богуслав Сліверський обґрунтовує положення про те, що у процесі свого розвитку педагогіка стала: 1) філософією (наукою про людину); 2) самостійною частиною гуманістичних наук; 3) предметом навчання у вищій школі та професійного навчання; 4) суб'єктивною теорією виховання; 5) співтовариством інтелектуальної формації [8, с. 100].

Досліджуючи методи пізнання освіти і виховання, ця наука досягла, на думку Богуслава Сіверського, статусу метапедагогіки, що уможливорює:

- опис і критичний аналіз педагогічних наук (станом на даний час, а також ідеології, доктрин і систем виховання);
- опис і критичний аналіз типових функцій і повноважень педагогічних наук (конкретних дисциплін педагогіки – субдисциплін);
- оцінювання вартості (цінності того, що є результатом педагогічного мислення про виховання) [8, с. 101].

Отже, тим самим педагогіка робить спробу осмислити саму себе, свою ідентичність, щоб виявити взаємовідношення між своїм самознанням і сучасним самознанням науки, щоб переоцінити раніше відомі методологічні уявлення. Сприяє також участі людини в її розвитку, відкриванню суб'єктивного “Я”, життєдіяльності в умовах суспільних змін.

Враховуючи предмет дослідження, Богуслав Сліверський обґрунтовує положення, відповідно до якого основними дисциплінами педагогічного знання є: історія виховання і педагогічної думки; педагогіка загальна; дидактика; теорія виховання; педагогіка соціальна; педагогіка порівняльна; педагогіка опікунська; педагогіка спеціальна; педагогіка ресоціалізаційна; педагогіка праці; педагогіка

дорослих; педагогіка медіальна; педагогіка здоров'я; педевтологія [8, с.101].

Найтрадиційніший підхід до цієї винятково важливої проблеми вчений обґрунтовує так: “антисциєстичний і авторитарний перелом у гуманістиці довів, що наукова раціональність вже визначається як ідеальний засіб для регулювання справ, що управляються на основі положень щоденного життя, а також може розглядатися як методологічна засада інтерпретації людської діяльності, в тому числі й виховної” (там само).

На нашу думку, відхід від усталених стереотипів, що гальмують розвиток педагогіки як самостійної науки, і водночас формування педагогічних субдисциплін стають об'єктивною потребою й умовою інноваційного функціонування цього напрямку.

Вважаємо за доцільне наголосити, що наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття набули поширення різні підходи до обґрунтування і визначення окремих субдисциплін педагогіки. Оскільки систематизація педагогічного знання здійснюється на різних засадах із різних позицій, то в результаті створюється “багатомірна матриця”[6, с. 112]. Перший підхід побудовано на основі врахування особливостей окремих аспектів педагогічних досліджень і педагогічного процесу. Особливість другого полягає в обґрунтуванні й визначенні в галузі педагогіки середньої загальноосвітньої школи, професійної педагогіки (професійно-технічна педагогіка, педагогіка вищої школи та ін.) [там само].

Враховуючи методологічну важливість систематизації педагогічних наук, знову звернемося до результатів досліджень польських учених з проблем педагогічного наукознавства.

Так видатний польський учений З. Вятровський, обґрунтовуючи спеціалізацію в педагогіці, здійснює історико-філософський аналіз розвитку цієї науки у ХХ столітті. Він звертається до праць польських (Т. Новацький), німецьких (Д. Лензен) і чеських учених (Я. Пруха). Професор пропонує власну систематизацію педагогічних наук, що охоплює чотири напрями:

I. Фундаментальні педагогічні дисципліни – педагогіка загальна; історія освіти і виховання та педагогічних доктрин; теорія виховання; дидактика (і технологія навчання).

II. Основні педагогічні дисципліни, зумовлені лінією розвитку людини – педагогіка сім'ї; педагогіка дошкільна і молодшого шкільного віку; педагогіка шкільна (в тому числі загальноосвітньої й професійної школи); педагогіка вищої школи; педагогіка дорослих (андрагогіка); педагогіка спеціальна (ревалідаційна, ресоціалізаційна, реабілітаційна та ін.); теорія подальшого навчання; теорія попереднього навчання (навчання перманентне); педагогіка людей третього віку (педагогічна геронтологія).

III. Педагогічні дисципліни, що відповідають головним напрямам діяльності людини, – педагогіка соціальна; педагогіка культури; педагогіка праці; педагогіка здоров'я; теорія загальнотехнічного виховання; теорія військового виховання; педагогіка вільного часу і рекреації.

IV. Допоміжні та пограничні дисципліни – педагогіка порівняльна; педевтологія; освітня політика; економіка освіти; організація освіти і виховання; філософія виховання; психологія виховання; соціологія виховання; біологія виховання; освітня інформатика і кібернетика [13, с. 42].

Як бачимо, запропонована систематизація педагогічних наук є нетрадиційною. Це закономірний результат багаторічного системного науковознавчого аналізу.

Професор М. Новак так оцінює цей творчий доробок ученого: “Запропонована З. Вятровським модель упорядкування педагогічних дисциплін характеризується чіткими критеріями поділу і є ціннісною спробою осмислення різноманітних аспектів систематизації педагогічних дисциплін, що побудована на їх ієрархічній залежності” [12, с. 112].

З. Вятровський припускає, що процес “атомізації педагогіки” й надалі буде розвиватися, хоча часто висловлюються думки, що вже вистачить того подрібнення (розкладення на різних полицях – “шуфлювання”). Проте, аналізуючи різні підходи, вчений виявляє такі важливі тенденції: зростання соціальних запитів на педагогічні знання в різних галузях життя і діяльності; тривалий розвиток педагогічного знання в царині як теоретичній, так і практичній, а також на загальну тенденцію до спеціалізації в сучасних науках [13, с. 43].

Отже, важко уявити можливість розв’язання сучасних проблем, передусім людських, без використання спеціальних методів. З. Вятровський доводить, що без спеціалізації не можна навіть говорити про розвиток сучасної науки.

Повернемося до запропонованої ним класифікації, зокрема, до другої групи педагогічних дисциплін (субдисциплін педагогіки). Педагогіка дорослих (андрагогіка) входить до цієї класифікації як дисципліна, “зумовлена лінією розвитку людини” поряд з іншими педагогічними субдисциплінами.

Андрогогіка – це теорія навчання і виховання молоді, яка дозріває, dorостає, а також різних категорій дорослих людей. За визначенням відомого вченого – андрагога Люцьяна Туроса, це наука про “навчання, самонавчання, виховання, самовиховання дорослих, яка свої теоретичні узагальнення і нормативні положення будує на двох джерелах знання: на доробку гуманістичних і соціальних наук, а також на власних дослідженнях дорослих в освітніх ситуаціях” [цит. за: 8, с. 124].

Професор Тадеуш Александер, який упродовж багатьох років очолює кафедру андрагогіки в Ягеллонському університеті в Кракові, обґрунтовуючи сутність цієї субдисципліни, звертається до наукової спадщини Александра Каппа. У 30-х роках ХІХ ст. цей німецький філософ уперше вжив такий термін. Однак спочатку цей термін не набув поширення. У започаткуванні досліджень з андрагогіки велика заслуга Євгена Росенстока (Eugena Rosenstocka) – професора університету в Берліні, а також Генріка Гансельманна (Heinricha Hanselmann) – професора університету в Цюриху. У Польщі в період між двома світовими війнами термін андрагогіка почала застосовувати Хелена Радлінська (Helena Radlinska) в процесі обґрунтування теорії навчання дорослих.

Важливим етапом у розвитку андрагогічної думки стало започаткування емпіричних досліджень і міжнародна співпраця з цього напрямку. У 1918 р. у Лондоні було засноване перше Світове товариство освіти дорослих. У 1928 р. у Гамбургу відбулася перша Світова конференція освіти дорослих. У ній брали участь представники понад 300 освітніх організацій з 33-х країн різних континентів світу. Цікавим є той факт, що в 20-х роках минулого століття було розпочато викладання курсу з теорії освіти і культурного життя дорослих, зокрема, у 1922 р. у Польщі (у Варшаві) та університеті Колумбія в Нью-Йорку в 1930 році. В Ягеллонському університеті у Кракові цей курс викладається з 1937 року [8, с. 124-125].

Як зазначає Тадеуш Александер, спочатку андрагогіку визначали як розділ педагогіки. У міжвоєнні роки вченими було запропоновано розглядати андрагогіку як дві автономні науки, що займаються проблемами виховання. Йшлося про педагогіку як науку про навчання і виховання дітей і молоді, а також про

андрагогіку, що займається навчанням і вихованням дорослих [8, с. 125].

На основі багатолітніх досліджень Люцян Турос обґрунтовує таке положення: спочатку андрагогіка функціонувала як складова загальної педагогіки і філософії виховання, її розвиток був тісно пов'язаний з гуманістичними науками (філософська антропологія, психологія дорослої людини, етика, соціологія культури і виховання, історія освіти і педагогічної думки [9, с. 391].

Андрагогіка посідає надзвичайно важливе місце в системі наук про людину. Психологія, соціологія, філософія з'ясовують, якою людина є, або якою вона стає під впливом різних чинників на різних життєвих етапах. Що ж стосується андрагогіки, то вона спрямована на всебічне розуміння можливості перенавчання дорослої людини, її здатності до ефективного функціонування в усіх соціальних ролях, зокрема: в ролі людини, яка вдосконалює, розвиває свою індивідуальність, як члена родини, споживача, члена суспільства, громадянина, працівника [там само: с. 391-392].

Міждисциплінарний історико-філософський аналіз освіти дорослих здійснює італійський учений Дуцціо Деметріо (DuccioDemetrio). Він всебічно аналізує методологічні аспекти як хеуристичну, історико-герменевтичну, технологічні карти. Останню науковець розглядає через призму технологій дидактично-трансмісійних, ауторефлексійних, віртуальних і практичних. Освіта дорослих досліджується ним у теорії навчання, особлива увага приділяється поняттю дорослості. Привертає увагу висвітлення різних аспектів цього феномена у міфах, символах і релігіях на різних історичних етапах. Нетрадиційним і водночас оригінальним є запропонований дослідницький підхід до аналізу освіти дорослих в історії людської думки [14, с. 133-236]. Поєднання історико-філософського, культурологічного, дидактичного аналізу з актуальними і гострими проблемами сучасної освіти дорослих свідчить про тривалі пошуки відповідей на це складне явище в умовах інформаційно-технологічного розвитку на початку ХХІ століття.

Про плідність пошуків польських науковців свідчать чисельні видані праці з андрагогічних проблем, зокрема “Енциклопедія освіти і культури дорослих” за реакцією Казимира Войцеховського[10]. У цьому унікальному виданні викладено науково цінні підходи до систематизації андрагогічного знання. У статті “Андрагогіка” запропоновано таке обґрунтування змісту цієї дефініції: “теорія освіти і виховання працюючої молоді і дорослих; цей термін уживається взаємозамінно з термінами “освіта дорослих” і “педагогіка дорослих” [10, с. 20].

На основі здійсненого міждисциплінарного вивчення К. Войцеховський виокремлює: андрагогіку загальну; андрагогіку шкільну; андрагогіку промислову; андрагогіку рільничу (аграрну); андрагогіку військову; андрагогіку здоров'я; андрагогіку праці; андрагогіку відпочинку; андрагогіку порівняльну [10, с. 20-30].

Таке подрібнення андрагогіки, на перший погляд, видається недоцільним. Зазначимо, що це лише на перший погляд. Якщо ж проаналізувати мету, завдання і дослідницьке поле з кожного окремого напрямку, то можна зробити висновок щодо спрямованості такого підходу на диференціацію й індивідуалізацію у роботі з кожною категорією дорослого населення. Можливо, й не варто виокремлювати кожний з напрямів у частковій (окремій) “андрагогіці”. Хоча раціональне зерно тут, безумовно, є. Отже, андрагогіка як фундаментальна наука про людину має право на виокремлення своїх субдисциплін. Професор Л. Турос запропонував логічну схему, що свідчить про закономірність такого підходу.

Вважаємо, що доцільно проаналізувати дефініцію “загальна андрагогіка”

всебічно (рис. 1). В її змісті закладено найзагальніші засади, умови і методи наукового поступу, що використовуються в емпіричних дослідженнях в межах конкретних андрагогік. Вона уточнює загальнометодологічні задуми і засади цих досліджень, формує основні цілі, яких необхідно досягти в процесі навчання; спрямовує на пошук такої інформації про факти, явища та їхню взаємозалежність, що можуть бути придатним для побудови загальної теорії навчання і виховання дорослих, їх самонавчання і самовдосконалення [11, с. 261].

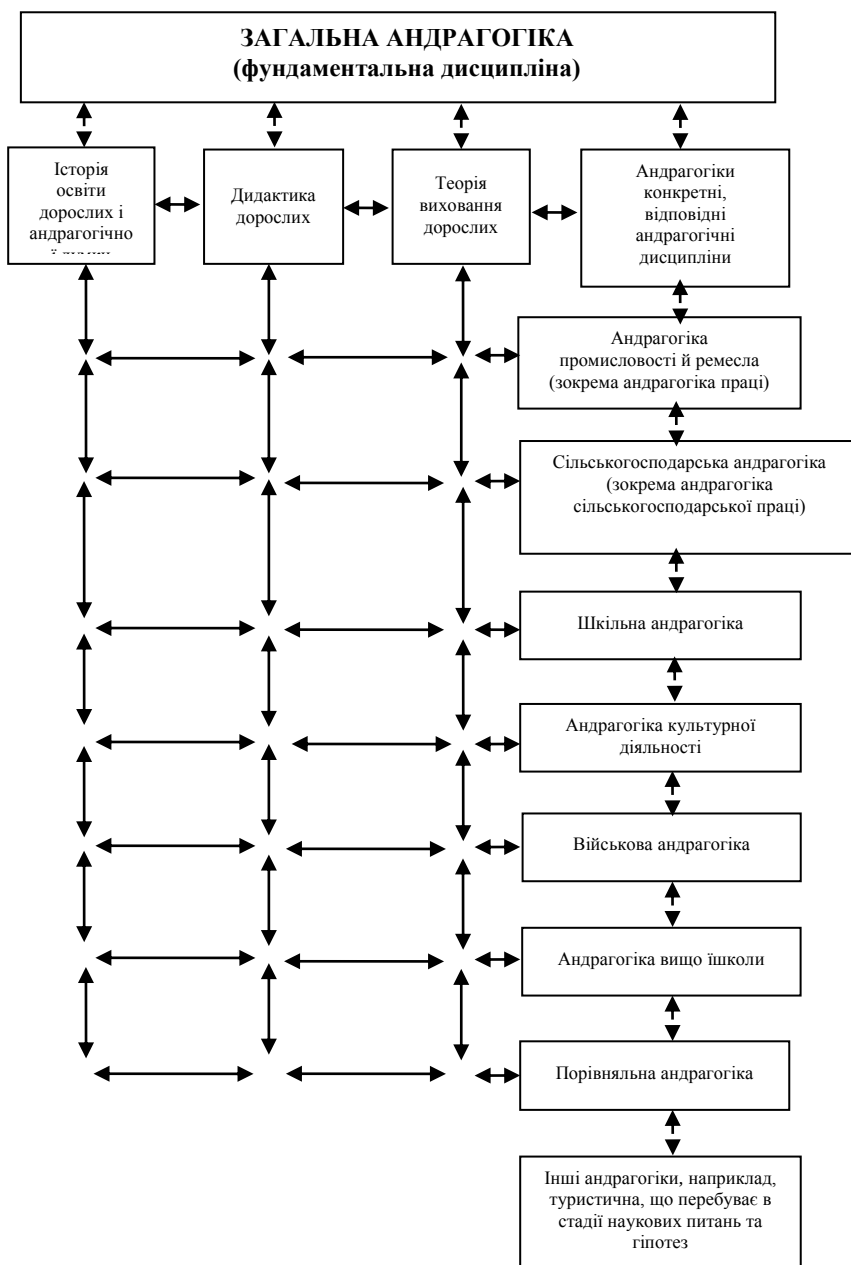


Рис. 1. Загальна андрагогіка та її субдисципліни
Джерело: Turosl. *Andragogika ogólna. Wydanie drugie rozszerzone.*
Wydawnictwo Akademiczne "Żak". Warszawa.

До важливих завдань цієї наукової дисципліни Л. Турос відносить її спрямованість на дослідження співзалежності взаємозв'язку, компактності різних положень, тверджень і діагностувань, обґрунтовані з урахуванням результатів досліджень з конкретних андрагогик.

Ця наука спрямовується на з'ясування тих суперечностей і протиріч у загальних твердженнях андрагогик, що віддзеркалюють діалектику процесів виховання і навчання, самонавчання, самовдосконалення дорослих, а також вимагає розуміння такого підходу, котрий би підтверджував закономірність цих процесів. У зв'язку з цим, конкретні андрагогічні субдисципліни розвиваються нерівномірно, внаслідок чого є багато білих плям, побудова загальної теорії виховання і навчання дорослих, їх самонавчання і самовиховання це дуже складне завдання. Його розв'язання об'єктивно потребує поєднання наукових положень з гіпотезами, вірогідність яких або можуть підтвердити подальші дослідження [10, с. 261].

Поділяючи цей висновок польського вченого-андрагога, маємо чесно визнати, що в українській педагогічній науці ще більше білих плям. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття АПН України зроблено важливі кроки для їх подолання. У “Основних напрямках педагогічних і психологічних досліджень в Україні”, затверджених загальними АПН України, передбачено спеціальні підрозділи, напрями й орієнтовну тематику досліджень з проблем андрагогик [11]. У 2007 р. Інститут педагогіки і психології професійної освіти трансформовано в Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України (директор – академік І.А. Зязюн). Тоді ж у структурі цього відомого академічного інституту був створений відділ андрагогик (до речі, це перший науковий підрозділ у структурі АПН України). Його очолює талановитий вчений в галузі професійної педагогіки професор Л.Б. Лук'янова. Під її науковим керівництвом розроблено проект концепції освіти дорослих в Україні, започатковано цінні дослідження, формується андрагогічна наукова школа. Заснування науково-методичного щорічника “Освіта дорослих: проблеми, пошуки, перспективи” (голова наукової ради – Президент АПН України, дійсний член НАН України та АПН України В.Г. Кремень, головний редактор, доктор педагогічних наук, професор Л.Б. Лук'янова) – це важлива подія на науково-педагогічній ниві нашої держави, подія, спрямована у майбутнє. У діяльності Відділення професійної освіти і освіти дорослих АПН України ці проблеми набули пріоритетного значення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Філософський енциклопедичний словник / Національна академія наук України. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
2. Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современ. слово, 2005. – 720 с.
3. Всемирная энциклопедия. Философия / главн. науч. ред.и сост.А.А. Грицанов. – М.: АСТ; Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.
4. Педагогічний словник /за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 378 с.
6. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / глав.ред.В.В. Давыдов. –М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. М – Я. – 670 с.
7. Педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – [4-е изд.]. – М.: Школьная пресса, 2004. – 512 с.
8. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom IV. P. Warszawa: Wydawnictwo

Akademickie "Żak", 2005. – 1295 s.

9. Pedagogika ogólnaisubdyscypliny. Ped. naukowa Lucjan Turows. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie "Żak", 2005. – 601 s.

10. Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych / pod. red. Kazimierza Wojciechowskiego przy współpracy Czesława Mariarza i Jadwigi Nowak. Wrocław. – Warszawa. Kraków. Gdansk Łódz. Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich. Wydawnictwo, 1986. – 456 s.

11. Turows L. Andragogika ogólna. Wydanie drugie rozszerzone / Turows L. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie "Żak", 1999. – 470 s.

12. Nowak M. Podstawy pedagogiki otwartej / Nowak M. – Lublin, 1999. – 112 s.

13. Współczesne problemy nauk pedagogicznych w wybranych krajach Europy środkowschodniej / pod. red. Ewy Filipiak, Ryszarda Gerlacha, Krzysztofa Jakubiaka. – Bydgoszcz, 2007. – 320 s.

14. Duccio Demetrio. Edukacja dorosłych / Pedagogika. T. 3. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej / Red. Naukowa Bogusław Śliverski. – Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo pedagogiczne, 2006. – S. 113-235.

УДК 374.7

Лук'янова Л.Б.,

*докт. пед. наук, професор, завідувач відділу андрагогіки,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України*

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У статті схарактеризовано роль та значущість освіти дорослих, пов'язані із необхідністю переборення кризи сучасної освіти, а також розглянуті умови ефективної організації процесу навчання дорослих.

В статье охарактеризованы роль и значение образования взрослых, связанные с необходимостью преодоления кризиса современного образования, а также рассмотрены условия эффективности организации процесса обучения взрослых.

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.

Еволюція неперервної освіти як новітньої педагогічної парадигми, вагомість реалізації її досягнень на практиці загострили проблему освіти дорослих. 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 й 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 в 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 передумови 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.

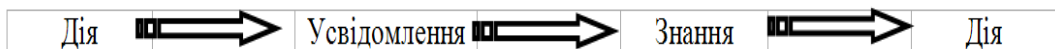
Не можна обійти увагою й таку особливість навчання дорослої людини як наявність численних сімейних та соціальних обов'язків. Так само необхідно зважати й на те, що дорослі набувають нові знання і навички з різною швидкістю, а тому

індивідуалізації навчання має належати провідна роль у навчальному процесі, так само як слід урахувати 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 трансляція інформації, а як фасілітація усвідомленого учіння. Такий перебіг подій К. Роджерс розглядає як прояв нового мислення, як справжню реформу освіти [2]. Отже, постає проблема зміни підходів у організації й 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 відсотка засвоєння знань) різних методів навчання дорослих.

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



Водночас, багато дорослих відчувають труднощі у навчанні. Передусім це пов'язують 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]:

- 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 навчальному 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. 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 власних висновків 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:

<i>ЗМІСТ ЕТАПУ</i>	<i>ЩО ВІН ДАЄ ДЛЯ НАСТУПНОГО ЕТАПУ</i>
Конкретний досвід діяльності	Матеріал для виявлення сутності й взаємообумовлених відносин у діяльності
Рефлексія змісту набутого досвіду	Матеріал для формування узагальнених уявлень щодо взаємозумовленості деталей, відношень у діяльності
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
Новий акт діяльності за планами, створеними на основі концепції	Матеріал, більш цінний у смисловому сенсі, щодо виявлення сутності й 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 такому: надання допомоги

щодо конструювання курсу, чітке встановлення цілей навчання, визначення видів діяльності, надання інформації щодо правил, за якими необхідно працювати. Значення цієї інформації спрямоване на усвідомлення ролі цих занять і посилення мотивації.

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. Формуються 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 й ролі їхнього практичного досвіду, задля усвідомлення результатів навчання. 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 і 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 перевірки і на практиці набули широкого впровадження. Як правило, у реальних умовах надають перевагу поведінці, яка відповідає одному з етапів циклу, – практичним діям або теоретичному навчанню. 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".

ЛІТЕРАТУРА

1. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории. История и технологии обучения взрослых / Змеев С.И. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
2. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Роджерс К.; пер. с англ.; общ. ред. и предисл. Исинной 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>
5. Honey P. The Manual of Learning Styles / Peter Honey, Mumford A. 1982.

ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ АНДРАГОГІКИ ЯК ЧИННИКА ОСОБИСТІСНОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ДОРΟΣЛОГО

У статті аналізуються історичні, соціально-економічні, культурологічні, едукологічні та особистісні передумови розвитку андрагогіки – освіти дорослих. Розглядаються різні підходи до тлумачення поняття "андрагогіка", увага акцентується на основоположній роботі М. Ноулза та П. Джарвіса щодо провідних концептуальних положень та принципів андрагогіки. На цій основі формуються сучасні андрагогічні принципи навчання, які складають фундамент теорії навчання дорослих.

В статті аналізуються історичні, соціально-економічні, культурологічні, едукологічні та особистісні передумови розвитку андрагогіки – освіти дорослих. Розглядаються різні підходи до тлумачення поняття "андрагогіка", увага акцентується на основоположній роботі М. Ноулза та П. Джарвіса щодо провідних концептуальних положень та принципів андрагогіки. На цій основі формуються сучасні андрагогічні принципи навчання, які складають фундамент теорії навчання дорослих.

This article analyzes the historical, socio-economic, cultural, personal and education conditions of andragogics – the adult education. The different approaches to the interpretation of the term "andragogics" focuses on the fundamental work of M. Knowles and P. Jarvis as to the conceptual provisions and principles of andragogics. On this basis, the modern andragogical learning principles that are the foundation of the theory of adult learning are formulated.

Національною стратегією розвитку освіти на наступне десятиріччя передбачено: підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти для громадян України відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки, кожного громадянина; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання впродовж життя. У зв'язку з цим виникнення андрагогіки як самостійної науки про навчання дорослих було, на думку, С.І. Змєєва, обумовлене цілим рядом причин різного характеру: соціально-економічного, культурологічного, едукологічного, сциєнтистського, особистісного. Проблеми соціально-економічного розвитку гостро поставили питання про необхідність навчання не лише дітей і молоді, але і дорослих людей. На думку вченого, рівень соціально-економічного розвитку провідних країн світу дозволив забезпечити таке навчання фінансовими і матеріально-технічними засобами [2]. Уся сфера освіти в другій половині ХХ століття стала істотно видозмінюватися. Виникли концепції вільного ("відкритого") навчання і безперервної освіти.

Мета статті: проаналізувати розвиток андрагогіки у контексті історичних, соціально-економічних, культурологічних, едукологічних та особистісних передумов.

В останні десятиліття зріс інтерес до андрагогіки, що свідчить про підвищення в суспільстві як потреби, так і можливості безперервного підвищення кваліфікації, перенавчання або навіть зміни професії для працюючих громадян, а також можливостей і потреб навчання і перенавчання дорослих, урахуовуючи зростаючі культурні запити, усвідомлення потреби в посиленому навчанні й пізнанні нового як

складової здорового способу життя і т. ін. Це призвело до відкриття курсів/факультетів із навчання не лише дорослих працюючих громадян, але і пенсіонерів.

Головним завданням на сьогодні, за висловом одного з видатних теоретиків і практиків освіти дорослих американського ученого М. Ноулза, стало "виробництво компетентних людей – таких людей, які були б здатні застосовувати свої знання в умовах, що змінюються, й основна компетенція яких полягала б в умінні включитися у постійне самонавчання впродовж усього свого життя" [7, с. 13].

Звернемося до тлумачення поняття андрагогіки. Існують різні точки зору з цього питання. Наприклад, у Російському педагогічному енциклопедичному словнику андрагогіка розглядається як: "Одна з назв галузі педагогічної науки, що охоплює теоретичні й практичні проблеми освіти, навчання і виховання дорослих" [9]. Разом із терміном андрагогіка в спеціальній літературі використовуються терміни "педагогіка дорослих", "теорія освіти дорослих" та ін. Таке тлумачення терміну викликало бурхливу дискусію в освітньому середовищі. Так відомий філософ і педагог Гербарт виступав "проти самої ідеї вивчення і розвитку освіти дорослих як специфічного предмету" [8, с. 5] У першій половині XIX століття освіта дорослих ще не набула широких масштабів, і термін не набув поширення [2, с. 91]. Лише у 20-і роки цього періоду освіта дорослих стає сферою теоретизування, наприклад, у Німеччині. Термін "андрагогіка" тепер описує сукупність роздумів про те, чому, для чого і як викладати дорослим [13]. Сьогодні в Європі існує в основному три тлумачення терміну.

По-перше, в багатьох країнах росте сприйняття андрагогіки як наукового підходу до процесу навчання дорослих. У цьому значенні андрагогіка – це наука розуміння (теорія) і підтримки (практика) освіти дорослих упродовж усього життя. По-друге, головним чином у США, андрагогікою, в контексті ідей Малколма Ноулза, називають специфічний теоретичний і практичний підхід, заснований на гуманістичній концепції дистанційної освіти студентів і викладачів-фасилітаторів процесу навчання. По-третє, спостерігається розкид в інтерпретації андрагогіки від "практики навчання дорослих", "бажаних цінностей", "специфічних методів викладання" до "академічної дисципліни" і "протилежності дитячій педагогіці".

У Росії поняття "андрагогіка" з'явилося в результаті запозичення з концепції андрагогіки М.Ш. Ноулза. Вивчення досліджень у цьому напрямі [4, с. 11] свідчить про те, що багато російських учених розглядають її як самостійну науку і наукову дисципліну. У різних роботах дослідники визначають андрагогіку як область наукового знання і як галузь педагогічної науки, як сферу соціального й одночасно гуманітарного знання. Андрагогіка розглядається з різних сторін: як напрям у системі наук про освіту, навчальна дисципліна, наука про освіту дорослих. Так, наприклад, Б.М. Бім-Бад і С.М. Гавров визначають цю сукупність, доповнюючи її екскурсами з історії західної педагогічної думки [1, с. 152]. Така відмінність у позиціях свідчить про необхідність подальшого вивчення і розвитку андрагогіки.

В Україні також існує великий інтерес до проблем андрагогіки. Створено Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН, у якому функціонує відділ андрагогіки. Відділ займається дослідженням різних аспектів цієї проблеми, зокрема досліджуються особливості розвитку вітчизняної освіти дорослих (Н.Г. Ничкало, Л.Б. Лукьянова, Л.Е. Сігасва, О.А. Жижко, О.І. Щербак та ін.). Створено науковий журнал "Освіта дорослих", проводяться всеукраїнські конференції, круглі столи з актуальних проблем андрагогіки, тижні освіти дорослих тощо [6, с. 11]. В Україні за

ступенем організованості, відповідно до прийнятої ЮНЕСКО термінології, виділяють три основних типи освіти дорослих: формальна освіта (представлена традиційними системами освіти, здійснюється в освітніх установах за навчальними планами та програмами, що відповідають державним стандартам та визначеним вимогам до рівня підготовки випускника навчального закладу), неформальна освіта (вся культосвітня робота з дорослими, здійснювана відповідно до інтересів і потреб різних категорій дорослих людей; вона не завершується отриманням диплома), інформальна освіта (набуття знань дорослими людьми в процесі власної трудової діяльності, спілкування через засоби масової інформації. Вона являє нагромадження різноманітних знань шляхом набуття життєвого досвіду; це аматорська освіта з метою задоволення особистості; вона ніколи не завершується і не має дипломів). За способом організації освіта дорослих розподіляється на інституційну, групову та самостійну. Кожен вид має свої особливості [11, с.38-39].

Проаналізуємо деякі підходи до розвитку андрагогіки за рубежом. Звернемося до робіт Пітера Джарвіса, відомого англійського фахівця з освіти дорослих, який стверджує, що М.Ш. Ноулза можна вважати "батьком андрагогіки", хоча насправді не він винайшов цей термін, але він, головним чином, "поніс відповідальність" за його популяризацію в США і в Західній Європі [12, с. 125]. Дійсно, як продовжує Пітер Джарвіс, термін походить від грецького слова "aner", що означає "чоловік, людина", і він був уперше використаний в освітньому контексті Європи XIX ст. Проте саме ім'я М.Ш. Ноулза найчастіше пов'язують з цим поняттям, яке він спочатку визначив, як "мистецтво і наука допомоги дорослим навчатися" [13, с. 125]. Як відмічають Э.Ф. Холтон і Р.А. Суонсон, на початку 1970 рр., коли андрагогіка і концепція про те, що дорослі й діти вчаться по-різному, була вперше представлена в Сполучених Штатах Малколмом Ноулзом, ця ідея стала новим відкриттям, надихнула безліч наступних досліджень і розпалила суперечки [14].

Із самого початку відбувалися дискусії про те, чим насправді являється андрагогіка. Досліджуване поняття описували як: 1) "набір припущень" (1986 р.); 2) "теорію" (1989 р.); 3) "набір вказівок" (1993 р.); 4) "філософію" (1993 р.). Нерівноцінність різних позицій свідчить про складності самої природи такої області, як "освіта дорослих". Але незважаючи на різноманітні тлумачення андрагогіки, вона є "чесною спробою зосередитися на учневі. У цьому сенсі, андрагогіка дійсно представляє альтернативу тій перспективі, в центрі якої знаходиться методика розробки навчання (Д. Фер і Б. Гербер, 1988 р.) [13, с. 2]. П. Джарвіс у своїй основній праці "Дорослий вчиться: Покинутий вид" (1978 р.) розрізняє та аналізує способи, представлені Ноулзом: за допомогою яких вчаться дорослі й діти. Він виділив чотири основні положення, які відрізняють андрагогіку від педагогіки. Це:

- зміна в уявленні про себе ("Я-концепція"): дорослим необхідно бути такими, що більш "самонаправляються";

- досвід: зрілі люди накопичують досвід, який стає надзвичайно багатим джерелом навчання;

- готовність учитися: дорослі хочуть вчитися у тих проблемних областях, з якими вони стикаються і які вони вважають такими, що "відносяться до справи", або релевантними;

- орієнтація на самонавчання: мало ймовірно, що дорослі, які орієнтуються на проблему, будуть орієнтуватися на предмет [13, с. 126].

Пізніше, у 1984 р., М. Ноулз додав п'яте положення – "мотивацію навчатися", а у своїй автобіографічній книзі в 1989 р. ще одне, шосте, положення – "потреба

знати".

Усе це свідчить про те, що кожне з виділених положень М. Ноулзом відкриті до обговорення [5].

М. Ноулз, як відомо, акцентує увагу на самості, або "Я", і це те, з чим педагоги дорослих погодяться [7]. У той же час Нокс у 1977 р. відмітив, що особистість розвивається протягом усього життя, і що багато аспектів цього розвитку можуть бути пов'язані з фізичним віком. Але, як впливає з дискусії про вчення як про екзистенціальний феномен, зосереджуватися тільки на "самості" – це занадто вузько. Сам П. Джарвіс вважає, що акцент слід було б робити на цілісній особистості.

Інші учені, такі як Д. Ризман у 1950 р., підкреслювали, що деякі дорослі "спрямовані на інших" ('other – directed'), тому, опиняючись у навчальній ситуації, вони прагнуть "покластися" на викладача. Хоча одна з функцій педагога дорослих, – це отримання деякої незалежності учнів, і це може бути дуже важким кроком. Так М. Ноулз стверджував, що дорослі мають великий запас досвіду, який може мати особливе значення як багатий ресурс майбутнього вчення. На думку П. Джарвіса, діти і підлітки також мають деякий досвід, який може ними використовуватися як ресурс їх навчання. І не лише дорослі вчать на своїх проблемах. П. Джарвіс також відмічає, що Ноулз відчував певні утруднення, розмежувавши андрагогіку і педагогіку. Більше того, трактування Ноулзом поняття "досвід", як вважає Джарвіс, досить схематичне, і все-таки саме досвід був фокусом у його теорії "досвідного навчання" (experiential learning) [5].

П. Джарвіс розглядає і сильні сторони формулювання М. Ноулза. На його думку, К. Дэй і Х.К. Баскетт виявили одну з них, припустивши, що андрагогіка – це освітній світогляд, який вочевидь є гуманістичним і ліберальним та відповідає часто висловлюваним переконанням серед педагогів дорослих. Андрагогіка зосередилася на тих, хто навчається, що "самоскеровувалося", й акцентувала місце "Я" у навчальному процесі, це в обох випадках дуже важливо для теорії вчення. Проте одним із пунктів, що викликають занепокоєння з приводу цього терміну, як пише Джарвіс, є те, що внаслідок своєї величезної популярності в США і Західній Європі в 1980 рр. термін "андрагогіка" все ще некритично приймається в інших країнах, наприклад, у країнах Східної Європи, що виникають на початку ХХІ ст.

Як вказує Джарвіс, це поняття з'явилося в той період історії ХХ ст., яке Л.К. Мартін в 1981 р. охарактеризував як романтичний, коли була підкреслена цінність особистості, а межі громадських інститутів виявилися слабкими. Ці межі вилилися в зростаючу увагу до інтегрованих підходів до академічного дослідження і широкого визнання ідеологічного сприйняття прогресивної освіти [12].

Популярність поняття "андрагогіка" в 1980 рр. була обумовлена тим, що освіті дорослих знадобився символ, оскільки воно було відокремлене від шкільної освіти і, можливо, тому воно виконує ту ж функцію нині в інших частинах світу [12, с. 129-130].

Акцент Ноулза на "самоскерованості" учнів мав своїм результатом книгу про освітні контракти, видану в 1986 р. Освітній контракт, за визначенням Ноулза, – це контракт, що укладається між викладачем і студентом для того, щоб студент виконав специфічне завдання до певного часу. Під час консультації, яка передуює контракту, може відбутися бесіда про те, як слід виконувати завдання, у яких фахівців слід консультуватися, в якому вигляді потрібно представити завдання, а також який стандарт має бути досягнутий.

Цей метод викладання і навчання завоював величезну популярність у деяких секторах освіти дорослих. Освітній контракт стимулює автономність студентів. Він менш затратний за часом для викладача. З іншого боку, в освітньому контракті увага приділяється правильності виконання, а не правильності академічного знання. Крім того, контракт може реалізовуватися дуже зручними способами.

Таким чином, андрагогіка, за словами Джарвіса, стала теорією, яка "переросла особливий період". Ноулз виявив певні цінності, такі, як особиста автономія, які мають у подальшому розвиватися. Проте далі педагог-андрагог став менеджером і розробником освітнього процесу, а освітній контракт – угодою між керівником і керованим про те, як повинне було здійснюватися навчання.

Робота Ноулза залишається популярною, незважаючи на всі її недоліки, і однією з головних причин цього є, можливо, те, що вона відображає популярні ідеологічні течії [12, с. 130]. Продовжуючи аналізувати досвід Ноулза вже як теоретика викладання дорослим, Джарвіс пише, що, фактично, Ноулз створив підручник, у якому він обговорює і навчання, і викладання дорослим, точно визначаючи принципи викладання відповідно до умов вчення [12, с. 214]. Він наочно показує, що розглядає викладання як процес розробки освітніх дій і управління ними. Його принципи виражають процес викладання і відображають такі функції викладача. Викладачі:

- пред'являють учням нові можливості для самореалізації;
 - допомагають учням прояснити свої очікування;
 - допомагають учням провести діагностику;
 - допомагають учням ідентифікувати життєві проблеми, які виникають із їх освітніх потреб;
 - забезпечують фізичні умови, сприятливі для навчання;
 - приймають учнів і поводяться з ними як з особистостями;
 - прагнуть будувати стосунки довіри і співпраці між учнями;
 - стають "спів-учнями" (co-learners) у дусі взаємного розпитування;
 - залучають учнів до спільного процесу формулювання освітніх цілей;
 - діляться з учнями можливими методами, для досягнення цих цілей;
 - допомагають учням організувати себе на виконання завдань;
 - допомагають учням застосувати власний досвід до освітніх ресурсів;
 - пристосовують свої ресурси до рівня досвіду учнів;
 - допомагають учням інтегрувати нове знання в їх досвід;
 - залучають критерії в розробку і методи для виміру прогресу учнів ;
 - допомагають учням виробляти і застосовувати процедури самооцінки [12, с. 214].

Цей перелік, як пише Джарвіс, цілковито демонструє фасилітативний стиль викладання "гуманістичного педагога дорослих".

М.Ш. Ноулз вважав, що андрагогіка охоплює процес викладання і вчення, а не просто навчання або викладання. Він застосовує свої принципи до процесу викладання, який, на його думку, складається з семи етапів:

- 1) створення клімату для навчання;
- 2) встановлення структури для спільного планування;
- 3) діагностування освітніх потреб;
- 4) формулювання напрямів навчання;
- 5) розробка форми освітнього досвіду;
- 6) управління виконанням освітнього досвіду;

7) оцінювання результатів і повторне діагностування освітніх потреб.

Джарвіс коротко характеризує кожен етап [12, с. 215]. Клімат навчання важливіший, ніж як вважають багато педагогів. У поняття "клімат" Ноулз включає як фізичне оточення навчання, так і психологічну етику. Він визнає, що на навчальний клімат впливає спосіб взаємодії викладачів і дорослих учнів. Це особливо важливо по відношенню до перших занять, тому потрібно, щоб викладачі намагалися встановити хороші взаємини між собою і класом, а також між самими учнями з самого початку курсу.

Тільки у межах такої атмосфери може здійснитися діагностика, в якій, на думку Ноулза, існує три етапи:

- 1) вироблення моделі бажаного кінцевого результату викладання і навчання;
- 2) оцінка наявного рівня знань;
- 3) оцінка різниці/відмінності між обома етапами.

Після цього викладачами й учнями спільно можуть бути сформульовані освітні цілі. Досягнувши цього етапу, Ноулз відстоював думку про те, що дорослі учні розробляють "форму навчального досвіду", яка повинна містити безперервність, послідовність й інтеграцію між різними освітніми епізодами. Роль викладачів полягає в тому, щоб управляти навчальним досвідом.

Ноулз стверджував, що викладачі повинні працювати, по-перше, як хороші "технічні фахівці", пропонуючи учням найефективніші методи допомоги для реалізації рішень. А по-друге, як "носії ресурсів", або тренери, які забезпечують важливу інформацію, що стосується предметного змісту розділу, можливі прийоми і доступні матеріали. Нарешті, викладачі повинні брати участь у процесах оцінювання і повторної діагностики освітніх потреб учнів.

Відтак, Ноулз розглядає учнів як активних дослідників процесу, що беруть участь у кожному етапі. Він, вочевидь, розділяє багато ідей, що запропоновані Дж. Дьюї. На цій підставі можна стверджувати, що Малколм Ноулз висунув прогресивні ідеї освіти стосовно дорослих. Отже, ідеологія андрагогіки є гуманістичною [14, с. 215].

На основі розглянутих історичних й соціальних передумов, а також андрагогічної та педагогічної моделі, з урахуванням особливостей дорослих, що навчаються, йорганізації процесу їх навчання в науковій літературі [1–14] були сформульовані основні андрагогічні принципи навчання, які й складають фундамент теорії навчання дорослих.

1. Пріоритет самостійного навчання. Самостійна діяльність учнів є основним видом освітньої роботи дорослих учнів. Під самостійною діяльністю розуміється не проведення самостійної роботи як виду освітньої діяльності, а самостійне здійснення дорослими учнями організації процесу свого навчання.

2. Принцип спільної діяльності. Передбачає спільну діяльність тих, хто навчається з тим, хто навчає, а також з іншими, хто навчається, з планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання.

3. Принцип опори на досвід того, що навчається. Згідно з цим принципом життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід того, що навчається, використовується як одне з джерел навчання як того, хто сам навчається, так і його товаришів.

4. Індивідуалізація навчання. Відповідно до цього принципу, кожен, хто навчається спільно з тим, хто навчає, а в деяких випадках і з тими іншими, які навчаються, створює індивідуальну програму навчання, що орієнтована на конкретні

освітні потреби і цілі навчання і враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості дорослих учнів.

5. Системність навчання. Передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання й оцінювання результатів навчання.

6. Контекстність навчання (термін А.А.Вербицького). Відповідно до цього принципу, навчання, з одного боку, переслідує конкретні, життєво важливі цілі тих, хто навчається, що орієнтоване на виконання ними соціальних ролей або вдосконалення особистості, а з іншого боку, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається і його просторових, тимчасових, професійних, побутових чинників (умов).

7. Принцип актуалізації результатів навчання. Цей принцип припускає невідкладне застосування на практиці отриманих учнями знань, умінь, навичок, якостей.

8. Принцип елективності навчання. Він означає надання тому, що навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання, а також тих, хто навчає.

9. Принцип розвитку освітніх потреб. Згідно з цим принципом, по-перше, оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реальної міри освоєння навчального матеріалу і визначення тих матеріалів, без освоєння яких неможливе досягнення поставленої мети навчання; по-друге, процес навчання будується з метою формування у дорослих учнів нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної мети навчання.

10. Принцип усвідомленості навчання. Він припускає усвідомлення, осмислення тих, хто навчається, і тих, хто навчає, усіх параметрів процесу навчання і своїх дій з організації процесу навчання.

Сформульовані принципи навчання дорослих певною мірою відповідають дидактичним принципам педагогіки. Частково вони їх розвивають, частково корелюють з ними, як, наприклад, принципи розвитку освітніх потреб, індивідуалізації або опори на досвід. Андрагогічні принципи навчання відрізняються від педагогічних головним чином тим, що вони визначають передусім діяльність тих, хто навчається, а також тих, хто навчає, з організації процесу навчання. Тоді як педагогічні принципи в основному і головним чином регламентують діяльність того, хто навчає. У той же час педагогічні принципи викладання багато в чому можуть бути віднесені й до діяльності тих, хто навчає у сфері освіти дорослих.

Відомо, що сучасний інформаційний простір настільки мінливий, що отримані знання швидко застарівають і виникає потреба постійного їх оновлення. Останнє – не лише питання особистісного зростання дорослого, а й міра успішної діяльності установи, в якій працюють співробітники. Сучасна людина не може собі дозволити одного дня здобути освіту, а потім 30-40 років працювати згідно з готовою формулою. Тому, можна припустити, що саме за андрагогікою майбутнє освітнього процесу в цілому. Вже сьогодні на багатьох підприємствах, компаніях, фірмах створені відділи по роботі з персоналом, до завдань яких входить навчання і підвищення кваліфікації співробітників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бим-Бад Б.М. Модернизация института семьи: макросоциологический, экономический и антрополого-педагогический анализ: монография / Бим-Бад Б.М., Гавров С.Н. – М.: Интеллектуальная книга, Новый хронограф, 2010. – С.152.
2. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / Змеев С. И. – М.: ПЕР СЭ, 2007. — 272 с.

3. Кукуев А.И. Андрагогика М. Ноулза: содержательная и процессуальная модели / Кукуев А.И. // Вопросы международного сотрудничества в образовании Южного региона. – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2008. – № 3-4. – С. 29-34.
4. Кукуев А.И. Андрагогический подход в педагогике / Кукуев А.И. — Ростов-на-Дону.: ИПО ПИ ЮФ, 2009. — 328 с.
5. Кукуев А.И. Питер Джарвис об андрагогике М. Ноулза / Кукуев А.И. // Новые Знания. – 2009. – № 1. – С.25-30.
6. Лукьянова Л.Б. Дорослість як базова категорія андрагогіки / Лукьянова Л.Б. // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2010. – № 2. – С. 20-28.
7. Ноулз М.Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики / Ноулз М.Ш. – М., 1980.
8. Основы андрагогики / под ред. Колесниковой И. А. — М.: "Академия", 2003. – 240 с.
9. Педагогический Энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
10. Рабочая книга андрагога / под редакцией С.Г. Вершловского. – СПб., 1998.
11. Сігаєва Л. Є. Характеристика структури освіти дорослих в сучасній Україні / Сігаєва Л. Є. // Вісник Житомирського державного університету. – 2011. – Вип. 59. – С. 38-42.
12. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning / Jarvis P. // Theory and Practice. – [3rd edition]. – London and New York: RoutledgeFalmer, Taylor and Francis Group, 2004. – 382 p.
13. Knowles M.S. The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy / Malcolm Shepherd Knowles. – New York : Association Press, 1970. – 384 p.
14. Knowles, M.S. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / Knowles, M.S., Holton III, E.E., Swanson, R.A. – [6th edition]. – London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p.

УДК 374.7

Аніщенко О.В.,

*докт. пед. наук, доцент, с. н. с. відділу андрагогіки,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України*

ОСВІТА ЛЮДЕЙ ТРЕТЬОГО ВІКУ ЯК ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ ХХІ СТОЛІТТЯ

Публікація присвячена аналізу окремих особливостей розвитку освіти людей третього віку в контексті проблеми старіння нації. Акцентовано увагу на тому, що освіта літніх громадян є показником рівня розвитку культурного, морального, наукового, технічного потенціалу країни. Обґрунтовано доцільність міждисциплінарних досліджень у галузі освіти старших дорослих.

Публикация посвящена анализу некоторых особенностей развития образования людей третьего возраста в контексте проблемы старения нации. Акцентируется внимание на том, что образование пожилых граждан является показателем уровня развития культурного, морального, научного, технического потенциала страны. Обоснована целесообразность междисциплинарных исследований в области образования старших взрослых.

The publication is devoted to the analysis of certain features of the education of people of the third age in the context of an aging nation. The attention is paid to the fact that education of senior citizens indicates the level of cultural, moral, scientific and technical potential of the country. The importance of interdisciplinary research in the field of education of older adults is emphasized.

В умовах інформаційного суспільства особливої актуальності набувають проблеми активності людини, її свідомої участі у соціокультурному житті, готовності до самореалізації й самовдосконалення. Водночас переважна більшість країн світу перебуває під загрозою глобальної старості. Експерти вже давно б'ють на сполох, оскільки у найближчому майбутньому демографічні проблеми призведуть до економічних. За прогнозами вчених, кількість людей третього віку у світі неухильно зростатиме принаймні упродовж наступних 25 років.

Наведемо деякі статистичні матеріали. На сьогоднішній день кожен п'ятий українець – літня людина у віці від 60 років і старше. Згідно з прогнозами, до 2035 р. економічно активне населення України скоротиться на 15%, і люди у віці від 25 років до 45 років будуть становити 59% його загальної кількості [7]. До 2050 р. 39% населення нашої країни буде у віці 60 років і старше [4]. В інших країнах світу також невтішна ситуація. Так у Росії пенсіонери становлять 33% населення, в Ізраїлі 2006 р. нараховувалося 10% людей старше 65 років [1, с. 121, 203]. Кожен п'ятий житель ФРН є старшим 65 років (2010 р.), тут понад 25% людей старше 65 років [5]. У США близько 19% населення становлять особи 55 – 79 років (2004 р.) [9, с. 3]. Висока тривалість життя і низька народжуваність призвели до того, що населення Японії старіє з високою швидкістю, і вже понад 25% людей віком понад 65 років [5].

Викладені вище статистичні матеріали не потребують коментарів. Вони переконливо доводять необхідність розвитку освітніх програм для літніх людей. Старіння населення стає актуальною проблемою сьогодення й зумовлює необхідність раціонального планування постпрофесійної й постродинної фаз життя людини з метою її успішнішого розв'язання. Не викликає сумнівів те, що у сучасних умовах саме освіта є засобом соціальної адаптації до третього віку.

Інтенсивний розвиток інтердисциплінарних досліджень у галузі освіти людей третього віку відбувається у зарубіжних країнах, і передусім – у країнах Європейського Союзу і США. Поступово наукові пошуки із зазначеної проблематики набувають поширення на теренах СНД. Так здійснено дисертаційні дослідження російськими науковцями, серед яких В. Альперович (соціальний, особистісний аспекти старості), І. Бондаренко (підготовка педагогічного персоналу для роботи зі старшими дорослими), Н. Ігнат'єва (культурний потенціал третього віку), Т. Кононігіна (управління геронтоосвітою), Є. Трифонов (розвиток соціально-культурної активності людей похилого віку в процесі туристичної діяльності), Л. Тулякова (підготовка соціальних працівників до роботи з людьми похилого віку), Ж. Хозіна (соціально-культурна активізація осіб третього віку як умова подолання ейджизму) та ін.

Проблему освіти як соціокультурного інституту досліджували вітчизняні й російські науковці (О. Агапова, Б. Анан'єв, С. Архипова, Б. Бім-Бад, С. Болтівець, С. Змейов, Ю. Кулюткін, Т. Десятов, Н. Ничкало, В. Онушкін, С. Вершловський, Г. Сухобська, Є. Тонконогая та ін.). Історико-педагогічний, порівняльний аспекти розвитку освіти дорослих знайшли відображення у науковому доробку Н. Бідюк, Л. Вовк, В. Давидової, С. Коваленко, О. Огієнко, Л. Сігаєвої, Л. Тимчук, Л. Шинкаренко та ін. Ґрунтовні андрагогічні наукові пошуки здійснюються Л. Лук'яною. Проблемі розвитку освіти людей третього віку в Німеччині присвячено міждисциплінарне дослідження І. Сагун. Отже, дослідження у галузі освіти дорослих характеризуються широким тематичним спектром. Проте проблему освіти людей старшого дорослого віку висвітлено недостатньо. Актуальність

порушеної проблеми, її недостатня розробленість, потреба обґрунтування оптимальних шляхів її розв'язання зумовили вибір теми нашої публікації.

Мета статті: здійснити аналіз окремих особливостей розвитку освіти людей третього віку в контексті проблеми старіння нації. *Завдання статті:* проаналізувати сутність понять „геронтоосвіта”, „герагогіка”, „герагогі”, охарактеризувати загальні особливості розвитку освіти старших дорослих у вітчизняній і зарубіжній практиці.

Освіта літніх громадян є показником рівня розвитку культурного, морального, наукового, технічного потенціалу країни. У „Концепції освіти дорослих в Україні” (розробник – проф. Л. Лук’янова) зокрема наголошено на необхідності розробки нової філософії сприйняття старіння населення та стратегії забезпечення старості в життєвому циклі кожної особистості [3, с. 10]. На сучасному етапі розвитку науки освіти людей третього віку (геронтоосвіту) розглядають як складову освіти впродовж життя, форму соціокультурної самореалізації особистості людей третього віку, соціальне явище. Її розвиток зумовлений глобалізаційними та інтеграційними процесами, демографічними чинниками, комплексом внутрішніх і зовнішніх політичних, соціально-економічних та освітніх потреб дорослої людини і суспільства [6, с. 12]. Контингент геронтоосвіти складають особи дієздатного віку (55 років і старше), які переходять або вже перейшли у постпрофесійну фазу життя, поєднують навчальну діяльність з особистою участю в різних галузях життя й виявляють бажання постійно підвищувати свій загальноосвітній, професійний і культурний рівень.

Необхідність здійснення освіти старших дорослих актуалізувала розвиток педагогіки третього віку (педагогіки старіння і старості / педагогіки літнього віку / геронтологіки / геронтопедагогіки / герагогіки (geraos – старий, ago – керувати, вказувати дорогу). Герагогіка являє собою галузь соціальної практики, наукову галузь, розділ андрагогіки, що займається вивченням методів, закономірностей виховання, навчання, перекваліфікації, особливостей соціалізації літніх людей (синоніми: пенсійного, третього віку, золотого віку, старших дорослих). Визначення герагогіки (Geragogik) як педагогіки тих, хто старіє і людей літнього віку, вперше використав у 1952 р. німецький невролог і психіатр Ф.А. Керер. У 1962 р. німецький педагог О.-Ф. Больнов запровадив поняття „геронтологіка” (Gerontogogik) як дисципліни, що стосується освіти і „ведення” літніх людей. Ця наука покликана сприяти розвитку людей третього віку у постпрофесійний період, підтримці й розвитку їхніх фізичних, психологічних і соціальних здібностей, покращенню соціального статусу, якості життя старших дорослих, запобіганню знеціненню старості.

Акцентуємо увагу на тому, що в Україні різноаспектні проблеми людей старшого дорослого віку, у т. ч. й освітні, досліджуються у науково-дослідних інститутах галузевих академії наук, які займаються теорією та методологією роботи з дорослими. Як свідчить аналіз електронних джерел, результати дослідження І. Сагун [6, с. 177], освіта людей „золотого віку” в Україні представлена інститутами підвищення професійної кваліфікації фахівців у різних галузях (освіти, медицини, права та ін.), закладами освіти дорослих, які займаються різними видами формальної й неформальної освіти (громадянською освітою – громадські організації, жіночі об’єднання, сімейні клуби, екологічні організації, об’єднання людей третього віку; професійною освітою – курси бухгалтерів, іноземних мов, комп’ютерні курси; об’єднання за інтересами (гуртки, клуби, центри культури); центри освіти дорослих організовані при державних закладах (філармонії, бібліотеки, музеї, будинки

культури, центри медичної просвіти), університети третього віку, „школи пенсіонерів”, навчальні курси для старших дорослих та ін. Відповідно до „Концепції освіти дорослих в Україні” [3, с. 11], освітні програми для літніх людей можуть реалізовувати вищі й середні навчальні заклади, школи, громадські організації, культурно-просвітницькі установи, благодійні фонди та ін.

Слід додати, що Міністерство праці та соціальної політики України спільно з фондом народонаселення представництва ООН (ФН ООН) в Україні долучилися до впровадження проекту „Університети третього віку” (з 2008 р.). Серед основних завдань інноваційної для України програми „Університети третього віку” – сприяння інтелектуальній, психічній, соціальній, фізичній активізації осіб старшої вікової групи через усебічний розвиток людини в пенсійному віці, популяризацію освітянських ініціатив, допомогу старшим дорослим в адаптації до сучасних умов життя шляхом оволодіння новими сучасними знаннями, реінтеграцію населення похилого віку в активне життя суспільства, формування принципів здорового способу життя у похилому віці.

Нині університети третього віку як інноваційні проекти, що мають на меті впровадження та практичну реалізацію принципу навчання впродовж усього життя, функціонують у багатьох містах: м. Ковель (2005 р.), м. Кременчук (2009 р.), м. Київ (2009 р.), м. Прилуки (2009 р.), м. Харків (2009 р.), м. Євпаторія (2009 р.), м. Краматорськ (2009 р.), м. Вінниця (2010 р.), м. Дніпропетровськ (2011 р.), м. Львів (2011 р.) [6, с. 178-179]. До проведення навчальних занять, організації подорожей, екскурсій, спортивно-оздоровчої, гурткової роботи залучаються студенти, вчителі, лікарі, соціальні працівники, представники громадських і державних організацій та ін.

Оскільки проблема збереження здоров’я є актуальною для представників усіх вікових груп, й особливо для літніх людей, доцільність розробки і запровадження педагогічних, арт-терапевтичних технологій в освіті дорослих, які поєднують здобутки медицини, мистецтва, педагогіки, психології та інших наук, не викликає сумнівів. У контексті викладеного вище заслуговує на увагу досвід Навчально-наукового Інституту магістерської підготовки та післядипломної освіти університету „КРОК”, який з жовтня 2009 р. розпочав навчання осіб третього віку [2]. В Інституті розроблено систему короткотермінових курсів, адаптованих до особливостей, інтересів людей пенсійного віку, яка спрямована на вирішення їхніх проблем у галузі збереження здоров’я, професійної самореалізації, правової грамотності, організації дозвілля. Серед них курси: „Здоровий спосіб життя”, „Класичні бальні танці”, „Конфліктологія”, „Психологія”, „Арт-терапія” та ін. Зокрема, 4-місячний курс арт-терапії уможливорює розвиток у слухачів емоційного інтелекту, соціальної компетентності, самосвідомості, підвищення рівня самоповаги, покращення дитячобатьківських і сімейних відносин, формування здорових потреб. Навчальні курси в освіті людей третього віку, що мають здоров’язбережувальний потенціал і розроблені з урахуванням зокрема вікових особливостей, передбачають упровадження таких навчальних, культурно-адаптаційних, реабілітаційних складових, які дозволяють слухачам не тільки удосконалювати певні знання та вміння, а й розвивати творчі здібності з їхньою подальшою адаптацією до умов сьогодення, підвищувати соціальну й творчу активність.

Зазначимо, що у зарубіжній практиці поширенню освіти старших дорослих сприяють асоціації, громадські організації, фонди і корпорації. Наприклад, Американська рада з освіти (ACE) є основним координуючим органом з вищої

освіти, що представляє всі сектори, у т. ч. і державні, й приватні навчальні заклади. Стратегічними пріоритетами діяльності цієї Ради є представництво, лідерство й обслуговування. Рада сприяє доступності освітніх послуг навчальних закладів, успішності навчання, його справедливості й різноманітності, безперервності навчання, інтернаціоналізації та інституційній ефективності. У США послуги щодо навчання старших дорослих надають коледжі та університети із урахуванням спектру освітніх потреб і мотивації людей похилого віку [9, с. 2, 23]. Ряд навчальних закладів мають право видачі „післядипломного сертифікату”.

У європейських країнах найбільш поширеними закладами для освіти літніх людей є університети третього віку, в т. ч. й вечірні народні університети. Практичний інтерес становить експериментальний проект словенського університету третього віку [8]. Ним передбачено об'єднання різновікових учасників із різноманітних навчальних закладів для дорослих, спільне навчання представників декількох поколінь, у т. ч. і старших дорослих.

Важливого значення набуває те, що у світовій практиці також поширені спеціальні семінари, курси для осіб третього віку, гуртки, центри геронтоосвіти (на базі ВНЗ, університетів третього віку, інститутів післядипломної педагогічної освіти). Розвитку геронтоосвіти сприяють громади (групи за інтересами, групи допомоги і взаємодопомоги, громадські об'єднання, товариства, у т. ч. релігійні організації), мобільні інтернет-кав'ярні, лекторії, семінари вихідного дня та ін. Таким чином, можна виокремити формальну, неформальну, інформальну освіту старших дорослих.

Розвиток освіти літніх людей актуалізує проблему професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з особами третього віку. Йдеться про герагогів – фахівців у галузі теорії й практики освіти людей третього віку, в галузі навчання, управління, консультування, а також соціальної, корекційної, реабілітаційної роботи у середовищі старших дорослих.

Компетентним герагогом можуть бути педагоги, психологи, геронтологи, соціальні працівники та інші фахівці, які пройшли спеціальну підготовку, постійно підвищують рівень професійної компетентності з проблем навчання дорослих третього віку. Герагогу мають бути притаманні високий рівень міжособистісної, психолого-педагогічної й організаційної взаємодії з усіма категоріями старших дорослих, а також ґрунтовні знання з медичної геронтології і медицини, психології, соціології, права, педагогіки, герагогіки та ін.

Обов'язковою є сформованість системи педагогічних і спеціальних предметних знань, високий рівень володіння методами, технологіями, способами педагогічної взаємодії з людьми третього віку, сформованість відповідних етичних і соціальних позицій, установок, високої відповідальності за результати своєї професійної діяльності. Такі фахівці передусім покликані не передавати знання, а підтримувати активність тих, хто навчається, вони повинні мати здатність до проектування професійного саморозвитку, самореалізації із відповідними прийомами розвитку індивідуальності у межах професії, бути готовими до професійного зростання.

На жаль, професійна підготовка андрагогів, герагогів в Україні не здійснюється, не розроблено відповідної кваліфікаційної характеристики і як професійну назву робіт не внесено до Класифікатора професій ДК 003:2010.

Висновки. За нашим переконанням, розвиток освіти дорослих третього віку має здійснюватися на міждисциплінарній основі, що ґрунтується на вивченні й

подальшому впровадженні результатів досягнень в андрагогіці, педагогіці, віковій психології, геромедицині, геросоціології, освітній і соціальній геронтології, спеціальній геронтології, педагогіці геронтологічної профілактики та інших науках. Педагогічні підходи до створення освітнього середовища для осіб третього віку, розвитку соціальної активності літніх людей мають бути спрямовані на подолання соціальної незатребуваності й самотності, комплексну соціально-культурну адаптацію та реабілітацію на основі створення поліфункціональних соціально-культурних інституцій, розвитку соціального партнерства всіх зацікавлених суб'єктів педагогічної, соціально-культурної діяльності. Особливої уваги педагогів-практиків, науковців потребує проблема розробки і впровадження педагогічних технологій, що базуються на принципах особистісно орієнтованого навчання, забезпечення для літньої людини незалежності, реалізації внутрішнього потенціалу, доступності інформації, задоволення культурно-освітніх потреб старших дорослих.

ЛІТЕРАТУРА

1. Европейское образование взрослых за пределами ЕС / пер. с англ. Ольги Вербовой. – К.: Энергия, 2010. – 214 с.
2. Курси для осіб „третього віку” (навчання пенсіонерів) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://fpo.krok.edu.ua/kursi-dlya-osib-tretogo-viku-navchannya-pensioneriv.html>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Лук'янова Л.Б. Концепція освіти дорослих в Україні / Л.Б. Лук'янова. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.
4. Мазура І. Проблема старіння нації дісталася й Україні? [Електронний ресурс] / Інна Мазура. – Режим доступу: <http://meest-online.com/?p=8509>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Населення Японії та Німеччини є найстарішим у світі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dt.ua/SOCIETY/naselennya_yaponiyi_ta_nimechchini_e_naystarishim_u_sviti.html
6. Сагун І.Г. Розвиток освіти людей третього віку в Німеччині (друга половина XX – початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сагун Ірина Григорівна. – К., 2011. – 292 с.
7. Унаслідок старіння нації в Україні виникне дефіцит робочих рук [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.day.kiev.ua/uk/news/071212-unaslidok-starinnya-naciyi-v-ukrayini-vinikne-deficit-robochih-ruk-eksperti>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
8. EMIL Case Study Template. Is old age an appropriate topic for intergenerational learning? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.emil-network.eu/res/documents/resource/Is%20old%20age%20an%20appropriate%20topic%20for%20IL.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
9. Framing New Terrain: Older Adults and Higher Education. First report: Reinvesting in the third age: Older Adults and Higher Education. – Washington: American council on education, 2007. – 28 p.

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК НОВА ПЕДАГОГІЧНА ПАРАДИГМА

Освіта дорослих розглядається як нова педагогічна парадигма, що реалізує неформальну (інформальну) освіту та постає одним із головних аспектів освіти впродовж життя та своєрідним ключем у ХХІ століття.

Образование взрослых рассматривается как новая педагогическая парадигма, реализует неформальное (информальное) образование и является одним из главных аспектов образования на протяжении жизни и своеобразным ключом в ХХІ век.

Adult education is viewed as a new educational paradigm that implements non-formal (informal) education and presents one of the main aspects of lifelong learning and the original key in the twenty-first century.

Як засвідчує аналіз сучасної соціально-політичної ситуації на терені освітніх систем, підвищення рівня загальноосвітньої (фундаментальної) та професійної (профільної) підготовки дорослого населення на основі використання життєвого досвіду постає одним із істотних принципів соціальної перебудови суспільства. Відтак, створено систему неформальної освіти, що відрізнялася від формальної освіти варіативністю і гнучкістю. Тому ідея безперервної освіти під впливом вимог науково-технічної революції стала поширюватися. Зміст освіти наблизився до запитів та інтересів конкретних верств дорослого населення. При цьому особливу увагу організатори такого навчання стали приділяти створенню оптимальних організаційно-педагогічних умов, покликаних нівелювати вплив несприятливих чинників на сучасний освітній процес. Одночасно активізувався пошук методів навчання, заснованих на врахуванні життєвого і виробничого досвіду дорослих (дослідницький метод, наочність, екскурсії тощо).

На цій основі отримали розвиток уявлення про особливості процесу навчання дорослих. Але традиційна націленість системи освіти на пристосування особистості до наявного соціуму на перший план висувала не розвивальну, а адаптивно-компенсаторну функцію освіти. Подібна спрямованість позбавляє освіту автономності та збіднює реалізацію демократичних і гуманістичних цінностей, властивих освіті [1–3].

Зазначимо, завдяки теоретичним і практичним пошукам науковців-педагогів сфера освіти дорослих виокремилась у самостійну галузь знання і набуває сенсу повсякденного знання. Вона починає оперувати своєю "мовою", що виражає особливості описуваної дійсності, й користуватися науковим апаратом, сформованим у сфері традиційної парадигми педагогіки. Поступово складається набір емпірично отриманих особливостей у логічно організовану систему.

Цей процес відбувається на тлі сучасних цивілізаційних процесів, які характеризуються перебудовою всіх сфер життя, що розпочалося в другій половині 80-х років ХХ століття та стало однією з найважливіших умов підвищення ролі освіти дорослих. Ця перебудова має стати "ключем у ХХІ століття" з цілого ряду причин. Зростаючі вимоги до професійної компетентності фахівців зробили освіту протягом усього життя умовою їх конкурентоспроможності. Крім того, освіта дозволяє не тільки розширити сферу самореалізації людини, а й подолати кризи професійної ідентичності.

При цьому чітко окреслився процес старіння населення, що зробив освіту одним із найбільш ефективних засобів, що дозволяють пом'якшити вступ людини в "третій вік" і зробити життя людей похилого віку більш насиченим. Крім того, міграційні процеси гостро поставили питання про шляхи залучення дорослих до нового соціокультурного середовища, в якому вони опинилися. Безпрецедентний для колишньої історичної епохи сплеск національної самосвідомості, пов'язаний з процесом етнічної самоідентифікації людей (інтересом до національних традицій, звичаїв, історії, рідної мови), стимулював залучення національно-релігійних громад до просвітницької діяльності.

Відтак, зросла "захисна" роль освіти в сучасному суспільстві соціальних змін, що викликають у людини почуття соціальної вразливості, тривожності, правової незахищеності, дезорієнтацію у сфері морального життя.

Об'єктивно зростаюча роль освіти проявляється у двох найбільш загальних функціях, що сприяють соціалізації дорослих: професійній та особистісній. Перша покликана забезпечити соціалізацію через освоєння нових професійних ролей, розвиток професійної компетентності та мобільності. Друга – дозволяє доповнити і збагатити процес соціалізації шляхом залучення особистості до загальнолюдських цінностей. Тим самим освіта дорослих з системи адаптивно-компенсаторної стає інтегральним фокусом усієї освітньої системи.

Узагальнення досвіду та наукові дослідження дозволили продовжити осмислення феномену освіти дорослих на новому рівні. Тут ключовим феноменом постає те, що високий потенціал навченості зберігається на всіх етапах життя. У свою чергу, постійна розумова робота, включеність особистості в освітню діяльність зберігає високий рівень психофізіологічних функцій. Одночасно освіта виступає одним із способів успішного вирішення криз зрілого віку (зокрема третього і п'ятого десятиліть) як криз соціально-особистісної ідентичності. Відтак, освіта і розумова праця стають необхідною умовою психічного та морально-духовного здоров'я людини.

За таких умов стає зрозумілим, що навчання дорослих не повинно бути примусовим, оскільки у цьому випадку воно призводить до того, що дорослі позбавляються внутрішньої відповідальності за результат власної освітньої діяльності. Тим більше, що розвивальні можливості людини обумовлені усвідомленням нею необхідності освіти для вирішення значущих життєвих проблем, пов'язаних із професійною діяльністю; необхідністю розбиратися в економічних, політичних, етнічних та інших реаліях життя; глобальні проблеми долі людини в світі, що змінюється; бажанням глибше зрозуміти себе тощо. Зазначимо, що відзначена низка проблем, що визначають мотиви освітньої діяльності, в реальному житті тісно переплетені; разом з тим, певний "проблемний комплекс" у тій чи іншій ситуації може вийти на перший план. Чим багатшою є мотивація освіти, тим глибшим є усвідомлення її цінності, й тим інтенсивніше перебудовується вся система цілей і засобів діяльності.

Слід також розуміти, що життєвий і виробничий досвід, яким володіють дорослі, здійснює суперечливий вплив на навчання: з одного боку, він сприяє глибшому осмисленню досліджуваних проблем, а з іншого – постає джерелом стереотипних, емпіричних і рутинних оцінок, що захищають людину від нового.

За сучасних соціокультурних умов можна говорити про включення освіти в якості органічного компонента в практично-творчу діяльність дорослого і в спілкування як провідний вид діяльності осіб "третього віку". Якщо на етапі

активної творчої діяльності освіта виступає переважно як засіб вирішення значущих проблем у різних сферах життя, то у похилому віці вона приваблює своєю самоцінністю, тобто здатністю робити життя більш повноцінним. Істинно безперервною освіта стає тоді, коли "зadanість ззовні" змінюється внутрішньою потребою дорослого в постійному оновленні своїх знань, ціннісних уявлень.

Загалом, можна говорити про два параметра освіти – часовий і просторовий. Якщо часовий параметр включає освіту в спосіб життєдіяльності людини на різних її етапах, то просторовий розуміється як її взаємодія з різними джерелами інформації на кожному відрізку життя. Ця ідея чітко висловлена в одному з принципів, проголошених ЮНЕСКО: "**Від навчання через усе життя до навчання у всьому житті**". Йдеться про своєрідний полілог, взаємодію особистості з різними джерелами інформації, в основі чого покладено інтереси і цілі людей. Саме цілі та запити дорослих перетворюють звичайне споживання інформації в освітню ситуацію. Її складовими виступають різні джерела інформації: як дидактично трансформовані (посібники, лекції, довідники, спеціальна література тощо); так і відомості, що поставляються ЗМІ; спілкування та ін. При цьому сама доросла людина створює свою освітню ситуацію і є автором своєї освітньої програми, не зведеної до чітко окреслених традиційних дисциплін.

Сучасний динамічно змінюваний світ ставить перед людиною низку глобальних проблем (екологічних, етнічних, антропологічних, соціально-економічних та ін), вирішення яких не може бути здійснене за допомогою суто професійного мислення, професійного погляду на дійсність, оскільки професійний погляд на світ часто робить людину небезпечною для самого себе. А відтак, переборення такої небезпеки декультурації пов'язане з посиленням аксіологічної спрямованості у всіх системах освіти за рахунок подолання відокремленості навчальних предметів, їх об'єднання навколо проблем людини, формування самостійності й критичності мислення, діалектичного світорозуміння.

Завдяки цьому людина виходить на новий, більш високий виток свого розвитку, звільняється від імперативів формальної освіти, яка є чітко структурованою та забезпечує після завершення кожного з етапів освіти отримання відповідного документа. Неформальна освіта перебігає поза рамками звичайної системи освіти, але носить цілеспрямований і систематичний характер. У якості інформальної освіти виступає повсякденна діяльність людини, пов'язана із задоволенням практичних і духовних потреб. Можна стверджувати, що цей тип освіти – своєрідний місток між традиційними формами освіти і культурною діяльністю.

У міру осмислення проблем, які виділяють освіту дорослих у самостійну галузь наукового знання, у міру розвитку освіти дорослих, дедалі більш гостро відчувається потреба у підготовці фахівців, що працюють з дорослими (викладачів системи підвищення кваліфікації, соціальних працівників та ін), орієнтованих на співпрацю. Якісна своєрідність функцій андрагогіки фіксується в нових термінах, що підкреслюють своєрідність цього виду діяльності. До їх числа відносять такі характеристики, як **тьютор**, що забезпечує супровід індивідуальної освітньої програми в системі підвищення кваліфікації; **фасилітатор**, який полегшує процес залучення дорослого до нових знань; **модератор**, що виконує функції консультанта, допомагає групі дорослих використовувати свої внутрішні ресурси для вирішення актуальних – професійних і життєвих – проблем. Залучення до цих функцій передбачає підвищення андрагогічної компетентності фахівців, що включає: 1.

Розуміння ними особливостей освіти дорослих. 2. Знання особливостей дорослого як суб'єкта освітньої діяльності. 3. Володіння освітніми технологіями, адекватними особливостям позиції дорослих, які навчаються. 4. Здатність до взаємодії, заснованій на партнерській співучасті.

Аналіз основних тенденцій у розвитку системи освіти дорослих дозволяє відзначити певне просування у становленні цієї галузі наукового знання як важливого чинника суспільного прогресу і розвитку особистості, її просування на життєвому шляху.

Проведений аналіз дозволяє говорити про те, що освіта дорослих сприяє посиленню соціалізаційної й індивідуалізаційної функцій освіти, виявляючи її міждисциплінарний характер та озброюючи нас гуманістичними критеріями оцінки ефективності освіти, які полягають в її здатності: 1) забезпечити соціально-професійну компетентність і мобільність дорослого; 2) сприяти в усвідомленні ним процесів, що відбуваються в нашому суспільстві й у світі в цілому; 3) зміцнити віру людини у свої можливості; 4) стимулювати формування людської спільності та гармонійної взаємодії на різних етапах життя людини; 5) формувати в людини відчуття життєвої незавершеності, й отже, – незавершеності освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории. История и технологии обучения взрослых / Змеев С.И. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
2. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых : учеб. пособ. / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.
3. Сігасва Л.Є. Проблема освіти та навчання дорослих у педагогічній теорії / Л. Є. Сігасва // Педагогічний процес : теорія і практика. – 2007. – Вип. 2. – С. 123–131.

УДК 37.013.83

Шанскова Т. І.,

*канд.пед.наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології
та управління навчальними закладами
Житомирського державного університету імені Івана Франка*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОРΟΣЛИХ ЯК СУБ'ЄКТІВ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Проаналізовано рефлексивний та біхевіористичний підходи до освіти дорослих; розкрито вікові психологічні особливості дорослих людей, які необхідно враховувати у процесі їх навчання; охарактеризовано поняття "дорослий" та "дорослий учень".

Проанализированы рефлексивный и бихевиористический подходы к образованию взрослых; раскрыты возрастные психологические особенности взрослых, которые необходимо учитывать в процессе их обучения; охарактеризованы понятия "взрослый" и "взрослый ученик".

The article analyzes the reflective and behavioristic approaches to adult education; disclosed psychological characteristics of adult age to be considered in the course of their training, are characterized by the concept of "adult" and "adult learner".

Соціально-економічні перетворення в Україні кінця ХХ – початку ХХІ століття спричинили необхідність постійного підвищення власної професійної кваліфікації

населення, активізували потребу не лише формування нових умінь та навичок, а й здобуття нового фаху шляхом перепідготовки та перенавчання, зміни спектру діяльності. Порушена проблема, безперечно, вимагає врахування психологічних характеристик, що об'єктивно пояснюють реальний психологічний стан людей та окреслюють потенціал індивідуальних можливостей особистості.

Однак сьогодні бракує обґрунтованих систем соціально-психологічних і психологічних засобів, які забезпечували б успішну реалізацію суспільної потреби в повторному професійному самовизначенні. Дефіцит наукових досліджень, очевидно, є наслідком тих підходів, що донедавна домінували в психологічній галузі, зокрема у сфері цілісного розгляду динаміки психіки. Отже, андрагогічний підхід до навчання дорослої людини в системі другої вищої освіти ґрунтується на врахуванні викладачами вікових особливостей дорослих, їх освітніх потреб та життєвого досвіду.

У гуманістичній психології (А. Маслоу, К. Роджерс та інші) обґрунтована провідна роль особистості у процесі власної освіти, закономірності зростання освітніх потреб людини та врахування переходу вікових особливостей в індивідуальні. Вчені доводять, що сьогодні домінантними у діяльності вчителя, викладача є духовні чинники. Останні спонукають особистість до постійного, систематичного, творчого пізнання і самопізнання, пошуку нових його форм і засобів. Результатом такого розуміння стала концепція *рефлексивного підходу* до підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на Заході. Відмінність її від інших підходів ґрунтується на розвитку творчих здібностей педагога шляхом активної взаємодії й інтеграції досягнень психолого-педагогічної науки й досвіду професійної діяльності.

Якщо набуті знання є результатом засвоєння змісту певної наукової галузі або досвіду інших людей, то суб'єктивні включають у себе індивідуально пережиті й не завжди усвідомлювані моменти реальної професійної діяльності. У дійсності ці два види знань не існують ізольовано. Проте у своїй сукупності вони становлять систему так званих "концептуальних схем" або "професійних конструктів", які визначають усвідомлену або неусвідомлену готовність дорослого студента до конкретних дій у неперервному процесі рефлексії, тобто комплексній здатності мислення до постійного аналізу й оцінки кожного кроку професійної діяльності.

Рефлексія мислення дозволяє особистості вносити корективи в навчальну діяльність, аналізувати способи і результати своїх дій, встановлювати межі своєї діяльності, виробляти критичне до неї ставлення. Отже, пізнання відбувається більш ефективно.

Такий підхід є принципово відмінним від *біхевіористської* традиції, згідно з якою маніпулятивний контроль зовнішніх, стосовно суб'єкта навчання, чинників виступає у вигляді обов'язкових умов, необхідних для створення відповідної поведінки в навчальній діяльності у процесі здобуття другої вищої освіти [1].

З метою успішного навчання дорослих в умовах другої вищої освіти викладачі враховують психологічні особливості дорослого. Так розвиток пізнавальних процесів у дорослої людини триває впродовж усього етапу зрілості й, навіть, у період старіння.

Згідно вікової періодизації дорослої людини виділяють юність (від 17 до 20 років); молодість (від 20 до 30 років); зрілість (від 30 до 60 – 70 років); пізню зрілість (старість) (після 70 років). Зрілість є найтривалішим періодом онтогенезу людини, в якому відбувається найвищий розвиток духовних, інтелектуальних та фізичних

здібностей людини.

Психологами доведено, що різні види пам'яті в дорослих функціонують неоднаково. Так словесно-логічна та образна пам'ять не змінюються впродовж усього періоду зрілості. Однак, запам'ятовування слів помітно знижується в 33, а після 40-45 років погіршується. Механічна пам'ять знижується в 36 років, а потім нерівномірно погіршується до 50 років. Довільне запам'ятовування словесного матеріалу в дорослого поступово згасає, а з 50 років набуває незмінної стабільності з незначними коливаннями. У процесі навчання дорослих необхідно враховувати, що після 30 років відбувається зниження рівня накопичення інформації в пам'яті, проте перетворення інформації завдяки процесу мислення залишається на високому рівні [2].

Молодість (24-30 років) — початковий період зрілості, який відзначається пошуками себе, виробленням індивідуальності, розв'язанням завдань спеціалізації в обраній професії, набуттям майстерності. Однак у цей час можлива і свідомо зміна професії, якщо попередній вибір не виправдав себе. У період переходу до розквіту (близько 30 років), на думку деяких психологів, можлива криза в житті людини, перебудова всієї особистості. Життя перестає здаватися зрозумілим, оскільки перехід до періоду розквіту, "золотого віку" людини вимагає глибокого аналізу його та самоаналізу власної особистості. На жаль, не всі молоді люди у цей час готові до цього. Цим, певним чином, пояснюється те, що, згідно досліджень Н.В.Кузьміної, доведено: професіоналами високого класу стають приблизно 5% тих, хто зайнятий у тому чи іншому виді професійної діяльності. У решти через незначні успіхи знижується самореалізація в професійних і життєвих досягненнях, що певним чином впливає не лише на самооцінку особистості, а й на її духовне та фізичне здоров'я. Результати досліджень вікової психології свідчать, що межі збереження активності й творчих здібностей можна суттєво розширити за умов певної організації життя й діяльності людини, яка в усі періоди свого життя здатна набувати нові знання, а у процесі трудової діяльності за потреби оволодівати новими і суміжними професіями.

У 1976 році на Генеральній Сесії ЮНЕСКО було прийнято визначення дорослого як людини, що визнана дорослим у тому суспільстві, до якого вона належить. Г. Даркенвальд вважає дорослим таку людину, що вийшла з ролі учня за денною формою навчання, дитячої та підліткової соціальної ролі та взяла на себе ролі працівника, чоловіка (дружини), батька (матері). Дорослий – це людина, що грає соціально значущі продуктивні ролі та несе відповідальність за власне життя [5, с. 57]. У даному визначенні дорослість розглядається не як віковий етап, а як соціально-психологічна характеристика.

Російський дослідник психології навчання дорослих Ю. М. Кулюткін дорослого визначає як соціально сформовану особистість, здатну до самостійного та відповідального прийняття рішень, та як суб'єкта суспільно-трудового та особистого життя [6, с. 36].

Дорослий учень – особа дієздатного віку, яка в різний спосіб поєднує навчальну діяльність із зайнятістю у сфері праці; це соціально зрілий, у цілому сформований індивід, який уже має статус оплачуваного працівника і повноправного громадянина, діяльного члена суспільства, що має різноманітні соціальні обов'язки. На думку Л. Б. Лук'янової, дорослість пов'язують не стільки з віком людини, скільки з соціально-психологічними чинниками, які усвідомлює сама людина й визнає суспільство. Дорослими учнями є: учні вечірньої загальноосвітньої школи; студенти вечірньої, заочної та дистанційної форм навчання й екстерни ВНЗ; аспіранти; особи,

які здобувають професію на робочому місці; слухачі курсів та інститутів підвищення кваліфікації; ті, хто проходять підготовку або перепідготовку в зв'язку із змінами у змісті їх трудових функцій; особи, які опановують нову професію в курсовій або іншій формі; учасники програм рольової освіти; учасники програм неформальної освіти, що має аматорське спрямування; особи, які займаються керованою самоосвітою тощо [7, с. 73]. Здатність самостійно приймати рішення та нести за них відповідальність є основною рисою дорослої людини.

Результати досліджень вікової психології свідчать, що межі збереження активності й творчих здібностей можна суттєво розширити за умов певної організації життя й діяльності людини, яка в усі періоди свого життя здатна набувати нові знання, а у процесі трудової діяльності за потреби оволодівати новими і суміжними професіями. Особливої уваги в цьому контексті заслуговує післядипломна освіта на різних етапах життя дорослої людини.

Сьогодні дослідники говорять про нову якість сучасної людини – пластичність ("plasticity of the human adult"). Скільки б знань не отримала людина у процесі першої освіти, вона має досить високий потенціал для здобуття знань у ході неперервної освіти протягом життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вершловський С. Г. Образование взрослых в России: вопросы теории / Вершловський С. Г. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.znanie.org/docs/Vershl.html>
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. - Ростов-на-Дону: Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – Спб.: Питер, 2001. – С. 244 – 260.
4. Кулюткин Ю. Н. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы / Кулюткин Ю. Н, Сухобская Г. С. – М.: Просвещение, 1977.
5. Darkenwald G.G. Differences between Teaching Adults and Pre. Adults: Some Propositions and Findings. Adult education. – L., 1982. – P. 113.
6. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Кулюткин Ю.Н. – М.: Просвещение, 1985. – 123 с.
7. Лук'янова Л.Б. Провідні особливості навчання дорослих / Л. Б. Лук'янова // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. — К. – Ніжин : Вид. ПП Лисенко М.М., 2009. – Вип. 1. – С. 72 - 79.

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

УДК 351.851:352:37.01'013/014

Пастовенський О. В.,

*канд. пед. наук, начальник управління освіти і науки
Житомирської облдержадміністрації*

УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ: ГРОМАДСЬКИЙ ЧИННИК

Проаналізовано громадські чинники в управлінні загальною середньою освітою. Зроблено висновок, що органи місцевого самоврядування мають стати головною структурою в розвитку системи управління загальною середньою освітою.

Проанализированы общественные факторы в управлении общим средним образованием. Сделан вывод, что органы местного самоуправления должны стать главной структурой в развитии системы управления общим средним образованием.

The public factors in secondary education management are analyzed in the article. The conclusion is made that the organs of local self-government are to be the main structure in the development of a system of secondary education management.

Процеси демократизації суспільства спричиняють необхідність перебудови освітньої системи, пошук нових, відкритих і демократичних моделей управління загальною середньою освітою (ЗСО), забезпечення органічного поєднання засобів державного впливу з громадським управлінням [1].

Питання розвитку загальної середньої освіти на основі оптимального поєднання державних і громадських чинників в управлінні галуззю досліджували Г. Балихін, В. Бочкарьов, А. Гошко, В. Грабовський, І. Довбиш, Г. Єльнікова, О. Зайченко, Ю. Кавун, Л. Калініна, М. Комарницький, С. Корольок, Г. Костюк, В. Князев, Т. Лукіна, О. Марчак, Т. Шамова та ін.

Однак дотепер ще недостатньо повно досліджено громадські чинники в управлінні загальною середньою освітою.

Метою даної статті є визначити головні чинники, що впливають на розвиток системи управління загальною середньою освітою.

У сучасних дослідженнях у переважній більшості під громадськістю розуміються організовані структури, що відображають інтереси соціальних груп в системі освіти і не підпорядковуються органам управління освітою [2]. Зокрема:

- структури, безпосередньо не пов'язані з системою освіти (об'єднання роботодавців, творчі спілки, наукові установи);

- об'єднання учасників навчально-виховного процесу: працівників освіти (асоціації педагогів, керівників шкіл), батьків, учнів (органи учнівського й батьківського самоврядування);

- горизонтальні управлінські структури у вигляді піклувальних рад, рад шкіл, асоціацій, шкільних фондів, громадських організацій;

- недержавні структури, які розширюють можливості шкіл у виборі шляхів свого ресурсного забезпечення (центри освітніх технологій, ресурсні центри, фонди та інші структури з підтримки освітніх ініціатив тощо);

В. Грабовський [3] вважає, що державно-громадське управління освітою визначається як інтеграція трьох напрямів роботи: демократизації діяльності органів

державної влади й управління освітою; розвитку самоврядних асоціацій учасників освітньої діяльності (професійних асоціацій педагогів, органів учнівського й батьківського самоврядування всіх рівнів); організації громадських органів управління освітою, де представлено всі верстви населення.

І. Довбиш розглядає участь громади в управлінні школою, зокрема, через раду школи; діяльність педради та органів громадського й учнівського самоврядування – батьківський комітет, піклувальну раду, учнівський комітет школи; партисипативні структури тимчасового характеру (ініціативні групи, комісії, погоджувальні ради, конференції, збори) [4].

М. Комарницький пропонує залучати громадськість до управління освітньою системою, створюючи батьківські асоціації, органи учнівського самоврядування, опікунсько-наглядові ради та інші інституції [5].

Г. Балихін доводить, що розширення участі суспільства в управлінні освітою можна досягти шляхом створення системи піклувальних рад, фондів підтримки освіти, професійних співтовариств у сфері освіти [6].

Г. Єльнікова зазначає, що залучення громадськості до прийняття управлінських рішень на різних щаблях управлінської вертикалі можна здійснити різними способами і пропонує моделі державно-громадського управління: структурно-громадського супроводу, інформаційно-громадського супроводу, субординаційно-проміжного партнерства [7].

Очевидно, на етапі становлення державно-громадського управління освітою запропоновані вище підходи в цілому дають можливість адекватно змодельовати процеси управління загальною середньою освітою, однак, на наш погляд, у роботах [1-7] не враховано один важливий аспект.

Спробуємо дещо детальніше проаналізувати громадські чинники в управлінні освітою.

Для цього визначимо діапазони впливу громадських чинників (у відсотках у порівнянні з державними) на систему управління загальною середньою освітою таким чином:

діапазон *мінімального* впливу громадських чинників (позначимо *min*). У цьому діапазоні громадськість практично не впливає на навчально-виховний процес. Лише близько 5-10 % управлінських рішень приймається і реалізується з урахуванням думки громадськості;

діапазон *міноритарного* впливу громадських чинників (позначимо *mnr*). У даному діапазоні держава має переважаючий вплив на прийняття рішень. Разом з тим, громадськість у межах, визначених державою, через конференції, ради школи, піклувальні ради, батьківські комітети, інші громадські організації впливає на прийняття від 5% до 45% рішень щодо напрямів розвитку освіти;

діапазон *паритетного* впливу громадських чинників (позначимо *prr*). У цьому діапазоні держава і громадськість виступають рівноправними партнерами. Близько половини (45 %-55 %) управлінських рішень приймається громадою. Цей етап є перехідним від державно-громадської до громадсько-державної моделі управління загальною середньою освітою;

діапазон *домінантного* впливу громадських чинників (позначимо *dnn*). У даному діапазоні управління загальною середньою освітою все більше переходить до структур громадянського суспільства – добровільно утворених об'єднань, асоціацій, організацій громадян, які впроваджують освітню політику на основі

демократичних процедур самоуправління і співуправління. На цьому етапі від 55 % до 95 % управлінських рішень приймається громадою;

діапазон **максимального** впливу громадських чинників (позначимо **max**). Це – діапазон найвищого впливу громади на освітню політику. Безперечно, навіть у цьому випадку держава має певний вплив на управління загальною середньою освітою в регіонах, однак кількість управлінських рішень, що приймається громадськістю, перевищує 90%.

Зрозуміло, що показники, які розмежовують діапазони впливу громадських чинників (табл. 1), є умовними, але такий підхід дозволяє краще аналізувати тенденції розвитку системи управління загальною середньою освітою.

Таблиця 1

Діапазони впливу громадських чинників на систему управління загальною середньою освітою

№ з/п	Діапазони впливу громадських чинників на управління ЗСО	Умовні позначення	Відсоток впливу громадських чинників на управління ЗСО	Модель управління загальною середньою освітою	Умовні позначення
	Діапазон мінімального впливу	min	0-5 %	Державна	Д
			5-10 %	Перехідна від державної до державно-громадської	П_д→д-г
	Діапазон міноритарного впливу	mnr	5-10 %		
			10-45 %	Державно-громадська	Д-Г
	Діапазон паритетного впливу	prr	45-55 %	Перехідна від державно-громадської до громадсько-державної	П_{д-г}→г-д
	Діапазон домінантного впливу	dmn	55-90 %	Громадсько-державна	Г-Д
			90-95 %	Перехідна від громадсько-державної до громадської	П_{г-д}→г
	Діапазон максимального впливу	max	90-95 %		
			95-100 %	Громадська	Г

Схему зв'язку діапазонів впливу громадських чинників з моделями управління загальною середньою освітою можна зобразити, як показано на рис.1, де встановлені нами вище процентні показники меж діапазонів подані у числовому виразі (0; 0,05; 0,10; 0,45; 0,55; 0,90; 0,95; 1).

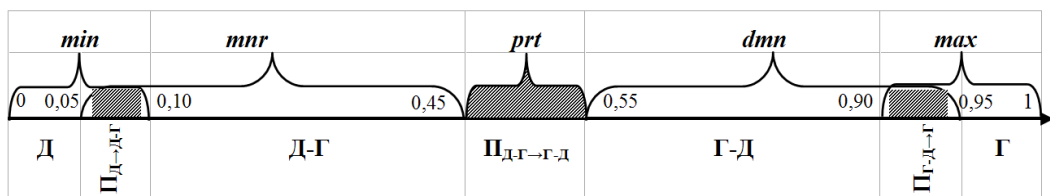


Рис. 1. Схема зв'язку діапазонів впливу громадських чинників з моделями управління загальною середньою освітою

Як бачимо, із зменшенням впливу державних органів управління освітою управлінські функції повинні перебирати на себе альтернативні структури – різноманітні громадські організації. З розвитком моделей управління загальною середньою освітою – від державної до державно-громадської, громадсько-державної, громадської моделей рівень впливу громадських чинників на систему управління галуззю зростає від 5-10 до 50, 90 і більше відсотків, тобто, переважна кількість управлінських рішень буде прийматися представниками громадських організацій. Однак ці представники не завжди володіють необхідними професійними компетенціями, теоретичною підготовкою і відповідним досвідом, тому на практиці в ряді випадків це не тільки не сприятиме ефективному управлінню освітніми системами, але й може привести до значних проблем у їх функціонуванні.

Очевидно, передавати основні функції управління загальною середньою освітою доцільно лише недержавним структурам, які мають необхідний кадровий і фінансовий потенціал і разом з тим безпосередньо представляють інтереси громади. Такими структурами, на нашу думку, є органи місцевого самоврядування.

Тому говорячи про організовані структури, що представляють громаду, будемо відносити до них не лише описані в роботах [1-7] громадські структури, а передусім – інституції місцевого самоврядування.

Такий підхід дозволяє комплексно аналізувати громадські чинники та їх вплив на систему управління загальною середньою освітою.

Зазначимо, що подібні підходи успішно реалізуються в останні десятиліття у значній частині розвинутих демократичних країн.

В окремих країнах місцеве самоврядування опікується лише дошкільною і початковою освітою, в інших – середньою тощо. Структура та повноваження місцевого самоврядування в галузі освіти в деяких країнах Європи подані в таблиці 2 [8].

Крім того, як підтверджує практика, для успішного розвитку моделей управління освітою необхідно забезпечити законодавче сприяння цьому процесові. Адже створити ефективну систему управління освітою, ґрунтуючись лише на ентузіазмі передових педагогів-управлінців (досвід роботи яких описується в численних статтях), неможливо. Тільки законодавчо закріплені права, обов'язки і компетенції органів місцевого самоврядування, громадських структур щодо розвитку системи освіти реально сприятимуть комплексному розвитку галузі.

Тому під громадськими чинниками в освіті будемо розуміти визначені законодавством права, обов'язки, компетенції органів місцевого самоврядування, професійних асоціацій педагогів, органів учнівського та батьківського самоуправління всіх рівнів, громадських організацій і структур, що стосуються функціонування та розвитку системи освіти.

Таблиця 2

**Структура та повноваження місцевого самоврядування
в галузі освіти в країнах Європи**

<i>КРАЇНА</i>	<i>ОРГАНИ САМОВРЯДУВАННЯ</i>	<i>ПОВНОВАЖЕННЯ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ</i>
<u>Данія</u>	269 муніципалітетів (комунер)	Опікування початковою освітою
<u>Естонія</u>	202 сільських муніципалітети, 39 міст	Опікування дошкільною, початковою, середньою освітою
<u>Ісландія</u>	100 муніципалітетів	Опікування початковою освітою
<u>Латвія</u>	530 комун (новадс)	Опікування початковою і середньою освітою, педагогічною освітою
<u>Литва</u>	60 комун	Опікування початковою і середньою освітою
<u>Нідерланди</u>	467 комун	Опікування початковою освітою
<u>Норвегія</u>	440 комун (комуне)	Опікування початковою освітою
<u>Португалія</u>	4240 приходів, 300 муніципалітетів	Опікування освітою
<u>Польща</u>	2500 муніципалітетів (гмін)	Опікування дошкільною і початковою освітою
<u>Румунія</u>	2825 сільських поселень (комуне), 208 міст (оразе), 103 муніципалітети	Опікування освітою (крім академічної)
<u>Словаччина</u>	2891 муніципалітетів (обец)	Опікування дошкільною і початковою освітою
<u>Словенія</u>	190 муніципалітетів	Опікування дошкільною і початковою освітою
<u>Угорщина</u>	3100 муніципалітетів	Опікування початковою освітою
<u>Фінляндія</u>	446 муніципалітетів (кунта)	Опікування дошкільною, початковою, середньою освітою
<u>Франція</u>	37000 муніципалітетів	Опікування освітою
<u>Чехія</u>	6200 муніципалітетів	Опікування початковою освітою

Отже, при умові розроблення відповідного правового забезпечення головний вплив на систему управління загальною середньою освітою будуть виявляти органи місцевого самоврядування, які у взаємодії з іншими громадськими структурами зможуть забезпечити комплексний розвиток галузі.

Перспективи подальших досліджень впливу громадських чинників на систему управління загальною середньою освітою пов'язані з вивченням шляхів модернізації механізмів фінансування освітньої галузі в регіонах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державно-громадське управління школою / [упоряд. М. К. Голубенко]. – К. : Шк. світ, 2010. – 128 с.
2. Королук С. В. Особливості громадсько-державного управління в діяльності сучасної школи / С. В. Королук // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 3.
3. Грабовський В. А. Державно-громадське управління загальною середньою освітою на районному рівні : дис. ... канд. наук з держ. упр. : спец. 25.00.02 "Механізми державного управління". / В. А. Грабовський – К., 2006. – 233 с.
4. Довбиш І. Модель державно-громадського управління ЗНЗ / І. Довбиш // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 1. – С. 69-75.

5. Комарницький М. С. Державно-громадська система управління освітою / М. С. Комарницький // Аспекти самоврядування. – 2000. – № 3. – С. 34-35.
6. Балыхин Г. А. Управление развитием образования: организационно-экономический аспект / Г. А. Балыхин. – М. : ЗАО "Изд-во "Экономика", 2003. – 428 с.
7. Єльнікова Г. В. Теоретичні підходи до моделювання державно-громадського управління / Г. В. Єльнікова // Директор школи. – 2003. – № 40. – С. 10-11.
8. Місцеве самоврядування [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://uk.wikipedia.org/wiki/Місцеве_самоврядування
9. Закон України "Про місцеве самоврядування" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=280%2F97-%E2%F0>
10. Михайловська К. В. Місцеве самоврядування як форма народовладдя: особливості інституційної моделі в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук : спец. 23.00.02 "Політичні інститути та процеси" / К. В. Михайловська. – Одеса, 2010. – 20 с.

УДК 371.2 (09)

Вознюк О. В.,
канд. пед. наук, доцент,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПОГЛЯД НА ОСОБИСТІСТЬ УЧИТЕЛЯ КРИЗЬ ПРИЗМУ ЙОГО ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ

Розглядаються професійно важливі якості вчителя, які реалізуються у контексті таких напрямів дослідження, як: історично-цивілізаційний; гуманістично-особистісний; діяльнісно-цільовий; освітньо-кваліфікаційний; соціально-особистісний; творчо-креативно-інноваційний; конкретно-технологічний; розвивальний; змістово-моделювальний.

Рассматриваются профессионально важные качества учителя, которые реализуются в рамках таких направлений исследования, как: историко-цивилизационный; гуманистическо-личностный; деятельностьно-целевой; образовательно-квалификационный; социально-личностный; творчески-креативно-инновационный; конкретно-технологический; развивающий; содержательно-моделирующий.

The article considers the professionally important teacher's qualities, implemented in the context of such areas of research as: historical and civilizational, humanistic and personality, action-targeted, educational and qualification, social and personal, creative and innovative, concrete technological, developing, content-modeling.

Особистість педагога інтегрує системним чином його громадянсько-професійно-особистісно значущі якості. Визначення професійно та особистісно важливих якостей сучасного фахівця ґрунтується на дослідженнях О.Є. Смирновій й В.С. Ледньова щодо шляхів формування моделі спеціаліста; С.Я. Батищева та ін. щодо визначення компонентів професійної діяльності спеціалістів та їх професійно-значущих якостей, котрі забезпечують ефективність професійної діяльності; В.В. Рибалки щодо інтеграції соціально-психологічного, індивідуального та діяльнісного вимірів психологічної структури особистості; Є.О. Клімова щодо змісту професійної діяльності сучасного фахівця та алгоритму опису професії. Аналіз зазначених напрямів дозволяє дійти висновку, що професійно важливі якості сучасного фахівця, зокрема й педагога, – це одночасно й особистісні якості, що окреслюють характеристику його професійної діяльності (професійна мобільність,

самостійність у професійній діяльності, почуття колективізму, відповідальність, заповзятливість, готовність до навчання новим професіям і самоосвіти, працьовитість, здатність до прийняття відповідальних рішень і їхньої реалізації, вибору сфери діяльності й саморегуляції поведінки).

Відтак, професійно й особистісно важливими особистісними якостями можна вважати такі, наявність яких впливає на ефективність професійної діяльності спеціаліста. Відповідно, ці якості мають бути поліпрофесійними та міждисциплінарними, що передбачає розвиток сенсорних, перцептивних, мнемічних, образотворчих, мислительних, волевих особливостей професійної діяльності та особистості професіонала, що відображає ціннісно-мотиваційний стрижень особистості, котрий визначає її спрямованість, зокрема, професійну [1, с. 221]; орієнтацію цього процесу на особистісний і професійний розвиток людини у процесі здобуття нею освіти.

Відповідно до тріадної схеми соціально-педагогічних цілей освіти (розвиток, формування та виховання *особистості, фахівця та громадянина*) та завдяки аналізу наукової літератури, можна диференціювати декілька напрямів дослідження проблеми соціально-громадянських й професійно-особистісних значущих якостей педагога на етапі його професійної підготовки і професійного становлення:

1) історично-цивілізаційний (Гомер, Я.Коменський, Д.Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Симеон Полоцький, Епифаній Славинецький, Ф. Прокопович, В.Г. Белінський, О.І. Герцен, М.О. Добролюбов, Д.І. Писарев, О.М. Радішев, Ф.Ф. Салтиков, К.Д. Ушинський, М.Г. Чернишевський та ін.);

2) гуманістично-особистісний (А.Г. Асмолов, Л.С. Виготський, І.А. Зязюн, Д.Б. Ельконін, О.М. Леонтьєв, А.С. Макаренко, А. Маслоу, К. Роджерс, С.Л. Рубінштейн, В.О. Сухомлинський та ін.);

3) діяльнісно-цільовий (Л.С. Виготський, І.А. Зязюн, О.М. Леонтьєв, А.С. Макаренко, О.А. Дубасенюк та ін.);

4) освітньо-кваліфікаційний (А.М.Алексюк, С.Я.Батишев, А.О. Деркач, О.А. Дубасенюк, Є.Ф. Зеєр, Є.О. Климов, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Н.Г.Ничкало, Л.Ф. Спірін та ін.);

5) соціально-особистісний (І.Д. Бех, В.М. Бехтерев, А.А. Бодальов, Г.П. Васянович, А.Б. Добрович, А.Й. Капська, І.С. Кон, Б.Ф. Ломов, А.В. Мудрик, В.М. М'ясищев, А.В. Петровський, В.В.Рибалка та ін.);

6) творчо-креативно-інноваційний (О.Є. Антонова, С.С.Вітвицька, О.А.Дубасенюк, Ф.Н. Гоноболін, В.А. Кан-Калік, І.І.Коновальчук, Н.В. Кузьміна, А.І. Кузьмінський, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, С.О. Сисоєва, М.М. Скаткін та ін.);

7) конкретно-технологічний (Р.С. Немов, Л.М. Мітіна, О.М. Пехота, І.П. Підласий, С.І. Подмазін, В.А. Сластьонін, М.Г. Чобітько, І.С. Якиманська та ін.);

8) розвивальний (І.Д. Багаєва, Г.С. Данилова, О.А. Дубасенюк, В.Н. Максимова, Г.К. Селевко, В.А. Сластьонін та ін.);

9) змістово-моделювальний (І.Д. Багаєва, В.М. Гринькова, Т. Кіучі, Т.М. Мальковська, Є.М. Мисеченко, Г.С. Данилова, Г.І.Кримська, В.В.Панчук, В.Н. Максимова, Л.Ф. Спірін, І.В.Табачек та ін.).

Історично-цивілізаційний напрям. У давньогрецьких епічних творах (поема Аполлонія Родоського “*Аргонавти*” та поема Гомера “*Іліада*”) можна знайти характеристику особистості довершеного вчителя. Так вихователь Ясона і Ахіла кентавр Хірон наділяється розмаїттям якостей, серед яких глибинне мислення,

непересічний інтелект, мужність, правдивість, чесність, естетична довершеність. Афіньський суспільний устрій виявляє взірць ідеальної людини, яка має поєднувати розумове, моральне, естетичне і фізичне виховання, що зумовило розвиток перших педагогічних теорій. Платон дотримувався принципу гармонійного розвитку людини як мети виховання. Аристотель метою виховання вважав розвиток у людині вищих духовних якостей – розуму і волі.

Я. Коменський, стоячи "на плечах гігантів", вважав, що ідеальному педагогу слід мати глибокі та ґрунтовні знання, бути взірцем доброчесності, любити свою справу, а до учнів – ставитися по-батьківськи, використовувати гумор.

Д. Локк вважав, що навчання постає засобом розвитку основоположних громадянських, моральних якостей особистості, тому особистість учителя має відповідати цьому імперативу. Відтак, учитель для того, що формувати високоморальну людину, громадянина, має уособлювати і стверджувати моральні ідеали.

Ж.-Ж. Руссо наділяв особистість учителя такими важливими якостями, як доброчесність, щирість, доброта, які мають реалізовуватися в атмосфері взаємної довіри наставника та його вихованців.

Й. Песталоцці головним завданням учителя вважав сумлінне виконання навчально-виховних функцій. Відтак, Й. Песталоцці поцінював у вчителя такі особистісні якості, як любов до дітей, життєрадісність, винахідливість, скромність, безпосередність, моральну чистоту, а також творчість, яка заперечує розуміння вчителя як "ремісника від виховання" та запобігає застосуванню в діяльності педагога рутинних прийомів. Учитель при цьому має спиратися на певні моральні ідеали: "Уся елементарна моральна освіта, – зазначав Й. Песталоцці, – базується взагалі на трьох основах: напрацювати за допомогою чистих почуттів хороший моральний стан; тренувати моральність на справедливих і добрих справах, переборюючи себе і докладаючи зусилля; і, нарешті, сформувати моральні переконання через роздуми і співставлення правових і моральних умов, в яких дитина перебуває".

К.Д. Ушинський, з ім'ям якого пов'язано в Росії процес становлення педагогіки як науки, творчо переосмислив позитивні надбання педагогіки і психології до середини XIX століття, обґрунтував цілісну психолого-педагогічну теорію виховання і навчання, яка була антропологічною за своєю сутністю та впливала із соціально-економічних умов життя людей.

Г. Ващенко вважав, що завдання українського педагога полягає в чіткому усвідомленні позитивних та негативних рис українського інтелекту. "Перші він, звичайно, має всемірно плекати й розвивати, другі – усувати й замість них виховувати інші, що підносять нашу духовність" [2, с. 61].

Відтак, учитель як особистість має вміти реалізувати такі напрями педагогічної діяльності: "дати нашій молоді ґрунтовні й систематизовані знання, що стояли б на рівні сучасної науки й відповідали б вимогам, що висуває перед нашим народом історія; розвинути у молоді такі формальні здібності інтелекту, як спостережливість, пам'ять, творча уява й логічне мислення, враховуючи при цьому психічні властивості українського народу" [2, с. 72];

За цих умов виховний процес має ґрунтуватися на таких першоосновах, як безмежна відданість Богові й Батьківщині. Відтак, педагог у процесі формування гармонійної особистості вихованців має спрямувати зусилля на виховання громадянина – патріота і християнина.

А. С. Макаренко ставив такі завдання перед вихователями: любити педагогічну професію; бути принциповими, вимогливими, компетентними; глибоко знати інтереси, потреби та особливості вихованців; користуватися авторитетом.

В.О. Сухомлинський розумів особистість учителя як наріжний камінь навчання та виховання, а професійну і педагогічну майстерність педагога пов'язував із високим рівнем психологічної культури, психолого-педагогічних знань, володінням розмаїттям засобів естетико-психологічного впливу на учнів.

Гуманістично-особистісний напрям. Головні аспекти педагогічної системи В.О.Сухомлинського реалізовували гуманістично-особистісний напрям значущих якостей педагога. В.О. Сухомлинський вважав, що школа як суспільний інститут має стати не тільки інструментом трансформації досвіду поколінь, а й "майстернею гуманності".

У зарубіжній психології гуманістичні ідеї розвивалися А. Маслоу, К. Роджерсом, Г. Шаррельманом, Д. Дьюї та ін., у яких висвітлено гуманістичний тип особистості, який не тільки споживає культурні цінності, але й розвиває їх, коли особистість постає метою, а не засобом суспільного розвитку, що відповідає категоричному імперативу Канта.

Самоактуалізація, яка розумілася К. Роджерсом і А. Маслоу як вітальне джерело людського існування, визначає сутність особистісно-орієнтованого навчання як осмисленого та спрямованого на засвоєння життєвого досвіду через особистісний досвід. Головною якістю педагога за таким підходом є не трансляція знання, а фасилітація (стимулювання) й активізація осмисленого навчання через такі настанови педагога-фасилітатора, як: відкритість своїх особистих думок, почуттів, переживань; "заохочення", "довіра" як вираження внутрішньої впевненості вчителя в можливостях і здібностях учнів; "емпатичне розуміння" – уміння розуміти поведінку учня, сприймати його реакції, дії та навички з позицій самого учня, його очима.

Потреба в самоактуалізації постає вищим рівнем ієрархії потреб А. Маслоу, яка має таку будову: 1) потреба в самоактуалізації; 2) потреба у визнанні й оцінці; 3) потреба в соціальних зв'язках прихильності й любові; 4) потреба в безпеці; 5) фізіологічні потреби [5].

Не зважаючи на те, що самореалізація особистості може бути адекватною та неадекватною еталонній моделі суспільства, однак її суспільний зміст є незаперечним.

Суб'єкт самореалізації у процесі задоволення значущих потреб має проектувати себе в майбутнє, ***екстраполювати свої ціннісні орієнтації та майбутні перспективи***, здійснювати діалектичний синтез суб'єктивного та історичного часу, інтегруючи минуле і майбутнє, що реалізується через цілепокладання як процес руху від цілепроектування, цілеформування до цілереалізації й цілеперевірки, що орієнтуються на світогляд особистості та соціально-професійну орієнтацію педагога, яка щільно пов'язана із освітньо-кваліфікаційним напрямом вивчення значущих якостей педагога.

Діяльнісно-цільовий напрям реалізує такі професійно-особистісні якості вчителя, які випливають із завдань його діяльності, її умов й особливостей. Так якщо головним завданням вчителя є формування особистості учня, то, відповідно, головною умовою для реалізації цього завдання є те, що вчитель має бути особистістю.

Загалом, державні освітні документи містять певні професійні вимоги до діяльності педагога, який має реалізовувати психолого-педагогічне забезпечення

всіх складових навчально-виховного процесу, забезпечуючи зворотний зв'язок з об'єктами психолого-педагогічного впливу та виховання, здійснюючи при цьому відповідний вплив на всі його компоненти: *розвивально-цільовий* (забезпечує формування та корекцію цільового складника навчальної діяльності); *мотиваційний* (забезпечує кристалізацію мотиваційного підґрунтя навчально-виховної діяльності); *змістовий* (сповнює навчальну діяльність відповідними змістовими компонентами); *процесуальний* (забезпечує перебіг відповідних процесів виховання); *оцінно-результативний* (реалізує моніторинг результатів виховних впливів); *особистісний* (спрямовує розвиток особистості вихованця відповідно до надбань особистісно-орієнтованої, суб'єкт-суб'єктної освітньої парадигми).

Діяльнісно-цільовий напрям виявляє велике розмаїття аспектів, які редукуються до головних **принципів навчання та виховання**, реалізація яких потребує певних педагогічних якостей, які мають бути розвинені до рівня **педагогічної майстерності**.

Освітньо-кваліфікаційний напрям. Професійні вимоги до рівня підготовки сучасних спеціалістів знаходять відбиток у **професіографічних складниках**, які містяться у нормативних документах (**освітньо-кваліфікаційна характеристика** – ОКХ, відповідні професіограми), де виділяються предмет, цілі праці, виробничі операції, професійні вміння, знання, навички, компетенції спеціалістів. Ці документи містять вимоги до особистості спеціаліста та перспективні напрямки його підготовки.

Обґрунтуванню та розробці педагогічних професіограм приділяється увага в працях М.І. Бобневої, Г.С. Бодальова, Л.В. Кондрашової, М.І. Скаткіна, Л.Ф. Спіріна та ін.

ОКХ використовується для: визначення змісту навчання як бази для опанування педагогічною спеціальністю, освітньо-кваліфікаційного рівня – спеціаліст; розробки та корегування державного компонента освітньо-професійної програми підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня – спеціаліст. Основу для розробки державного компонента ОКХ складають загальні соціально-професійні вимоги до підготовки фахівця як освіченої особистості з визначенням видів та рівнів сформованості вмінь щодо виконання задач його соціальної діяльності. При цьому загальні соціальні вимоги до формування світоглядних, культурних та інших якостей фахівця, до виховання у нього загальних і спеціальних здібностей відображають гуманістичну спрямованість змісту освіти, створення належних умов життєдіяльності, спілкування, залучення до досягнень світової культури, формування моральних і естетичних цінностей, активної участі в реалізації ідей соціального прогресу.

Соціально-особистісний напрям базується на культурно-історичній теорії розвитку вищих психічних функцій Л.С. Виготського й особистісно-діяльнісній теорії засвоєння соціального досвіду (Д.Б. Ельконін, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн та ін.). Головна проблема реалізації цього напрямку в наш час виражена І.А. Зязюном: "Ми повинні чесно зізнатися, що вища педагогічна школа та педагогічна наука мають борг перед дітьми і молоддю, адже питання підготовки спеціалістів до виховної роботи мало кого турбує" [3, с. 30].

Соціально-особистісний напрям виявляє три цільові напрями, які виявив А.А. Бодальов: формування в людини відповідної системи поглядів; розвиток форм емоційного реагування на кожну з цих соціальних цінностей, які стали для неї типовими; виховання способів праці, спілкування і т. ін., що стали характерними для

неї. Звідси випливають соціально значущі якості, виділені С.Л. Рубінштейном, – самовдосконалення, самореалізація, самоактуалізація. Остання постає гуманістичним актом, оскільки передбачає сприяння самоактуалізації інших, відповідальність як за свій вчинок і долю, так і долю інших людей, країни, усього світу, планети в цілому.

Творчо-креативно-інноваційний напрям. Проблемам розвитку творчої особистості приділяли увагу багато вчених (Б.Г. Ананьєв, В.І. Андреев, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, В.О. Кан-Калик, П.Ф. Кравчук, Н.В. Кичук, Н.В. Кузьміна, В.О. Моляко, М.М. Пташник, С.О. Сисоєва, Я.О. Пономарьов, Н.Ф. Тализіна та ін.).

Слід сказати, що завдяки розвитку творчості ми переборюємо егоцентричну та егоїстичну позиції людини, оскільки творчість – це широко відкриті двері у царину життєвого успіху. Людині притаманне прагнення до успіху, який сприяє її життєвому самоствердженню. У психолого-педагогічній науці успіх – це переживання стану радості, задоволення від того, що очікуваний результат відповідає бажаному, або перебільшив його. Категорія успіху відбиває факт найвищого досягнення поставленої мети. На основі цього стану можуть сформуватися стійкі почуття задоволення, формуються нові, більш сильні мотиви діяльності, змінюється рівень самооцінки, самоаналізу, а іноді людина відчуває “хвилини щастя”.

С.Д. Максименко розуміє творчу активність як аспект психічного взагалі, оскільки поряд з такими властивостями психіки, як відображення і саморегуляція, вона виявляє механізми рефлексії, проектування й опредметнення, які передбачають реалізацію поведінки людини у контексті потенційної здійсненності, втілюючи людські душевні сили (здібності, активність) в образ застиглої предметності. В.О. Моляко переконаний у тому, що творча діяльність постає вищим рівнем життєвої активності людини, зокрема й педагога, що передбачає три головні якості педагога: творчу, естетичну, громадську [6, с. 48-49].

Вищим рівнем педагогічної творчості постає педагогічна майстерність. Як зазначає І.А. Зязюн, “Педагог (рівнозначно і весь комплекс використовуваних ним дидактичних засобів), виконує не роль “фільтра” для пропускання через себе навчальної інформації, а є помічником у роботі учня, перебираючи на себе роль одного з джерел інформації. В ідеалі педагог стає організатором самостійного навчального пізнання учнів, не головною діючою особою в групі учнів, а режисером їхньої взаємодії з навчальним матеріалом, один з одним і з учителем” [4, с. 56].

Конкретно-технологічний напрям реалізує процес професійного становлення особистості, який виявляє конкретні педагогічні здібності (знання, вміння, навички), компетентності, професійно важливі особистісні якості.

Термін “професійний шлях особистості” є тотожним термінам “професійна біографія” і “професіоналізація” та розкриває сутність цілісного процесу набуття професійного досвіду і майстерності. Під терміном “професійне становлення” можна розуміти розвиток особистості в процесі навчання професії, одержанні професійної освіти, підготовки до виконання професійної діяльності, що потребує набуття певних здібностей.

А.К. Маркова в якості критерію виокремлення етапів становлення професіонала вибрала рівні професіоналізму особистості. Вона виділяє 5 рівнів і 9 етапів: 1) допрофесіоналізм, на якому відбувається первинне ознайомлення з професією; 2) професіоналізм, який складається з трьох етапів: а) адаптації до

професії; б) самоактуалізації в професії; в) вільне володіння професією у формі майстерності; 3) суперпрофесіоналізм, який також складається з трьох етапів: а) вільне володіння професією у формі творчості; б) опанування низкою суміжних професій; в) творче самопроектування себе як особистості; 4) непрофесіоналізм – виконання праці за професійно деформованими нормами на тлі деформації особистості; 5) післяпрофесіоналізм завершення професійної діяльності.

На етапі професіоналізму ми виявляємо діалектичну схему розвитку фахівця, який рухається від адаптації (усталений, ієрархічний стан) до самоактуалізації (дезінтегрований дезієрархічний стан), а від неї до нового рівня адаптації (майстерність як усталений стиль діяльності, сповнений творчим змістом).

С.Г. Вершловський у *концепції професійного становлення педагога* надає перевагу соціально-педагогічним характеристикам, які покладаються в основу портрета компетентного учителя: соціальна активність учителя (наріжна властивість особистості); гуманістична орієнтація (яка віддзеркалює глобальні зміни, які відбуваються у сучасному світі); рефлексивність, самосвідомість, саморегуляція та критичність мислення (як прояв аналітичного підходу до когнітивних процесів, адекватна оцінки соціокультурних феноменів); цільова спрямованість на розвиток особистості вихованця (спрямованість на формування в учня потреби у самовдосконаленні); залучення вчителя до процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії; активне включення педагога у життєдіяльність.

Як вважає А. К. Маркова, професійно компетентною є така праця педагога, де на високому рівні здійснюється педагогічна діяльність та спілкування, де повно реалізується особистість учителя у контексті її самовдосконалення, навчально-виховної діяльності. Тут важливим є співвідношення у професійній діяльності педагога його професійних знань, умінь та професійної позиції, психологічних якостей, відповідного стилю діяльності.

Таким чином, професіоналізм учителя залежить від рівня розвиненості, освіченості, цілісності особистості, що зорієнтована на розвиток як власних, так і життєвих функцій вихованців. Тому деякі науковці (Є. В. Андрушівська, М. К. Кабардов, А. І. Панарик, С. О. Сисоєва) розглядають професійну компетентність педагога як характеристику його особистості, його здатність проектувати у своїй діяльності розвиток різних видів умінь, необхідних для самовдосконалення.

Зазначимо, що розвиток особистості педагога має бути спрямований на рівень особистісної зрілості педагога, який, на думку О.О.Реана, виявляє такі компоненти, як відповідальність, терпимість, саморозвиток та інтегративний компонент.

Розвивальний напрям вміщує розвідки науковців щодо розвитку особистості педагога. Розвивальний напрям реалізується у межах таких педагогічних моделей розвитку особистості, як державно-відомча, раціоналістична, феноменологічна, неінституційна, традиційна (формувальна), модель розвивального навчання та ін.

Відповідно до акмеологічної моделі В.Н. Максимова пропонує для педагогів-акмеологів ***алгоритм самоудосконалення і корекції якості знань, рис характеру і якостей особистості***, який включає 5 ступенів: **1)** самоаналіз діяльності (ціль: а) з'ясувати причини невдач і успіхів, б) визначити, які риси характеру, якості особистості, способи діяльності необхідно усунути, а які удосконалити); **2)** уточнення, порада, тест; **3)** уточнення списку того, що треба усунути, а що удосконалити; **4)** програма діяльності на місяць (наприклад: щоденний тренінг, режим дня, робота над мовленням, контроль над своїми діями; **5)** визначення

термінів, відслідковування результатів, відпрацювання однієї риси чи якості (щоденний підрахунок балів).

Змістово-моделювальний напрям зосереджується на моделі педагога, його психолого-педагогічному портреті та реалізує ідеальну (еталонну) модель учителя. Цей напрям реалізується у психолого-педагогічному портреті як сучасного педагога, так і педагога ХХІ століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу / Балл Г.О. // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / за ред. Т.Левовицького, І.Зязюна, І.Вільш, Н.Ничкало. – Ченстохова-Київ, 2000. – С. 217-232.
2. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів / Ващенко Г. – К.: Укр. видавнича спілка, 1997. – 193 с.
3. Зязюн І. А. Естетична регуляція ціннісної свідомості / Іван Зязюн // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методич. семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 12-34.
4. Зязюн І. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / Зязюн І. // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К.: Віпол, 2000. – С. 50-64.
5. Маслоу А. Самоактуалізація / Абрахам Маслоу // Психологія личности: тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера, А. А. Пузырева. – М. : Мысль, 1982. – С.108-117.
6. Моляко В. А. Психологические проблемы творческой одаренности / В. А. Моляко. – К. : Знание, 1995. – 52 с.

УДК 371.113

Дмитриев Д.А.,
аспирант,

Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия

РАЗВИТИЕ КАДРОВОГО ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА РУКОВОДИТЕЛЕЙ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

На інноваційну активність керівників освітніх установ впливає велика кількість чинників, і вона може здійснюватися в різних формах: у організаційно-діяльнісних іграх, на семінарах, на курсах підвищення кваліфікації, під час проведення експертиз, тьюторського супроводу роботи керівника.

На инновационную активность руководящих образовательных учреждений оказывает влияние большое количество факторов, и она может реализовываться в разных формах: в организационно-деятельностных играх, на семинарах, на курсах повышения квалификации, в процессе проведения экспертиз, тьюторского сопровождения работы руководителя.

On the innovative activity of the heads of educational institutions affect a large number of factors and can be carried out in different forms: in the organizational-activity games, seminars, courses of improvement of qualification in conducting examinations, when тьюторском accompanied by the work of the head.

Современные руководители образовательных учреждений должны сочетать в своей деятельности профессионализм и инновационную активность. Именно такие кадры должны обеспечить построение механизма постоянного обновления содержания образования, проектирование новых современных форм учебного

процесса [1; 2].

Основными факторами, формирующими инновационную активность руководящих кадров, являются: материальная заинтересованность, когда руководители повышают свой уровень инновационной активности с целью повышения материального достатка, но опосредованно это позволяет на более высоком уровне решать стоящие перед организацией задачи [3; 4]; информационно-коммуникативный, когда руководители за счет применения информационно-коммуникативных технологий значительно повышают мотивацию педагогов и, как следствие, качество обучения; материально-технический, когда повышение оснащенности образовательного процесса ведет к удовлетворению потребности в изучении и использовании ранее не применяемого оборудования; кадрово-компетентностный, когда возникает необходимость расширить знания предметной области и получить надпредметные знания и компетенции. Эти направления отражены на рисунке 1.

Направления модернизации российского образования в качестве основных целей развития образования в России определяют повышение его качества, доступности и эффективности [5-8].

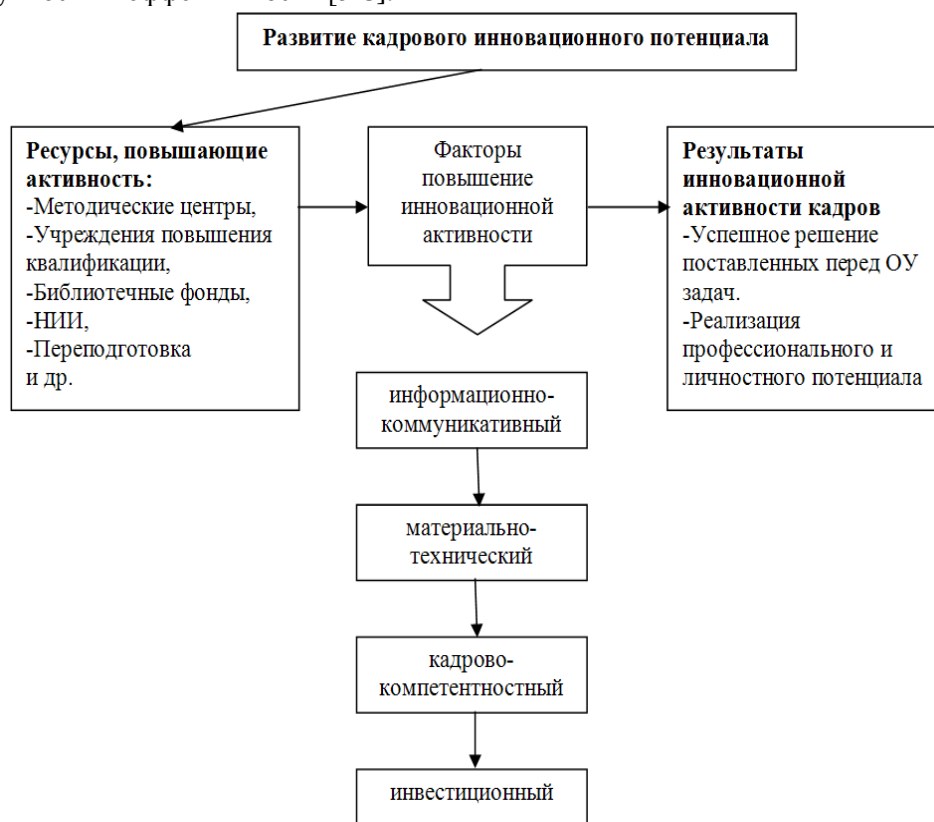


Рис. 1. Структура факторов, влияющих на инновационное развитие кадрового потенциала в ОУ

В целях создания необходимых условий для достижения нового современного качества образования намечены основные направления и меры реализации образовательной политики на всех уровнях управления, в том числе и обеспечение повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников

образования по всем направлениям проводимой инновационной деятельности.

С этой целью в муниципальной системе образования создан МОУДПО "Ресурсный Центр" – одно из главных звеньев в системе непрерывного дополнительного профессионального образования руководителей, который является ключевым звеном, обеспечивающим создание, развитие организационно-методических условий обучения, ориентированных на удовлетворение образовательных потребностей руководящих и преподавательских кадров по вопросам организации инновационной деятельности.

В соответствии с современными социально-культурными потребностями МОУДПО "Ресурсный Центр" должен координировать развитие кадрового потенциала образовательных учреждений по таким направлениям, как: образовательная, научно-исследовательская, методическая, опытно-экспериментальная, инновационно-внедренческая, аналитико-прогностическая, информационная деятельность.

Основное содержание деятельности МОУДПО "Ресурсный Центр" в поддержку инновационной активности управленческих кадров МОУ реализуется через:

- 1) мониторинг состояния и формирование банка данных инновационной деятельности МОУ;
- 2) информирование ОУ об инновационных процессах в образовательной системе г.о. Тольятти;
- 3) методическое сопровождение инновационных процессов в образовательной системе;
- 4) патронат образовательных учреждений, получивших статус экспериментальных площадок;
- 5) осуществление методической поддержки управленческих кадров, ведущих инновационную деятельность МОУ;
- 6) организация научно-консультационной работы для руководителей;
- 7) организация постоянно действующих семинаров по инновациям, методам научного исследования в системе образования;
8. Проведение мероприятий, направленных на распространение результатов инновационной деятельности МОУ в системе городского образования.

Деятельность по повышению инновационной активности кадрового потенциала МОУ может осуществляться в разных формах: в организационно-деятельностных играх, на семинарах, на курсах повышения квалификации, при проведении экспертиз, при тьюторском сопровождении работы руководителя.

Необходимо создать условия для дальнейшего обучения преподавателей, участвующих в инновационной деятельности МОУ, и для осуществления ими трансляции полученного опыта новым участникам.

Непрерывное развитие инновационной активности кадрового потенциала может проводиться в таких формах, как: проведение проблемных и творческих семинаров; организация творческих групп; консультации по организации и проведению современного урока; разработки рекомендаций по ведению документации по инновационной деятельности в МОУ; оформление тематических стендов по инновационной деятельности МОУ; разработки новых технологий, методик по инновационной деятельности МОУ; организации курсов; конкурсы профессионального мастерства; мастер-классы и круглые столы; разработки авторских программ, компьютерных программ; подготовки авторских учебных

пособий; организация работы с молодыми учителями; создание новых средств наглядности; методические недели и научно-практические конференции и другие.

Создание условий по развитию инновационного потенциала обеспечивает повышение инновационной активности руководящих кадров и руководимых ими образовательных учреждений.

Для обоснованного управления инновационной деятельностью необходимо определить индикаторы состояния, указывающие на динамику изменения как параметров инновационной деятельности [1, 2, 9, 10, 11, 12 и др.], так и таких факторов, как *инновационная активность*, *инновационный потенциал* и *инновационные ресурсы*, в комплексе влияющие на эту деятельность (рис. 2).

В связи с быстрым изменением социальных, экономических и материально-технических условий функционирования образовательных учреждений и требований к ее выпускникам получение и обработку информации для инноваций необходимо осуществлять в режиме постоянного наблюдения, характеризующемся не только констатацией фактов, но и предупреждением возможных диспропорций и противоречий развития, то есть в режиме мониторинга.

Мониторинг эффективности инновационной деятельности в учреждении образования – *это анализ методических и технических средств, организованная, динамичная система сбора и обработки данных в режиме наблюдения о состоянии, перспективах развития образовательного учреждения и целесообразности проводимых или планируемых инновационных процессов.*

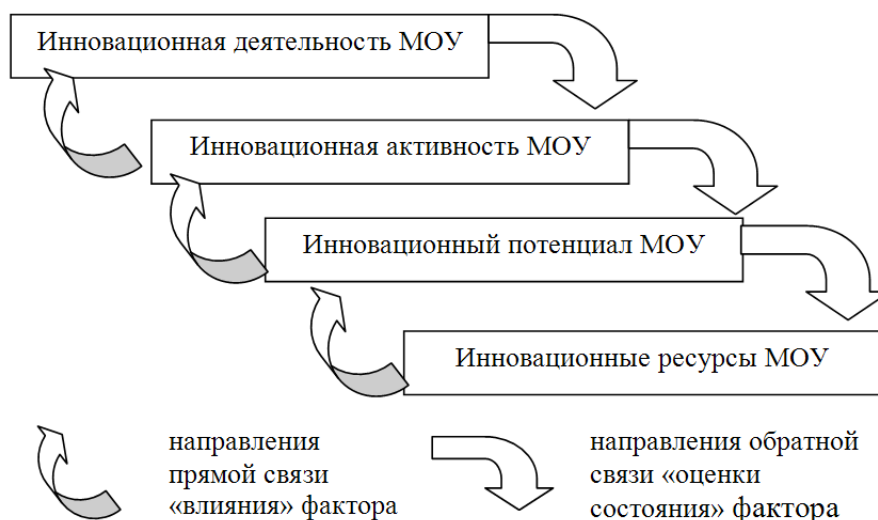


Рис. 2. Структура связей факторов инновационной деятельности в образовательном учреждении

Важным моментом является организационно-психологическая подготовка к мониторингу инновационной деятельности. Для этого необходимо: выбрать наиболее актуальные и адекватные индикаторы инновационной деятельности; определить формы и процедуры их получения, при необходимости разработать методики тестового контроля, анкетного опроса и т.д.; определить ответственных за проведение мониторинга, сбор и обработку данных; определить соотношение необходимых ресурсов и возможностей для проведения мониторинга,

обязательности получения информации и этических норм; морально – психологически подготовить руководителей и заинтересовать их в мониторинговом обследовании [13, 14].

При анализе результатов инновационной деятельности руководящих и педагогических кадров необходимо оценить эффективность процессов по следующим направлениям.

1. Эффективность инноваций в учебной деятельности. Мониторинговые обследования фиксируют обновление содержания учебных дисциплин, использование новых образовательных технологий, методов активизации обучения, оценки знаний и способов передачи информации. Инновации в учебном процессе условно можно разделить на две группы: содержательные и организационно-управленческие.

При оценке эффективности инновационной деятельности необходимо проанализировать результаты, достигнутые по направлениям: количество подготовленных и изданных методических указаний, учебных пособий и учебников; количество разработанных новых и модернизированных учебных и элективных курсов и их доля в учебной нагрузке, востребованность обучающимися; отражение в учебных дисциплинах современных тенденций и достижений науки, рекомендаций нормативно-правовых документов федерального и регионального уровня; участие преподавателей и учащихся в сетевом взаимодействии и реализация многоуровневых, модульных программ обучения; количество разработанных компьютерных обучающих программ; наличие возможности расширения и углубления знаний по интересующим предметным областям, возможность выбора форм обучения; результаты демонстрации образовательных достижений на всех уровнях: от уровня группы, до международного уровня; использование современных образовательных технологий, в том числе личностно ориентированными методами обучения; высокая доля востребованности выпускников образовательной организации; представление творческих достижений на конференция, круглых столах и т.д.; возможность альтернативных форм оценивания образовательных результатов, например портфолио достижений; оценка качества читаемых курсов обучающимися с содержательной и организационной стороны; количество участников проектно-исследовательских форм обучения; обеспеченность учебного процесса техническими средствами обучения: наличие для учащихся компьютерного оборудования, компьютерных сетей с выходом в Интернет, использование мультимедийных средств обучения видеофильмов, электронных учебников, пособий и др.; количество исследовательских работ, принятых к реализации.

2. Адекватность состояния кадрового потенциала и задач инновационного развития образовательного учреждения. Изучение квалификационных и мотивационных характеристик руководителей и педагогов имеет важное значение для эффективного управления инновациями в образовании. Деятельность руководителей и педагогов имеет многофункциональный характер, включая аналитическую, диагностическую, проектировочную, контрольно-оценочную, воспитательную, научно-исследовательскую и др.

Соответственно, перспективным направлением в развитии структуры повышения квалификации следует считать и *создание центров инновационного опыта*.

Включение МОУ в инновационную деятельность позволяет расширить ресурсно-научный потенциал учреждения, поднимая инновационную деятельность

на более высокий уровень, интегрируя научные достижения менеджмента в образовательный процесс.

Таким образом, стратегия инновационного развития кадрового потенциала организации конкретизируется в планах по формированию и повышению эффективности использования профессиональных возможностей руководителей образовательных учреждений. С позиций ожиданий результата от инвестиций в инновационное развитие кадрового потенциала муниципальной системы образования на первый план выходит оценка результата, соотнесенная с произведенными затратами.

В этом отношении основным направлением повышения квалификации и уровня профессиональной компетенций нынешних и будущих руководителей (кадрового резерва) является применения современных управленческих технологий, обеспечивающих их постоянное профессиональное развитие и повышение инновационного потенциала.

Однако наибольшим препятствием для определения уровня кадрового потенциала руководителей образовательных учреждений, в рамках формирования стратегии инновационного развития кадрового потенциала организации, является сложность измерения показателей эффекта, обеспечение их репрезентативности и количественной определенности.

Разработанная с этой целью департаментом образования мэрии городского округа Тольятти модульная программа предполагает, что участники образовательного процесса могут выбрать минимально возможное число модулей или освоить всю программу. В целях создания необходимых условий для достижения нового современного качества образования в ней намечены основные направления и меры реализации образовательной политики на всех уровнях управления, в том числе и обеспечение повышения квалификации и профессиональной переподготовки управленческих кадров муниципальной системы образования по всем направлениям проводимой инновационной деятельности, ориентированных на развитие инновационного потенциала нынешних и будущих (кадрового резерва) руководителей.

В этом отношении большое значение приобретает осуществление мониторинга эффективности инновационной деятельности в учреждении образования, т.е. осуществление анализа методических и технических средств, организованная, динамичная система сбора и обработки данных в режиме наблюдения о состоянии, перспективах развития образовательного учреждения и целесообразности проводимых или планируемых инновационных процессов.

Таким образом, обеспечить развитие управленческих кадров муниципальной системы образования городского округа Тольятти возможно при условии осуществления качественной инновационной подготовки нынешних и будущих (кадрового резерва) руководителей образовательных учреждений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коростелев А.А. Система повышения качества аналитической составляющей профессиональной деятельности руководителей образовательных учреждений: дисс. докт. пед. наук: 13.00.08 / Коростелев А.А. – Тольятти, 2009. – 467 с.
2. Антипина И.О. Анализ современных подходов к оценке профессиональной компетентности руководителя школы / Антипина И.О. // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – №3. – С. 29-32.
3. Василенко А.Ю. Самоактуализация личности как фактор профилактики синдрома эмоционального выгорания / Василенко А.Ю. // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика,

психологія. – 2011. – №1. – С. 35-39.

4. Денисова О.П. Психологічна і професійна готовність спеціалістів к аттестації вуза / Денисова О.П. // Вектор науки ТГУ. Серія: Педагогіка, психологія. – 2011. – №3. – С.105-110.

5. Коростелев А.А. Порядок здійснення аналітичної діяльності внутрішнього управління / Коростелев А.А. // Вектор науки ТГУ. Серія: Педагогіка, психологія. – 2011. – №1. – С.88-92.

6. Фоменко О.Е. Організаційно-функціональні компоненти управління муніципальною системою оцінки якості освіти / Фоменко О.Е. // Вектор науки ТГУ. Серія: Педагогіка, психологія. – 2011. – №4. – С. 293-297.

7. Пудовкіна Н.Г. Функція аналізу в управлінському циклі / Пудовкіна Н.Г. // Вектор науки ТГУ. Серія: Педагогіка, психологія. – 2011. – №2. – С.167-170.

8. Коростелев А.А. Визначення рівнів і якості аналітичної діяльності управління на основі технології аналізу результатів роботи освітньої системи (ТАРРОС) / Коростелев А.А. // Вектор науки ТГУ. Серія: Педагогіка, психологія. – 2011. – №4. – С.153-155.

9. Денисова О.П. Совершенствование аналітичної підготовки спеціалістів на основі технології аналізу / Денисова О.П. // Вектор науки ТГУ. Серія: Педагогіка, психологія. – 2011. – №4. – С.82-85.

10. Колодезнікова С.И. Управлінська компетентність як ключовий фактор в професійному становленні спеціаліста вуза / Колодезнікова С.И., Неустроєва Е.Н. // Вектор науки ТГУ. Серія: Педагогіка, психологія. – 2011. – №2. – С.114-118.

11. Коростелев А.А. Стратифікація рівнів управління в соціальних і освітніх системах / Коростелев А.А. // Вектор науки ТГУ. Серія: Педагогіка, психологія. – 2010. – №3. – С.75-78.

12. Сковцова С.А. Педагогічні умови формування компетентності майбутніх спеціалістів в процесі професійної підготовки / Сковцова С.А. // Вектор науки ТГУ. Серія: Педагогіка, психологія. – 2011. – №1. – С.155-158.

13. Коростелев А.А. Недостатки системи підвищення кваліфікації в забезпеченні розвитку управлінських кадрів / Коростелев А.А. // Вектор науки ТГУ. Серія: Педагогіка, психологія. – 2011. – №3. – С.168-172.

14. Пудовкіна Н.Г. Розвиток управлінських кадрів в контексті системи підвищення кваліфікації / Пудовкіна Н.Г. // Вектор науки ТГУ. Серія: Педагогіка, психологія. – 2011. – №3. – С.260-264.

УДК 378.046.4

Мирончук Н. М.,

канд. пед. наук, доцент,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

СТАЖУВАННЯ ЯК ФОРМА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ І НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Навчання дорослого може відбуватися як самоосвітній вид діяльності та спеціально організований процес. Виділено завдання навчання дорослого, визначено мету, зміст та види стажування як форми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Обучение взрослого может происходить как самообразовательный вид деятельности и специально организованный процесс. Выделены задания обучения взрослого, определена цель, содержание и виды стажировки как формы повышения квалификации педагогических кадров.

Adult learning can occur as a self-educational activity and specifically organized process. Adult learning task selected, purpose, meaning and types of training as a form of professional development of teaching staff determined.

Знання є потужною рушійною силою розвитку суспільства. Сучасні потреби державотворення, тенденції економічного розвитку суспільства обумовлюють необхідність вирішення низки проблем, серед яких: формування змісту професійного навчання та організація навчального процесу відповідно до потреб економічного і соціального розвитку держави на основі впровадження результатів сучасних наукових досліджень, широкого використання вітчизняного та зарубіжного досвіду в сфері професійної підготовки та навчання дорослих; реалізація концепції навчання упродовж життя, що має на меті осучаснення знань, збагачення досвіду дорослої людини інноваційними технологіями та досягненнями науки і техніки.

Одним із пріоритетних завдань розвитку неперервної педагогічної освіти державними документами (Галузевою концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти, Концепцією розвитку післядипломної освіти в Україні) визнано впровадження акмеологічних та аксіологічних засад у підготовці педагогічних кадрів, формування мотивації та створення умов для їх навчання й саморозвитку упродовж професійної діяльності; задоволення індивідуальних потреб громадян у особистісному та професійному зростанні, а також забезпечення потреб держави у кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, здатних компетентно і відповідально виконувати посадові функції, впроваджувати у виробництво новітні технології, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства [2; 5].

Рівень педагогічної освіти вихователя, вчителя, викладача вищого навчального закладу визначає ефективність вирішення ними професійних завдань. Разом з тим, ставлення кожної людини до власної освіти стає визначальним у розбудові її кар'єри і життєвих успіхів. Роботодавцеві потрібні фахівці, які мають високий рівень професіоналізму, високий творчий потенціал та найсучасніші знання. Професійному зростанню та підвищенню рівня кваліфікації сприяють курси підвищення кваліфікації й перепідготовки кадрів, семінари, тренінги, вебінари, стажування, різні форми самоосвітньої діяльності.

Метою статті є визначення мети, змісту, результату стажування як ефективної форми підвищення кваліфікації наукових і педагогічних кадрів.

Відповідно до Концептуальних положень освіти дорослих, визначених Л.Б. Лук'яною [6], *освіта дорослих* – пролонгований процес і результат розвитку людини (особистості, громадянина, індивідуальності, фахівця), що відбувається упродовж усього життя, завдяки якому дорослі розвивають свої здібності або підвищують професійну кваліфікацію. Освіта дорослих як важлива складова неперервної освіти покликана сприяти науковому, соціальному й економічному розвитку, демократії, екологічно сталому розвитку суспільства, в якому на зміну жорстким конфліктам прийдуть діалог і культура світу, засновані на справедливості.

Дані вікової психології [7, с. 10-12] засвідчують різний рівень прояву інтелектуальних функцій людини залежно від віку. Так інтенсивність старіння інтелектуальних функцій людини залежить від двох чинників: внутрішнім є обдарованість особистості, зовнішнім – освіта. Саме освіта гальмує процеси інтелектуального старіння. Тому підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації працівників, створення на виробництві системи безперервної освіти

кадрів є важливою умовою професійного та інтелектуального розвитку людини.

Вважається також, що тривалість навчання впливає на закріплення людини за певною професією, зростання її кваліфікації, сприяє формуванню активної життєвої позиції. Психологи засвідчують здатність людини набувати знання в усі життєві періоди, що сприяє розширенню її світогляду, зростанню самостійності, ініціативності, відповідальності, розвитку індивідуальності, творчого ставлення до дійсності й власного життєвого шляху, посиленню соціально-духовної інтегрованості людини та збагачення форм її життєдіяльності.

Навчання дорослих суттєво відрізняється від навчання учнів тим, що в дорослих немає вільного часу для цього; для них навчання – це життєва потреба з конкретною метою; вони прагнуть якнайшвидше отримати від результатів навчання практичну віддачу, тому свідомо навчаються й можуть оцінити якість організації навчального процесу.

Доросла працююча людина може бути суб'єктом навчання як самоосвітньої діяльності або спеціально організованого процесу.

Самоосвіта – це специфічний вид діяльності, в процесі якого дорослий завдяки самостійному визначенню цілей задовольняє власні пізнавальні потреби або вдосконалює здібності, якості та властивості особистості.

Навчання дорослого – цілеспрямований процес, у ході якого набуваються нові знання, формуються вміння, розширюється й поглиблюється усвідомлення життєвих явищ і процесів, збагачуються здібності особистості та її творчий потенціал.

Завданнями навчання працівників визначаються такі [8]:

- оновлення та розширення знань, формування нових професійних компетентностей у психолого-педагогічній, науково-дослідній, організаційно-управлінській діяльності;

- засвоєння інноваційних технологій, форм, методів та засобів навчання;

- набуття досвіду формування змісту навчання з урахуванням його цільового спрямування, посадових обов'язків працівників, здобутої освіти, досвіду практичної роботи та професійної діяльності, їх інтересів і потреб;

- вивчення педагогічного досвіду, сучасного виробництва, методів управління, ознайомлення з досягненнями науки, техніки і виробництва та перспективами їх розвитку;

- оцінка можливості застосування досягнень науки і техніки, технологій та перспектив їх розвитку в педагогічній практиці;

- розроблення пропозицій щодо удосконалення навчально-виховного процесу, впровадження у практику навчання кращих досягнень науки, техніки і виробництва;

- застосування інноваційних технологій реалізації змісту навчання, що передбачає його диференціацію, індивідуалізацію, запровадження дистанційних, інформаційно-комунікативних технологій навчання;

- створення навчально-методичних матеріалів, електронних засобів навчання, призначених для використання при підготовці майбутніх фахівців.

Однією з форм навчання дорослих, яке має на меті підвищення кваліфікації науково-педагогічних та педагогічних працівників з метою удосконалення їх фахової підготовки є стажування.

Звернемося до змісту поняття «стажування» [1; 3]. Загалом дефініція цього поняття окреслює основні підходи до його розуміння:

- 1) виробнича діяльність, практика для набуття досвіду й оволодіння фахом;

2) підвищення кваліфікації за спеціальністю в певній установі, навчальному закладі;

3) випробувальний період праці для визначення можливості зарахування до штату установи, підприємства.

Організація стажувань повинна відбуватися відповідно до державних освітніх стандартів, з дотриманням принципів безперервності та послідовності оволодіння чи удосконалення професійних навичок.

Міністерством освіти і науки України затверджено Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів [8] для підвищення науково-теоретичного і методичного рівнів викладання навчальних дисциплін та результативності їх педагогічної, наукової й науково-методичної роботи.

Стажування здійснюється з метою формування і закріплення на практиці професійних компетентностей, здобутих у результаті теоретичної підготовки, щодо виконання завдань і обов'язків на займаній посаді або посаді вищого рівня, засвоєння передового досвіду, формування особистісних якостей для виконання професійних завдань на новому, більш високому, якісному, рівні в межах певної спеціальності

Згідно Положення, метою підвищення кваліфікації та стажування працівників є вдосконалення професійної підготовки особи шляхом поглиблення і розширення її професійних знань, умінь і навичок, набуття досвіду виконання додаткових завдань та обов'язків у межах спеціальності.

Відповідно до тривалості навчання педагогічних працівників стажування здійснюється за двома видами підвищення кваліфікації: довгострокове та короткострокове навчання.

Навчання за програмою довгострокового підвищення кваліфікації спрямовується на оволодіння, оновлення та поглиблення працівниками спеціальних фахових, науково-методичних, педагогічних, соціально-гуманітарних, психологічних, правових, економічних та управлінських компетентностей, у тому числі вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду, що сприяє якісному виконанню ними своїх посадових обов'язків, розширенню їх компетенції тощо.

Навчальний план довгострокового підвищення кваліфікації передбачає аудиторні заняття, самостійну навчальну роботу працівників та форми проведення підсумкового контролю. Строк довгострокового підвищення кваліфікації за обсягом годин навчальної програми становить не менше 108 академічних годин: 72 години аудиторних і 36 годин самостійної навчальної роботи або в іншому співвідношенні в межах від однієї третини до двох третин загального обсягу академічних годин.

Навчання за програмами короткострокового підвищення кваліфікації – семінарів, семінарів-практикумів, семінарів-нарад, семінарів-тренінгів, тренінгів, вебінарів, "круглих столів" тощо передбачає комплексне вивчення сучасних та актуальних наукових проблем галузі освіти, науки, педагогіки, відповідних нормативно-правових актів, вітчизняного та зарубіжного досвіду, підвищення рівня професійної культури тощо.

Навчальні програми семінарів-тренінгів та тренінгів спрямовані на формування, розвиток та вдосконалення особистісних професійних компетентностей (організаторських, творчих, лідерських, комунікативних тощо), підвищення ефективності професійної діяльності в галузі освіти. Строк короткострокового підвищення кваліфікації за обсягом годин навчальної програми становить не менше 108 академічних годин.

Завершення навчання працівників засвідчує підсумковий контроль і відповідний документ про післядипломну освіту.

Стажування науково-педагогічних працівників як одна з форм їх професійного вдосконалення здійснюється в університетах, наукових установах Національної академії педагогічних наук України, а також в академіях та інститутах післядипломної педагогічної освіти.

Педагогові, який проходить стажування в університеті чи наукових установах, відповідно до теми його стажування призначається консультант із числа провідних фахівців навчального закладу. Консультант забезпечує необхідні умови для проходження стажування, спільно із викладачем-стажером уточнює індивідуальний план роботи, контролює виконання плану стажування, бере участь у підведенні підсумків цієї форми підготовки кадрів.

Тематика стажування визначається педагогічним працівником відповідно до дисципліни, яку він викладає.

Навчання забезпечує поєднання теоретичного матеріалу з практичною спрямованістю у вирішенні конкретних завдань і проблем розвитку вищих навчальних закладів. Тому програма стажування викладачів може передбачати такі види самоосвітньої діяльності:

- ознайомлення з науково-методичною базою кафедр вищого навчального закладу (університету, інституту);
- аналіз навчально-методичної бази підрозділу для виконання завдань стажування, відвідування лекцій провідних викладачів за темою стажування (вивчення педагогічного досвіду);
- ознайомлення з методикою організації й проведення лекційних, семінарських та практичних занять провідних викладачів університету, які використовують сучасні інформаційні засоби;
- робота з ресурсами бібліотечно-інформаційного центру, ознайомлення та участь у процесі розроблення сучасних електронних засобів навчання, пошук у мережі Internet відкритих ресурсів за дисциплінами стажування, набуття нового досвіду щодо застосування сучасних інформаційних технологій у навчанні;
- підготовка навчально-методичного забезпечення за завданнями стажування;
- екскурсії до провідних установ та підприємств;
- консультації керівника, консультанта стажування тощо.

Після закінчення стажування педагог-стажувальник готує звіт про виконання індивідуального плану стажування, про отримані результати стажування, пропозиції щодо впровадження в практику роботи своєї організації певних ідей та інші документи, які підтверджують ефективність стажування.

Особливість і цінність програм стажування для науково-педагогічних працівників визначається таким:

- 1) участь навчального закладу, який направляє на стажування свого працівника, у проектуванні й/або узгодженні освітньої програми стажування;
- 2) висока мотивація стажувальників щодо засвоєння програми;
- 3) формування і розвиток основних компетенцій стажувальників на основі діяльнісного підходу з виходом на конкретні затребувані ВНЗ і науково-педагогічним працівником результати, наприклад, готовність розвивати інноваційну інфраструктуру свого навчального закладу, впроваджувати практично отриманий у процесі стажування досвід, здійснювати науково-дослідницьку діяльність із використанням нових методів, за новими напрямками тощо [4];

4) розвиток контактів у академічному науковому й освітньому середовищі.

Таким чином, стажування сприяє закріпленню знань, умінь, навичок, необхідних педагогу в процесі науково-дослідницької діяльності, а також вивченню передового досвіду і набуттю професійних та організаторських навичок для виконання обов'язків займаної ним чи вищої посади.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що стажування є продуктивною формою освіти дорослих, яка, спираючись на індивідуальний підхід, оперативно і достатньо повно забезпечує індивідуальні потреби громадян у здобутті певних знань, виробленні навичок і умінь, особистісному і професійному зростанні. Попри те, стажування сприяє самореалізації особистості педагога, навчає його, дає можливість набутти цінного для професії передового досвіду, сприяє розвитку зв'язків між навчальними закладами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большая советская энциклопедия : в 30 т. – М.: Советская энциклопедия, 1996. – Т. 24. – С. 398.
2. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти від 14 серпня 2013 р. № 1176 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/
3. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови / Івченко А. О. – Харків: Фоліо, 2002. – 540 с.
4. Игнатович Е.В. Формы профессионального развития научно-педагогических кадров вуза [Электронный ресурс] / Игнатович Е.В. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/106-r7541>
5. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: soippo.edu.ua/userfiles/soippo/file/03_koncepcija_pdo.doc
6. Лук'янова Л.Б. Концептуальні положення освіти дорослих [Електронний ресурс] / Лук'янова Л.Б. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099.doc.htm
7. Обозов Н.Н. Психология работы с людьми: Советы руководителю / Обозов Н.Н., Щекин Г.В. – К.: Политиздат Украины, 1990. – 205 с.
8. Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів / Наказ МОНмолодьспорт № 48 від 24.01.13 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/35452/

УДК 378.12

Запорожцева Ю.С.,

*ст. викл. кафедри методики викладання навчальних предметів
Житомирського ОППО, аспірантка кафедри педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка*

ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

У статті розглядаються інноваційні моделі професійного розвитку вчителів у післядипломній освіті, подані деякі підходи до їх створення.

В статье рассматриваются инновационные модели профессионального развития учителей в последипломном образовании, поданы некоторые подходы их создания.

The innovation models of teachers' professional development at postgraduate education are discussed in the article, some approaches for their buildings are shown there.

Економічні, політичні й конституційні реформи, що відбуваються в Україні, зумовлюють необхідність суттєвих змін як в організації, так і в методології неперервної післядипломної освіти.

Переоцінка цінностей, зміна ідеології – все це робить принциповий вплив на педагогічну освіту, якій повинна належати пріоритетна роль. Тому вважаємо, що в процесі обґрунтування системи інноваційних моделей післядипломної освіти доцільно теоретично узагальнити і систематизувати сучасні освітні проекти, концепції, ідеї в галузі реформування способів і засобів навчання вчителів у різних сферах їх перепідготовки і підвищення кваліфікації.

Реформування освіти стало основою розвитку особистісних, гуманітарно-аксіологічних (С.В. Крисюк), соціокультурних (В.І. Луговий, Т.І. Шамова), функціонально-орієнтованих, інноваційних (Л.І. Даниленко, В.В. Олійник) систем і моделей підвищення кваліфікації вчителя (В.І. Маслов, Т.М. Сорочан), дослідження проблем професійного становлення викладачів і методистів ППО в системі неперервної освіти тощо [4; 5; 7; 9].

В основу розвитку інноваційного педагогічного процесу в системі післядипломної освіти покладені такі структурні компоненти: прогнозування результату педагогічного процесу, алгоритм реалізації інноваційного розвитку, структуризація змісту навчання педагога, вибір технологій навчання тощо.

Нашою метою є виділення найбільш істотних підходів до розробки інноваційних моделей післядипломної освіти вчителів. З цих позицій нами і розглядається інноваційний розвиток післядипломної освіти у вигляді аксіологічної, коректувально-діагностичної моделі та моделі диференціації професійного становлення вчителя в умовах післядипломної освіти.

При проектуванні аксіологічної моделі необхідно виходити з розуміння педагогічного процесу як ціннісної системи, яка будується на таких методологічних підставах: а) вона повинна виправдовувати спосіб життя самого індивіда або соціальної групи; б) прийнята система повинна служити засобом інтерпретації й оцінки поточної соціальної інформації [12; 13].

Найважливішими елементами гуманітарно-аксіологічної спрямованості неперервної післядипломної освіти є:

- гуманітарне знання, яке означає не лише залучення вчителя до знань, це також знання про самого себе, подолання перешкод у собі, підвищення активності, свідомості;

- самоудосконалення і саморозвиток особи, який здійснюється на основі самопізнання та усвідомлення своїх потенційних можливостей.

Важливим у побудові аксіологічної моделі педагогічного процесу є виявлення взаємозв'язку власне професійних і соціальних орієнтацій [12].

Необхідно зазначити, що підготовка слухачів у системі післядипломної освіти традиційно виконувала компенсаторні й адаптивні функції. За такого підходу особливого значення набуває облік змісту об'єктивних соціальних змін у мотиваційній сфері особи. Основна складність полягає не стільки в розробці відповідних планів програм, скільки в створенні нових дидактичних систем [13].

При проектуванні аксіологічної моделі педагогічного розвитку в навчальних закладах післядипломної освіти враховані ті цінності, які, на думку вчених В.І. Андрєєва та Н.С. Розова, в реальній педагогічній практиці не знаходять реалізації, а саме цінності, пов'язані із духовним збагаченням особистості, з можливостями її професійного росту, створенням умов для неперервної освіти, для

співпраці з учителями – колегами, розкриття своєї індивідуальності [1; 10].

Необхідність орієнтації суспільства на таку форму існування, коли кожен набуває права брати відповідальність на себе, адекватно входити в єдину цілісність сучасного суспільства, зумовила переорієнтацію педагогічної діяльності й перегляд цінностей освіти, що нашоухе нас на використання аксіологічних моделей у практиці безперервної освіти. Таким чином, у суспільстві потрібна людина, яка здатна змінюватися самостійно, за умови, якщо її набуті здібності не відповідають новим вимогам.

Обґрунтування коректувально-діагностичної моделі здійснено на дослідженнях теорії педагогічних труднощів, професійної готовності й професійних потреб учителя [8], розгляду способів і механізмів педагогічної діагностики при проектуванні педагогічного процесу в ПППО та його моніторингу [5].

Процес навчання в закладах післядипломної освіти представляє собою коректувально-діагностичну модель високорівневої професійної педагогічної праці, служить для вчителів прикладом цілеспрямованої, ефективної організації взаємодії суб'єктів педагогічного процесу. Тому важливим, на нашу думку, є модернізація професійно-педагогічної діяльності вчителів на основі діагностики і самодіагностики, а отже, організація такого навчання, яке б допомагало усвідомлювати вчителю значущість професійного зростання в умовах сучасного інформаційного й освітнього простору.

Важливо визначити, наскільки вчителі здатні відчувати власні помилки і труднощі. Але, як свідчить досвід, це завдання не завжди може бути вирішене в умовах традиційного навчання у системі післядипломної освіти. Так у рамках організаційної структури даної моделі пропонуємо поетапну роботу: I – вхідна діагностика (оцінка й самооцінка рівня професійної компетентності, особливості власної мотивації, виявлення професійно – педагогічних труднощів); II – побудова корегувальної моделі (розробка варіативних, індивідуально-групових програм професійного розвитку, спецкурсів, тренінгів на основі даних діагностики, проектування результатів); III – формування груп учителів на основі виявлених труднощів та запитів (організація корегувального процесу, вибір форм і методів роботи з метою подолання труднощів та професійного розвитку педагога); IV – підсумковий, вихідна діагностика (оцінка й самооцінка педагога в умовах курсового навчання, проектування і складання подальшої програми самоосвіти у міжкурсовий період).

Передбачаємо використання вчителем у міжкурсовий період можливості вибору засобів і методів навчання відповідно до фахового матеріалу, самостійне впровадження ним у власну практику досвіду, який здобув та який відповідає його індивідуальному стилю діяльності .

При проектуванні моделі диференціації професійного становлення вчителя в умовах післядипломної освіти принципи значення мають наступні положення:

- наявність соціально-професійної спільноти педагогів на різних етапах їх професійної діяльності [3];
- прийняття поетапності, закономірності, послідовності в розвитку інтелектуальних якостей дорослої людини протягом її життя [11];
- існування певних закономірностей у поетапному формуванні загальнопедагогічних, предметних, методичних знань і вмінь учителя [6].

Принципове значення для дослідження мають соціально-педагогічні характеристики вчителя: гуманістична орієнтація, що відповідає глобальним змінам

у сучасному світі; соціальна активність як найважливіша якість особистості; критичність мислення – прояв аналітичного підходу до оцінки навколишньої дійсності; цільова спрямованість на розвиток особистості школяра; залучення педагога до процесу взаємодії й співпраці, включення у життєдіяльність, в якій виявляється його активність [2; 3].

Так С.Г. Вершловський виділяє такі етапи професійного становлення фахівця: етап "входження" в професію – соціально-професійна адаптація, вироблення професійного світогляду; характерна нестача досвіду, знань й майстерності; етап самоствердження в професії – самостійне прийняття рішень, рольова поведінка; характеризується пошуком способів вирішення професійних проблем і завдань; етап професійної зрілості характеризується зростанням професійної кваліфікації педагога, усвідомлення значення професії [2].

Для проектування даної моделі здійснюється такий технологічний підхід, коли за наявності загальної проблеми підвищення та перепідготовки кадрів впроваджується рівнева побудова змісту і технологій навчання вчителів з орієнтацією на самоосвіту і саморозвиток.

Досвід роботи Житомирського ОППО та результати впровадження педагогічного експерименту в Сумському ОППО та Південноукраїнському регіональному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів дозволяє нам уточнити завдання діагностики труднощів учителів (іноземних мов) на різних етапах безперервної післядипломної освіти і розглядати цю систему як необхідну умову розвитку професійної компетентності вчителів.

Проведені нами дослідження виявили деякі умови включення технологій активного навчання в процес реалізації аксіологічної, корекційно – діагностичної моделі та моделі диференціації професійного становлення вчителя в умовах післядипломної освіти. Суттєвим чинником ефективності запропонованих нами моделей чи їх інтеграції є активізація пізнавально-розвиваючої діяльності суб'єктів педагогічного процесу.

Надалі вбачаємо продовження нашого дослідження в обґрунтуванні умов, визначенні критеріїв та показників професійного розвитку вчителів у післядипломній освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Технологии экспертной оценки качества работы учителей и руководителей школ, лицеев, гимназий / Андреев В.И. – Казань, 1994. – 24 с.
2. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / Вершловский С.Г. – М.: Педагогика, 1987. – 184 с.
3. Вершловский С.Г. Учитель о себе и о профессии / Вершловский С.Г. – Л.: Знание, 1988. – 31 с.
4. Даниленко Л.І. Інноваційний освітній процес і педагогічна творчість / Даниленко Л.І. // Наукові записки: зб. наук. ст. Національного педагогічного ін-ту ім. М.П. Драгоманова / уклад. П.В. Дмитренко, І.М. Ковчина, Н.М. Скоробагатько, О.П. Симоненко. – К.: НПУ, 1998. – Вип. 4.4. – С.39-44.
5. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою регіоні: монографія / Єльнікова Г.В. – К.: ДАККО, 1999. – 303 с.
6. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя / Елканов С.Б. – М.: Просвещение, 1980. – 143 с.
7. Крисюк С.В. Післядипломна освіта педагогічних кадрів: реалії і перспективи / Крисюк С.В. // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – С.285-289.

8. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителей / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухообской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
9. Маслов В.І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту / Маслов В.І. та ін. – К.: ЦІУВ, 1996. – 87 с.
10. Розов Н.С. Культура, ценности и развитие образования / Розов Н.С. – М., 1992. – 155 с.
11. Чегодаев Н.М. Некоторые направления обновления содержания повышения квалификации педагогических кадров / Чегодаев Н.М. – СПб., СПбГУПМ, 1995. – 93 с.
12. Якухно І.І. Гуманістичні аспекти особистісно орієнтованого навчально – виховного процесу / Якухно І.І. // Педагогічна Житомирщина. – 2002. – №2. – С. 22-36.
13. Якухно І.І. Наукові основи інноваційного розвитку післядипломної освіти: [монографія] / Іван Іванович Якухно. – Житомир: Полісся, 2010. – 524 с.

УДК 37.018.46 + 37.015.311

Орлова О.А.

*ст. викладач кафедри методики викладання навчальних предметів
Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ОСОБИСТІСНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ УЧНІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто підходи до опису змісту "готовності", подано визначення поняття "готовність учителя до особистісного самовдосконалення учнів основної школи у післядипломній освіті", визначено структурні компоненти цієї готовності.

В статье рассмотрены подходы к описанию содержания "готовности", дано определение понятию "готовности учителя к личностному самосовершенствованию учеников основной школы в последипломном образовании", определены структурные компоненты готовности

The article considers the approaches to the description of the content of "readiness" provides a definition of the concept of "readiness of the teacher to personal self-improvement of basic school students in graduate education," identified the structural components of readiness

На сучасному етапі розвитку суспільства визначається проблема максимального розкриття потенціалу кожної людини, а також готовності її до постійного самовдосконалення, саморозвитку та самореалізації. Забезпечити підготовку саме такого вчителя може лише оновлена система педагогічної освіти, шляхом створення належних умов для розвитку особистості, здатної постійно самовдосконалюватися як особистісно, так і професійно. Значною мірою це пов'язане з функціонуванням системи педагогічної освіти загалом й підвищенням кваліфікації зокрема.

Пошук ефективних шляхів особистісного самовдосконалення – проблема міждисциплінарна. Упродовж останнього десятиліття з'явилися численні дослідження, у яких розглядаються різні аспекти діяльності учителів: проблема формування особистості вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки (О.О. Абдуліна, В.М. Білозерцев, О.О. Мороз). У наукових дослідженнях обґрунтовується діалектична єдність особистісного та професійних аспектів самовдосконалення (І.Д. Донцов, В.Ф. Тертична), підкреслюється зв'язок

самовдосконалення з творчістю, суб'єктністю, самореалізацією людини (М.О. Бердяєв, А.Х. Маслоу, В.С. Соловйов, С.Л. Франк, Е. Фром), самовдосконалення розглядається як найвища форма усвідомленого саморозвитку (О.О. Ухтомський).

Особливого значення проблема свідомого управління розвитком особистості набуває у підготовці вчителів у післядипломній освіті і є предметом дослідження В. І. Бондара, М. Ю. Красовицького, А. І. Кузьмінського, Ю. М. Кулюткіна, М. В. Кухарева, Л.Б. Лук'янової, В. І. Маслова, В. Г. Онушкіна, Л.Є. Сігаєвої, О. П. Тонконової, П. В. Худоминського та інші. Однак на етапі розбудови системи професійної освіти існуюча практика навчання дорослих у системі післядипломної педагогічної освіти не забезпечує соціально-економічної стабільності та перспектив розвитку суспільства в цілому й особистості фахівця зокрема, існують певні суперечності, а саме: між необхідністю оволодіння вчителями сучасними методиками особистісного самовдосконалення й відсутністю науково обґрунтованих практичних рекомендацій з цих питань; між формально задекларованою вимогою до організації навчально-професійної діяльності вчителів, покликаної стимулювати діяльність, спрямовану на особистісне самовдосконалення учнів основної школи та відсутністю для цього організаційно-педагогічних умов.

Останнє зумовлює потребу пошуку нових шляхів до організації навчання в системі післядипломної педагогічної освіти, а також визначення підходів та структурних компонентів готовності вчителя до особистісного самовдосконалення учня основної школи. У статті подамо шляхи розв'язання зазначеної проблеми в системі підвищення кваліфікації вчителів.

Розгляд різних аспектів становлення учителя на етапі усталення сучасної освітньої парадигми дозволив виділити у педагогічних дослідженнях тенденцію акцентування на двох проблемах: *підготовки і готовності* до професійної діяльності.

У словнику С.І. Ожегова дається визначення поняття "*підготовка*" як діяльність, що спрямована на навчання, надання необхідних знань, та "*готовність*" – стан, за якого все зроблено, все готово [12, с. 490].

У межах реалізації професійної діяльності "*професійну підготовку*" розглядають як прискорене набуття необхідних для виконання певної роботи навичок, що можуть бути отримані у навчальному закладі професійного напрямку з відповідною ліцензією, а "*професійну готовність*" – як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здібною та підготовленою до певної професійної діяльності й прагне її виконувати [15, с. 362].

Наявність двох близьких за значенням понять спонукає до пошуку їх співвідношення. Цілий ряд науковців доходять висновку, що результатом підготовки до реалізації певного виду діяльності є готовність, тобто її результативність визначається відповідним рівнем *готовності фахівця*. За таких умов у межах експериментальної роботи готовність до особистісного самовдосконалення будемо розглядати базовим критерієм досліджуваного явища.

Обґрунтування зазначеного критерію як робочого образу досліджуваного явища і побудову його моделі здійснимо, посиляючись на сутнісну характеристику поняття "*готовність*" та змістову інтерпретацію його структурних компонентів.

Опис змісту зазначеного поняття має умовний характер та відрізняється обсягом, складом, семантичною та логічною структурою.

Загалом, у розумінні готовності простежується два підходи: *функціональний* та

особистісний.

Представники **функціонального підходу** визначають готовність як системоутворюючу *установку до діяльності* з позитивним результатом і *прагненням* до вирішення педагогічних завдань [3, с. 116-129], як прояв індивідуальних якостей особистості в їх єдності, які обумовлені *характером діяльності* [1; 5; 16, с. 76-84]; як прояв здібностей особистості, основою якого є *свідоме прагнення до ефективної діяльності* [1; 16, с. 78], стан *активізації до діяльності* й можливість прийняття самостійного рішення [4, с. 14].

У цілому такий стан особистості називають "передстартовим" у виконанні діяльності, що дозволяє їй швидко зорієнтуватись у ситуації, прийняти правильне рішення і реалізувати його.

Представники **особистісного** підходу розглядають готовність як *особливий стан* особистості [4, с. 14]; наявність певних *здібностей* [17, с. 35]; в т.ч. *здібностей* людини ставити мету, вибирати способи досягнення, здійснювати самоконтроль, будувати плани програми [9, с. 12-21]; *синтез властивостей особистості* (В. Крутецький, С. Либік), *інтегрована якість* особистості (К. Платонов), складне *особистісне утворення* (Л. Кондрашов, О. Мороз та ін.).

У межах зазначено підходу дослідники підкреслюють інтегративний характер даного особистісного утворення та окреслюють його як стійку характеристику особистості, багатопланову, багаторівневу структуру якостей, властивостей і станів, які у своїй сукупності дозволяють конкретному суб'єкту успішно виконувати діяльність [4, с. 14; 5; 16, с. 76-84].

У межах експериментальної роботи доречним, на нашу думку, для визначення поняття *готовності* є поєднання обох підходів – *функціонального* та *особистісного*, оскільки, з одного боку, базовою ознакою підготовки вчителя до особистісного самовдосконалення учнів основної школи в післядипломній освіті обрано розгляд її як певного підготовчого, стартового етапу до визначеного виду діяльності, що відповідає ознакам *функціонального підходу*. З іншого – зазначений вид підготовки орієнтований на актуалізацію та закріплення у курсовий період певних якостей, властивостей та станів, які у своїй сукупності забезпечують орієнтацію вчителя на запуск механізмів розвитку *особистісного* потенціалу учнів на самовдосконалення, що відповідає ознакам *особистісного підходу* до вивчення поняття *готовність*.

За таких умов, *готовність учителя до особистісного самовдосконалення учнів основної школи у післядипломній освіті* будемо розглядати як свідоме прагнення до удосконалення ним власного особистісного потенціалу, орієнтованого на особистісне самовдосконалення учнів, в основу якого закладені не тільки професійно-орієнтовані мотиви, знання, уміння, навички, але й досвід професійної діяльності.

З метою проведення експериментальної роботи щодо підготовки вчителя до особистісного самовдосконалення учнів основної школи проведемо *компонентно-структурний аналіз* поняття *готовність*.

Визначаючи структуру готовності А.Й. Капська [6, с. 5-12], О.М. Пехота [14] та ін. зазначають, що це поняття включає *особистісну* (*мотиви діяльності, педагогічну самосвідомість, інтерес до діяльності, потребу в ній*) та *процесуальну* (*професійно значущі якості, педагогічні здібності, знання про предмет і способи діяльності, навички й уміння*) складову, що і мобілізує особистість на включення у професійну діяльність.

На засадах системного підходу І.В. Гавриш, розглядаючи готовність як

інтегративну характеристику особистості, ототожнює її структурні компоненти з відповідними компонентами, що відповідають функціональній психологічній системі, до якої відносить: *інформаційний* (інформаційна основа діяльності), *мотиваційний* (мотиви, цілі діяльності) та *операційний* (блок прийняття рішення і підсистема професійно важливих якостей особистості). Отже, відповідно, вони характеризують знання, способи діяльності та потреби. За висновками автора, кожен із виділених компонентів є важливим у їх взаємодії, а функцією мотиваційного компонента є активація прояву інших (або їх елементів); функція інформаційного компонента полягає у забезпеченні міри використання ресурсних можливостей інших компонентів для досягнення цільового результату (дії із знанням справи); функція операційного компонента перебуває у визначенні відношень між компонентами у процесі реалізації ресурсного потенціалу в просторі та часі [2].

Т.В. Шестакова, спираючись на висновки В.М. Гриньової, А.Ф. Ліненко, К.Г. Сковрцової, аналізує структуру *готовності* до особистісного самовдосконалення та доводить, що при всій варіативності визначення компонентного складу готовності константними залишаються виділені в їх змісті *мотиваційний аспект* (наявність стійких мотивів до виконання діяльності), *пізнавальний* (сукупність знань про її зміст і особливості), *процесуальний*, який характеризується наявністю необхідних умінь і навичок [19, с. 444-453].

Варто зауважити, що сутність готовності виражається в діалектичній єдності всіх її структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин. Зокрема, основними інваріантними та іманентними складовими готовності, на думку З.Н. Курлянд, А.В. Семенової, Р.І. Хмелюк, є єдність особистісного та процесуального компонентів. З одного боку, готовність є *особистісно спрямованою* та включає емоційно-інтелектуальну складову, мотивацію з вираженим ставленням до діяльності, потребу у виконанні поставлених завдань на високому професійному рівні, управління своїми почуттями, подоланні непевності тощо. З іншого – має спрямованість *операційно-технічного* характеру – інструментарій педагога (професійні знання, уміння, навички і засоби педагогічного впливу) [13].

Грунтуючись на дослідженнях О.М. Пехоти, В.І. Шахов визначає *готовність* як складноструктуроване утворення, що містить чотири компоненти: *мотиваційно-цільовий*, що забезпечує спрямованість подальших особистісно-професійних перетворень; *змістовий*, який перебдає систему спеціальних знань про структуру індивідуальності педагога та механізми його професійного саморозвитку; *операційний*, що включає володіння способами і прийомами здійснення професійного самодослідження, самовдосконалення; *інтеграційний*, який дозволяє створити єдину картину професійної індивідуальності педагога, що відтворює певний етап професійного розвитку й прогноз, що впливає з його особливостей [18, с. 75-83].

Важливим у межах наукового аналізу є дослідження О.Г. Мороза, який вважає готовність професійно важливою якістю вчителя, що впливає на успішність професійної адаптації та визначає такі її компоненти: *мотиваційний*, що передбачає позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші стійкі професійні мотиви; *орієнтаційний*, що об'єднує знання й уявлення про особливості й умови професійної діяльності, вимоги до особистості; *операційний*, який визначає володіння способами та прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, уміннями, навичками, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення; *вольовий*, що включає самоконтроль, уміння управляти діями, з яких складається виконання трудових

обов'язків; *оцінний*, що передбачає самооцінку своєї професійної підготовки й відповідність процесу вирішення професійних завдань оптимальним трудовим зразкам [11, с. 48-65].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, враховуючи мету та завдання дослідження у структурні компоненти увійшли ті характеристики готовності до особистісного самовдосконалення учнів, які у ході пілотажного опитування вчителів набрали не менше 70% оціночних позитивних суджень респондентів.

Зважаючи на зазначене вище, структура готовності вчителя до особистісного самовдосконалення учнів основної школи включає: *мотиваційний* (бажання здійснити певну діяльність), *вольовий* (переборення труднощів при здійсненні цілеспрямованих дій і вчинків), *змістовий* (знання, необхідні для здійснення діяльності), *операційний* (практичне використання навичок та умінь), *особистісний* (сукупність особистісних якостей і станів) компоненти.

На нашу думку, розглянуті підходи та визначені структурні компоненти готовності вчителя до особистісного самовдосконалення учнів основної школи можуть забезпечити ефективну підготовку вчителя до особистісного самовдосконалення учнів основної школи в післядипломній освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної професійної діяльності: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04 / І. В. Гавриш. – Луганськ, 2007. – 44 с.
3. Гершкович Т. Б. Готовность к педагогической деятельности как предмет исследования / Т. Б. Гершкович // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т ; ред. Г. Д. Бухарова. – Екатеринбург, 2004. – Вып. 3. – С. 116-129.
4. Дугай-Новикова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / К. М. Дугай-Новикова. – М., 1983. – 24 с.
5. Дьяченко М. И. Педагогические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Из-во БГУ, 1976. – 175 с.
6. Капська А. Й. Деякі особливості формування готовності студентів до професійної творчості / А. Й. Капська // Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів: Теорія, практика, програми. – К.: ІЗМН, 1998. – С. 5-12.
7. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.
8. Кулюткин Ю. Н. Психологическая природа деятельности педагога / Кулюткин Ю. Н. // Творческая направленность деятельности педагога. – Л., 1978. – С. 7 – 10.
9. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М.: Педагогика, 1985. – С. 12-21.
10. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : [монографія] / А. Ф. Линенко // АПН України півд. ун-т. К. Д. Ушинського. – Одеса: ОКФА, 1995. – 77 с.
11. Мороз О. Г. Професійна адаптація молодого вчителя / О. Г. Мороз. – К., 1980. – 176 с.
12. Ожегов С. И. Словарь русского языка : ок. 57000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведова. – [20-е изд., стереотип.]. – М. : Рус. яз., 1988. – 750 с.
13. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – [2-ге вид.]. – К.: Знання, 2005. – 399 с.

14. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессиональной педагогической подготовки учителя [Текст]: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Е. Н. Пехота – К., 1997. – 430 с.
15. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей образовательных учреждений / под. ред. Н.В. Межерикова. – Ростов-на-Дону, 1998. – 544 с.
16. Слостенін В.А. Професійна готовність учителя к вихователійній роботі / В.А. Слостенін // Советская педагогика – 1981. – № 4. – С. 76-84.
17. Слостенін В. А. Психология и педагогика / В.А. Слостенін, В.П. Каширин. – М.: Академия, 2001. – 480 с.
18. Шахов В.І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загально педагогічний аспект / В.І. Шахов. – Вінниця, 2007. – 383 с. – С. 75-83.
19. Шестакова Т.В. Педагогічні умови та організаційно-методична система формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення / Т.В. Шестакова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ-Вінниця: ДОМ "Вінниця", 2006. – Випуск 12. – С. 444-453.

УДК 377 + 371

Рожнова Т.Є.,

канд. пед. наук, ст. викладач кафедри педагогіки, психології та управління навчальними закладами факультету післядипломної освіти та довузівської підготовки Житомирського державного університету імені Івана Франка

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ З ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розкрито значення інноваційних технологій в організації професійного навчання як дітей, так і дорослих; обґрунтовано наукові підходи до керування навчальними закладами; відображено розуміння управлінських проблем на основі впровадження сучасних принципів і інноваційних технологій.

В статье раскрыто значение инновационных технологий в организации профессионального обучения как детей, так и взрослых; обосновано научные подходы к управлению учебными заведениями; отражено видение управленческих проблем на основе внедрения современных принципов и инновационных технологий.

The article deals with the problems of organizing and pedagogical basis of innovational technologies in the management of the vocational training educational institutions for children and adults; scientific approaches to management of the vocational training educational institutions are motivated; the following problems are highlighted in the use of modern principles, methods and functions in the management of the vocational training educational institutions.

Актуальність теми дослідження обумовлена тим, що провідною роллю в оновленій системі суспільних відносин відводиться освіті дорослих, яка виступає своєрідним "індикатором рівня розвитку економічного, технічного, наукового, культурного потенціалу країни" [12, с. 85]. Відтак, є актуальною думка французького вченого П. Легранда, який зазначив, що майбутнє освіти, якщо розглядати її в цілому, та її здатність до оновлення залежить від розвитку освіти дорослих. Оскільки відбувається переорієнтація України на світовий ринок, з'явилась необхідність посилення вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців, підвищення їхнього загальноосвітнього рівня, перепідготовка та

професійна підготовка дорослого населення.

Сьогодні, коли відбувається постійне ускладнення технічного оснащення виробництва, суспільство стає перед необхідністю вдосконалювати освіту і неперервно підвищувати кваліфікацію працівників різних галузей виробництва. Підвищення кваліфікації здійснюється у процесі навчання і самоосвіти дорослого населення, а також його навчання та перенавчання у зв'язку з потребами науково-технічного прогресу.

Поруч з таким підходом виступають вимоги щодо наукового бачення управлінських проблем на основі впровадження сучасних принципів, методів та функцій управління навчальними закладами, пошуку інноваційних технологій, методик професійного навчання, тіснішого його поєднання з управлінською діяльністю закладів професійно-технічної освіти, вищих навчальних закладів. Зазначене вище передбачає також розробку відповідних науково-методичних засад для організації профільного навчання, впровадження у навчально-виховний та навчально-виробничий процеси інноваційних технологій. Аналіз наукової літератури та дисертаційних досліджень свідчить про посилення уваги науковців до вивчення основних тенденцій і специфіки підготовки кадрів в Україні, організації системи управління освітою, а також до організації навчання дорослого населення. Проте аналіз практики освіти дорослих в Україні свідчить, що здійснення реформ цієї галузі відбувається вкрай повільно, не створено нормативно-правової бази для її функціонування, не розроблені андрагогічні засади навчання дорослих. Як зазначає В. Пуцов: "вирішення цих проблем можливе в рамках і на базі андрагогіки як самостійної науки про навчання для дорослих" [12, с.86].

У широкому сенсі андрагогіку слід розуміти як науку особистісної самореалізації людини протягом усього її життя. Як відомо, частина людей реалізується в молодому віці, але багато розкриваються поступово, накопичуючи знання, досвід, уміння і навички протягом усього свого життя. Андрагогіка сприяє такому розкриттю особистості, допомагає знайти своє місце в житті, реалізувати свої приховані здібності.

За визначенням Н. Ничкало, андрагогіка (від гр. – "людина", доросла людина) – педагогіка дорослих, одне з визначень галузі педагогічної науки, що охоплює теоретичні та практичні проблеми освіти, навчання й виховання дорослих [9].

Л. Даниленко зазначає, що важливими андрагогічними принципами в навчанні дорослих (учителів) є:

- пріоритет самостійного навчання і спільної діяльності;
- опора на досвід учителя;
- актуалізація результатів навчання;
- індивідуалізація, системність, контактність, елективність, інноваційність, усвідомленість, інтеграція навчання.

Важливі аспекти педагогічної інноватики досліджувались А.Абасовим, Л.Вашенко, Н.Василенко, Л.Даниленко, Г.Єльніковою, П.Третьяковим, Т.Шамовою, Н.Юсуфбековою та ін.

Однак використання інноваційних технологій в управлінні навчальним закладом та організації професійного навчання як дітей, так і дорослого населення, ускладнюється на даний час у зв'язку з недостатністю теоретичного опрацювання його основ, забезпечення потрібного науково-методичного обґрунтування, визначення стратегічної спрямованості на кінцевий результат, урахування зовнішніх і внутрішніх факторів ефективного функціонування в швидкозмінному середовищі.

Ці та інші причини обумовили виникнення протиріч між: сучасними вимогами до управління навчальними закладами, організацією в них професійного навчання в умовах нових соціально-економічних відносин та практичним застосуванням інноваційних технологій; недостатністю розробленості теорії, методики і технології застосування інноваційних технологій в організації професійного навчання та необхідністю вдосконалення системи управління навчальним закладом; нагальними потребами керівників навчального закладу в практичному застосуванні інноваційних технологій та рівнем їхньої професійної компетентності.

Мета статті: розглянути використання інноваційних технологій в управлінні навчальними закладами та організації професійного навчання як дітей, так і дорослого населення; розкрити наукові підходи та суть принципу інноваційності в управлінні навчальним закладом, як одного з пріоритетних і динамічних, у контексті демократизації суспільства, розвитку ринкових відносин та зростання престижу професійно підготовленої та реалізованої особистості.

Завдання статті: виділити та науково обґрунтувати наукові підходи до управління навчальним закладом; розглянути прояви застосування інноваційних технологій в управлінні та організації професійного навчання з урахуванням сучасних вимог до системи освіти.

Україна активно приєднується до європейської й світової спільноти, що ставить нові завдання перед вітчизняною професійною освітою. У період сучасного розвитку філософії, соціології, педагогічної науки та відсутності монополії на політику й ідеологію стало можливим відійти від звичних організаційно-педагогічних штампів і критично підійти до різних методологій, обираючи найбільш адекватні для дослідження інноваційних процесів в управлінні та організації професійного навчання дітей та дорослого населення.

Представимо наше розуміння даної проблеми і розглянемо можливість використання інноваційних технологій в організації професійного навчання.

Слід також наголосити на визначенні наукових підходів до управління навчальними закладами в умовах застосування освітніх інновацій, серед яких пріоритетне місце посідають: глобалістичний (І. Зязюн, В. Луговий, В. Кремень), системний (В. Бондар, Ю. Конаржевський, Н. Кузьміна, В. Лазарєв, В. Маслов), синергетичний (Г. Єльнікова, Є. Князева, С. Курдюмов, І. Пригожин, Н. Протасова), технологічний (В. Беспалько, Г. Селевко, В. Олійник, О. Пехота, С. Сисоєва, П. Третьяков), інноваційний (Л. Ващенко, Л. Даниленко, М. Кларин, В. Паламарчук, В. Сластьонін, Т. Шамова), гуманістичний (І. Бех, О. Бондарчук, І. Зязюн, Л. Карамушка, О. Савченко, О. Сухомлинська). Коротко розкриємо їх зміст.

Глобалістичний підхід в управлінні навчальними закладами ми розглядаємо як інтегровану цілісну систему, засновану на багатовимірних взаємозв'язках між окремими підсистемами різної величини. Збалансованість дії її складових призводить до виникнення глобальних проблем, розв'язання яких вимагає об'єднання зусиль усієї спільноти.

Системний підхід розглядається у дослідженні піднятої проблеми як: деяка цілісність (система), яка складається із взаємопов'язаних частин (елементів); набір правил і принципів, якими керуються управлінці; як спосіб декомпозиції об'єкта дослідження на складові частини, кожна з яких робить свій внесок у характеристику цілого. При цьому ми врахували думку І. Блауберга і Е. Юдіна, які вважають, що системний підхід у дослідженні не доцільно використовувати без інших онтологічних принципів, ідей та підходів. Вчені зазначали, що методологічна

кваліфікація того чи іншого дослідження, крім вказівки на системний характер, обов'язково повинна включати й інші визначення. Тому в психолого-педагогічних дослідженнях, у сфері управління системний підхід завжди доповнюється ідеями особистісного, діяльнісного, структурно-функціонального та інших методологічних підходів. Спираючись на вищезазначене, ми можемо представити управління навчальним закладом як систему, як діяльність і як процес.

Синергетичний підхід дозволяє розглянути систему управління закладами освіти в умовах перебігу швидких, лавиноподібних, нелінійних процесів у зовнішньому середовищі як нестабільну (схоластичну), що підлягає дії двох протилежних сил – створюючої й руйнуючої структур. Використання синергетичного підходу надає досліджуваному інноваційному процесу елементів нестабільності, нелінійності й можливості відтворити зміни, що в ньому відбуваються, а також досягти оптимального співвідношення зовнішнього і внутрішнього управління та самоуправління з поточним коригуванням управлінської діяльності навчального закладу. Зазначене підтверджує необхідність стрімкого розвитку управлінських технологій у діяльності закладів освіти.

Технологічний підхід розкриває сукупність методів, форм, прийомів і засобів управління, тотожних їм моделей управління навчальним закладом, підпорядкованих визначеній меті. Управління відбувається шляхом взаємодії всіх учасників навчально-виховного та навчально-виробничого процесів, у результаті яких суттєво покращується загальний результат діяльності й розширюються можливості для впровадження інноваційних управлінських технологій.

Застосування інноваційного підходу забезпечує умови для внесення системних змін у діяльність навчального закладу, спрямованих на його розвиток і покращення роботи, сприяє запровадженню нового змісту і форм управлінської діяльності на рівні навчального закладу, удосконалює організаційну і професійну культуру навчального закладу, дозволяє проводити психолого-педагогічні експериментальні дослідження змісту управлінського процесу, технологій навчання і виховання учнів та дорослого населення, управління, наслідком яких є суттєве підвищення їх результативності.

Гуманістичний підхід в управлінні закладом освіти під впливом певних об'єктивних чинників дозволяє проаналізувати соціальні і особистісні потреби людини як громадянина, суб'єкта навчальної й професійної діяльності, забезпечити доцільну співпрацю керівника і членів педагогічного колективу за принципом партнерства, урахувати індивідуально-психологічні особливості працівників у процесі управлінської взаємодії, створити умови для особистісного розвитку та реалізації їх творчого потенціалу.

Використання зазначених підходів дає змогу сформувати наукове підґрунтя проведеного дослідження та зробити висновок, що їх застосування сприяє успішному вирішенню завдань управління навчальним закладом і забезпечує можливість ефективно впроваджувати у навчально-виховний і навчально-виробничий процеси сучасні інноваційні технології.

До особливостей управління навчальним закладом як відкритою соціально-педагогічною системою віднесено умови, що забезпечують функціонування і розвиток навчального закладу. Їх можна об'єднати у такі групи: *структурно-функціональна* (гнучка організаційна структура; функціональний принцип побудови управлінської ієрархії, самостійність окремих ланок управління; централізація і децентралізація керівництва; встановлення прямих, безпосередніх стосунків з

іншими суб'єктами управління закладу освіти і фізичними особами; наявність фінансової самостійності навчального закладу); *соціально-педагогічна* (усвідомлення кожним учасником навчально-виховного та навчально-виробничого процесів пріоритетних принципів діяльності навчального закладу: інтенсифікації, індивідуалізації, диференціації, технологізації, адаптації, гуманізації, демократизації); *психолого-педагогічна* (формування творчого та інноваційного потенціалів учасників навчально-виховного та навчально-виробничого процесів, удосконалення їх інтелекту, здібностей, культури, мислення) .

За нашою позицією, їх урахування дозволить підвищити результативність навчально-виховного і навчально-виробничого процесу, змінити характер діяльності об'єктів управління у напрямі інноваційності та творчості, забезпечити оперативний зворотний зв'язок на різних рівнях управлінської ієрархії, освоїти основні процедури застосування інноваційних технологій в організації управління навчальним закладом.

Таким чином, теоретичний аналіз проблеми управління містить послідовний розгляд наукових підходів, розкриття загальних вимог, виявлення особливостей, що, зокрема, надає можливість зосередити увагу на розгляді питання щодо застосування інноваційних технологій в організації управління навчальним закладом.

Інноваційність технології визначається, головним чином, встановленням нових системоутворюючих зв'язків між уже існуючими науковими категоріями та їх поглибленим змістовим трактуванням щодо їх більш ефективного використання в системі професійного навчання [7].

Важливим постає формування у керівника навчального закладу вміння застосовувати в організації професійного навчання принцип інноваційності, який є одним із пріоритетних і розкривається у практичній діяльності через такі прояви: підтримку інноваційної ініціативи, творчості, самодіяльності й самостійності об'єктів управління; організовану інноваційну зміну станів системи управління навчального закладу; перехід від стихійних механізмів перебігу інноваційних управлінських процесів до свідомо керованих; інформаційну, матеріально-технічну, кадрову забезпеченість реалізації основних станів інноваційних управлінських процесів; прогнозування зворотних або незворотних структурних змін у системі управління навчальним закладом; посилення стійкості інноваційних управлінських процесів; прискорення розвитку інноваційних процесів в управлінні навчальним закладом в умовах стратегічних змін та перетворень у галузі професійної освіти.

Розглянемо їх зміст.

Підтримка інноваційної ініціативи об'єктів управління забезпечується керівником навчального закладу або відповідного відділу, кафедри у разі подання на засідання кафедри, методичної комісії, педагогічну раду будь-яким педагогічним працівником, у тому числі й науковим консультантом, або групою працівників відповідної педагогічної інновації.

Ініціювати педагогічну інновацію можуть не лише педагогічні працівники, а й керівники закладу освіти й інших органів управління освітою.

За визначенням Л.Даниленко, інновації, які суттєво змінюють освітній процес, визначаються нами як освітні; інновації, які суттєво змінюють педагогічний процес, – як педагогічні [4, с. 7].

Підтримка творчості з боку керівника навчального закладу забезпечується під час проведення ним систематичних конкурсів на кращу науково-методичну розробку серед педагогічних працівників та виставок, які проводяться в системі

науково-методичної роботи закладу освіти (району, міста, держави).

Підтримка самодіяльності об'єктів управління з боку керівника навчальним закладом можлива за умови сформованої команди педагогів-однодумців, спрямованих у своїй професійній діяльності на досягнення спільної мети – всебічного розвитку особистості учня, студента, слухача і формування його конкурентоспроможності.

Підтримка самостійності об'єктів управління забезпечується керівником закладу освіти у формі наказу чи розпорядження, в якому передається частина управлінських повноважень відповідній групі педагогічних працівників для виконання будь-яких нових зобов'язань. Як правило, такими зобов'язаннями є завдання розробки чи впровадження педагогічних інновацій, а групами, які є частково самостійними (можливо навіть з окремим розрахунковим рахунком у банку), є групи проєктантів педагогічних інновацій, які підпорядковуються безпосередньо науково-методичній раді закладу освіти, працюють спільно з науковими консультантами, науковими установами. Практично кожна група творчих педагогічних працівників може стати частково суб'єктом управління.

Організована інноваційна зміна станів управління навчального закладу передбачає певну систему діяльності, яка охоплює етап підготовки до зміни стану системи освіти й етап реалізації цих змін.

Підготовка до змін у системі професійної освіти передбачає висунення, обґрунтування головної мети запланованих змін, визначення засобів і умов, за допомогою яких цю мету буде реалізовано. Найскладнішим і найважливішим є забезпечення змін у системі професійної освіти відповідними засобами: новими підручниками, методичними розробками, підготовленими кадрами, необхідним матеріально-технічним устаткуванням. Цей принцип є одним із базових при здійсненні різноманітних реформ і модернізацій.

Перехід від стихійних механізмів перебігу інноваційних процесів до свідомо керованих передбачає визначення і відпрацювання ефективного механізму свідомого управління зміною станів. Створення дієвого механізму повинно відбуватися у різних напрямках.

Інформаційна, матеріально-технічна, кадрова забезпеченість реалізації основних етапів інноваційних управлінських процесів передбачає їх обов'язкове інформаційне, матеріальне, кадрове забезпечення на кожному з основних етапів. Зокрема, створення педагогічних інновацій вимагає достатнього потенціалу творчих людей у колективі, здатних виступити їх авторами чи співавторами. Це потребує відповідної матеріально-технічної бази-нааявності комп'ютерної техніки, іншого сучасного обладнання. Створення виробничих інноваційних технологій вимагає тісної співпраці закладів освіти з підприємствами, організаціями, центрами зайнятості.

Прогнозування зворотних або незворотних структурних змін в інноваційному соціально-педагогічному середовищі враховує закон незворотної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища, а також його цілісність та адаптаційні можливості. Інноваційне середовище без таких можливостей не може існувати і під натиском педагогічних інновацій руйнується. Тому закономірними є консервативні дії, які притаманні освітянам. Такі дії спрямовані на недопущення стихійних, передбачуваних змін, що можуть значно затримати реалізацію інноваційних процесів.

Посилення стійкості інноваційних освітніх процесів виявляється в тому, що

при переході від стихійних процесів до керованих повинна посилюватися і стійкість інноваційних процесів, їх здатність до своєрідного самозахисту, самоадаптації.

Прискорення розвитку інноваційних процесів у закладах професійної освіти розкриває ефективність організації та механізми реалізації інноваційних процесів. Він означає прогресування інноваційних змін унаслідок їх раціональних запроваджень у практику освітніх закладів.

Висновки:

1. Соціально-економічні процеси, що відбуваються в українському суспільстві, викликали серйозні зміни в діяльності навчальних закладів і стимулювали педагогічну науку і практику на активний пошук інноваційних технологій як найбільш оптимальних засобів управління навчальними закладами.

2. Сучасному управлінню закладами професійної освіти притаманні в цілому такі принципи: вирішальності державно-суспільного впливу на мету, зміст і методи управління; гуманізації; науковості; демократизації; єдності централізму і колективізму; психологізації; інноваційності; адаптивності, оптимальності, національної спрямованості; функціональної структуризації; стимулювання й уваги до кадрів; маркетингу; інформаційної надійності; моделюючого прогнозування; оперативної регулятивності; зворотнього зв'язку; корекції; фінансово-господарчої раціональності та ділової ініціативи; законоповаги.

3. Кожна інноваційна технологія чи педагогічне дослідження зовсім не повинні бути побудовані абсолютно на нових категоріях і принципах. Інноваційність технології визначається, головним чином, встановленням нових системоутворюючих зв'язків між уже встановленими педагогічними науковими категоріями та їх поглибленим змістовим трактуванням, обґрунтуванням їх більш ефективного використання.

4. Використання інноваційних технологій для організації профільного навчання сприятиме заохоченню учнів та дорослого населення до навчання.

5. Підвищення ефективності організації професійного навчання учнів та дорослого населення потребує удосконалення управління навчальними закладами, тому дане дослідження не вичерпує себе, а ставить за мету продовжити теоретичне обґрунтування та практичне підтвердження переваг використання інноваційних технологій в організації профільного навчання учнів та дорослого населення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект / Бондарь В. И. – К.: Рад. шк., 1987. – 160 с.
2. Василькова Т.А. Основы андрагогики: учебное пособие / Василькова Т.А. – М.: КНОРУС, 2009.
3. Даниленко Л.І. Менеджмент інновацій в освіті / Даниленко Л.І. – К.: Шк. світ, 2007. – 120 с.
4. Даниленко Л.І. Сучасні підходи до управління професійно-технічними закладами: навч.-метод. посібник / Даниленко Л.І., Сергєєва Л.М. та ін.; за заг. ред. В.В.Олійника. – К.: ТОВ "Етіс Плюс", 2007. – 104 с.
5. Сльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія. – К.: ДАККО, 1999. – 303 с.
6. Закон України " Про інноваційну діяльність" // Закони України: в 12 т. – К.: АТ "Книга". – 1996. – Т.8. – С.202-212.
7. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навч. посіб. / Маслов В. І. – Тернопіль, Астон, 2007. – 150 с.
8. Морозов Ю.П. Инновационный менеджмент: учеб. пособ. для вузов / Морозов Ю.П. – М.: ЮНИТИ ДаНа, 2000. – 446 с.
9. Ничкало Н. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія /

Ничкало Н. // Неперервна професійна освіта : теорія і практика: наук.-метод. журн. – К., 2001. – Вип.1. – С. 9-22.

10. Ніколаєнко С.М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України: монографія / Ніколаєнко С.М. – К.: Київ. Нац. тор.-екон. ун-т, 2008. – 419 с.

11. Пуцов В.І. Особливості навчання дорослої людини: навч. посіб. / Пуцов В.І., Набока Л. Я., Талапанич М. І. – Ужгород: Інформ.-видавн. центр ЗПППО, 2004. – 50 с.

12. Пуцов В. І. Особливості дорослих в процесі навчання / Пуцов В. І // Андрагогіка в професійному навчанні безробітних: матер. наук.-методолог. семінару (20.09. 2012 р., м.Київ) / Уклад.: Л.М. Капченко, Л.Й.Літвінчук, Н.В. Савченко та ін. – К.: ІПК ДСЗУ, 2012. – 184 с.

УДК 377.134

Якса Н. В.,

докт.пед.наук, професор,

Таврійський національний університет імені І.В. Вернадського, м. Сімферополь

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК АНДРАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Розглядаються проблеми інклюзивної освіти – нової освітньої парадигми, яка вміщує систему ціннісних, компетентнісних, комунікативних складових, що сприяє забезпеченню рівного ставлення до всіх людей, але створює особливі умови для дітей, які мають особливі освітні потреби.

Рассматриваются проблемы инклюзивного образования – новой образовательной парадигмы, включающей систему ценностных, компетентностных, коммуникативных составляющих, которая способствует обеспечению равного отношения ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

The article highlights the issue of inclusive education – a new educational paradigm, which includes a system of values, competency, communication components, which helps to ensure equal treatment of all people, but creates a special environment for children with special educational needs.

Як засвідчує аналіз сучасної соціокультурної ситуації, побудова нового суспільства, яке відповідає гуманістичним принципам ХХІ століття, передбачає впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами та вимагає вирішення завдань на державному рівні. Важливим є формування нової філософії державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами, розробка нормативно-правової бази відповідно до міжнародних угод у галузі прав людини, впровадження моделі інклюзивної освіти.

Традиційним для українського суспільства, як зазначають українські дослідники, є етичне, гуманне, милосердне ставлення до дітей та молоді, які потребують особливої уваги внаслідок інвалідності або відхилень [10, с. 214]. Проте, на жаль, ситуація, яка сьогодні існує в Україні, не відповідає цьому ставленню, і молоді люди з обмеженими потребами є незахищеними, певною мірою ізольованими від суспільства, від освітніх послуг та взаємодії із однолітками.

У Законах України "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні", "Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії", "Про охорону дитинства", "Про соціальні послуги", "Про реабілітацію інвалідів в Україні" вказано на необхідність організації соціальної роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. При цьому звертається особлива увага на надання їм освітніх послуг з урахуванням їх особливих освітніх потреб.

Таким чином, інклюзивна освіта є новою освітньою парадигмою, яка включає в себе систему ціннісних, компетентнісних, комунікативних складових, яка сприяє забезпеченню рівного ставлення до всіх людей, але створює особливі умови для дітей, що мають особливі освітні потреби. Теорію інклюзивної освіти не можна розглядати відокремлено від провідних методологічних підходів, які існують у сучасній педагогічній науці, адже саме вони стають підґрунтям сучасної моделі інвалідності – соціальної ("інтерактивна модель", або "модель соціальної взаємодії") моделі, яка, на відміну від існуючої до останнього часу медичної моделі, розглядає людину з обмеженими потребами як гідного члена суспільства, який має права на медичні, соціальні та освітні послуги. В підґрунтя сучасної моделі інвалідності, на наш погляд, має бути покладено ряд методологічних положень, серед яких варто звернути увагу на аксіологічний, гуманістичний, партисипативний та компетентнісний підходи.

Аксіологічний підхід ґрунтується на засадах педагогічної аксіології, яка розглядає етично – ціннісні імперативи людини, формує антропоцентриський погляд на дитину з обмеженими потребами, розвиває ідеї компенсаторного розвитку, в основу якого покладені ідеї Л.С.Виготського про можливість компенсації фізичної вади за допомогою налагодження взаємодії дитини з соціальним оточенням.

Гуманістичний підхід до інклюзивної освіти передбачає виховання цілісної, вільної, творчої особистості, яка має право на прояв свого природного потенціалу, та розуміння права дитини з обмеженими можливостями на особистісний, унікальний розвиток, сприйняття такої дитини як "значущого іншого", який має свої почуття, інтереси та прагнення.

Ще одним методологічним підходом щодо досліджуваної проблеми вважаємо теорію партисипативності. Партисипативність у межах інклюзивної освіти розуміємо як включення дитини з обмеженими можливостями у соціальне життя школи, класу, як продуктивну взаємодію суб'єктів освітнього простору при прийнятті спільних рішень на засадах рівноправного діалогу та суб'єкт-суб'єктних відносин.

Компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму педагога, який працює в системі інклюзивної освіти, в якому об'єднуються елементи загальної та педагогічної культури, моральні та професійні цінності, готовність до взаємодії із дітьми з обмеженими потребами.

На сьогоднішній день організаційно-методичні основи навчального процесу в загальноосвітніх школах орієнтовані на дітей з типовим розвитком, і не враховують особливостей навчально – пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Невідповідність форм і методів педагогічного впливу на таких дітей може створювати передумови для формування у них негативного ставлення до навчання, виникнення відхилень у поведінці.

Певні зміни мають відбутися в сфері освіти людей з обмеженими можливостями фізичного та психічного здоров'я. Це передбачає принципову зміну цілей діяльності освіти, пов'язаних з переходом на компетентнісну та партисипативну парадигми, завдяки яким соціальна та освітня адаптація дітей стають актуальними для суспільства в цілому. Саме в цьому полягає сенс інклюзивної освіти, яка стала одним із перших шляхів збільшення ступеня участі учнів з обмеженими можливостями в громадському житті сучасної школи та соціуму. Реалізація ідеї інклюзії дозволить удосконалити нормативно – правову базу відповідно до міжнародних договорів у галузі прав людини, поширити і впровадити

моделі інклюзивного навчання учнів у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах. Батькам вона забезпечить можливість усвідомленого вибору місця для здобуття дітьми з особливими потребами якісної освіти, допоможе уникнути численних проблем, що призводять до напруженості та загострення міжособистісних стосунків, порушення родинних зв'язків, послаблення інституту сім'ї в цілому.

Розробка методологічних основ (О.В. Безпалько, Л.Ц. Ваховський, А.Й. Капської, Л.І. Міщик, С.І. Харченко та ін.) вітчизняної інклюзивної освіти трактується як теорія методів педагогічного дослідження, а також як теорія створення освітніх і виховних концепцій. З цих позицій методологія означає виявлення закономірностей і тенденцій розвитку аналізованого виду освіти в його зв'язку з практикою на основі філософії, культурології, психології та педагогіки, а також розробку методів дослідження, які дозволяють створювати теорію інклюзивних процесів і явищ.

З цих позицій у світовій науці (Н.П. Артюшенко, М. Кінг-Сірс, В.В. Краєвський, А.М. Новиков, Б. Персон, Д. Попойнт, Ш. Рамон, Г. Стангвік, Е.А. Стребелева, М. Форест, В. Шмідт, Є.Р. Ярська-Смирнова та ін.) і шкільній практиці інклюзія розглядається як навчання дітей з порушеннями розвитку в звичайних загальноосвітніх школах разом з однолітками.

Розглянемо деякі методологічні положення. Вчені одностайні, що за своєю суттю інклюзивна освіта – це спеціально організована взаємодія суб'єктів освітнього процесу. У цьому випадку діти з обмеженими можливостями здоров'я стають також суб'єктами в просторі загальноосвітньої школи і набувають суб'єктність як результативну якість, що дозволяє їм активно включатися в життєдіяльність колективу, що формує перетворювальне ставлення (В.А. Сластьонін) до діяльності, до людей, до світу і до самого себе, до життя в цілому. Важливо, що при цьому в них виникає "суб'єктивне благополуччя" [10, с. 5], що включає активний початок, а також оцінку і ставлення людини до свого життя і самого себе. Крім того, воно налаштовує освітнє середовище школи на врахування індивідуальних особливостей дитини, а не навпаки.

Цінною, на наш погляд, є думка російської дослідниці Н.П. Артюшенко, яка справедливо вказує на те, що реалізація інклюзивної освіти в загальноосвітній школі забезпечується завдяки "комплексу педагогічних умов: створенням адаптивного освітнього середовища (усунення архітектурних і соціальних бар'єрів, технічне та методичне забезпечення); психолого-медико-педагогічним супроводом дитини з обмеженими можливостями здоров'я (індивідуальна освітня програма, корекційно-розвиваючі заняття з фахівцями); підвищенням кваліфікації вчителів, які працюють з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в умовах загальноосвітньої школи, психолого-педагогічною підтримкою батьків" [2, с.15].

Дані умови дозволяють успішно реалізувати модель розвитку інклюзивної освіти з урахуванням наступних параметрів:

- організаційний (управління інклюзивним освітнім процесом у цілому, в тому числі внутрішні нормативні акти та накази);
- змістовий (різномірневі УМК, технології супроводу інклюзивних процесів, кадровий потенціал);
- ціннісний (аксіологічний) (прийняття філософії інклюзії всіма учасниками освітнього процесу, зміни відносин між ними).

Перший параметр носить управлінський характер та, як наголошує Л.І. Даниленко, "має забезпечувати нові умови для розвитку учнів з порушеннями

психофізичного розвитку, а керівники повинні опанувати не лише нові знання та вміння у галузі сучасної педагогіки (в тому числі інклюзивної освіти, педагогічної інноватики, педагогічної аксіології тощо), а й у галузі сучасного управління (зокрема, менеджменту освіти і менеджменту освітніх інновацій)" [5; с.9].

У рамках другого параметру присутня досить велика кількість упорядкованих за відноси́нам елементів. У якості одного з головних елементів розглядається психолого-педагогічний супровід інклюзивної практики, яка включає: діяльність психолого-медико-педагогічної комісії; роботу служби супроводу дітей з обмеженими можливостями; діяльність координатора школи з інклюзивної освіти; систему підвищення кваліфікації фахівців, що реалізують інклюзивну практику.

Визначення особливостей розвитку дитини, її спеціальних освітніх потреб та умов, необхідних для соціальної адаптації та отримання освіти в загальноосвітній школі – ось ті напрямки, за якими ведеться супровід. Сучасна інклюзивна освіта має спиратися на принципово новий за своєю суттю механізм педагогічного супроводу, який має дійсно великий потенціал, але його можливості ще недостатньо мірою включені у систему інклюзивної освіти. Педагогічний супровід покликаний сприяти забезпеченню умов для розвитку дитини з обмеженими можливостями за допомогою побудови комфортного психологічного клімату в колективі. Система педагогічного супроводу таких учнів включає два етапи: етап психолого-педагогічної діагностики та етап активного педагогічного супроводу в загальноосвітніх класах. Вона має забезпечувати педагогічні заходи, які створені задля успішного включення учнів з обмеженими можливостями в освітній простір школи. Координація та узгодження педагогічних дій, спрямованих на взаємодію з такими дітьми, дозволяє нівелювати превалювання технократичного підходу, який усе ще існує в сучасній школі, який не враховує специфіки емоційної сфери дитини з обмеженими можливостями, незважаючи на те, що це надзвичайно важливо для роботи з дітьми в інклюзивній освіті.

Результатами педагогічного супроводу інклюзивного типу є виявлення дітей з обмеженими можливостями і включення їх у дитяче середовище, визначення їхнього освітнього маршруту і деталізація умов перебування дитини в освітньому закладі, враховуючи її взаємодію з іншими суб'єктами освітнього процесу.

Крім того, очевидним є той факт, що будь-яка родина, що має таку дитину, потребує психолого-педагогічного супроводу. В особливо важких умовах знаходяться батьки, які виховують дитину з вираженими відхиленнями у розвитку. Це веде до формування феномену інвалідизації сім'ї, а часом і до соціального сирітства таких дітей. Уникнути цього можна тільки в тому випадку, якщо буде здійснено психолого-педагогічний супровід дитячо-батьківських відносин, процесу розвитку в батьків загальнолюдських цінностей і прийняття філософії соціальної інклюзії.

Ще одним важливим аспектом, на нашу думку, має стати підвищення компетентності учителів та учнів у взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами. Це допоможе їм прийняти стійкі толерантні установки, проявити готовність до співпраці й оцінити вагомість допомоги та підтримки, що є необхідною запорукою успішного розвитку інклюзивного освітнього середовища. На основі робіт В.А. Ясвіна [11] дамо визначення такого середовища, яке можна розглядати як систему впливів і умов формування дитини з обмеженими можливостями за заданим зразком, а також можливостей для її цілеспрямованого розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні. Це

середовище всіма своїми ресурсами спрямоване на стимуляцію рівноправності учнів та їхню участь у всіх аспектах життя колективу, взаємодії та спілкуванні в межах цього колективу.

Значний внесок у розвиток ідеї інклюзивної освіти, на наш погляд, може зробити ідея педагогічної підтримки. Так О.С. Газман [4] у систему педагогічної підтримки включав і соціальну, і психологічну, і медичну підтримку тією мірою, якою вони інтерпретуються освітньою установою, що допомагає дитині в індивідуальному розвитку. Педагогічна підтримка у цьому розумінні має допомогти дитині із обмеженими можливостями сконструювати індивідуально – неповторний спосіб життя, вибрати оптимальний режим фізичних, інтелектуальних і емоційних навантажень, визначити способи реагування на успіхи й незгоди, форми проведення вільного часу і так далі. Педагогічна підтримка може проявлятися у допомозі дитині з обмеженими можливостями у розумінні особистісного внутрішнього світу й самореалізації, у спілкуванні з однолітками та дорослими, в участі у громадському житті класу та школи, у розвитку продуктивних способів взаємодії із оточуючими людьми.

Виходячи з вище сказаного, можна надати перелік кваліфікаційних вимог до педагога, який працює у сфері педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями на основі кваліфікаційних вимог до вихователя, наданих Н.Н. Михайловою та С.М. Юсфіним. На перший план, на наш погляд, слід висунути наступні:

- здатність педагога будувати рефлексивну практику ;
- децентрацію педагога з власних проблем на проблеми дитини з обмеженими можливостями ;
- здатність забезпечити кооперацію з іншими людьми (соціальним педагогом, медичними працівниками та ін.) з метою залучення їх до діяльності щодо підтримки дитини з обмеженими можливостями;
- здатність педагога проектувати діяльність щодо педагогічної підтримки дитини, з огляду на всі реакції, які містить конкретна ситуація, й на можливості дитини;
- здатність педагога будувати суб'єкт-суб'єктні відносини як міру самостійності та активності особистості.

З усього сказаного вище можна зробити висновок про те, що інклюзивна освіта повинна розглядатися імпліцитно в двох аспектах: ціннісному та змістовному.

Представлені вище концептуальні положення дозволяють сформулювати деякі закономірності й принципи, що визначають процес і результати інклюзивної освіти.

Таким чином, аналіз проблеми інклюзивної освіти дозволив виділити наступні закономірності професійної підготовки :

– закономірність компетентнісного порядку: чим ефективніше здійснюється спеціально організована взаємодія педагогів (тьюторів) зі звичайними дітьми та дітьми з обмеженими можливостями через педагогічний супровід та педагогічну підтримку в просторі загальноосвітніх установ, тим ефективніше буде формування у вчителя інклюзивної культури, а також суб'єктно нових правил педагогічної діяльності та їх реалізація на практиці;

– закономірність аксіологічного порядку: чим більше в даному процесі робиться акцент на розвиток гуманістичних ідеалів і загальнолюдських цінностей, тим ефективніше буде взаємодія звичайних дітей і дітей з обмеженими можливостями;

– закономірність діяльнісного порядку: чим ефективніше буде використовуватися ресурс доросло-дитячої та дитячої спільної діяльності в гетерогенних групах, тим продуктивніше буде адаптація дітей з обмеженими можливостями до освітнього середовища школи;

– закономірність результативно-продуктивного порядку: чим більш різнобічно буде проходити систематичний аналіз результатів з позицій особистісного зростання, розвитку суб'єктності дітей, нормативності та креативності, успішності, різнобічного аналізу сукупних продуктів діяльності з урахуванням їх суб'єктивної та об'єктивної значущості, тим ефективнішою буде корекційна робота.

Названі закономірності й практика інклюзивної освіти знаходять своє конкретне відображення в принципах, які визначають загальну стратегію досягнення поставлених цілей.

Інклюзивна освіта може бути здійснена при орієнтації на систему відомих дидактичних принципів у їх сукупності: проблемність навчання; єдність теорії і практики, індивідуалізація і диференціація навчання, наочність та інші. У той же час необхідно орієнтуватися на розроблені в науці принципи, що є специфічними для цього виду освіти:

- цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень;
- кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутим;
- усі люди потребують один одного;
- справжня освіта може здійснюватися тільки в контексті реальних взаємин;
- усі люди потребують підтримки та дружби однолітків;
- для всіх учнів досягнення прогресу швидше може бути в тому, що вони можуть робити, ніж у тому, що не можуть;
- різноманітність підсилює всі сторони життя людини.

На нашу думку, в стилістиці названих вище принципів необхідно сформулювати ще один принцип: "усі люди хочуть бачити, осмислювати, корегувати результати і продукти своєї діяльності, отримувати їх оцінку ззовні".

Слід зазначити, що метою професійної діяльності педагога в роботі з дітьми з обмеженими потребами є допомога, підтримка, захист дитини та її сім'ї в процесі соціалізації такої дитини. Ця допомога багатоаспектна і включає такі напрями:

- соціально-інформаційну допомогу – забезпечення дитини з обмеженими потребами та її сім'ї необхідною інформацією з питань соціальної допомоги, підтримки, супроводу та захисту;
- соціально-правову допомогу – дотримання прав конкретної дитини з обмеженими можливостями; правове виховання;
- соціально-реабілітаційну допомогу – надання реабілітаційних послуг з відновлення психологічного, морального, емоційного стану;
- медико-соціальну допомогу – медико-соціальний патронаж дітей з обмеженими можливостями;
- соціально-психологічну допомогу – підтримання сприятливого, розвивального мікроклімату в соціумі, що оточує дитину;
- соціально-педагогічну допомогу – подолання педагогічних помилок у роботі з дитиною з обмеженими можливостями

Реалізація методологічних положень на практиці дозволяє не тільки забезпечити єдність теоретизму і прагматизму, але і дає можливість прогнозувати подальший розвиток інклюзивної освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников [Текст]. Серия: Praktika. / Е.А. Александрова. – М. : НИИ школьных технологий, 2010. – 336 с.
2. Артюшенко Н.П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: автореф. дис. канд. пед. наук / Артюшенко Н.П. – Томск, 2010. – 23 с.
3. Безпалько О.В. Соціальна робота в громаді: Навчальний посібник / Безпалько О.В. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 176 с.
4. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / Газман О.С. // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – [Вып. 3]. – М., 1995. – С.58-64.
5. Даниленко Л.І. Управління інклюзивною школою на засадах менеджменту освітніх інновацій / Даниленко Л.І. // Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посібник / [Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін.]; за заг.ред. Даниленко Л.І. – К., 2007. – 128 с.
6. Инклюзивное образование: ключевые понятия / сост. Н.В. Борисова, С.А. Прушинский. – М: Владимир : Транзит – ИКС, 2009. – 48 с.
7. Михайлова Н.Н. Педагогика поддержки: учеб.-метод. пособие / Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. – М.: МИРОС, 2001. – 208 с.
8. Развитие инклюзивного образования: сборник материалов / сост. Ю.Б. Симонова, С.А.Прушинский. – М.: Региональная общественная организация «Перспектива». – М., 2007. – 48 с.
9. Соціальна педагогіка: підручник / за ред. А.Й. Капської. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
10. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности / Шамионов Р.М. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2004. – 180 с.
11. Ясвин В.А. Школа как развивающая среда / Ясвин В.А. – М.: ННМ РАО, 2010. – 360 с.

УДК. 371.5

Петрук І.С.,

методист з дошкільного виховання,

Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЩО МАЮТЬ ОСОБЛИВІ ОСВІТНІ ПОТРЕБИ, В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Розглядаються проблеми впровадження інклюзивної освіти в дошкільній освіті. Приділяється увага компетентності вихователів щодо ефективності інклюзивної дошкільної освіти, а також проблеми підготовки вихователів до роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, в системі післядипломної освіти.

Рассматриваются проблемы внедрения инклюзивного образования в дошкольном образовании. Уделяется внимание компетентности воспитателей по эффективности инклюзивного дошкольного образования, а также проблеме подготовки воспитателей к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, в системе послесреднего образования.

This paper addresses the problem of implementing inclusive education in pre-school education. Attention is paid to the competence of teachers on the effectiveness of inclusive early childhood education, as well as the problem of training teachers to work with children with special

Незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, кожна дитина має право на повноцінне життя, якісне медичне обслуговування та якісну освіту.

У більшості країн Західної, а потім, як наслідок, і Центральної Європи, останніми десятиліттями, відбулися докорінні зміни у законодавстві та практичному втіленні спеціальної освіти. Конституція України (стаття 53) гарантує всім громадянам право на освіту. У Законі України "Про охорону дитинства", статті 26 "Захист прав дітей-інвалідів та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку", стверджується, що "дискримінація дітей-інвалідів та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку забороняється. Держава сприяє створенню дітям-інвалідам та дітям з вадами розумового та фізичного розвитку необхідних умов, рівних з іншими громадянами можливостей для повноцінного життя та розвитку..." [5].

Наша держава, в даний час, перебуває на початку кардинальних змін освітньої політики щодо дітей з особливостями психофізичного розвитку. Активна робота над доопрацюванням законопроекту № 6218 "Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я" актуалізує нові перспективи. Це, зокрема, пріоритет інтегрованого та інклюзивного навчання, визнання права на освіту всіх без винятку дітей, спроби Міністерства освіти і науки України реформувати діяльність психолого-медико-педагогічної консультації.

У формуванні понять "особи з порушеннями" або "з інвалідністю", "з вадами розвитку" існує декілька концепцій. Всесвітня організація охорони здоров'я трактує термін "порушення" як такий, що стосується аспектів органічної вродженості, втрати певних функцій (наприклад, глухота, обмежений зір); поняття "інвалідність" – як таке, що стосується вад окремих функцій (мовлення, фізичне пересування тощо); "фізичні та розумові вади розвитку" стосуються соціальних недоліків, тобто коли можливості людини не відповідають вимогам та очікуванням середовища, в якому вона існує. Останнім часом використовується термін "діти з особливими освітніми потребами", який стосується однаковою мірою як інвалідності у важкій формі, так і середніх за ступенем порушень. Таким чином, акцент переміщується від внутрішніх вад дитини до системи освіти, яка надає підтримку дитині у навчанні, визначає сильні якості дитини та задовольняє всі її індивідуальні потреби [7].

На зміну сегрегації (навчання дітей з особливими потребами в спеціальних школах-інтернатах) останнім часом широкого поширення набуває процес інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір.

У багатьох випадках поняття інтеграція останнім часом замінюється терміном "інклюзія", який має більш розширений контекст. Інтеграція відображає саме спробу залучити дітей з особливими освітніми потребами до дошкільних навчальних закладів, а інклюзія передбачає пристосування дошкільних закладів та їхньої загальної освітньої філософії до потреб усіх дітей – як обдарованих дітей, так і тих, що мають особливі освітні потреби [5].

Інклюзивна освіта – це закономірний етап розвитку освітньої системи, який пов'язаний із переосмисленням суспільством і державою ставлення до осіб з обмеженими можливостями здоров'я, з визначенням їхнього права на одержання рівних з іншими можливостей [4].

В умовах сучасного розвитку національної спеціальної освіти в Україні активізується пошук способів і засобів удосконалення професійно педагогічної

підготовки педагогів до роботи з дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку. Останнім часом постійно збільшується відсоток дітей зазначеної категорії.

Згідно з "Планом заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року", затвердженого розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 грудня 2009 р. №1482-р, в Україні здійснюється активний пошук і впровадження ефективних шляхів соціальної взаємодії дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку, із їхніми здоровими однолітками. Цій проблемі присвячено як фундаментальні праці науковців, так і окремі дослідження. Проте і науковці, й практики далеко не однозначно оцінюють інтеграцію та інклюзію [8].

Однією із основних причин поширення інклюзії є переважно неадекватне ставлення батьків до закладів корекційної освіти: воно або упереджено негативне, або виражається у нерозумінні його необхідності. Деякі батьки, будучи обізнаними у світових тенденціях, наполягають на праві своєї дитини перебувати у звичайному дитячому садку нарівні зі здоровими однолітками. На перший погляд це бажання має вигляд справедливого захисту дитини. Проте часто батьки не розуміють основного змісту інклюзивної освіти. Справжня інтеграція та інклюзія передбачає обов'язковий психолого-педагогічний супровід дитини фахівцями (корекційний педагог, психолог, лікар, соціальний працівник). Без нього перебування дитини у масовому навчальному закладі набуває стихійності, формальності, яка не лише не приносить користі, а й є шкідливою для дитини, оскільки без одержання відповідної корекційної допомоги психофізичний розвиток дитини лише ускладнюється [6].

На жаль, однією з причин неадекватного ставлення батьків до спеціальних груп чи спеціальних дошкільних навчальних закладів є не зовсім правильна поведінка деяких вихователів дитячих садків, які через небажання втратити контингент групи агітують батьків нікуди дитину не переводити, обіцяючи, що додатково з нею "позаймаються".

У практиці дошкільного виховання ми зустрічалися і з протилежним ставленням педагогів, коли при найменших відхиленнях у розвитку чи поведінці дитини (гіперактивність, розлади уваги, порушення емоційно-вольової сфери) вихователі наполегливо нав'язували батькам думку про аномальність дитини і необхідність направлення її у спеціальний навчальний заклад.

Ще одним із чинників, що сприяє самій формальній інтеграції, є невелика кількість або й відсутність у маленьких містах і селах закладів корекційної освіти. Батьки не хочуть водити чи возити дитину далеко від дому, через що правдами й неправдами прагнуть віддати її у найближчий до місця проживання дитячий садок, не враховуючи при цьому можливостей дитини та її потреб.

Найпершими, хто помічає проблеми і труднощі у розвитку дошкільника, є батьки, лікарі-педіатри, вихователі. Тому дуже важливо, щоб вони не зволікали, не чекали на спонтанне усунення вади, а звернулися до фахівців. Консультацію щодо раннього розвитку дитини, створення необхідних для неї умов, а за необхідності – й допомогу можна одержати у *психолого-медико-педагогічних консультаціях* (ПМПК). Для цього батькам не потрібно жодних направлень і дозволів. Вони можуть відвідати ПМПК з власної ініціативи. Чим раніше дитина одержить необхідну допомогу (педагогічну, психологічну, медичну), тим легшою буде структура її дефекту, тим ліпше вона розвиватиметься.

Важливо, щоб і вихователі дошкільних закладів, і вчителі шкіл вчасно помічали проблеми поведінки дітей, труднощі у навчанні й радили батькам відвідати

спеціалістів ПМПК. Саме вони допоможуть визначити, що спричинило труднощі чи вади у розвитку дитини, призвело до проблем шкільного навчання; порадять, які умови створити у сім'ї, дитячому садку, школі; нададуть корекційну допомогу або порадять спеціальний заклад для цього.

Чудово, коли у вирішенні означених питань об'єднуються батьки-педагогі-медики. Адже чим раніше буде проведено діагностування кожної дитини, щоб відмітити ті особливі потреби, які відрізняють їх від інших дітей, тим більше надії на її щасливе майбутнє. Присутність окремих ознак вказує на те, що дитина перебуває у групі ризику та потребує обстеження, щоб упевнитися в її нормальному розвитку.

Необхідно негайно звернутись до педіатра для отримання консультації, якщо: дитина не посміхається, не проявляє теплих і радісних почуттів у віці 6 місяців і більше; не повторює за дорослими звуки, не посміхається у відповідь на усмішку, не проявляє емоції за допомогою міміки у віці від 9 місяців; у 12 місяців спостерігається відсутність дитячого белькотіння, звичайних жестів, таких, як вказати пальцем, продемонструвати, витягнути руку, щоб дотягнутися або помахати на прощання; у 16 місяців не знає жодних слів; у 24 місяці відсутні осмислені фрази із двох слів (без наслідування або повторення).

Приймати рішення про заклад для дитини з психофізичними вадами мають батьки разом із фахівцями ПМПК. При цьому необхідно врахувати дуже багато чинників, зокрема: вік дитини; категорія аномального розвитку (нозологія); конкретний клінічний діагноз; наявність супутніх відхилень; стан соматичного здоров'я; інтелектуальний ступінь; особливості психічного і фізичного розвитку; потреби і можливості дитини.

Тобто, треба рекомендувати заклад з урахуванням суто індивідуальних особливостей розвитку дитини, потреб родини.

Безсумнівно, якщо у дитини вада психофізичного розвитку є не різко вираженою, передусім для неї рекомендують інклюзивний варіант дошкільного виховання (за наявності у дошкільному закладі відповідних фахівців).

Вагомого значення для правильної постановки діагнозу, вибору форми організації навчання, реалізації індивідуального підходу набуває психолого-педагогічна характеристика на дитину, написана педагогами дитячого садка, у якому вона перебувала. Адже у процесі систематичного навчання і виховання дитини найбільш яскраво виявляються її здібності, труднощі та проблеми. До складання цього документу може бути залучений і психолог, якщо він системно працював з дитиною. Зауважимо, що на дитину, яка не виховувалася у системі організованого навчання й виховання, характеристику не складають.

Отже, вихователь може зауважити свої припущення щодо причин, які обумовлюють відставання дитини у розвитку, труднощі та прогалини у засвоєнні програми дошкільного закладу. Проте ніяких діагнозів, навіть у вигляді припущення, педагог не формулює, оскільки вада дитини, її конкретний клінічний діагноз встановлюють колегіально працівники ПМПК на підставі ґрунтовного вивчення матеріалів особової справи, картки розвитку дитини, медичних документів, малюнків дитини, психолого-педагогічної характеристики та результатів обстеження дитини.

Якщо у дошкільному навчальному закладі серед вихованців є діти з обмеженими фізичними можливостями, доцільно створити всі необхідні умови для організації виховання і навчання таких дітей, а саме: організувати корекційну групу для дітей з важкими порушеннями мовлення; відкрити логопедичний пункт;

сформувати програмно-методичну й матеріально-технічну бази; обладнати окремі приміщення для проведення корекційної роботи – кабінети практичного психолога та вчителя-логопеда, сенсорну кімнату.

Ураховуючи ці можливості дошкільного закладу, потрібно визначити основні завдання спільної діяльності педагогів і спеціалістів у наданні допомоги дітям, що мають обмежені можливості здоров'я: розвиток особистості кожної дитини з урахуванням її індивідуальних фізичних і розумових можливостей; здійснення повноцінної соціальної адаптації у групі однолітків; проведення корекційно-педагогічної, психологічної роботи; підготовка до шкільного навчання; надання моральної допомоги і підтримки батькам (законним представникам) дитини, їх консультація з питань виховання у родині.

Досвід роботи свідчить, що спеціально організований корекційний освітній процес, взаємозв'язок у роботі всіх фахівців з дітьми, що мають обмежені можливості здоров'я і стикаються з труднощами у навчанні, спілкуванні, поведінці, дає позитивні результати, а саме: піднімає дітей на вищі рівні розвитку; розвиває особистісні якості, які дають дітям змогу адаптуватися у соціумі; забезпечує підготовку дітей до школи.

Якщо корекційні педагоги, практичні психологи, які спеціалізуються на корекційній роботі, є компетентними щодо роботи з такими дітьми, то вихователі дошкільних закладів часто не мають ні психологічної, ні методичної готовності до інклюзії. Тому в дошкільних навчальних закладах має здійснюватися спеціальна підготовка педагогічного персоналу.

В умовах сучасного розвитку національної спеціальної освіти в Україні активізується пошук способів і засобів удосконалення професійно педагогічної підготовки педагогів до роботи з дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку.

Наказом Міністерства освіти і науки України "Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю" від 2 грудня 2005 р. № 691 передбачено включення у навчальні плани вищих навчальних закладів III-IV рівня акредитації, що готують фахівців за напрямом "Педагогічна освіта", дисципліни "Основи корекційної педагогіки", яка й забезпечить професійну готовність до інклюзивної освіти. Незважаючи на те, що на даний час підготовкою педагогів для системи спеціальної освіти займається Інститут корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М. П. Драгоманова, ситуація із кадровим забезпеченням залишається дуже гострою. Традиційної вузівської загальнопедагогічної підготовки спеціалістів для ефективної роботи з дітьми, що мають різні порушення в розвитку, звичайно, недостатньо. Досвід інших країн переконливо доводить, що для тих фахівців, які вже працюють у навчальних закладах, ефективними шляхами такої підготовки є курси підвищення кваліфікації, теоретичні та практичні семінари, тренінги.

Тому інститутам післядипломної педагогічної освіти питанню даної проблеми потрібно приділяти більше уваги. У навчально-тематичних планах на курсах для категорії вихователів, вихователів логопедичних та спеціальних груп дошкільних навчальних закладів слід планувати заняття з інклюзивної освіти, організації роботи з дітьми які мають особливі освітні потреби.

Зовнішню підтримку з боку фахівців із різних закладів і організацій, слід координувати на місцевому рівні. Необхідними є розробка і подальше удосконалення спеціальних, зокрема, індивідуальних навчальних планів, програм, підручників і дидактичних засобів з урахуванням вимог особистісно-діяльнісного

підходу в освіті дітей з порушеннями психофізичного розвитку. При цьому ефективне інклюзивне навчання можливе лише за умови спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів. Метою такої підготовки є оволодіння педагогами дошкільних закладів основними методиками, методами та прийомами навчання, які використовуються в інклюзивному середовищі.

Відтак, широке запровадження інклюзивної освіти в дошкільних навчальних закладах має здійснюватися поступово, у міру підготовки кваліфікованих кадрів і зміни ставлення суспільства до дітей означеної категорії [4].

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України „Про охорону дитинства” // Відомості Верховної Ради. – 2001. – № 30. – С. 142-150.
2. Закон України "Про спеціальну освіту" (проект) [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу: mon.gov.ua
3. Збірник нормативних документів загальної середньої та дошкільної освіти / Міністерство освіти і науки України. – К, 2002. – 262 с.
4. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / Колупаєва А.А. – К.: "Самміт-Книга", 2009. – 272 с.
5. Зотова А.М. Интеграция ребенка-инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации / Зотова А.М. // Дефектология. – 1995. – №3. – С. 12-17.
6. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / под ред. Л.М.Шипициной. – Спб.: "Речь", 2003. – 240 с.
7. Конституція України. – К.: Преса України, 1997. – 80 с.
8. Дмитриев А.А. О некоторых проблемах интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями / Дмитриев А.А. // Дефектология. – 2005. – №4. – С.4-8.
9. Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами // Дефектологія. – 1999. – №4. – С.2-4.
10. Педагогічна соціологія / В.Болгаріна та ін. – Тернопіль: Підручники і посібники, 1998. – 142 с.

УДК 377.012

Піонтківська І.О.,

аспірант Житомирського державного університету імені Івана Франка

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

У статті проаналізовано поняття "професійний розвиток особистості", висвітлюються проблеми та перспективи професійного розвитку майстрів виробничого навчання в закладах професійно-технічної освіти.

В статье проанализировано понятие "профессиональное развитие личности", освещаются проблемы и перспективы профессионального развития мастеров производственного обучения в учреждениях профессионально-технического образования.

The article in depth understanding of the concept of professional development, highlights the problems and prospects for professional development of artists of industrial training in vocational and technical education.

Сучасне існування суспільства ставить високі вимоги у сфері розвитку освіти до особистості й професійної діяльності педагогічного працівника. Це, насамперед, пов'язано з новими суспільними потребами в освіті ХХІ століття. Нова концепція

освіти потребує удосконалення професійної діяльності майбутніх педагогічних кадрів і досягнення ними високого професійного розвитку. Поняття "професійного розвитку", як особливо важливого змісту особистісного становлення і самореалізації досліджується психологією, педагогікою, соціологією, акмеологією, філософією тощо.

У сучасній психолого-педагогічній літературі приділяється значна увага дослідженням професійного розвитку особистості. Це питання активно піднімається у дослідженнях І. Беха, А. Бойко, В. Вербицького, В. Давидова, Н. Кузьміної, О. Леонтєва, В. Лозової, А. Маркової, С. Максименка, В. Рибалка, С. Сисоєвої.

Питання професійного розвитку майстра виробничого навчання, зокрема під час професійно-практичного навчання, у своїх працях висвітлювали Г. Грецька, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, В. Панкратова, І. Труханов, М. Шамков, О. Щербак та ін.

У психолого-педагогічній літературі "професійний розвиток" розглядається як зростання, становлення професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань та умінь, активне якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, яке призводить до принципово нового устрою та способу життєдіяльності – творчої самореалізації у професії [4, с. 316].

Так Т. Кудрявцев розглядав професійний розвиток як тривалий процес розвитку особистості, починаючи з формування професійних намірів до повної реалізації себе в професійній діяльності. Він включає конструювання засобів оволодіння операційною стороною діяльності, що своїм змістом формують мотиви цього процесу, а також комплекс заходів, спрямованих на усвідомлення суб'єктом навчально-професійної й власне професійної діяльності соціальної значущості своєї професії.

Найбільш повне визначення "професійного розвитку особистості" подано Е. Зеєром. Учений пояснює його як "тривалий процес взаємодії особистості й професії, в якому розвиток особистості пов'язаний з розвитком індивідуально-психологічних особливостей спеціаліста і відбувається відповідно до оптимальних заходів якісного виконання професійної діяльності" [3, с. 74].

У Законі України "Про професійно-технічну освіту" виділяються вимоги до майстрів виробничого навчання:

1) працівник повинен володіти всіма прийомами і способами виробництва, з яких складається технологічний процес (вимога професіоналізму);

2) кваліфікація працівника не може бути нижче того рівня, який визначається характером праці. Чим складніша праця, тим вищі вимоги до спеціальної підготовки учасника трудового процесу (вимога кваліфікації);

3) від працівника вимагається безумовне дотримання законів про працю і правил внутрішнього трудового розпорядку, дотримання заданих параметрів виробничого процесу, виконання зобов'язань, які впливають із змісту трудового договору (вимоги трудової, технологічної, виконавчої, договірної дисципліни).

У вирішенні задач, що стоять на сучасному етапі перед системою професійно-технічної освіти, провідна роль належить майстру виробничого навчання. Від його особистісних якостей, професійного рівня багато в чому залежить рівень підготовленості та вихованості майбутніх робітників. Підготовка повинна базуватися на науково обґрунтованому аналізі становлення майстра як суб'єкта власної професійної діяльності.

Професійний розвиток майстрів виробничого навчання в цілому розглядаємо як динамічний процес формування суб'єкта діяльності, кінцевим результатом якого є

професійна майстерність.

У наукових дослідженнях до аналізу професійного розвитку виділяються функціонально – операціональний та особистісно-мотиваційний напрями.

Дослідники функціонально – операціонального напрямку основну увагу зосереджують на аналізі операційної сторони діяльності працівників.

Прихильники особистісно-мотиваційного напрямку основну увагу приділяють мотиваційній стороні діяльності та аналізу якостей особистості фахівця. Важливим показником майстерності молодих учителів є позитивне ставлення до професії, ступінь емоційного залучення до неї. Тому професійний розвиток виявляється у професійній майстерності та визначається як результат процесу професійного становлення суб'єкта діяльності, за якого він досягає найбільшого успіху в роботі [3, с.112].

Виділяють наступні характеристики майстерності, які можна розглядати як показники професійного розвитку майстра виробничого навчання: продуктивність діяльності (об'єктивний результат діяльності); сформованість професійно значущих якостей та професійної мотивації; самооцінка результатів власної діяльності.

Діяльність майстра виробничого навчання відноситься до педагогічної діяльності, у якій специфічний предмет праці – активна людська істота з неповторністю індивідуальних якостей, що є часткою соціального цілого, засоби праці (інструмент впливу на предмет праці – особистість педагога, його знання, вміння, особистісні якості) і кінцевий результат праці – людина, яка опанувала певною мірою суспільну культуру. Тому кінцевий результат діяльності майстра виробничого навчання полягає в успішному оволодінні всіма учнями обраною професією.

На наш погляд, при визначенні професійно значущих якостей і властивостей особистості майстра виробничого навчання слід виходити із специфіки його професійної діяльності. Ця специфіка полягає в тому, що майстер виконує функції інструктора-наставника, який навчає учнів базової професії, й функції вихователя й організатора навчально-виховного процесу. Тобто професійна діяльність майстра носить двобічний характер: вона є технічною і педагогічною. Відповідно до цього йому необхідно володіти певними якостями (здібностями), що стосуються цих видів діяльності.

У процесі професійного розвитку відбувається зміна мотивації. На початку професійної діяльності більш виражені мотиви, що не відносяться до професії. Для майстрів-професіоналів (з високим рівнем майстерності) характерне переважання мотивів суспільно-соціального змісту (розуміння суспільної важливості роботи майстра, бажання працювати з молоддю) і мотивів професійного плану. Необхідно відзначити, що якщо при виборі професії провідним виявлявся мотив "бажання працювати з молоддю", то це сприяло формуванню рівня майстерності й високого ступеня задоволеності професією. І навпаки, якщо даний мотив був виражений слабо або зовсім відсутній, то майстри залишалися на низькому рівні професіоналізму або змінювали професію. Цьому процесу також сприяла їх низька задоволеність професією. Тому можна припустити, що мотив "бажання працювати з молоддю" є умовою формування високого рівня майстерності.

Самооцінка професійно значущих якостей, будучи своєрідною проекцією еталона-професіонала, здійснює регулюючу функцію становлення майстра як педагога. Зокрема, формування майстерності визначається особливостями самооцінки, її рівнем і адекватністю. Величина ретроспективної самооцінки

дозволяє судити про труднощі початківців майстрів (як правило, у них недостатньо розвинені організаційно-комунікативні та дидактичні якості); відношення між ретроспективною й актуальною самооцінками дає інформацію про усвідомлення майстрами свого професійного зростання. Актуальна самооцінка стає все більш критичною. Майстри з низьким рівнем професіоналізму мають, як правило, завищену самооцінку порівняно з експертною оцінкою. Це обумовлено неусвідомленістю специфіки професії, відсутністю чіткого еталона-професіонала. Майстри з високим рівнем професіоналізму, як правило, мають занижену самооцінку, що зумовлено орієнтацією на власні цінності, еталон-професіонала, з позицій якого майстер оцінює свої попередні й справжні досягнення.

Відношення між актуальною й ідеальною (вербалізований еталон професіоналізму) самооцінками може виступати показником потенціалу саморозвитку. Незначне розходження між цими видами самооцінки засвідчує зупинку професійного розвитку.

Отже, можна зробити висновок, що професійний розвиток майстрів виробничого навчання виступає одним із механізмів його професійного становлення, формування майстерності. Усвідомлення себе з позицій цього еталону призводить до зміни професійної мотивації та сприяє подальшому розвитку і формуванню професійно значущих якостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ Перун, 2004. – 1440 с.
2. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 120 с.
3. Кудикіна Н.В. Стандарт як відображення взаємозв'язку професійно-технічної освіти з соціально-економічною реальністю / Н.В. Кудикіна // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К.: ЕКМО, 2008. – Вип. 2. – С. 110–116.
4. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Словарь-справочник по педагогике / Слободчиков В.И., Исаев Е.И.; авт.-сост. В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

УДК 378.073 (075.8)

Осадчук Н. П.,

*викл. кафедри іноземних мов Житомирського військового інституту
Національного авіаційного університету*

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОФІЦЕРА

Визначено сутність та проаналізовано потенціал і можливості культурологічного підходу як засобу особистісного та професійного становлення курсантів вищих військових навчальних закладів.

Определена сущность и проанализован потенциал и возможности культурологического подхода как средства личностного и профессионального становления курсантов высших военных учебных заведений.

The article deals with defining the essence and analysis the potential and possibilities of culture approach being the means of personality and professional becoming of the cadets of higher military educational establishments.

У Національній доктрині розвитку освіти визначено: "Головне завдання

вищої школи – професійна підготовка, формування фахівців із вищою освітою, здатних до творчості, прийняття оптимальних рішень, таких, що володіють навичками самоосвіти й самовиховання, вміють узгоджувати свої дії з діями інших учасників спільної діяльності". У Законі України "Про вищу освіту" до головних завдань вищого навчального закладу віднесено забезпечення культурного й духовного розвитку особистості, виховання осіб, що навчаються у вищих навчальних закладах, у дусі українського патріотизму і поваги до Конституції України.

Педагогіка відображає рівень культури суспільства. У сучасній військовій педагогічній практиці простежується відмова від спрощеного уявлення про культурологічний підхід, що виявлялося, як правило, у введенні до навчальних планів дисциплін соціокультурного змісту.

Проблемами культурологічного підходу до освіти в новітній час займалися Н.І. Алексєєв, Ш.А. Амонашвілі, А.Г. Асмолов, С.В. Бондаревська, А.П. Валицька, О.С. Газман, В.П. Зінченко, І.А. Зязюн, С.В. Кульневич, В.В. Серіков, В.А. Сластьонін, Є.Н. Шиянов, І.С. Якиманська та ін. Ці науковці створили теоретичні передумови для постановки й розробки проблеми культурологічного підходу в освіті. Проте роль культурологічного підходу до формування майбутнього військового фахівця, випускника вищого військового навчального закладу, вивчена недостатньо.

Мета статті – визначити сутність та проаналізувати потенціал і можливості культурологічного підходу як засобу особистісного та професійного становлення курсантів вищих військових навчальних закладів.

Культура – явище складне, яке інтегрує багато сторін людської діяльності та соціального буття. Вперше слово „культура” (*cultura*) з’явилося в латинській мові, воно походило від слова *colere*, яке мало такі значення: „обробляти”, „доглядати”, „культивувати землю”.

Римський філософ та оратор Марк Тулій Цицерон (106-43 рр. до н.е.) у своїх „Тулських бесідах” слово „культура” вживає в переносному значенні, називаючи філософію „культурою душі” („*cultura animi*”) – „обробка, удосконалення душі”. Він вважав, що людина, яка займається філософією, володіє культурою духу та розуму. Важливою тут є думка, що культура, з одного боку, є діяльністю з перетворення людиною природи (землеробство), а з другого – засобом удосконалення духовних сил людини, її розуму (філософія).

Термін "культурологія" у 1909 р. запропонував німецький філософ і фізик В. Освальд, який виявив різницю між культурологією й соціологією, а також використав цей термін для опису специфічного явища, яким є культура як феномен суто людської діяльності. У 1939 р. американський філософ Леслі Уайт увів цей термін у контекст антропологічних досліджень про культуру, його праця "Наука про культуру" (1949 р.) сприяла виділенню культурології в самостійну науку [3].

Термін отримав поширення у країнах Східної Європи, натомість в англomовних країнах відповідна дисципліна називається *Cultural studies*, а в німецькомовних — *Kulturwissenschaft*. Феномен культури в цих країнах розуміється переважно в соціально-етнографічному сенсі, тому основною наукою вважається культурна антропологія. В Україні культурологія як обов'язкова навчальна дисципліна була виділена в 2003 році [7, с.3].

А.І. Кравченко вважає, що є всі підстави говорити про те, що культурологія – це узагальнена назва комплексу гуманітарних знань і соціальних наук, які вивчають

культурні феномени [6, с. 3].

Культурологічний підхід у сучасній педагогічній науці вважається методологічною основою освіти, що орієнтована на людину. Цей підхід Є. В. Бондаревська визначає як "бачення освіти крізь призму розуміння культури, тобто його розуміння як культурного процесу, що здійснюється в культуровідповідному освітньому середовищі, всі компоненти якого наповнені людськими смислами і слугують людині, яка вільно виявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку й самовизначення у світі культурних цінностей". Компонентами культурологічного підходу в освіті, на думку дослідниці, виступають наступні: ставлення до людини як до суб'єкта життя, здатного до культурного саморозвитку й самозміни; ставлення до педагога як посередника між людиною і культурою, який здатний ввести її у світ культури та надати підтримку особистості в її індивідуальному самовизначенні у світі культурних цінностей; ставлення до освіти як культурного процесу, рушійними силами якого є особистісні смисли, діалог та співробітництво його учасників у досягненні цілей їх культурного саморозвитку; ставлення до школи як цілісного культурно-освітнього простору, де живуть і відтворюються культурні зразки життя дітей і дорослих, відбуваються культурні події, здійснюється творення культури і виховання людини культури [2, с. 251].

Новий підхід до наукового пізнання полягає в тому, що об'єктом виховання стає особа вихованця як суб'єкт культури – цінитель і творець культурних цінностей. Оскільки культура включає як основні складові освіту, науку, релігію, мистецтво і професійну діяльність, то педагогічна культурологія досліджує їх виховний потенціал, можливості, кордони їх ужитку [2, с. 251].

Саме тому актуальною стає проблема розробки педагогічних основ культурологічної підготовки майбутнього офіцера. У світлі культурологічного підходу епіцентром виховання і розвитку є людина як вільна, активна особа, здібна до особової самодетермінації в спілкуванні й співпраці з іншими людьми, самою собою і культурою.

У концепції культурологічного підходу (Н.А. Бердяєв, Є.В. Бондаревська, В.В. Краєвський, В.О. Лосський, П.А. Шлоренський і ін.) людина з'являється як епіцентр культури, її вища духовна цінність. Людина знаходить свою духовну суть, стає частиною людства, й осягаючи культуру, творить її. "Кожна людина за своєю внутрішньою природою – це якийсь великий світ — мікрокосм, у якому відбивається і перебуває увесь реальний світ і всі великі історичні епохи; він є якимсь уривком всесвіту, в якому розміщений цей маленький шматочок, він являє собою великий світ, який може бути за станом свідомості даної людини ще закритим, але в міру розширення і прояснення її свідомості внутрішньо розкривається" [1].

Осмислюючи історичний розвиток культур, Н.А.Бердяєв велике місце відводить національній індивідуальності, розвитку національної культури: "Людина входить в людство через національну індивідуальність як національна людина, а не відсторонена людина. Все творче в культурі носить на собі відбиток національного генія" [8, с. 26].

Культурологічний зміст виховання сучасної людини характеризується освоєнням загальнолюдських цінностей, діяльність — культуротворчістю, а поведінка — незалежністю і саморегуляцією.

Таким чином, спираючись на ці положення, вихідне положення нашої концепції пов'язане з ціннісним ставленням до людини як самоцілі, а не засобу.

Якщо людина — самоціль, то завдання сучасної педагогічної підготовки полягає в тому, щоб, як стверджував Ш.М. Достоевський, "знайти людину в людині", "відновити в людині образ людський" [8, с.27].

Сутність культурологічного підходу полягає у визнанні особистості як вищої цінності, здатної реалізувати культурно-етнічні ідеї у педагогічному процесі; орієнтації у естетичних, моральних, екологічних, правових, професійних цінностях; індивідуальному підході до оволодіння культурою та створенні елементів культури в процесі виховання [4].

Культурологічний підхід дозволяє подолати суперечність між духовним і матеріальним, що існує у сфері освіти. Інструментально-нормативна модель навчання сьогодні повинна бути замінена культурно-творчою моделлю, яка спирається на визнання принципової незавершеності культурно-освітнього шляху людини, індивідуалізації освітньої траєкторії. Це пов'язано з появою нових методик професійної освіти, які полягають у забезпеченні суб'єктивної позиції майбутнього військовослужбовця. До умов оновлення військової педагогічної освіти відносять безперервність загальнокультурної й професійно-освітньої підготовки, якісне оновлення змісту на основі принципів гуманізації, професіоналізації. Суть культурологічного підходу в освіті також обумовлена процесами гуманізації й гуманітаризації. Вона полягає у вихованні людини культури і моральності, направленої на збереження і відтворення світових і вітчизняних культурних цінностей [5, с.49].

Таким чином, культурологічний підхід змінює уявлення про цінності освіти, сприяє культурологізації педагогічної взаємодії суб'єктів та педагогічного процесу загалом, значно розширює наукову спрямованість його змісту і принципів побудови. Сутність культурологічного підходу полягає у визнанні особистості як вищої цінності, здатної реалізувати культурно-етнічні ідеї у педагогічному процесі; орієнтації в естетичних, моральних, екологічних, правових, професійних цінностях; індивідуальному підході до оволодіння культурою та створенні елементів культури в процесі виховання. Культурологічний підхід є одним із визначальних факторів щодо формування професійної культури майбутнього офіцера, становлення фахівця як висококультурного, досвідченого професіонала, є важливим напрямом його теоретичної й практичної підготовки до майбутньої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бердяев Н.А. Самопознание / Бердяев Н.А. — Л.: Лениздат, 1991.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Евгения Васильевна Бондаревская, Сергей Владимирович Кульневич. — Ростов-на-Дону: Творческий центр „Учитель”, 1999. — 560 с.
3. Гриценко Т. Б. Культурология: навч. посібник / Гриценко Т. Б., Гриценко С. П., Кондратюк А. Ю. — К.: Центр навчальної літератури, 2007. — 392 с.
4. Голік О.Б. Інтегративно-культурологічний підхід до формування ціннісної культури педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / Голік О.Б. — Режим доступу: <http://www.bdp.u.org/scientific.published/conf2008/articles/Senction4/Golik.doc>
5. Казьмерчук А. В. Наукові підходи до проблеми формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму / Казьмерчук А. В. // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. : Мартинюк М. Т.]. — Умань : ПП Жовтий, 2011. — Ч. 3. — С.91-100.
6. Кравченко А.И. Культурология / А.И. Кравченко. — М. : Проспект, 2007.
7. <http://uk.wikipedia.org/wiki/Культурология>.
8. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя: [монография] / Т. В. Иванова. — К. : ЦВП, 2005. — 282 с.

РОЗДІЛ III. АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.073

Антонова О.Є.,
докт. пед. наук, професор, зав.каф.педагогіки,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПЕДАГОГІЧНА ОБДАРОВАНІСТЬ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК АНДРАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Розглядаються проблеми педагогічної обдарованості учасників освітнього процесу, зокрема, вчителя, на основі біографічного методу. Аналізуються чинники, які сприяють розвитку педагогічної обдарованості обраних для аналізу осіб та становлення їхнього педагогічного таланту.

Рассматриваются проблемы педагогической одаренности участников образовательного процесса, в частности учителя, на основе биографического метода. Анализируются факторы, которые способствуют развитию педагогической одаренности выбранных для анализа лиц и становления их педагогического таланта.

The problems of pedagogical giftedness of the participants of education process on the biographical method are outlined. The factors which create favorable conditions of the development of pedagogical giftedness of the chosen persons and becoming of their pedagogical talents are analyzed.

Здатність до збереження і примноження інтелектуального потенціалу є визначальним чинником розвитку суспільства, яке існує в умовах глобалізації та інформатизації XXI століття. Тому одним із пріоритетних напрямів державної політики в Україні має бути постійна підтримка творчого потенціалу учасників освітнього процесу, зокрема й вчителя.

Для виділення якостей обдарованого вчителя нами було застосовано *біографічний метод*, який полягає у вивченні біографій видатних людей. Це дозволило одержати фактичний матеріал, узагальнити його і знайти те спільне, що притаманне обдарованим педагогам. При дослідженні обдарованості цей метод дуже широко застосовується у психології. Він може бути плідним за умови, що стосовно певної творчої особистості є відповідні досить інформаційно насичені матеріали, які дозволяють створити істинний психологічний портрет такої особистості [4].

Джерелом пошуку цих якостей стали відомі праці педагогів-дослідників, теоретичні доробки у галузі професійної підготовки вчителя, а також біографічні дані видатних педагогів минулого та сучасності. При відборі матеріалу для застосування біографічного методу нами враховувалися такі вимоги: 1) вивчення творчої діяльності видатних людей не повинно бути обмежене сьогоденням (нами було обрано для вивчення постаті трьох видатних педагогів: Я.А. Коменський – XVII століття, К.Д. Ушинський – XIX століття, А.С. Макаренко – XX століття); 2) необхідно досліджувати представників різних національностей (Я. Коменський – чех за походженням, К.Д. Ушинський та А.С. Макаренко – представники вітчизняної педагогіки); 3) обрані для дослідження особистості мають бути яскраво творчими і

виявляти потяг до творчості протягом досить тривалого за часом життя (Я.А. Коменський прожив 78 років, К.Д. Ушинський та А.С. Макаренко – 47 та 51 відповідно, проте їх життя і педагогічна діяльність були напрощуд насичені й творчі); 4) при дослідженні слід мати відповідну кількість інформаційного матеріалу.

Результати проведеного дослідження дозволяють зробити ряд висновків стосовно чинників, які сприяли розвитку педагогічної обдарованості обраних для аналізу осіб та становлення їхнього педагогічного таланту:

- *сприятливе освітнє середовище* (сімейне і шкільне), яке прищепило смак до знань, освіти, самовиховання (Я.А. Коменський – ґрунтовна дошкільна підготовка у сім'ї, навчання у братській школі, навіть "безповоротно втрачені роки" у ґраматичній школі, які сприяли формуванню думки про те, що освіта надто важлива справа, щоб ставитися до неї легковажно; К.Д. Ушинський – ґрунтовна дошкільна освіта і ранній початок навчання; надзвичайно сильний вплив матері, а пізніше мачухи-німкені, сприятлива атмосфера Новгород-Сіверської ґімназії, вплив викладачів, зокрема І.Ф. Тимківського; А.С. Макаренко – атмосфера любові та розуміння у сім'ї, ранній початок навчання і спроб педагогічної діяльності (навчав сусідських дітей), культ знань і книги, наявність великої кількості періодичних видань);

- *ґрунтовна вища освіта*, при цьому не завжди педагогічна (Я.А. Коменський – два університети (богословський факультет), К.Д. Ушинський – Московський державний університет (юридичний факультет), А.С. Макаренко – Полтавський педагогічний інститут);

- *свідомий вибір педагогічної професії* (Я.А. Коменський – учитель, а пізніше ректор братської школи; К.Д. Ушинський – викладач Ярославського (Демидівського) юридичного ліцею, Гатчинського сирітського інституту, Смольного інституту шляхетних дівчат; А.С. Макаренко – вчитель Крюківського залізничного училища та інших навчальних закладів, зокрема Полтавської експериментальної школи);

- *широкий кругозір, енциклопедичні знання* (всім відомий пансофізм Я.А. Коменського, ґрунтовні знання із різних галузей знань К.Д. Ушинського, здатність постійно "щось читати" А.С. Макаренка);

- *працездатність, наполегливість* (тривалі подорожі Я.А. Коменського, під час яких він продовжував працювати над своїми творами і водночас займався практичною діяльністю; постійна зануреність у роботу К.Д. Ушинського; здатність А.С. Макаренка "спати через день", працюючи над літературою чи документами);

- *прагнення до самоосвіти* (постійне самовдосконалення Я.А. Коменського; оволодіння іноземними мовами, вивчення бібліотеки Є.О. Гугеля К.Д. Ушинським; А.С. Макаренко за одну зиму 1920 року перечитав стільки педагогічної літератури, скільки не читав за все життя);

- *креативність* (реформаторський дух, продукування нових ідей, творче використання освітніх ідей попередників);

- *здатність усе розпочати спочатку, перемагати труднощі, сила волі* (наповнене поневіряннями та незгодами життя Я.А. Коменського, загибель близьких, втрата майна та наукових нотаток, відтворення втраченого, нові ідеї та книжки; важкий життєвий шлях К.Д. Ушинського, сповнений заздрістю і цькуванням з боку менш талановитих колег, злети і падіння, хвороби і безробіття, негаразди у сім'ї, довге вигнання і ґлибока віра у майбутнє; етапи творчого шляху А.С. Макаренка, якому кілька разів доводилося розпочинати з початку, доводячи правильність і життєздатність своїх принципів);

– *вплив сильних особистостей* (для Я.А. Коменського – це університетські викладачі, особистості філософів давнини, В. Ратке; для К.Д. Ушинського – мати, директор Новгород-Сіверської гімназії І.Ф. Тимківський; для А.С. Макаренка – батько й мати, брат Віталій, шкільні вчителі);

– *ораторський дар* (усі троє блискучі лектори, здатні переконувати слухачів, доводити свою думку яскраво, живо, доступно; їх поважали учні, студенти, вихованці; їхні лекції завершувалися бурхливими оплесками слухачів);

– *літературний дар* (усі троє володіли здібністю яскраво викладати свої думки у статтях, наукових працях, залишили по собі навчальні підручники, художні твори, які не втратили своєї актуальності й сьогодні);

– *любов до дітей* (Я.А. Коменський добре розумів природу дитини, з повагою ставився до її особистості, намагався полегшити навчальну працю учнів, запроваджував новітні методи навчання; К.Д. Ушинський уважно ставився до жіночої освіти, поважав своїх вихованок, намагався виховувати в них допитливість, жагу до знань, демократизував навчально-виховний процес; А.С. Макаренко глибоко розумів кожного свого вихованця, досконало знав його сильні й слабкі сторони, намагався спиратися у виховному процесі на позитивні якості, орієнтував своїх вихованців на завтрашню радість).

Узагальнюючи вищезазначені чинники, можна згрупувати їх таким чином: здібності до виконання педагогічної діяльності (любов до дітей, ораторський дар, літературний дар тощо); креативність; інтелектуальні здібності (широкий кругозір, енциклопедичні знання, прагнення до самоосвіти тощо); професійна спрямованість (любов до дітей, свідомий вибір педагогічної професії, ґрунтовна вища освіта тощо); особистісні якості (працездатність, наполегливість, здатність все розпочати спочатку, перемагати труднощі, сила волі тощо); зовнішні та внутрішні чинники (сприятливе освітнє середовище, вплив сильних особистостей тощо).

Зважаючи на результати біографічного аналізу та враховуючи викладені вище міркування щодо сутності та структури обдарованості, основу запропонованої нами моделі педагогічно обдарованої особистості складають такі компоненти: *педагогічні здібності*, рівень розвитку яких вище за середній; *педагогічна креативність*, тобто здатність учителя до педагогічної творчості; *педагогічне покликання*, як спрямованість особистості до виконання педагогічної діяльності; *інтелектуальні здібності*, як необхідний чинник, що сприяє засвоєнню та трансформації знань у визначеній науковій сфері (див. рис. 1).

Схарактеризуємо названі компоненти педагогічної обдарованості докладніше.

Аналіз педагогічних здібностей здійснено у низці фундаментальних досліджень [1–3; 5; 6]. *Педагогічні здібності* визначаються дослідниками як сукупність психічних рис особистості, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення. Педагогічні здібності передбачають відповідну спрямованість особистості (світоглядну, політичну, моральну); ділові якості (спеціальні педагогічні вміння, навички, досвід); риси характеру (комунікабельність, гуманність, емоційна врівноваженість). Педагогічні здібності ґрунтуються на відповідній схильності до педагогічної діяльності, формуються і вдосконалюються під час педагогічної практики. Вони ж є і передумовою для вибору випускниками загальноосвітньої школи педагогічної професії.



Рис. 1. Модель педагогічної обдарованості (з урахуванням ортогонального підходу до побудови структури особистості В.В. Рибалка)

Іноді педагогічні здібності звужують до вміння виконувати певні дії – майстерно володіти мовленнєвими засобами, прикладними вміннями (співати, малювати, організовувати дітей тощо). Насправді ж поняття „педагогічні здібності” виявляється значно складнішим і охоплює цілий комплекс спеціальних та загальних знань, пов’язаних з ними вмінь, а також якостей особистості вчителя. Дослідниками (Ф.М. Гоноболін, Н.В. Кузьміна, І.П. Підласий, В.О. Сластьонін та інші) виділено такі групи педагогічних здібностей: *науково-пізнавальні* – здатність людини оволодівати науковими знаннями у визначеній галузі; *дидактичні* – вміння відбирати та готувати навчальний матеріал, наочність; чітко, доступно, виразно, переконливо і послідовно викладати навчальний матеріал; творчо проводити уроки; розвивати мислення школярів; стимулювати розвиток пізнавальних інтересів та духовних потреб учнів; підвищувати їх навчально-пізнавальну активність; привчати дітей працювати самостійно; *організаторські* – вміння згуртовувати дітей, розподіляти спільно з ними громадські обов’язки, планувати спільну діяльність, вести роботу одночасно з навчальною групою і кожним учнем, аналізувати результати діяльності, підводити підсумки, робити висновки; розвивати в учнів активність, ініціативу, самостійність; дають змогу організувати на належному рівні

навчально-виховний процес, а також власну педагогічну діяльність; *комунікативні* – вміння встановлювати педагогічно доцільні стосунки з учнями, їх батьками, колегами, керівниками навчальних закладів (педагогічний такт); *перцептивні* – полягають в адекватному сприйнятті й розумінні психології дитини; в умінні проникати у духовний світ вихованців, об'єктивно оцінювати їх емоційний стан, тонко відчувати настрої, переживання окремих учнів, виявляти особливості психіки; *сугестивні* – здатність здійснювати емоційно-вольовий вплив на вихованців; *дослідницькі* – вміння пізнавати й об'єктивно оцінювати педагогічні ситуації та процеси; *соціальні* – вміння розібратися у складних міжособистісних стосунках учнів, визначити місце і роль кожного з них у діловій та соціально-психологічній структурах; *експресивні* – здатність до зовнішнього вираження своїх думок, знань, переконань і почуттів за допомогою мови, а також міміки та пантоміміки; *емоційна стійкість* – уміння педагога володіти своїм станом, поведінкою у різноманітних ситуаціях.

Інтелектуальні здібності педагога нами виділяються як окремий компонент ядра педагогічної обдарованості, оскільки високий розвиток інтелекту є невід'ємною характеристикою вчителя і виконує у структурі його особистості окрему функцію. При цьому нами було враховано:

1) концепцію "інтелектуального порога" Е. Торранса, яка твердить, що при показниках IQ нижчих за 115-120 інтелект і креативність утворюють єдиний чинник, при IQ вище 120 здатність до творчості стає незалежною величиною, тобто немає креативів з низьким інтелектом, однак є інтелектуали з низькою креативністю;

2) висновки Д. Перкінса про існування нижнього порогу розвитку інтелекту для кожної професії (люди з показниками IQ, нижчими за певний рівень, не можуть оволодіти даною професією). Для педагогічної професії, за даними Г. Айзенка, середній показник IQ становить 122. Тобто, це саме той випадок, коли інтелект і креативність у структурі особистості вчителя можуть розглядатися як незалежні величини.

Поняття „інтелект” (лат. *intellectus* – розум, розсудок, пізнання, розуміння), „інтелектуальні здібності” вчені розуміють як здатність самостійно набувати знання, відкривати їх, переносити у нові умови, знаходити оригінальні шляхи розв'язування проблем на противагу діям за зразком чи шляхом наслідування. Інтелектуальна людина здатна правильно оцінювати, розуміти і думати, завдяки своєму „здоровому глузду” та „ініціативності” може „пристосуватися до умов життя”. Тобто „інтелект – це глобальна здатність розумно діяти, раціонально мислити і добре справлятися з життєвими обставинами”, „успішно мірятися силою з навколишнім світом” [8, с. 9-13]. Більшість сучасних психологів погоджуються з розумінням інтелекту як здатності індивіда адаптуватися до навколишнього середовища. У широкому значенні поняття „інтелект” характеризує всю пізнавальну діяльність особистості, у вузькому – це найбільш узагальнене поняття, яке охоплює сферу розумових здібностей людини. *Прояви інтелекту* можна фіксувати у функціонуванні розуміння та структуруванні конкретної інформації; постановці завдань; пошуку і конструюванні розв'язку; прогнозуванні рішень, гіпотез, задумів. У структурі педагогічної обдарованості можна виокремити як загальні інтелектуальні здібності вчителя, так і його здатність до теоретичного осмислення педагогічної дійсності.

Зрозуміло, що названими властивостями не обмежується перелік педагогічних здібностей. Крім того, слід зазначити, що тільки факт наявності у людини педагогічних здібностей ще не забезпечує ефективності виконання нею педагогічної

діяльності. Практика роботи сучасної школи свідчить, що вчитель повинен не тільки чітко і правильно відтворювати необхідну інформацію – він має вміти генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язування проблемних педагогічних ситуацій і задач, тобто володіти *креативністю мислення*. Дослідженню педагогічної творчості та особливостям підготовки до неї майбутніх учителів надається належна увага у дослідженнях В.А. Кан-Каліка, Н.В. Кічук, М.П. Лещенко, С.О. Сисоєвої, Л.О. Хомич та ін. Так, зокрема, С.О. Сисоєвою виділяються такі ознаки педагогічної креативності: високий рівень соціальної й моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинута уява; специфічні особистісні якості (любов до дітей; безкорисливість; сміливість; готовність до розумного ризику в професійній діяльності; цілеспрямованість; допитливість; самостійність; наполегливість; ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє "Я"; бажання бути визнаним; творчий інтерес; захопленість творчим процесом, своєю працею; прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах педагогічної праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури [7, с. 98-99]. Розроблений дослідницею перелік ознак педагогічної креативності можна використовувати для проведення їх оцінювання і самооцінювання майбутніми вчителями і вчителями-практиками, а також для розробки на цій основі програми самовдосконалення.

Отже, *педагогічна креативність* передбачає здатність до творчого пошуку, нестандартного розв'язання педагогічних задач і характеризується за цілим рядом параметрів. На основі аналізу відповідної наукової літератури нами розроблено основні параметри, які характеризують педагогічну креативність.

Слід відзначити ще одну характеристику особистості педагога, без якої педагогічні здібності не зможуть набути ефективного розвитку – це особистісна *спрямованість* людини на педагогічну діяльність, яка є одним з найважливіших суб'єктивних чинників досягнення вершин у професійно-педагогічній діяльності. Спрямованість особистості визначається як сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості, і які характеризуються інтересами, схильностями, переконаннями, ідеалами, в яких відображено світогляд людини. Крім того, спрямованість охоплює інтерес до самих учнів, творчості, педагогічної професії, схильність займатися саме нею, усвідомлення своїх здібностей. На думку Н.В. Кузьміної, суто педагогічна спрямованість складається із стійкої мотивації на формування особистості учня засобами предмету викладання, на переструктурування предмету відповідно до вихідної потреби учня у знаннях, носієм яких є педагог. Аналізуючи сутність педагогічної спрямованості, І.А. Зязюн відзначає, що її становлять ціннісні орієнтації: до себе – самоутвердження, на засоби педагогічного впливу, на школяра, на мету педагогічної діяльності. Для педагога провідною є орієнтація на головну мету за гармонійної узгодженості всіх інших: гуманізації діяльності, гідного самоутвердження, доцільності засобів, врахування потреб вихованців.

Основним мотивом суто *педагогічної спрямованості* є інтерес до змісту педагогічної діяльності. Можна на "відмінно" знати основи фахового предмету, володіти цілим рядом педагогічних умінь, але так і не стати "вчителем, на якого чекають". Важливою умовою розвитку педагогічної обдарованості є бажання

педагога працювати з дітьми, любов і повага до них, отримання задоволення від спілкування з вихованцями, потреба у постійному зануренні у проблеми школи і учнів. Отже, йдеться про **педагогічне покликання**, яке розглядається як життєве призначення і спрямування людини, що надає доцільності, осмислення й перспективності її діяльності. Покликання співвідноситься у своєму розвитку із потребою в обраному виді діяльності. На цьому найвищому ступені розвитку – покликанні – педагог не уявляє себе без школи, без життя і діяльності своїх учнів.

Усвідомлення покликання передбачає розвинену самосвідомість і культуру самоаналізу, осмислення своїх потреб, формування соціально значущих цілей, визначення конкретних шляхів її реалізації. Вчитель завжди має пам'ятати одну просту але велику істину: для того, щоб бути справжнім учителем, необхідно перш за все любити те, що викладаєш, і любити тих, кому викладаєш. Учитель не може не любити дітей. Це положення вже стало педагогічною аксіомою. Проте далеко не всі, хто обрав для себе професію педагога, замислюється над сенсом даної аксіоми. А він полягає у тому, що виховувати людину, яку не любиш, – праця безплідна і навіть пекельна.

Отже, педагогічною технікою дійсно можна оволодіти (і під час навчання у педагогічному навчальному закладі, й упродовж безпосередньої педагогічної діяльності), а педагогічні здібності розвинути до певного необхідного рівня. Педагогічне ж покликання має народитися у душі людини, „визріти” й оформитися у стійке переконання, що саме без цього (школи, учнів, щоденного спілкування з ними) вона не проживе жодного дня.

Отже, ми виходимо з розуміння обдарованості як індивідуальної потенційної своєрідності внутрішніх (задатки) та зовнішніх (сприятливе соціальне середовище, стиль виховання) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище за умовно „середній”, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя / Гоноболин Ф.Н. // Вопросы психологии. – 1975. – № 11. – С. 14-17.
2. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей / Кузьмина Н.В. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1961. – 98 с.
3. Кузьміна Н.В. Здібності, обдарованість, талант учителя / Кузьміна Н.В. // Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія [укл. Н.В. Гузій]. – К.: ІЗМН, 2000. – С. 35-40.
4. Кульчицька О.І. Використання біографічного методу у вивченні обдарованості / Кульчицька О.І. // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / [С.О. Сисоева, А.М. Алексюк, П.М. Воловик та ін.]; за ред. С.О. Сисоевої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
5. Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М., 1981. – С. 17-25.
6. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін. – К., 1997. – 349 с.
7. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості: підручник / Сисоева С.О. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
8. Сущенко Т.І. Характерні особливості обдарованих дітей / Сущенко Т.І. // Початкова школа. – 1994. – № 2. – С. 10-11.

МОНИТОРИНГ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ГРАФИЧЕСКО-КОНСТРУКТОРСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

У статті розглядається лонгітюдний моніторинг впливу системи формування графічно-конструкторських компетенцій на успішність навчання студентів технологічної освіти. Запропоновано для моніторингу використовувати два головних індикатора: якість знань (G) і рівень навченості (S).

В статье рассматривается лонгитюдный мониторинг влияния системы формирования графическо-конструкторских компетенций на успешность обучения студентов технологического образования. Предложено для мониторинга применить два основных показателя: качество знаний (G) и уровень обученности (S).

The article discusses the longitudinal monitoring of the impact of the system of formation of graphic-design of competencies for the success of the training the students of the technological education. Proposed for monitoring apply the two main dimensions: the quality of knowledge (G) and the level of the command (S).

Систематичность, непрерывность и преемственность взаимосвязанной педагогической деятельности студентов и преподавателя создает необходимые и достаточные условия для формирования графическо-конструкторской компетентности студентов.

В процессе лонгитюдного исследования (1999-2012) влияние Системы на формирование графическо-конструкторских компетенций студентов в условиях креативного образовательного пространства вуза (в дальнейшем тексте вместо понятия "Система формирования графическо-конструкторских компетенций" будем употреблять термин "Система") одним из направлений опытно-экспериментальной работы, являлся лонгитюдный мониторинг влияния Системы на успешность обучения студентов.

Мы предполагали, что Система, работающая устойчиво и эффективно, оказывает положительное влияние на общую успешность обучения студентов по дисциплинам математического и естественнонаучного циклов: информационные технологии, прикладная механика, метрология и стандартизация, материаловедение и др., а также профессионального цикла – дисциплины: технологическое моделирование и конструирование, машиноведение, электротехника и др.

За 11 лет педагогического эксперимента по разработке и становлению Системы был получен большой массив статистической информации, который позволяет произвести анализ и оценку высказанного выше суждения.

Успешность обучения обучающегося (в нашем случае – студента) по той или иной дисциплине стандартно (обычно) измеряется набором абсолютных показателей (в частности – отметкой). Для мониторинга успешности групп обучающихся обычно применяют два основных показателя:

1. Качество знаний. Под качеством (G) в педагогической практике принято понимать относительное число студентов (в процентах), получивших отличные и хорошие отметки по конкретной учебной дисциплине на основании контрольных

работ за выбранный период обучения (по итогам определенного семестра) к общему числу обучаемых в данной выборке.

2. Уровень обученности (S) – интегральный показатель успешности обучения:

$$S = \frac{n_{\text{отл}} \times 1 + n_{\text{хор}} \times 0,64 + n_{\text{удовлет}} \times 0,36 + n_{\text{неуд}} \times 0,1}{\Sigma n} : 0,01,$$

где "n" обозначает количество отметок того или иного значения, а "Σ" – сумму всех этих отметок.

Оба показателя мониторинга успешности обучения проверены, что называется, годами, используются в большинстве образовательных учреждений России и дают объективную информацию.

Мы также проверяли состоятельность нашей гипотезы с помощью названных выше показателей успешности обучения студентов.

Однако особенностью организации проведения мониторинга успешности обучения студентов технологического образования по дисциплинам естественнонаучного и профессионального циклов стало проведение мониторинга на основе относительных данных по этим показателям. Это было связано с тем, что:

во-первых, студенты в вузе изучают конкретную дисциплину очень непродолжительное время (в среднем два семестра), следовательно, невозможно провести лонгитюдный мониторинг на одном и том же персональном составе выборки;

во-вторых, изначальный уровень подготовки (до начала изучения дисциплины) у всех студентов разный, причем он значительно отличается и по студенческим группам обучения;

в-третьих, темы изучаемых дисциплин различны по уровню сложности.

С другой стороны, для объективной оценки эффективности влияния Системы необходимо длительное наблюдение, и мы предполагали, что Система в случае любых сопутствующих обстоятельств будет оказывать положительное воздействие на успешность обучения студентов.

В качестве относительных данных для показателей G и S мы использовали процент приращения с учетом направления (знака) динамики процесса (например: "+n%" или "-n%").

Использование в исследовании "процента приращения" делает абсолютно неважным изначальный уровневый состав (уровень подготовки) студентов, так как использование одного и того же инструментария и технологии будет сопоставимо.

На констатирующем этапе эксперимента была определена экспериментальная выборка студентов и несколько контрольных выборок. Был проведен ряд первоначальных замеров среди студентов экспериментальной и контрольных выборок по различным дисциплинам. На этом этапе измерений нам было важно убедиться, что процент приращения не зависит от изначального уровня подготовки группы студентов и, в определяющей мере, будет зависеть от системы организации образовательного процесса.

Так в 1999 году среди контрольных и экспериментальной выборок студентов (выборки были определены случайным образом) были произведены два замера – на момент начала и окончания изучения дисциплины (при проведении первого и последнего контрольных срезов, запланированных в учебной программе курса).

Абсолютными показателями в этом случае являлись оценки, полученные студентами. Абсолютное значение показателя "Качество обучения" (G) колебалось

от 0,52 до 0,80; абсолютное значение показателя "Уровень обученности" – (S) от 0,57 до 0,67.

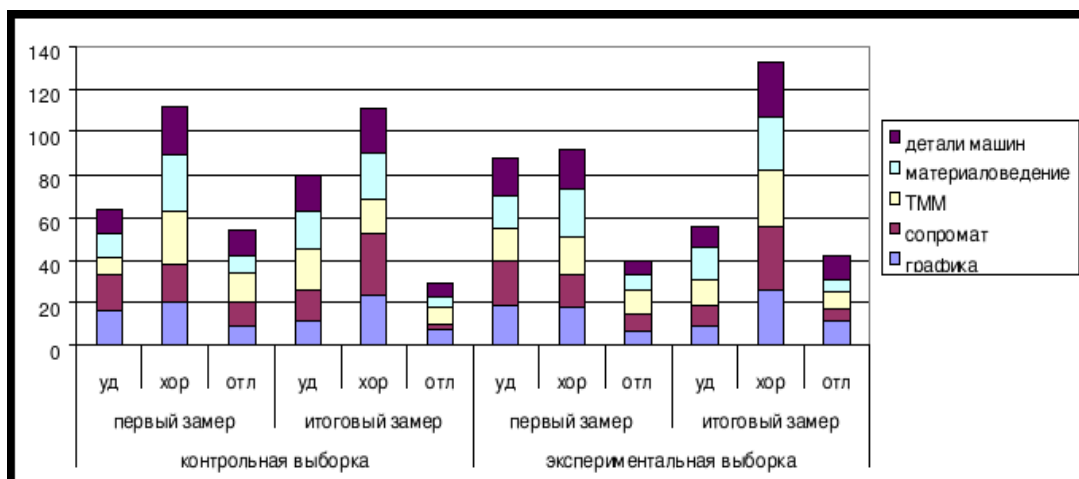


Рис.1. Диаграмма разброса оценок студентов экспериментальной и контрольных выборок по ряду дисциплин по итогам первого среза (1999 год) и последнего среза (2000 года)

Исходя из диаграмм рис.1, можно сделать вывод о случайном разбросе абсолютных величин. Это очевидно, поскольку состав студентов в группах случайным образом отличается в плане начальной подготовки, отличается по личностным качествам, в том числе по мотивации и способности к обучению. Однако, так же очевидно, что при преподавании одних и тех же дисциплин по одним и тем же технологиям, с использованием одних и тех же методов, тенденции динамики успешности обучения студентов будут аналогичными.

Динамика относительных показателей G и S (процент приращения) за период двух семестров обучения по дисциплинам отражена на диаграммах рис.2 и 3.

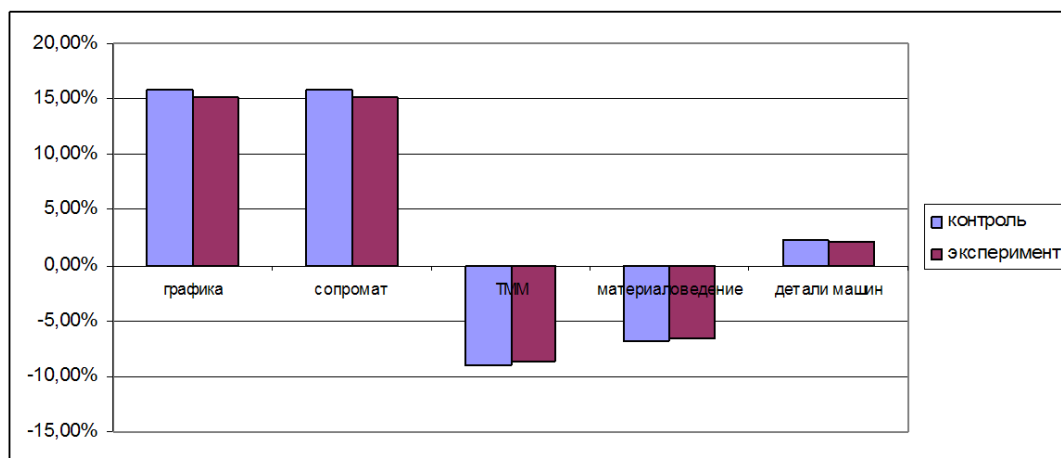


Рис.2. Диаграмма процента приращения G

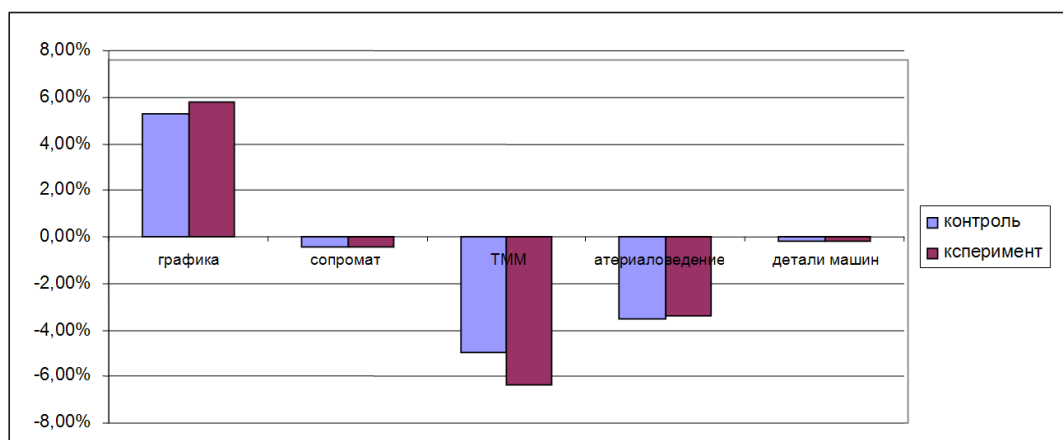


Рис. 3. Диаграмма процента приращения S

Как мы и предполагали, направление динамики процесса и относительная величина показателей G и S достаточно сопоставимы в разных группах студентов, если обучение происходит по одним и тем же дисциплинам и методикам и не зависит от особенностей состава групп.

Описанные замеры мы взяли за исходную точку для проведения мониторинга эффективности влияния Системы на успешность обучения студентов.

Итак, мониторинг успешности обучения студентов проводился лонгитудно. В качестве результатов констатирующего этапа эксперимента будем считать первый замер в каждой выборке (описан выше); формирующего этапа – промежуточные замеры; контрольного – последний.

В ходе формирующего этапа эксперимента в течение каждого учебного года случайным образом составлялись выборки студентов, при этом экспериментальная выборка составлялась из студентов, обучение которых велось в рамках Системы по дисциплинам естественнонаучного и профессионального циклов (интегративный курс "Технологическое моделирование и конструирование"; "Компьютерное моделирование"; "Прикладная механика" и "Машиноведение"). Образовательный процесс студентов контрольных выборок по тем же дисциплинам строился на основании стандартных методик и технологий. В ходе формирующего этапа эксперимента было проведено четыре замера (получено по два относительных значения показателей G и S) в 2004 – 2005 и 2007 – 2008 учебных годах. Два замера (по одному относительному значению значений показателей G и S) провели на контрольном этапе эксперимента в 2011 – 2012 учебном году.

Результаты представлены на графиках рис.4 и 5.

На графике рис.4 представлены результаты лонгитудного мониторинга по выявлению качества обучения студентов по четырем вышеназванным дисциплинам для экспериментальной (Э) и контрольной (К) выборок. Замеры 1999/2000 года проводились на констатирующем этапе эксперимента; замеры 2004/2005 и 2007/2008 учебных годов – на формирующем этапе эксперимента, и замеры 2011/2012 учебного года – на контрольном этапе.

На графике четко отражено, что на констатирующем этапе процент прироста показателя G в контрольной и экспериментальной выборке по одним и тем же дисциплинам был практически одинаков (расхождение составляло десятые доли процента). Исключение – дисциплина "Компьютерное моделирование", но и в этом

случае расхождение очень незначительное – порядка 3%.

Начиная с формирующего этапа разброс процента прироста показателя G по всем указанным дисциплинам случаен. Выстроить зависимость процента прироста показателя G в разных выборках не представляется возможным.

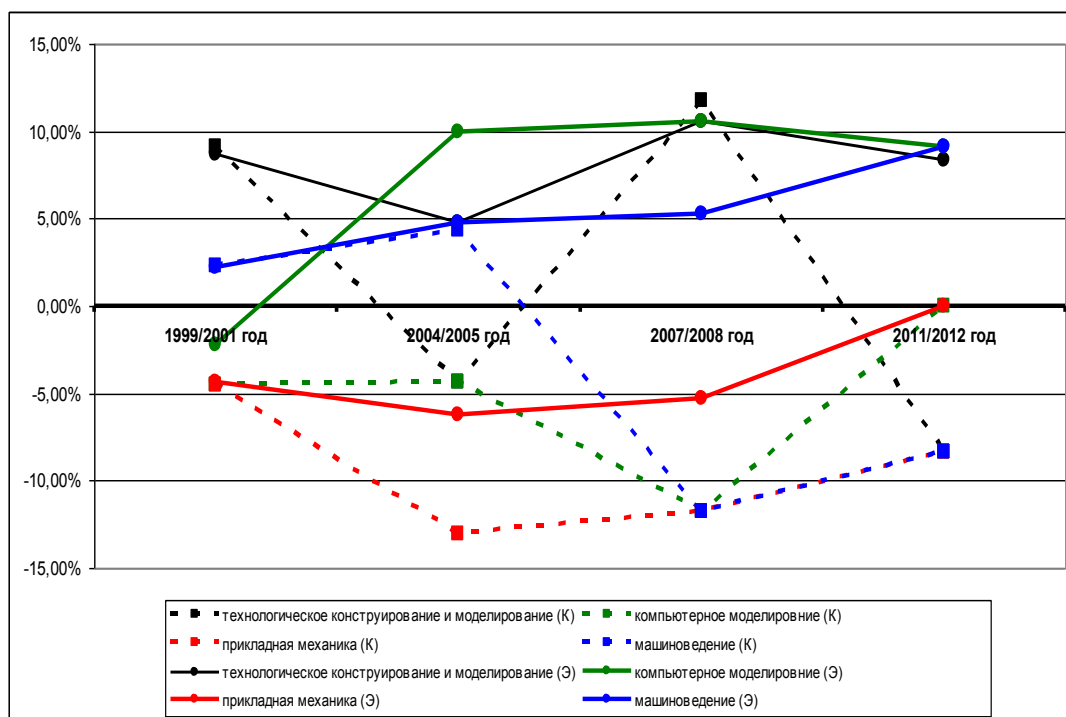


Рис. 4. График динамики изменения процента приращения качества обучения (G) по результатам лонгитюдного мониторинга на всех этапах эксперимента

На графике рис.4 четко прослеживается: тенденция изменения процента прироста показателя G, несмотря на то, что в разных замерах персональный состав студентов экспериментальной выборки был различным (дисциплины изучаются 1-3 семестра); закономерность разброса числового значения процента прироста показателя G по одной и той же дисциплине в разных замерах не превышает 6%. Это свидетельствует, не только об эффективности влияния системы на формирование графическо-конструкторских компетенций студентов, но и о стабильности полученных результатов.

Что же касается успешности обучения студентов контрольной выборки, то разброс числового значения показателя G по одной и той же дисциплине в разных замерах составляет от 15% до 25%. Это, в первую очередь, связано со сложностью изучения некоторых тем и других факторов (социальных и т.п.), влияющих на успешность обучения.

Аналогичная ситуация прослеживается по показателю уровень обученности (S) на графике рис.5.

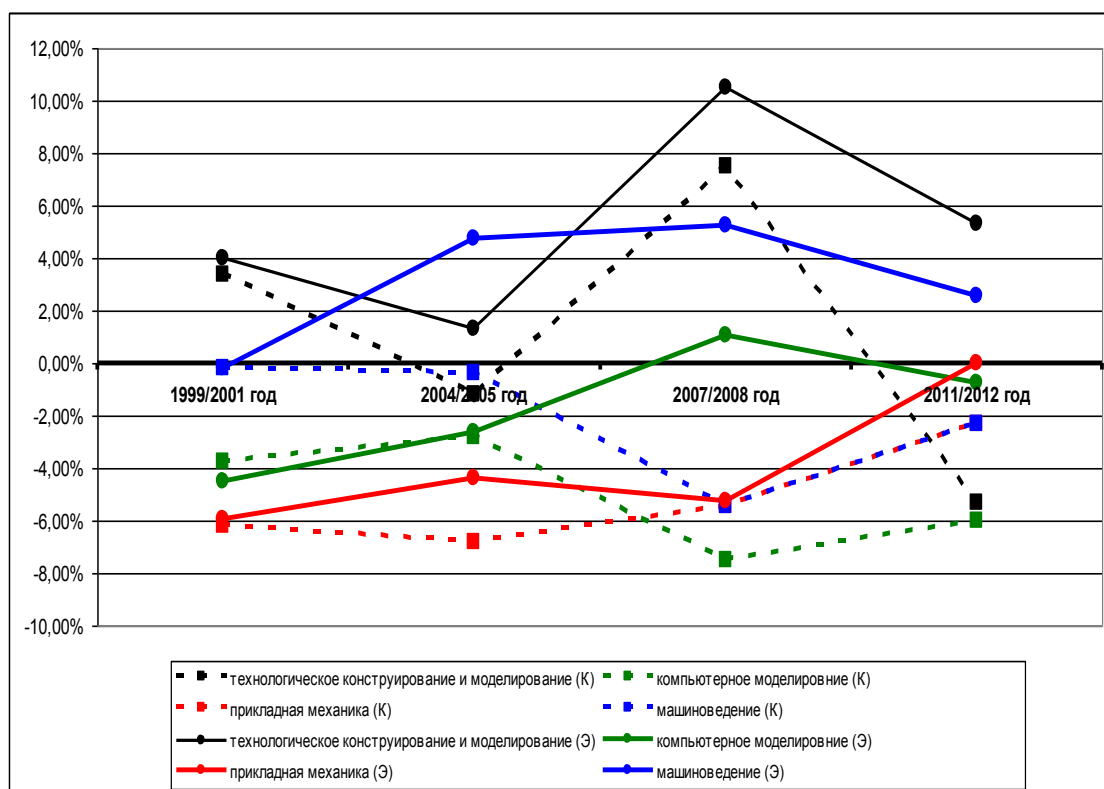


Рис.5. График динамики изменения процента приращения уровня обученности (S) по результатам лонгитюдного мониторинга на всех этапах эксперимента

В случае исследования уровня обученности (S) разброс численных значений показателя у студентов экспериментальной выборки по ряду дисциплин составляет до 10%, что, в первую очередь, свидетельствует о формировании графическо-конструкторской компетентности, а именно о переходе на ценностный уровень (в данном конкретном случае значительное приращение количества студентов экспериментальной выборки, выполняющих контрольные задания со 100% успешностью – "отл").

Во всем остальном тенденции процента прироста показателя S полностью сохраняются, как и при мониторинге успешности обучения студентов по показателю G, что ещё раз свидетельствует о значительной эффективности влияния Системы на успешность обучения студентов и стабильности полученных результатов.

Кроме того, числовые значения процента прироста по одной и той же дисциплине в одном и том же замере (промежутке времени) у студентов экспериментальной выборки всегда выше по сравнению с контрольной выборкой по обоим показателям (G и S). Это показывает большую успешность обучения, т.е. в случае положительной динамики процент прироста выше (т.е. студенты обучаются успешнее, чем студенты контрольной выборки), а в случае отрицательной динамики – спад успешности обучения у студентов экспериментальной выборки менее выражен (рис.6 и 7).

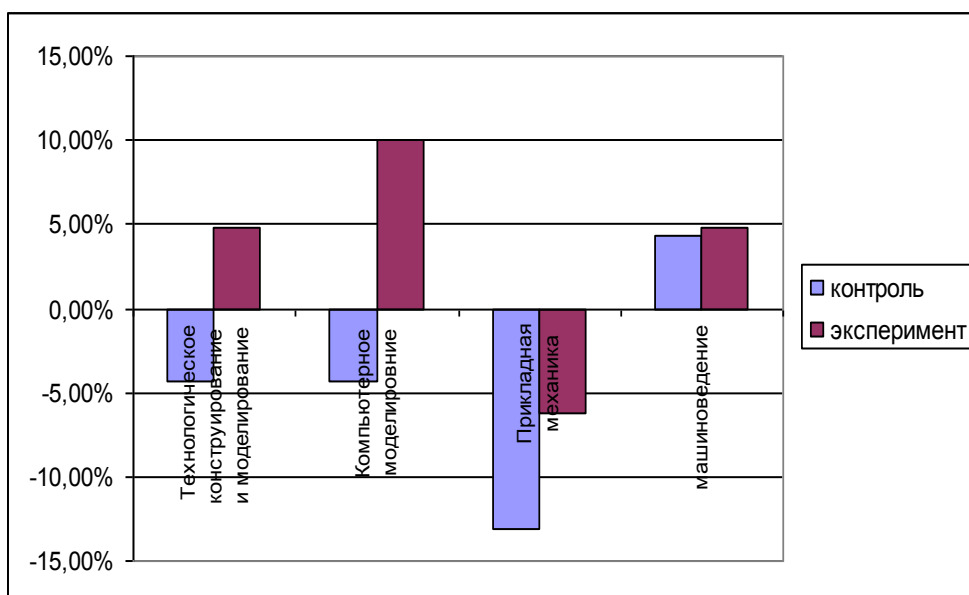


Рис.6. Диаграмма процента приращения качества обучения (показатель G) у студентов контрольной и экспериментальной выборок на примере замера за 2005/2006 учебный год (формирующий этап эксперимента)

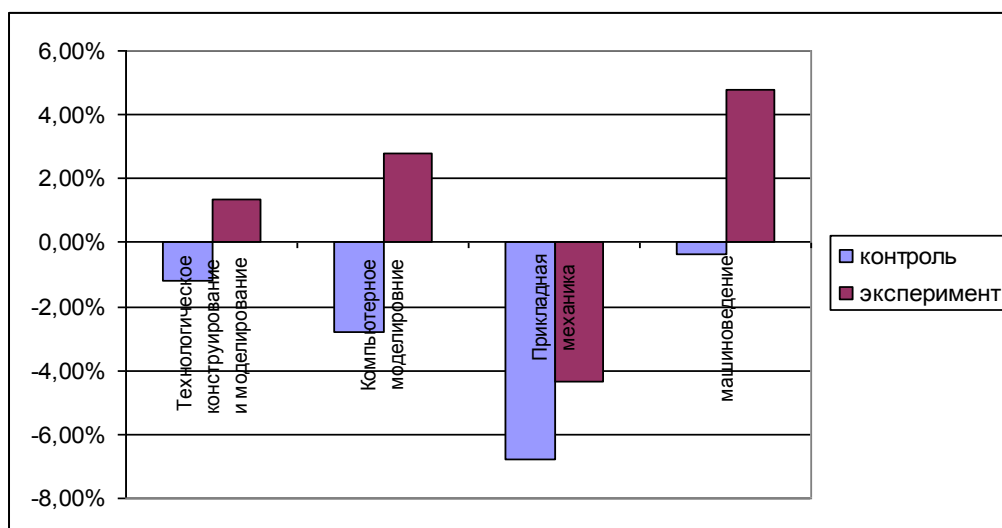


Рис.7. Диаграмма процента приращения уровня обученности (показатель S) у студентов контрольной и экспериментальной выборок на примере замера за 2005/2006 учебный год (формирующий этап эксперимента)

Из анализа зависимостей успешности обучения студентов контрольной и экспериментальной выборок на протяжении всех этапов эксперимента по показателям G и S можно сделать следующие выводы:

- приращения качества обучения и уровня обученности студентов в экспериментальной группе несколько выше (соответственно спад меньше) и держатся примерно равными. В контрольной – приращение ниже, спад больше и

вообще цифры "пляшут" хаотично, случайно;

- Система оказывает положительное влияние на общую успешность обучения студентов по дисциплинам общепрофессионального и профессионального циклов обучения.

УДК 378.14.015.62

Коростелева Л.А.,

аспирантка,

Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЭКСПЕРТОВ-ЭКОНОМИСТОВ В КОНТЕКСТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ И ПРАВОВЫХ ЗНАНИЙ

Судово-економічна експертиза – специфічна форма експертних досліджень, оскільки в процесі її проведення використовується галузь спеціальних знань, які ґрунтуються як на економічних, так на правових науках. Проблеми підготовки експертів-економістів в умовах, що склалися, розглядаються в статті.

Судебно-медицинская экспертиза – специфическая форма экспертных исследований, поскольку в процессе ее проведения используется область специальных знаний, которые основываются как на экономических, так и правовых науках. Проблемы подготовки экспертов-экономистов в складывающихся условиях рассматриваются в статье.

Forensic economic expert – a specific form of expert studies, because in the process of conducting area of expertise is used, based on how "economic" or the "law" of science. Problems of training of experts and economists in the circumstances discussed in this article.

В широком смысле экспертиза представляет собой процессуальное действие, направленное на установление обстоятельств уголовного дела и состоит в проведении исследования на основе специальных познаний в науке, технике, искусстве или ремесле и даче заключения экспертом по поручению органа дознания, следователя, прокурора, осуществляющих предварительное расследование, и суда (судьи).

Судебно-экономические экспертизы назначаются правоохранительными органами при расследовании дел, связанных с решением экономических вопросов в правоотношениях контрагентов. Экспертизы этой группы взаимосвязаны между собой при исследовании вопросов текущей финансовой и инвестиционной деятельности хозяйствующих субъектов, однако они имеют определенные отличительные черты в методиках исследования документов, обобщения результатов и применения их в системе юридических доказательств [5].

Поскольку необходимость в судебно-бухгалтерской экспертизе возникает при расследовании и судебном рассмотрении уголовных дел о присвоениях, должностных преступлениях, а также по гражданским делам, когда возникает потребность проанализировать данные о финансово-хозяйственных операциях, отраженных в бухгалтерском учете, в процессе производства экспертиз этого рода анализируется производственная и финансово-хозяйственная деятельность предприятий с различными формами собственности, которые допустили убытки, потери, присвоения товарно-материальных ценностей, бесхозяйственность, и определяются суммы материальной ответственности за причиненный материальный

ущерб [4].

Признаком правой природы экспертизы является применение специальных познаний в ситуации реального или потенциального конфликта (несовпадения, конкуренции) охраняемых правом интересов участников правовой или управленческой деятельности, в связи с которой возникла необходимость применить специальные познания. Именно такие ситуации требуют нормативного регулирования, в то время как в обычных и даже проблемных ситуациях, не связанных с коллизией охраняемых правом интересов, оно представляется излишним.

Судебно-бухгалтерская экспертиза, как один из видов судебно-экономических экспертиз, разрешает вопросы диагностического характера, круг которых весьма широк. В зависимости от решаемых задач эти вопросы в литературе подразделяют на несколько групп: 1. Выявление учетных несоответствий, их величины, механизма их образования, его влияния на показатели финансово-хозяйственной деятельности, отклонений от правил ведения учета и отчетности. 2. Установление обстоятельств, связанных с отражением в бухгалтерских документах операций приема, хранения, реализации товарно-материальных ценностей, поступления и расходования денежных средств. 3. Определение соответствия порядка учета требованиям специальных правил, обстоятельств, затрудняющих объективное ведение бухгалтерской отчетности [4].

Для экспертов-экономистов судебно-бухгалтерская экспертиза имеет практическую направленность, так как даёт представление об особенностях отражения и выявления следов противоправных действий в данных бухгалтерского учета и финансовой отчетности для дачи конкретного суждения в ходе предварительного следствия и судебного разбирательства.

Судебная финансово-экономическая экспертиза, как один из видов судебно-экономических экспертиз, назначается для решения задач, касающихся финансовой деятельности организаций, определения их финансового состояния, соблюдения законодательных актов, регулирующих их финансовые отношения с государственным бюджетом, выполнения договорных обязательств, распределения и выплаты дивидендов, операций с ценными бумагами, инвестициями и т.д. [4].

Объекты финансово-экономической экспертизы во многом схожи с объектами судебно-бухгалтерских экспертиз и включают в первую очередь документацию, дающую представление о финансово-кредитной деятельности организации (предприятия), те документы, которые отражают затраты и финансовые результаты ее деятельности, финансовые источники и направления их использования. К ним относятся договоры между предприятиями и организациями различных форм собственности и приложения к ним, такие накопительные документы бухгалтерского учета, как журналы-ордера (мемориальные ордера), ведомости и другие регистры, главная книга, или книга регистрации хозяйственных операций, а также баланс предприятия и приложения к нему, включая отчет о финансовых результатах и их использовании.

При изучении итоговых показателей деятельности организации финансово-экономическая экспертиза, в отличие от судебно-бухгалтерской, производит анализ не процесса их формирования, а содержания, оцениваемого с точки зрения самой сущности категорий себестоимости, уровня рентабельности, прибыли, структуры показателей и их противоречий.

Судебная финансово-экономическая экспертиза позволяет разрешать

следующие диагностические задачи: *Определение реальности и экономической обоснованности финансовых показателей организации в случаях искажения ее данных о доходах и расходах. Исследование финансового состояния и платежеспособности организации. Определение степени обеспечения предприятия оборотными средствами, причин образования дебиторской и кредиторской задолженности и т.д.*

Таким образом, специфика судебно-экономических экспертиз, с юридической точки зрения, проявляется в следующем: получение источника доказательств о фактах, имеющих значение для расследуемого дела, обеспечивает процессуально-правовая форма; заключение эксперта-экономиста является источником доказательств по рассматриваемому уголовному (арбитражному) делу; в ходе исследования финансово-хозяйственной деятельности организации применяются экономические (бухгалтерские) знания [5].

При этом значительную часть информации, используемой в процессе указанных экспертных исследований, составляют данные бухгалтерского учёта, отраженные в первичной и учётной документации, а также бухгалтерской финансовой отчётности.

Множественность объектов судебно-экономической экспертизы является ее специфической особенностью, так как при проведении данного вида исследования исследуется не один документ или одна бухгалтерская запись, а комплекс документов или ряд взаимосвязанных записей в учетных регистрах. Кроме того, при исследовании документов, поступивших на экспертизу, эксперт-экономист должен обращать внимание на их заполнение, поскольку каждый реквизит первичного учетного документа имеет свое назначение, и его отсутствие или незаполнение приводит к негативным последствиям.

При производстве судебно-бухгалтерской экспертизы признаки, указывающие на наличие совершённого преступления могут характеризоваться: фактически совершенным фактом хозяйственной деятельности, намерениям в получении будущих экономических выгод хозяйствующего субъекта, его задачам и целям; полученным результатам (прибыль или убыток) по текущей, финансовой или инвестиционной деятельности; неисполнением (или не надлежащим исполнением) текущих обязательств, вытекающих из действующего законодательства, нормативно-правовых актов или заключенных контрактов (договоров).

Поскольку любая финансово-хозяйственная операция находит отражение в бухгалтерских документах и учетных регистрах, это предполагает возможность установления в процессе исследования наличия несоответствий в их оформлении. Для этого эксперт-бухгалтер применяет свои специальные познания в области бухгалтерского учета, что обеспечивает получение квалифицированного заключения.

Информация о фактах хозяйственной деятельности, осуществленных организацией за определенный период времени, обобщается в соответствующих учетных регистрах и в сгруппированном виде переносится в бухгалтерскую отчетность. Обобщение учетной информации в виде составления промежуточной или годовой бухгалтерской отчетности необходимо организации при принятии решений эффективного управления ею, уточнения и корректировки осуществления текущей, финансовой и инвестиционной деятельности, анализа имущественного и финансового состояния [5].

С точки зрения бухгалтерской экспертизы сущность документов и учетных

регистров, их назначение и место в обычной и прочей деятельности в диссертации рассматривается со стороны доброкачественности. Соблюдение правил их составления приводит к появлению недоброкачественных документов. Это позволило выделить объекты бухгалтерской экспертизы, представляющие интерес для эксперта-бухгалтера.

Традиционно правовая бухгалтерия совершенствовала процессуальные формы применения познаний специалистов в сфере бухгалтерского учета с целью оказания помощи юристам в их правоприменительной деятельности. В последнее время, в связи с изменением социально-экономических, правовых основ общества и развитием рыночных отношений, сферы возможного и необходимого, а также процессуального и непроцессуального применения специальных бухгалтерских познаний на практике существенно расширились. Бухгалтерский учет становится все более правовым, облекается в новые юридические формы, а, следовательно, в настоящее время любому специалисту в этой области экономических знаний не обойтись без достаточной юридической подготовки.

Вопросы правовой природы института бухгалтерского учёта неоднократно становились предметом научной дискуссии. Профессором О.Н. Горбуновой было высказано мнение о том, что область правового регулирования бухгалтерского учёта является составной частью финансового права, поскольку бухгалтерский учёт – это первооснова финансового контроля [3]. Другими словами, бухгалтерский учёт является первоосновой всего финансового контроля в государстве, поскольку осуществляется бухгалтериями всех без исключения организаций и учреждений.

Эксперту-экономисту в этом случае требуется овладеть в полной мере комплексом специальных знаний, применяющихся при проведении исследования.

В настоящее время эксперты-экономисты представлены следующими группами специалистов: закончившие вузы МВД России по специальности 031003 "Судебная экспертиза"; закончившие вузы России по специальности 060500 "Бухгалтерский учёт, анализ и аудит"; закончившие другие учебные заведения по прочим специальностям.

При этом наибольший удельный вес среди всех специальностей, по которым осуществляется подготовка студентов в вузах нашей страны, занимает специальность "Бухгалтерский учёт, анализ и аудит".

Приказом Министерства образования РФ от 17.03.2000 №181эк/сп "Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность – 060500 Бухгалтерский учёт, анализ и аудит. Квалификация – экономист" установлено, что "...профессиональная деятельность специалиста осуществляется во всех сферах народного хозяйства и направлена на профессиональное обслуживание функционирования хозяйствующих субъектов всех правовых форм собственности, сферы госбюджета и внебюджетных институциональных структур" [1]. При этом, "...специалист должен на основе профессиональных знаний обеспечить формирование, анализ и использование для управления информации об активах, обязательствах, капитале, движении денежных потоков, доходах и расходах, а также финансовых результатах деятельности предприятий, организации, учреждений и т.д. и тем самым способствовать улучшению использования экономического потенциала хозяйствующих субъектов, рациональной организации их финансово-экономических отношений, содействовать защите экономических интересов и собственности физических и юридических лиц..." [1]. Указывается, что специалист (экономист) имеет возможность

профессиональной адаптации к смежной профессиональной деятельности, в частности, к правовой [1].

К числу специальных дисциплин, изучаемых специалистом (экономистом), отнесены: бухгалтерский финансовый учёт, бухгалтерский управленческий учёт, бухгалтерская (финансовая) отчётность, комплексный экономический анализ хозяйственной деятельности, анализ финансовой отчётности, аудит, лабораторный практикум по бухгалтерскому учёту, бухгалтерское дело, а также дисциплины и курсы, устанавливаемые вузом, в т.ч. судебно-бухгалтерская экспертиза [1].

В соответствии с проектом приказа Министерства образования и науки РФ от 17.01.2011 № 40 "Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 031003 Судебная экспертиза (квалификация (степень) "специалист")": "...с целью получения специализации №4 "Экономические экспертизы"... обучающийся должен:

знать: современные возможности судебных экономических экспертиз, методов и методик их производства, особенности использования специальных экономических знаний в целях получения розыскной и доказательственной информации при производстве процессуальных действий;

уметь: проводить с использованием современных экспертных технологий судебные экономические экспертизы и исследования, применять при участии в процессуальных и непроцессуальных действиях экономические методы и средства в целях обнаружения, фиксации, изъятия и предварительного исследования объектов (первичных и отчётных документов, отражающих хозяйственные операции и содержащих информацию о наличии и движении материальных и денежных средств);

владеть: навыками применения экономического анализа, расчётно-аналитических и экономико-математических методов, методиками решения специфических задач судебно-экономических экспертиз" [2].

В перечень дисциплин, необходимых для разработки примерной программы, учебников и учебных пособий включены: судебно-бухгалтерская экспертиза; судебная финансово-экономическая экспертиза; судебная налоговая экспертиза; бухгалтерский учёт и отчётность; аудит [4].

Таким образом, подготовка экспертов-экономистов ориентируется на применение конкретных (прикладных) составляющих экономики – учёта, налогообложения и аудита. При этом набор дисциплин, входящих в базовую часть обучения как специалистов экономистов, так и специалистов экспертов не является идеальным: обладая более широкой базой специальных экономических знаний, специалист экономист, в тоже время, уступает специалисту эксперту в знаниях правовых, непосредственно применяющихся в процессе проведения экспертного исследования.

В настоящее время в подготовке экспертов-экономистов имеются очевидные пробелы, а именно, неправомерное применение методик документальной проверки, недостаточное овладение экспертными методиками. Поскольку задача эксперта-экономиста состоит в том, чтобы, используя специальные познания, дать компетентное заключение по вопросам, поставленным при назначении экспертизы, то, помимо сведений о бухгалтерском учете, им нужны более глубокие знания в части тонкостей отражения и выявления следов противоправных действий в данных бухгалтерской, финансовой, налоговой и статистической отчетности.

Таким образом, эксперту-экономисту необходимы не просто бухгалтерские, а именно специальные бухгалтерские познания.

Кризис в сфере образования, следствием которого стало принятие Федерального закона от 24.10.2007 №232-ФЗ "О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)" и переход на многоуровневую систему подготовки студентов, усугубил имеющиеся противоречия в подготовке экспертов-экономистов.

В настоящее время экономисты в ВУЗах переводятся на двухуровневую систему подготовки: "бакалавр – магистр", которая реализует принцип индивидуализации обучения, сокращает объем обязательных дисциплин и увеличивает количество дисциплин по выбору как ВУЗа, так и студента. Больше внимание, чем раньше, планируется уделить производственной практике, поскольку выполнение бакалаврами, магистрами своих компетенций невозможно без предварительного закрепления теоретического материала на практике. Однако необходимо, чтобы новые технологии обучения, ориентация на самостоятельную работу студентов не усугубляли разрыв в применении экономических и правовых знаний, необходимых для работы эксперта-экономиста.

Между тем в странах с развитой рыночной экономикой разработкой образовательных стандартов экономистов занимаются, как правило, профессиональные организации, в сферу деятельности которых входят вопросы стандартизации образования по соответствующим специальностям. Необходимость подобного подхода по отношению к подготовке экспертов-экономистов обусловлена тем, что учебные программы для них должны содержать лишь те их разделы, знание которых востребовано в практической деятельности данных специалистов.

Результаты исследования подготовки экспертов-экономистов показывают, что в процессе производства экспертиз, для решения вопросов, поставленных на разрешение, выявляются трудности, неясности в применении материальных и процессуальных норм, что требует совершенствования профессиональных знаний, повышения экономической, юридической и специальной бухгалтерской квалификации. Решение задач по подготовке высококвалифицированных кадров экспертов-экономистов позволит оптимизировать производство экспертных исследований по данному направлению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Министерства Юстиции РФ от 14.05.2003 №114.
2. Приказ МВД РФ от 29.06.2005 №511 "Вопросы организации экспертиз в экспертно-криминалистических подразделениях ОВД РФ".
3. Звягин С.А. "Судебно-бухгалтерская экспертиза и экономический класс судебных экспертиз" / Звягин С.А. // Российский следователь. – 2006. – №6.
4. Петрикина А.А. Система судебно-бухгалтерских экспертиз / Петрикина А.А. // Эксперт-криминалист. – 2007. – №2.
5. Правовые основы бухгалтерского учёта: учебник / Е.И. Арефкина, Л.Л. Арзуманова, О.В. Болтинова. – М.: Проспект, 2011. – 312 с.

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Забезпечення якісної підготовки студентів і здійснення системного контролю за її результативністю, є найважливішим критерієм діяльності освітньої установи і сприяє конкурентоспроможності фахівців і організації в ринкових умовах.

Обеспечение качественной подготовки студентов и осуществление системного контроля за ее результативностью есть важным критерием деятельности образовательных учреждений и способствует конкурентной способности специалистов и организации в рыночных условиях

Providing quality training for students and implementing a system to monitor its performance, is an essential criterion for the activities of educational institutions and contributes to the competitiveness of professionals and organizations in a market environment.

Одним из важнейших факторов роста эффективности деятельности образовательного учреждения есть качество подготовки будущих специалистов. Повышение качества подготовки будущих специалистов расценивается в настоящее время, как решающее условие конкурентоспособности образовательного учреждения на образовательном рынке и его специалистов на рынке труда.

Качество подготовки будущих специалистов относится к числу важнейших критериев функционирования образовательного учреждения в условиях относительно насыщенного образовательного рынка и конкуренции.

Повышение уровня и качества подготовки будущих специалистов определяют темпы научно-технического прогресса и формирование постиндустриального общества.

Соответственно необходимость развития системы непрерывного образования обусловлена прогрессом науки, техники и широким применением инновационных технологий, поэтому одной из основных задач высшей школы является научить студентов самостоятельно находить нестандартные, принципиально новые решения в научно-исследовательской работе формируя, таким образом, базу для дальнейшего развития человека, самореализации его в профессиональной деятельности.

По некоторым оценкам, среднегодовой темп прироста новых знаний составляет 4-6 процентов. Это означает, что около 50 процентов профессиональных знаний специалист должен получить после окончания учебного заведения. Объем времени, необходимый для обновления профессиональных знаний для специалистов с высшим образованием, составляет 28 процентов общего объема времени, которым работник располагает в течение всего трудоспособного периода.

Наука служит для получения новых знаний, поиск которых осуществляет человек в процессе научно-исследовательской деятельности. Современный этап развития общества крайне обострил проблему профессиональной подготовки специалистов, способных «добывать» новые знания, разрабатывать принципиально новые решения поставленных задач.

Отсутствие полноценных связей профессионального образования с научно-исследовательской и практической деятельностью приводит к тому, что содержание образования и образовательные технологии становятся все менее адекватными

современным требованиям и задачам обеспечения конкурентоспособности российского образования на мировом рынке образовательных услуг. Это негативным образом влияет на готовность российской системы образования к интеграции в мировое образовательное и экономическое пространство.

В постиндустриальном обществе, где решающее значение имеют высокие технологии, знания специалистов, приобретенные в вузе, остаются актуальными 7-8 лет (именно таков период морального старения техники и оборудования).

Следовательно, профессиональное образование будущих специалистов, основанное на наукоориентированном содержании подготовки студентов, должно обеспечивать их профессиональную мобильность, формировать основу для последующего непрерывного самообразования с целью поддержания квалификации на современном уровне.

Проблема качества является важнейшим фактором повышения уровня жизни, экономической, социальной и экологической безопасности. Качество – комплексное понятие, характеризующее эффективность всех сторон деятельности: разработка стратегии, организация производства, маркетинг и др. [4].

Большой энциклопедический словарь трактует управление как элемент, функцию организованных систем различной природы (биологических, социальных, технических), обеспечивающую сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию их программ и целей, при этом социальное управление определяется как воздействие на общество с целью его упорядочения, сохранения качественной специфики, совершенствования и развития.

В настоящее время в различных информационных источниках содержатся многообразные определения термина «управление», то есть управление – это достаточно распространенное, но не стандартизированное в общем смысле понятие [3].

Большое внимание уделяется раскрытию содержания управления, и предложенная классификационная схема деятельности человека (рис. 1) позволяет определить необходимость ее организации.

Для этого в свою очередь надо предвидеть результат деятельности, оценить действия по этому результату и быть заинтересованным в нем.

Управление – это вид деятельности человека, возникший, выделившийся и обособившийся в процессе развития совместного труда, его разделения и кооперации, это объективная потребность всякой деятельности человека [5].

Таким образом, процесс управленческой деятельности включает в себя: процесс превращения цели в согласованную деятельность; функционирование системы управления, взаимодействие звеньев; разработку управленческих решений; деятельность менеджера во времени и пространстве; последовательность действий, составляющих управление (воздействие); процесс формирования воздействия; решение проблем развития предприятия.

Необходимо отметить, что иногда параллельно, иногда пересекаясь, а иногда и как единое целое наряду с понятием «управление», с развитием теории и практики управления развивались и продолжают развиваться понятие «управление качеством», а также теория и практика управления качеством [2].

Таким образом, управление качеством продукции представляет собой процесс, включающий выявление характера и объема потребностей, оценку фактического уровня ее качества, разработку, выбор и реализацию мероприятий по обеспечению запланированного уровня качества.

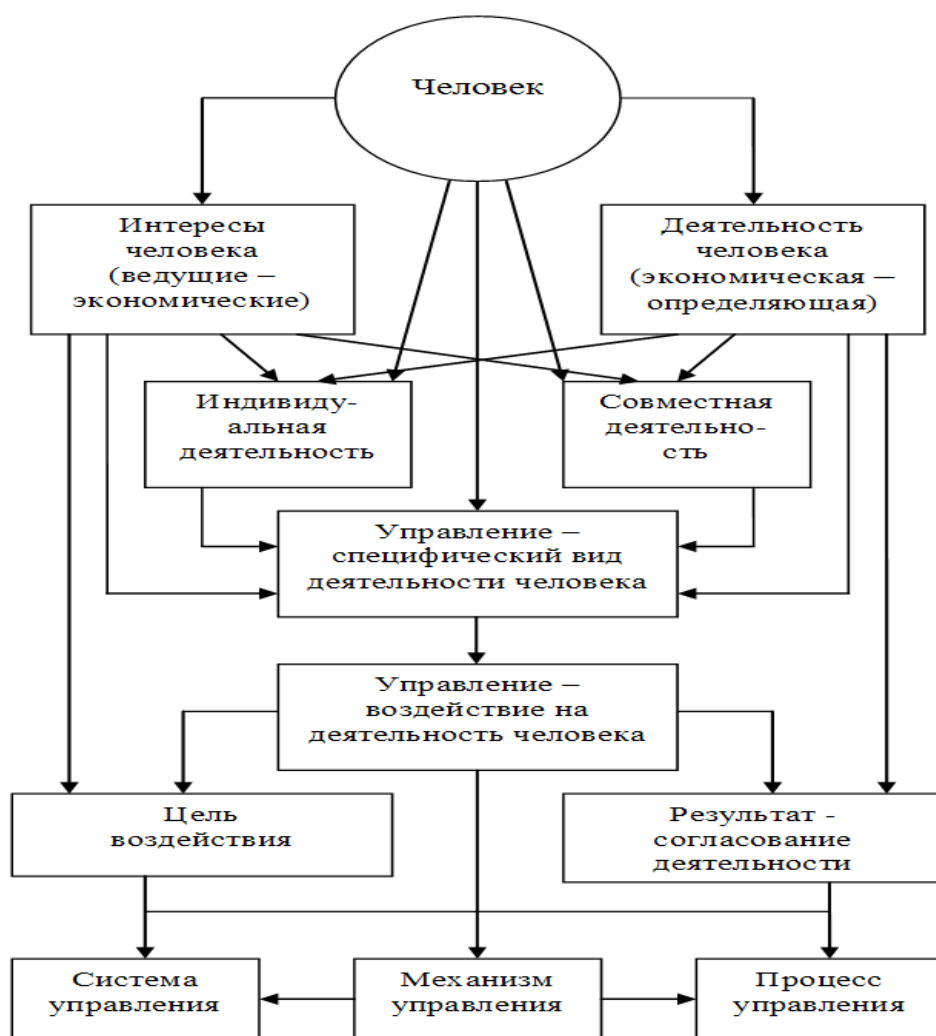


Рис. 1. Процесс управленческой деятельности человека

Из-за большого многообразия объектов, об управлении качеством которых необходимо вести речь в современных условиях, само понятие «управление качеством» было стандартизировано международным стандартом ИСО 8402, который определил управление качеством как «методы и виды деятельности оперативного характера, используемые для удовлетворения требований к качеству».

Однако данное понятие не отражает реальной сущности управления качеством из-за вопросов, связанных только с оперативными мерами, при этом, не затрагивая стратегические направления, а также их временном промежутком, т.к. не определяется допустимая продолжительность этого отрезка.

В деятельности по управлению качеством есть действия, которые могут и должны выполняться именно в оперативном порядке, но в то же время управление качеством обязательно включает стратегические аспекты, без разработки которых невозможна и оперативная управленческая деятельность.

В современных условиях управление качеством представляет собой определенную стратегию и тактику не только выживания, но и дальнейшего

процветания общества в целом, конкретных организаций и каждого человека.

А.В. Гличев [8] рассматривает управление качеством продукции как подготовку и внесение в план по качеству, нормативную, техническую документацию значений показателей качества вновь осваиваемой или модернизируемой продукции или изменение показателей качества выпускаемой продукции, а также выполнение необходимых работ по достижению и поддержанию этих значений показателей (рис. 2).



Рис. 2. Содержание процесса управления качеством продукции

Управление качеством является объективной потребностью человечества в высококласном продукте и технологиях, в высококвалифицированном персонале, а затем как потребность в достойном качестве жизни.

Под управлением качеством понимается воздействие на производственный процесс с целью обеспечения требуемого качества продукции. Такое понимание управления включает три элемента: субъект управления (кто воздействует), объект управления (на что направлено воздействие) и сам процесс воздействия.

Как всякий процесс управления, управление качеством осуществляется путем реализации управленческих функций. Для построения системы управления качеством особое значение имеет процессный подход к управлению как один из подходов, рассматриваемых в теории менеджмента. Такой подход позволяет организовать и представить управление качеством как непрерывную цепь логически взаимосвязанных функций, воздействующих на производство с целью обеспечения качества.

Управление качеством представляет собой непрерывный процесс воздействия на производство путем последовательной реализации логически взаимосвязанных функций с целью обеспечения качества. В состав этих функций входят: взаимодействие с внешней средой, политика и планирование качества, обучение и мотивация персонала, организация работы по качеству, контроль качества, информация о качестве, разработка мероприятий, принятие решений и реализация мероприятий.

Современное управление качеством исходит из положения, что деятельность

по управлению качеством не может быть эффективной после того, как продукция произведена; эта деятельность должна осуществляться в ходе производства продукции. Важна также деятельность по обеспечению качества, которая предшествует процессу производства.

Качество определяется действием многих случайных, местных и субъективных факторов. Для предупреждения влияния этих факторов на уровень качества необходима система управления качеством. При этом нужны не отдельные разрозненные и эпизодические усилия, а совокупность мер постоянного воздействия на процесс создания продукта с целью поддержания соответствующего уровня качества.

Для качества как объекта менеджмента свойственны все составные части менеджмента: планирование, анализ, контроль.

Сегодня в управлении качеством важное значение имеет сертифицированная система менеджмента качества, являющаяся гарантией высокой стабильности и устойчивости качества [2].

Системный подход к управлению базируется на совокупности принципов, которые по своей сути отражают его содержание и особенности: целостности, совместимости элементов целого, функционально-структурного строения целого, развития управленческих функций, полифункциональности, итеративности, вероятностных оценок, вариантности [1].

Системный подход к управлению качеством в настоящее время предусматривает функционирование системы качества, направленное на реализацию политики в области качества посредством осуществления основных управленческих функций на различных стадиях жизненного цикла объекта управления в этой системе [3]. Важнейшей составляющей данного подхода является устойчивость функционирования системы управления качеством. Устойчивость – это обобщающее понятие, которое складывается из большой группы факторов, непосредственно на нее влияющих. Потеря устойчивости в общем случае может произойти из-за изменения параметров системы (в ходе бифуркации), из-за наличия не предусмотренных при создании системы воздействий внешней среды либо из-за нарушения связей в системе, когда меняется ее структура [4].

Содержание системного подхода к управлению качеством заключается в том, что в рамках системы менеджмента необходимым является формирование и последующее функционирование целевой подсистемы качества, являющейся самостоятельной системой со всеми присущими ей свойствами. Ее наличие в системе управления обусловлено тем, что цели последнего в области качества и конкурентоспособности выдвигаются в число приоритетных. Необходимость их достижения определяет в условиях рынка и конкуренции направленность всей менеджерской деятельности на исследование потребностей, удовлетворение спроса на продукцию и запросов потребителей.

Важнейшим инструментом, с помощью которого возможные отклонения могут своевременно предотвращаться, а возникшие оперативно устраняться, и являются системы управления качеством. Их функционирование направлено на реализацию политики в области качества посредством осуществления основных управленческих функций на всех стадиях жизненного цикла объекта управления в данной системе.

Гибкость системы управления качеством подразумевает принятие соответствующих управленческих решений в системе в зависимости от конкретной ситуации, а также способность системы своевременно реагировать на изменения во

внешней среде. Это позволяет: интегрировать работы по качеству со всеми другими направлениями деятельности, используя разнохарактерные факторы, влияющие на качество; применять к работам по качеству такие категории, как эффективность, производительность, затраты и др.

Для того чтобы удовлетворить постоянно повышающиеся требования потребителей, система управления качеством в организации должна создаваться и функционировать на основе научно обоснованных принципов [7]. Основопологающим из них является функционирование системы управления качеством как органичной составной части всей системы управления. Она, безусловно, не может действовать отдельно, без взаимосвязи, взаимодействия со всеми другими системами в рамках менеджмента организации. Помимо данного принципа при рассмотрении системного подхода к управлению качеством можно руководствоваться рядом общесистемных принципов, к которым относятся следующие: целенаправленность, реализуемая формированием и функционированием соответствующих подсистем для достижения поставленных целей; делимость, реализуемая делением системы на подсистемы и элементы; иерархичность, реализуемая формированием многоуровневой структуры системы с учетом делегирования полномочий на соответствующий уровень управления; комплексность, реализуемая взаимной увязкой всех подсистем, элементов, стадий жизненного цикла объектов управления, иерархических уровней и всего комплекса организационных, экономических, социальных, научно-технических, производственных и других мероприятий, используемых в системе управления качеством; взаимодействие системы управления качеством со всеми другими системами предприятия (установление приоритетности одних целей по отношению к другим или реализация взаимосвязанных процессов их достижения); замкнутость управленческого процесса, реализуемая выполнением в системе, подсистемах и элементах полного общефункционального цикла, включая прогнозирование, планирование, организацию, мотивацию и контроль.

Отражение данных принципов в политике организации (учреждения) в области качества применительно к конкретной системе управления качеством должно носить четко сформулированный характер в зависимости от специфики его деятельности в целом и системы управления качеством в частности.

Важным элементом, который должен содержаться в политике организации, является распределение ответственности и обязанностей между руководителями и подразделениями в рамках системы управления качеством. Причем может быть определена как персональная ответственность каждого работника за обеспечение качества, так и ответственность и обязанности работников отдельного подразделения.

Система управления качеством, как и другие системы управления, имеет объект и субъект.

Субъектом управления являются руководители различных уровней, осуществляющие управление качеством на соответствующем уровне. Объектами управления выступают процессы, преобразующие исходные ресурсы в конечные результаты деятельности (образовательный, воспитательный процессы и др.); обучающиеся; персонал в лице как отдельных исполнителей, так и отдельных структурных подразделений, реализующих определенные функции в системе управления качеством.

Взаимодействие между субъектом и объектом управления в системе

управления качеством осуществляется, с одной стороны, в ходе реализации управляющего воздействия субъекта на объект управления путем принятия определенных управленческих решений в области качества; с другой стороны, посредством механизма обратной связи, благодаря которому субъект управления получает информацию о реализации принятых управленческих решений, а также о функционировании объекта, о его соответствии задаваемым параметрам.

Таким образом, управляющая и управляемая подсистемы представляют собой составные части системы, взаимодействующие друг с другом и взаимовлияющие друг на друга, что обеспечивает единство в рамках системы управления качеством [5].

Систематически проводимые срезы знаний по дисциплинам учебного плана в рамках текущей аттестации позволяют не только анализировать уровень усвоения материала, сопоставлять его с результатами сессии, но и обеспечивать новую ступень осмысления изученного, его связь со всем объемом материала, что в итоге повышает качество подготовки студентов [6].

Распределение студентов по базам практик проводится на основании заявок баз практик согласно договорам о сотрудничестве и договорам о проведении практик. По материалам преддипломной практики выполняются выпускные квалификационные работы.

Темы дипломных проектов выпускников в большинстве случаев определяются актуальными задачами практики в рамках соответствующей специальности. Материалы многих дипломных работ находят практическое применение.

К преподаванию дисциплин специальности и специализаций, консультированию выпускных квалификационных работ привлекаются ведущие специалисты объектов практик. Общение преподавателей института с сотрудниками баз практик носит конструктивный характер, дает возможность взаимно полезного обмена знаниями. Взаимосвязь практики и учебного процесса приводит к активизации обучения и ускорению профессиональной адаптации будущего специалиста.

Внедрение новых технологий предполагает создание условий для становления и развития личности студента. Личностно-ориентированное образование строится на основе индивидуально-личностного и профессионально-ориентированного подхода к студенту. Такой взгляд на профессиональную подготовку определяет выбор форм и методов обучения.

Коммуникативные навыки студентов формируются в процессе проведения тренинговых занятий, организации групповой работы по проектам и темам.

Наряду с классической формой лекции наблюдается интенсивное обращение к форме проблемной лекции, способствующей активизации познавательной деятельности студентов. Текущий контроль усвоения лекционного материала проводится через систему рейтингового контроля. Усиливается развивающая и мотивационная функция контроля: выполнение заданий, защита рефератов, разработка и защита проектов.

Значительные изменения претерпела технология проведения практических и семинарских занятий. Активизация познавательной деятельности студента происходит в результате применения приемов проблемного обучения (проблемные вопросы, проблемные ситуации), индивидуально-групповой практической работы, усиления межпредметных связей с выходом на уровень интеграции, что обеспечивает культурологический и психолого-педагогический контекст в обучении. В ходе учебных занятий все активнее используются аудиовизуальные и технические

средства обучения: учебные фильмы, учебные видеофильмы, магнитофонные записи, мультимедиа-проекторы.

Применение новых информационных технологий в институте повышает требования к квалификации преподавателей, их методическому мастерству, умению не только подбирать материал, соответствующий тематике, но и использовать те преимущества и возможности, которые дает компьютер с точки зрения представления информации и использования различных каналов её восприятия.

Практика педагогической работы показывает, что обучение идет быстрее и эффективнее, если студент проявляет интерес к изучаемому предмету; обучение более эффективно, если формы приобретения знаний и навыков таковы, что без труда могут быть перенесены в условия реальной жизни, т.е. лучше усваивается то, что нужно в практической деятельности.

Обучение идет быстрее, если студент узнаёт результат каждого своего ответа немедленно, а не только на экзаменах, т.е. важную роль играют текущий контроль знаний. Регулярный контроль с оценкой знаний дает возможность подводить итоги работы не только студентов, но и преподавателей. Контролируя и оценивая знания студентов, преподаватель получает данные, позволяющие ему анализировать и совершенствовать методику и качество обучения.

Таким образом, структура и содержание работы вуза по внедрению новых форм и методов обучения способствует росту качества подготовки специалистов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Басовский Л.Е. Управление качеством: учебник / Басовский Л.Е., Протасьев В.Б. – М.: ИНФРА – М, 2001.
2. Денисова О.П. Психологическая и профессиональная готовность специалистов к аттестации вуза / Денисова О.П. // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2011. 3(6). – С. 105-110.
3. Пудовкина Н.Г. Развитие управленческих кадров в контексте системы повышения квалификации / Пудовкина Н.Г. // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – 3(6). – С. 260-264.
4. Ярыгин О.Н. «Компетентность» и «компетенция» как эмерджентные свойства деятельности человека / Ярыгин О.Н. // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – 3(6). – С. 343-346.
5. Коростелев А.А. Стратиграфия уровней управления в социальных и образовательных системах / Коростелев А.А. // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2010. – 3(3). – С. 75-78.
6. Коростелев А.А. Компетентностный подход: проблемы терминологии / Коростелев А.А., Ярыгин О.Н. // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. 2(5). – С. 212-221.
7. Лодатко Е.А. Моделирование уровней интерпретации дидактических систем / Лодатко Е.А. // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2010. – 1(1). – С. 18-22.
8. Гличев А.В. Очерки по экономике и организации управления качеством продукции / Гличев А.В. // Стандарты и качество. – 1995. – №4.

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ АУДИТОРИИ КАК ЖАНРООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР В ЖУРНАЛИСТИКЕ

Розмаїття наукових уявлень про категорії жанру в журналістиці створює серйозні труднощі для викладачів ВНЗ, породжує проблему методологічну. Назріла необхідність знаходження точок дотику в різних теоріях жанру. В нових умовах існування журналістського фаху необхідно приділяти особливу увагу пізнавальним потребам аудиторії як провідного чинника створення жанру. Опис жанрів як моделей текстів, у яких закріплено певні пізнавальні операції, буде мати не тільки теоретичну, але й методичну значущість.

Многообразие научных представлений о категории жанра в журналистике создает серьезные трудности для преподавателей вузов, порождая проблему методическую. Назрела необходимость нахождения точек соприкосновения в различных теориях жанров. В новых условиях существования журналистской профессии необходимо уделять особое внимание познавательным потребностям аудитории как ведущему жанрообразующему фактору. Описание жанров как моделей текстов, в которых закреплены определенные познавательные операции, будет иметь не только теоретическую, но и методическую значимость.

The variety of scientific concepts in genre categories in journalism creates serious difficulties for university teachers and creating the problem methodically. There is an urgent need to find a common ground for the various theories of genres. In the new conditions of existence of journalism need to pay special attention to the cognitive needs of the audience as the leading factor in the genre. Description of genres as models of texts that contain the specific cognitive operations, will have not only theoretical but also methodological significance.

В новом федеральном образовательном стандарте по направлению подготовки "Журналистика" (031300, квалификация "бакалавр"), введенном в России в 2009 г., дисциплину "Основы творческой деятельности журналиста" заменила дисциплина "Основы журналистской деятельности". Корректировка названия и, частично, содержания дисциплины связаны, по всей видимости, с необходимостью готовить студентов к осуществлению своих профессиональных обязанностей в условиях рыночной экономики, в условиях, когда от журналистики все больше требуется медийности и все меньше творчества. Начинать знакомство студентов с профессией в рамках дисциплины "Основы журналистской деятельности" предлагается с темы "Массовая информация как средство разрешения системных потребностей человека и общества".

В дальнейшем суждение о том, что журналисты, производящие массовую информацию, могут влиять на характер и эффективность повседневной деятельности людей, на их активность в различных сферах общественной жизни, если производимая ими информация удовлетворяет определенные информационные потребности человека и общества, проходит "красной нитью" через весь процесс обучения. В сознание будущих журналистов активно внедряется мысль о том, что создание журналистских материалов для СМИ не инициатива автора, а его ответ на информационные потребности аудитории. Мысль, не имеющая принципиальной новизны, получает новый статус, перевешивая такой привлекательный для многих

студентов-журналистов тезис профессора Воронежского государственного университета Л.Е. Кройчика, выдвинутый еще в начале "нулевых" годов XXI в.: "Современная публицистика все отчетливее персонифицируется. Автор перестает быть обезличенным ретранслятором передаваемой информации – он все явственнее становится ее интерпретатором" [1].

Программа подготовки будущих журналистов вполне соответствует вызовам времени. В списке требований, предъявляемых работодателями к медиаспециалистам "завтрашних медиа", на первом месте располагаются такие ключевые компетенции, как "умение селективировать информацию, релевантную информационным потребностям аудитории", "понимание системы ценностей целевой аудитории: содержательные, стилевые предпочтения, причастность к определенным сообществам".

Новый образовательный стандарт и запросы журналистской практики требуют внесения корректировок в теорию, преподаваемую студентам-журналистам. В частности, специфику журналистского текста следует раскрывать через представленную по-новому иерархию типов его отношений с действительностью: во главу угла необходимо ставить не структурный, а функциональный (внешний) аспект. Это поможет осознать студентам тот факт, что именно прагматические отношения текста обуславливают стратегическое целеполагание и конкретные творческие задачи, в соответствии с которыми осуществляется деятельность журналиста, направленная на создание произведения для СМИ, то есть что прагматика обуславливает внутреннюю сущность (семантическую и синтаксическую) журналистского материала.

В теории жанров журналистики необходимо менять акценты при раскрытии сущности процесса жанрообразования, углубляя представления об аудиторном факторе.

Плюрализм мнений и противоборство суждений всегда являлись и остаются обязательным условием развития научной мысли. Многообразие позиций, точек зрения на природу жанра и процесс жанрообразования, создание современными учеными (Л.Е. Кройчиком, В.Д. Мансуровой, А.А. Тертычным и др.) логически обоснованных и последовательных концепций, несомненно, обогатили теорию жанровой системы журналистики. Благодаря существованию альтернативных точек зрения у теоретиков и практиков журналистики есть широкое поле для выбора модели "жанровидения" (термин А.А. Тертычного).

В то же время, у исследователей жанров журналистики есть ряд концептуальных положений, которые могут стать базовыми для нахождения точек соприкосновения в их теориях. Так большинство теоретиков жанров сходятся на том, что существует ряд признаков, которые обуславливают объединение многочисленных журналистских текстов в типы, впоследствии именно эти признаки помогают описывать жанры и выбирать их для отражения действительности. Еще в 1998 г. А.А. Тертычный написал об этом в учебном пособии "Аналитическая журналистика: познавательно-психологический подход": они (признаки) "возникают либо относительно произвольно, либо в результате определенных творческих усилий автора. Но в любом случае эти характеристики будут повторяться у ряда текстов" [2].

Профессор ВГУ Л.Е. Кройчик, в свою очередь, отметил, что эти признаки детерминированы "объективными свойствами анализируемого или описываемого факта; конкретными задачами, решаемыми данным изданием и данным автором;

мировоззренческими и индивидуально-психологическими особенностями личности журналиста" [3]. Следуя логике указанных теорий, для правильного выбора жанра следует помнить о том, какой предмет, с какой целью и на каком уровне обобщения необходимо разрабатывать. Однако в этом алгоритме не представлен "шаг", позволяющий осознать, что в каждом жанре закреплена модель познавательной деятельности, позволяющая реализовывать не только авторское намерение, но и познавательные потребности того сознания, на которое ориентирована познавательно-отражающая деятельность, то есть в каждом конкретном жанре закреплены познавательные операции, в осуществлении которых может испытывать потребность аудитория, когда сталкивается с конкретным явлением действительности.

В этой связи при характеристике такого жанрообразующего признака как целевая установка следует принимать во внимание аудиторный фактор. Публицистический текст – это, прежде всего, акт коммуникативный, практический, имеющий целью снятие неопределенности в отношении к конкретному факту у конкретной группы читателей, и формулировка творческой задачи, стоящей перед журналистом, должна производиться с учетом информационных и познавательных потребностей аудитории.

Об этом писал Л.Е. Кройчик, глубоко исследовавший проблему соотношения текста и жанра: "Коммуникативные признаки публицистического дискурса реализуются в актуализации трех взаимодействующих пространств – пространства реальности, пространства автора и пространства аудитории. Общий знаменатель здесь – функционирование публицистического текста как жанра" [4]. Однако в ряде теорий недостаточно четко обозначена роль аудиторного фактора в процессе жанрообразования и жанроописания. Например, у А.А. Тертыхного, по учебному пособию которого большинство студентов-журналистов изучают жанры периодической печати, в качестве жанрообразующих факторов называются:

- "предмет выступления;
- способ отображения действительности (существуют: фактографический, основанный на фиксации неких внешних очевидных характеристик; аналитический, нацеленный на проникновение вглубь, в суть предмета, на выяснение взаимосвязей; наглядно-образный, опирающийся на эмоционально-образное обобщение познанного, способы);
- функции конкретного издания;
- творческие задачи, подчиненные предопределяющим функциям: зафиксировать общественные феномены, исследовать их, выявить и описать их суть, исследовать передовой опыт решения всевозможных задач, выработать свое отношение к миру посредством эмоционально-образной типизации, обобщения отображаемых явлений;
- методы познания (эмпирические, теоретические, методы наглядно-образного познания)" [5].

Аудиторный фактор в его списке представлен лишь в завуалированной, требующей специальной расшифровки форме. Мы считаем, что процесс жанрообразования (а, следовательно, и последующего описания жанров) необходимо рассматривать через соотношение всех компонентов массово-информационного процесса, то есть выделение и характеристика жанра должна осуществляться на пересечении трех отношений: семантических (что из внешнего мира исследует человеческое сознание), прагматических, синтаксических. А значит,

жанр – это форма решения творческой задачи, поставленной в соответствии с особенностями предмета, функциями издания, представлениями автора и сочетанием информационных и познавательных потребностей аудитории. Говоря о потребностях аудитории, мы имеем в виду, прежде всего, познавательные потребности аудитории. При их характеристике за основу могут быть приняты работы психологов, в которых обосновывается, что познавательная деятельность человека проходит ряд этапов: эмоционально-чувственное восприятие, эмпирическое обобщение, теоретическое обобщение. А значит, при постановке творческой задачи журналист должен четко представлять, на удовлетворение какой познавательной потребности должны быть направлены его усилия.

Возможно, именно необходимость отвечать на познавательные потребности аудитории в эмоциональном переживании факта вызвала к жизни жанр реплики. Как известно, новая форма отображения действительности может появиться только при условии сочетания ряда факторов: нового предмета, назревшей потребности познающего сознания в информации определенного типа и возможностей журналистики "ответить" на эту потребность. В постсоветский период сложились благоприятные условия для появления нового жанра оперативного комментирования. В социальной практике появилось большое количество новых реалий, требующих осмысления и отражения. Психологи (в частности, Н.И. Семечкин [6]) отмечают, что быстрее и активнее всего человеческое сознание фиксирует что-то необычное, отличающееся, выступающее из общего ряда, а сильные эмоции человек испытывает в противоречивой ситуации, то есть когда поступающая к нему информация не соответствует его биологическим и психологическим потребностям, интересам, ожиданиям, мировоззренческим установкам. Новизна и противоречивость ряда социальных феноменов (в первую очередь, действия властей и новой экономической элиты, явления массовой культуры) породили ситуацию, в которой оказались востребованы тексты, отражающие спонтанную реакцию человека, столкнувшегося с непонятным, неизвестным или неприемлемым для него фактом. Столкновение противоположных установок всегда влечет за собой выплеск эмоций и не может разрешиться простым приемом информации к сведению, а значит, непременно приводит к активизации чувственных переживаний граждан. В результате сочетания всех факторов релевантной оказалась такая форма текста, которая фиксировала соответствующую технологию работы с информацией и способствовала удовлетворению потребности аудитории в эмоционально-чувственном переживании фактов. Данная потребность усиливалась в связи с переходом большей части СМИ на репродуктивно-фактологический способ отображении действительности, а также в связи с тем, что люди, вынужденные жить в ускоряющемся, постоянно "набирающем обороты" мире, стали нуждаться в предельно лаконичной и емкой форме подачи информации.

На удовлетворение познавательной потребности в эмоциональном переживании и эмпирическом обобщении направлена колонка оперативного отклика, ее диалогизм способствует актуализации чувственно-эмоциональной и познавательной реакции. К жанрам, предъявляющим результат эмпирического обобщения, могут быть отнесены корреспонденция (и совершенно справедливо отнесение Л.Е. Кройчиком этого жанра к группе исследовательско-новостных жанров), аналитический отчет. В форме теоретического обобщения представляется аудитории проблемная ситуация в жанрах статьи, колонки, обозрения.

Таким образом, на наш взгляд, говоря о целевой установке как

жанрообразующем признаке, необходимо делать акцент на взаимосвязи собственно авторской интенции (или задачи, поставленной редакцией) и познавательных потребностей аудитории, которые, в свою очередь, соотносятся с предварительной информированностью аудитории (о причинах, состоянии ситуации, ее оценке, прогнозе и программе выхода). Нам видится возможность и необходимость развития современной теории жанров журналистики в направлении выявления и описания моделей познавательных операций, закрепленных (в зависимости от предмета и познавательной потребности) в конкретном жанре. Это будет иметь не только теоретическую, но и методическую значимость.

В качестве гипотезы мы предлагаем строить методику преподавания теории жанров студентам-журналистам в два "этапа": во-первых, характеризуя жанр как тип текста, исторически закрепивший определенный набор познавательных операций, в которых может испытывать потребность познающий субъект, сталкиваясь с конкретным типом предмета и оказавшийся перед решением конкретной задачи по отображению этого предмета. При этом следует подчеркнуть, что объективно в каждом конкретном жанре закреплен наиболее эффективный "порядок осмотра мира". И этот "порядок" основывается на общих основаниях. Второй этап – описание конкретных жанров с опорой на существующие теории, истинность которых необходимо оценивать со точки зрения принципов научного знания.

Студентам необходимо объяснить, что каждый жанр вписан в матрицу системы и уже обладает определенным набором признаков. Задача научной теории – на основе анализа эмпирического материала выявить и описать эти признаки. И именно этим и занимаются современные теоретики жанров (М.Н. Ким, Л.Е. Кройчик и его ученики, В.Д. Мансурова, А.А. Тертычный, М.И. Шостак и другие). Задачей журналиста при написании текста является правильно определить ситуацию (в зависимости от предмета, информационных запросов аудитории, основанных на предварительной информированности, на актуальных потребностях, а также на том, какие познавательные потребности необходимо актуализировать) и из готовой матрицы выбрать тот жанр, который является наиболее адекватным способом решения творческой задачи. Далее – для достижения успеха журналисту необходимо следовать тем признакам, которые присущи жанру. Ситуативный подход к выбору жанров не будет ставить журналистов ситуацию "прокрустова ложа", потому что объективные потребности, выявленные и осознанные, будут способствовать адекватному выбору жанра. Но, конечно, при условии знания матрицы жанров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кройчик Л.Е. Система журналистских жанров / Л.Е. Кройчик // Основы творческой деятельности / Ред.-сост. С.Г. Корконосенко. – СПб., 2000. – С. 127.
2. Тертычный А.А. Аналитическая журналистика: познавательно-психологический подход / А.А. Тертычный. – М.: Гендальф, 1998. – С. 200.
3. Кройчик Л.Е. Система журналистских жанров / Кройчик Л.Е. // Основы творческой деятельности журналиста: учебник для студ. вузов по спец. "Журналистика" / ред.-сост. С.Г. Корконосенко. – СПб.: Знание, СПбИВЭСЭП, 2000. – С. 138.
4. Кройчик Л.Е. Жанровые метаморфозы современной российской прессы / Л.Е. Кройчик // Эволюция жанров в истории российской журналистики: тезисы Всероссийской научно-практической конференции. Самара, 15-16 марта 2007 г. – Самара: Универс групп, 2007. – С. 77.
5. Тертычный А.А. Жанры периодической печати: учебное пособие / А.А. Тертычный. – [изд. 3-е, испр. и доп.]. – М.: Аспект Пресс, 2006. – С. 13-53.
6. Семечкин Н.И. Социальная психология : учебник / Н.И. Семечкин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – С. 12.

РОЗДІЛ IV. СОЦІАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ АНДРАГОГІКИ

УДК 316.27+340.12

Пантыкина М.И.,
докт. филос. наук, профессор кафедры истории и философии
Тольяттинского государственного университета,
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

МЕТОДОЛОГИЯ ФИЛОСОФСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРАВА: ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

У статті представлено філософський аналіз методологічних основ пізнання права. Автором виявлено три методологічні стратегії, які склалися в теорії і філософії права: 1) пізнання права як відображення; 2) пізнання права як конструювання; 3) пізнання права як конституювання (сенсобудова). У роботі досліджуються особливості кожної з методологічних стратегій, встановлюються межі їх використання, а також робиться висновок про те, що "стратегія конституювання" є найбільш перспективною, такою, що відповідає тенденції розвитку неklasичного типу праворозуміння.

В статье представлен философский анализ методологических оснований познания права. Автором выявлены три методологические стратегии, сложившиеся в теории и философии права: 1) познание права как отражение; 2) познание права как конструирование; 3) познание права как конституирование (смыслообразование). В работе исследуются особенности каждой из методологических стратегий, устанавливаются границы их применения, а также делается вывод о том, что "стратегия конституирования" является наиболее перспективной, соответствующей тенденции развития неклассического типа правопонимания.

The article presents the philosophical analysis of the methodological basis of the knowledge of law. The author identifies three methodological strategies, formed in the theory and philosophy of law: 1) the knowledge of law as reflection; 2) the knowledge of law as construction; 3) the knowledge of law as constitution (sense creation). The work explores the peculiarities of each methodological strategy, establishes the sphere of its application, the conclusion is that "the strategy of constitution" is the most promising corresponding to the tendency of development of the non-classical type of interpretation of law.

Проблема методологической обоснованности познания права является одной из наиболее актуальной, определяющей перспективы развития философии права и теоретической юриспруденции. Сущность этой проблемы состоит в том, что, с одной стороны, корпус знаний о праве предстает в достаточной степени структурированным, обладающим собственной догматикой, техникой правоприменения, четко определенными предметными границами и языком. Однако очевидна и "ахиллесова пята" юриспруденции – слабая восприимчивость к новым тенденциям развития философской методологии.

Существенно позже, чем другие отрасли социально-гуманитарного знания, в теории права сформировалась потребность в анализе эвристической ценности классической научной рациональности. Приходится признать, что и в философской

литературе недостаточно уделяется внимания проблемам методологии познания права. Имеющимся исследованиям свойственно стремление использовать привычные теоретико-методологические подходы или распространить радикальные постмодернистские установки на сферу познания права. Думается, что в изменившихся социокультурных условиях требуется не только переосмысление сложившихся теоретико-методологических представлений о праве, но и создание такой методологической программы, которая позволила бы раскрыть внутреннюю логику изменений правовых норм, ценностей и смыслов права, представить их в контексте разнообразных процессов правовой жизни.

Нерешенность принципиальных методологических вопросов приводит к тому, что в юриспруденции неявно практикуется допущение о том, что право мыслится как объективная данность или, в терминологии Э. Дюркгейма, как "вещь", к которой кем-то и когда-то был открыт непосредственный доступ. А правовой субъект занимает наивную гносеологическую позицию, позволяющую ему пренебрегать помехами, возникающими на пути познания чистой сущности права. Это допущение лежит в основе представления о праве как форме отражения действительности общественным сознанием. Считать эту стратегию познания права единственно верной нельзя, так в истории философии, на основе сложившихся парадигм сознания, можно выделить три стратегии познания права:

- 1) познание права как отражение;
- 2) познание права как конструирование;
- 3) познание права как конституирование (смыслообразование).

Первая стратегия сформировалась в классических теориях познания Нового времени и продолжает развиваться такими современными философскими направлениями, как научный реализм, физикализм, физиологический редукционизм, генетическая эпистемология, прагматизм и т.д. Несмотря на очевидную специфику составляющих их теорий, их объединяет тезис о том, что знание возникает в результате воздействия объективной реальности на сознание субъекта. Развитие данного тезиса в достаточной степени представлено как в научной, так и в учебной философской литературе, поэтому, в соответствии с тематикой данной статьи, ограничимся выделением следствий, вытекающих из применения основного тезиса "стратегии отражения" применительно к познанию права:

- 1) право как продукт отражения социально-политических, экономических условий, наличного состояния науки не имеет внутренних источников развития;
- 2) право – это система "протокольных предложений", фиксирующих актуальное состояние общества, поэтому право не способствует созданию условий для его развития;
- 3) субъект познания не может охватить своей мыслью все проявления права, поэтому вынужден ориентироваться на включенные в его социальный опыт редуцированные образы или схемы познания и практики;
- 4) возможна научная вера в существование трансцендентного правового сознания ("суперсервер" права: объективный дух, дух народа, правовое государство, верховный законодатель т.д.), который проявляется во все возрастающем усилении влияния права на общественную жизнь.

Эти следствия характеризуют не только господствующую естественную установку классических теорий права, но многие философско-правовые учения – от учения об общественно-правовом идеале Дж. Локка, философии права Гегеля до современной теории справедливости Дж. Роулза, либертарной теории

В. С. Нерсисянца и др. Кроме того, все они содержат существенный недостаток: в процессе аргументации основного тезиса происходит потеря исходного допущения или подмена его каким-то другим. Другими словами, провозглашая возможность непосредственного познания сущности права, такие теории постепенно приходят к утверждению предзаданности его познания предыдущими гносеологическими установками или внешними обстоятельствами.

Вторая гносеологическая стратегия – контруктивистская – впервые в развернутом виде была представлена в "Критике чистого разума" И. Канта. Именно он не только отождествил сознание и деятельность, но и ввел новое понимание познания как перерабатывающей деятельности, реализующейся в соединении отражения и спонтанного конструирования категорий-синтезов. Позже, как отмечает В.И. Молчанов, "Шопенгауэр повторяет аргументацию Канта, а аргументацию Шопенгауэра повторяет в свою очередь Хайдеггер. В общем виде она состоит в следующем: субъекту присущи категории как инструменты познания. Однако сама трансцендентальная апперцепция и все другие фундаментальные силы познавательной способности не охватываются с помощью категорий. Отсюда вывод – они онтологичны, ибо "не помещаются" в сфере познания" [1].

В соответствии с "конструктивистской стратегией" непосредственный контакт с предметом достигается в акте чувственного созерцания. Заметим, что возникающие в его процессе наглядные представления нельзя считать мышлением до тех пор, пока им не будет задана форма, которая сама же конструируется в акте созерцания априорными формами. Поскольку наглядные представления характеризуются как непосредственное знание, то столь же непосредственно должны усматриваться как априорные формы, так и все остальные структуры познания. Как видим, здесь обнаруживается явное противоречие, разрешение которого оказывается невозможным в рамках конструктивистской стратегии. Как, впрочем, недоступно и решение другого вопроса: как отличить полученное знание от структур символических выражений, с помощью которых они обозначаются.

Несмотря на внутренние противоречия, "конструктивистская стратегия" придала новый импульс развития методологии познания права. Во-первых, обнаруженное тождество сознания и деятельности привело к тому, что в неокантианской традиции философии права познание права стало включаться в социальный опыт, а его многообразие и способность к изменению рассматриваться в качестве условий развития социальных структур и институтов.

Во-вторых, утвердилось мнение о том, что процедуры нормообразования – это принципы и формы познания ценностной природы права. Так, например, Г. Радбрух утверждал, что, с одной стороны, строй правовой науки должен соответствовать "природе вещей". Однако с помощью традиционных научных методов в правовых явлениях не удастся обнаружить исходный смысл. Его нужно "мысленно прозреть" и представить как ценность, наподобие того, как "в глыбе мрамора Микеланджело мог мысленно прозреть образ Давида, которого он из этой глыбы изваял" [2, с. 18]. Что предполагает обогащение методологии познания права методами категориального созерцания и дескрипции.

В-третьих, поскольку конструктивная познавательная деятельность является сферой воли и творчества, то в этом же ракурсе следует представлять и познание права. В частности, Г. Кельзен писал о том, что норма – это сфера должного, "смысл акта, который предписывает или позволяет и, в особенности, уполномочивает определенное поведение. Следует при этом иметь в виду, что норма как

специфический смысл акта, интенционально направленного на поведение других, – это не то же самое, что акт воли, смысл которого она составляет. Ведь норма есть долженствование, а акт воли, смысл которого она составляет – бытие. Поэтому то, что происходит, когда мы имеем дело с таким актом, следует описать так: один человек изъявляет волю (хочет), чтобы другой должен был действовать определенным образом. Первая часть этого высказывания относится, к начальному акту воли; вторая – долженствованию, к норме как к смыслу этого акта" [3, с. 64]. Думается, что подобная трактовка нормы права позволяет рассчитывать, что когда-нибудь законодатели будут разрабатывать такие законы, которые станут проектами будущих правовых отношений и новых правовых объектов, создадут условия для развития воли правового субъекта и общества в целом.

В-четвертых, принципиальная неразличимость структур познания и языка является основанием для интерпретации права как текста, утверждения того, что правовые суждения непосредственно оказывают влияние на правовую практику. При этом в современных герменевтических теориях права уточняется, что нормы права – это первичный текст. Они обретают свою сущность в признании, то есть в реализации субъектами права своих прав и обязанностей на основе интерпретации и понимания правовых текстов. А.В. Поляков справедливо подчеркивает, что "в широком смысле толкование правовых текстов представляет собой социальный процесс, посредством которого происходит конституирование права как такового" [4, с. 416].

В-пятых, одним из следствий конструктивистской стратегии является распространение вопросов познания на сферу онтологии. В познании права это проявилось в создании ряда теорий, направленных на поиск исходной онтологической конструкции права. Примером подобного рода теорий является учение о базовой норме Г. Кельзена, систематизировавшее онтогносологические основания юридического позитивизма XX века. Однако непредвзятый логический анализ постулируемой им связи между любой нормой с базисной нормой обнаруживает очевидное противоречие. Так, если допустить, что действенность норм обуславливается действенностью базисной нормы, а действенность базисной нормы ("реально существующей конституции") основывается на принципе минимума эффективности, измеряющегося соответствием действительного поведения человека юридическому порядку, то обоснование этого минимума эффективности требует повторного обращения к базисной норме как априорной конструкции. Как видим, в учении Кельзена проявляется основное противоречие конструктивистской стратегии – одновременное постулирование непосредственности познания права и признание наличия априорных форм.

Этот же недостаток наследуют и современные правовые онтологии конструктивистского толка. Так в активно развиваемых коммуникативных теориях права (А.В. Поляков, А.В. Овчинников, Ю. Хабермас, Ф. Кауфманн, В. Кравиц, Н. Луман, Э. Паттаро и др.) в качестве онтологического основания постулируется коммуникация, которая фиксируется в содержании права дважды. С одной стороны, коммуникация является его субстанциональной основой права, а с другой – все элементы права (правовые субъекты, их права и обязанности, правовые нормы) также определяются как коммуникативные. Данное определение права через "удвоенную" коммуникацию кажется искусственным. Такое впечатление обусловлено не только наличием логической ошибки "круг в определении". В данном определении используется известная юснатуралистическая установка о том,

что право изначально разумно, включает в себя априорные формы познания, а проблема заключается лишь в том, чтобы правовые тексты и их понимание также соответствовали требованиям разума.

Основное противоречие "конструктивистской стратегии" познания проявляется и в частых переходах к "стратегии отражения". Возможность таких переходов связана естественным стремлением теоретиков права придать своим конструкциям статус очевидных и достоверных утверждений, найти им аналог в действительности. Например, в антропологии права А. Кожева всемирная история человечества рассматривается сквозь призмы двух универсальных форм – Права и Справедливости [5, с. 158]. При этом, с одной стороны, А. Кожев стремится описать их как объективные социальные явления, так как они предстают в философском познании права. А с другой показать, что Справедливость и Право изначально содержат в себе схему их интерпретации, задают определенное восприятие действительности. Каковы основания подобного понимания правовых ценностей? Они состоят в том, что Справедливость и Право имеют антропогенное происхождения – желания и желания желаний человека как природного существа. А. Кожев предлагает аргументы и приводит примеры, доказывающие, что в праве преодолевается животное начало в человеке. В своей совокупности аргументы образуют логический каркас тезиса о том, что Право отражает условия выживания человека в разных типах обществ, но при этом опровергают исходный замысел философа рассмотреть право как символическую форму, закрепляющую исторически приемлемые представления о социальном порядке.

За рамками конструктивистской стратегии познания остаются без решения еще ряд вопросов, которые имеют не только теоретическое, но и практическое значение:

- 1) Можно ли сконструировать право с помощью интеллектуальных схем?
- 2) Каковы причины того, что право как символическая форма имеет власть и дисциплинирует общество?
- 3) Каковы границы воли законодателя?

На исследование субъектной стороны процесса познания направлена следующая гносеологическая стратегия – "стратегия конституирования". Ее авторство принадлежит Э. Гуссерлю. И хотя в его работах отсутствует исследование правовой проблематики, предложенная им теоретико-методологическая программа нашла применение в трудах его последователей – философов и теоретиков права (А. Райнах, Н.Н. Алексеев, К. Кассио, Г. Гуссерль, В. Майхофер и др.).

Философский замысел Гуссерля основывается на тезисе о том, что в акте познания первично не воздействие предмета на сознание, а само сознание, которое направлено на предмет. Это позволяет рассчитывать, что предмет "покажет" свою сущность, а не скроется за внешними по отношению к нему установками. Такое восприятие предмета (интенция) обеспечивает не только непосредственную данность его сущностных характеристик, но и, благодаря инкорпорированной в него рефлексии, непосредственное "обладание" актами самого познания. Гуссерль ставит жесткие условия к организации процесса познания. Сохраняя традиционное требование системности, Гуссерль дополняет его требованиями строгой методологической выверенности и постоянной возгонки рефлексивности. Ориентированные на феноменологию исследователи не имеют права без соответствующих обоснований использовать устоявшиеся научные идеализации, но должны отдавать отчет в том "как они мыслят то, что они мыслят, и какой смысл имеют их мыслительные усилия".

Поскольку акты переживания (феноменологического восприятия) предмета всегда единичны и принадлежат человеку, их описание всегда вызывает определенные сложности. Для их преодоления Гуссерль предлагает пользоваться ясной и непротиворечивой системой методологических процедур, которые, собственно, и составляют основное содержание его учения. Кроме того, Гуссерль вводит допущение о том, что нозтические и нозматические способы осознания многократно надстраиваются друг над другом и образуют структурную типичность или смысловую структуру предмета, "которая остается нерушимой до тех пор, пока предметность осознается как именно таким образом устроенная предметность" [6, с. 124-125]. Квинтэссенцией же феноменологии является описание познания как процесса конституирования. В отличие от кантовского конструирования, конституирование предполагает:

1) вычленение тех элементов опыта, с помощью которых образуются и раскрываются существенные свойства предмета как такового, но без признания определяющего влияния внешних условий;

2) предметный мир и общество не создаются из чистой субъективности (конструирование), а постигаются с учетом их существенных свойств и отношений;

3) методологическую определенность процесса смыслообразования, т.е. актов формирования ясного образа предмета: описание предмета как данности, установление его валидности (значимостных связей, производных от ценности предмета), выявление различий по отношению к другим предметам или между реальным предметом и его предметным значением;

4) определение временных условий синтетической деятельности сознания и описание фактического существования предмета в процессной логике.

Поскольку в формате одной статьи невозможно достигнуть полноты описания теоретико-методологических возможностей конститутивной стратегии познания, обратимся к демонстрации хотя бы некоторых из них применительно к решению вопросов, которые остались без ответа в рамках конструктивной стратегии. Напомним, что первый вопрос формулировался так: "Можно ли сконструировать право с помощью интеллектуальных схем?".

Отрицательный ответ на данный вопрос обосновывается тем, что в контексте феноменологического познания права идеализации являются описаниями непосредственного опыта правосознания. Оно "усматривает" сущность правовых феноменов в их непосредственной данности, а не приписывает им свойства, исходя из теоретических традиций теории права или исторических типов правопониманий. Вместо бесконечных споров о словарных определениях предлагается описание смысловой структуры права с позиции объективированных и субъективированных измерений. Например, в состав первых могут входить социальный опыт и правовые ценности. А субъективированные измерения могут быть представлены в виде субъекта права и таких его свойств, как правообязанность, правомочие и способность к суждению.

Второй вопрос имеет практическое значение: "Каковы причины того, что право как символическая форма имеет власть и дисциплинирует общество?". Вероятно, что причин может быть несколько. В рамках конститутивной стратегии очевидна одна – это особенности смыслообразования права, обусловленные, свою очередь, спецификой деятельности сознания. В частности, объяснение власти права страхом наказания и пиететом перед справедливостью, законностью следует признать производными от способности правосознания реализовываться через серии

идеаций. Одни из них позволяют удерживать целостность Я, другие встраивают это Я в общую временную перспективу. Первые из них артикулируются в суждениях "и так далее", "я могу снова и снова" или "здесь как наше там" [7, с. 132-134], в которых закрепляется устойчивость "своего" мира. Другие идеации гарантируют синхронизацию объективных форм права и смыслового поля сознания индивида и реализуются в, так называемой, правовой "вменяемости" индивида. Последняя предполагает способность индивидуального сознания вырабатывать нормативно определенные смысловые композиции, формы и схемы деятельности. Нарушения феноменологического требования "ясности" временных перспектив, девальвация значимости автономной траектории развития сознания, невнимание к особенностям его внутреннего времени на практике компенсируются созданием социальных технологий "управления временем". Эти технологии, а не право как таковое, практикуются в актах консолидации и синхронизации действий субъектов права календарными сроками, государственными границами и т.д. Введение стандартов измерения времени, нормативов длительности, скорости и ритма процессов, явлений в обществе тотализирует временные перспективы и может быть использовано как одно из действенных средств дисциплинирования общества.

Ответ на последний вопрос (Каковы границы воли законодателя?) может быть предельно кратким: вопрос не имеет смысла. Фигура законодателя является правовой фикцией, такой же, как фигура юридического лица или государственного представителя. Поэтому данный вопрос целесообразно уточнить с помощью следующих вопросов: "Каковы механизмы законотворчества и признания ценности закона?", "Каково место интереса, воли и усмотрения в законотворчестве?", "Как образуются правовые фикции?". Думается, что поиск ответов на эти вопросы открывает новое поле исследования и нестандартные ракурсы видения методологических проблем познания права.

ЛИТЕРАТУРА

1. Молчанов В.И. Парадигмы сознания и структуры опыта [Электронный ресурс] / Молчанов В.И. // Логос. – 1992. – № 2. – Режим доступа: http://www.ruthenia.ru/logos/htrsonalia/molchanov/01_paradigm.html
2. Радбрух Г. Философия права / Радбрух Г. – М. : Международные отношения, 2004. – 240 с.
3. Кельзен Г. Чистое учение о праве / Кельзен Г. – М.: ИНИОН АН СССР, 1987. – 183 с.
4. Поляков А.В. Общая теория прав: учебник / Поляков А.В., Тимошина Е.В. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. – 472 с.
5. Кожев А. Источник права: антропогенное желание признания как исток идеи Справедливости / Кожев А. // Вопросы философии. – 2002. – № 12. – С. 154-166.
6. Гуссерль Э. Картезианские размышления / Гуссерль Э. – СПб: Наука: Ювента, 1998. 160 с.
7. Щюц А. Структура повседневного мышления / Щюц А. // Социологические исследования. – 1988. – № 2. – С. 129-137.

ІННОВАЦІЙНЕ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК МОДЕЛЬ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Розглянуто сутнісні ознаки, структура, функції і критерії інноваційного середовища загальноосвітнього навчального закладу. З позицій системного підходу інноваційне середовище визначено як цілісність соціально-психологічних, організаційно-педагогічних, інформаційно-комунікативних, матеріальних, технологічних та інших умов, що в єдності виступають засобом стимулювання, підтримки, управління, рефлексії інноваційної діяльності педагогів та їх професійного розвитку. Ці ознаки інноваційного середовища дозволяють моделювати систему освіти дорослих.

Рассмотрены сущностные признаки, структура, функции и критерии инновационной среды общеобразовательного учебного заведения. С позиций системного подхода инновационная среда определена как целостность социально-психологических, организационно-педагогических, информационно-коммуникативных, материальных, технологических и других условий, которые в единстве выступают средством стимулирования, поддержки, управления, рефлексии инновационной деятельности педагогов и их профессионального развития. Эти показатели инновационной среды позволяют моделировать систему образования взрослых.

The article reviews the essential features of the structure, function and criteria for innovative environment of an educational institution. From the standpoint of systematic approach innovative environment is defined as the integrity of socio-psychological, organizational, educational, informative and communicational, substantial, technological and other conditions that, as a unity, form the means of stimulation, support, management, reflection for the innovative activity of educators and their professional development. These indicators of innovative environment allows to simulate the system of adult education.

Суспільно-педагогічний досвід становлення і розвитку освітніх закладів інноваційного типу засвідчує, що створення інноваційного середовища значною мірою обумовило якісні зміни у ставленні педагогів до нововведень й до себе як суб'єктів інноваційного процесу, в трансформації системи цінностей педагогічної діяльності, сприяло вироблення місії та інноваційної стратегії розвитку навчального закладу, створення особливої атмосфери творчого пошуку, корпоративного духу, зняття бар'єрів інноваційної діяльності, розвитку ресурсів навчального закладу. При цьому методологія **середовищного підходу** представляє стратегію опосередкованого управління в освіті й розглядає середовище як ключовий засіб вирішення управлінських задач переведення навчального закладу в інноваційний режим діяльності й розвитку готовності педагогів до освоєння й реалізації інновацій. Середовищний підхід – теорія і технологія управління через середовище процесами формування та розвитку особистості. Основним поняттям підходу є “середовище” як те, серед чого й кого перебуває суб'єкт, у функціональному значенні засобу, за допомогою якого формується його спосіб життя й опосередковується розвиток особистості [7, с. 21].

Позаяк середовище певним чином опосередковує формування особистості, то логічним є висновок, що інноваційний тип середовища опосередковує інноваційний спосіб життєдіяльності педагога. Спосіб життя виявляється в стійких формах

поведінки людини і є проміжною ланкою між особистістю і середовищем та виступає умовою досягнення поставлених цілей [4, с. 4].

Зазначимо, що у цільовому контексті інноваційне середовище виступає умовою розвитку загальноосвітнього навчального закладу, формування інноваційного мислення, ціннісних орієнтацій професійної діяльності та інноваційної культури педагогів. Зміст інноваційного середовища – це новий тип професійних, соціальних й особистісних відносин між суб'єктами інноваційного процесу, в яких викристалізуються перспективи, осмислюється місія діяльності навчального закладу. Змістова частина функціонування інноваційного середовища забезпечується комплексом інноваційних концепцій, програм, проектів. У технологічному плані середовищний підхід представляє собою систему дій суб'єкта із середовищем, спрямованих на діагностику та аналіз його стану, проектування і продукування результатів необхідних нововведень. У процесі взаємодії з інноваційним середовищем відбувається ідентифікація педагога як суб'єкта інновацій – актуалізація потреб, цілепокладання, усвідомлення мотивів, освоєння норм, способів інноваційної діяльності. Технологічна складова інноваційного середовища охоплює систему форм і методів, розвитку інноваційної компетентності педагогів: школи новаторства, інноваційні центри, лабораторії, конференції, форуми, творчі групи, майстер-класи, різноманітні тренінги тощо.

Під час трактування сутності інноваційного середовища загальноосвітнього навчального закладу зазвичай виходять із його провідної функції впливу на ефективність інноваційних процесів і розглядають його як умову, як засіб, як інструмент управління, стимулювання, мотивації, взаємодії педагогів, обміну знаннями й набуття досвіду, інтенсифікації нововведень тощо.

Так Р. Касіна розширює уявлення про інноваційне середовище, виходячи з розуміння його двоїстої природи: як джерела нових можливостей і як умови їх реалізації в практичній діяльності. Інноваційне середовище є якісно новим станом професійно-педагогічного середовища навчального закладу, що має дуже високий потенціал для його розвитку [4, с. 3]. За визначенням І. Дичківської, інноваційне середовище – це педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу [2, с. 339].

Зазначимо, що саме по собі середовище – даність і не завжди володіє розвиваючим впливом. Не факт, що педагог, який знаходиться в інноваційному середовищі, спонтанно (іманентно), сам по собі буде освоювати й привласнювати його цінності, розвивати й впроваджувати інноваційні ідеї. Механізмом організації інноваційного середовища є взаємодія педагогів, творчих ініціативних груп, у процесі якої відбувається обмін знаннями, ідеями, зіткнення й об'єднання інтересів, цінностей, оцінка, переосмислення й збагачення індивідуального й колективного досвіду.

Основним чинником, що реалізує інноваційне середовище, постає наявність можливості знаходження в ньому суб'єктом своїх актуальних індивідуальних смислів і шансів їх реалізації. Розроблена О. Трінатською теорія управління середовищем інноваційного навчального закладу базується на таких поняттях:

1) “середовище інноваційного освітнього закладу” – це організований простір соціальнокультурних, предметно-дизайнерських, виховно-навчальних, комунікативно-партнерських і демократично колегіальних умов, у яких реалізується інноваційна функція школи;

2) “розвиваюче середовище інноваційної освітньої установи” – це сукупність цілеспрямовано організованих просторів, континуум яких базується на введенні цінних для кожного суб'єкта духовних смислів і можливостей;

3) “дискретні педагогічні інновації” (організаційні форми) – автономні й самостійно значущі елементи, що не потребують глобальної (суцільної) перебудови освітнього процесу, носять тимчасовий і локальний характер [9, с. 14].

Представлена концепція середовища, на відміну від інших, концентрує всі його складові на суб'єктних цінностях, смислах і можливостях, внаслідок чого середовище “оживає”, стає дієвим. Середовище – це не тільки сукупність певних об'єктів, а й взаємодія педагогів з ними, творча робота з їх зміни, в процесі якої відбувається як розвиток середовища, так і професійний та особистісний розвиток педагогів.

Аналіз наукових джерел та наш практичний досвід дозволяє дійти висновку, що створення інноваційного середовища в навчальному закладі передбачає певну послідовність етапів:

1) моніторинг середовища – виявлення його розвиваючого потенціалу, вивчення потреб і мотивів його суб'єктів, прогнозування можливих перспектив;

2) розробка моделі середовища, де пріоритетним має стати моделювання не стільки його об'єктів і суб'єктів, скільки можливих зв'язків і відносин між ними;

3) створення ціннісно-сислової єдності суб'єктів середовища через вироблення місії школи, в основі якої – гуманістичні цінності;

4) вироблення концепції навчального закладу, що відображає його “індивідуальне обличчя”, його неповторність, визначає стратегію діяльності;

5) організацію взаємодії різних суб'єктів середовища як основи процесу інтеграції, необхідного для його функціонування;

6) створення умов для реалізації кожним суб'єктом середовища своїх індивідуальних перспектив.

Загалом, місія, що є головною метою загальноосвітнього навчального закладу як соціально-педагогічної системи, відбиває суть і його призначення, деталізує статус, репрезентує напрями та орієнтири для визначення цілей та стратегій на різних ієрархічних рівнях управління і відіграє важливу роль при визначенні пріоритетів діяльності. Бачення – це взіреть, це погляд у власне майбутнє, а також планування, яким воно має бути. Бачення має бути настільки привабливим, що сприятиме колективу натхненно працювати на нього, воно не є сталим і може бути оцінено та розвинуто через якийсь час, як зміна ресурсів і потреб через наявність необхідної інформації [3, с. 46-47].

Оскільки концепція фактично є місією школи, то, перш ніж намагатися „впливати на суспільство”, школа спочатку мусить: виробити “єдине бачення власних завдань”, визначити свій імідж, “усвідомити власну місію, яка визначає: спільні цінності й погляди, культуру школи; наслідки організації й стилю навчання; процес прийняття рішень...; підтримується всіма людьми, що відповідають за освіту в школі; формулюється таким чином, щоби можна було оцінити, чи була реалізована місія школи та якою мірою” [8, с. 157].

При цьому головними показниками становлення інноваційного середовища є достатній рівень нових ознак, форм, унаслідок чого відбувається зміна якісного стану навчального закладу, створення відповідних нормативно-організаційних та науково-методичних умов для підтримки соціально-педагогічних ініціатив педагогів, свободи творчості, зростає сприйнятливість до інновацій, з'являються додаткові

можливості для реалізації нових ідей.

Як системне утворення, інноваційне середовище має власну організаційно-функціональну структуру, основними складовими якого Л. Ващенко визначено: стратегію розвитку освіти, тактику інноваційних процесів, зміст інноваційного середовища, організаційне забезпечення його розвитку, прогнозування розвитку освіти. Кожен із елементів структури, взаємодіючи між собою, наповнює інноваційне середовище своїм спрямуванням змін [1, с. 25]. Необхідно зазначити, що взаємозв'язки з'являються і діють тільки в процесі активності, взаємодії компонентів середовища, вектор яких спрямований на досягнення цілей педагогічної системи. Сила й характер взаємозв'язків між компонентами відповідає їх функціональній активності у загальній спрямованості інноваційного середовища на підвищення інноваційного потенціалу навчального закладу.

В. Ясвін при моделюванні освітнього середовища інноваційного навчального закладу виділяє наступні психодіагностичні параметри його експертизи: широта, інтенсивність, модальність, ступінь усвідомлюваності, ступінь стійкості, емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, активність, мобільність [10, с. 114]. Цілеспрямовано регулюючи ці параметри середовища можна змінювати ступінь і напрямок її впливу як на інноваційний процес в цілому, так і на його учасників.

На прикладі Сахнівської школи О. Крутенко встановлено, що широта середовища забезпечує високий рівень такої його структурно-динамічної характеристики як інтенсивність, тобто насиченість різноманітними можливостями та впливами за умови концентрованого їх прояву [6, с. 13].

Під час визначення критеріїв та показників інноваційного середовища ми виходили з цілісності його функцій та специфіки впливу на інтенсифікацію інноваційних процесів у навчальному закладі. До них віднесено такі параметри:

- стратегічна спрямованість на освоєння і реалізацію нововведень;
- цілісність компонентів та їх взаємодія;
- домінантність у системі особистісних цінностей суб'єктів, порівняно з іншими джерелами впливу;
- широта охоплення суб'єктів інноваційного процесу;
- гуманізація та естетизація взаємовідносин;
- високий рівень організованості; природо- і культуровідповідність;
- інтенсивність інноваційних можливостей і змін;
- здатність виявляти, ініціювати нові ідеї та забезпечувати їх реалізацію;
- когерентність – узгодженість з індивідуальними потребами й смислами його суб'єктів;
- науково-інформаційна насиченість і комунікативність – можливість обміну знаннями, ідеями, досвідом;
- відкритість і включення в загальну інноваційну сферу суспільства;
- високий ступінь усвідомлюваності середовища і вмотивованість його суб'єктів, що передбачає особистісну відповідальність кожного за спільну діяльність;
- особистісна детермінованість як можливість і здатність педагогів впливати на середовище, змінювати його;
- емоційна насиченість, атмосфера оптимізму;

– наявність хаосу як ситуації виведення традиційної педагогічної системи зі стану стабільності, рівноваги й початку творчих і конструктивних процесів саморозвитку.

Зокрема, відзначимо, що, на думку О. Захаренка, раціональний компонент не повинен бути домінуючим у середовищі. Наявність емоційного компонента викликає у суб'єктів середовища особистісний інтерес і неформальне ставлення, оскільки саме емоційний акцент суб'єкт-суб'єктних стосунків та суб'єкт-об'єктних ставлень надає середовищу певної привабливості [6, с. 13].

Суттєво, що керування розвивальним середовищем, перш за все, спрямоване на розвиток професіоналізму вчителів та здійснюється за допомогою зміни функцій внутрішкільного управління:

1) інформаційно-аналітична функція (визначає динаміку професійної позиції вчителів, педагогічного мислення та рефлексії);

2) планово-прогностична функція (стимулює розвиток педагогічного цілепокладання та прогнозування);

3) організаційно-виконавська функція (обумовлює взаємообмін педагогічним досвідом у колективі, активізацію професійної самоосвіти);

4) контрольно-діагностична функція (сприяє формуванню відповідальності та компетентності, розвитку самоорганізації, осмисленню власної діяльності) [9, с. 15].

Структура інноваційного середовища визначається функціональною значущістю кожного з його компонентів у активізації інноваційних процесів у навчальному закладі. Узагальнюючи різні підходи, ми виділяємо такі складові інноваційного середовища загальноосвітнього навчального закладу: стратегічно-цільова, емоційно-ціннісна, соціокультурна, соціально-психологічна, організаційно-педагогічна, інформаційно-комунікативна, матеріальна, технологічна.

Ключовою сутнісною характеристикою інноваційного середовища є інноваційність його складових. Інноваційність є ознакою й основним механізмом динамічного саморозвитку середовища навчального закладу, показником його відкритості й готовності до змін, можливості освоєння й реалізації нововведень.

Відтак, інноваційне середовище сучасного загальноосвітнього навчального закладу є складною, динамічною системою й визначається як цілісність соціально-психологічних, організаційно-педагогічних, інформаційно-комунікативних, матеріальних, технологічних та інших умов, що в єдності виступають засобом стимулювання, підтримки, управління, рефлексії інноваційної діяльності педагогів та їх професійного розвитку.

За змістовою характеристикою інноваційне середовище освітнього закладу – це сукупність нововведень, що створюють нові можливості для розвитку навчального закладу й професійної самореалізації педагогів.

Концептуальною ідеєю розвитку інноваційного середовища є відкритість до інновацій, визнання їх ключового значення у його структурі, що й визначає рівень інноваційного потенціалу навчального закладу.

При цьому можна стверджувати, що розглянуте інноваційне соціально-педагогічне середовище постає певним прообразом системи освіти дорослих, оскільки, як і остання, орієнтується на соціальні новації та реалізує принцип неперервності та відкритості освітньої системи цивілізаційним впливам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Л. М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л. М. Ващенко. – К., 2006. – 45 с.

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Калініна Л. М. Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом: системи, процеси, технології: монографія / Л. М. Калініна. – К.: Інформатор, 2008. – 472 с.
4. Кассина Р. С. Инновационная среда образовательного учреждения как интегральное средство профессионального развития учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Р. С. Кассина. – Нижний Новгород, 2006. – 24 с.
5. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. І. Каташов. – Луганськ, 2001. – 22 с.
6. Крутенко О. В. Виховання гуманістичних цінностей школяра у педагогічній спадщині О.А. Захаренка: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. В. Крутенко. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – 24 с.
7. Мануйлов Ю. С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: "Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика". – 2008. – Т. 14., № 4. – С. 21-27.
8. Саранов А. М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика: монография / А. М Саранов. – Волгоград: Перемена, 2000. – 259 с.
9. Тринитатская О. Г. Управление развивающей средой инновационного образовательного учреждения : дис.. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / О. Г. Тринитатская. – Москва, 2009. – 512 с.
10. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию: Монография / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

УДК 377/378 - 058.17(8)

Жижко О.А.,
канд.пед.наук, доцент, докторант ІПОД НАПН України

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ АНДРАГОГІКИ ЯК ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАРГІНАЛЬНИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ

У статті надані результати науково-педагогічного дослідження, метою якого був аналіз позицій різних учених щодо визначення місця андрагогіки в освітніх науках як однієї з сучасних проблем освіти дорослих. Автор виділяє такі наукові погляди на андрагогіку: самостійна наука і наукова дисципліна; галузь наукового знання; галузь педагогічної науки; сфера соціального знання і гуманітарна сфера знання; новий напрям у системі наук про освіту; одна з наук про освіту, що займає місце серед дисциплін, які відповідають за перманентне навчання; наука й майстерність, складова агології або антропології.

В статье представлены результаты научно-педагогического исследования, целью которого был анализ позиций различных ученых относительно определения андрагогике в образовательных науках как одной из современных проблем образования взрослых. Автор выделяет следующие научные взгляды на андрагогику: самостоятельная наука и научная дисциплина; отрасль научного знания; отрасль педагогической науки; сфера социального знания и гуманитарная сфера знания; новое направление в системе наук об образовании, одна из наук об образовании, которая занимает место среди дисциплин, отвечающих за перманентное обучение; наука и мастерство, составляющая агологии или антропологии.

In this article, are present the results of scientific pedagogical research, the purpose of which was to analyze the positions of various scientists in determining of the location of andragogic in educational sciences as one of the modern problems of adult education. The author identifies the

following scientific views on andragogic: independent science and scientific discipline, branch of scientific knowledge; branch of teaching science, the scope of social science and humanities field of knowledge, new direction in the sciences of education, one of the sciences of education that takes place among the disciplines responsible for permanent education, science and skill, component of agologic or antropogogic.

Необхідність розробки підходів до професійного навчання маргіналів у системі освіти дорослих, виявлення нових, перспективних та ефективних стратегій навчання у зарубіжному досвіді зумовили вивчення і здійснення ґрунтовного аналізу концептуальних ідей андрагогіки – дисципліни, яка займається питаннями виховання та навчання дорослої людини, тобто людини, що досягла свого найвищого розвитку з фізіологічної, органічної та морфологічної точок зору.

Андрагогіка є темою праць психологів, соціологів, педагогів, таких як Ф. Адам, А. Алькала, Б. Ананьєв, Б. Барнетт, Д. Боуд, Д. Бірран, С. Брукфілд, Т. Василькова, С. Вершловський, М. Громкова, М. Грундтвіг, П. Джарвіс, С. Змейов, А. Капп, Л. Каффарелла, Р. Кеог, І. Колесникова, Д. Кольб, І. Крупін, І. Крупіна, К. Ліндеман, Т. Ломтева, Л. Лук'янова, А. Мамфорд, Ш. Мерріам, А. Марон, Н. Ничкало, М. Ноулз, Є. Огарєв, Д. Пратт, Ф. Пьоггелер, А. Роджерс, Є. Розеншток, А. Ситник, К. Степанова, Р. Суонсон, Д. Тірадо-Бенеді, Є. Тонконога, Д. Уолкер, Е. Фор, Р. Фрай, П. Фрейре, Х. Хансельманн, Е. Хілтон, П. Хоней, Дж. Хорн та ін.

На сучасному етапі розвитку науки положення андрагогіки ґрунтуються на ідеї, що розвиток людини в психосоціальному аспекті, у порівнянні з іншими біологічними істотами, відбувається безперервно і постійно впродовж усього її життя, тому необхідно вивчати процеси розвитку дорослого для розуміння умов, що їм сприяють, та розробки методики викладання у даній віковій групі.

Однією з вирішальних проблем освіти дорослих як предмету науково-педагогічних досліджень є дискусія, що розгорнулася між вченими щодо визначення місця андрагогіки в освітніх науках. Одні з науковців вважають, що, як будь-яка наука, андрагогіка має свою структуру, свій понятійний і термінологічний апарат. У ній виділяється теорія навчання дорослих, існує розділ історії розвитку андрагогічної концепції та ідей, а також технологія навчання дорослих. За С. Змеєвим, теоретичні положення андрагогіки можна сформулювати і представити у вигляді андрагогічної моделі навчання. У той же час організація діяльності навчання людини є предметом досліджень і точкою докладання рекомендацій не тільки андрагогіки, але і педагогіки. Однак специфічні особливості дорослих учнів, які радикально відрізняються від особливостей недорослих учнів, є головною і цілком об'єктивною основою для іншого підходу до процесу навчання, ніж у педагогіці, науці про навчання дітей. Такий підхід пропонує андрагогіка [4, с. 15].

Точку зору С. Змеєва в 2001 р. підтримала Т. Ломтева: андрагогіка – наука про навчання дорослих. Дослідниця вважає, що, якщо розглядати андрагогіку як процес взаємовпливу інтересів учнів і вчителів, то її можна описати в наступних термінах: 1) теорія навчання дорослих, 2) теорія освіти дорослих; 3) теорія технології в навчанні дорослих; 4) метод навчання дорослих; 5) техніка навчання дорослих; 6) опис процесів навчання дорослих та підбору адекватних методів їх навчання [7, с. 8, 177].

Проте, на думку А. Кукуєва, визначення Т. Ломтевої розмиває сутність поняття "андрагогіка", робить і без того не однозначний термін ще більш багатозначним. А. Кукуєв вважає також, що є некоректним і твердження С. Змеєва про те, що андрагогіка є "новою наукою про навчання дорослих", яка обґрунтовує

діяльність учнів і вчителів щодо організації процесу навчання. Дослідник спирається на той факт, що питаннями навчання традиційно займається дидактика (грец. "*didaktike*" – "мистецтво чи наука навчання") [6, с. 2-4].

Дидактика визначається як теорія освіти і навчання, як галузь педагогіки. Вона розкриває закономірності засвоєння знань, умінь і навичок, формування переконань, визначає обсяг і структуру змісту освіти, вдосконалює методи й організаційні форми навчання, виховує. При цьому науково-теоретична функція дидактики полягає у вивченні реальних процесів навчання, у встановленні фактів і закономірних зв'язків між різними сторонами навчання, у розкритті їх сутності, виявленні тенденцій та перспектив розвитку. Розробляючи проблеми відбору змісту освіти, встановлюючи принципи навчання, нормативи застосування методів і засобів навчання, дидактика виконує як нормативно-прикладну, так і конструктивно-технічну функцію. В єдності цих функцій дидактика є розумінням сутності процесу навчання, реалізація його освітньої, виховної та розвиваючої функцій [11, с. 69].

За А. Кукуєвим, наука про навчання дорослих повинна розглядатися як розділ дидактики, присвячений дорослим учням. Він відзначає, що андрагогікою в багатьох зарубіжних країнах називають педагогіку дорослих, яка визначається як галузь педагогічної науки, що вивчає закономірності виховання, навчання, освіти та самоосвіти дорослих людей в різних організаційних формах, у яких здійснюється цілеспрямована педагогічна діяльність. Отже, від педагогіки андрагогіка відрізняється тільки своїм суб'єктом – дорослим учнем. Існуючи в науці нарівні з "педагогікою дорослих" як поняття, андрагогіка повинна розглядатися в контексті педагогічної науки, з її принципами та законами. Тобто, по суті, андрагогіка є синонімом педагогіки дорослих [6, с. 2-4].

З точкою зору на андрагогіку С. Змеєва не згоден також колектив авторів під керівництвом А. Ситник. У 2000 р. вони висловили свою позицію з цього приводу та вважають, що андрагогіка – це один із напрямів галузі педагогічної науки, що охоплює теоретичні й практичні проблеми освіти дорослих (навчання і виховання) [12, с. 5]. Тобто, андрагогіка покликана розвивати прийоми і методи, специфічні для навчання і виховання дорослих.

За визначенням Т. Василькової, андрагогіка – це науково-практична область, яка досліджує і визначає закономірності діяльності дорослих з організації та реалізації власного пізнавально-виховного процесу, що направляється андрагогом [2, с.5]. І. Колесникова, А. Марон, Є. Тонконога вказують, що тісний взаємозв'язок андрагогіки з педагогікою і теорією освіти дорослих легко виявляється при зіставленні їх предметів. Предмет педагогіки в загальному вигляді можна визначити як становлення людини в педагогічній реальності. Предмет теорії освіти дорослих – система освіти дорослих як соціокультурний інститут. Разом з тим, специфічний предмет андрагогіки автори бачать у теорії та методиці навчання дорослих людей у контексті безперервної освіти.

І. Колесникова, А. Марон, Є. Тонконога називають її гуманітарною областю знання. На їхню думку, вона є яскравим прикладом вираження загальних тенденцій розвитку сучасного наукового знання. З одного боку, це інтеграція інформації навколо ключових проблем, з іншого – її спеціалізація і диференціація. В силу цього дослідники вважають, що андрагогіка органічно може входити складовою частиною і в теорію педагогіки, і в теорію освіти дорослих, і в систему людинознавства, залишаючись цілком самостійною областю знання. У результаті І. Колесникова, А. Марон, Є. Тонконога визначають андрагогіку наступним чином: андрагогіка –

розділ теорії навчання, що розкриває специфічні закономірності засвоєння знань і умінь дорослим суб'єктом навчальної діяльності, а також особливості керівництва цією діяльністю з боку професійного педагога. Іншими словами, практично андрагогіка визначається як розділ дидактики, спрямований на дорослого суб'єкта [5, с. 6-7, 179].

М. Громкова розглядає андрагогіку як порівняно новий напрям у системі наук про освіту, актуальність якого набирає темпи, як у Росії, так і в усьому світі. Особливий інтерес, на погляд дослідниці, викликає взаємовідношення андрагогіки та педагогіки. Саме педагогіка як наука і практика розробила загальні закономірності, принципи і способи освітньої діяльності. З часом в її надрах почав накопичуватися емпіричний матеріал про специфіку освіти дорослих. До того ж психологія запропонувала теоретичні основи, розділивши психологічний стан кожної людини на три позиції, дуже нестійкі й які невлучно переходять одне в інше: "Я - дитя", "Я - дорослий", "Я - батько". Так андрагогіка почала відбруньковуватися від педагогіки, перетворюючись на самостійну галузь наукового знання. Підводячи підсумок своїм міркуванням про сутність андрагогіки, М. Громкова визначає андрагогіку так: андрагогіка - нова галузь педагогічної науки, в основі якої - специфіка освіти дорослих, що описує, пояснює, визначає особливості моделей і технологій освітніх процесів [3, с. 3, 11, 68].

На підставі структури суб'єкту освіти ("біо" – "соціо" – "дух") М. Громкової [3, с. 46], Л. Лук'янова визначає місце андрагогіки у системі наук таким чином (див. табл. 1) [8, с. 119-125].

Що стосується визначення андрагогіки та її місця серед сучасних наукових дисциплін у латиноамериканському науковому просторі, то з цього приводу також не існує єдиної думки. А. Маркес вважає, що андрагогіка є освітньою дисципліною (складовою системи наук про освіту), завдання якої – вивчення дорослого учня як біологічної психологічної й соціальної істоти [17, с. 4]. П. Касау визначає андрагогіку як дисципліну, яка вивчає явища, що відбуваються в процесі навчання дорослих [16].

Таблиця 1

Систематизація наук про освіту за структурою суб'єкта

<i>ПРОСТІР</i>	<i>СУБ'ЄКТ</i>	<i>НАУКИ ПРО ОСВІТУ</i>	<i>ЗАКОНИ</i>
"біо"	Індивід	Психологія	Психологічних наук
"соціо"	Особистість	Соціологія	Соціологічних наук
"дух"	Людина	Антропологія, дидактика, філософія тощо	Мислення
Освітній	Доросла людина	Андрагогіка, акмеологія	Інтегрування вищеназваних

За А. Алькалой, андрагогіка як складова антропологіки (науки неперервного виховання й навчання людини в будь-який період її фізіологічного та психічного розвитку (дітей, підлітків, молоді, дорослих) та будь-яких особливостей її культурного, соціального та ергологічного життя), є прикладною наукою і майстерністю перманентного навчання дорослих, чий розвиток відбувається в органічному зв'язку з освітньою практикою, розбудованою за принципами партисипативності й горизонтальних відношень у навчальному процесі. Одним із завдань андрагогіки є орієнтувати навчання дорослих, в якому інструктор лише грає роль фасилітатора, а учень є основною фігурою навчального процесу, до речі, у

багатьох випадках він сам організує своє навчання (заочна, дистанційна, комбінована освіта). Отже, навчання, що проходить за таких умов, сприяє розвитку творчості, креативного й критичного мислення, самостійної роботи, почуття відповідальності, прагнення до самовдосконалення та покращення умов свого життя; воно дає можливість дорослому самореалізуватися [14].

Для латиноамериканських андрагогів М. Кастро-Переїри, І. Санчеса, Т. Моліни, С. Рамоса, А. Товара, які присвятили свої праці пошуку місця андрагогіки серед інших наукових дисциплін, вона є одією із соціальних наук, що належить до так званих наук про освіту і займає місце серед дисциплін, які відповідають за перманентне навчання. Андрагогіка займається допомогою дорослому учню у процесі його навчання впродовж усього життя [15, с. 21].

Іншою важливою проблемою андрагогіки є визначення поняття дорослого учня. Слід зазначити, що в сучасній науці дефініція "дорослий" (учень) ще не склалася. У документах з освіти дорослих ("Проект Концепції розвитку освіти дорослих у державах-учасниках Співдружності Незалежних Держав") можна знайти такі визначення "дорослий учень" – особа дієздатного віку, яка у різний спосіб суміщає навчальну діяльність із занятістю у сфері оплачуваної праці; це соціально зрілий, у цілому сформований індивід, який уже має статус оплачуваного робітника і повноправного громадянина, діяльного члена різнорідних соціальних обов'язків [10, с. 148-149].

Дорослими учнями є: учні вечірньої заочної, загальноосвітньої школи, які працюють; студенти вечірнього і заочного відділення у закладах середньої й вищої професійної освіти; аспіранти-заочники; особи, які проходять той або інший курс за дистанційною формою навчання; ті, хто здобуває професію на робочому місці; слухачі курсів та інститутів підвищення кваліфікації; особи, які проходять підготовку або перепідготовку у зв'язку із змінами у змісті їх трудових функцій; особи, які опановують нову професію в курсовій або іншій формі; учасники програм рольової освіти; учасники програм неформальної освіти, що має аматорське спрямування; особи, які займаються керованою самоосвітою [9].

Наголосимо, зазвичай дорослість пов'язують не стільки з віком людини, скільки з соціально-психологічними факторами, які усвідомлюються самою людиною й визнаються суспільством. На думку М. Громкової, така невизначеність вимагає подальшого аналізу й осмислення. Вчена пропонує за основу аналізу взяти очевидну тезу про те, що дорослий є суб'єктом взаємодії з навколишнім світом, як природа ("біо"), суспільство ("соціо") і духовний простір ("дух"). Таким чином, за М. Громковою, дорослий учень є особою дієздатного віку, що поєднує навчальну діяльність з участю у сфері оплачуваної праці [3, с. 45-46].

За С. Змеєвим, дорослою є людина, яку характеризують п'ять особливостей, що відрізняють її від недорослого учня: вона уособлює себе самостійною, самоуправляючою особою; вона накопичує все більший запас життєвого (повсякденного, професійного, соціального) досвіду, що є важливим джерелом навчання її самої та людей, що її оточують; її готовність до навчання (мотивація) визначає її прагнення за допомогою навчальної діяльності вирішити свої життєво важливі проблеми та досягнути конкретної мети; її прагнення до реалізації отриманих знань, умінь, навичок та якостей; її навчальна діяльність зумовлена часовими, професійними, повсякденними, соціальними факторами [4, с. 116].

С. Архипова визначає дорослість як якість життєдіяльності, певний період у житті, особливий стан, якому притаманні певні особливості й характеристики,

зокрема:

- доросла людина усвідомлює себе більш самостійною, здатною до самоуправління;
- доросла людина має досить великий запас життєвого (побутового, професійного, соціального) досвіду, який стає важливим джерелом навчання;
- готовність дорослої людини до навчання (мотивація) визначається її прагненням за допомогою навчальної діяльності вирішити свої життєво важливі проблеми і досягти конкретної мети;
- доросла людина прагне до невідкладної реалізації отриманих знань, умінь і навичок, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій;
- навчальна діяльність дорослого значною мірою зумовлена тимчасовими, просторовими, професійними, побутовими і соціальними факторами (умовами);
- доросла людина свідомо підходить до свого навчання, вона реально оцінює свої потреби, можливості, здібності [1, с. 44].

Існують й інші визначення дорослого, що навчається. У латиноамериканських освітніх системах, у яких освіта дорослих асоціюється з ліквідацією неписьменності та неперервною професійною освітою маргінальних груп населення, програми освіти для дорослих направлені на всіх громадян віком від 15 років, що не мали можливості закінчити початкову та неповну середню школи [17, с. 4].

Такі латиноамериканські науковці, як С. Діас, П. Касау, М. Кастро-Перейра, Т. Моліна, С. Рамос, І. Санчес, А. Товар та ін., вважають дорослою людину віком від 18 до 70 років, чиї життєві умови викликають потребу в освіті на різних рівнях її індивідуального і соціального розвитку. Отже, дорослість – це вікова категорія, яка знаходиться між підлітковим віком і старістю. А. Алькала розрізняє три етапи дорослості: ранню (20 – 40 років); середню (40 - 65 років); та пізню (після 65 років) [14]. Ф. Адам, аналізуючи етимологію слова "дорослий" (ісп. – adulto), що походить від латинського "adultus", тобто, "рости", бачить у цьому значенні есенцію поняття дорослості. Справа в тому, що людина, на відміну від інших живих істот, росте, з психосоціальної точки зору, неперервно й постійно усе своє життя. Проте біологічний ріст особи рано чи пізно припиняється, вона стає "зрілою", здатною мати потомство, брати на себе відповідальність за певні питання індивідуального й соціального життя, вільно і самостійно приймати рішення тощо, тобто, вона стає дорослою [13].

На думку Ф. Адама, дорослість є етапом біологічної, психологічної й ергологічної інтеграції людини. У цей період вона досягає повноти життя, може мати потомство, вести активну трудову діяльність, бути повноправним членом суспільства, брати участь у його культурному, соціальному, політичному житті тощо. Ф. Адам виділяє такі ознаки дорослості: ведення автономного життя в соціально-економічному плані; переконаність особи в тому, що вона може вести самостійне життя та приймати власні рішення; участь у соціальному житті, що веде до появи соціально-економічної відповідальності; приналежність до економічно активної частини населення і виконання однієї з функцій в суспільно-економічному житті; незалежність поведінки в усіх життєвих вираженнях; заміна інстинктивності в поведінці на обдуманість [13].

М. Торрес-Пердомо, І. Фермін-Гонсалес, М. Піньєро, С. Арройо вважають, що сексуальний і соціальний досвід дорослої людини, а також відповідальність, яка стоїть перед нею в повсякденному житті, є настільки великими і важливими, що вони повністю відокремлюють дорослого від світу дитини. Дорослий має більший

досвід; досвід дорослого є іншого плану, ніж у дитини; досвід дорослого організований в іншій формі, ніж досвід дитини. Отже, для того, щоб навчання дорослого було успішним, слід знати життєві переживання, які формують його досвід [18].

Таким чином, у латиноамериканській андрагогіці також не існує єдиної думки щодо вікового визначення дорослості, проте науковці погоджуються у виділенні таких ознак дорослості, як "зрілість", сексуальний досвід, інтеграція до суспільного життя, повнота життя, автономність та відповідальність, а також продовження психосоціального росту дорослого.

Таким чином, на базі проведеного аналізу існуючих андрагогічних концепцій та поклавши в основу класифікаційний критерій, ми виділяємо такі сучасні наукові погляди на андрагогіку: самостійна наука і наукова дисципліна (С. Вершловський, М. Громкова, С. Змеєв, Т. Ломтева, П. Касау); галузь наукового знання (Т. Василькова); галузь педагогічної науки (А. Ситник, І. Савенкова, І. Крупіна, І. Крупін); сфера соціального знання і гуманітарна сфера знання (І. Колесникова, А. Марон, Є. Тонконога); новий напрям у системі наук про освіту (М. Громкова, Л. Лук'янова, А. Маркес); одна з наук про освіту, що займає місце серед дисциплін, які відповідають за перманентне навчання (М. Кастро-Перейра, І. Санчес, Т. Моліна, С. Рамос, А. Товар); наука й майстерність, складова агології або антропології (А. Алькала).

ЛІТЕРАТУРА

1. Архипова С. П. Основи андрагогіки : навч. посібник / С. П. Архипова ; Черкаський держ. ун-т ім. Б. Хмельницького, Ужгород. нац. ун-т. – Черкаси ; Ужгород, 2002. – 183 с.
2. Василькова Т. А. Андрагогіка: учебно-метод. пособие / Василькова Т. А. – М.: ВНИЦ профориентации, 2002. – 136 с.
3. Громкова М. Т. Андрагогіка: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов / М. Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с. – (Серия "Высшее профессиональное образование: Педагогика").
4. Змеєв С.И. Андрагогіка: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. — М.: ПЕР СЭ, 2007. — 272 с.
5. Колесникова И. А., Марон А. Е., Тонконогая Е. П. Основы андрагогіки: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр "Академия", 2003. – 240 с.
6. Кукуев А. И. Андрагогіка: проблема определения сущности понятия. [Електронний ресурс] / Кукуев А. И. – Режим доступу: http://pi.sfedu.ru/pageloader.php?pagename=science/electronic_magazines/pedscience/2010/1/kukuev (23.04.2011)
7. Ломтева Т.Н. Андрагогіка в контексте гуманистической образовательной парадигмы / Ломтева Т.Н. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2001. – 340 с.
8. Лук'янова Л.Б. Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання / Л.Б. Лук'янова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / [редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін.]; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – К.; Вінниця: ТОВ фірма "Планер", 2010. – Вип. 2. – С. 119-125.
9. Модельный закон "Об образовании взрослых" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.pravoby.info/megdoc/part3/megd3174.htm>. – Загол. з екрану. – рос. (05.11.2010).

10. Онушкин В.Г. Образование взрослых / Онушкин В.Г., Огарев Е.И. // Энциклопедия профессионального образования: в. 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – Т.2. – С.148-149.
11. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. — 528 с.
12. Ситник А. П. Андрагогические основы повышения квалификации педагогических кадров / [Ситник А. П., Савенкова И.Э., Крупина И.В., Крупин И.К.]. – М.: АПК и ПРО РФ, 2000. – 84 с.
13. Adam F. Metodología Andragógica / Adam F. – Caracas: Anea Fidea, 1971.
14. Alcalá A. Es la Andragogía una Ciencia? / Alcalá A. // Postgrado UNA. Caracas, Venezuela, 1997. -.pp. 35-49
15. Castro Pereira M. Proyecto de Maestría en Educación Abierta y a Distancia. Postgrado UNA / Castro Pereira M., Sánchez I., Molina T., Ramos Z., Tovar A. – Caracas, Venezuela, 1986. – 255 p.
16. Cazau P. Andragogía [Электронный ресурс] / Cazau P. // Ciberdocencia. - Режим доступа: http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=112&a=articulo_completo (21.12.2011)
17. Márquez A. Andragogía. Propuesta Política para una Cultura Democrática en Educación Superior. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento, 9-11 de julio de 1998, Santo Domingo, República Dominicana. - [Электронный ресурс] / Márquez A. – Режим доступа: http://ofdp_rd.tripod.com/conferencia/amarquez.html (15.01.2011)
18. Torres Perdomo M. La Praxis Andragógica / Torres Perdomo M., Fermín González I., Piñero R. M., Arroyo G. C. – ULA. Mérida, Venezuela, 1994.

УДК 378.147:316.3

Апанасюк Л.А.,

канд.пед. наук, доцент, доцент кафедры "Теория и методика преподавания иностранных языков и культур", докторант Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРЕОДОЛЕНИЯ КСЕНОФОБИИ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ

У статті досліджується психолого-педагогічний аспект, необхідний для подолання ксенофобії серед молоді.

В статье исследуется психолого-педагогический аспект, необходимый для преодоления ксенофобии среди молодежи.

A psychological and pedagogical aspect needed for xenophobia overcoming among youth is studied in the article.

В кризисных ситуациях природного или социально-политического характера явления ксенофобии расширяются и приобретают массовый характер.

Анализ генезиса ксенофобии показал, что она являлась одной из исторически первых форм взаимодействия человеческих общностей. Доминирующим способом поведения по отношению к их соседям были страх и враждебность. Это приводило к формированию этнической, языковой, культурной общности, резкой границы ареала в том случае, если нельзя было просто уйти, отселиться. Тем самым ксенофобия играла в истории человеческого развития и позитивную роль, поскольку

способствовала формированию человеческих общностей, образованию чувства "мы" и противоположного ощущения "они", что порождало механизмы самоидентификации и самоопределения. Кроме того, позитивная роль ксенофобии связана с реализацией мобилизующей, регулятивной, мнемонической, ориентирующей и креативной функций. Негативное воздействие ксенофобии проявляется в деструктивной, демобилизующей, дестабилизирующей, дезориентирующей и дезорганизующей функциях.

Ксенофобии проявляются во взаимодействии между людьми и могут быть классифицированы на реальные и воображаемые, приобретающие символические или ритуализированные формы; непосредственные или опосредованные; межличностные, межгрупповые и массовые (А.С.Штемберг).

Предпосылками формирования ксенофобии на индивидуальном уровне являются особенности воспитания и социализации личности, влияющие на ее ближайшее окружение и значимые лица.

Предпосылками формирования ксенофобии на уровне малых групп являются групповые механизмы взаимодействия, нормы и ценности, принятые в референтных для индивида группах, групповое давление; внутригрупповой фаворитизм и межгрупповая враждебность.

Предпосылками формирования ксенофобии на уровне больших социальных групп являются доминирующие идеология, обычаи и традиции, а также социально-экономические, политические и демографические процессы. При этом социальные проблемы этнизируются, вину и ответственность за них возлагают (переносят) на "чужие" этнические общности.

К ксенообразующим факторам можно отнести:

- цивилизационный (исторически сложившиеся культурные стереотипы взаимодействия восточной и западной культур);

- исторический (эволюция образов "врагов" и "соседей");

- дифференционный (внутренняя дифференциация некоторых этносов в зависимости от различных факторов).

Вся история человечества от племенной жизни до создания национальных государств свидетельствует о том, что без настороженности к чужакам не было исторического развития этносов. Внешность человека, его национальный костюм, речь, привычки – всё это позволяло вовремя распознать пришельца и соответствующим образом отреагировать на его появление.

Ксенофобия нередко превращается в социально опасный феномен, когда различия между людьми воспринимаются как проблема. Выполняя функцию изоляции, ксенофобия мешает развитию конструктивного межкультурного диалога и тормозит прогресс человечества, возрастает опасность насилия, конфликтов, конфронтации, терроризма. Для любого этноса существует пороговое количество мигрантов, за которым рост численности "чужих" начинает восприниматься как угроза самой этнической идентичности. Высота порога может варьироваться в зависимости и от экономической и демографической конъюнктуры, и от политического самочувствия коренного этноса, и от степени комплиментарности гостей и хозяев.

Наиболее распространена в современных условиях мигрантофобия – предубеждение и дискриминация против беженцев и вынужденных переселенцев. Помимо иных этнических и религиозных групп объектом ксенофобии становятся "стигматизированные чужие": больные, обездоленные, уязвимые группы населения

(наркоманы, бомжи, гомосексуалисты, проститутки, ВИЧ-инфицированные, психически неполноценные люди).

Исследователи считают ксенофобию одним из древнейших инстинктивных эмоциональных проявлений, продиктованным настороженным отношением, опасением человека ко всему незнакому, непонятному, непознанному. Инстинктивная реакция на все новые объекты у человека всегда связана с некоторыми интересом и подозрительностью, страхом и отрицанием, что требует от индивида неординарных решений [9]. По сути, ксенофобия – это одна из форм психологической защиты индивида и группы в непредсказуемом и опасном мире, которая способствовала выживанию человечества и на протяжении его истории цивилизации обеспечила эволюцию человека как биологического вида. Более того, именно через диалектику своего и чужого возможно достижение той необходимой степени напряженности, без которой невозможно общественное развитие.

Очень часто механизмы ксенофобии в развитии человечества имели не биологическую, а социальную (политическую) природу. В частности, с процессом национальной дифференциации (обособления субэтносов, их превращения в самостоятельные нации) возникает конкуренция за сферы влияния и распоряжения социальными ресурсами [11], что порождает межгрупповую конкуренцию и устойчивую вражду.

Выделяют следующие виды ксенофобии:

- расовые и этнические фобии (этнофобии) – предубеждение и дискриминация по отношению к лицам другой расы или этнической группы;
- религиозные фобии – страх и предубеждение по отношению к приверженцам различных религиозных ориентаций;
- неофобии – боязнь и предубеждение против всего нового;
- фобии по отношению к группам, отличающимся по социальным, культурным, материальным и физическим признакам.

К последней группе можно отнести мигрантофобию (предубеждение и дискриминация против беженцев, вынужденных переселенцев, лиц, ищущих убежище); гандикапизм (предубеждение против индивидов с физическими ограничениями и недостатками); эйджизм (предубеждение и дискриминация, вызванные возрастом человека); сексизм (предубеждение и дискриминация по половому признаку).

Наиболее яркие проявления ксенофобии иррациональны, но могут быть оправданы логически. Ксенофобия часто возникает в условиях взаимной изоляции сообществ в среде людей, не знакомых с чужими обычаями. Многие жизненные явления оцениваются в сравнении с традициями, ценностями и нормами, принятыми в своей группе. Возникает представление о "варварстве" обычаев и нравов "чужих", происходит неосознанное навязывание, передача чувств ксенофобии от одного поколения другому как в устной, так и в письменной форме через "религиозные книги" и подобные труды.

Для ксенофоба фактор угрозы имеет первостепенное значение, поскольку для него мир опасен, населен враждебными народами, группами и людьми. Рост ощущения угрозы существенно сжимает безопасное социальное пространство человека практически до размеров его семьи. При этом, чем в большей безопасности ощущают себя люди, тем меньше чуждых и опасных групп они находят в окружающем их мире [10]. Наиболее распространенными при ксенофобии являются три вида страхов: 1) страх утраты физического или материального благополучия

группы из-за конфликтов, захвата территории, войн, репрессий; 2) страх разрушения сложившихся ценностей, норм, стандартов, традиций, убеждений, установок; 3) страх негативных последствий и ожиданий для личности или группы из-за межгрупповой тревожности и сложившихся негативных стереотипов. Социальные психологи считают, что в основе ксенофобии лежит триада эмоций – гнев, отвращение, презрение, которые образуют несложный поведенческий комплекс, обусловленный личностным и коллективным уровнем тревожности и агрессии.

С течением времени межконфессиональное и межэтническое взаимодействие с бытового уровня переросло на муниципальный и государственный. Трудно сейчас найти политического лидера развитой в индустриальном отношении страны, который бы так или иначе не затронул в своих выступлениях проблематику межкультурного взаимодействия и преодоления ксенофобии.

Не раз обращался к проблематике межкультурного поликультурного воспитания и взаимодействия в своих посланиях к Федеральному собранию В.В.Путин. В частности, он полагает, что общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории. Напротив, отсутствие собственной культурной ориентации, слепое следование зарубежным штампам неизбежно ведет к потере нацией своего лица [6].

Президент России полагает, что принцип национальной и религиозной терпимости стал центральным в формировании российской государственности. И поэтому работа должна строиться на фундаменте национальной культуры, на национальных традициях, культурных традициях всех народов Российской Федерации, что должно стать одним из основных источников объединяющего нацию патриотизма.

Об особой значимости преодоления любых проявлений ксенофобии в многонациональной России высказался В.В. Путин в своей программной статье [8]. Автор подчеркивает, что национальный вопрос для России носит фундаментальный характер, обуславливающий стабильное существование государства, обеспечение в нем гражданского и межнационального согласия. Ксенофобия порождает межэтническую и межконфессиональную напряженность, которые, в свою очередь, становятся идеологической базой для возникающих радикальных молодежных группировок и течений.

В.В.Путин выделил особую обязанность государства по формированию мировоззрения, скрепляющего нацию. России необходима стратегия национальной политики, основанная на гражданском патриотизме. Житель России, не забывая о своей вере и этнической принадлежности, должен, прежде всего, быть гражданином России и гордиться этим. Он подчеркнул, что никто не имеет права ставить национальные и религиозные особенности выше законов государства, однако при этом сами законы государства должны учитывать национальные и религиозные особенности.

Российская модель государственной цивилизационной общности должна стать одинаково привлекательной и гармоничной для всех, кто считает Россию своей Родиной. Проект развития поликультурного образования в РФ был подготовлен Минобразования в 2010 году на основе "Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России", вышедшей годом ранее. Тем

не менее, проблема преодоления ксенофобии, особенно в молодежной среде, остается достаточно актуальной педагогической проблемой.

Проявление сложного и противоречивого феномена ксенофобии, основанной на предрассудках, ненависти и враждебности, обусловлено действием биологических, психологических, этнокультурных, социально-политических и экономических факторов. Поэтому при проектировании социально-культурных программ, направленных на профилактику и преодоление ксенофобии в молодежной среде, важно учитывать комплексное воздействие вариативных аспектов и факторов. Профильные социально-культурные технологии должны учитывать диалектику процессов идентификации и дифференциации в социуме, обладающих специфическими закономерностями и особенностями на личностном и групповом уровнях.

Преодоление ксенофобии в молодежной среде должно очень тонко решаться и в процессе этнокультурного воспитания: подчас любовь к своему народу, своей земле, традициям, народной культуре и т.д. порождает стремление защитить и сохранить культуру своего народа.

Под этнокультурным воспитанием мы понимаем систему взаимосвязанных компонентов (мотивационно-целевого, содержательно-процессуального и организационно-методического), необходимых для организованного и целенаправленного процесса воспитания молодого человека в духе любви к родной культуре как неотъемлемой составной части мирового культурного сообщества. Развитие образования и воспитания с ориентацией на национальные традиции культуры осмысливается многими исследователями. Так В.К. Шаповалов определяет этнокультурную направленность образования мерой ориентированности цели, задач, содержания, технологий воспитания и обучения на развитие и социализацию личности как гражданина полиэтнического государства.

Социальная значимость этнокультурного образования подчеркивается в исследованиях Е.П. Белозерцева, Т.И. Березиной, А.Б. Панькина, которые считают, что система образования, направленная на этническую культуру, обеспечивает сохранение и развитие этнических констант центральной культурной темы этноса. Многие педагоги полагают, что понимание и сохранение своей самобытности, целостности и независимости, свободы личности и преодоление ксенофобии можно осуществить через понимание родной культуры. Этнокультурное воспитание начинается с первых дней жизни ребенка и продолжается всю жизнь. Именно через родную культуру можно осуществить этнокультурное воспитание, которое тесно сопряжено с этнокультурным образованием. Исследования, касающиеся этнокультурного обучения (Т.И. Бакланова, С.С. Балашова, Л.И. Васеха, П.И. Пидкасистый, С.Б. Рыжих и др.), показали, что в основе этнокультурного обучения лежит управляемое познание этнической культуры, усвоение и проживание традиций, обычаев и обрядов, отраженных в общественно-историческом опыте народа, овладение опытом этнохудожественной деятельности. То есть речь идет о вполне распространенных в социально-культурной деятельности этнокультурных технологиях, которые осуществляются через национально-культурные и культурно-образовательные центры, дома народного художественного творчества, воскресные школы, студии и самодеятельные объединения, решающие задачи культурного самоопределения и саморазвития, сохранения этнических и национальных культур. Эти технологии – основа возрождения народных культурных традиций, фольклора, декоративно-прикладного искусства, народных промыслов и

ремесел. В то же время нельзя забывать, что представители этнических меньшинств и мигранты сталкиваются со множеством образовательно-воспитательных проблем. Они располагают иными знаниями и ценностями (язык, религия, культурные традиции), и это мешает им реализовать себя в пределах педагогических требований, построенных на культурно-образовательной традиции большинства. Пренебрежение культурной традицией часто отрицательно сказывается и на учебной мотивации молодежи этнических групп. Однако невнимание в вузе к культуре меньшинств возникает часто из-за отсутствия времени, педагогических ресурсов (обилие учебных материалов и недостаток свободного времени), знаний поликультурной педагогики, поддержки со стороны администрации.

Вот почему акцентируется внимание на этнонаправленных технологиях, которые рассматриваются социально-культурной деятельностью как инструмент "межнационального и культурного обмена и сотрудничества, ...координации и реализации межнациональных программ развития культуры и досуга, взаимообмена и контактов в социально-культурной сфере, направленных на утверждение культурной самобытности каждого народа... Обеспечение возможности для реального диалога культур и равноправного культурного диалога представителей различных стран и национальностей. Обеспечение возможности для каждой национальной культуры и традиции. Обеспечение включенности отдельно взятой личности в современные мировые, международные, межнациональные, общечивилизационные социально-культурные процессы" [7, с. 130].

Воспитание толерантности – еще один фактор, необходимый для преодоления ксенофобии в молодежной среде. Это и условие, и залог успешного взаимодействия между представителями разных культур. В настоящее время не вызывает никакого сомнения, что успешное общение между этносами и преодоление ксенофобии немыслимо без толерантности. Толерантность стала составной частью демократического развития общества, она находится в центре внимания различных государственных и общественных структур, воспитанием толерантности занимаются педагоги.

Категория "толерантность" в переводе с латинского (*tolerantia*) означает "терпение" и трактуется как "терпимость к чужим мнениям и верованиям". В русском языке в XIX веке глагол "терпеть" насчитывал 26 лексем. Он имел различные значения: выносить, страдать, крепиться, стоять не изнемогая, выжидать чего-то, допускать, послаблять, не спешить, не гнать и т. д. Несмотря на многозначность, категория "терпимость" имеет созерцательный оттенок, пассивную направленность. Основой приведенного определения является такое качество человека, как терпимость. Согласно Декларации принципов толерантности, провозглашенной и подписанной ЮНЕСКО 16 ноября 1995 года, толерантность – это уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Толерантность может проявляться и на уровне политических сил, выражающих готовность к допуску инакомыслия, и на уровне жизни отдельной личности, выражающейся в стремлении переубеждения с помощью аргументов, и в признании позиций противной стороны. В межэтнических отношениях толерантность просто необходима.

Зарубежными специалистами в области этнопсихологии и этнопедагогики уже предпринимались попытки изучения факторов, оказывающих влияние на толерантность (терпимость) и интолерантность (нетерпимость) в межэтнических

отношениях (Berry J.W., 1984; Stephan & Stephan, 1985 и др.). В отечественной науке отдельные аспекты толерантного воспитания можно найти у М.М. Акулича, М.Т. Алиева, Т.В. Болотиной, Ю.А. Красина, Г.Ф. Семигина и др. Проблемы формирования толерантной культуры нашли отражение в трудах М.С. Кагана, В.В. Макаева, З.Д. Мальковой, В.Н. Мясичева, Л.А. Петровской, Л.Л. Супруновой, Н.Н. Ярошенко. И хотя исследования проблем толерантности стали проводиться сравнительно недавно, учеными уже сделан немалый вклад в изучение данной проблемы. Особо в этой связи можно выделить работы, связанные с вопросами этнопсихологии и становления толерантного мышления (В.В. Гриценко, Н.М. Лебедева, В.Н. Павленко, Т.Г. Стефаненко, Г.У. Солдатова и др.).

Воспитание толерантности часто связывают с такими понятиями, как кросс-культурная грамотность, поликультурное воспитание и этнокультурное воспитание. При кажущейся схожести первых двух терминов (кросс-культурная грамотность и поликультурное воспитание) эти понятия лишь взаимодополняют друг друга, но никоим образом не являются синонимами.

Поликультурное воспитание является следующим важным фактором преодоления ксенофобии среди молодежи. Еще в 1924 году американский философ Хорес Каллен – автор термина "культурный плюрализм" выдвинул концепцию, согласно которой здоровое общество может состоять из различных по этническому происхождению групп, гордящихся своим культурным наследием и разнообразием.

В свою очередь, американский антрополог Б. Тирней предлагает создавать сообщества по принципу культурной разнородности, тогда как обычно сообщество строилось по принципу культурного единообразия. Такие сообщества, однако, мирно существуют на границах разных культур. Б. Тирней выражает уверенность, что диалог, построенный на различиях, не уничтожит их и не смоет. Но он поможет развить чувство взаимоуважения к этим различиям и будет способствовать тому, чтобы эти различия не мешали важным диалогам таких социальных понятий, как правосудие и всеобщее равенство.

Поликультурное воспитание фокусируется на нескольких педагогических принципах:

- воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств;
- воспитание для сосуществования социальных групп различных рас, религий, этносов;

- воспитание толерантности, готовности к взаимному сотрудничеству.

К числу функций поликультурного воспитания можно отнести:

- формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи;
- осознание важности культурного многообразия для самореализации личности;
- воспитание позитивного отношения к культурным различиям;
- развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур на основе толерантности и взаимопонимания.

Поликультурное воспитание преследует три группы целей, которые можно обозначить понятиями "плюрализм", "равенство", "объединение":

- 1) уважение и сохранение культурного многообразия;
- 2) поддержка равных прав на образование и воспитание;
- 3) формирование и развитие в духе общенациональных, политических, экономических, духовных ценностей.

Таким образом, содержание поликультурного воспитания строится вокруг следующих ориентиров:

- социокультурной идентификации личности;
- освоения системы понятий и представлений о поликультурной среде;
- воспитания положительного отношения к культурному окружению;
- развития навыков социального общения.

Воспитание и образование в духе поликультурности в современном мире уже происходит. На Западе этот процесс особенно заметен в последние шестьдесят лет. Если в начале XX века ответом на возраставший плюрализм общества была политика откровенной ассимиляции национальных меньшинств, то в 1940-50-е гг. движение за совместное обучение представителей различных рас выдвинуло на первый план задачу воспитания терпимости и взаимопонимания. В 1960-70-е гг. в образовании обозначились новые тенденции, признававшие ценность культурного многообразия; разрабатываются специальные программы поликультурного образования, обучения иммигрантов, этнических и расовых меньшинств.

На смену эпизодическим педагогическим проектам с информацией о малых этносах и их культуре приходят концептуальные программы образования, направленные против расизма и иных национальных предрассудков. В них делаются попытки учитывать мировосприятие других культур, предлагается учебный материал по истории, культуре, литературе доминирующей культуры. Во многих странах мира установки поликультурализма входят в программы педагогического образования. Страны, где в той или иной степени предусмотрена политика поликультурного воспитания, можно разделить на несколько групп: с исторически давними и глубокими этнокультурными различиями (Россия, Испания); ставшие поликультурными вследствие своего прошлого как колониальных метрополий (Великобритания, Франция, Голландия); где поликультурность есть результат массовой иммиграции (США, Канада, Австралия).

Основные направления, в русле которых развивается поликультурное воспитание в ведущих странах мира: педагогическая поддержка представителей этнических меньшинств; билингвальное обучение; многокультурное воспитание, сопровождающееся мерами против этноцентризма. Все эти направления отражаются в особых учебных программах и специальном обучении детей и молодежи этнических меньшинств. Такая работа ведется в основном со школьниками и охватывает следующие направления:

- лингвистическая поддержка: обучение на языке большинства и преподавание языка малой группы;
- социокоммуникативная поддержка: знакомство (особенно детей иммигрантов) с нормами поведения, принятыми в стране пребывания;
- специфическое преподавание учебных предметов: преподавание языка меньшинства содействует успеваемости говорящих на нем детей, что позволяет смягчать трудности при изучении социальных наук, истории, естествознания, поскольку дети из меньшинств часто не владеют соответствующей терминологией на доминирующем языке;
- работа с родителями: родители-иммигранты включаются в процесс улучшения академических результатов своих детей и несут главную ответственность за приобщение детей к окружающей среде.

Таким образом, поликультурное воспитание – это формирование личности, осознающей равенство культур, наций и этносов, положительно относящейся к

поликультурной среде любого сообщества наряду с четкой этнической идентификацией и любовью к своей родной культуре.

Одним из главных способов такой организации является соответствующее изучение тех или иных учебных дисциплин. Наличие поликультурного компонента в учебных дисциплинах позволяет решать двойную задачу: стимулировать интерес молодежи к новому знанию при преодолении ксенофобии и одновременно предлагать различные точки зрения на окружающий мир. Возросший интерес к поликультурному воспитанию обусловлен расширением международного сотрудничества, усилением борьбы этнических и расовых меньшинств за свои права в сообществах с полиэтническим составом. Фактор нарастающей значимости поликультурного воспитания, изменения педагогики в целом – глобализационные, интеграционные мировые процессы. Вот почему нарастает потребность в овладении основами межкультурного общения у определенных страт и профессий, в частности, у преподавателей, бизнесменов, работников сферы обслуживания. Одновременно навыки межкультурного взаимодействия при преодолении ксенофобии в молодежной среде могут быть по-настоящему освоены только в процессе некоей сконструированной реальности, где есть некое пространство для отработки различных ситуаций взаимодействия. Создание таких ситуаций возможно в рамках социально-культурной деятельности. Специалист социально-культурной деятельности должен понимать действие психологических механизмов ксенофобии, ее направленность на конкретные объекты и трансформировать проявление этих механизмов в конструктивном позитивном ключе средствами технологий социально-культурной деятельности.

Ведущим психологическим механизмом ксенофобии является стремление человека делить мир на "своих" и "чужих". С этим механизмом тесно связан механизм социальной идентичности, трактуемый как совокупность представлений, эмоций, мотивов, знаний, ценностей, стереотипов, поведенческих схем, норм и стандартов, а также бессознательных образований. Этот механизм формируется как на основе собственного опыта индивида, так и на основе опыта той социальной группы, к которой он принадлежит, а также опыта предшествующих поколений. Идентичность предполагает осознание индивидом своей групповой принадлежности, своего положения в обществе, принятие определенного образа жизни, соотнесение своей индивидуальности с групповой системой ценностей и норм. Это своеобразное единение и тождественность со своей общностью. Однако идентичность порождает противопоставление и конфронтацию "Мы – Они", "Свой – чужой". Эту дихотомию английский социальный психолог Гарри Тэдджфел охарактеризовал как феномен "ингруппового фаворитизма", согласно которому даже символическое соотнесение человеком себя к той или иной группой предполагает ее предпочтение и более позитивную оценку по сравнению с другими группами.

Выделяют позитивную идентичность (положительное, толерантное отношение и к собственной, и к другим группам, не предполагающее восприятие окружающего мира как угрожающего), для которой не характерна ксенофобия, и негативную идентичность (гиперидентичность, предполагающая гипертрофированное отождествление человеком себя исключительно с одной группой, убежденность в превосходстве своей группы над "чужими"), для которой характерно развитие ксенофобии, порожденной этноцентризмом и враждебными установками по отношению чужим.

Психологический механизм альтернативы "свои-чужие" порождает разную степень "чуждости" и соответственный уровень доверия и открытости, которые определяют культурно-психологическую дистанцию между представителями разных групп. Ксенофобия всегда связана с персонификацией объектов страха, которыми становятся конкретные люди или группы. Защитной реакцией при этом становится ксенофобическая агрессия на разных уровнях – индивидуальном, групповом, культурном и политическом. В результате ксенофобия персонифицируется: объектами страха становятся конкретные люди или группы.

Выделяют:

- "близких чужих", от которых индивид и группа получает социальную поддержку и с которыми они связаны родственными узами, общими интересами;
- "незнакомых чужих" – абстрактный образ представителей другого мира (не обязательно враждебного, возможно дружественного), с которым напрямую не пересекаются интересы личности или группы;
- стигматизированных чужих, которым приписываются определенные отрицательные черты, которые вызывают сомнение (люди с физическими, психическими и социальными особенностями, индивидуальными недостатками характера, спецификой расы, национальности религии), по отношению к которым следует дискриминация, они нежелательны, их следует изолировать, изгонять;
- враждебных чужих – стереотипный образ врага, основанный на механизмах конкуренции, соперничества за территорию, власть, работу, материальные ценности, вызывающий отвращение, презрение и гнев, провоцирующий вражду и конфликты [9].

Считается, что в любом социуме количество интолерантных этнофобов с негативной установкой на межэтническое взаимодействие находится в пределах 5–10%, чего вполне достаточно для социального взрыва и конфронтации. В частности, по данным мониторинга, осуществляемого Центром "СОВА", в России в настоящее время функционирует 27 экстремистских организаций.

Не случайно столь большое внимание мирового сообщества приковано к обсуждению проблематики мультикультурализма.

Многие европейские государства оказались в сложном социально-политическом и демографическом состоянии из-за массовой иммиграции мусульман. Проблемы мультикультурализма в Европе связаны с тем, что мигранты из стран северной Африки не интегрируются, и не уважают сложившиеся в стране пребывания традиции и культуру. Они формируют влиятельные этнические кланы, среди которых достаточно высокий уровень преступности [5], конкурируют с коренным населением за рабочие места.

Проблема мультикультурализма вызывает в России бурные дискуссии относительно влияния притока иммигрантов на демографическую и экономическую ситуацию, порождающие противоположные точки зрения. Представители одной стороны убеждены, что в условиях переживаемого Россией демографического кризиса для восполнения убыли населения необходим приток людей извне, иммигранты способны заполнить трудовые вакансии на самой непрестижной и непривлекательной для коренных жителей с материальной точки зрения работе.

Ксенофобия как социальная фобия чаще всего возникает в детстве или в момент полового созревания. Многочисленные исследования, связанные с мониторингом толерантности и ксенофобии, констатировали, что наименее толерантная и наиболее склонная к ксенофобическим установкам часть общества –

старшие школьники и молодежь [4]. Именно в этот период закладываются основы ксенофобического мышления. Предубеждения появляются еще в детском возрасте: малыш понимает различия в цвете кожи, гордится или страдает от этого. В подростковом возрасте приобретаются стереотипы о расовых, этнических и религиозных группах, по отношению к которым оправдывается и обосновывается ненависть. Достаточно ярко ксенофобия выражена у молодых людей, проживающих в малых, преимущественно однородных по этническому составу городах, или, наоборот, в плотно населенных мегаполисах, где довольно часто проявляются различные формы дискриминации, случаются социальные конфликты, порожденные сформировавшимися негативными стереотипами, предрассудками и отталкивающими образами врага.

Следовательно, особую значимость приобретают педагогические усилия по преодолению ксенофобии именно в молодежной среде. В структуре современных программ социально-культурной деятельности содержательные приоритеты приобретает профилактика социально опасных форм ксенофобии в молодежной среде, что требует системного теоретико-методического обоснования наиболее актуальных и действенных подходов к преодолению проявлений социальной розни.

Представители противоположной точки зрения убеждены в том, что миграция порождает стремительное и интенсивное увеличение количества работников с низкой квалификацией (гастарбайтеров), что и порождает ксенофобию. Напротив, приток высококвалифицированных профессионалов не приводит к возникновению ксенофобии. В условиях слома общественного воспроизводства и депопуляции страны, когда демографический рост носит отрицательный характер, ставка на мигрантов усиливает негативные демографические процессы, поскольку создаётся параллельное конкурентное население, которое выступает наиболее эффективным инструментом вытеснения населения коренного.

Тем самым ксенофобия – это реакция отторжения коренным населением приезжих, не нашедших путей интеграции в новое общество; боязнь личности потерять свою культурную и социальную идентичность в результате изменения контекста межкультурного взаимодействия в микросреде за счет появления в социуме иностранцев, носителей другой культуры и ментальности [4].

Ксенофобия – это сложный комплекс негативных эмоциональных проявлений, его основу составляет чувство враждебности и презрения, включающее эмоции страха и отвращения к "чужакам". Этот страх тесно связан с эмоцией гнева по отношению к "другим" и проявляется в требованиях сегрегации таких лиц, их изоляции в гетто или резервации, репатриации, либо к полной ассимиляции. Презрение – это наиболее устойчивое и "холодное" чувство, связанное с чувством превосходства. Оно легко переходит в злость, гнев, ярость и даже ненависть. Тем самым все формы ксенофобии, особенно в молодежной среде, последовательно сужают сферу человеческого взаимодействия и взаимопонимания, приводят к доминированию в них агрессии и конфликтов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апанасюк Л.А. Социально-культурные условия формирования навыков межкультурного взаимодействия студентов-мигрантов: дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Апанасюк. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. ун-та им. Г.Р. Державина, 2007. – 195 с.
2. Апанасюк Л.А. Психолого-педагогические факторы реализации социально-культурных программ преодоления ксенофобии в молодежной среде / Л.А. Апанасюк // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2012. – №6 (110). – С. 153-158.

3. Апанасюк Л.А. Психолого-педагогические подходы к преодолению проявлений ксенофобии в молодежной среде средствами социально-культурной деятельности / Л.А. Апанасюк // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2012. – №12 (110). – С. 153-157.
4. Берест В. Так ли плоха ксенофобия? [Электронный ресурс] / Берест В. – Режим доступа: <http://www.trinitas.ru>
5. Зыкин Д. Нужны ли России иммигранты? [Электронный ресурс] / Зыкин Д. – Режим доступа: www.contr-tv.ru
6. Из Послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации, 26 апреля 2007 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: archive.kremlin.ru
7. Киселева Т.Г. Социально-культурная деятельность / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. – М. : МГУКИ, 2004. – 539с.
8. Путин В.В. Россия: национальный вопрос / В.В. Путин // Независимая газета. – 2012. – №7. – 12 с.
9. Солдатова Г.У. Может ли другой стать другом? Тренинг по профилактике ксенофобии / Г.У. Солдатова, В.М. Макаручук. - М.: Генезис, 2006. – 256 с.
10. Солдатова Г.У. Разные, но равные: большие психологические игры / Г.У. Солдатова. – М.: МГУ, 2004. – 333 с.
11. Чалдини Дж. Психология влияния / Дж. Чалдини. – СПб.: Питер. Серия "Мастера психологии", 2006. – 288 с.

УДК 351.851

Осадчий М.М.,
канд. фіз.-мат. наук, професор, проректор,
Житомирський державний університет імені Івана Франка.

ДО ПРОБЛЕМИ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ МЕРЕЖ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Розглядаються проблеми децентралізації освітніх мереж у контексті вітчизняного та зарубіжного досвіду. Показано, що через співвідношення централізації й децентралізації в єдиному просторово-часовому контексті можна визначити істинне місце, переваги і слабкості, успіхи і недоліки з тим, щоб швидше застосувати передовий досвід в управлінні.

Рассматриваются проблемы децентрализации образовательных сетей в контексте отечественного и зарубежного опыта. Показано, что через соотношение централизации и децентрализации в едином пространственно-временном контексте можно определить истинное место, преимущества и слабости, успехи и недостатки с тем, чтобы быстрее применить передовой опыт в управлении.

The article consider the problem of decentralization of educational networks in the context of national and international experience. It is shown that a ratio of centralization and decentralization in a single spatio-temporal context can determine the true position, advantages and weaknesses, successes and shortcomings in order to quickly apply the best practices in management.

Сучасне суспільство справедливо називають "мережним", високо оцінюючи важливість різноманітних мереж і мережних взаємодій. При цьому освітня мережа – це сукупність навчально-виховних закладів, розташованих на певній території, що забезпечують задоволення населення в освітніх послугах.

Освітні мережі розрізняють: за ступенем централізації управління (централізовані, децентралізовані); за адміністративною підлеглистю (районні,

обласні, галузеві); за інтенсивністю мережної взаємодії (розвинені, нерозвинені-деінтегровані); за способами мережної взаємодії (реальні, віртуальні).

Науковцями сформульовані вимоги, яким повинні відповідати стабільні освітні мережі: доступність освітніх послуг, надійність функціонування, гнучкість, ресурсне забезпечення, можливість мережних взаємодій.

Побудова освітньої мережі в Україні ґрунтується на принципах Закону України "Про освіту", прийнятого Верховною Радою України у 1996 р. Освітня мережа постійно уточнюється й раціоналізується відповідно до тих змін, що відбуваються в суспільстві й державі.

Відтак, мережа загальноосвітніх навчальних закладів – сукупність усіх закладів освіти регіону, що реалізують програми початкової загальної, базової загальної середньої та повної загальної середньої освіти.

Побудова мережі загальноосвітніх навчальних закладів в Україні ґрунтується на принципах Закону України "Про загальну середню освіту", прийнятого Верховною Радою України в 1999 р.

Питання співвідношення загальнодержавних і регіональних інтересів, централізації й децентралізації є одним із головних у сфері управління [5].

Децентралізація – характерне для сфери державного управління явище, зумовлене об'єктивними і суб'єктивними факторами. Нині її необхідність стала актуальною з ряду причин, насамперед через розподіл функцій між центральними інстанціями і місцевим управлінням [1; 2].

Механізм взаємодії централізації й децентралізації є таким, що для самостійності органів державного управління, компетенції та відповідальності їх первинних ланок вони є не просто бажані й корисні елементи, а й невідмінна умова здійснення управління, його конструктивності та ефективності. Мало сказати, що централізація може конструктивно розвиватися поряд зі зміцненням децентралізації – вона не може ефективно існувати без зміцнення децентралізації, що дістає вияв у самостійності органів управління та регіонів.

Тому потрібно від управління лише по вертикалі перейти до одночасного управління по горизонталі з метою органічного поєднання цих видів. Через співвідношення централізації й децентралізації в єдиному просторово-часовому контексті можна визначити істинне місце, переваги і слабкості, успіхи і недоліки з тим, щоб швидше застосувати передовий досвід в управлінні. Відтак, слід від намагання до схожості перейти до різноманітності й поєднувати ці тенденції державного управління [2].

У світі вже давно відмітили низьку ефективність великих централізованих бюрократій, які не враховують регіональних факторів, особливо в умовах швидких змін. А відомий учений і колишній президент Австрії Карл Реннер (Р. Шпрінгер) на початку XX століття взагалі дійшов висновку, що централізм є джерелом усіх бід.

Досвід показує, що з рухом до індивідуальної свободи, особистої відповідальності як нових цінностей для громадян, вектор управлінського впливу переміщується в регіони, де закладається ґрунт для ефективного вирішення державних і локальних проблем, зокрема і в галузі освіти.

Децентралізація відкриває простір для вибору ефективних управлінських рішень, що є позитивним і для регіонів, і для держави в цілому.

Зрозуміло, розвинуті демократичні країни суттєво відрізняються ступенем централізації та децентралізації своїх освітніх систем. У багатьох з них ці процеси також розвивалися за принципом маятника, мають циклічний характер.

У XIX столітті в США, наприклад, у конституції жодним словом не згадувалася система освіти, всі її питання вирішувалися на місцевому рівні. Така система характеризувалася неефективністю і корупцією.

Тому на початку XX століття почався рух за її централізацію і підпорядкування адміністрації штатів. Однак на сьогодні, на початку XXI ст., така централізована система все частіше піддається критиці за те, що є занадто бюрократичною і не відповідає місцевим потребам.

Яскравим прикладом централізації в освіті є Франція 80-х років, коли галузевий міністр міг з абсолютною точністю сказати, яку тему вивчають школярі країни в даний момент. Однак нині ситуація в державі в даному питанні кардинально змінюється в напрямі децентралізації.

Англійська система освіти до 1998 р. була найдецентралізованішою в Європі. Зараз завдяки вжитим заходам централізація посилена, і якість освіти в Англії виросла. Разом з тим, тут обговорюється законопроект, що передбачає посилення відповідальності школи за утримання будівель, оплату праці персоналу.

У Голландії обговорення питань доцільності децентралізації освіти розпочалося ще сто років тому. У даний час централізоване управління сферою освіти виявляється в існуванні національної системи екзаменів і тестування, а децентралізація – в управлінні навчальними закладами, в сфері оплати праці освітян тощо.

У Данії фінансування освітніх закладів здійснюється місцевою владою, а зміст освіти визначається на державному рівні.

Безумовно, і централізована, і децентралізована системи освіти мають як свої потенційні переваги, так і недоліки, сьогодні необхідно шукати "золоту середину". Проте, більшість західних фахівців вважає, що єдиним шляхом переходу від моделі державного контролю до моделі державного нагляду за освітою є її децентралізація.

За даними Ради Європи, децентралізовані системи успішно реалізовані у низці країн – в Німеччині, Великобританії, Швеції, Швейцарії, Бельгії, Данії, Греції, Люксембурзі, Норвегії, Угорщині тощо.

Перебувають в процесі децентралізації Франція, Іспанія, Австрія, Фінляндія, Полька, Чехія та ін.

У Європейському звіті про якість шкільної освіти (2002) децентралізація освіти визначена як одна з п'яти ключових проблем майбутнього. За словами одного з провідних консультантів Світового банку Е. Фіске, сьогодні "децентралізація освіти є справді глобальним феноменом". Хоча децентралізація, зрозуміло, не є панацеєю від проблем, а головною передумовою їх вирішення, вдосконалення системи освіти [1].

Ще одним аргументом на користь децентралізації, врахування регіональних факторів і перенесення відповідальності щодо прийняття управлінських рішень у регіони і навіть у педагогічні колективи є ідеї синергетики щодо еволюції й самоорганізації відкритих складних нелінійних систем, до яких, безумовно, відносяться й освітні системи.

При цьому без опори на регіони і педагогічні колективи досягти на сучасному етапі високої ефективності діяльності освітньої галузі неможливо [3; 4].

Тому абсолютно очевидним є той факт, що створення ефективної регіональної системи освіти повинно неодмінно базуватися на досконалому вивченні та врахуванні потреб і особливостей регіону, його чинників:

– природно-географічних,

- соціально-економічних,
- демографічних,
- історико-побутових,
- культурологічних.

Це, зокрема, стосується і формування освітньої мережі – побудова оптимальної мережі навчальних закладів без урахування особливостей регіону.

Найважливіші регіональні фактори (особливості), що впливають на оптимізацію шкільної мережі, можна класифікувати таким чином:

ПРИРОДНО-ГЕОГРАФІЧНІ (особливості рельєфу місцевості, кліматичні умови, природно-грунтова зона розміщення району, кількість населених пунктів та відстані між ними тощо);

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ (кількість, концентрація і величина населених пунктів та їх перспективи, стан та перспективи розвитку економіки району за галузями, розміщення господарських об'єктів, їх економічна ефективність, розподіл працездатного, зайнятого і незайнятого населення, кон'юнктура ринку праці, наявність доріг з твердим покриттям, стан їх обслуговування, розвиток телефонних, радіо- і телемереж тощо);

ДЕМОГРАФІЧНІ (щільність і характер розселення населення, тенденції до зміни народжуваності дітей, міграція населення тощо);

ІСТОРИКО-ПОБУТОВІ (ставлення населення до освіти, традиції продовження освіти молоддю після закінчення 9 і 11 класів, ставлення батьків до оптимізації мережі ЗНЗ тощо);

КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ (необхідність функціонування ЗНЗ з мовою національних меншин, можливості вивчення мов національних меншин, розвиток мережі закладів культури тощо);

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ (кількість дітей у регіоні, кількість, типи і структура ЗНЗ, розвиток освітніх мереж, кадровий потенціал, стан навчально-матеріальної бази і фінансування ЗНЗ тощо).

Зрозуміло, перераховані вище фактори лише в комплексі визначають необхідність, напрями та особливості процесу оптимізації освітніх мереж у регіоні.

Отже, аналіз і узагальнення в контексті нашого дослідження понять "освітня мережа", "оптимізація освітньої мережі", "регіон" та ряду супутніх їм понять створили термінологічну систему дослідження та передумови для проектування власних моделей оптимізації освітніх мереж.

Очевидно, що освітні мережі є своєрідними підсистемами національної системи освіти, тому основною методологією оптимізації освітніх мереж є системний підхід. Психологічною основою оптимізації освітніх мереж, на нашу думку, є обґрунтування прийняття оптимальних рішень.

Відтак, специфічною ознакою оптимізації є її конкретність, тобто можливість здійснення лише стосовно наявного завдання управління з позиції обраного критерію чи їх сукупності. Поза критеріями оптимальності неможливо визначити, які характеристики процесів і систем, що мають оптимізуватися, слід максимізувати чи мінімізувати (доводити до їх екстремального значення).

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриневич Л.М. Тенденція децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі: дис. ... кандидата педагогічних наук / Гриневич Л.М. – Львів, 2004. – 259 с.
2. Державне управління в Україні: централізація і децентралізація: монографія / кол. авт.; відп. ред. проф. Н.Р. Нижник. – К.: НАДУ при Президентів України, 1997. – 448 с.
3. Князева Е., Турбов А. Единая наука о единой природе / Князева Е., Турбов А.

Новый Мир. – 2000. – №3

4. Князева Е.Н. Одиссея научного разума. Синергетическое видение научного прогресса / Князева Е.Н. – М.: ИФРАН, 1995. – 228 с.

5. Пастовенський О.В. Оптимізація мереж загальноосвітніх навчальних закладів: навч. посіб. / Пастовенський О.В., Осадчий М.М. – Житомир: Полісся, 2010. – 178 с.

УДК 94(47+57):334.73

Безгина О. А.,

*канд. истор. наук, доцент, заведующий кафедрой "История и философия"
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

ПЕРВЫЙ ЭТАП В РАЗВИТИИ КООПЕРАТИВНОГО ДВИЖЕНИЯ РОССИИ

Стаття присвячена проблемі становлення вітчизняного кооперативного руху на прикладі Поволжських губерній. Автор проводить періодизацію історії розвитку кооперативного руху в Росії у дореволюційний період та розкриває специфіку першого етапу.

Статья посвящена проблеме становления отечественного кооперативного движения на примере Поволжских губерний. Автор проводит периодизацию истории развития кооперативного движения в России в дореволюционный период и раскрывает специфику первого этапа.

The article deals with the problem of the cooperative movement at stanovleniya otechestvennogo example Volga regions. The author conducts a periodization of history of development of the cooperative movement in Russia in the pre-revolutionary period and reveals the nature of the first stage.

История создания и становления кооперативного движения в России остается актуальным для исторической науки и для социально-экономического развития современной России. Важность изучения процесса становления кооперативного движения в нашей стране обусловлена еще и тем обстоятельством, что как свидетельствует история, наиболее значительную роль кооперация играла в переходные эпохи, в периоды так называемых транзитных экономик и становления гражданского общества.

В истории отечественного кооперативного движения в дореволюционный период можно выделить три этапа: зарождение первых кооперативов и становление кооперативного законодательства (60-е гг. – 90-е гг. XIX в.); рост числа кооперативов и развитие форм их деятельности (1900 – 1913 гг.); начало привлечения кооперативных организаций к участию в государственных продовольственных программах в период первой мировой войны (1914-1916 гг.). Данная статья посвящена характеристике первого этапа, начало которого связано с проведением реформ Александра II и, прежде всего, отменой крепостного права.

Как и большинство реформ в нашей стране, развитие кооперативного движения начиналось "сверху". Инициаторами создания кооперативных обществ первоначально выступали наиболее активные и образованные люди своего времени, как правило, представители привилегированных слоев. Кооперацию они рассматривали как социально-экономический феномен, способный стать средством для включения населения в рыночную экономику и развития новых социальных отношений. В России, так же как и в западноевропейских странах, наибольшее развитие получили потребительские, сельскохозяйственные и кредитные кооперативы.

Отечественное кооперативное движение складывалось и росло на общем фоне экономической и политической жизни, культурной отсталости населения, большинство которого составляли крестьяне. Именно аграрный характер экономики страны объяснял незначительное развитие потребительской кооперации на первом этапе. Потребительские кооперативы возникали как городские общества и действовали в среде чиновничьего сословия, фабрично-заводских и железнодорожных служащих.

Одним из первых потребительских кооперативов в стране стало Самарское общество потребителей, образованное в 1868 году [1, с.3]. Объединяло оно примерно двести пятьдесят человек из числа помещиков, крупных чиновников, зажиточных людей. Организатором общества был А.Н. Хардин, известный общественный деятель Самары. Этот факт подтверждает мнение о том, что первые потребительские общества в России возникали по инициативе просвещенных людей. Не случайно в народе их называли "дворянскими" или "барскими".

Отношение населения к первым потребительским обществам было далеко неоднозначным. Так по поводу потребительского общества А.Н. Хардина газета "Самарский справочный листок" сообщала, что едва ли мог кооператив принести "ощутительную пользу" своим членам, поскольку им предоставлялись скидки не более чем на 1 копейку. Критиковался кооператив также за то, что не брал на себя доставку на дом покупок и давал только "мелочную уступку". Тем не менее, известно, что обществом были открыты бакалейно-гастрономический магазин и чуть позже – мясная лавка. Сначала деятельность общества развивалась вполне благополучно, но с 1869 г. начались затруднения, и в январе 1871 г. оно закрылось.

Современники предполагали, что это произошло из-за убытков в торговле [1, с.3]. Скорее всего, это была не единственная причина. Историк кооперации А.В. Меркулов отмечал, что почвой для потребительской кооперации являлись растущая дороговизна жизни и развитие "алчного посредничества" [2, с.5]. Кооперация – порождение экономической необходимости, не случайно в начале XX в. бытовало выражение "кооперация – дочь нужды". Только при наличии значительного контингента людей, реально заинтересованных в возможном удешевлении жизни, появляются условия для развития потребительской кооперации.

Именно составом первых потребительских обществ объяснял их "полную неудачу" М.И. Туган-Барановский, считавший, что они имели "характер скорее забавы богатых людей, чем серьезных хозяйственных предприятий" [3, с.408, 409]. Поэтому закономерно, что в 70-е гг. количество потребительских обществ в стране значительно сократилось.

Неудачи первых потребительских обществ на много лет вызвали в русском обществе разочарование в них. Кроме того, развитие потребительских обществ было затруднено тем, что для их открытия вплоть до 1897 г. требовалось разрешение министра внутренних дел.

Положение стало меняться с активным строительством железных дорог и развитием водного транспорта, обусловивших появление потребительских кооперативов среди транспортных рабочих. Основной целью транспортных потребительских кооперативов было открытие лавок для торговли прежде всего продовольственными товарами по более низким, чем рыночные, ценам. В 1890 г. на железных дорогах и речных путях России действовало 8 потребительских обществ, в 1900 – 32, объединявших около 45 тыс. членов. Одним из крупнейших транспортных потребительских кооперативов был железнодорожный кооператив рабочих и

служащих Самаро-Златоустовской железной дороги. Он был создан в 1894 г., вскоре после учреждения Устава транспортной потребительской кооперации (1893 г.) и к 1900 г. объединял 1574 человека [4, с.5].

Таким образом, потребительская кооперация в России начала развиваться в городах, в основном, в виде обществ привилегированных классов. Организовывались они по инициативе дворянства с целью, по меткому выражению М.И. Туган-Барановского, "поддержать модную идею или поиграть в общественные деятели", но впоследствии зачастую не сумевших профессионально организовать работу кооперативов. Лица несостоятельных классов являлись, как правило, лишь покупателями. Недолговечность существования первых потребительских кооперативов была обусловлена отсутствием в стране слоя людей, реально заинтересованных в ее развитии. Рабочего класса и интеллигенции не было, а та купеческая и мещанская масса, населявшая большинство русских городов, не могла представлять собой активной основы для деятельности потребительских обществ.

Аграрный характер экономики страны определил в этот период несколько более активное развитие сельскохозяйственной кооперации. Подобно потребительским кооперативам, сельскохозяйственные общества первоначально возникали по инициативе помещиков и сельской интеллигенции. Создатели первых сельскохозяйственных обществ преследовали цель обучить крестьян рациональному ведению хозяйства, привить более современные формы и орудия хозяйствования.

Типичным примером первых инициаторов сельскохозяйственной кооперации может служить помещик Самарской губернии И.А. Лишин. Занявшись в 1883 г. после прекращения военной службы земской деятельностью, он получил звание гласного Николаевского уезда, затем – губернского и занял должность Члена от правительства в Николаевском уездном по крестьянским делам присутствии.

На четырехтысячном степном участке Николаевского уезда И.А. Лишин на собственном примере показывал местному населению выгоду рационального ведения хозяйства: использовал усовершенствованные орудия, заменял ручной труд машинным, производил посевы улучшенных семян, обводнял свою степную землю с помощью нескольких искусственных запруд, разводил леса, сажал фруктовые сады, развивал огородничество. Одновременно в местных и других периодических изданиях он регулярно выступал со статьями, в которых предлагал меры по улучшению ведения крестьянского хозяйства. В основу этих работ были положены проекты, выносимые И.А. Лишиным в земские собрания.

В целом по России стараниями инициативных людей к 1898 г. действовало 269 сельскохозяйственных обществ [1, с.157]. Курировала их работу Московское общество сельского хозяйства (МОСХ), ставившего своей целью содействие в развитии всех видов сельской кооперации [5, с.25].

Важнейшим и наиболее успешным на первом этапе направлением в развитии кооперативного движения стало создание в сельской местности кредитных обществ и ссудо-сберегательных товариществ. Актуальность развития кредитной кооперации в деревне объяснялась острой нехваткой средств у крестьян в пореформенный период (выкупные платежи, расходы на покупку и аренду земли, необходимость приобретения инвентаря, рабочего скота и тому подобное.) Нуждающиеся в средствах крестьяне занимали их у ростовщиков. Ростовщиками выступали мещане, купцы, духовенство, мировые судьи, сельские врачи. Как правило, кредитовались крестьяне перед началом летних работ, а возвращали ссуды после уборки и продажи хлеба.

Отсутствие дешевых источников кредита подталкивало крестьян к поиску новых его форм. Исследование П. С. Кабытова показало, что попытки учредить ссудо-сберегательные товарищества и даже банки предпринимались в селах поволжских губерний с середины XIX века. Например, при Каменском волостном правлении Самарской губернии в 1850-х годах удельная контора организовала волостную кассу, которая при выдаче ссуд брала с вкладчиков 4,5%, с остальных – 5%. В 1875 году возник Дубово-Уметский сельский банк. Вкладчики брали ссуду с уплатой 10%, остальные – 15% [6, с.158].

Основоположниками отечественной кредитной кооперации были представители высших и даже аристократических кругов. Работа этого слоя кооперативных деятелей отразила первый этап в развитии кооперативного движения России. Среди людей, стоявших у истоков отечественной кредитной кооперации следует назвать: гласных Петербургской городской Думы В. Н. Хитрово, А.В. Яковлева, В. Ф. Лугинина, председателя Ветлужского уездного земства Н.П. Колупанова и еще многих других представителей русской общественной мысли, активно пропагандировавших устройство кооперативных организаций среди сельского населения. Центральной фигурой в этом ряду был князь А.И. Васильчиков. Именно ему, по мнению Н.К. Фигуровской и Б.И. Подколзина, принадлежит заслуга придания вопросу о кооперации общегосударственного значения [7, с.7].

Эти люди поставили перед собой цель продвигать вопросы организации сельского краткосрочного кредита и способствовать их осуществлению, "не ожидая пока сами крестьяне дойдут до сознания важности этих учреждений" [8, с.435].

Дискуссионный период закончился осенью 1871 г. созданием при Московском обществе сельского хозяйства Комитета сельских ссудо-сберегательных и промышленных товариществ, а затем его Петербургского отделения, которые начали активно популяризовать идеи кредитной кооперации. Началась практическая работа, которая сразу же показала, что открытие кредитных обществ требовало от их организаторов не только хорошего образования, но и знания местных условий. Поэтому главную роль в этом деле призваны были сыграть земства, выполняя организационную и просветительскую работу. По запросу Комитета вопрос организации в селах ссудо-сберегательных товариществ обсуждался большинством земских собраний, на которых вырабатывались проекты реализации данного начинания.

Открывать товарищества рекомендовалось в центральных селениях уездов, чтобы дать возможность большему числу окрестных жителей принять участие в кооперативной деятельности. Для получения кредита крестьяне должны были подавать заявления в уездные земские управы. Последние, в свою очередь, обязаны были выявлять на местах людей, пользующихся доверием среди местного населения, способных познакомить крестьян "с началом устройства ссудных товариществ", принять на себя попечительство, контроль и руководство этим делом. На земства возлагалось также снабжение образуемых товариществ основным капиталом и, наконец, утверждение уставов этих товариществ у Министра Финансов.

Однако практическая реализация проектов организации сельских кредитных кооперативов и ссудо-сберегательных обществ была сопряжена с многочисленными трудностями. Земские собрания многократно обсуждали вопрос об учреждении ссудо-сберегательных товариществ и кредитных обществ и часто отказывались от их создания по двум причинам: отсутствия средств и людей, способных возглавить

работу кооперативов.

В целом по России к 1881 г. благодаря усилиям Комитета сельских ссудо-сберегательных товариществ, земств и отдельных инициативных людей было зарегистрировано 902 кредитных общества. С большим трудом создав эти общества, организаторы столкнулись с еще большей проблемой – необходимостью наладить их систематическую работу. Деятельность обществ, созданных по инициативе "сверху", зачастую ограничивалась лишь распределением выделенных средств. Финансовую поддержку им оказывали земства и Государственный банк, который начал выдавать кредиты ссудо-сберегательным товариществам с 1872 года. Крестьяне, получив ссуду, теряли интерес к своему обществу. Взятые кредиты обычно не возвращались.

Типичным примером "деятельности" кредитной кооперации в пореформенный период может служить Николаевский уезд Самарской губернии, где при волостных правлениях числилось 50 вспомогательных касс, 8 ссудо-сберегательных товариществ и 3 сельских банка. Общий размер капитала данных организаций составлял 284404 рублей. Фактически же наличных денег во всех этих кассах находилось всего 4040 рублей. Да и эта небольшая сумма сохранилась лишь благодаря уплате процентов некоторыми заемщиками из крестьян. Основной капитал был роздан и не возвращен. Так в отчете липовской волостной вспомогательной кассы значилось, что из 272 заемщиков у 104 "поручительство потеряло силу", а у 25 лиц – "совершенно безнадежно". Из 311 кредиторов кассы села Малая Глушица 37 "давно умерли, и взыскивать не с кого" [9, с.211]. В отчетах отдельных волостных правлений не указывалось даже точное число заемщиков.

Уже во второй половине 70-х гг. XIX в. стало очевидно, что ссудо-сберегательные товарищества не в состоянии обеспечить рост благосостояния всех крестьян. Не вызвали оптимизма и многочисленные факты разорения товариществ. Постепенно земство теряло интерес к сельским кредитным учреждениям. В результате с 80-х гг. XIX в. количество кредитных обществ неуклонно сокращалось. По подсчетам А.А. Исаева, в целом по России их число в 1871 г. составляло 12, в 1881 г. – 902, в 1891 г. – 822, в 1901 г. – 788 [10, с.6]. При этом большинство обществ существовали лишь номинально.

Среди основных причин недолговечности кредитных обществ и ссудо-сберегательных товариществ, созданных в 70-80-е гг. XIX в., следует назвать: искусственный характер большинства из них; неподготовленность крестьян, зачастую не умевших рационально распорядиться кредитом и не понимавших сути кредитной кооперации; отсутствие опыта по организации кооперативной работы у земства и, наконец, неразвитость правовой базы кредитных и ссудо-сберегательных товариществ, открытие которых в тот период было крайне затруднено.

Во второй половине 80-х гг. работа земств в области кооперации значительно ослабела, а проблема кредитования крестьян оставалась по-прежнему острой. В некоторых местностях страны ростовщический кредит доходил до 140%.

Не желая расставаться с идеей сельских ссудо-сберегательных и кредитных товариществ, с середины 90-х гг. XIX в. государство взяло на себя активную роль в деле внедрения сельских ссудосберегательных и кредитных товариществ. Содействие сельской кооперации стало одной из форм государственной политики по отношению к крестьянству. В 1894 г. новое тогда Министерство земледелия провело опрос земств о возможных формах организации мелкого кредита [11, с. 86]. Земства, к тому времени успевшие убедиться в необходимости опоры на самодеятельность населения, единодушно указали на роль общественных организаций и кооперации.

Результатом этой работы стало Положение "Об учреждении мелкого кредита" от 1 июня 1895 года.

Положением предусматривался преимущественно производственный характер выдаваемых ссуд, направленных на развитие земледелия и животноводства. Кредитным товариществам разрешались посреднические операции по снабжению крестьянских хозяйств и сбыту сельскохозяйственной продукции, залоговые операции и долгосрочные ссуды. Кооперативные организации призваны были обеспечить крестьян кредитом под невысокие проценты. В них крестьяне могли получать оборотные средства, не прибегая к помощи ростовщиков.

Вслед за Положением "Об учреждении мелкого кредита", в 1896 г. министр финансов России С.Ю. Витте утвердил образцовые (типовые) уставы ссудо-сберегательных и кредитных товариществ, что значительно облегчило процедуру их открытия. В уставах закреплялся демократический принцип управления товариществами, которое должно было осуществляться "согласно воле и интересам его членов".

В 90-е гг. XIX в. правовые основания получила и потребительская кооперация. Деятельность транспортной кооперации регулировалась Министерством путей сообщения, которое в 1893 г. издало свой внутриведомственный Нормальный устав, обязательный для всех создаваемых обществ. В 1897 г. право разрешать открытие потребительских обществ было передано от Министерства внутренних дел губернаторам. Вслед за этим, в 1897 г. и 1898 г., появились так называемые "нормальные уставы" потребительских обществ и сельскохозяйственных обществ "малого районного действия", которые упразднили чрезвычайно сложный порядок образования кооперативов и послужили толчком для их развития.

Таким образом, первый период в истории кооперативного движения России был временем первых кооперативных опытов, основанных исключительно на частной инициативе. Для этого периода характерны малочисленность кооперативов, неопределенность их целей и задач, неподготовленность населения к кооперативным формам взаимодействия, недостаточная разработанность правовой базы кооперации. В большей степени этот период характеризовался деятельностью теоретического и подготовительного характера.

К 90-м гг. XIX в. развитие кооперации в России зашло в тупик. Однако большая организационная и подготовительная работа первого слоя кооперативных деятелей не была напрасной. Они привнесли на русскую почву и зародили кооперативные идеи; привлекли земство к началу реализации сельской кредитной кооперации; обратили внимание государственных органов к проблеме развития кооперативных организаций среди различных слоев населения. В 90-е гг. началась разработка нормативной базы кооперативного движения. Все эти мероприятия характеризовали первый этап в развитии кооперативного движения России и способствовали активному развитию кооперации в начале XX века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гринштейн И.М. Первенец самарской кооперации / Гринштейн И.М. – Самара, 1920.
2. Меркулов А.В. Исторический очерк потребительской кооперации в России / Меркулов А.В. – М., 1917.
3. Туган-Барановский М.И. Социальные основы кооперации / Туган-Барановский М.И. – М., 1989.
4. Плакитин П.Г. Тезис-конспект о кооперации / Плакитин П.Г., Кротов М.П. – Самара, 1924.

5. Корелин А.П. Кооперация и кооперативное движение в России. 1860-1917 гг. / Корелин А.П. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2009.

6. Кабытов П.С. Поиски выхода из кризиса / Кабытов П.С. // История Самарского Поволжья с древнейших времен до наших дней. Вторая половина XIX – начало XX века. – М.: Наука, 2000.

7. Фигуровская Н.К. Петербургский кружок князя А.И. Васильчикова и зарождение кооперативного кредита в России / Фигуровская Н.К., Подколзин Б.И. // Кооперация. Страницы истории. Избранные труды российских экономистов, общественных деятелей, кооператоров-практиков. Т.1. Кн.2. Ч.1. – М., 2001.

8. Из материалов Второго съезда сельских хозяев при Императорском московском обществе сельского хозяйства // Кооперация. Страницы истории. Избранные труды российских экономистов, общественных деятелей, кооператоров-практиков. Т.1. Кн.2. Ч.1. – М., 2001.

9. Соколовский П.А. Деятельность земства по устройству ссудо- сберегательных товариществ / Соколовский П.А. – СПб., 1890.

10. Исаев А.А. Новое кооперативное законодательство / Исаев А.А. – Пб., 1918.

11. Безгина О.А. Эволюция кооперативного законодательства в дореволюционной России / Безгина О.А. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета.

УДК 355(470).03 "1992 – 2008"

Гуров В.А.,

канд. истор. наук, доцент кафедры "История и философия",

профессор Академии военных наук,

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

ПРИМЕНЕНИЕ ВООРУЖЁННЫХ СИЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В МИРОТВОРЧЕСКОЙ ОПЕРАЦИИ В ЮЖНОЙ ОСЕТИИ (1992-2008 гг.)

Збройний конфлікт між Грузією й Південною Осетією є одним із проявів етнічного конфлікту в закавказькому регіоні, що загострився в кінці XX століття у зв'язку із розпадом СРСР.

Вооруженный конфликт между Грузией и Южной Осетией является одним из проявлений этнического конфликта в кавказском регионе, обострившегося в конце XX века в связи с распадом СССР.

Armed conflict between Georgia and South Ossetia. It is one of manifestations of the ethnic conflict in the Caucasian region, become aggravated at the end of the XX century in connection with disintegration of the USSR.

В результате заключённого 24 июня 1992 года Соглашения о принципах урегулирования грузино-осетинского конфликта [1] были созданы трёхсторонние Смешанные силы мира и правопорядка (ССПМ) [2].

9 июля 1992 года ССПМ были введены в район конфликта для разъединения противостоящих друг другу сил. Миротворческие силы состояли из российского, грузинского и осетинского батальонов (последний финансировался МЧС Российской Федерации). Осетинский и российский мотострелковые батальоны дислоцировались в столице Южной Осетии, грузинский батальон – в с. Никози. В зоне конфликта было представлено по 3 российских и грузинских наблюдательных поста и 6 осетинских. В Объединённом штабе ССПМ (в г. Цхинвал) находились 18

наблюдателей с российской стороны, и столько же с грузинской и осетинской сторон [3].

Для обеспечения правопорядка, решения административно-хозяйственных и экономических вопросов была создана Смешанная Контрольная комиссия (СКК), в состав которой вошли представители грузинской, южноосетинской стороны и России (в том числе Северной Осетии). Комиссия координировала работу ССПМ и групп военных наблюдателей.

Структура организации миротворческих сил была обусловлена, во-первых, тем, что в отличие от Абхазии, из которой грузинское население почти полностью мигрировало, на территории Южной Осетии находилось много сел, с компактным проживанием либо грузинского, либо югоосетинского населения, а во-вторых – принципом справедливости, при этом российские блокпосты располагались между конфликтующими сторонами [4].

Объединённый штаб ССПМ координировал совместную службу по поддержанию мира. Россия, Южная Осетия и Грузия были представлены тремя старшими воинскими начальниками. Создание смешанных постов и проведение операций по разоружению населения, как и в Приднестровье, позволили к 14 июля 1992 прекратить кровопролитие [5].

Состав миротворческих сил от Российской Федерации был следующим: личного состава – 534 чел.; боевые бронированные машины – 46 ед.; автомобилей – 55 ед.; артиллерийского вооружения – 9 ед. [6].

Основными задачами российского миротворческого контингента в Южной Осетии являлись: обеспечение контроля за прекращением огня, вывод вооружённых формирований, роспуск сил самообороны и обеспечение режима безопасности в зоне контроля. В соответствии с вышеназванным Соглашением российский воинский контингент в составе ССПМ должен был находиться в зоне конфликта до принятия дополнительного межгосударственного решения [7].

В период с 1992 по 2003 год ССПМ удалось довольно быстро ликвидировать вооружённое противостояние и добиться свободного перемещения людей по всей территории, активизации торговли и хозяйственной деятельности, существенной нормализации социально-политической обстановки. Превентивные мероприятия наблюдательных и подвижных блокпостов, патрулирование населённых пунктов и магистралей способствовали стабилизации обстановки в зоне вооружённого конфликта. Заслугой ССПМ можно считать и тот факт, что Транскавказская автомагистраль ни разу не перерывалась [8].

Существенным показателем успеха миротворческой операции в зоне грузино-осетинского конфликта стала инициированная в начале 2000 года российским командованием ССПМ акция по добровольной сдаче незаконно хранящегося оружия и боеприпасов. Она стала возможной только по мере определённой стабилизации обстановки в зоне конфликта. По состоянию на 1 января 2002 года было сдано 1295 единиц оружия и боеприпасов и 214 кг взрывчатых веществ, а группой саперов российского батальона уничтожено 1250 единиц оружия и боеприпасов, 210 кг взрывчатых веществ [9].

Несмотря на то, что Соглашение о принципах урегулирования грузино-осетинского конфликта было выполнено лишь частично, благодаря активным усилиям ССПМ, прежде всего российским миротворцам, прекратились вооружённые столкновения. Фактически роль Смешанной Контрольной комиссии в обеспечении правопорядка в зоне конфликта выполняло командование миротворческих сил. Оно

регулярно участвовало во встречах представителей грузинской и осетинской общин, занималось решением хозяйственных вопросов. По признанию как грузинской, так и осетинской сторон российский батальон являлся гарантом мира в регионе. В Южную Осетию начали возвращаться грузинские беженцы [10].

После прихода к власти в Грузии М.Саакашвили (25 января 2004 г.), взявшего курс на восстановление территориальной целостности страны, постепенно шло обострение конфликта. 31 мая 2004 года в зону конфликта были введены части внутренних войск Грузии, начались регулярные обстрелы населённых пунктов, локальные столкновения и перестрелки. Так 10 июля 2004 года российские военные из состава миротворческого контингента в Грузии предотвратили попытку группы военнослужащих внутренних войск Грузии на пяти автомобилях проникнуть на территорию Южной Осетии в направлении Цхинвала. Они были остановлены на российском миротворческом посту у села Эргенети в Южной Осетии [11].

11 июля 2004 года наблюдатели ССПМ выехали в район села Тквиави для проверки информации о том, что Грузия готовится к вторжению на территорию Южной Осетии, сосредоточивая танки и артиллерию. К концу августа подразделения внутренних войск Грузии были выведены из зоны конфликта [12].

В сентябре 2004 года генерал-майор С.Набздоров передал пост командующего ССПМ в Южной Осетии генерал-майору М.Кулахметову [13].

Обстановка в зоне конфликта продолжала оставаться напряжённой. 1 февраля 2006 года в окрестностях грузинского села Тквиави "Урал", принадлежавший российским миротворцам, столкнулся с частными "Жигулями". На место происшествия из г.Гори было переброшено подразделение спецназа бригады Министерства обороны Грузии. Российские миротворцы подтянули свою бронетехнику. По тревоге были подняты и подразделения армии Южной Осетии. Командующему миротворцами М.Кулахметову удалось разрешить ситуацию [14].

8 февраля 2006 года, по данным разведки Минобороны Южной Осетии, было обнаружено прибытие десяти автомобилей в с. Эредви с 250 бойцами Горийской пехотной бригады ВС Грузии, о чём было проинформировано командование ССПМ. На запрос командования миротворческих сил госминистр Грузии Г. Хаиндрава вначале заявил, что грузинские военные прибыли, чтобы "заполнить квоту грузинских миротворцев" в Южной Осетии, однако впоследствии отрицал переброску войск в Эредви, и обвинял командующего ССПМ М. Кулахметова в дезинформации. Российские миротворцы для предотвращения столкновения ввели в грузинские сёла тяжёлую военную технику и доложили в МО РФ, что Грузия перебросила в зону конфликта свои войска, а также о принятых мерах [15].

С весны 2008 года произошло значительное обострение ситуации: миротворцы зафиксировали несколько десятков случаев нарушения Грузией соглашений о прекращении огня, обстрелов и подрывов транспорта. 4 июля г.Цхинвал и ряд других населённых пунктов были обстреляны с грузинских позиций. На блокпосту в селе Окона в Южной Осетии 7 июля были задержаны грузинские военнослужащие, которые были переданы 8 июля грузинской стороне [16].

В ходе выполнения мероприятий по стабилизации обстановки в регионе с 1992 по июль 2008 года части и подразделения, привлекаемые для разъединения конфликтующих сторон, потеряли убитыми и умершими, попавшими в плен – 46 чел., в т.ч.: МО – 34 чел.; МВД – 6 чел.; ФСБ – 6 чел. Санитарные потери составили 142 человека [17].

Таким образом, конфликтная ситуация в Южной Осетии, как и в Приднестровье, оказалась в состоянии неустойчивой стабильности. Можно констатировать:

во-первых, усилиями миротворческого контингента, во взаимодействии с ООН и ОБСЕ [18], было остановлено кровопролитие в регионе. ССПМ содействовали возвращению беженцев и перемещённых лиц, оказали гуманитарную помощь, участвовали в разминировании территории и восстановлении инфраструктуры в конфликтном регионе и пр.;

во-вторых, были созданы правовые основы урегулирования конфликта трёхсторонними миротворческими силами по разрешению возможных споров и разногласий;

в-третьих, для окончательного разрешения конфликта действия миротворческих сил должны быть дополнены усилиями самих конфликтующих сторон по разрешению противоречий и укреплению доверия. Несовместимыми оказались позиции сторон по вопросу о политическом и юридическом статусе Южной Осетии. Для Грузии, как и по ситуации с Абхазией, нарушение её территориальной целостности было неприемлемым, тогда как для южноосетинской стороны крайне болезненной была идея возвращения в состав Грузии, ввиду тяжких преступлений грузинских формирований в 1990-1992 годах.

Из вышеизложенного следует: миротворческая деятельность вооружённых сил России в Южной Осетии принесла ощутимые результаты – повсеместное прекращение боевых действий, перевод урегулирования в политическую плоскость, поддержание интенсивного переговорного процесса, который продолжался до начала августа 2008 года.

ЛИТЕРАТУРА

1. Соглашение между Грузией и Южной Осетией от 24 июня 1992 года. О принципах урегулирования грузино-осетинского конфликта // Дипломатический вестник. – 1992. – № 14.
2. Решение Смешанной Контрольной Комиссии от 12 июля 1992 г. О смешанных силах по установлению мира и поддержанию правопорядка в зоне грузино-осетинского конфликта // Дипломатический вестник МИД РФ. – 1992. – № 13-14.
3. Интервью командующего Смешанными миротворческими силами в Южной Осетии генерала-майора С.А. Набздорова 20 января 2003 [Электрон. ресурс] / Сайт ИА REGNUM. – Режим доступа: <http://www.regnum.ru/news>. – Загл. с экрана; Стрельников В. Контртеррористическая и миротворческие операции российских войск // Ориентир. – 2004. – № 6. – С.48.
4. Рубан А.Ф. Война в Южной Осетии и Абхазии 8–12 августа 2008 года [Электронный ресурс] / Сайт военно-исторического журнала "Сержант". – Режим доступа: <http://www.sergeant.ru>. – Загл. с экрана; Стрельников В. Контртеррористическая и миротворческие операции российских войск // Ориентир. – 2004. – № 6. – С.48.
5. Никитин А.И. Миротворческие операции: концепции и практика. – М.: МОНФ, 2000. – С.78-79; Стрельников В. Контртеррористическая и миротворческие операции российских войск // Ориентир. – 2004. – № 6. – С.47-48.
6. Золотухин Г.А. Правовые источники участия вооружённых сил РФ в операциях по поддержанию мира с СНГ / Золотухин Г.А. // Право в вооружённых силах. – 2000. – № 2. – С.4.
8. Интервью командующего Смешанными миротворческими силами в Южной Осетии генерала-майора С.А. Набздорова 20 января 2003 [Электронный ресурс.] / Сайт ИА REGNUM. – Режим доступа: <http://www.regnum.ru/news>. – Загл. с экрана; Романенко Ю. Место России в миротворческом процессе // Ориентир. – 2003. – №12. С.13-15; Стрельников В. Контртеррористическая и миротворческие операции российских войск // Ориентир. – 2004. – № 6. – С.48.

9. Майоров М. В. Южная Осетия. Вооружены и привержены миру / Майоров М. В. // *Международная жизнь*. – 2002. – №2.
10. Иванов С.М. Региональные конфликты на постсоветском пространстве и роль России в их урегулировании / Иванов С.М., Журавель В.П. // *Право и безопасность*. – 2009. – № 4(33); декабрь; Ковтуненко М.Ю. Военно-политические аспекты операций многонациональных миротворческих сил на рубеже тысячелетий / Ковтуненко М.Ю., Лутовинов В.И. // *Военная безопасность Российской Федерации в XXI веке: сборник научных статей* / под общ. ред. А.В.Квашнина. – М: ГШ ВС РФ, 2004. – С.331-351; Никитин А.И. Миротворческие операции: концепции и практика. – М.: МОНФ, 2000. – С.78-80; Стрельников В. Контртеррористическая и миротворческие операции российских войск / Стрельников В. // *Ориентир*. – 2004. – № 6. – С.48.
11. Цыганок А. Д. Уроки войны в Южной Осетии / Цыганок А. Д. // *Вестник аналитики*. 2008. – №4(34).
12. Илларионов А. Российско-грузинская война. Документы и материалы / Илларионов А. // *Континент*. – 2009. – №140; Цыганок А. Д. Уроки войны в Южной Осетии / Цыганок А. Д. // *Вестник аналитики*. – 2008. – №4(34).
13. Илларионов А. Российско-грузинская война. Документы и материалы // *Континент*. – 2009. – №140.
14. Пыхалов И. Корни грузино-осетинского конфликта // *Коммерсантъ*. – 2008. – №140 (3957). 09 авг.
15. Аленова О. Грузия и Осетия перебрасывают войсками / Аленова О., Двали Г. // *Коммерсантъ*. 2006. 10 февр.; Илларионов А. Российско-грузинская война. Документы и материалы // *Континент*. – 2009. – №140.
16. Пыхалов И. Корни грузино-осетинского конфликта / Пыхалов И. // *Коммерсантъ*. 2008. – №140 (3957). 09 авг.
17. Россия и СССР в войнах XX века. Книга потерь / Г. Ф. Кривошеев, В.М. Андроников, П.Д.Буриков и др. – М.: Вече, 2010. – С.579-580.
18. Пока в зонах вооружённых конфликтах на постсоветском пространстве присутствуют лишь миссии наблюдателей ООН или ОБСЕ. ОБСЕ поддерживает 8 миссий и 7 бюро, в том числе в Молдове, Грузии, Армении, Бишкеке, Ташкенте и Душанбе – примеч. диссертанта (см.: *От Хельсинки до Будапешта: история СБСЕ/ОБСЕ в документах (1973–1994)* / Авторский коллектив: В.В.Журкин (науч.рук. проекта), П.Т. Подлесный (отв.ред.), О.В. Лазебникова, К.С.Вяткин, А.В.Вушкарник, Н.К.Мурашкина(сост.). – М.: Наука, 1997).