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 5

Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
Житомир
2014

Видається за рішенням Вченої ради Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 5 від 26 грудня 2014 р.)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ:

О.В. Аніщенко, доктор педагогічних наук, професор;
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;
І.І. Коновальчук, доктор педагогічних наук, доцент;
М.В. Левківський, доктор педагогічних наук, професор;
С.В. Лісова, доктор педагогічних наук, професор;
О.Є. Місечко, доктор педагогічних наук, професор;
Н.Г. Ничкало, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
О.В. Пастовенський, доктор педагогічних наук;
П.Ю. Саух, доктор філософських наук, професор;
Н.А. Сейко, доктор педагогічних наук, професор;
С.П. Семенець, доктор педагогічних наук, професор;
Н.Г. Сидорчук, доктор педагогічних наук, доцент;
І. І. Смагін, доктор педагогічних наук, професор;
Д.В. Чернілевський, доктор педагогічних наук, професор

Наукове електронне періодичне видання
АНДРАГОГІЧНИЙ ВІСНИК
Випуск 5, 2014 р.

Виготовлено з оригінал-макету авторів
Підписано до друку 26.12.2014 р. Формат 60х90/12. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Друк різографічний. Ум. друк. арк. 16,6. Обл.-вид. арк 16,9. 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@zu.edu.ua

© Житомирський державний
університет імені Івана Франка, 2014

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ФУНДАМЕНТАЛЬНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ 5

Лук'янова Л.Б. Світовий досвід та європейські тенденції законодавчого врегулювання освіти дорослих 5
Вознюк О.В. Нова парадигма освіти дорослих.....17
Докучаєва В.В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем.....37
Якса Н.В. Андрагогічна модель навчання 47
Пастовенський О. В. Головні аспекти м'якого системного підходу як методологічної основи громадсько-державного управління освітньою галуззю 52
Смагін І.І. Управління освітою: синергетичні імплікації 62
Антонова О.Є. Чинники розвитку обдарованості у дорослої людини.....78

РОЗДІЛ ІІ. АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИЩОЇ ШКОЛИ 88

Вітвицька С. С. Розвиток творчого мислення майбутніх магістрів освіти як умова їх творчої самореалізації.....88
Дубасенюк О.А. Спецкурс з андрагогіки як засіб професійного й особистісного становлення майбутніх магістрів 96
Колесник Н.Є. Культурологічний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів.....106
Березюк О. С. Етнокультурологічна парадигма в сучасних інноваційних дидактичних технологіях освіти дорослих.....112
Ковальчук В.А. Технологія формування у майбутніх учителів професійної компетентності здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем.....117
Мирончук Н.М. Основні напрями професійної підготовки сучасного фахівця у системі вищої освіти 126
Шанскова Т.І. Готовність до професійної діяльності фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти.....133
Свиридюк О.В. Здоров'язбережувальне середовище як засіб становлення особистості 139
Єремеєва В.М. Гуманістично-орієнтований підхід у процесі навчання майбутніх учителів як чинник їх професійного зростання.....145
Бабушко С.Р. Компетенція чи компетентність? (порівняльний аналіз вітчизняних та зарубіжних підходів) 151
Свиридюк В.В. Формування комунікативної компетентності медичних сестер із завершеною вищою освітою.....158

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ 170

Жуковський В.М. Компетентнісний підхід до професійної підготовки вчителів з предметів духовно-морального спрямування у системі післядипломної освіти 170

Сидорчук Н.Г. Самоосвіта як форма організації навчання у системі освіти дорослих 179

Орлова О.А. Побудова авторської технології підготовки вчителя до особистісного самовдосконалення учнів у системі післядипломної освіти 184

Маркова Т.В. Інформаційно-комунікативне середовище як засіб підвищення майстерності педагога 191

Березюк Юлія. Підготовка вчителя іноземної мови до самовдосконалення в умовах освітнього середовища.....197

Колеснікова І.В. Шляхи розвитку медіа-культури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти.....202

Закірова Н.Ш. Іншомовна підготовка в системі неформальної освіти дорослих в Україні 207

РОЗДІЛ IV. НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТИ ОРОСЛИХ 217

Петрук І. С. Процес розвитку методичної компетентності вихователів ДНЗ у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів 217

Волярська О. С. Науково-методичний супровід професійної підготовки слухачів навчальних підрозділів підприємств у системі неперервної освіти 225

Буянов П. Г. Використання ігор у професійній освіті дорослих 231

Шарненкова Т.О. Роль педагогічних бібліотек та періодичних видань для самоосвіти вчителя кінця XIX – поч. XX ст. 237

РОЗДІЛ І. ФУНДАМЕНТАЛЬНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ

УДК 378.1

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

СВІТОВИЙ ДОСВІД ТА ЄВРОПЕЙСЬКІ ТЕНДЕНЦІЇ ЗАКОНОДАВЧОГО ВРЕГУЛЮВАННЯ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ

У статті висвітлено роль законодавчого врегулювання освіти дорослих та обґрунтовано доцільність розроблення відповідного законодавства для України; проаналізовано міжнародний досвід у цій сфері, результати його осмислення й найбільш перспективні напрями адаптації в правовому полі України. На основі вивчення й узагальнення наукової, правничої джерельної бази, а також виявлення пріоритетів, цілей і завдань цього освітнього напряму виокремлено чотири підходи (суспільно-політичний, культурологічний, політично-діяльнісний, економічний), що розкривають сутність освіти дорослих у сучасному суспільстві.

***Ключові слова**: освіта дорослих, законодавство, закони про освіту дорослих, міжнародний досвід.*

В статье раскрыта роль законодательного урегулирования образования взрослых, обоснована целесообразность создания соответствующего законодательства для Украины; проанализирован международный опыт в этой сфере, результаты его осмысления и перспективные направления, целесообразные для внедрения в Украине. На основе изучения, обобщения различных источников, а также выявления приоритетов, целей и заданий этого образовательного направления выделено четыре подхода (общественно-политический, культурологический, политически-деятельносный, экономический), раскрывающие сущность образования взрослых в современном обществе.

***Ключевые слова**: образование взрослых, законодательство, законы об образовании взрослых, международный опыт.*

The article highlights the role of the legislative provision for adult education and the necessity of working out the corresponding legislative documents for Ukraine has been substantiated. There has been analyzed the international experience in this sphere, the results of consideration and the most perspective directions of its adaptation in Ukraine. Having reviewed and generalized the scientific and law literature resources as well as having identified the priorities, goals and objectives of this educational field, the following four approaches, which represent the essence of adult education in modern society, have been distinguished: sociopolitical, cultural, political and economic.

***Key words**: adult education, legislation provision, adult education laws, international experience.*

У сучасних умовах освіта дорослих набуває дедалі більшого значення в європейському та світовому просторі як важлива складова неперервної освіти. Цей підхід знайшов відображення у численних нормативних документах. Наприклад, у декларації Гамбурзької всесвітньої конференції ЮНЕСКО зазначено, що «Освіта дорослих – це ключ у XXI століття» [1]. Проблема розвитку дорослих визначена як «проблема номер один» на міжнародному рівні на зустрічах «Великої вісімки» (Освіта в змінюваному світі. Заключний документ зустрічі міністрів освіти «Великої вісімки», Токіо, 2000 р.).

У 2000 р. у Дамаску (Сирія) відбулося засідання Міжнародної ради з освіти дорослих, де представниками 704 недержавних організацій, які працюють у сфері освіти дорослих, із країн Африки, арабських держав, Азії, Карибського басейну, Європи, Латинської та Північної Америки було прийнято Декларацію «Заклик до дій у сфері грамотності й освіти дорослих для усіх» [2]. У декларації наголошується на необхідності посилення фінансової політики та удосконалення законодавства у галузі реалізації права громадян на освіту впродовж життя.

У документах європейських самітів зазначено, що освітні системи мають пристосуватися до нових реалій XXI ст., а «безперервна освіта повинна стати головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності й занятості» [4]. Так, за розрахунками учених, збільшення середньої тривалості освіти дорослого населення лише на один рік у довгостроковому вимірі призводить до економічного зростання на 3,7% та підвищення прибутків на душу населення на 6 %. Проте освіта і навчання дорослих виходять далеко за межі соціально-фінансової сфери, зокрема, підвищення кваліфікації, перепідготовка або просування дорослих по службі. Неперервна освіта відкриває можливості для всіх, висуваючи при цьому різні цілі – надання другого або третього шансу в житті, задоволення прагнення до знань і краси або удосконалення й розширення підготовки, безпосередньо пов’язаної з вимогами професійної діяльності, разом із практичною підготовкою [5].

Отже, формуючи політику в сфері освіти дорослих, європейські країни дедалі більше уваги приділяють не тільки її економічній доцільності, роль якої визначається ринком праці, але й підносять значення соціально-культурної складової, оскільки освіта стає визначальним чинником як професійного, так і особистісного розвитку. У найближчому майбутньому, як стверджують фахівці, освіта відіграватиме провідну роль для ефективної «включеності» людини у суспільство (socialinclusion).

Слід зауважити, що переважна більшість європейських країн мають нормативні акти щодо законодавчого врегулювання освіти дорослих, де визначено її цілі, принципи й механізми державної підтримки, основні суб’єкти, їх права й обов’язки, способи координації дій різних провайдерів освітніх послуг, а також принципи та схеми отримання коштів з бюджету.

Наприклад, у Норвегії «Акт про освіту дорослих» набув чинності ще у 1976 році; у Німеччині діють відповідні земельні закони; першою на пострадянському просторі Закон про освіту дорослих прийняла Естонія. Тобто, сприймаючи гамбурзький символ як програму дій, більшість країн Європи вже активно використовують «ключ у XXI століття».

Водночас, в усвідомленні ролі освіти дорослих в Україні можна вести мову про наявність певних суперечностей. Зокрема, наша держава чітко визначила вектор свого розвитку, спрямований на інтеріоризацію загальноєвропейських цінностей, задекларувала прагнення приєднання до європейського простору. Проте в Європі освіта дорослих давно вже стала вагомою складовою державної політики як за змістом суспільного розвитку окремих країн, так і за сутністю освітньої політики Європейського Союзу загалом. Нині в Європі успішно розробляються концепції, модельні закони, упроваджуються національні програми з освіти дорослих, які реалізуються в державних і недержавних інституціях та установах. Натомість в Україні освіта «дорослих як складова освіти впродовж життя не посідає належного місця й не набула відповідного визнання, а ставлення до неї можна радше схарактеризувати як особисту справу, якою опікуються переважно комерційні структури» [3, с.8]. У звіті засідання робочої групи національного рівня в сфері «Освіта дорослих» зазначено, що в Україні є надзвичайно велика потреба в освіті дорослих, яка не озвучена суспільством, державою, зацікавленими суб'єктами. На відміну від країн ЄС, де цей напрям давно й успішно функціонує, в Україні сектор освітніх послуг для дорослих безсистемний, ситуативний, спонтанний, малоефективний, його діяльність переважно представлена недержавними організаціями. Україна тільки підходить до осмислення цінності концепції впродовж життя, їй необхідно передбачити створення різних компонентів структури системи освіти дорослих, які було би підпорядковано єдиній меті [6, с 116].

У розробленій нами Концепції освіти дорослих в Україні йдеться про необхідність визнання освіти дорослих на державному рівні невід'ємною складовою національної системи освіти й розроблення відповідно до цього нових підходів її правового регулювання, у першу чергу, необхідність розроблення Закону України про освіту дорослих [3, с.18]. Основою для розробки проекту закону "Про освіту дорослих" повинні стати оцінка та аналіз потреб у навчанні дорослих громадян України, можливостей їх задоволення, тобто оцінка державної та особистісних потреб громадян, а також територіальної й вартісної доступності освітніх програм різних провайдерів. У цьому сенсі слід ураховувати, що на ринку освітніх послуг для дорослих поряд із державними закладами підвищення кваліфікації, установами, що здійснюють професійну підготовку, перепідготовку і навчання, працюють комерційні структури, громадські організації тощо.

Вважаємо, що розроблення Закону України про освіту дорослих дасть можливість не тільки закріпити права людини на освіту впродовж життя та визнати її суспільну корисність; забезпечити доступність освітніх послуг для

всіх дорослих громадян України незалежно від рівня освіти, доходів і місця проживання, а також легітимізувати цю освітню ланку; закріпити на законодавчому рівні вимоги щодо координації й взаємодії різних суб'єктів у сфері освіти дорослих та гарантії її розвитку через виділення спеціальних статей бюджету, розробку схем фінансової підтримки у навчанні найбільш соціально незахищених верств населення. Окрім того, законодавче унормування уможливить державну підтримку наукових досліджень у галузі освіти дорослих та підготовку професійних кадрів для системи освіти дорослих.

Надзвичайно важливим компонентом такої роботи є вивчення, узагальнення та систематизація міжнародного досвіду, його осмислення і пошук найбільш перспективних напрямів, які можуть бути адаптовані для правового поля України. Отже, здійснений нами з цією метою аналіз законодавчої бази Європейських країн та США й Канади у галузі освіти дорослих дав підстави для таких висновків.

Висновок перший. Закони, що діють у правовому полі освіти дорослих, можна умовно об'єднати у дві групи. Перша – це законодавства, засновані на цілісному й конкретизованому сприйнятті цієї освітньої сфери. Наприклад, «Закон про освіту дорослих», прийнятий у США в 1966 році, Естонії у 1993 р., (нова версія 2009 р.), Норвегії у 2009 р.; «Закон про освіту і навчання дорослих» (Республіка Косово, 2001); «Закон про подальшу освіту та навчання» (Велика Британія, 2007), Закон «Про сприяння освіті дорослих» (Австрія, 1979) та ін. Друга група – це законодавства, в яких освітня практика, як предмет врегулювання, не підпадає у сферу застосування інших законів. Наприклад, «Закон про неформальну освіту дорослих» – 1998 р., оновлений у 2010-2011 рр., «Закон про вищі народні школи» у Данії; «Декрет про урядові субсидії освіти дорослих» (Швеція, 1991); Закон «Про фонд «Освіта дорослих» (Ліхтенштейн, 1998); «Закон про приватні заклади професійної підготовки», що регламентує освіту дорослих, який набув чинності у Канаді в 2003 році та ін.

Водночас, слід зазначити, що в окремих країнах законодавство у сфері освіти дорослих є надзвичайно потужним, розгалуженим і поєднує обидві групи законів. Наприклад, у Фінляндії діють Закон і Указ про професійне навчання дорослих (1998 р.), Закон про неформальну освіту дорослих, що набув чинності у 1998 р. та оновлений у 2010-2011 рр.; Закон і указ про добровільну просвітницьку діяльність (1998 р.), а також Закон про матеріальну підтримку в системі навчання дорослих (2000 р.), Закон і указ про професійну підготовку вчителів для дорослих (2003 р.). У Данії також система освіти дорослих регулюється сукупністю законодавчих актів. Так у 1985 р. набув чинності один із перших законів «Закон про освіту робітників», що врегульовує освіту дорослих у країні. Окрім цього у країні діють «Закон про освіту для дорослих іммігрантів» (1986), «Закон про спеціальну освіту для дорослих» (1991), Закон «Про оплачувану відпустку для навчання» (1992 р.). У 1993 р. в країні було прийнято Закон «Про освіту для дорослих та

подальше навчання». Декілька законів було розроблено урядом країни спеціально для матеріальної підтримки і заохочення дорослих до освіти і навчання, зокрема, «Закон про допомогу для освіти дорослих» (1989).

Висновок другий. Незважаючи на певні відмінності предмету законодавчого регулювання, переважній більшості нормативних актів у галузі освіти дорослих притаманні спільні риси. Найбільш характерними з них є:

1) визнання освіти дорослих рівновагомою складовою національних систем освіти та права кожної людини на освіту впродовж життя;

2) наявність у законодавстві розділів, що описують цілі освіти дорослих, принципи та механізми її підтримки, типи основних суб'єктів, їх права й обов'язки, характер взаємовідносин з державою, механізми координації між різними провайдерами, а також принципи та схеми отримання коштів з бюджету;

3) урахування професійно важливих цілей освіти дорослих та особистісних потреб у навчанні дорослих громадян;

4) визнання й підтримка неформальної освіти дорослих та гарантії державної підтримки непрофесійної освіти дорослих, зокрема у сфері культурної, громадянської й політичної освіти;

5) рівноправність суб'єктів різної форми власності та гарантії державної підтримки недержавних провайдерів.

Проте питання щодо визнання пріоритетів освіти дорослих, визначення шляхів розв'язання вузлових проблем, зокрема, валідація результатів неформальної та інформальної освіти, визначення рівнів професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими та ін., залишаються відкритими. Такий стан, на нашу думку, можна пояснити відсутністю чітко сформульованих підходів до освіти дорослих, усталеного категоріально-поняттєвого апарату. Наприклад, переважна більшість європейських країн, незважаючи на ступінь розробленої нормативно-правової бази, визнає глобальне значення усіх ланок дорослих освіти, проте конкретизація її економічної або особистісної значущості у різних країнах суттєво відрізняється.

Надзвичайно цікавим у цьому сенсі є досвід Федеративної Республіки Німеччина, законодавство якої є дворівневим: федеральний і земельний рівні. На федеральному рівні немає законів, прийнятих спеціально для врегулювання питань освіти дорослих, так само і в Основному законі ФРН практично не містяться спеціальні положення про освіту дорослих, проте констатується відповідальність федеральних земель за її здійснення. Переважно це закони, що регламентують підтримку заходів професійної й академічної освіти дорослих, реалізацію дослідницьких програм та апробацію нових підходів. На цьому рівні ключові позиції посідає міністерство освіти та досліджень, яке у своїй діяльності керується «Концепцією ціложиттєвого навчання», схваленої у 2003 році [7]. Федеральне міністерство у справах сім'ї, людей похилого віку, жінок та молоді (BMFSFJ) також переймається

питаннями освіти дорослих. Відповідальність за загальну неперервну освіту також покладається на Міністерства освіти, культури та науки. Вони є найбільш важливими державними органами в галузі неперервної освіти.

Безпосередньо принципи, механізми регулювання та підтримка системи освіти дорослих, права та обов'язки відповідних закладів, персоналу, суб'єктів навчального процесу та ін. регулюються земельними законами, які є в усіх землях, за винятком Гамбургу й Берліну. Перший закон про освіту дорослих було прийнято у федеративній землі Нижня Саксонія 13 січня 1970 року [10].

Загалом назви земельних законів переважно сформульовано у такій редакції: «Закон про освіту дорослих» (Тюрингія); «Про врегулювання і сприяння продовженій освіті у землі Бранденбург»; «Про продовжену освіту» (землі Макленбург-Передня Померанія; Райнланд-Пфальц); «Про продовжену освіту у землі Бремен»;«Про сприяння освіті дорослих» (Баварія, Саксонія-Ангальт), «Про сприяння продовженій освіті» (землі Саар, Баден-Вюртемберг, Гессен), «Про організацію і сприяння продовженій освіті» (земля Північний Рейн-Вестфалія); «Про врегулювання і сприяння продовженій освіті у землі Бранденбург». Слід підкреслити, що головним критерієм відмінності у цих законах є питання підпорядкування закладів освіти дорослих. Так в одних землях законодавство орієнтоване на надання гарантій інституційної самостійності муніципальним і громадським закладам освіти дорослих, в інших приписує державі провідну роль у наданні послуг у сфері освіти дорослих.

Незважаючи на цю істотну відмінність, можна виділити ряд положень, переважно представлених в усіх земельних законах про освіту дорослих, що мають схожі трактування. Зокрема:

1. Позиціонування освіти дорослих як складової системи освіти, підкреслюючи її рівноправність з іншими секторами освіти (землі Баден-Вюртемберг, Баварія, Саксонія Ангальт, Нижня Саксонія, Північний Рейн Вестфалія), в окремих землях використовується додатково прикметник «незалежна» (Баварія, Баден-Вюртемберг, Саксонія Ангальт, Нижня Саксонія, Рейнланд-Пфальц і Тюрінгія). Практично усі закони гарантують установам право на автономність при виборі керівництва та співробітників, а також при розробці навчальних планів і програм.

2. У визначенні цілей освіти дорослих в усіх законах підкреслено спрямованість на розвиток особистості, її знань, умінь і навичок, необхідних для ефективної взаємодії із суспільством, зокрема, увага концентрується на розвитку критичного мислення, рефлексії, здатності до оцінки, прийняття рішень, незалежності в судженнях і вчинках. Одне з основних завдань освіти дорослих сформульоване як діяльність, що сприяє поліпшенню життєвої ситуації людини у всіх сферах її життєдіяльності, спрямована на становлення й зміцнення вільного демократичного суспільства в правовій державі.

3. Описуючи принципи і критерії фінансування з бюджетних коштів, більшість земель виділяє такі позиції:

– основним орієнтиром є задоволення освітніх потреб серед усіх соціальних верств дорослого населення на території усієї землі, у тому числі у сільській місцевості,

– підтримка надається державним та недержавним установам, діяльність яких відповідає пунктам закону (містяться практично у всіх земельних законах), зокрема: освітні програми повинні бути відкриті для всіх; зміст освіти, результати діяльності, а також фінансові документи повинні бути доступні для перевірки відповідними інстанціями; персонал має здобути відповідну кваліфікацію; організація повинна здійснювати свою діяльність на території даної землі або тут має бути розташований її офіс; необхідно подати план діяльності на період, на який запрошується фінансування.

Важливим є те, що фінансова підтримка не виділяється організаціям, що мають вузьку спеціалізацію, спрямовані на отримання прибутку, а також здійснюють освітню діяльність для задоволення власних потреб.

4. Майже у всіх земельних законах передбачено створення структур, які координують діяльність закладів освіти дорослих на території землі. Це кураторіум, агенція, рада чи комісія, що виступають також у якості консультантів земельних урядів. У деяких землях вони наділені правом голосу при визначенні принципів виділення дотацій або затвердження списку організацій, що мають право на одержання бюджетного фінансування.

5. Земельні Закони «Про освіту дорослих» містять положення про співпрацю закладів освіти дорослих, про створення асоціацій освіти дорослих, що координують діяльність своїх членів, сприяють підвищенню кваліфікації та співпрацюють з державними органами.

У ФРН надзвичайно велику роль у сфері неперервної освіти, й зокрема освіти дорослих, відіграють асоціації й національні організації. Найбільш важливими є такі асоціації:

Н*а федеральному рівні*:

– Німецька Асоціація Народних Університетів (Deutscher Volkshochschul-Verband – DVV);

– Асоціація німецьких палат промисловості й торгівлі (DeutscherIndustrie- Handelskammertag – DIHK);

– Федеральна асоціація закладів професійної освіти (Bundesverband дер Träger beruflicher Bildung – BBB);

– парасолькова Асоціація німецьких організацій неперервної освіти (Dachverband Німецькій Weiterbildungs organisationen – DVWO);

– Професійна асоціація дистанційного навчання та навчання Media – Форум Дистанційного Навчання (Fachverband für Fernlernenernmedien);

– католицька асоціація освіти дорослих (Katholische Bundes gemeinschaft für Erwachsenenbildung – KBE);

– німецька Євангелічна асоціація освіти для дорослих (DeutscheEvangelischeArbeitsgemeinschaftfürErwachsenenbildung - DEAE);

– Федеральна робоча група для роботи і життя (Bundesarbeitskreis ArbeitундLeben Є.В. – DGB / VHS);

– Азіатський банк розвитку (Робоча група для німецьких навчальних закладів (Arbeitskreis Deutscher Bildungsstätten);

– Асоціація католицьких організацій соціальної освіти (Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke – aksb).

Організації національного рівня:

– Німецький Інститут освіти дорослих – Центр безперервної освіти Лейбніца (Deutsches Institutfür Erwachsenenbildung-DIE);

– Федеральний інститут професійної освіти (Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB).

Окрім того, не можна обійти увагою діяльність таких спілок, як Німецьке товариство педагогічних наук, відділ освіти дорослих (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften – DGFE) та Німецька асоціація університетів безперервної й дистанційної освіти (Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildungунд Fernstudien – DGWF).

В Австрії здійснюється активна робота у галузі освіти дорослих. Щорічно понад 25 освітніх центрів для дорослих відвідують понад 100 тис. осіб.

Загальнодержавний федеративний закон «Про сприяння освіті дорослих» (Erwachsenenbildungs – Förderungsgesetz) прийнято 21 березня 1973 року. Зміни до закону було внесено у 1990 і 2003 роках. У Законі описано напрями освіти дорослих, типи закладів, спосіб їх акредитації, принципи і способи фінансування, форми контролю і перевірки діяльності закладів освіти дорослих.

Окрім надання підтримки закладам освіти дорослих – завдання, яке покладається на відділ, що відповідає за освіту дорослих, у Федеральному міністерстві освіти, науки і культури – «Закон про стимулюючі заходи» – також містить положення щодо технічного обслуговування і керування федеральним центрам сприяння освіті дорослих (Förderungsstellen де Bundes für Erwachsenenbildung) у межах окремих провінцій.

На окрему увагу заслуговує досвід Великої Британії. У цій країні освіта дорослих знаходиться у підпорядкуванні Департаменту бізнес-інновацій та навичок, який охоплює цілий ряд галузей – інновації, науку, ділові кола, економіку, статистику, зайнятість, торгівлю, експорт, а також освіту дорослих, додаткову та вищу освіту. Загалом у країні останніми роками значного поширення набув термін «навчання впродовж життя» як загальний термін для пост-обов’язкової освіти, що виходить за межі системи вищої освіти. Він охоплює подальшу/додаткову професійну освіту, громадянську освіту, навчання на робочому місці й інші подібні заходи, що мають добровільний характер та відбуваються у межах державного й комерційного секторів.

Слід підкреслити, що Доповідь КОНФІНТЕА узагальнила велику кількість програмних документів, спрямованих на формування політичного

підґрунтя щодо освіти дорослих. Зокрема, Чотири парламентські акти, які безпосередньо стосуються навчання громадян після завершення школи, вступили в силу останніми роками, дещо пізніше набули чинності ще два Законопроекти. У період з 2000 по 2009 роки було прийнято низку законів і законодавчих актів, які безпосередньо впливають на розвиток освіти дорослих у країні. Так у 2000 р. набув чинності Закон про освіту і професійну підготовку, за яким Раді з освіти і професійної підготовки (LSC) надаються повноваження щодо керування коледжами подальшої освіти, а також покладаються обов'язки щодо заохочення роботодавців та фізичних осіб до участі в навчанні.

Окрім того, у Великій Британії систематично відбуваються офіційні консультації з проблем освіти дорослих, приймаються відповідні документи, найбільш відомими з яких є так звані Зелені й Білі [8].

Представимо їх короткий огляд.

Зелені документи:

«Навчальний вік»: Ренесанс для нової Британії (1998 р.**).** (консультативний документ на доповідь Фріера з низкою рекомендацій щодо незалежного вивчення бухгалтерської справи та створення Університету для промисловості).

На шляху розвитку (2010 р.) – наше майбутнє процвітання: вийшов після опублікування релізу «Навички для зростання», змальовує, як Велика Британія розвиває навички та вміння людей знаходити роботу, започаткувати власний бізнес та для промисловості майбутнього. Це довготермінова стратегія з розвитку ключових компетенцій, таких як підприємництво та знання. Було виділено 1 млрд. фунтів на реалізацію стратегії.

Білі документи:

Навчання, щоб бути успішним (1999 р.): нові рамки для навчання тих, кому за 16 (перший документ із серії про навички і створення Ради з навчання та навичок).

Навички 21 століття (2006 р.): реалізація потенціалу – спрямована на зміцнення позицій Великобританії як однієї з світових економічно розвинених держав, забезпечуючи своїм громадянам можливість знайти роботу і підтримати роботодавців щодо наявності у них необхідних навичок для ведення свого бізнесу. Було створено 23 галузеві Ради забезпечення гарного вибору і працівникам, і роботодавцям. Ці Ради – незалежні, створені роботодавцями для потреб різних економічних галузей, узагальнюють вимоги щодо навичок та навчання.

Навички: продовжуючи бізнес, продовжуючи працювати (2005 р.) (документ базується на Білому документі 2003 року і пропонує поставити потреби роботодавця в центр усього навчання. Більше фокусується на навчанні задля отримання роботи, навичок для виконання роботи, проте обмежує навчання задля задоволення).

Подальша освіта: удосконалення навичок, покращення шансів (2006 р): підвищення кваліфікації, поліпшення життєвих шансів (реакція на звіт

Фостера і серед інших речей встановлює нове право на безкоштовне навчання молоді до 25 років. Він представив схему «Потяг, щоб наздогнати».

Навички світового класу (2007 р.): Відповідь на звіт Лейтча. Пропонує «навички революції», щоб закрити прогалини в навичках на кожному рівні до 2020 року, через систему, в якій потребам дорослих учнів і роботодавців було приділено першорядну увагу. Дорослі учні матимуть пріоритет щодо отримання навичок рахунку, який дасть особам велику відповідальність і більший вибір навчання.

Підвищення очікувань (2008 р.): Включення в систему можливостей поліпшити свої навички для того, щоб знайти роботу або зробити прогрес у своїй роботі для 16-17 річних.

Нові промисловості, Нові робочі (2009 р.) – у рамках підготовки до підйому в економіці Уряд мав намір переконатися, що люди мають необхідні навички, а бізнес має підтримку для участі у нових галузях, що постійно з'являються. Провідні позиції в розробці та впровадженні технологій, які будуть визначати спосіб ведення бізнесу в найближчі роки, було викладено в «Навичках для зростання», де визначено шість основних зобов'язань.

Навички для стійкого зростання (2010 р.): окреслює бачення нового уряду на Подальшу освіту і систему навичок з метою поліпшення кваліфікації робочої сили, продуктивності економіки і залучення до навчання. Мету буде досягнуто при підтримці Уряду, який зобов'язується інвестувати стратегічно важливі напрями для сталого розвитку. Проте заощадження теж мають бути зроблені, уряд буде продовжувати підтримувати високий рівень участі та продуктивності.

Заслуговує на увагу діяльність Британського національного інституту неперервної освіти дорослих (National Institute of Adult Continuing Education, NIACE), який щорічно під егідою Світової асоціації освіти дорослих (World Association for Adult Education, WAAE) проводить конференції та семінари для студентів, викладачів, молодих науковців з проблем освіти дорослих. Провідна мета NIACE– сприяти збільшенню загальної кількості дорослих студентів у формальній та неформальній освіті в Англії та Уельсі, одночасно удосконалюючи можливості широкого доступу до навчання усіх верств дорослих та забезпечення навчального процесу [10].

Цікавим є факт, що в уряді Великої Британії існує посада Міністра з подальшої освіти, кваліфікацій і навчання впродовж життя (Minister of State for Further education, Skills and Lifelong Learning).

Однією з перших на пострадянському просторі, зокрема у 1993 р., Закон про освіту дорослих прийняла Естонія (його нова версія набула чинності у 2009 р. [12]. Окрім того, в країні діють багато інших документів, що регламентують різні аспекти освіти дорослого населення. Наприклад, Постанова Міністра освіти і науки «Про порядок і умови навчання в базовій або старшій середній школі у формі вечірніх курсів, дистанційного навчання і закінчення школи екстерном», яка регулює навчання дорослих в основній і старшій середній школах. 3 листопада 2005 р. Уряд Естонії прийняв

Стратегію освіти впродовж життя на 2005-2008 рр. (Lifelong Learning Strategy). Стратегія є документом, що закріплює державні цілі в галузі освіти дорослих після відновлення незалежності у 1991 році. План розвитку освіти дорослих Естонії на 2009-2020 є продовженням Стратегії освіти впродовж життя [13].

Висновок третій. Вивчення, аналіз та узагальнення наукової, правничої джерельної бази з питань ролі й місця освіти дорослих у сучасному суспільстві, а також виявлення пріоритетів, цілей, завдань та шляхів розв'язання цього освітнього напряму дає підстави для виокремлення чотирьох підходів: суспільно-політичного, культурологічного, політично-діяльнісного й економічного.

Перший підхід (суспільно-політичний) ґрунтується на тому, що неперервна освіта дорослих є передумовою й інструментом для розвитку, підтримки суспільно-політичних систем, а відтак заохочення громадян до неперервної освіти є результатом їх активної участі у суспільно-політичному житті країни. Такий підхід набув найбільшого поширення у північній Європі, передусім у Скандинавських країнах. Наприклад, шведська програма реформ спрямована на забезпечення підвищення конкурентоспроможності як усієї країни, так і окремих осіб, їх навичок і можливостей.

У межах другого підходу (культурологічного) – освіта дорослих виступає як провідний засіб розвитку, збереження і передачі культури, через освіту уможливлюється сприяння розвитку особистісного потенціалу, відбувається формування етичних і моральних цінностей, міжкультурне міжгенераційне спілкування. Такий підхід має місце в освітній політиці країн Європейського Союзу, зокрема, його реалізація відбувається в освітніх програмах, у рамках проектів як формальної, так і неформальної освіти.

Третій підхід певною мірою можна розглядати як поєднання двох попередніх, оскільки ключовими словами тут є «участь» (суспільно-політичний підхід) і «розвиток» (культурологічного підхід). Цей підхід вписується у контекст концепції сталого розвитку. Набув поширення у північноєвропейських країнах, США та Іспанії.

У межах четвертого підходу (економічного) домінуючою позицією є усвідомлення освіти дорослих як чинника, що забезпечує економічне зростання держави. Така освітня політика є прийнятною у пострадянських країнах. Хоча цей підхід поступово поширюється і в країнах, де пріоритетне завдання освіти дорослих полягало в заохоченні громадян до участі у суспільному житті.

На нашу думку, для України найбільш прийнятним є комплексний підхід, у межах якого відзеркалено сутність освіти дорослих через усі її види, форми, а сама освіта дорослої людини розглядається як «суспільний добробут». Саме цей підхід разом із гарантією права особистості на освіту в будь-якому віці став підґрунтям для розроблення законодавчих актів у багатьох європейських розвинених країнах.

Вважаємо, що лише пильна увага до проблем освіти дорослих, чітка

національна стратегія в цій сфері, прийняття Закону «Про освіту дорослих» та відповідних підзаконних актів зможуть перетворити Україну на сучасну цивілізовану демократичну державу, де інтереси і потреби кожної людини є предметом турботи держави і суспільства.

Література

1. Гамбургская декларация об обучении взрослых / Гамбург, 1997 г. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 11.05.2014:<http://www.un.org/russian/documen/declar>. – Загол. з екрану. – мова рос.
2. Дамасская декларация Международного совета по ОВ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 01.06.2014: <http://www.znanie.org/jornal/n1_01/da>. – Загол. з екрану. – мова рос.
3. Лук'янова Л.Б. Концепція освіти дорослих в Україні / Лариса Борисівна Лук'янова. – Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.
4. Обучение взрослых: учиться никогда не поздно. Коммюнике Комиссии Европейских Обществ, Брюссель, 23 октября 2006 г. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 15.06.2014: <http://www.google.com.ua/url?sa=t&sourur>. – Загол. з екрану. – мова рос.
5. Образование – сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века. – Париж: ЮНЕСКО, 1996. – С. 1–102.
6. Освіта дорослих в Україні через призму європейського досвіду : збірка матеріалів / DVV international. – Київ, 2011. – 117 с.
7. Country Reporton Adult Educationin Germany [Електрон. ресурс] // European Association for the Education of Adults. – Helsinki, 2011. – Режим доступу: 15.06.2014: <http://www.eaea.org/doc/pub/Country-Report-on-Adult-Education-in-Germany.pdf>. – Загол. з екрану. – мова англ.
8. Country Report on the Action Planon Adult Learning: UK [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: 25.01.2014: <http://ec.europa.eu/education/adult_en.pdf>. – Загол. з екрану. – мова англ.
9. Instructional Strategies for Cognitive Strategy [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 25.01.2014: <Instructionhttp://www.eadulteducation.org/resourc>. – Загол. з екрану. – мова англ.
10. National Institute of Adult Continuing Education [Електрон. ресурс]. – Режим доступу :http://www.niace.org.uk.>. – Загол. з екрану. – мова англ.
11. Niedersächsisches Erwachsenenbildungsgesetz (NEBG) [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: 25.01.2014: <http://www.aewb-nds.de/cms/index.php?opti=com_content&>. – Загол. з екрану. – мова англ.
12. Republik of Estonia. Ministry of education and researcn [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 25.01.2014: <http://www.hm.ee/index.php?249171>. – Загол. з екрану. – мова англ.
13. The Estonian Lifelong Learning Strategy2020 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 5.01.2014: <http://www.hm.ee/siteestonlifelong_strategy.pdf>. –Загол. з екрану. – мова англ.

УДК 377.34

Вознюк О.В.,
доктор педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка

НОВА ПАРАДИГМА ОСВІТИ ДОРОСЛИХ

Обґрунтовується нова парадигма освіти дорослих, яка реалізує три типи педагогічної дії, які відповідають різним педагогікам: педагогічна дія як розвиток (актуалізаційна, резонансна, метаморфозна педагогіки), як преображення (біфуркаційна, креативна педагогіка, педагогічна парадоксологія), як формування (формувальна, ретро-, хронореверсійна педагогіка, педагогіка життєвих фактів).

***Ключові слова**: нова парадигма освіти дорослих, біфуркаційна педагогіка, креативна педагогіка, педагогічна парадоксологія, педагогіка життєвих фактів.*

Обосновывается новая парадигма образования взрослых, которая реализует три типа педагогического действия, соответствующих различным педагогікам: педагогическое действие как развитие (актуализационная, резонансная, метаморфозная педагогики), как преображение (бифуркационная, креативная педагогика, педагогическая парадоксология), как формирование (формирующая, ретро-, хронореверсионная педагогика, педагогика жизненных фактов).

***Ключевые слова:** новая парадигма образования взрослых, бифуркационная педагогика, креативная педагогика, педагогическая парадоксология, педагогика жизненных фактов.*

The new paradigm of adult education is grounded, which implements three types of pedagogical influence, corresponding to different pedagogical sciences: pedagogical action as development (actualizing, resonance, metamorphosis pedagogy), as the transformation (formation, creative pedagogy, pedagogical paradoxology), as forming (molding, retro, chronoreversing pedagogy, pedagogy of life facts).

***Keywords**: a new paradigm of adult education, formation pedagogy, creative pedagogy, pedagogical paradoxology, pedagogy of life facts.*

Аналіз наукових джерел та сучасної соціокультурної ситуації дозволяє говорити про ***парадигмальну наукову революцію***, яка позначається на докорінній зміні відповідних парадигм пізнання та освоєння світу, є революцією епохи ***інформаційного суспільства***. Вона розпочалася в рамках постіндустріального (перехідного від індустріального до інформаційного) суспільства і нині перебуває в стадії формування основних елементів і формулювання завдань освітнього розвитку, оскільки в її рамках *відбудеться перетворення сфери освіти на основну форму життєдіяльності людини і суспільства та повна переорієнтація освітньої діяльності на забезпечення умов для саморозвитку особистості, гармонізацію відносин у суспільстві та забезпечення умов виживання людства.*

Вивчення загального змісту науки та філософії як форм суспільної

свідомості, який ми провели у рамках побудови теорії синтезу знань, дозволяє дійти висновку, що становлення та розвиток нової постнекласичної наукової парадигми позначається на докорінному зрушенні суспільної рефлексії й суспільної свідомості від ***субстратно-речовинної, суб'єкт-об'єктної до субстанціонально-польової, резонансної суб'єкт-суб'єктної парадигми пізнання,*** від ***дискретно-атомарно-фрагментарного*** до ***цілісно-континуального світосприйняття, світобачення, світорозуміння.***

Освітня галузь увійшла у стан системної кризи, яка зумовлюється епохальними цивілізаційними викликами і загрозами, які спіткали людство наприкінці XX – початку XXI століття і мають колосальні загальнопланетарні наслідки, а також докорінно змінюють соціально-економічний, гуманітарно-політичний, морально-етичний, природно-екологічний механізми функціонування людської цивілізації.

Нова наукова парадигма реалізується в ***царині педагогіки***, де глобальна криза людства, яка знаменується своєрідним згущенням історичного часу, призвела до появи десятків освітньо-педагогічних парадигм.

Зазначена криза розмаїтості виражається у ***парадигмальній множинності педагогіки***, де декларується близько сотні парадигм, таких як: формувальна, гуманістична, особистісно орієнтована, суб'єкт-суб'єктна, суб'єктно-діяльнісна, контекстна, духовно-орієнтована, вільна, активізаційна, педагогічна, андрагогічна, науково-технократична, інструментально-технологічна, гуманітарна, езотерична, авторитарна, маніпулятивна, знаннєвоцентрична (унітарна, епістемологічна), культурознавча (культуротворча), етноцентрична, підтримуюча, традиційно-формувальна, традиційно-розвивальна, раціоналістична, духовна, світська, людиномірна, освітологічна, світомірна, акмеологічна, компетентнісна, медіапедагогічна, медіальна, когнітивна, поліфонічна, дитиноцентрична, інклюзивна (розширення участі всіх категорій дітей, зокрема і з вадами психофізіологічного розвитку, в освітньому просторі), критично-креативна (трансформаційна), креативно-педагогічна, постмодерністська (постнекласична), безперервно-дистанційна, парадигма відкритої освіти (так званий "комунізм в освіті", коли дистанційні ресурси є відкритими), інноваційна, гармонізаційна, ноосферно-екологічна, парадигма навчальної казки, цивілізаційно-антропологічна, проективно-естетична, гуманістично-рефлексивна, співробітницька, діалогічна, імпровізаційна, життєтворча, синергетична та акмесинергетична, антропософська, тоталлогічна, сугестопедична, теоцентрична, парадигми фундаменталізації та інтеграції знань, інтелектуалізації інноваційної освіти, комунікативна парадигма (парадигма взаємонавчання) та ін.

Можна також говорити і про такі педагогіки, як: "гуманна", "авторитарна", "педагогіка самовизначення", "педагогіка співпраці", "педагогіка моральності", "біблейська", "козацька", "пенітенціарна", "педагогіка ототожнення", "етнічна", "інтегральна", "компаративістська", "театральна", "військова", "бібліотечна", "неопедагогіка", "педагогіка

розвитку", "лицарська педагогіка", "педагогіка середовища", "ембріональна", "музейна", "екологічна", "конструктивістська", "здоров'язберігаюча“, “ноосферна”, “ретропедагогіка”, "космічна педагогіка", "зоопедагогіка" та ін.

Різні аспекти формування сучасної освітньої парадигми та парадимальний підхід в освіті (який отримав значного розвитку в кінці 90-х років ХХ ст.) розглянуті у працях: ***українських науковців*** (В.П. Андрущенка, І.Д. Беха, В.П. Беха, В.Ю. Бикова, В.І. Бондара, Г.П. Васяновича, А.В.Вихруща, С.У. Гончаренка, О.А.Дубасенюк, В.М. Жуковського, І.А. Зязюна, В.В. Кизими, С.Ф. Клепка, К.В. Корсака, В.Г. Кременя, В.І. Лугового, В.С. Лутая, Н.Г. Ничкало, В.О. Огнев'юка, В.В.Рибалка, С.О. Сисоєвої, О.В.Сухомлинської, Л.О. Хомич, Д.В. Чернилевського, А.В.Фурмана та ін.), у дослідженнях ***науковців ближнього*** (Ш.О. Амонашвілі, Б.О. Астафьєва, Н.В. Бордовської, Б.С. Гершунського, В.Н. Гончарової, Ю.В. Громика, І.А. Колесникової, Н.С. Корабльової, Г.Б. Корнєтова, В.В. Краєвського, Ю.Е. Краснова, В.В. Кумаріна, Н.С. Ладижець, І.Я. Лернера, Н.В. Маслової, О.М. Новікова, А.А. Пінського, О.Г. Прикоти, В.М. Розіна, Н.С. Розова, Г.К. Селєвка, Х.Г. Тхагапсоєва, В.Д. Шадрікова, Г.П. Щедровицького, Є.Я. Ямбурга й ін.) та дальнього (Т. Куна, Дж. Агассі, С. Грофа, І. Лакатоса, К. Поппера, С. Тулміна, П. Фейерабенда, М. Финокьяро, Дж. Холтона та ін.) зарубіжжя.

У зв’язку з цим надзвичайно актуальним постає виявлення магістральної тенденції розвитку освіти й педагогіки щодо розробки нової парадигми освіти, зокрема й освіти дорослих, що постає ***метою*** статті.

Аналіз розвитку педагогічної дійсності потребує залучення наріжної теоретико-методологічої засади (парадигми), що постає як конкретним інструментом, так і універсальним парадигмальним принципом дослідження та пояснення світу – ***універсальної парадигми розвитку,*** яка виявляє універсальну схему будь-якого розвитку, що постає універсальною ж властивістю Всесвіту: *теза – антитеза – синтез*. Ця тріадна схема випливає з тієї обставини, що будь-який рух реалізується у вигляді коливання, яке фіксує висхідну та низхідну тенденції розвитку.

Трьохстадіальну модель розвитку можна можна зобразити у вигляді філософської моделі, елементами якої є людина і світ (внутрішнє і зовнішнє, ***суб'єкт і об'єкт***).

І. Початковий етап онто- і філогенетичного розвитку виявляє єдність, синкретизм суб'єкта й об'єкта. На цьому етапі усі форми суспільної свідомості сполучені в певному науково-релігійному сплаві. На даному рівні розвитку людства знання про світ і людину знаходили вираження в синтетичному вигляді – у формі простих пралогічних, пратеоретичних моделей, занурених у міфологему і метафору. У певному розумінні, думка і дія тут злиті, як це має місце в маленьких дітей. Так само, як і останні, представники древніх соціумів ще не усвідомлюють себе повною мірою як особистості. Саме тому людина і світ, суб'єкт і об'єкт тут постають єдиним неподільним комплексом.

ІІ. На другому етапі розвитку людства як виду і суб'єкта історії виявляється наростання дихотомії людини і світу, їх асиметрізація: суб'єкт і об'єкт розводяться по полюсах. Координація відносин у суб'єкт-об'єктній системі знаходить своє вираження у такій моделі розвитку науки, яка виділяє класичний (у рамках якого об'єкт первинний стосовно суб'єкта, тобто об'єкт, що виступає "об'єктивною реальністю, даною нам у наших відчуттях" впливає на суб'єкт і багато в чому його визначає) та некласичний (суб'єкт впливає на об'єкт) етапи розвитку теоретичної свідомості.

ІІІ. Третій етап – період постнекласичного розвитку науки – пов'язаний з ідеєю злиття об'єкта і суб'єкта, з такою теоретичною парадигмою, у якій вони розглядаються як такі, що впливають один на одного і взаємно один одного потенціюють. Тут розвиток людства немовби повертається до своїх сакральних джерел, але на вищому рівні розвитку. Тут виявляється ідея комплементарності, взаємної додатковості раціональної й ірраціональної складових процесу пізнання світу, який уявляється як ціле, де все пов'язано з усім. Саме на цьому теоретичному ґрунті в даний час знаходить утвердження концепція цілісності як важливий методологічний принцип нової парадигми освіти, щокрема й ***освіти дорослих***.

Зазначена ***універсальна еволюційна схема розвитку*** (яка, по суті, відображає синергетичне розуміння розвитку систем) дозволяє виявити деякі важливі ***закономірності розвитку психолого-педагогічної думки.***

Так *система психологічного знання та освоєння світу* в своєму розвиткові фіксує декілька етапів.

На початковому етапі розвитку людства пралогічний принцип партиципації, психізації сущого сполучав суб’єкт та об’єкт, людину та її оточення у цілісний комплекс, елементи якого тут поставали як, певним чином, синкретичні, злиті, а реальність психізувалася представниками примітивних соціумів. Таким чином, на початковому етапі розвитку людства принцип партиципації, психізації сущого сполучав суб’єкт та об’єкт психологічного (у даному разі магічного) дослідження.

Далі виявляється процес розщеплення зазначеного комплексу – процес становлення особистості, тобто поступовий розвиток від первісної нерозчленованості “Я” і не-”Я” до все більш чіткого протиставлення суб’єктивного об’єктивному, духовного фізичному, нематеріального матеріальному [13, с. 90-98]. Цей етап знаменує собою становлення сучасної цивілізації, рефлексивних форм її культури та науки, коли можна говорити про психоаналітичний етап, де констатується відокремленість суб’єкта від об’єкта, розірваність людини, що ми знаходимо у З. Фрейда, який розумів людину як конгломерат “інстанцій особистості”, які постійно ворогують одна з одною.

Однак, починаючи з З. Фрейда, західна культура починає усвідомлювати небезпеку боротьби людини з собою, настає епоха розвитку синтетичних психологій, таких, як гештальтпсихологія, в сфері котрої знаходить своє втілення принцип душевно-духовної єдності. Гуманістична

психологія зробила наступний крок: вона показала, що цілісність людини, наявність субособистостей (у гештальтпсихології) чи “відчуженого досвіду” (згідно з К. Роджерсом) не несе в собі докорінного непереборюваного протиріччя. Це не боротьба Бога з дияволом в душі людини, це не протилежність плотських потягів моральності, а відгородженість одна від одної таких частин, які в принципі можуть домовитися між собою. Відтак, як ідеал була висунута ідея внутрішньої інтеграції, досягнення цілісності не за рахунок перемоги однієї частини над іншою, а за рахунок їх *союзу, синтезу* [11].

Розроблені методологічні засади постали як інструментальним, так і прогностичним засобом проведення дослідження, оскільки дозволили побудувати узагальнену схему розвитку реальності, у тому числі соціально-педагогічної дійсності (табл. 1):

Таблиця 1

Узагальнена схема розвитку реальності

Етапність розвитку	*ТЕЗА*	*АНТИТЕЗА*	*СИНТЕЗ*
Форми буття матерії	простір	рух	час
Іпостасі Абсолюту	Бог-Отець	Бог-Син	Бог-Дух
Методологічні начала	принцип цілісності	принцип розвитку	принцип самоподібності
Типи цивілізацій	примітивні соціуми	традиційні соціуми	інформаційні соціуми
Етапи дорослості	дитина	доросла людини	зріла людина
Орієнтація у світі	ставлення до інших	діяльність	ставлення до себе
Модуси людини	громадянин	фахівець	особистість
Форми діяльності	гра (процес)	праця (продукт)	творчість (процес + продукт)
Розвиток індивіда	мотиваційна сфера	операційна сфера	інтегральна, творча сфера
Форми взаємодії	суб’єкт – суб’єкт	суб’єкт – об’єкт	суб’єкт–об’єкт–суб’єкт
Субстрат ВНД	права півкуля	ліва півкуля	півкульовий синтез
Етапи пізнання	чуттєво-конкретний	абстрактно-логічний	духовно-конкретний
Механізми пізнання	традукція	індукція/ дедукція	інсайт
Шляхи пізнання	ірраціональний	раціональний	медитативний
Форми освіти	виховання	навчання	виховання+навчання
Форми впливу	ініціюювальний	формувальний	творчий
Ролі вчителя	вчитель-священик	вчитель-фахівець	вчитель-особистість

Освіта як суспільний інститут на глобальному рівні еволюціонувала за ідентичною схемою, яка найбільш рельєфно ілюструється діалектикою взаємин між учасниками навчально-виховного процесу.

У примітивних соціумах, де людина поставала, у певному розумінні, інтегрованою у космос суспільного та природного буття, процес навчання суспільних форм життєдіяльності був сповнений природовідповідним змістом, а педагог, учитель виступав у ролі священика (містика), який здійснював процес вчення як акт ініціації, прямої передачі знання та досвіду (які тут були інтегровані у цілісний неподільний комплекс) у процесі колективної дії магічного ритуалу [9], який тут доречно зіставити із педагогічним процесом співробітництва. Тут педагог та його учні виявляли цілісний суб'єкт-суб'єктний педагогічний комплекс, у якому процес осягнення буття з боку останніх реалізувався як процес цілісного, синергійного дійства педагогів і учнів, співтовариства, суспільства загалом.

Потім у процесі соціально-економічної стратифікації та розвитку особистісного початку людини вчитель відкристалізувався як сутність, що передає готові знання, а сам педагогічний процес набуває якості суб'єкт-об'єктного процесу класичного зразка.

Однак з XIX сторіччя "духовне виробництво стає масовим явищем. Привілейоване положення інтелектуала як того, хто "прилучає до Істини", піддається сумніву. І ця втрата інтелектуалом "вчительської" позиції означала те, що віднині викладач та учень знаходяться у рівному положенні стосовно до істини, і що вже недостатньо лише передавати готові знання, а необхідно розкривати учням сам процес народження знання" [14, с. 178]. Освітня сфера починає трансформуватися у бік суб'єкт-суб'єктної гуманістичної позиції, спостерігається відхід від класичної схеми педагогічного процесу, що проявляється у становленні особистісно орієнтованої, природновідповідної (екологічної) парадигми сучасної освіти.

Таким чином, можна говорити про становлення ***нової педагогічної формації***, яка, як вважав П.Г. Щедровицький, буде четвертою за останні дві тисячі років, серед яких історично змінилися катехізична (наставницька), епістемологічна (знаннєва), сучасна (інструментально-технологічна) парадигми [16].

Цей висновок підтверджується глобальною динамікою освітніх процесів, про що свідчить поява *нових педагогічних рухів* (які базувалися на таких реформаторських течіях кінця XIX – початку XX сторіччя, як "індивідуальна педагогіка", "соціальна педагогіка", "художнє виховання", "державно-громадське виховання", "моральна педагогіка", "нове виховання", "виховання за Песталоцці, Дістервегом" тощо), які, починаючи із середини XX сторіччя, знаменували собою поєднання індивідуального та соціального аспектів людського розвитку, розширення ступенів свободи педагогічних систем і виражали прагнення до створення нового педагогічного середовища, що кидає виклик закостенілим і догматизованим освітнім ідеям. Зазначені процеси, на наш погляд, є свідченням нелінійної тенденції входження

світової освітньої системи у стан відкритості, дисипативності, що виявилось у другій половині XX століття у масштабі всієї людської цивілізації.

Загалом, тут прослідковується схема розвитку як чергування суб'єкт-об'єктного (ієрархізованого, упорядкованого) і суб'єкт-суб'єктного (деієрархізованого, неупорядкованого) станів. Зазначений висновок загалом узгоджується з думкою І.А.Колеснікової, яка пише про дві наріжні цивілізаційні сходинки (цивілізаційні форми) – природну педагогіку та репродуктивно-педагогічну цивілізацію. Авторка вважає, що людство знаходиться у стані переходу до третьої, креативно-педагогічної сходинки [10].

Зазначена модель розвитку освіти на глобальному рівні відповідає ***повному циклу розвитку освіти на локальному рівні.*** Проілюструємо це на прикладі розвитку вітчизняної освіти у межах соціалістичної суспільно-економічної формації.

На ***першому етапі*** вітчизняна школа виявляє стійку орієнтацію на трудову школу (30-40 роки XX століття). Школа тут виявляється відкритим суспільним інститутом, який інтегровано у саме життя, що нагадує подібний же принцип існування освітньої системи у примітивних співтовариствах.

Другий етап розвитку вітчизняної школи виражає, відповідно до синергетики, стійкий стан "застою", коли динаміка шкільного життя усталюється. Педагогіка "застою", як засвідчує аналіз педагогічної думки цього періоду, визнає трудовий початок школи лише декларативно, оскільки не володіє засобами його практичної реалізації, коли навчання та трудова діяльність почасти існують незалежно один від одного. Школа на цьому етапі свого розвитку фактично не вирішує завдання передачі творчого досвіду та досвіду ціннісно-емоційного ставлення до світу.

На ***третьому етапі*** розвитку вітчизняної педагогіки (80-ті роки XX століття) знову спостерігається повернення до принципу трудової школи, але на новому виткові розвитку, коли виявляється пріоритетність гармонійного розвитку вихованця, потреба його інтеграції у сферу суспільних трудових відносин. У цьому аспекті почав розвиватися *контекстний (контекстно-знаковий, суб'єктно-діяльнісний) підхід до навчальної діяльності*, який через систему відповідних дидактичних форм, методів та засобів передбачає моделювання предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, коли процес засвоєння ним знань немов би накладається на канву цієї діяльності.

У 50-70 роках XX століття у світі поступово утверджувалась гуманістична педагогіка і психологія. Це стимулювало процес виникнення *педагогіки співробітництва*. Наприкінці 80-х років в університеті Джонса Хопкинса (США) було започатковане бригадно-індивідуальне навчання, що застосовувалося насамперед до тих випадків, коли розкид успішності в класі занадто великий і число відстаючих учнів не дозволяло учителеві вести вивчення матеріалу в єдиному темпі для всього класу.

Організація навчальної роботи тут була заснована на принципах

взаємодопомоги, взаємної підтримки, що позитивно позначалося на слабких учнях.

Педагогіка співробітництва постає найбільш яскравим практичним утіленням пафосу відкритої педагогіки, рельєфним вираженням нової синергетичної парадигми освіти як відкритої системи. Педагогіка співробітництва виражає провідну тенденцію розвитку педагогічної думки, яку В.В. Давидов назвав рухом до "***нового педагогічного мислення***", "***нової педагогіки***", що констатує нову соціокультурну ситуацію, відповідно до якої дитина має бути вільним суб'єктом шкільного життя. Важливим тут постає ***визнання пріоритету гармонійного розвитку людини перед різними видами її навчання.***

Відтак, можна говорити про освітні феномени ***резонансної педагогіки***, ***резонансного навчання***, які реалізують процеси колективного здобування знань, а також здатності вихованців вступати у резонанс один із одним і з цілісним колективом, завдяки чому ЗУНи та компетенції здобуваються через феномен резонансу.

За умов кардинальних цивілізаційних змін педагогічна практика зустрічається з новими цивілізаційними викликами, які відкривають шлях до утвердження нової наукової парадигми, осмислення ***нових цивілізаційно-педагогічних реалей***, таких, як рух ноосферизму, резонансні феномени світу, теорії морфічного резонансу та формувальної причинності тощо, котрі дозволяють говорити про феномен "***планетарного інтелекту***", оскільки сьогодні багато вчених вважають, що інформація, яка є фундаментальною першоосновою і загальною властивістю Всесвіту, пов'язана з процесом породження нашої Планети. Тут інформація розуміється як універсальне начало природи й суспільства. Як пише академік В.П. Казначєєв, сотні тисяч років тому в первісних людей (протогомінід), що населяли нашу планету, в головному мозку накопичилося 13–14 мільярдів нейронів – своєрідних комп'ютерів провідникового типу, які регулювали поведінку цих істот у вигляді інстинктивних реакцій. Але настала космічна фаза появи нової людини й інтелекту. На окремих ділянках планети відбувся дивний процес: у голові протогомінід ці 14 мільярдів нейронів, у кожному з який вже існувала солітоно-голографічна форма живої речовини, вибухоподібно поєднуються в один гігантський солітон. Усі родові утворення виявилися пов'язані солітонними полями, а це означає, що на яку б відстань не йшов член первісної орди, всі її члени бачили його у голографічних образах. Вважається, що не окрема персона, а саме група, об'єднана одним загальним полем, і складала основу самого первісного людського планетарного інтелекту [9].

Наведене вище можна проілюструвати прикладом із книги Лайелла Уотсона "*Життєпотік: біологія несвідомого*", де описується 30-літній науково-дослідний експеримент із дикими мавпами, проведений ученими на японському острові Косіма. Учені давали мавпам солодку картоплю (батат), розкидаючи її в пісок. Вісімнадцятирічна самка Імо вперше вимила батат у воді та навчила цьому інших мавп. Через кілька років число мавп, що мили батат на острові Косіма, досягло критичної маси, яку доктор Уотсон визначив

умовно як 100 (експеримент так і називався: "сота мавпа"), і раптом усі мавпи острова одночасно почали мити батат без жодного зовнішнього спонукання. Крім того, на всіх прилеглих островах одночасно стали мити батат абсолютно всі мавпи. Учені вперше спостерігали дещо подібне й припустили, що має існувати певне поле, що охоплює всі острови, завдяки чому усі мавпи могли "спілкуватися". У цілому, накопичена величезна кількість експериментальних фактів, що підтверджують існування інформаційного поля, чи планетарного інтелекту.

Виникає педагогічний напрям – ***резонансне навчання***, яке знаходять відображення у сучасній вітчизняній педагогічній практиці, яка виявляє шляхи обґрунтування ***резонансних механізмів освітнього процесу***. Як пише М.П. Лещенко, "коли група людей об'єднується з метою виконання певного виду діяльності, то відбувається явище накладання окремих полів і виникає сумарне поле діяльності. Якщо педагогічну діяльність розглядати як процес енергетичного і матеріального обміну між учителем і учнями, то правомірно зробити висновок про комунікативне поле пізнавально-активного характеру або пізнавально-активне поле, яке виникає в результаті накладання особистісних полів педагога і вихованців у процесі конкретного уроку чи заняття". Цей висновок не є поодиноким, оскільки нині у царині педагогічної науки дедалі більше актуалізуються такі способи навчальних дій, як ***медитація, навіювання, гіпноз, телепатія, інтуїція*** (А.С. Бик), резонансне навчання, супернавчання, гештальтосвіта, сугестопедія, педагогічна синергетика, акмеологія, методи колективного здобування знань М.П.Щетиніна та ін.

Резонансне навчання тісно пов'язане з синергетичним принципом надслабких сигналів та концепцією універсального семантичного простору Всесвіту (як і з синергетичним принципом цілісності), яка випливає з філософського принципу єдності світу, а також із так званого антропного принципу. Один із гносеологічних наслідків цих принципів виражається в ідеї, до якої були прихильні багато філософів, а саме – в ***ідеї тотожності буття і свідомості***, згідно з якою закони об'єктивного світу і закони мислення виявляються ізоморфними. Тобто має місце збіг законів і форм мислення, що пізнає, із законами і формами об'єктивної реальності, коли, як писав Гегель, речі й мислення про них збігаються, а буття постає тотожним свідомості. Крім того, антропний принцип (або принцип космологічного доповнення) установлює доцільність існування людини у Всесвіті; він виходить із розуміння людини як органічної й активної частини космосу і Всесвіту.

Тріадна модель розвитку освіти реалізується у площині ***онто- та філогенетичної динаміки півкуль головного мозку,*** яка виявляє рух від підсвідомого (правопівкульового) до свідомого (лівопівкульового), а від нього – до їх синтезу та виходу до надсвідомого [12]. *Саме на основі функціонального поєднання двох сутностей, що виключають одна одну – емоційно-образного та абстрактно-логічного – "генерується" стан творчості*, оскільки одна із новітніх концепцій механізму творчості пов'язана з поняттям бісоціації, яка використовується як сучасний пояснювальний принцип творчого статусу

людини [4]. На противагу асоціативному зв'язку понять, який виникає під впливом вже “проторованих” схем досвіду, на основі повторення понять, що виникли у часі та просторі й пов'язані з подібністю, суміжністю або контрастом, бісоціації виникають унаслідок поєднання ідей, які не мають між собою очевидної спільності й зв'язок між якими іноді виглядає як протиприродний. Це виявляє дипластію – здатність людини поєднувати в одному життєвому контексті речі, що взаємовиключають одна одну [2, с. 10].

Використання універсальної парадигми розвитку та принципу єдності психіки людини дозволяє зробити висновок, що ***творчість, обдарованість та інтелект*** як одні із головних категорій психології творчості мають певний генетичний зв'язок, що реалізується у процесі розвитку учня: людина розвивається від стану ***обдарованості***, який характеризується функціями правої півкулі головного мозку, котрі реалізують багатозначне, емоційно-образне відображення дійсності, надзвичайну афективно-перцептивну сензитивність, що постають ознаками саме обдарованості – того правопівкульового розвивального потенціалу людини, котрий з розвитком людини має сублімуватися у лівопівкульові ***інтелектуальні*** (аналітичні, абстрактно-логічні – інтелект може розумітися як сукупність елементарних процесів переробки інформації (Р. Айзенк, Р. Стернберг та ін.). Урешті-решт на третьому етапі розвитку людини інтеграція право- і лівопівкульових функцій виявляє психофізіологічну базу для ***творчого*** (парадоксального, діалектичного) мислення й освоєння дійсності. Відтак, природно-еталонний розвиток людини йде від обдарованості до інтелекту, а від нього до творчості.

На методологічному рівні "особливе" можна розв’язати ще одну важливу наукову проблему, пов’язану із наявністю в різних науках, зокрема у креативній педагогіці, парних синонімічних категорій. Залучення фундаментальної парної категорії "актуальне-потенційне" дозволяє розв’язати цю проблему через *адаптацію синонімічних наукових категорій до бінарної опозиції "актуальне-потенційне*: так можна говорити про те, що обдарованість – латентна, потенційна правопівкульова категорія, яка, будучи актуалізованою, реалізується як *талант*, що, у даному випадку, є *реалізованою обдарованістю*.

Подібним же чином *творчість як процесуальну категорію* також можна розуміти як *реалізовану креативність (*що постає певними якостями, властивостями особистості), як креативність у дії, коли креативність можна розуміти як здатність бути творчим.

Застосування імовірнісної функції в педагогіці відкриває нову її сторінку. У зв’язку з цим розглянемо ***головні категорії креативної педагогіки.*** Так феномен людської обдарованості вже за своїм визначенням має розумітися як дещо, що закладене в людині як ***потенційна якість***, яку слід актуалізувати, а не формувати як дещо нове.

Як пише О.А. Донченко, "У науці минулого століття викристалізувалася тенденція переходу від вивчення речей до аналізу станів, розгляду об'єктів як сузір'я можливостей, світу потенційності загалом. В. Гейзенберг висунув

поняття можливості на центральне місце сучасної науки, враховуючи те, що воно займає проміжне положення між матеріальним і духовним світами реальності. Коли суб'єкти розглядаються як сузір'я можливостей, то та чи інша якість їх взаємодії визначає ступінь реалізації закладених у цих всесвітах потенцій. Ґрунтовність їх дієвого підключення – це і є тип інтерсуб'єктних стосунків, взаємовідношення. Стан соціуму як складної системи залежить, з одного боку, від того, як він суб'єктно реалізує можливості людства і космосу, з другого – як люди і групи всередині соціуму реалізують його власні можливості, актуалізуючи і втілюючи при цьому свої "одиничні" ("монадні") потенції" [6, с. 90].

Відтак, залучаючи дві фундаментальні категорії – актуально-дійсне і потенційно-можливе – можна уточнити багато синонімічних наукових категорій (табл. 2):

Таблиця 2

Адаптація деяких синонімічних наукових категорій креативної педагогіки до бінарної опозиції "актуальне-потенційне"

	ПОТЕНЦІЙНО-МОЖЛИВЕ	*АКТУАЛЬНО-ДІЙСНЕ*
Синонімічні категорії	***Обдарованість***	***Талант***
	Розум	***Інтелект***
	Креативність	***Творчість***
	Фізичний факуум	Буття
	Трансценденція	Екзистенція
	Континуальне	Дискретне
	Ноуменальне	Феноменальне
	Ціле	Частина
	Зміст	Форма
	Якість	Кількість
	Правопівкульове, підсвідоме, ірраціональне	Лівопівкульове, свідоме, раціональне
	Рефлексія	Теорія
	Внутрішня мотивація	Зовнішня мотивація
	Воля (антипотреба)	Потреба
	Темперамент	Характер
	Компетенція	Компетентність
	Мотивація	Поведінка
	Досвід	Знання
	Уміння, навички, мимовільність	Знання, переконання, довільність
	Діяч	Інструмент
	Центральна НС	Вегетативна НС
	Симпатична гілка ВНС	Парасимпатична гілка ВНС
	Нервова регуляція процесів	Гуморальна регуляція процесів
	Концентрація нервових процесів	Іррадіація нервових процесів
	Рефлекторність	Рефлексивність
	Розвиток	Формування
	Стан	Процес
	Виховання	Навчання
	Взаємодія	Дія
	Гомеопатія	Аллопатія
	Віра – Надія – Любов	Істина – Добро – Краса
	Аргумент функції	Значення функції
	Предмет	Функція предмету

Відтак, зазначений підхід дозволяє диференціювати такі категорії, як *розвиток* (потенційне) та *формування* (актуальне), *новацію* та *інновацію, компетенція* та *компетентність* й ін. Так І.О. Зимня вважає, що компетенції – це внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, алгоритми дій, системи цінностей і ставлень), котрі потім виявляються в компетентності людини [8].

Зазначена таблиця демонструє дихотомію та певну суперечність між ***актуально-дійсним*** *(сьогоденням)* і ***потенційно-можливим*** *(минулим та майбутнім, уявним)*, котрі через єдність світу слід розглядати як єдине ціле. У зв'язку з цим можна говорити про незриму присутність майбутнього в сьогоденні, що призводить до розмаїття парадоксів, виявлених ще древніми мислителями.

Можна сказати, що обдарованість виявляється (актуалізується, реалізується) у людини через певні навчальні процедури, що дозволяє говорити про ***актуалізаційну педагогічну дію (чи актуалізаційну педагогіку)***, яку ми концептуалізуємо. При цьому обдарованість як потенційна сутність зазвичай розглядається як системне особистісне новоутворення, що постає певним координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності особистості (О. В.Брушлинський, Н. М. Гнатко, Є.О.Голубєва, В. О.Крутецький, М. С. Лейтес, О. М. Матюшкін, В.О. Моляко, М. М. Подьяков, В. М.Русалов, Б.М.Теплов та ін.). Тому досліджувати обдарованість (як у цілому потенційну сутність, яка має "проявитися", актуалізуватися) слід у цілісному контексті дослідження разом із дослідженням інтелектуальних та творчих здібностей.

Людський інтелект формується на ґрунті людських здібностей та задатків, що здійснюється у площині традиційної (класичної) ***формувальної педагогічної дії***, яка реалізує лінійний процес послідовного формування певних структур мозку людини.

Творчі якості людини можуть не стільки формуватися, скільки немов би наново створюватися (прикладом цього можуть слугувати експерименти відомого гіпнолога В.Л. Райкова), що дозволяє говорити про ***біфуркаційну ("вибухову") педагогічну дію***, яку ми концептуалізуємо за допомогою синергетики, комплексної міждисциплінарної науки, котра оперує поняттям "біфуркація" – парадоксальна зона розвитку системи, де вона дуже швидко докорінним чином змінюється.

Сучасна педагогічна та психологічна наука нині досягає стану певної теоретико-методологічної "повноти", оскільки починає відкриватися явищам, які раніше ігнорувалися академічною педагогікою. До таких явищ відноситься навчання, яке має місце у процесі ініціації – соціалізаційного феномену, що має різнобічні проекції та являє собою не тільки обряд соціального переходу, але і процес навчання, що ініціюється в результаті такого переходу, що здійснювався у примітивних співтовариствах у формі містичних процедур, здатних докорінно змінювати психологічний стан ініційованих. Це має схожість із "***методом вибуху***" А.С. Макаренко, а також із навчанням у стані гіпнотичного трансу, коли, наприклад, людина може значно підвищити свій інтелектуально-творчий

потенціал: так, як засвідчують експерименти В.Л. Райкова, слабко граюча у шахи людина, яка пройшла відповідне гіпнотичне навіювання, може значно підвищити свою шахову майстерність. Наведемо ще один приклад стосовно так званого диво-лічильника – людини, що може знаходитися на вкрай низькому рівні інтелектуального розвитку (не вміючи навіть читати: селянин, якого вразила блискавка, виявляє здібності до блискавичного виконання складних математичних операцій), але може виконувати складні математичні обчислення швидше комп'ютера.

Інший приклад: сучасний поліглот Віллі Мельніков володіє більш ніж сотнею іноземних нових і стародавніх мов – "дар", який він отримав на афганській війні в результаті контузії і який певним чином ігнорується сучасними філологічною і психологічною науками.

Зазначені факти реалізуються у площині концептуалізованих нами видів педагогічної дії (актуалізаційної та біфуркаційної), які базуються на відомих фактах щодо різних траєкторій розвитку людини в сучасній і древній цивілізаціях. Так відомі випадки дітей-мауглі, які пропустили відповідні сензитивні фази і які згодом потрапили в цивілізоване середовище, практично не піддаються соціалізації, тобто вони залишаються на дикунському рівні розвитку. Проте соціальне середовище, навіть дуже примітивне, здатне організувати інформаційні сигнали, що здатні збудити в дитині потенційні ресурси людяності, які (ресурси) можуть бути розвинені й розкриті новими інформаційними сигналами.

Інший приклад, узятий з книги О.М. Леонтьєва "*Проблеми розвитку психіки*". У Парагваї живе вельми примітивне і відстале плем'я гуайкилів, яке, володіючи примітивною мовою, годується в основному медом диких бджіл і у пошуках їжі веде кочовий спосіб життя. На стоянці, покинутій плем'ям, французький етнограф Веллар знайшов дворічну дівчинку і привіз її до Франції, віддавши на виховання своїй матері.

Після досягнення 20 років дівчина не тільки нічим не відрізнялася за своїм розвитком від інтелігентних європейських жінок, але й отримала професію етнографа і вивчила декілька мов. Зрозуміло, що якби дівчинці, яку "занурили" в сучасну людську цивілізацію, було б не два роки (коли має місце найбільш інтенсивний процес дозрівання відповідних механізмів людської психіки), а 8-10 років, то результати виховання не були б такими блискучими.

Це говорить не тільки про важливість потенційних ресурсів людської психіки (які розкриваються і розгортаються у відповідному розвивальному середовищі), але й про особливу важливість феномену сензитивності – "інформаційних вікон" у процесі розвитку живих істот, у яких вони виявляються відкритими специфічним впливам середовища.

Таким чином, людина реалізує свою сутність у межах сьогодення, яке покоїться між двома вічними безоднями – ***минулим і майбутнім***.

Минуле наповнює людину сакральною геніальністю – тим невичерпним енерго-інформаційним ресурсом Всесвіту, Абсолюту і свого власного існування, з якого людська істота черпає сили і натхнення для подальшого життя. Цей

ресурс можна актуалізувати ("актуалізаційна педагогічна педагогіка") як за допомогою соціальних технологій ініціалізацій, можна пробудити і в сензитивних фазах траєкторії людського розвитку, так і реконструювати за допомогою засобів так званої "***ретропедагогіки***" (А. П. Вірковський), націленої на відновлення раніше набутих ЗУНів. Цей невичерпний енерго-інформаційний ресурс у його граничному виразі може розумітися як "комплекс сакральності", про який писав А. Маслоу, коли оповідав про досвід, проведений у студентському середовищі. Творець гуманістичної психології (що розглядає позитивні й негативні якості людини як корисний для розвитку ресурс її психіки) запитував студентів про те, хто з них прагне здійснити дещо велике – написати геніальну книгу, створити велику теорію, побудувати дещо незвичайне. Майже ніхто зі студентів не висловив бажання це зробити. А. Маслоу черговий раз переконався в тому, що дрімаючий у людині "комплекс сакральності", що сповнює *Homo sapiens* невичерпними потенціями Всесвіту (використання яких ставить людину врівні з Творцем), нівелюються сучасною системою соціального виховання. Завдання актуалізаційної педагогіки і полягає в пробудженні зазначеного сакрального комплексу.

Майбутнє витоково задане в людині, присутнє в ній у дрімаючому стані у вигляді потенційних духовно-соматичних структур, формувати (відтворювати) які покликана традиційна формувальна педагогіка, що в її кращих зразках спрямована на випереджальний розвиток. При цьому цей розвиток орієнтується не тільки на актуальні, але і потенційно присутні еволюційні цілі, які наявні в майбутньому (майбутніх структурах людини) – як актуальному (смертному), так і потенційному (посмертному). У даному випадку далеке майбутнє впливає на сьогодення і вибудовує систему цілей (атракторів), які спрямовують еволюційну траєкторію в певному напрямі. У цьому розумінні людина неусвідомлено спрямовується до самої себе як до ідеально-еталонної істоти далекого майбутнього. Про те, що майбутнє може впливати на сьогодення, ми вже писали.

Сьогодення представлене як безодня між минулим і майбутнім, як перехідна гранична фаза, що виявляє парадоксальний феномен біфуркації – стану, в якому з будь-якою системою, що розвивається, відбуваються часто непередбачені метаморфози – зміни, що зводять цю систему на новий ступінь розвитку. У вимірі людської психіки ці стани одержують найменування "змінених станів психіки", що відкривають найнепередбачуваніші еволюційні перспективи. Біфуркаційна педагогіка базується на цих станах, за допомогою яких можуть досягти цілей як актуалізаційна, так і формувальна педагогіки.

Наведені вище і багато інших подібних дивних феноменів за умов їх інтеграції у науково-методичну площину педагогіки та психології мають докорінно змінити традиційну педагогічну парадигму й одержати певне обґрунтування і пояснення в рамках нашої холістичної педагогічної парадигми в контексті зазначених вище актуалізаційної й біфуркаційної (вибухової) педагогік, що співвідносяться з функціями правої й лівої півкуль, а також зі станом їх синхронізації.

Процес розвитку людини, здійснюваний від правої до лівої півкулі, а від неї до біфуркаційного стану півкульового синтезу, постає певною пояснювальною моделлю освітніх та, загалом, соціоприродних явищ, ілюструючи цілісний процес розгортання освітньої реальності як на глобальному, так і локальному рівнях.

Відповідно до теорії функціональної системи, хоча поведінка людини і будується на рефлекторному принципі, але вона не може бути визначена як послідовність або ланцюг рефлексів. Поведінка відрізняється від сукупності рефлексів наявністю особливої структури, що включає як обов'язковий елемент програмування, яке виконує функцію ***випереджаючого відображення дійсності*** (у людини – це феномен симультанного, тобто миттєвого, впізнавання, який у психології, крім "випереджаючого відображення", отримав назви "антиципації", "преперцепції", "об'єкт-гіпотези", "преконцепції", прекогніції та ін.) [1]. Як вважається, постійне порівняння результатів поведінки з цими програмуючими механізмами, оновлення змісту самого програмування і зумовлюють цілеспрямованість поведінки.

Випереджаюче відображення дійсності реалізується не тільки на основі вже сформованого досвіду поведінки у людини і тварини. Можна говорити про ***здатність живих істот зчитувати інформацію з майбутнього,*** оскільки це майбутнє може впливати на сьогодення, про що свідчить конструкт квантової фізики – "хвилі майбутнього", що йдуть з майбутнього в напрямку теперішнього.

Беручи до уваги онто- і філогенетичну динаміку півкуль головного мозку, можна сказати, що, "почавши життя зі спрямованості в майбутній час, людина закінчує його тільки з обтяжуючим свідомість індивідуальним минулим часом. У цьому сенсі саме переживання індивідуального життя суб'єктом може бути представлено як перехід від майбутнього до минулого" [2, с. 180]. Відтак, важливими в цьому контексті постають феномени функціональної асиметрії мозку людини, які виявляють здатність людини до передбачення майбутніх подій. У казковому задзеркаллі Л. Керрола: "Він зараз у в'язниці, відбуває покарання, а суд почнеться тільки в майбутню середу. Ну, а про злочин він ще й не думав!".

У зв’язку з цим зазначимо, що квантова фізика відкрила ефект нерозкладної єдності фундаментального квантово-фотонного рівня Всесвіту, на якому такі аспекти, як єдине і множинне, частина і ціле, причина і наслідок, сьогодення, минуле і майбутнє ... не диференціюються [15]. При цьому майбутнє може впливати на теперішнє (і минуле) з усіма причинно-наслідковими аспектами, які з цього випливають.

Як пише В.Ю. Рогожкін в "*Еніології*" (2006 р.), "Можна зробити помилку в останній день свого життя і все життя розплачуватися за цю помилку! Приміром, вмираючий батько проклинає своїх дітей за те, що ті погано до нього ставилися. Діти ж, у свою чергу, погано все життя ставилися до свого батька тому, що він прокляне їх перед смертю!"

Тут можна навести і психологічний феномен "***ретроактивного гальмування***" – інтегральний нервовий процес, який гальмує навчання в результаті того, що відповіді на наступні елементи матеріалу, який запам'ятовується, чинять гальмівний вплив на відповіді, які відносяться до його попередніх елементів, тобто спостерігається забування матеріалу під впливом подальшого навчання.

Можна сказати, що в психіці традиційний принцип лінійної причинності порушується: тут очікуване майбутнє може впливати на сьогодення, виявляючи вже зазначений феномен прекогніції.

Ефекти ретроградного гальмування (коли в процесі запам'ятовування деякої низки інформаційних фрагментів наступні фрагменти, дані для запам'ятовування, впливають на попередні, гальмуючи їх запам'ятовування) можна порівняти з дивним психологічним аспектом розглянутого феномена [3], який подано у праці в журналі *Journal of Personality and Social Psychology*, що є результатом восьмирічного дослідження Деріла Бема з Корнельського університету в місті Ітака, штат Нью-Йорк. Статистична похибка дослідів Д. Бема склала один шанс на 74 мільярди. "Я свідомо чекав, поки утвориться критична маса даних, щоб бути впевненим у тому, що це точно не статистична похибка", – зазначає цей дослідник. У своїй статті він описує серію експериментів за участю більш ніж 1000 студентів-добровольців. У більшості тестів Д. Бем брав добре вивчені психологічні феномени і просто звертав назад послідовність їх проведення, таким чином, що подія, яка інтерпретувалася як причина, відбувалася останньою.

В одному з експериментів студентам показали список слів, а потім попросили згадати слова з нього. Потім вони друкували відібрані випадковим чином слова з того ж списку. Дивним чином ***студенти краще згадували саме ті слова, які потім їм доводилося друкувати, а значить, майбутня подія (діяльність) вплинула на їх здатність до запам'ятовування***.

Ця обставина виявляє можливість створення нового напрямку в психолого-педагогічній галузі – ***хронореверсійної педагогіки***, яка покликана використовувати ресурси майбутнього для активізації процесу навчання і виховання в сьогоденні.

В іншому дослідженні Д. Бем адаптував ефект "вдовбування" – коли слово, що з'являється на короткий проміжок часу, впливає на підсвідомість людини – так званий 25-й кадр. Наприклад, якщо при перегляді картинки із зображенням кошеняти з'являється слово "урод", то людині знадобиться більше часу на те, щоб вирішити, що картинка симпатична, в порівнянні з тим, коли з'являється слово "красивий". Провівши експеримент у зворотному порядку, Д.Бем виявив, що ефект 25-го кадру діє в обох напрямках.

Ця робота була піддана ретельній перевірці, як заявив Чарльз Джадд з Колорадського університету в Боулдері, який очолює редакційну колегію журналу *Journal of Personality and Social Psychology* [18].

Ефект управління реальністю з боку свідомості, який тут має місце, можна обґрунтувати за допомогою таких наукових фактів. Починаючи з 1996

року, різко зросло використання в дослідженнях фізичних пристроїв – ***генераторів випадкових чисел*** (ГВЧ). Робота зазначених приладів базується на записі так званого ***флікер-шуму*** та комп'ютерній обробці його сигналів, які автоматично відображають випадковий набір чисел у вигляді нуля й одиниці в серіях по 200 біт на секунду і підрахунку за спеціальною програмою ***ймовірності появи цих чисел*** і її відхилення від середніх значень за наявності зовнішніх впливів. Як відомо з математики, поява таких чисел при безперервній роботі кожного ГВЧ є абсолютно випадковою подією. У рамках міжнародного проекту ці генератори були встановлені в 60 країнах світу, де вони працюють безперервно багато років. Виявилося, що в дні, коли увага світової громадськості притягнута до певних важливих подій у житті людей, наприклад, до терористичного акту в Нью-Йорку 11 вересня 2001 року, смерті відомих світових постатей (принцеси Діани, Матері Терези, Папи Івана Павла II), або до проведення (до результатів) суспільно-значущих заходів у спорті, культурі (чемпіонати світу, знамениті кінофестивалі), то всі ці події знаходять відображення в роботі ГВЧ.

Проявляється це в тому, що точно в той же самий час, той же день, годину і хвилину ймовірність повторюваності одних і тих же чисел серед усіх ГВЧ різко (до 1%!) статистично достовірно зростає. Це явище вказує на те, що є прямий зв'язок у світовому масштабі між ***Глобальною Свідомістю*** й емоційним станом людей, причетних до таких подій, і роботою електронних приладів типу ГВЧ.

Як вважає М. В. Бистров, *зазначений феномен свідчить про глибоку гармонію світу, яка вислизає від нашої раціональної інтерпретації. Відтак, народжується віра в розумну організацію, встановлену Творцем, яку можна зрозуміти тільки як результат творчого процесу*. Як пише А. П. Дубров, механізм цих явищ і його причини поки невідомі, але можна припускати кумулятивний глобальний ментальний вплив величезних мас людей на роботу ГВЧ на квантовому рівні й, отже, вплив на хвильову функцію квантових об'єктів і зміну ентропії самої системи.

Слід особливо відзначити, що використання ГВЧ має величезну статистику спостережень, накопичену за більш ніж 40-річний період досліджень у психофізиці [7, с. 83-84, 179].

Цей та інші наукові факти говорять про те, що людське суспільство (як актуальне, так і віртуальне – у вигляді архетипів колективної підсвідомості К. Юнга) виявляє свій індивідуальний темпосвіт, який впливає на всіх представників цього суспільства через так звані суспільно-сугестивні норми. "Божевільні" ритуали ***симороністів*** [5] спрямовані на звільнення людини від сугестивно-нормативної основи суспільного існування. На це, власне, спрямована і відома в деяких колах дослідників концепція ***трансферфінга – пряме управління реальністю з боку свідомості***.

Відтак, ми провели міждисциплінарне узагальнення, що дозволяє побудували модель розвитку освітньої сфери та окреслити зміст постнекласичних педагогік.

ПРАВА ПІВКУЛЯ	***ПІВКУЛЬОВИЙ СИНТЕЗ***	***ЛІВА ПІВКУЛЯ***
Р о з в и т о к	***П р е о б р а ж е н н я***	***Ф о р м у в а н н я***
1. Актуалізаційна педагогіка ***2. Резонансна педагогіка*** ***3. Метаморфозна педагогіка***	***1. Біфуркаційна педагогіка*** ***2. Креативна педагогіка*** ***3. Педагогічна парадоксологія***	***1. Формувальна педагогіка*** ***2. Ретро-, хронореверсійна педагогіка*** ***3. Педагогіка життєвих фактів***
ТАЛАНТ	***ТВОРЧІСТЬ***	***ІНТЕЛЕКТ***
Актуалізуються (відкриваються) "дрімаючі" потенційні ресурси обдарованості (обдарування, задатки, "приховані таланти"), що містяться в людині в прихованому, непроявленому вигляді й виявляються в людини (актуалізуються, ініціюються, а також іноді спонтанно вивільняються в процесі життєдіяльності) у формі актів мимовільної поведінки, навичок, автоматизмів. ***Основні методи*** полягають у створенні актуалізаційного соціально-педагогічного середовища, в якому б актуалізувалися потенційні ресурси людини, які можна програмувати (засобами "віртуального проектування") за допомогою навчальної казки.	"Кристалізуються" принципово нові якості (психологічні установки і стани, знання, вміння і навички) через організацію біфуркаційної вибухової фази розвитку вихованців, що виявляє такі феномени, як диво-лічильники, поліглоти та ін. ***Основні методи:*** "метод вибуху" А.С. Макаренка, методи педагогічної синергетики, колективного навчання та резонансної педагогіки, гіпнотичні (глибоке гіпнотичне занурення, регрес у стан "первинної геніальності"), сугестопедичні та подібні їм новітні методи, у тому числі й традиційні методи творчого розвитку особистості – у творчому акті створюється дещо принципово нове.	Одержують подальші соціально-практичні проекції актуалізовані (відкриті) задатки (навички, приховані таланти"), а також формуються на основі "дрімаючих" потенційних задатків "нові" навички й автоматизми, що здійснюється за допомогою навчального процесу (знання – уміння – навички) внаслідок чого розкриті й розвинені навички усвідомлюються і стають елементами знань та довільними формами поведінки. ***Основні методи*** полягають у створенні навчального інформаційно насиченого соціально-педагогічного середовища, в якому в сфері сензитивних фаз із прихованих задатків формують відповідні вміння і навички, а також кристалізуються відповідні знання.

Рис.1. Зміст постнекласичних педагогік

Особливо зазначимо, що наші висновки знімають парадокс традиційної формувальної педагогіки, що отримав назву ***парадоксу розвитку*** (виникнення), котрий полягає в тому, що якщо щось нове (нові якості, знання, вміння та навички) виникає зі старого, то воно вже повинно міститися, утримуватися в ньому в потенційно-можливому, віртуальному стані й тому не є "радикально" новим у повному сенсі цього слова. У К. Маркса зазначений парадокс виявляється в тому, що капітал виникає в обертанні й одночасно не в ньому. У Ч. Дарвіна новий вид виникає зі старого й одночасно не з нього [17, с. 22-23].

Парадокс розвитку виражає філософську ідею ***телеологічного парадоксу***, який полягає у тому, що нове виникає зі старого (як актуально нове) й одночасно не із старого, бо в цьому випадку зникає різниця між новим та старим: якщо нове виникло з старого, то воно, відповідно, містилося в ньому в потенційно-віртуальному стані й не є принципово новим.

Зазначимо, що парадокс розвитку відомий у психолого-педагогічних науках, де визнається, що людина народжується об'єктом виховання, а їй буде потрібним стати суб'єктом повноцінної моральної, громадянської, професійної діяльності та поведінки. За такого підходу ***сутність педагогічної діяльності постає в об'єктно-суб'єктній трансформації особистості***, що передбачає творчо-метаморфозний, парадоксальний процес створення принципово нового, що реалізується у практичній сфері біфуркаційної педагогіки у контексті механізмів творчості. Момент створення нового в акті творчості виявляє зазначений парадокс розвитку, коли нове має виникати з дечого такого, чого ніколи ще не було, не існувало. Відповідно, творчий акт може метафорично розумітися як "акт божественного творіння", як процес формування принципово нової якості, що виявляє стани динамічного хаосу (біфуркації), невизначеності в момент переходу зі старого стану в новий.

Висновки. Як бачимо, можна говорити про ***нову парадигму освіти***, зокрема й ***освіти дорослих***, яка орієнтується на три фундаментальні процеси, що відбуваються у площині антропоморфної реальності. Традиційна освіта та традиційна педагогічна парадигма ігнорує феномени постнекласичної наукової парадигми, залишає поза увагою дивовижні приклади "миттєвого отримання знань" та орієнтується на "лінійну" формувальну педагогіку (педагогічну дію). Цей процес як "лінійно-дискретна", "атомарна" сутність постає принципово суб'єкт-об'єктним, знаннєцентричним. За таких умов учасники освітнього процесу залучаються до процесу знаннєвоцентричної освіти, котра може розумітися як технологія, адаптивно-дисциплінарна система засвоєння суми знань, умінь і навичок (компетенцій), спеціально організована для прийому та передачі інформації. Цей висновок базується на поширенні тестових процедур в освіті, що реалізується у контексті кредитно-модульної системи як особливої системи оцінювання знань, що спрямовує цілі навчального процесу: 1) на знаннєвоцентровану, а не на людиномірну (особистісно орієнтовану, суб'єкт-суб'єктну) освітню парадигму, орієнтує

2) на факти, а не на мислення, 3) на запам'ятовування, а не розуміння, 4) на масовізацію, а не індивідуалізацію освіти, 5) на формування споживача, а не творця, 6) на фрагментарність, а не цілісність світу, 7) на сприймання людини як засобу та інструменту, а не як цілі, 8) на прагматичний контекст космосоціоприродного буття, а не на його глибинний сенс.

Сподіваємося, що подані концептуальні засади нової парадигми освіти постануть перспективними напрямами розвитку освіти дорослих та освітньої галузі взагалі.

Література

1. Анохин П.К. Избранные труды: Философские аспекты теории функциональной системы / Анохин П.К. – М.: Наука, 1978. – 400 с.

2. Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – 288 с.

3. Видеть будущее реально [Электронный ресурс] // Сайт Psychology Today. – Режим доступа: http://www.edengarden.ru/text/videt-budushhee-realno.html

4. Губенко О. В. Феномен інтуїції та інтелектуальної творчості / О. В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 7. – С. 10–14.

5. Гурангов В. А. Курс начинающего волшебника: учебник везения / В. А.Гурангов, В. А.Долохов. – Спб.: Питер, 2000. – 192 с.

6. Донченко О.А. Психологія трансперсональних конструктів // Психологія і суспільство. – 2001. – 3(5). – С. 44-104.

7. Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – [2-е изд., исп. и доп.]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с.

8. Зимняя И. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И. Зимняя // Дайджест ідей та технологій “Школа–парк”. – 2004. – № 1–2. – С. 11–14.

9. Казначеев В. П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.

10. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С.84-89.

11. Розин В. М. Религия и психотерапия : возможен ли кентавр? / В. М. Розин // Московский психотерапевтический журнал. – 1994. – № 2. – С. 193-200.

12. Симонов П. В. Мотивированный мозг / Симонов П. В. – М., 1987. – 270 с.

13. Стеблин-Каменский М. И. Миф / М. И. Стеблин-Каменский. – М. : Наука, 1976. – 234 с.

14. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд. МГУ, 1989. – 240 с.

15. Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: учебное пособие / Цехмистро И.З. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.

16. Щедровицкий П.Г. Пространство свободы / П.Г. Щедровицкий // Народное образование. – 1997. – №1. – С. 46-51.

17. Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии / Г. А. Югай.– М.: Мысль, 1976. – 233 с.

18. Bem Daryl J. Feeling the Future: Experimental Evidence for Anomalous Retroactive Influences on Cognition and Affect [Электронный ресурс] // Journal of Personality and Social Psychology. – Режим доступа: http://dbem.ws/FeelingFuture.pdf

УДК 37.013.001.76(043)

Докучаєва В.В.,
доктор педагогічних наук, професор,
Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка

ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Сформульовано принципи проектування інноваційних педагогічних систем. Досліджено, сформульовано й теоретично обґрунтовано чинники створення й особливості розвитку інноваційних педагогічних систем. Розкрито змістовно-процесуальний аспект проектування в спосіб відтворення на процедурно-інструментальному рівні технології адресного проектування інноваційної педагогічної системи сучасного освітнього закладу. Розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено концептуальну модель формування проектувальної компетентності майбутнього педагога-професіонала.

Ключові слова: *нове; система; інновація; освітній простір; інноваційна педагогічна система; модель; моделювання; проект; проектування; проектувальна компетентність.*

Сформулированы принципы проектирования инновационных педагогических систем. Исследовано, сформулированы и теоретически обоснованы факторы создания и особенности развития инновационных педагогических систем. Раскрыты содержательно-процессуальный аспект проектирования в способ воспроизведения на процедурно-инструментальном уровне технологии адресного проектирования инновационной педагогической системы современного образовательного учреждения. Разработана, теоретически обоснована и экспериментально проверена концептуальная модель формирования проектировочной компетентности будущего педагога-профессионала.

Ключевые слова*: новое; система; инновация; образовательное пространство; инновационная педагогическая система; модель; моделирование; проект; проектирование; проектировочная компетентность.*

Principles of the projecting of innovative pedagogical systems, factors of the creation and particularities of the development of the innovative pedagogical systems has been researched, formulated and based in this dissertation. The essence and process aspect of the projecting as the way of the reflection of the technology of the address projecting of the innovative pedagogical system on the procedure instrumental level has been discovered in the thesis. The conceptual model of the forming of the project competence of the future teacher-professional has been worked out and experimentally checked.

Key words: *new, system, innovation, educational field, innovative pedagogical systems, model, modeling, project, projecting, project competence.*

Інноваційні процеси, що є виразною прикметою суспільства, яке змінюється, становлять собою, на думку вчених, ледь не єдиний – цивілізований – спосіб подолання численних кризових явищ у всіх сферах людського буття. Процес загального оновлення уможливлює вже сьогодні вихід України на якісно інший рівень розвитку, у зв'язку з чим особливо актуалізується роль створюючого суб'єкта, здатного до вироблення стратегій подальших прогресивних перетворень [1; 2].

Суб'єктний вимір якісних змін у галузі освіти набуває прояву у вигляді інноваційної діяльності педагогів-практиків, яка тривалий час здійснювалася на емпіричному рівні (принаймні – у таких стадіях її становлення, як ініціативна освітня діяльність та акція громадсько-педагогічного руху). Сучасна ситуація розвитку інноваційних процесів у освітньому просторі актуалізує остаточне доопрацювання й оформлення здобутків нового педагогічного знання в окрему наукову галузь – педагогічну інноватику. Проте, як показує наша дослідницька практика, зміст педагогічної інноватики не вичерпує всієї проблематики інноваційної діяльності, зумовленої, насамперед, її процесуальним аспектом.

Реальне здійснення інноваційної діяльності вимагає побудови концептуальної основи педагогічного нововведення, що включає цілепокладання, діагностику, прогнозування, розробку програми експерименту, відстеження його перебігу й результату. З огляду на це, існує потреба говорити про дещо іншу галузь міждисциплінарного синтезу – проектування інноваційної педагогічної діяльності.

До останнього часу в педагогічній науці домінувала точка зору на проектування як на певну функцію діяльності педагога. Сьогодні проектування не лише проголошується центральною ланкою в професійній освіті, але й вважається однією з технологій переходу від парадигми традиційної до парадигми інноваційної освіти в освітньому просторі взагалі. Проектність у всьому світі розглядається як стильова риса сучасного мислення. Проективну освіту віднесено до складових проектної культури фахівців. У цілому проективність визначається провідною тенденцією освіти майбутнього.

У контексті аналізу сучасного стану розвитку науки й техніки особливого значення набуває ціннісний аспект проектування, що пов'язано з революціонізуючим впливом останнього на різні види суспільної діяльності й практики – планування, програмування, прийняття рішень, інженерні розробки, наукові дослідження тощо.

Відзначається факт виходу проектування за межі традиційної – конструкторської, інженерної – діяльності й поширення на соціальні сфери – культури, освіти, обслуговування. З урахуванням цього формується й суспільно схвалюваний імідж проектувальника як фахівця в різних галузях проектування, що прагне не лише створити новий об'єкт, але й змінити ситуацію, надавши об'єкту нову, кращу якість.

У наш час особливо відчутних трансформацій зазнають гуманітарні галузі наукового знання, для яких проектування постає „технологією сучасної культури” (Н. Яковлєва) й, відтак, універсальною основою для інноваційних перетворень. Саме інноваційна діяльність як особлива сфера розв’язання дослідницьких завдань підвищеної складності зумовлює актуальність проблеми педагогічного проектування.

Аналіз стану вивченості останньої дозволяє виявити значний доробок з досліджень у галузі традиційного проектування, що проводяться аж від 20-х років минулого століття. Зокрема, у межах створення теорії проектування проведені дослідження М. Азимова, В. Гаспарського, В. Гінецинського, Дж. Джонса, Я. Дітріха, Л. Тондла, П. Хілла та ін.

Вивченню зв’язку проектування з творчим потенціалом та винахідництвом присвячені праці Г. Альтшуллера, Г. Буша, П. Енгельмейера.

Ціннісний аспект прогнозування, цілепокладання розглядали в контексті соціального проектування І. Бестужев-Лада, М. Розов, педагогічного проектування та його оптимізації – В. Краєвський, І. Лернер, Е. Машбиць та ін.

Найбільш чи достатньою мірою опрацьованими виявилися питання проектування освітнього процесу (О. Коберник, А. Кочнєв, О. Мещеряков, Г. Муравйова, В. Попов та ін.), проектування освітніх та навчальних планів (Г. Афанасьєва, Д. Матрос, Е. Сундукова та ін.), проектування методичних систем (О. Єпіщева, В. Радіонов, Т. Смиковська та ін.), проектування педагогічних технологій (В. Беспалько, З. Мазур, В. Монахов, М. Сибірська, Н. Суртаєва, Ю. Чернова та ін.).

До таких, що на разі набувають розробки, слід віднести проблеми проектування особистісно розвивальних педагогічних засобів (Г. Дев’яткіна, О. Крюкова та ін.), проектування регіональних систем освіти (Ю. Калиновський, С. Рєпін, В. Юсупов та ін.), проектування виховних систем (В. Киричук, В. Решетько, В. Струманський та ін.).

Окремо слід відзначити роботи, що стосуються проблем педагогічного проектування у вищій школі (І. Гладка, Ю. Євсєєв, К. Задорін, С. Ільїна), проектної культури суб’єктів освітнього процесу (А. Кравцов, Г. Муравйова, В. Ченобитов), формування проектувальної компетентності майбутніх педагогів (М. Елькін, Л. Маричева, Н. Яковлєва та ін.).

Серед дисертаційних робіт, що присвячені проблемам, які є близькими до досліджуваної, слід виділити дисертації з різних аспектів науково-педагогічного проектування (Л. Іванова, О. Коберник, В. Костіна, Т. Семенюк), професійно-педагогічної підготовки до проектувальної діяльності (Н. Білик, Н. Гузій, В. Демидова, М. Елькін, Т. Подобєдова), інноваційної педагогічної діяльності (В.Алфімов, І. Гавриш, Т. Демиденко, А. Каташов, Л. Твердохліб та ін.).

Відтак, актуальним постає аналіз теоретико-методологічного аспекту проектування інноваційних педагогічних систем, що є **метою** нашої статті.

Визначення об’єктом (продуктом) проектування інноваційної

педагогічної системи зумовлює здійснення дослідження з проблем педагогічного проектування під суттєво іншим кутом зору, порівняно з вищезазначеними традиційними його напрямками. Інакше кажучи, відбувається об'єктивне ускладнення власне проблеми дослідження, що потребує розробки у двох гностичних площинах, одна з яких визначається процесом проектування, а інша – його об'єктом (інноваційною педагогічною системою).

Аналіз можливостей якнайповнішого розв'язання в теорії й практиці проблеми проектування інноваційних педагогічних систем дозволив виявити низку **суперечностей** між:

- соціальним замовленням освітньої галузі на створення інноваційних педагогічних систем та нерозробленістю теоретико-методологічного обґрунтування цієї діяльності;
- об'єктивним значенням психологічної складової процесу створення інноваційних педагогічних систем та недостатнім його усвідомленням у практиці педагогічного проектування;
- запитом освітньої галузі на всебічну оснащеність інноваційно-проектувальної діяльності та нерозробленістю її технологічних засад;
- сучасними вимогами педагогічної практики щодо здійснення інноваційної діяльності на системно-проектувальному рівні та наявністю сталих домінант професійного мислення суб'єктів, що керують упровадженням інноваційних проектів у освітньому просторі;
- суспільним запитом на функціональну компетентність суб'єкта проектування інноваційних педагогічних систем та відсутністю теоретично обґрунтованої моделі такої компетентності.

Розробка концепції проектування інноваційних педагогічних систем здійснювалася на підставі філософсько-методологічного аналізу проблеми, який уможливив виділення в досліджуваному феномені загального, особливого, одиничного, що зумовлене:

а) закономірностями виникнення, становлення нового й набуття ним властивостей системи;

б) життєвим циклом соціально нового явища, особливостями розвитку інноваційних педагогічних систем;

в) генетичною функцією мислення педагога-професіонала як суб'єкта інноваційно-проектувальної діяльності. Ця методологічна позиція є для нашої концепції вихідною й конкретизується низкою положень про:

– інноваційну педагогічну систему як складноорганізований феномен, що належить до складу соціальних систем чи систем „відкритого" типу;

– визначення поняття „проектування інноваційної педагогічної системи", що уможливлюється розглядом проектування як способу інноваційної діяльності в освітньому просторі; як виду інтелектуально-творчої (перетворювальної) діяльності суб'єкта; як ідеального процесу;

– зумовленість логіки та ієрархії структур процесу проектування, по-перше, об’єктивною (техніко-інженерною) природою проектувальної діяльності, по-друге, галузевою специфікою соціального (освітнього, педагогічного) проектування, по-третє, особливостями процесу інноваційного перетворення освітньої установи;

– моделюючий характер процесу проектування інноваційних педагогічних систем, що адекватно враховується запропонованою його технологічною моделлю;

– роль прогностичного аналізу у вивченні постпроектувальної стадії життєвого циклу інноваційної педагогічної системи й таких важливих його продуктів, як проблемні локуси (макроджерела) розвитку систем цього класу;

– розвиток інноваційного закладу освіти як проектований процес, що успішно реалізується за умови компетентного управління;

– можливість цільової підготовки провідних суб’єктів процесу проектування інноваційних педагогічних систем на засадах упровадження в освітній процес ВНЗ концептуальної моделі формування проектувальної компетентності майбутнього педагога-професіонала.

Провідними аспектами успішної реалізації концепції проектування інноваційних педагогічних систем визначено такі:

соціокультурний (оновлення ціннісних засад соціального мислення);

концептуально-методологічний (концептуалізація провідних ідей проектування інноваційних педагогічних систем як складного епістемологічного конструкта);

професійно-педагогічний (перетворення проектувальної діяльності студентів ВНЗ у засіб формування особистості-професіонала нового типу);

акмеологічний (залучення інтелектуальних резервів особистості дослідника для продуктивного розв’язання завдань у галузі проектування інноваційних педагогічних систем) [6];

індивідуально-психологічний (оновлення категоріальної основи мислення діючих та майбутніх суб’єктів інноваційно-проектувальної педагогічної діяльності);

організаційно-управлінський (підтримка найбільш значущих ініціатив науковців і практиків у галузі проектування педагогічних систем).

Аналіз науково-довідкового матеріалу показує, що інноваційні процеси як соціальне явище вивчаються в нашій країні майже чверть століття, проте опанування цього феномена відбувалося в різних наукових галузях нерівномірно й суттєво відставало від інноваційної практики. Усунути ситуацію розриву між процесом створення нового науково-педагогічного й емпіричного знання та процесом опанування результатів досліджень і педагогічного досвіду виявляється можливим за допомогою педагогічної інноватики, що, на думку вчених, має сприяти не лише відновленню цього зв’язку, а й розкриттю можливостей управління процесом створення, опанування й упровадження в практику педагогічних нововведень.

Проблема виникнення нового є ключовою для філософії, теорії творчості, психології, акмеології, педагогічної неології та інших дисциплін, що вивчають інноваційний процес у теорії й практиці.

У контексті завдань щодо вивчення нового в педагогіці як доцільне висувається питання про розгляд нового як предмета теоретичного (теорія нового) й методологічного (педагогічна неологія) дослідження. У нашому випадку нове постає і як предмет емпіричної (практичної) діяльності (опанування нового суб'єктами інноваційного процесу), і як предмет науково-дослідницької (теоретичної) діяльності (створення нового в ідеальних моделях). З'ясування філософського змісту нового, що має загальнометодологічне значення, є особливо важливим для нашого дослідження, оскільки вивчається *процес, якому нове властиве іманентно.* У межах концепції вищеозначеного дослідження *нове як результат* подається у вигляді новоствореної *інноваційної педагогічної системи*, що, у свою чергу, постає детермінантою подальших змін для досягнення більш значущих цілей.

Вивчення дослідницьких праць з питання аналізу моделей педагогічних систем (педагогічного досвіду) надало змогу виявити як традиційні, так і інноваційні підходи. Заслуговує на увагу той факт, що навіть під час застосування такого традиційного способу, як виділення в педагогічному досвіді основоположної (концептуальної) ідеї, цілком можливим виявляється отримання нових продуктів (які за своєю суттю і є інноваційними педагогічними моделями). Як дійсно інноваційні ми розглядаємо такі ідеї щодо здійснення аналізу й оцінки моделей педагогічної системи:

а) ідею виділення нової суттєвої ознаки в педагогічному феномені, що вважається достатньою мірою дослідженим;

б) ідею парадигмального підходу до вивчення всесвітнього історико-педагогічного процесу. Обидва дослідницькі підходи є продуктивними, оскільки реально постають як визначальні (вихідні) етапи певних стратегій проектування нового педагогічного знання.

Дослідження сутнісних ознак інноваційних педагогічних систем, методологічною основою якого слугують загальна теорія систем, теорія організації, концепція дослідження біхевіоральних (цілеспрямованих) систем, концепція самоорганізації, надало підстав для вироблення узагальненого (найбільш прийнятного для теорії й практики інноваційної діяльності) визначення *інноваційної педагогічної системи* – як складноорганізованого феномена, що належить до класу соціальних систем ("м'яких", або систем "відкритого типу"), а отже, містить риси (властивості) як системні (організаційні) – у внутрішніх зв'язках, так і синергетичні (самоорганізаційні) – у зовнішніх зв'язках (відношеннях, взаємодіях). Нами виділено й сформульовано такі сутнісні (класоутворюючі) ознаки інноваційної педагогічної системи: ангажованість, експансивність, інтегрованість, концептуальність, широта, інтенсивність, енергетичність, стійкість, синергічність.

Теоретичне та емпіричне вивчення чинників, що зумовлюють

створення інноваційних педагогічних систем, уможливило виокремлення й формулювання сутності таких їх сукупностей:

1) *концептогенні* чинники;

2) *системоорганізуючі* чинники;

3) *системорозвивальні* чинники;

4) чинники *обміну*;

5) чинники *функціональних зв'язків*.

Загалом, ми дотримуємося тієї думки, що логічна процедура відбору й обґрунтування чинників створення інноваційних педагогічних систем об'єктивно потребує такого дослідницького підходу, в якому розрізняються чинники процесу отримання творчого продукту (тобто мислення як системи ієрархізованих процесів) та чинники результату (існування цього продукту як певної цілісності: утворення, організація, збереження, розвиток інноваційної педагогічної системи).

Аналіз досліджень психолого-педагогічного спрямування уможливлює висновок, що категорія *проектування*:

а) має інженерно-виробниче походження;

б) набуває міжгалузевого, універсального значення внаслідок вираженого пошукового, дослідницького, науково-експертного характеру діяльності, що нею позначається;

в) у змістовному, процесуальному відношенні є категорією психології, адже відображує перетворення на ідеальному рівні, у вигляді моделювання (уявного створення) майбутніх об'єктів;

г) у сутнісному, смисловому аспекті отримує прояв через поняття нового, якісних (позитивних, прогресивних, революційних) змін, що безпосередньо вказує на зв'язок з категорією „інновація".

Здійснення аналітичного пошуку з метою з'ясування сутності й, далі, вироблення (формулювання) дефініції поняття дозволяє нам визначити *проектування інноваційних педагогічних систем як вид інтелектуально-творчої (науково-дослідницької) діяльності суб'єкта щодо вивчення резервів освітнього (педагогічного) середовища й подальшого його перетворення, продуктом якої є інноваційна педагогічна система*. При цьому базовим (вихідним) положенням розробленої концепції слугує наше уявлення про *проектування як спосіб інноваційної діяльності* в освітньому просторі. Отже, проектування водночас є сутністю, змістом та якісним рівнем інноваційної діяльності.

Виходячи з об'єктивної складності вивчення процесу проектування інноваційних педагогічних систем, одним з провідних завдань методології нашого дослідження ми бачили вироблення *принципів*, на яких ґрунтується ця діяльність. Дотримання власної когнітивної тактики в розв'язанні цього завдання дозволило вищеозначені принципи експлікувати різними рівнями методологічного знання: філософським (принципи матеріалістичної діалектики); загальнонауковим (принципи теорії систем, теорії організації); конкретно-науковим (положення психології, педагогіки тощо);

технологічним (принципи, що відповідають галузевим напрямком проектування: соціальному, еколого-психологічному, психолого-педагогічному, інструментально-методичному).

З'ясування логіки процесу проектування є одним з провідних питань теорії проектування, що на разі формується як єдина концептуальна система.

У визначенні логіки та ієрархії структур процесу проектування ми намагалися врахувати, по-перше, об'єктивну природу проектувальної діяльності, а саме її техніко-інженерний генезис, по-друге, галузеву специфіку соціального й, зокрема, педагогічного проектування, по-третє, особливості процесу інноваційного перетворення освітньої установи, що набуває логіки дослідження (тобто є методологічно обґрунтованою процедурою). Як значущу підставу для визначення послідовності й формулювання етапів процесу проектування інноваційних педагогічних систем ми розглядаємо наявність певного функціонального завдання – домінанти діяльності педагога-проектувальника, що актуалізується логікою досягнення стратегічної мети.

Дослідження довело доцільність застосування всіх розроблених нами моделей (структурних схем) процесу проектування інноваційних педагогічних систем – *логічної, психологічної* й *технологічної*, адже кожна з них як гностичний засіб слугує певній дослідницькій меті й уможливлює виокремлення в об'єкті дослідження (процес проектування інноваційних педагогічних систем) різних його предметів (тут: структури цього процесу – лінійна, ступінчасто-розгалужена, сукупно-складена, або інфраструктура). Усвідомлення проектування як переважно ідеального процесу, трансформоване в концептуальне положення про моделюючий характер проектувальної діяльності, зумовило вироблення адекватної дефініції поняття проектування, а далі – і технологічної моделі процесу проектування інноваційних педагогічних систем, що враховує вищеозначену концептуальну ідею й подає моделювання як наскрізний, синкретний процес, уписаний у логіку проектування.

Дослідження *постпроектувальної* стадії життєвого циклу інноваційної педагогічної системи ми насамперед пов'язуємо з вивченням особливостей розвитку систем цього класу. З огляду на досить слабку опрацьованість у теорії і практиці, це питання досліджувалося із застосуванням методу прогностичного аналізу.

У результаті нами було встановлено, що особливості розвитку інноваційних педагогічних систем зумовлюються трьома макроджерелами, чи проблемними локусами, цього процесу, а саме: життєвим циклом інноваційної педагогічної системи; сутнісними характеристиками (властивостями) інноваційної педагогічної системи; суб'єктом, включеним до інноваційної педагогічної системи. Як провідний у логіці розвитку інноваційних педагогічних систем ми визначаємо проблемний локус "Суб'єкт, включений до інноваційної педагогічної системи".

Рефлексивний аналіз досвіду *адресного проектування* інноваційної

педагогічної системи сучасного освітнього закладу надав можливості переконатися в практичній доцільності й придатності сформульованих попереду теоретичних положень. Подане концептуальне обґрунтування діяльності новоствореного закладу освіти реально відображує одиничні закономірності процесу моделювання, прогнозування й ефективного забезпечення функціонування та розвитку інноваційної педагогічної системи як конкретного об'єкта класу соціальних систем (систем "відкритого типу"). Головна гіпотетична ідея, яку ми верифікуємо в умовах науково-практичної діяльності сучасного ліцею, полягає в тому, що розвиток інноваційного закладу освіти є проектованим процесом, успішна реалізація якого є можливою на засадах компетентного управління – на соціальному (зовнішньому), концептуальному, науково-методичному, організаційно-технологічному рівнях.

Виявлення механізму становлення й розвитку такої інтегративної якості майбутнього педагога, як проектувальна компетентність, уможливило створення прогностичної моделі процесу формування останньої – з виокремленням у цьому процесі як проміжних його продуктів певних станів професіоналізму (а отже, і станів проектувальної компетентності) педагога.

Таким чином, гіпотетичні продукти процесу формування проектувальної компетентності постають у вигляді структурних компонентів останньої – індивідуально-особистісного, професійно-педагогічного, соціального. Моделювання процесу формування проектувальної компетентності, що здійснюється на підставі теоретичних положень концепції дослідження, передбачає отримання такого його продукту, як *концептуальна модель*.

Усвідомлення об'єкта й предмета (продукту) моделювання як інтелектуального акту зумовлює необхідність включення до концептуальної моделі формування проектувальної компетентності майбутнього педагога власне двох моделей: моделі еталона-результату (проектувальної компетентності як новоутворення особистості майбутнього педагога) та моделі процесу (формування проектувальної компетентності майбутнього педагога) – як технології просування до результату-еталона. У виробленні моделі результату ми дотримуємося компетентнісного підходу (як такого, що має певні переваги перед більш традиційним для педагогічні теорії – професійно-педагогічним – підходом). Утворена на його засадах елімінативна модель подає проектувальну компетентність як складний синтез, доцільну комбінацію загальнопедагогічних та спеціальних компетентностей майбутнього педагога-професіонала.

Висновки. З огляду на об'єктивну складність концептуально-створюючої діяльності, що передусім виявляється в її праксіологічному (реалізація, оцінка діяльності) аспекті, найбільш прийнятним шляхом установлення істинності теоретичних положень концепції є спосіб верифікації концептуальної моделі формування проектувальної компетентності майбутнього педагога-професіонала, що на цих положеннях

ґрунтується. Верифікація вищеозначеної моделі здійснюється в спосіб установлення практико зорієнтованого рівня концепції, що задовольняється зверненням до емпіричного базису останньої, який у нашому дослідженні утворюється за рахунок розкриття змістовно-процесуального аспекту діяльності суб'єкта зі створення інноваційних педагогічних систем. Цей аспект визначається сукупністю умов, що, відповідно до розробленої концептуальної моделі, є продуктивними для процесу проектування інноваційних систем, а отже, і для процесу формування проектувальної компетентності майбутнього педагога. Результати кількісного аналізу даних діагностичного моніторингу особистих досягнень суб'єкта за підсумками впровадження навчальної стратегії цілком підтверджують більшу ефективність умов, декларованих вищезгаданою концептуальною моделлю, порівняно до традиційних умов підготовки майбутніх педагогів, з огляду на можливості формування в останніх проектувальної компетентності.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми [3–5]. Подальшої розробки потребують питання, пов'язані з проектуванням полісистемних педагогічних об'єктів; персоніфікованих інноваційних педагогічних систем; соціально-педагогічних систем у широкому освітньому просторі, а також цільової підготовки компетентних суб'єктів процесу проектування інноваційних педагогічних систем (менеджерів освіти, педагогів-дослідників тощо); розробки діагностичних засад професійної підготовки фахівців з педагогічного проектування; оновлення ціннісних засад інноваційно-педагогічного проектування в контексті євроінтеграційних процесів у сучасному освітньому мегапросторі.

Література

1. Бордовский В.А. Инновационные процессы в современной системе высшего педагогического образования / Бордовский В.А. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 126 с.
2. Варданян Ю.В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Варданян Ю.В. – М., 1998. – 353 с.
3. Докучаєва В.В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі / Докучаєва В.В. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 304 с.
4. Докучаєва В.В. Педагогічна система навчально-виховного закладу нового типу: досвід управління розвитком Луганського обласного правового ліцею / Докучаєва В.В., Твердохліб В.В. – Луганськ: ЛДПУ, 1999. – 89 с.
5. Докучаєва В.В. Інноваційний заклад освіти: досвід управління розвитком Луганського обласного ліцею № 3 / Докучаєва В.В., Твердохліб В.В. – Луганськ: ЛДПУ імені Тараса Шевченка, 2002. – 139 с.
6. Деркач А. Методология и стратегия акмеологического исследования / Деркач А., Михайлов Г. – М: МПА, 1998. – 148 с.

УДК 378.1 (477.75)

Якса Н.В.,
доктор педагогічних наук, професор
Таврійського національного університету ім. І. В. Вернадського

АНДРАГОГІЧНА МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ

Розглядається андрагогічна модель навчання, яка постає важливим методологічним началом побудови системи неперервної освіти людини на всіх етапах її розвитку та базується на андрагогічних принципах навчання як науково-обґрунтованих керівних нормах навчально-виховної діяльності, спрямованої на вдоволення суспільних та індивідуальних освітніх потреб дорослої людини відповідно до всебічного розвитку особистості.

Ключові слова: *андрагогічна модель навчання, принцип елективності навчання, неперервна освіта, суб'єкти освітнього простору.*

Рассматривается анграгогическая модель обучения, которая является важным методологическим началом построения системы непрерывного образования человека на всех этапах его развития и базируется на андрагогический принципах обучения как научно-обоснованных руководящих нормах учебной деятельности, направленной на удовлетворение общественных и индивидуальных образовательных потребностей взрослого человека в соответствии со всесторонним развитием личности.

Ключевые слова: *андрагогическая модель обучения, принцип элективности обучения, непрерывное образование, субъекты образовательного пространства.*

The article includes andragogue learning model, which is an important methodological beginning of construction of the system of continuing education at all stages of its development and is based on andragogical principles of learning as evidence-based guidelines standards of training activities aimed at meeting the social and individual educational needs of an adult in accordance with its all-round development of the individual.

Keywords*: andragogue learning model, the principle of elective education, continuing education, the subjects of educational space*

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації засвідчує про зростання ролі андрагогічної парадигми навчання, що реалізується у контексті розробки ***андрагогічної моделі освіти*** (С.Змеєв, Н. Клокар, Л. Набока, В. Пуцов, Л. Сігаєва, І. Якухно та ін.).

Зазначена модель базується на андрагогічних принципах навчання як науково-обґрунтованих керівних нормах навчально-виховної діяльності, спрямованої на вдоволення суспільних та індивідуальних освітніх потреб дорослої людини відповідно до її всебічного розвитку (пріоритет самостійності навчання; принцип спільної діяльності. У цьому контексті зазначимо про такі принципи, як:

– пріоритет самостійності навчання;
– принцип спирання на досвід того, хто навчається;
– індивідуалізація навчання;
– системність навчання;
– принцип актуалізації результатів навчання;
– принцип елективності навчання;
– принцип контекстності навчання, за А.Вербицьким, коли навчальна діяльність, передбачає досягнення життєво важливих цілей, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається).

Модель при цьому актуалізується як сутність з системними ознаками (структурою, компонентами, взаємозв'язками і взаємозалежностями між ними) та ґрунтується на методології на кількох рівнях: загальнофілософської методології; конкретно-методологічному рівні; рівні методологічних процедур. Взаємодія суб'єктів освітнього простору ґрунтується на перетині сфер впливу культури й освіти.

Теоретичні засади моделі вміщують: системний, синергетичний, професіографічний, діяльнісний, особистісно орієнтований, акмеологічний, аксіологічний, культурологічний, технологічний підходи. У моделі враховано головні сучасні тенденції розвитку системи освіти.

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

1. Учневі (студентові) належить провідна роль у процесі навчання (тому він є таким, хто навчається, а не тим, кого навчають).
2. Якщо навчається дорослий (студент – майбутній фахівець), то він визначає себе як особистість, що прагне до самореалізації, до самостійності, до самоуправління й усвідомлює себе здатним до цього.
3. Майбутній фахівець наділений життєвим (побутовим, соціальним, професійним) досвідом, що може бути використаний як важливе джерело навчання.
4. Студент навчається для вирішення важливої життєвої проблеми й досягнення конкретної життєвої мети.
5. Майбутній фахівець розраховує на невідкладне застосування отриманих у ході навчання вмінь, навичок, знань і якостей.
6. Навчальна діяльність дорослого, котрий навчається, значною мірою детермінується тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними чинниками, що або обмежують, або сприяють процесові навчання.
7. Процес навчання майбутнього фахівця організований у вигляді спільної діяльності педагога і студента на всіх етапах: планування, реалізації,

оцінювання і, певною мірою, корекції.

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

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

Таким чином, головна відмінність андрагогічної моделі навчання від педагогічної полягає в тому, що в ній учень (студент) активно і реально бере участь в організації процесу навчання.

Відзначимо, що така модель може виявитися ефективною й у випадку її застосування в межах післядипломної педагогічної освіти, особливо якщо йдеться про підвищення кваліфікації педагогів у здійсненні ними міжкультурної взаємодії у своїй професійній діяльності. Застосування цієї моделі дозволить сформувати у вчителів-практиків також уміння навчати дітей міжкультурній продуктивній взаємодії.

Визначаючи перспективи професійної підготовки майбутнього педагога до міжкультурної взаємодії, варто відзначити, що вони безпосередньо пов'язані з проблемою неперервності педагогічної освіти, особливо у сфері післявузівського професійного розвитку педагогів.

Наше дослідження, здійснене в системі професійної підготовки майбутніх педагогів, дає змогу визначитися також і з пріоритетами самоосвіти, самовдосконалення педагогів, причому післядипломна педагогічна освіта виявляється оптимальною соціальною інституцією, яка може узгоджувати самоосвітні професійні процеси з вимогами полікультурного середовища.

У даний час дослідження історичного аспекту зародження, становлення і розвитку системи післядипломної педагогічної освіти дозволяє виокремити основні передумови, що визначають стратегію переходу системи підвищення кваліфікації й професійної перепідготовки педагогічних кадрів у нову інтегративну якість, що забезпечує вихід педагога-практика на рівень засвоєння новітніх знань, удосконалення професійних умінь і навичок під впливом системи професійної докваліфікації й післядипломної освіти.

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

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

Таблиця 1

Андрагогічна модель навчання

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

Ця точка зору підтверджується тим, що, за даними наукових досліджень, у професійній діяльності вчителя може з”явитися точка професійного вигорання, що супроводжується спаданням темпів розвитку професійної,

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

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

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

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

Логіка перспектив нашого подальшого дослідження вимагає визначити сутність якості освіти як соціальну категорію, "що відображає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, її відповідність потребам і очікуванням суспільства в розвитку і формуванні громадянських, побутових і професійних компетенцій особистості" [3].

Якість освіти відображає ступінь задоволення запитів споживача (у нашому випадку – конкретний педагог, освітня установа, де він працює; освітня система району, міста) і ступінь ефективності професійної діяльності педагогів – слухачів установ післядипломної освіти. Якість освіти може бути розглянута на чотирьох основних рівнях: цілепокладання, освітніх програм, освітнього процесу, освітнього результату.

Перехід від вивчення якості освіти до розробки стандарту якості припускає визначення ключових критеріїв і основних показників, що створюватимуть нормативну базу стандартизації. При цьому критерії й показники першого (цілепокладання) і четвертого (освітнього результату) рівнів поєднані між собою і, по суті, віддзеркалюють ідеальний образ випускника системи післядипломної освіти.

Стандарт (норма, зразок) у широкому розумінні цього слова – зразок, еталон, модель, прийняті за вихідні для співставлення з ними інших схожих об'єктів. Застосування стандарту сприяє поліпшенню якості продукції, підвищенню технологічності її одержання. Якість освіти визначається в сучасній словниково-довідковій літературі як необхідний результат і вимога діяльності системи освіти держави [1, с. 1017–1018]. Державний освітній стандарт – документ, що включає загальнодержавний і національний компоненти, які визначають обов'язковий мінімум змісту основних освітніх програм, максимальний обсяг навчального навантаження, вимоги до рівня підготовки випускників [1, с. 871].

Відтак, андрагогічна модель навчальної діяльності постає важливим методологічним началом побудови системи неперервної освіти людини на всіх етапах її розвитку.

Література

1. Енциклопедія освіти / [Академія пед. наук України / гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

2. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых : учеб. пособ. / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.

3. Сігаєва Л.Є. Проблема освіти та навчання дорослих у педагогічній теорії / Л. Є. Сігаєва // Педагогічний процес : теорія і практика. – 2007. – Вип. 2. – С. 123–131.

УДК 351.851:352:37.01’013/014(477.42)

Пастовенський О. В.
кандидат педагогічних наук, начальник управління освіти і науки Житомирської обласної адміністраці

ГОЛОВНІ АСПЕКТИ М’ЯКОГО СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ОСНОВИ ГРОМАДСЬКО-ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТНЬОЮ ГАЛУЗЗЮ

Проаналізовано відмінності між жорстким та м’яким системними підходами. Зроблено висновок, що м’який системний підхід, згідно якого для стабільного функціонування і розвитку освітніх систем необхідно забезпечити участь в управлінні ними всіх зацікавлених сторін, є однією з методологічних основ громадсько-державного управління загальною середньою освітою.

***Ключові слова**: жорсткий системний підхід, методологія м’яких систем, громадсько-державне управління загальною середньою освітою, державні, самоврядні освітні, приватні структури, громадськість.*

Проанализированы отличия между жестким и мягким системными подходами. Сделан вывод, что мягкий системный подход, согласно которому для стабильного функционирования и развития образовательных систем необходимо обеспечить участие в управлении ими всех заинтересованных сторон, является одной из методологических основ общественно-государственного управления общим средним образованием.

***Ключевые слова**: жесткий системный подход, методология мягких систем, общественно-государственное управление общим средним образованием, государственные, образовательные, частные структуры, структуры местного самоуправления, общественность.*

The differences between hard and soft system approaches are analysed in the article. The conclusion is made that soft system approach, according to which stable functioning and development of educational systems need participating all parties concerned in the management process, is one of the methodological bases of public and state secondary education management.

***Keywords**: hard system approach; methodology of soft systems; public and state secondary education management; state, educational, private structures; structures of local self-government; the public.*

Розвиток освітньої галузі вимагає вдосконалення методології управління освітніми системами. Динаміка демократичних змін у суспільстві спричиняє пошук нових моделей управління загальною середньою освітою, в яких органічно поєднуватимуться засоби державного і громадського впливу.

Дослідженню процесів участі громадськості в управлінні освітою присвячені роботи таких зарубіжних авторів, як Дж. Ст. Мілль, Д. Дьюї, Д. Конант, Р. Вестбрук, Е. Гутман, Е. Ентвістл, Т. Найт, А. Нейл, М. Барбер та ін. Це свідчить про те, що проблема залучення громадськості до управління освітою є актуальною не лише в Україні, а в багатьох країнах світу, носить глобальний характер.

В Україні питання оптимального поєднання державних і громадських чинників в управлінні галуззю досліджували В. Грабовський, І. Довбиш, Г. Єльникова, О. Зайченко, Ю. Кавун, Л. Калініна, М. Комарницький, С. Королюк, Г. Костюк, В. Князєв, О. Марчак та ін.

Зрозуміло, що ефективність процесу вдосконалення системи управління освітою істотно залежить від методологічних підходів у науковому дослідженні освітніх систем.

Розробкою педагогічної методології системного підходу займалися В. Беспалько, Т. Ільїна, Ф. Корольов, Н. Кузьміна, А. Саранов, А. Сидоркін та інші. Основними напрямами досліджень цих авторів стало визначення особливостей педагогічних явищ і процесів як об’єктів системного дослідження, виділення педагогічних систем з ряду соціальних систем шляхом виявлення їхньої якісної своєрідності, специфічних характеристик, притаманних педагогічній діяльності [9, с. 49].

Однак тривалий час у наукових дослідженнях з даної тематики переважав традиційний (або жорсткий) системний підхід. Проте у соціальних системах, до яких належать і освітні, жорсткий системний підхід не завжди дає можливість отримати необхідний позитивний результат. Саме для дослідження таких складних систем в останні десятиліття розробляється м’який системний підхід, що допомагає впоратися із значною кількістю проблем.

Метою статті є проаналізувати відмінності між жорстким та м’яким системними підходами, визначити методологічні основи громадсько-державного управління загальною середньою освітою.

За останні десятиріччя помітно зросла увага до наукових досліджень, виконаних на основі системного підходу до аналізу функціонування освітніх

систем. Ідею системного вивчення педагогічних явищ та процесів знаходимо ще в працях видатного педагога XIX століття К. Ушинського [17].

Одним із перших у вітчизняній педагогіці системний підхід дослідив Я. Мамонтов, який тлумачив педагогічну систему як «систему наукових тверджень, що визначає та координує для певної мети основні педагогічні фактори (педагог, учень, матеріал) та встановлює їхні стосунки до даного суспільного середовища» [10, с. 131-135].

Певний внесок у дослідження проблеми системного підходу зробила Т. Ільїна, концепція якої ґрунтується на визначенні поняття «системно-структурний підхід». Його сутність полягає в тому, що спочатку проводиться структурний аналіз, а потім відбувається системний розгляд об'єкта [5, с. 5-9]. Серед елементів системи навчання називаються: навчальний матеріал, учитель, учні, навчальні посібники та технічні засоби навчання.

В. Беспалько педагогічною вважає систему, в якій відбуваються педагогічні процеси. У структурі педагогічної системи ним виділяються такі основні елементи: мета виховання, учні, викладачі, зміст виховання, організаційні форми педагогічної діяльності, дидактичні процеси або засоби здійснення педагогічного процесу [3, с. 25].

О. Ковальов під педагогічною системою розуміє сукупність компонентів, взаємодія яких обумовлює високий ступінь організації процесу учіння, що проявляється в підвищенні його ефективності [6, с. 15]. Серед компонентів педагогічної системи автором називаються такі:

1) сукупність людей, що беруть участь у процесі навчання;

2) накопичені суспільством досвід та знання (суспільна культура) – предмет навчання;

3) множина семіотичних структур, за допомогою яких відбувається кодування та накопичення інформації;

4) сукупність людей, котрі популяризують наукові знання;

5) компонент управління, до якого відносяться:

а) сукупність «фільтрів» (програм, підручників, посібників);

б) способи досягнення цілей – засоби, форми і методи педагогічного впливу;

в) педагоги, котрі виконують ряд специфічних функцій, головною з яких є управління педагогічним процесом.

За визначенням Н. Кузьміної, педагогічна система – це «множина взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, що підпорядковані меті виховання, освіти та навчання підростаючого покоління й дорослих людей» [11, с. 10]. Серед структурних компонентів педагогічної системи виокремлюються:

1) навчальна інформація;

2) засоби педагогічної комунікації (методи, форми, засоби навчання та виховання);

3) учні;

4) педагог;

5) мета.

Окрім структурних, визначаються функціональні компоненти як зв'язки між структурними: конструктивні, комунікативні, організаційні, гностичні, проектувальні (прогностичні).

У розумінні Г. Сєрикова педагогічна система являє собою «своєрідну модель досліджуваного педагогічного процесу, й основою такої моделі є сукупність педагогічних об'єктів, що взаємодіють між собою» [14, с. 52]. Досить продуктивним є також окреслення вченим такого елемента педагогічної системи як педагогічний суб'єкт. У його ролі виступають і учні, і вчитель.

У дослідженнях Л. Спіріна, М. Степинського, Л. Фрумкіна педагогічна система тлумачиться як складна динамічна система управління, у якій здійснюються виховні завдання. Автори вважають, що педагогічна система виникає тоді, коли будь-яка діяльність розглядається з погляду здійснення педагогічних завдань, коли така діяльність стає джерелом педагогічних завдань і засобом виховання одночасно [4].

А. Коджаспіров визначає педагогічну систему як сукупність взаємопов'язаних засобів, методів, процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості [7].

О. Новиков вважає, що до педагогічної системи мають включатися такі елементи: цілі освіти; зміст освіти; методи, засоби, організаційні форми навчання і виховання; педагоги (викладачі, майстри виробничого навчання, вихователі); учні (студенти). Усі ці елементи взаємопов'язані. На переконання О. Новикова, «підвищувати ефективність педагогічної системи можна шляхом оптимізації її елементів і функціональних зв'язків, що існують між ними» [12, с. 24]. Головним системоутворюючим елементом педагогічної системи він вважає цілі, а головним суб'єктом – активно діючу особу, для якої створюється і функціонує педагогічна система – учня, студента.

І. Васильєв розглядає педагогічну систему як «множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, взаємодія яких підпорядкована досягненню єдиної для всіх цілі – цілі навчання і виховання підростаючого покоління і дорослих людей» [16, с. 28]. Як структурні компоненти в його педагогічній системі виступають: ціль освіти та її еталон; зміст освіти; учень (студент, слухач); педагог (інженер-педагог); способи навчання і виховання; результат і продукт освіти.

Можна було б продовжити розгляд різноманітних підходів до визначення педагогічних систем. Однак не менш важливими є аналіз методик щодо вирішення проблемних ситуацій, які виникають у системах.

Для розв'язання конкретних проблемних ситуацій ряд учених запропонували відповідні методики, які можна застосовувати і в педагогічних системах. Методики Е. Квейда, С. Оптнера і Е. Голубкова [15] більше уваги приділяють розробленню та аналізу альтернатив прийняття рішень.

Зокрема, С. Оптнер пропонує методику вирішення проблемних ситуацій у системах, що складається з таких етапів: ідентифікація симптомів; визначення актуальності проблеми; визначення цілі; розкриття структури системи та її дефектних елементів; визначення структури можливостей; знаходження, оцінка та вибір альтернатив; знаходження рішень і забезпечення визнання рішень колективом виконавців і керівництвом; запуск процесу реалізації рішень та управління цим процесом; оцінка наслідків рішень.

Ю. Черняк акцентує увагу на структуризації цілей. Згідно запропонованої ним методики для вирішення проблемних ситуацій мають бути здійснені такі кроки: аналіз проблеми; визначення системи; аналіз структури системи; формування загальної цілі й основного критерію; декомпозиція цілі, виявлення потреби в ресурсах, процесах; виявлення ресурсів і процесів, композиція цілі; прогноз і аналіз майбутніх умов; оцінка цілей і засобів; відбір варіанту; діагноз існуючої системи; побудова комплексної програми розвитку; проектування організації для досягнення цілей.

У С. Янга особливу увагу приділено процесу реалізації прийнятого рішення. Його методика включає в себе такі дії: визначення цілей організації; виявлення її проблем; дослідження проблем і встановлення діагнозу; пошук рішень; оцінка всіх альтернатив і вибір найкращої; погодження рішень в організації та їх затвердження; підготовка до впровадження рішення; управління процесом його упровадження; перевірка ефективності рішення.

В аспекті системності розглядав навчальний процес Ю. Бабанський. У складі системи навчання вчений виділяє такі основні елементи: педагоги та інші суб’єкти навчання й виховання, умови навчання [2, с. 37]. Процес навчання також має свої компоненти: мету, зміст, форми та методи організації діяльності, методи емоційно-вольової стимуляції, контроль, аналіз та оцінку результатів пізнавальної діяльності.

На думку Ю. Бабанського, основними способами оптимізації процесу викладання є: комплексне планування педагогом завдань навчання, виховання і розвитку учнів; конкретизація навчально-виховних завдань з урахуванням особливостей даної групи дітей; окреслення в змісті нового навчального матеріалу головних елементів і концентрація на них уваги школярів; вибір оптимальної послідовності основних етапів уроку; добір оптимальних методів, форм і засобів навчання і виховання; забезпечення диференційованого підходу до учнів; визначення оптимального обсягу і складності домашнього завдання; комплексний аналіз результатів навчально-виховного процесу і витрат часу [13, с. 133-137].

Наведене вище дає підстави стверджувати, що у більшості випадків у рамках традиційного (або жорсткого) системного підходу педагогічні системи розглядаються як замкнуті системи, до складу яких входять педагоги, учні, цілі й результати освіти, форми, методи і засоби навчання, навчальна інформація тощо.

Крім того, у межах такого підходу зусилля спрямовуються в основному на оптимізацію функціонування педагогічних систем за жорстко регламентованими умовами та етапами її здійснення, що досить детально описано Ю. Бабанським.

Однак для складних соціальних систем, до яких належать і освітні, жорсткий системний підхід не завжди дає можливість отримати необхідний позитивний результат щодо забезпечення стабільного функціонування та розвитку систем.

Адже, починаючи з 60-х років, соціальні системи значно ускладнюються, і звичні підходи до їх аналізу і проектування стають неадекватними. Стрімко зростають об'єми інформації, з переробкою якої не справляються навіть комп'ютери. Персонал організації стає усе більш освіченим і схильним до самостійного ухвалення рішень, намагається не завжди повідомляти керівництву повну і достовірну інформацію, більше того, іноді ігнорує вказівки керівництва. Цілі підсистем усе частіше не співпадають із цілями системи в цілому.

Першим звернув увагу на подібні тенденції та на можливу плюралістичність картин світу учасників соціальних систем американський учений У. Черчмен [13, с. 32-33]. Він опублікував у 60-70-і роки 5 книг, у яких поступово осмислювалася необхідність відходу від обмеженості жорсткого системного підходу, що не враховує слабоструктурований і важкоформалізований характер багатьох соціальних проблем.

У. Черчмен сформулював основні положення нового підходу до аналізу соціальних систем:

- системний підхід починається, коли ви вперше дивитеся на світ очима іншої людини;
- системний підхід показує, що картина світу кожного індивіда обмежена;
- у системному підході немає експертів (тобто у людей можуть бути різні погляди) тощо.

Згідно цих положень розробка проекту соціальної системи вимагає гарантованої участі представників усіх зацікавлених сторін. Узгодження їх інтересів – складний процес, який ніколи не закінчується, але саме такий підхід дозволяє прийняти правильне рішення.

У. Черчмен стверджує, що до успіху проекту веде ретельне дотримання таких принципів:

- опанування – в слабоструктурованих проблемах можна розібратися, якщо розглядати їх із різних точок зору;
- участь – у процесі ухвалення рішень повинні брати участь представники усіх зацікавлених сторін;
- інтегративність – у процесі обговорення різні точки зору повинні синтезуватися на більш високому рівні, що призводить до вироблення загального плану дій;

• навчання – в результаті учасники процесу системного аналізу починають краще розуміти свою організацію та її проблеми.

Великий вплив на розвиток системного аналізу зробили праці одного з найбільш авторитетних і плідних американських учених Р. Акоффа [13, с. 33-35].

Р. Акофф вважає, що для успішного функціонування і розвитку організація в першу чергу повинна стати демократичною. А це означає, що в ухваленні рішень, особливо щодо питань планування роботи організації, повинні мати можливість брати участь усі зацікавлені особи. Зауважимо, що на сучасному етапі ідеї демократичного (партисипативного) управління знаходять на заході все більше прибічників і все ширше впроваджуються в практику.

Центральне місце в соціосистемній ідеології Р. Акоффа займає методологія «інтерактивного» планування, що включає такі етапи:

• аналіз стану організації та її проблем;

• розробка варіантів «ідеалізованого» майбутнього організації;

• розробка засобів досягнення цілей (на цій стадії відкидається частина варіантів, запропонованих на етапі 2);

• розподіл наявних ресурсів (матеріалів, устаткування, персоналу, фінансів);

• планування впровадження.

Згадана методологія Р. Акоффа передбачає:

• цілісність планування – план розробляється відразу для всіх частин і рівнів системи;

• безперервність планування – в плані неможливо передбачити все, тому при появі істотних змін потрібне його коригування.

Значний внесок у розвиток методології «м’яких» систем (ММС) вніс англійський учений П. Чекленд [13, с. 35-42]. Першу роботу, присвячену методології вивчення «м’яких» систем, він опублікував у 1972 р. Підходи П. Чекленда спираються на глибокий аналіз відмінностей між «жорсткими» і «м’якими» системами.

Як зазначає вчений, у межах жорсткого системного підходу зусилля спрямовуються на оптимізацію функціонування систем. Завдання, які необхідно при цьому вирішувати, достатньо ясні, й основна проблема полягає у виборі найбільш ефективних рішень.

Традиційне, жорстке системне мислення мимоволі примушує спостерігача шукати систему і в соціальній ситуації, що вивчається, нав’язує розгляд соціального об’єкта в чітких системних термінах (структура, функції, мета, засоби). Однак жорсткий підхід виявляється неадекватним при вивченні громадських явищ. Більше того, у багатьох випадках системні обмеження можуть істотно спотворити реальну ситуацію. Адже соціальні системи в якості активних елементів включають індивідів і групи, які мають власні цілі, погляди, установки, що визначають вибір рішень і дій, чия індивідуальна і колективна поведінка врешті-решт визначає істотні аспекти поведінки

системи в цілому.

Методологія «м'яких» систем якраз і призначена для виявлення різних точок зору і поступового досягнення взаєморозуміння. Саме в цьому полягає її принципова відмінність від традиційного жорсткого підходу, що дозволяє говорити про становлення нової системної парадигми.

П. Чекленд трактує методологію «м'яких» систем як процес дослідження, що складається з семи етапів:

- опис виниклої проблемної ситуації;
- аналіз проблемної ситуації;
- формулювання ключових визначень систем;
- розроблення концептуальних моделей;
- порівняння усіх концептуальних моделей між собою і з реальним станом справ;
- вибір допустимих, бажаних змін;
- дії, що покращують ситуацію.

Зауважимо, що розглянутий 7-етапний цикл може повторюватися кілька разів до отримання позитивного результату.

Отже, як бачимо, методологія «м'яких» систем розробляється як системно-орієнтоване керівництво, що допомагає впоратися із складними проблемами в соціальних системах, на основі виявлення різних точок зору індивідів і поступового досягнення взаєморозуміння між ними. Зрозуміло, ці проблеми не можуть бути вирішені раз і назавжди. Однак саме м'який системний підхід із його ідеями демократичного (партисипативного) управління якнайповніше відповідає суті громадсько-державного управління складними соціальними системами, зокрема освітніми.

Зважаючи на наведене вище, для ефективного функціонування освітніх систем на нинішньому етапі необхідно забезпечити рішуче зростання ролі громадськості в управлінні ними, що підтверджується практичним досвідом багатьох західних країн.

Варто зауважити, що в сучасних дослідженнях у переважній більшості випадків під громадськістю розуміються організовані структури, що відображають інтереси соціальних груп в освітній галузі й не підпорядковуються органам управління освітою. Зокрема:

- об'єднання працівників освіти (асоціації лідерів освіти, керівників шкіл, методичні об'єднання тощо);
- об'єднання учасників навчально-виховного процесу: батьків, учнів (органи учнівського та батьківського самоврядування, асоціації, клуби тощо);
- структури, безпосередньо не пов'язані з системою освіти (об'єднання роботодавців, творчі спілки, наукові установи тощо);
- недержавні структури, які розширюють можливості шкіл у виборі шляхів свого ресурсного забезпечення (благодійні фонди, центри освітніх технологій, ресурсні центри, фонди тощо) [8].

Саме від комплексного врахування інтересів згаданих груп населення в

управлінні загальною середньою освітою значно залежить успішність її функціонування.

Зрозуміло, що надзвичайно важливу роль у забезпеченні стабільного розвитку освітніх систем мають відігравати державні й самоврядні структури, причому одним із головних завдань тут є вирішення питання оптимального розподілу повноважень між цими структурами.

Крім того, в сучасних умовах доцільно також залучати до підтримки загальної середньої освіти, а відповідно і до управління нею, приватний бізнес.

Таким чином, для забезпечення стабільного функціонування і розвитку системи загальної середньої освіти необхідно забезпечити участь в управлінні нею всіх зацікавлених сторін, зокрема державних, самоврядних, освітніх, приватних структур, а також громадськості. Схему впливу цих структур на систему загальної середньої освіти зображено на рис. 1.

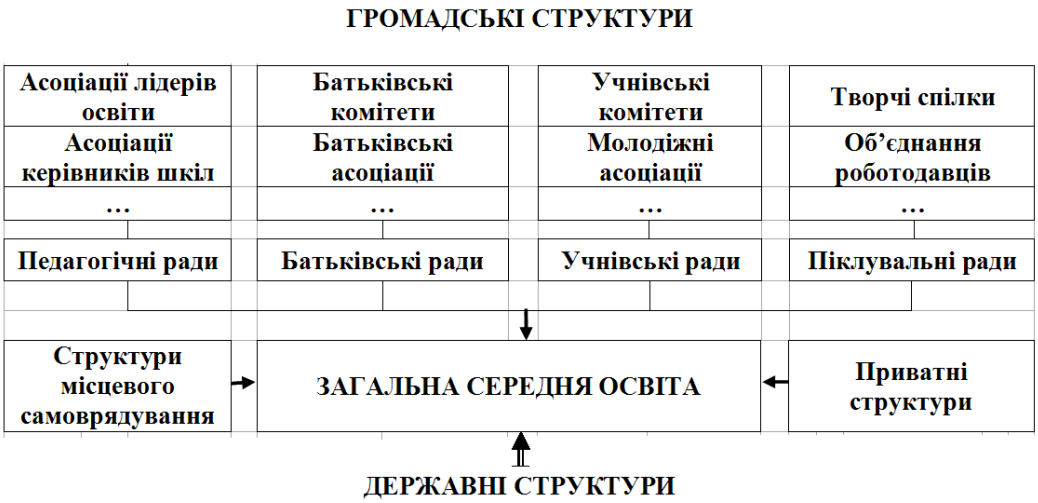

Рис. 1. Схема впливу на систему загальної середньої освіти зацікавлених у її розвитку структур

Відтак, жорсткий системний підхід, який тривалий час переважав у наукових дослідженнях, виявився неадекватним при вивченні соціальних систем, у тому числі освітніх. Для їх дослідження в останні десятиліття розробляється м'який системний підхід, що призначений для виявлення різних точок зору і поступового досягнення взаєморозуміння між індивідуумами і групами соціальних систем. Саме м'який системний підхід з його ідеями демократичного (партисипативного) управління є однією з методологічних основ громадсько-державного управління загальною середньою освітою.

Література

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 256 с.
2. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект) / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
3. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1977. – 204 с.
4. Дмитренко Т. А. Обучение как процесс управления / Дмитренко Т. А. – Х.: ХИПИ, 2993. – 64 с.
5. Ильина Т. А. Структурно-системний подход к исследованию педагогических явлений / Т. А. Ильина // Результаты новых исследований в педагогике. – М., 1977. – С. 5–9.
6. Ковалев А. П. Педагогические системы: оценка текущего состояния и управление / А. П. Ковалев. – Харьков : Изд-во ХГУ, 1990. – 114 с.
7. Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь / Коджаспиров А. Ю., Коджаспирова Г. М. – М.: Academia, 2000. – 173 с.
8. Королюк С. В. Особливості громадсько-державного управління в діяльності сучасної школи [Електронний ресурс] / Королюк С. В. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ttmuo/2010_3/10kormsa.pdf.
9. Кузнєцова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монография / А. Г. Кузнецова. – Хабаровск : Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.
10. Мамонтов Я. А. Педагогічна система як принцип науково-педагогічного дослідження / Я. А. Мамонтов // Шлях освіти. – 1927. – № 5. – С. 131–135.
11. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / [под ред. Н. В. Кузьминой]. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
12. Новиков А.М. Проектирование педагогических систем / Новиков А.М. // Специалист. – 1998. – №5. – С.23-29.
13. Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов: учебное пособие для высших учебных заведений / Плотинский Ю. М. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Логос, 2001. – 296 с.
14. Сериков Г. Н. Педагогические системы обучения : учебное пособие / Г. Н. Сериков ; под ред. Н. А. Томина. – Челябинск : Политехнический институт, 1980. – 126 с.
15. Скітер І. С. Побудова алгоритму аналізу складних економічних систем структурного типу на основі системного підходу / І. С. Скітер, А. Г. Гребінник // Чернігівський науковий часопис ЧДІЕУ. Серія 1, Економіка і управління : збірник наукових праць. – Чернігів : ЧДІЕУ, 2011. – № 1 (1). – С. 13-20.
16. Устемиров К. Профессиональная педагогика: [учебник для учащихся колледжей и студентов вузов] / Устемиров К., Шаметов Н.Р., Васильев И.Б. – Алматы: ТОО «Акнур и Ко», 2005. – 432с.
17. Ушинський К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / К. Д Ушинський. – М. : Педагогика, 1974. – Т. 1. – 583 с. – Т. 2. – 438 с.

УДК 371.2 (09)

Смагін І.І.,
доктор педагогічних наук, професор, проректор
Житомирського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ: СИНЕРГЕТИЧНІ ІМПЛІКАЦІЇ

Розглядаються деякі аспекти державного управління освітньою галуззю у контексті використання синергетичного підходу. Робиться висновок, що пошук варіантів соціоатракторів, на яких соціосистема освіти регіону зможе функціонувати в оптимальному режимі, здатність визначати точки збурення та майстерно впливати на них, – саме такі вміння, на нашу думку, мають вирізняти керівника нової генерації у сфері державного управління освітою. Сучасне нелінійне управління сферою освіти передбачає можливість визначити «точки збурення» у полі управлінської свідомості керівника на етапах його підготовки та перепідготовки.

***Ключові слова**: синергетика, синергетичний підхід, державне управління освітою, атрактор, професійна деонтологія, професійна ідеологія управлінця.*

Рассматриваются некоторые аспекты государственного управления синергетической отраслью в контексте использования синергетического подхода. Делается вывод, что поиск вариантов социоатракторов, на которых социосистема образования региона сможет функционировать в оптимальном режиме, способность определять точки возмущения и мастерски влиять на них, – именно такие умения, по нашему мнению, должны выделять руководителя нового поколения в сфере государственного управления образованием. Современное нелинейное управление сферой образования предусматривает возможность определить «точки возмущения» в поле управленческого сознания руководителя на этапах его подготовки и переподготовки.

***Ключевые слова:** синергетика, синергетический подход, государственное управление образованием, аттрактор, профессиональная деонтология, профессиональная идеология управленца.*

The article outlines some aspects of public administration education branch in the context of using a synergetic approach. It is concluded that the search is sotsioatraktoriv where education sotsiosystema region can function optimally, the ability to determine the point of ruin and skillfully influence them - these are the skills we believe are differentiated leader of a new generation of public administration education. The modern nonlinear control education sector provides an opportunity to define "disturbance point" in the field of management consciousness manager at the stages of preparation and training.

***Keywords**: synergetic approach, public administration, education attractor, professional ethics, professional ideology of the manager.*

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки концепція синергізму в навчанні та вихованні набуває інтенсивного розвитку. Ідеї синергетики знаходять широке застосування в освітньому просторі, коли педагогічні системи починають аналізуватися в термінах синергетичної теорії самоорганізації. Тому проблема застосування принципів синергетики в освітній галузі стає предметом дослідження багатьох науковців.

Зазначимо, що синергетика є своєрідною, новим парадигмальним напрямом сучасної науки, предметом вивчення якої є механізми самоорганізації у природних, соціальних та педагогічних системах.

Зазначимо, що певні аспекти теорії самоорганізації у площині освітніх практик знайшли відображення у працях вітчизняних (Г.П. Васянович, А.В. Євтодюк, І.В. Єршова-Бабенко, С.Ф. Клепко, В.А. Кушнір, В.С. Лутай, С.Ф. Цикін, О.В. Чалий та ін.) та зарубіжних (В.О. Аршинов, В.Г. Буданов, В.Г. Виненко, Л.Я. Зоріна, Є.М. Князєва, В.В. Маткін, А.П. Назаретян, Л.І. Новикова, С.Д. Пожарський, Є.Г. Пугачова, В.І. Редюхін, М.М. Таланчук, С.С. Шевельова, Ю.В. Шаронін та ін.) науковців, які використовують синергетичну парадигму в осмисленні розвитку педагогічної думки, розгортанні освітніх процесів та проектуванні освітніх систем.

Проблемі застосування синергетичного підходу в педагогіці присвячені й деякі дисертаційні дослідження (О.І.Бочкарьов, В.Т.Виненко, О.В. Вознюк, А.В. Євтодюк, В.В.Маткін, Л.В.Сурчалова, Ю.В.Талагаєв, М.О. Федорова й ін.). Широко розвивається методологія синергетики, обґрунтовуються синергетичні закономірності освітньої діяльності [1-5].

Відтак, існує нагальна необхідність реалізації синергетичного підходу в освіті, оскільки останнім часом у теорії педагогіки з'явилося багато праць, у яких доцільність упровадження методів синергетики в освітню галузь визнається самоочевидною, коли застосування синергетичного підходу дозволяє залучати різні концепції, підходи до аналізу освітньо-виховної спрямованості педагогічних процесів.

Проблемам підвищення ефективності та системності державного управління присвячені численні роботи вітчизняних учених, зокрема С. Дубенко, Г. Лелікова, В. Лугового, Н. Нижник, О. Оболенського, В. Яцуби та ін. В. Бакуменко визнає, що фактор участі людини в процесі управління, зокрема при прийнятті рішень, завжди супроводжується фактором імовірності, й відповідно, фактором ризику щодо вирішення актуальних проблем для досягнення визначених цілей організації. На думку дослідника, розглядаючи процеси прийняття рішень, слід ураховувати вплив на них цілеспрямованої (а не реактивної) поведінки людини. Такий підхід пов'язує процеси прийняття рішень із психологічною проблематикою категорії волі людини. Тому важливою для вивчення та розуміння в галузі державного управління є корпоративна свідомість державних службовців сфери освіти, що взаємодіє з полем інтегративної ідеології, ідеологій освітнього ряду і може або посилювати ці поля, або, навпаки, послаблювати.

Відтак, **метою** статті постає розгляд використання синергетичного ресурсу в освітній галузі, тобто аналіз застосування синергетичного підходу до проблем управління освітою, яке, на нашу думку, охоплює два основних аспекти: процес формування управлінської свідомості керівників закладів і системи освіти та процес розробки і реалізації управлінських рішень у системі освіти.

Дослідження першого аспекту починається з припущення, що, окрім відповідних знань, значну увагу в реформуванні системи державного управління освітою, змін у системі підготовки та перепідготовки керівних кадрів необхідно приділити чинникам свідомісного характеру, точкова дія на які дасть можливість сутнісно впливати на управлінську систему в цілому. Це чинники, що збурюють учинки та дії управлінця «зсередини», але формуються вони під впливом «навколишнього середовища» і знаходяться у постійному взаємозв'язку: середовище накладає відбиток на внутрішній світ особи – особа впливає на середовище. Ці чинники пов'язані з людським сприйняттям управлінських завдань корпусом керівників сфери освіти і продукуються в межах управлінської свідомості на рівні управлінської ідеології в її етико-моральній та деонтологічній складових.

Оскільки традиційний для радянської системи примусово-лінійний вплив на свідомість управлінця заборонений Конституцією, а процес формування професійної свідомості відбувається постійно, то саме точковий вплив на сфери управлінської ідеології та деонтології допоможе, на нашу думку, перевести систему професійної свідомості на оптимальний для суспільства атрактор.

ЧИНОВНИЦТВО У ДЗЕРКАЛІ МОРАЛІ

Проблеми професіоналізму та етики керівників і службовців завжди були і є в центрі наукових дискусій, оскільки ніде і ніколи у світі чиновництво вповні свідомо і добровільно не визнавало свою професійну або етичну недосконалість. Природно, що бюрократія докладає зусиль для створення в населення позитивного для себе образу і далеко небезуспішно.

Після Другої світової війни на Заході почали приймати кодекси честі й поведінки держслужбовців. 1958 року Конгрес США прийняв резолюцію, що встановлювала Кодекс поведінки всіх без винятку федеральних держслужбовців. Пізніше були прийняті Виконавчий наказ Президента США (1990), оновлений Акт про етику поведінки держслужбовців США (1978), Кодекс етичної поведінки членів Палати представників Конгресу США (1977). Але було б наївним ідеалізуванням вбачати практику застосування принципів - вимог до держслужбовців і виходити з того, що вони завжди і скрізь однаково ефективні.

Критики ідеальної моделі М. Вебера констатували, що реальна бюрократія – не машина, в її надрах поряд із раціональними компонентами існують нераціональні, разом з безособовими – особові, поряд із формальними – неформальні. У бюрократичній організації відбувається

постійна гра між угрупованнями на різних поверхах її ієрархії, де ставкою є влада, контроль над організацією, не в останню чергу матеріальна користь.

Аналізуючи сучасну бюрократію в контексті природних тенденцій виникнення і розвитку організацій, не тільки властивих їм функцій, а й дисфункцій, дослідники дійшли висновку щодо неможливості уникнути соціальної патології в бюрократичних інститутах, а саме: суперечності між проголошеними цілями організації та її фактичними діями. Показники цієї патології досліджені французьким соціологом М. Крозьє. Ось головні з них:

- метастази неформальних зв'язків, які за певних обставин мають тенденцію до формування в межах організації клік, мафіозних угруповань;
- гальмування формальних зв'язків;
- недоліки системи селекції та просування службовою драбиною працівників, зокрема випадків браку професійної компетенції керівників;
- хиби обігу інформації;
- неадекватність засобів керівництва цілям організації;
- ритуальність;
- формалізм;
- непропорційність між винагородою та негативними санкціями;
- культивування в організації мотивацій, які не збігаються з її цілями, трактування організації лише як знаряддя для досягнення приватних цілей;
- переконання щодо малої суспільної ваги або навіть шкідливості цілей організації, сумніви з приводу можливості фактичної реалізації мети існування цієї організації.

На думку А. Торіцина, традиційне бачення чиновництва як апарату, що чітко виконує постанови та директиви центральної влади, не відповідає реаліям України. Неефективність лінійних методів управління, неформальні зв'язки між різноманітними сегментами чиновництва і правила гри, інституціоналізовані й успадковані з радянських часів, а також значний економічний та політичний потенціал, накопичений у процесі реформ, дозволяють бюрократії зайняти виграшні позиції по відношенню до уряду і блокувати або інтерпретувати на свою користь реформаторські дії центральної влади.

Я. Матвійчик зауважує, що «бюрократ» не перестає бути особою з тільки їй одній притаманними ознаками ірраціональності, суб'єктивізму та амбіційності. Однак, наділений часткою державної влади, він має бажання піднестися над категорією «громадянина», переставши йому (громадянину) служити. Він прагне, реалізувавши свої особистісні претензії, досягти такого соціального статусу, котрий дозволить йому перестати бути звичайним членом громади та суспільства. Соціального визнання йому стає замало, він потребує «поклоніння». Влада стає для нього самодостатньою якістю (категорією, цінністю). Ці психологічні особливості служать внутрішніми мотиваційними каталізаторами посилення процесу бюрократизації, у середовищі яких незначний обсяг службової компетенції стає знаряддям її

«абсолютизації» – тотального поширення й монополії на підпорядкування соціальних взаємодій.

Саме в такому середовищі й формуються відповідні корпоративна ідеологія та деонтологія, які можуть невидимо протидіяти та зупинити, а то й повернути назад хід будь-якої реформи, що ґрунтується лише на зовнішніх технологічних засадах.

Корпоративізм як явище є породженням будь-якої організації. На думку дослідників, у корпоративізмі знаходять багато корисного. Так японські компанії формують корпоративні цінності навколо цінностей родинних. Внутрішній «корпоративний дух», на думку А. Кашпура, формується за допомогою засобів Public Relations. Корпоративізм необхідний для створення вертикальних зв'язків у системі управління організації та для розвитку організаційного патріотизму. Спеціалісти пропонують стимулювати здоровий корпоративізм шляхом організації корпоративних свят, установлення корпоративних символів та ідей, забезпечення соціальних програм для співробітників тощо.

Але інша сторона управлінського корпоративізму має наслідки спотворення управлінської ідеології та управлінської етики у вигляді хабарництва, корупції, чуток, брехні.

За словами Т. Джефферсона, мистецтво управління є мистецтвом чесності. Найбільш ґрунтовний аналіз обману подано у праці П. Екмана, у якій на виключно науковій основі розглядається поведінка особи в ситуаціях, коли вона намагається обманути іншу. За Екманом, брехня або обман – це дія, котрою особа вводить в оману іншу, роблячи це зумисно, без попереднього попередження про свої цілі та без чітко окресленого з боку жертви прохання не розкривати обман. П. Екман розрізняє дві основні форми обману:

- замовчування (втаємничення істинної інформації);
- викривлення (повідомлення неправдивої інформації).

Неправда лежить в основі чуток. Чутки, за визначенням О. Потєряхіна, – це усна інформація, що стихійно передається з невизначеним ступенем достовірності, що стосується важливих для учасників комунікації явищ, і така, що відповідає спрямованості їх потреб та інтересів. Чутки доволі часто серйозно компрометують органи державного управління освітою. Чутки стосовно апарату управління породжуються, значною мірою, корпоративною залежністю та, відповідно, браком достовірної інформації, що поширюється в масах.

Вирішити проблеми корпоратизації та бюрократизації, як правило, пробують через зовнішні нормативні етичні обмеження шляхом прийняття поведінкових кодексів, які повинні стимулювати високі стандарти поведінки, посилити довіру до управлінців з боку громадян і надати певну допомогу в прийнятті рішень. Те, якій меті надається перевага, і зумовлює вибір моделі кодексу. В одних моделях – наголос на правових механізмах покарання у випадках зловживання владою і на засобах захисту. В інших головне –

характеристика стандартів і процедур, які допомагають прийняти рішення. Але жодним кодексом не примусиш особу діяти з максимальною віддачею, сприймати чужі проблеми, як свої.

УПРАВЛІНСЬКА ДЕОНТОЛОГІЯ

Виходячи із синергетичних принципів, вплив на управлінську свідомість, на нашу думку, можливо здійснювати в таких «точках», як управлінська ідеологія та управлінська деонтологія. Формуючи ці складові професійної свідомості, ми здійснюємо конструктивний і незаборонений законом вплив на процес становлення комплексної управлінської корпоративної свідомості й, як наслідок, отримуємо підготовлені кадри для нелінійного управління.

Поняття «управлінська деонтологія» у вітчизняній науці державного управління з'явилося нещодавно і кореспондує воно таким поняттям, як «професійна культура», «професійна етика», «професійна мораль».

Управлінська деонтологія, на відміну від етики, є внутрішнім імперативом обов'язку, що спонукає особу сформувати для конкретної управлінської ситуації індивідуальну моральну норму, і що характерно, для кожного випадку іншу.

Практично двох деонтологічних норм не буває – вони не можуть бути ідентичними для різних людей. Це норма для однієї людини і тільки на даний випадок, а інша людина в подібній ситуації сформує для себе свою норму, іншу.

Професійна свідомість управлінця є основою для формування управлінської деонтології. Управлінська деонтологія як явище існує на всіх рівнях управління, у тому числі й у державному управлінні. А як наука, на відміну від медичної та юридичної деонтології, управлінська деонтологія тільки починає створюватися.

Термін «деонтологія» походить від грецького «вчення про потрібне та належне» (deon – обов'язок; logos – учення). Філософський енциклопедичний словник визначає деонтологію як розділ етики, що розглядає проблеми обов'язку і моральних вимог. У словнику іншомовних слів дореволюційного видання термін «деонтологія» визначає науку про обов'язки людини, про особисту і державну моральність, про особистісні та громадські обов'язки.

Уперше слово «деонтологія» як визначення вчення «про необхідне та належне» введено в обіг англійським філософом і юристом І. Бентамом у праці «*Деонтологія, або Наука про мораль*» (1834). Він уважав деонтологію наукою про професійні обов'язки, зокрема про внутрішній імператив обов'язку. Бентам стверджував, що початок користі є основою, а право та мораль – вирішальними чинниками деонтології.

У працях із юридичної деонтології деонтологія визначається як внутрішній імператив (двигун) службового обов'язку, що сформований людиною для себе під впливом нормативних і конкретних життєвих ситуацій, у яких вона опинилася. Це конкретна поведінка людини (за велінням душі та

волі), але ця поведінка «разова», бо двох однакових ситуацій у житті не буває, бувають аналогічні, але не однакові.

Якщо для онтології важливим є хід думок у минуле, до початку створення, утворення, то для деонтології – хід думок у протилежний бік (у майбутнє) до дій, до потрібного та належного. Якщо онтологія відображає внутрішні процеси минулого, то деонтологія – внутрішні процеси ставлення особи до реальної дійсності, що найбільш знаходить свій вияв у обов'язках юриста: спілкуванні, прийнятті рішення, пізнанні явища тощо. Обов'язок – поняття ширше від усіх інших, оскільки в ньому основну роль відіграють внутрішні процеси – думки, а не дії. Тобто з почуття обов'язку, його ступеня випливають певні особисті норми, які характеризуються високою якістю.

Залежно від професії, існують різні види деонтології. Найбільш розробленою в Україні є деонтологія медична. Основоположником медичної деонтології став професор М. Петров, який на початку 50-х років минулого століття запропонував увести до практики медичної освіти навчальну дисципліну про правильне воз'єднання організаційних заходів, наукових знань і технічних прийомів турботливого ставлення до хворого з метою більш ефективного лікування і назвав її «медична деонтологія».

За словами О. Скакун, у другій половині 80-х років професором В. Горшеньовим уперше була запроваджена навчальна дисципліна «Юридична деонтологія» як пропедевтична, вступна, можливо, й експериментальна. У 1988 році видано відповідний навчальний посібник.

На думку С. Сливки, особливий інтерес становлять відмінності між професійною деонтологією, професійною етикою та професійною культурою, що є принциповим питанням предмета кожної з них. Так нормативність трьох досліджувальних наук має різний зміст. Зокрема професійна культура та професійна етика виробляють для всіх фахівців норми, які здебільшого мають загальний декларативний характер. Ці норми мають загальнообов'язковий державно-професійний характер. Вони містяться в різноманітних морально-етичних кодексах, кодексах честі, відомчих статутах, наказах, пам'ятках тощо.

Деякі положення можуть бути зафіксовані в законах, проте деонтологія жодних нормативних положень не творить, а її вимоги ніде на письмі не відображені. Її нормативність полягає у виробленні професіоналом для себе особистих норм, які хоча й мають індивідуальний характер, призначені лише для конкретного випадку. Для іншого випадку норма буде іншою. Тому такі одноразові норми і є деонтологічними.

Центральною категорією управлінської деонтології є поняття обов'язку. Обов'язок являє собою усвідомлення особою безумовної необхідності виконання того, що заповідає моральний ідеал, що витікає з морального ідеалу. Обов'язок усвідомлюється як зсередини дана необхідність, як внутрішнє спонукання.

Для І. Канта обов'язок – це чистота морального мотиву та твердість моральних принципів. Через обов'язок стверджується і всезагальність

морального закону і внутрішня гідність людини. Індивідуальна воля може трансформуватись у всезагальну, а доброчесність поєднатися зі щастям у тому випадку, якщо особа в самій собі знайде ту тверду моральну опору, яку вона раніше шукала у природі, у релігії, у суспільному середовищі.

Діяльність керівника здійснюється у просторі фізичних явищ і суспільних відносин. Управлінець емоційно реагує на ті чи інші елементи цих відносин, переживає їх, надає їм статусу бажаних, очікуваних, цінних або відторгає їх, уникає, уважає небажаними, руйнівними. Якщо те чи інше значення, афективний елемент ситуації чи окремий потяг набувають для особистості рівня «вищого стимулу» чи «вищого імпульсу» її активності, і це усвідомлюється особою, визнається нею в кожній конкретній ситуації діяння (чи в окремому типі ситуацій), то цей елемент ситуації стає ідеєю, яка може мати власне суб'єктивне або культурно-історичне значення.

Ідея постає як своєрідний «помислений образ» ситуації вчинку, в якому інтегровано спонукання діяння, комплекс мотивів, відповідний комплекс дій. На основі осягнення сутнісних явищ життя, оцінки їх індивід створює ідеал – загальну форму цілеспрямованої діяльності. Ідея та ідеал виступають не лише предметом дій людини – вони інтегрують навколо себе «мотиваційний контекст» ситуації, й відображений в ідеальному зміст стає спонукальним імпульсом для відтворення в реальності життя. Таким чином ідеї та моральні ідеали утворюють мотив діяльності.

Дискусійною в науці є проблема визначення джерел формування управлінської деонтології. Так одні дослідники вважають, що таким джерелом може бути всебічна культурна та гуманітарна підготовка фахівців, зміст якої складає подолання вузькопрофесійного мислення; закріплення в їхній свідомості історичних, культурних, національних, мовних та інших гуманітарних цінностей; подолання соціального егоїзму та національної замкнутості; озброєння їх навичками наукового, творчого мислення та критичного ставлення до дійсності; культивування принципів моралі.

Дещо протилежну точку зору висловлює Б. Гаєвський. На його думку, відповідальність професіонала за свої дії – це не особистісна якість працівника, а організаційно-правове забезпечення його діяльності. Це створення такої системи управління, у якій навіть безвідповідальна особа не зможе і не захоче працювати безвідповідально, та й об'єктивно в організаційно-правовому плані не зможе працювати інакше. Б. Гаєвський вводить на означення такої системи поняття «режимна організація праці» (РОП).

Джерелами (зовнішніми формами) управлінських деонтологічних норм є:

- теорії професійної етики;
- професійно-етичні кодекси;
- професійна присяга (обітниця).

Обітниця надихає на формування внутрішнього особистого (індивідуального) професійного та морального почуттів. Ці почуття мають

зовнішній вияв у вигляді самодисципліни та самоконтролю. Моральний самоконтроль, який полягає у здатності самостійно регулювати та спрямовувати свою поведінку, залежить від вимогливості професіонала до себе, самокритичності, а також рівня свідомості, духовного розвитку та моральної культури особистості. Саме тому обітниця стала обов'язковою для державних і муніципальних службовців в Україні.

На нашу думку, саме у сфері формування деонтологічних складових управлінської свідомості вагому роль відіграють ідеологічні чинники, які суттєво впливають на свідомість і, як наслідок, на вчинки. Управлінська деонтологія керівника формується під впливом професійної спрямованості, психологічних, моральних та ідеологічних чинників. Ідеї, які є складовими ідеологій усіх рівнів, що впливають на управлінця, у тому числі й з боку інтегративної ідеології, ідеології освіти, освітніх ідеологій, корпоративних ідеологій, формують особистісну ідеологічну систему управлінця, яка впливає на мотивацію вчинка (виконання обов'язку). Тому, на нашу думку, є дискусійними положення про «безпристрасних» і «політично нейтральних» держслужбовців у системі освіти.

Поняття політичної нейтральності необхідно виважити на предмет характеру, глибини, меж і міри. Оскільки саме апарат державних органів і органів місцевого самоврядування ближче всього знаходиться до суспільства, то він і безпосередньо регулює суспільні відносини. А це також політика. Таким чином, політика здійснюється не тільки президентами та прем'єрами, а й чиновниками. Крім того, політична нейтральність не виключає можливості ідеологічної активності у провадженні та захисті цінностей ідеології, яка в певний момент стає ідеологією інтегративною.

УПРАВЛІНСЬКА ІДЕОЛОГІЯ

Систему ідей в управлінській корпорації, що виявлена ідеями керівників, окремих співробітників і корпорації в цілому (іноді у вигляді міфів, історій тощо), можна визначити як управлінську ідеологію. У цьому сенсі приходиться мати справу з ідеями в їхньому змістовому й порівняльному аспектах (спрямованість, змістове навантаження, характер ідей і т. д.).

Ідейний вимір широкої корпорації включає в себе, поряд з управлінською ідеологією, також методи, прийоми, інструменти та принципи її вироблення, реалізації та підтримки в організації. Цей вимір, на відміну від власне ідей, характеризує певний тип мислення та уявлення реальності в організації, об'єднує в собі прийняті в ній прийоми та методи ідейного впливу як у середині компанії, так і на навколишнє оточення.

Визначаючи ідеологію корпорації, Є. Савельонок окреслює такі її функції: інтегративну, цілепокладаючу, мобілізуючу, аксіологічну, самоідентифікаційну, прогностичну.

На підставі цих функцій автор сформулював загальну місію корпорації:

• створення й формулювання ідей та на цій базі – визначення інших елементів корпоративної культури (філософії, стиля, ритуалів, традицій і т. д.) для їх реалізації в системі управління;

• «переклад» змістовного наповнення елементів корпоративної культури з колективного (зовнішнього) рівня на індивідуальний (внутрішній);

• формування в корпорації елементів соціальної психології (різного роду відношень, поглядів, настроїв тощо);

• саморепрезентація організації в зовнішньому середовищі (суспільство, конкуренти, партнери, споживачі послуг тощо).

Тому ідеологія корпорації є важливим і специфічним фактором організаційних змін. Вона може бути і об'єктом змін, і спеціальним інструментом, може розглядатися як супутний фактор і може являти собою опис самих змін. Також через ідеологію в корпорації може бути свідомо організована протидія (спротив) змінам. Будь-яка зміна так чи інакше несе в собі нові ідеї (як мінімум, саму ідею змін), і перші результати змін виявляються саме в царині ідеологічного сприйняття, що може ще до початку реальних перемін породити в тій чи іншій формі спротив.

Дотепер при реформуванні державного управління ідеологічні фактори ігноруються. Серед причин поширеності такого підходу – загальний фон деідеологізації в державі, недооцінка значущості ідеологічних аспектів господарювання, а в багатьох випадках просто невміння працювати з ідеологічним компонентом колективної свідомості.

У результаті ідеї реформ «нерівно» накладаються на ідеї, що поширені в суспільстві, та на ідеї, що прийняті та закріплені в освітянській корпорації.

Це породжує подвійність цілей, некеровані конфлікти на рівні осмислення співробітниками своїх завдань, прямі соціально-психологічні конфлікти в педагогічному колективі. Фактично завжди ігнорування існуючої ідеології корпорації закономірно призводить до протидії змінам. Причому воно може бути і спонтанно ініційовано зсередини організації, й спеціально сплановано суб'єктом змін. Тим більше, що вітчизняний менталітет, на відміну від західного, більш «емоційно-житейський», ніж «раціонально-нормативний».

Реструктуризація корпорації з ігноруванням ідеології фактично відбувається за схемою зміни головної складової (суб'єкта роботи - людини) через трансформацію змінних, які задають умови роботи (структура, задачі, технології тощо). Але такий підхід може бути корисним у випадку з одним або кількома робочими місцями. Коли ж змінюються умови роботи корпорації в цілому, то змінюватися повинен весь її багатотисячний колектив, а це може породити серйозні конфлікти. Ось чому на таких етапах підноситься роль ідеології.

На думку Є. Савельонка, у процесах реструктуризації поряд із прямим ігноруванням змін відбувається протидія ідеології змін з боку об'єкта останніх. Реструктуризація в рамках існуючої ідеології малопоширена,

оскільки зі зміною структури та технологій треба міняти людей, а значить, їх ідеологічні установки. Але в цього шляху є певні переваги:

- нові ідеї з появи відповідають кінцевій меті перетворень;
- ідеологічний інструмент, «безкровно» змінюючи людський фактор, змінює систему.

Корпоративна ідеологія – це внутрішня енергія корпорації, яка задає мотивованість і атмоферу перетворень. У межах реструктуризації ідеологія виконує функції опису та пояснення майбутніх організаційних змін, виправдання, уявлення, компенсації. У такій якості вона є складовою організаційних змін – інструментальною частиною механізму проведення змін. Дж. Коллінз та Дж. Поррас визначають у корпорації в межах управлінської ідеології два рівня: рівень основних цінностей і рівень основних призначень. Основна ідеологія визначає постійний характер організації та забезпечує організацію «клеєм», який не дозволяє їй розпастися. Корпорації, як правило, мають 3-5 основних цінностей – догм, які складають її сутність. Тільки кілька цінностей можуть бути справді основними. Основну корпоративну ідеологію не можна створити або визначити – її можна тільки відкрити.

У контексті вітчизняної адміністративної реформи, що торкається і системи управління освітою, акцент поки що робиться на вдосконаленні адміністративної культури державних службовців і створенні Кодексу правил поведінки (етики) державних службовців. Щодо управлінської ідеології, то Концепція адміністративної реформи в Україні лише декларує потребу у виробленні нової управлінської ідеології, спрямованої на оновлення адміністративної культури, формування готовності управлінського персоналу до прийняття рішень в умовах зростаючої свободи дій та підвищення особистої відповідальності з орієнтацією на служіння громадянам. Але за умов невизначеності інтегративної ідеології, що виступає тлом для ідеологій управлінської та освітніх, говорити про вироблення нової управлінської ідеології, на нашу думку, передчасно.

За Б. Гаєвським, система державного управління існує у двох вимірах:

- режим управління, який має певне правове, економічне, соціальне, організаційне та морально-етичне забезпечення;
- люди, «адміністратори», їх професійний та загальнокультурний рівень, політичні погляди, моральні якості. В ідеалі вони повинні за цими якостями відповідати режиму управління, його принципам і вимогам.

За словами дослідника, якщо під таким кутом зору подивитися на український державний апарат, то очевидно, що перше має часові переваги перед другим, оскільки створити новий режим управління все ж легше, ніж підготувати для нього людей, які б відповідали його вимогам.

Тому стає актуальним вивчення сутності, структури та взаємозв'язків «людських» чинників державного управління, які постійно знаходяться в полі суспільної ідеології в цілому та інтегративної ідеології зокрема. У свою чергу, професійна управлінська свідомість продукує управлінську

корпоративну ідеологію, цінності якої, більшою мірою, суперечать цінностям інтегративної ідеології та спрацьовують не на користь нашого суспільства. Інтегративна ідеологія є інструментом консолідації соціуму, тому державні службовці повинні у своїй роботі керуватися її цінностями та впроваджувати їх у життя. Тим більше, що основні ідеологеми та цінності цієї ідеології де-факто вже визначені в нормативно-правових актах, державних програмах, озвучені в офіційних промовах Президента України та урядовців.

Державні службовці сфери освіти і науки – це особи, які одночасно:

- є поширювачами інтегративної ідеології та ідеології освіти;
- працюють у межах інтегративної ідеології та знаходяться під впливом ідеологій інших рівнів;
- продукують і одночасно знаходяться під впливом управлінської корпоративної ідеології;
- мають і сповідують певні політичні та професійно-ідеологічні переконання за будь-якого зовнішнього тиску офіційної політичної нейтральності;
- знаходяться під впливом пануючої буденної ідеології.

Ідеальний варіант – коли демократично вичленені із соціуму та офіційно визначені в нормативних актах засади ідеології освіти і держслужбовець-освітянин, крім того, що поділяє ці ідеї, знаходиться в певних організаційно-етичних «лещатах», із яких не може вийти. Але неможливо примусити держслужбовця бути щирим прибічником певної ідеології. Його можливо тільки спонукати до цього через навчання, виховання, РОП і престиж державної служби, що включає в себе достойне матеріальне забезпечення та соціальний захист. Існування більшої частини службовців регіонального та муніципального рівнів на межі малозабезпеченості не живить процес адміністративного та освітнього реформування необхідною внутрішньою енергією.

Корпоративна управлінська свідомість виробляє відповідну управлінську ідеологію, яка спрямована на обґрунтування та захист корпоративних інтересів і, можливо, протиспрямована впливу інтегративної ідеології, ідеології освіти тощо. Єдиним, на нашу думку, запобіжником, що стримує вплив корпоративної ідеології, є нормативні та деонтологічні чинники. Якщо нормативні запобіжники продукуються законодавством та етичними кодексами, то деонтологічні чинники свідомості більшою мірою, ніж кодекси, регулюються ідеологічними складовими ідеології освіти.

Таким чином, розробивши систему інтегративної ідеології, ідеології освіти, визначивши методи та форми їхнього впливу на деонтологічні складові управлінської свідомості у сфері освіти, держава та органи місцевого самоврядування отримують дієвий засіб для впливу на суб'єктивні чинники управління в освіті, його якісні складові та громадянську відповідальність за конструктивні процеси в освіті.

Друга складова синергетичного підходу до вивчення проблем управління освітою полягає в розробці нових концепцій, технологій та

методик нелінійного управління цією складною системою. Актуальність пошуку нових методик і технологій в управлінні освітою в цілому, а в регіональному управлінні зокрема, обумовлена значним відставанням систем управління від розвитку ситуації, в якій перебуває об'єкт управління. Усе це разом з масштабністю соціальних інститутів та організацій потребує радикального перегляду архаїчних і неадекватних методів і принципів управління.

Висока динамічність та інтенсивність політичних і соціально-економічних процесів у суспільстві й державі потребують переосмислення багатьох теоретичних і практичних розробок управлінської науки, у тому числі проблем діяльності обласних, районних і міських органів управління освітою. На часі постає необхідність переосмислення принципів і підходів у регіональному управлінні, оскільки соціальна інженерія вичерпала свої ресурси і показала неспроможність адекватно впливати на події, що динамічно змінюються.

Як доводить практика, трансформація суспільств характеризується запізненням зміни управлінської парадигми, що виступає суттєвим чинником стримування соціально-економічного розвитку. Причин такого запізнення багато, вони різнопланові й не всі остаточно з'ясовані. Однією з них, на нашу думку, є недостатньо чітке уявлення суб'єктів управління про новітні соціальні технології. При вирішенні якісно нових проблем у практичній діяльності дуже часто використовують застарілі методи, способи управління, унаслідок чого розвиток суспільства йде стримано. Для того щоб реформи почали працювати на окреслені цілі, необхідні інноваційні підходи в концептуальній та технологічній сферах управління, а також люди, групи, організації, котрі їх упроваджуватимуть.

Трансформаційні процеси в умовах демократії є детермінованим хаосом, з якого народжується новий суспільний порядок. Нерозумінням цього простого, з точки зору синергетичної методології, факту прибічниками жорсткого авторитаризму пояснюється їхнє негативістське ставлення до модернізації та демократії як до дестабілізуючих чинників.

На сучасному постнеокласичному етапі розвитку науки світоглядні, методологічні та епістемологічні орієнтири минулого багато в чому вже втрачають свій сенс, потребують корегування. Здобутки наукових досліджень останнього часу все частіше свідчать про кардинальну відсутність усталених істин, про зміщення акцентів і про вирішальні зміни у відкритті нових перспектив. Криза основ, сумнів, невизначеність і непевність – усі ці порушення рівноваги, які останнім часом стали притаманними сучасній науці, епістемології й нашій культурі загалом, – аж ніяк не означають, що дослідження увійшли у фазу стагнації.

СИНЕРГЕТИЧНЕ УПРАВЛІННЯ

Характеризуючи ступінь наукової розробленості проблеми впровадження нелінійного управління, згадаємо, що корифей синергетики І. Пригожин наголошував на унікальному положенні синергетики як

«поетичного прислуховування до світу». Специфічне бачення світу як хаосу, позбавленого причинно-наслідкових зв'язків і ціннісних орієнтирів, «світу децентрованого», що виявляє себе у свідомості лише у вигляді ієрархічно невпорядкованих фрагментів, і отримало назву «постмодерністської чуттєвості» як ключового поняття постмодернізму.

Публікації соціосинергетичного змісту в останні роки почали регулярно з'являтися на сторінках наукової публіцистики. Маємо значний потенціал вітчизняних досліджень у цьому напрямі (роботи В. Буданова, Н. Булгакової, В. Вандишева, І. Добронравової, В. Костєва, С. Кримського, В. Кушніра, В. Лутая, П. Надолішнього, А. Назаретяна, М. Ожевана, М. Поповича, В. Редюхіна, С. Сітька, В. Цикіна, С. Шевельова).

Так, на думку М. Ожевана, корективи, які вносить синергетика в технологію соціального управління, є доволі-таки істотними. На відміну від традиційно-кібернетичних, синергетичні способи керування складними системами зовсім не ставлять собі за мету, щоб система обов'язково функціонувала наперед заданим чином. А тому керівник-синергетик у керованій ним системі вбачатиме не пасивний об'єкт, а рівноцінного суб'єкта. Відповідно, він впливатиме на ключові параметри керованої системи більш-менш непередбачуваним чином залежно від того, яким є рівень самоорганізації даної системи та наскільки охоче вона вступає в діалог з керівником. Тим більше це важливо, коли йдеться про соціосистеми. А ще важливіше – стосовно керівництва у сфері державного управління освітою.

Багатьох непорозумінь удалося б уникнути без особливих труднощів, якби завжди враховувався і неухильно витримувався суб'єкт-суб'єктний принцип, бо протилежний йому принцип суб'єкт-об'єктний є недоречним хоча б тому, що неуникно спричиняє грубе маніпулювання в політичній практиці з усіма його небажаними небезпечними наслідками.

Реформування вітчизняної системи політичної влади також не повинно сприйматися як волюнтаристська соціоінженерна дія, що намагається «увігнати» державноуправлінські відносини під штучно створену модель, а як ініційоване суб'єктом реформаторської практики доцільне збудження соціального середовища, яке здатне згодом після такого збудження самодобудовуватися в напрямку до одного з атракторів. Саме під таким кутом зору необхідно сприймати процеси політичної реформи і саме під таким кутом зору необхідно аналізувати управлінські технології в регіональному управлінні.

У вітчизняній науці державного управління синергетичний підхід до проблем управління загалом, а регіонального зокрема, впроваджується науковцями Національної академії державного управління при Президентові України. Зміна парадигми управління освітою, що реалізується в мінливому нестабільному середовищі, є необхідною та можливою на основі застосування принципів нелінійного управління на рівні держави, регіону, міста, сільського району. Нелінійний підхід є оптимальним за умов обмеженості ресурсної бази, закріпленої в законах та Бюджетному кодексі,

децентралізації освітньо-управлінських відносин і неможливості ефективно впливати на події звичним централізованим шляхом.

В. Павлов запропонував схему структуризації політики регіонального розвитку, згідно з якою вона включає державну регіональну політику та регіональну соціально-економічну політику. Остання розробляється на основі першої, виходячи з її концепції, принципів і базових засад. Державна регіональна політика спрямовується на забезпечення соціально-економічного розвитку регіонів та збереження територіальної цілісності України як унітарної держави.

Щодо регіональної соціально-економічної політики, то вона, на думку автора, повинна базуватися на таких основних принципах: пріоритетності соціальних цілей, забезпеченні сприятливих умов життєдіяльності населення, необхідності координації діяльності економічно незалежних підприємницьких структур, ураховуючи їх вплив на навколишнє середовище, визнанні відносин самостійності регіонів у вирішенні економічних, соціальних, екологічних завдань при одночасній допомозі з боку держави.

Освітня політика на регіональному рівні охоплює реалізацію бюджетних відносин, господарського розвитку, приватизації, соціального захисту та охорони здоров'я працівників освіти, захисту прав людини тощо. Такий спектр напрямів діяльності вимагає від керівництва місцевої державної адміністрації та управлінь (відділів) освіти нових адекватних технологій управлінської діяльності. Централізоване «ручне» управління в більшості випадків не спрацьовує і не продукує позитивні видозміни суспільних відносин на майбутнє, а функціонує в режимі «пожежної команди» з реагуванням на найнебезпечніші проблемні вогнища, що вже запалали.

На нашу думку, соціосинергетичні підходи в управлінні освітою регіону можуть дати необхідний позитивний імпульс для реального становлення громадянського суспільства, самоорганізації населення та роботи в умовах децентралізації. Реальна децентралізація державної влади можлива за умов організаційної структурованості територіальної громади, ініціативності в роботі органів самоврядування та самоорганізації населення, наявних реальних зворотних зв'язків між органами виконавчої влади та місцевою громадою. Покращення діяльності органів влади можливе лише за умов існування активно працюючих осередків самоврядування та самоорганізації. Тим більше, що вже реально створена і діє нормативно-правова база самоорганізації, а саме: закони «Про місцеве самоврядування», «Про органи самоорганізації населення», підзаконні акти, що регламентують діяльність шкільних рад, піклувальних рад, громадськості мікрорайону та їхній вплив на діяльність навчально-виховного закладу тощо.

Активна співпраця місцевої державної адміністрації з органами місцевого самоврядування сприяє інституалізації територіальної громади, створенню органів самоорганізації населення. Сприяння в межах закону діяльності об'єднань громадян, різноманітним фондам, благодійним та релігійним організаціям створює ті точки біфуркації, через які соціальну

систему регіону можна виводити на певний стійкий атрактор. Обмеженість ресурсів і повноважень місцевого органу виконавчої влади за умов ринкової економіки спонукає керівників виробляти саме гетерархічну модель керівництва.

В. Хіценко зауважує, що, порівнюючи штучні та природні соціальні порядки, одразу видно, що людина-конструктор намагається створити ієрархічні системи з відносинами жорсткої підпорядкованості та монопольною владою центра. Застосування гетерархічних управлінських структур у практиці ми сприймаємо як ризиковану розкіш. Але давно відомо з теорії та практики управління, що більш ефективними для вирішення складних завдань є децентралізовані структури, які підтримують самокоординацію на основі правил, частково регламентуючих діяльність. На нашу думку, поточним режимом освітньої системи, що самоорганізується, повинна бути гетерархія, котра створює за необхідністю тимчасові ієрархії для вирішення проблем обмеженої складності.

Висновки. Отже, не такою вже й важливою є величина, потужність керуючих впливів у порівнянні з правильним урахуванням просторово-часової архітектоніки керованої системи та розподілу в ній тих структур, які в синергетиці називаються дивними атракторами і які, образно кажучи, є привабливими віртуальними пунктами траєкторій системного саморозвитку.

Пошук варіантів соціоатракторів, на яких соціосистема освіти регіону зможе функціонувати в оптимальному режимі, здатність визначати точки збурення та майстерно впливати на них – саме такі вміння, на нашу думку, мають вирізняти керівника нової генерації у сфері державного управління освітою. Таким чином, сучасне нелінійне управління сферою освіти передбачає можливість визначити «точки збурення» в полі управлінської свідомості керівника на етапах його підготовки та перепідготовки. Цими точками, на нашу думку, є професійна деонтологія та професійна ідеологія управлінця.

Література

1. Аршинов В.И. Синергетическое знание : между сетью и принципами / В.И. Аршинов, В.Э. Войцехович // Синергетическая парадигма : многообразие поисков и подходов : сборник статей. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – С.107-120.
2. Вознюк О.В. Загальнонаукові засади педагогічної синергетики / О.В. Вознюк // Вісник Житомирського державного університету. – 2008. – № 37. – С. 139-143.
3. Єршова-Бабенко И. В. Методология исследования психики как синергетического объекта: монография / И.В. Єршова-Бабенко. – Одесса, ОДЭКОМ, 1993. – 124 с.
4. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : дис... канд. філос. наук : 09.00.03 / Євтодюк Антоніна Володимирівна. – К., 2002. – 198 с.
5. Колесникова М. В. Синергетика і діалог культур / М. В. Колесникова // Діалог культур : Україна у світовому контексті : Мистецтво і освіта : зб. наук. праць / упоряд. і відповід. секретар С.О.Черепанова. – Львів : Каменяр, 1998. – Вип. 3. – С.272-275.

УДК 378.1

Антонова О.Є.,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка

ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ У ДОРОСЛОЇ ЛЮДИНИ

У статті проаналізовано особливості прояву та становлення обдарованості у дорослих. Визначено основні чинники, які впливають на реалізацію здібностей та обдарованості у зрілому віці.
***Ключові слова**: обдарованість, здібності, освіта дорослих.*

В статье проанализованы особенности проявления и становления одаренности у взрослых. Определены основные факторы, которые влияют на реализацию одаренности в зрелом возрасте.
***Ключевые слова**: одаренность, способности, образование взрослых.*

The article analyzes the characteristics of the manifestation and development of giftedness of adults. The major factors that affect the implementation of skills and abilities in adulthood are stated.
***Keywords**: giftedness, skills, adulteducation.*

Проблема освіти дорослої людини в останні роки викликає особливий інтерес у науковців: які чинники впливають на розвиток її особистості в цілому, наскільки інтенсивні когнітивні процеси у різні періоди життя, що відбувається зі здібностями і даруваннями змужнілої дитини. Адже коли йдеться про талант, талановиту особистість, нам зазвичай уявляється юне дарування, яке блискуче грає на музичних інструментах, або створює симфонічні концерти, чи оперує в розумі великими числами тощо. Насправді ж достатньо часто обдарованість розкривається в досить зрілому віці. При цьому не кожна обдарована дитина перетворюється на обдарованого дорослого і, в свою чергу, не кожен обдарований дорослий був у дитинстві обдарованою дитиною.

Підходячи до питання про роль вікових чинників у розвитку здібностей, слід мати на увазі, що особливості певного віку аж ніяк не являють собою щось незмінне, повторюване; самі вікові особливості та динаміка їх розвитку великою мірою залежать від суспільно-історичних умов (Д.Б. Ельконін). Необхідність вивчення цілісної структури можливостей людини в їх віковому розвитку багатосторонньо обґрунтована ще Б. Ананьєвим, однак питання теорії віку ще не отримали достатнього висвітлення і багато в чому є дискусійними.

При цьому необхідно відзначити, що навіть підходи до виділення періодів дорослого життя не можна вважати усіма визнаними і сталими. Особливо цікавий так званий період зрілості – найтриваліший для більшості

людей період життя. Його верхню межу різні автори визначають по-різному: від 50-55 до 65-70 років. Згідно ж з ідеями Е. Еріксона, зрілість охоплює час від 25 до 65 років, тобто майже 40 років життя.

Зрілість вважається часом повного розквіту особистості, коли людина може реалізувати весь свій потенціал, досягти найбільших успіхів у всіх сферах життя. Це час виконання свого людського призначення – як у професійній, так і у громадській діяльності.

У зрілості, як і в молодості, головні сторони життя – професійна діяльність і сімейні відносини. Проте, якщо в молодості головним завданням було оволодіння обраною професією і вибір супутника життя, то в зрілості на перший план виходить реалізація себе, повне розкриття свого потенціалу в професійній діяльності та сімейних відносинах. Найважливішою особливістю зрілості є усвідомлення відповідальності за зміст свого життя перед самим собою і перед іншими людьми.

Дослідники вважають, що розвиток особистості зрілої людини потребує позбавлення від невиправданого максималізму, характерного для юності й частково молодості, виваженості та багатогранності підходу до життєвих проблем, у тому числі до питань своєї професійної діяльності. Накопичений досвід, знання, вміння представляють для людини велику цінність, але можуть створювати їй труднощі в сприйнятті нових професійних ідей, гальмувати зростання її творчих можливостей. Минулий досвід за умови відсутності розумної гнучкості й багатогранності може стати джерелом консерватизму, ригідності, неприйняття всього того, що виходить не від себе самого.

Цікавий підхід до виділення циклів життя представлений О. Сикирич[1], яка стверджує, що хоча кожен період супроводжується фізіологічними змінами в організмі, набагато цікавіше те, що одночасно відбувається у плані психічному та розумовому, і як це впливає на спосіб життя людини. Дослідниця зазначає, що для філософії ключовим є питання: як у кожному циклі відбувається духовний розвиток людини і як він впливає на її долю та призначення. Молодим залишається той, у кого незалежно від віку живе серце, живий і допитливий розум, хто зберігає молодість душі. Його життя наповнене сенсом, який він знаходить завдяки безперервним пошукам і зусиллям, сильно, тонко і глибоко проживаючи все, що з ним відбувається, завдяки багатству його внутрішнього світу. І передчасно швидко старіє людина будь-якого віку, якщо її серце черствіє, душа і розум спустошені, а життя позбавлене сенсу. Молодим залишається той, хто не визнає і долає бар'єри, обмеження, які заважають виявляти кращі якості розуму, душі й серця. Старим відчуває себе кожен, хто потрапляє в пастку подібних обмежень і обставин.

У кожного вікового періоду свої завдання. Так віковий цикл 28-35 років

[1]Сикирич Елена. Философия возраста. Загадочные циклы в жизни человека [Електронний ресурс] / Сикирич Елена // Проект «Пізнай себе». – Режим доступу: http://piznaj-sebe.newacropolis.org.ua/2011/10/04/

створює умови для того, щоб глибоким і щирим потребам і прагненням душі дати свободу, розкрити, розвинути та зміцнити паростки справжніх здібностей, талантів, прагнень і одкровень. Саме таким чином доля дає нам Шанс знайти себе, свій Шлях, відкрити певну грань сенсу свого життя. Саме в цьому віці його найлегше побачити, і саме в цьому віці життєві обставини дозволяють хоча б дещицю з того, що відкрилося, здійснити.

У віці 35-42 років, як стверджував К. Юнг, людина знову отримує можливість почути голос своєї Душі, своєї Самості. Вона сама та її життя докорінно змінюються, і для цього створені всі умови. Духовність повинна зайняти місце розумності, Мудрість серця – місце логіки розуму[2].

На етапі у 42-49 років, завдяки впевненості, що ми не просто потрібні, а потрібні іншим, у нас може народитися безліч нових ідей, починань та творчих планів, які принесуть благо багатьом людям.

Часто геніальні ідеї, винаходи і твори, в яких найповніше проявляються усі духовні сили і творчі потенції вже мудрої людини, накопичені за довгі роки, народжуються у віці 49-56 років. Перед нами зрілий і досвідчений юнак, ыз вогнем в очах, ыз цікавим світоглядом та ідеями, з ентузіазмом, життєрадісністю і динамізмом, яким можна позаздрити. Недарма Платон надавав перевагу цьому віку, а людям, які змогли використати шанс досягти кульмінації свого духовного і творчого розвитку, відводив особливу роль у своїй ідеальній державі. Коли багатьох людей цього віку, які знайшли себе і живуть повноцінним життям, запитували, чи не хотіли б вони повернутися в молодість, вони щасливо і категорично відмовлялися.

Вік 56-63 розкриває в людині особливу якість особистості, або вона посилюється до повноти прояву, якщо вже пробуджена, – якість учителя. Людина щедро ділиться своїм досвідом, знаннями, любов'ю, відчуваючи глибоку відповідальність за тих, хто залишиться після неї, і вчить інших перш за все власним прикладом і способом життя. Це надає особливої сили: з'являються наче нізвідки духовні, розумові та енергетичні ресурси, про які людина раніше не здогадувалася і які інакше ніколи б не проявилися[3].

Ученими доведено, що в ході вікового розвитку відбувається не тільки послідовне збільшення можливостей нервової системи, але й обмеження деяких цінних властивостей. У результаті досліджень вікових змін за допомогою лонгітюдного методу було виявлено, що з віком дещо знижується когнітивна функція людини. Окремі ж розумові здібності в середньому віці навіть підвищуються, особливо у людей, які мають вищу освіту і продовжують плідно працювати і вести активне життя. У даний час багато дослідників виступають проти твердження, що інтелектуальний розвиток людини досягає свого піку в юнацтві. На їхню думку, впродовж усього

---

[2]Сикирич Елена. Философия возраста. Загадочные циклы в жизни человека [Електронний ресурс] / Сикирич Елена // Проект «Пізнай себе». – Режим доступу: http://piznaj-sebe.newacropolis.org.ua/2011/10/04/

[3]Сикирич Елена. Философия возраста. Загадочные циклы в жизни человека [Електронний ресурс] / Сикирич Елена // Проект «Пізнай себе». – Режим доступу: http://piznaj-sebe.newacropolis.org.ua/2011/10/04/

середнього віку триває розвиток певних здібностей, зокрема, пов'язаних із їх трудовою або повсякденною діяльністю.

У свій час, працюючи над концепцією інтелекту як єдиної загальної здібності, Р. Кеттел розділив його на два види: «плинний» (fluid) і «кристалізований» (cristallized). На його думку, плинний інтелект проявляється у завданнях, які вимагають пристосування до нових ситуацій, залежить від спадковості й досягає максимального рівня до 14-15 років. Кристалізований інтелект необхідний при вирішенні завдань, що вимагають навичок і використання минулого досвіду, оскільки залежить переважно від впливів середовища і може підвищуватися до 25-30 років.

Підтверджують ці припущення експерименти із застосуванням тестів когнітивних навичок у ході лонгітюдних досліджень. Нерідко випробувані в більш пізньому віці (50 років) показували більш високі результати, аніж ті, які у них були 30 років тому. Так учені у галузі природничих і гуманітарних наук досягають найвищих результатів не в молоді роки, а у роботах 40-50-річного або навіть 70-річного віку.

Крім лонгітюдних досліджень, для вивчення даного питання широко використовується метод поперечних зрізів, за якого одночасно досліджуються різні групи осіб, що об'єднують представників певного віку. Так Джон Хорн і його колеги надали дані за рядом тестів, отриманих цим методом. У його дослідженні виявилося, що показники словникового запасу та загальної поінформованості виявилися значно вище у людей старших 40 років, ніж у 20-30-літніх. З іншого боку, в людей, чий вік менше 50, оцінка за тестами індуктивного мислення і просторових уявлень була набагато вище, ніж у більш старших випробовуваних.

Однак варто враховувати, що при використанні методу поперечних зрізів представники різних вікових груп народилися в різний час, і у них різний життєвий досвід. Освіта, отримана більш старшими представниками, істотно відрізняється від тієї, яка надається в наші дні. У період їх навчання вдосконаленню одних інтелектуальних здібностей, порівняно з нашим навчанням, могло надаватися більше значення, ніж розвитку інших. Зокрема, на початку XX століття викладачі робили акцент на механічне запам'ятовування фактів, а не розуміння їх сутності.

Серед різних лонгітюдних досліджень, незважаючи на всі розбіжності, існує також загальна закономірність: *рівень оцінки багатьох інтелектуальних здібностей у представників з високим рівнем освіти з віком продовжує підвищуватися.*

В узагальнених результатах індивідуальних змін наголошується, що впродовж усього періоду дорослості від 45 до 60% учасників дослідження показують стійкі результати. Деякими випробовуваними були продемонстровані високі результати, навіть при досягненні ними 75-літнього віку. Таких людей виявилося близько 10-15%. У близько 30% з числа випробовуваних результати з часом погіршилися, у всякому випадку, до моменту, коли їх вік досяг 60 років.

Обдаровані дорослі люди – це найпотужніший природний ресурс розвитку суспільства, тому не дивно, що в країнах, які активно відстоюють свої національні інтереси, розгорнуті численні програми "відкачування мізків" з тих регіонів, у яких турбота про своїх обдарованих громадян не належить до числа пріоритетних. Багато дослідників звертають увагу на своєрідність особистісних якостей обдарованого дорослого. При цьому називаються такі особистісні властивості: наполегливість при завершенні роботи, цілеспрямованість (несхильність до бездіяльності), впевненість у собі, свобода від низьких почуттів, активна участь у громадських справах, працездатність, схильність до самотності тощо. Іноді вказуються такі, наприклад, властивості, як здатність до виконання рутинної роботи, терплячість, нерелігійність, неврівноваженість, подвійність оцінок, ексцентричність[4] або схильність до різних форм дозвілля (особливо у вигляді художньої й музичної творчості), у тому числі ефективне використання часу для управління конкуруючими професійними і дозвіллєвими потребами[5].

У роботі з обдарованою особистістю М. Холодна виділяє два аспекти[6]. *Гуманістичний аспект* передбачає, що обдарованість – реальна або потенційна – є самодостатньою цінністю, тому кожна така людина повинна мати всі необхідні умови для реалізації та розвитку свого обдарування, вона має бути успішною і щасливою. *Прагматичний аспект* стосується кінцевої мети цієї діяльності, заради якої всі заходи по роботі з обдарованими дітьми та молоддю фінансуються, оголошуються пріоритетною державною політикою тощо, а саме: йдеться про те, що обдарована дитина повинна стати обдарованим дорослим (тобто, якнайбільше обдарованих дітей мають стати обдарованими дорослими)[7].

Дослідниця зазначає, що при оцінці проявів обдарованості дитини (дошкільника, підлітка, старшокласника), як правило, спрацьовує принцип *презумпції обдарованості*: педагогічні працівники схильні визнавати обдарованість дитини з окремими ознаками обдарованості, розраховуючи на розквіт цього дару з часом; готові працювати з дітьми, у яких вони прогнозують потенційну обдарованість; вважають за необхідне витрачати спеціальні зусилля для зняття психологічних перешкод, що заважають проявитися прихованій обдарованості дитини[8].

Навпаки, відносно дорослої людини критерії оцінки достатньо жорсткі: обдарованим дорослим ми вважаємо людину, що має реальні надзвичайні досягнення в певній конкретній сфері діяльності (у вигляді технічних

---

[4]Standler R.B. Creativity in science and engineering, 2007. URL: http://www.rbso.com/create.htm.

[5] Root-Bernstein R., Bernstein M., Garner H. Correlation between avocation, scientifi c style, work habits and professional impact of scientists // Creativity Research J. 1995. V. 8 (2). P. 115-137

[6]Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002.

[7]Чернякова О. В. Основные формы проявления одаренности у взрослых людей [Электронный ресурс] / Чернякова О. В. – Режим доступа: http://kidsgid.ru/view/osnovnye_formy_proyavleniya_odarennosti_u_vzroslyh_lyudej/

[8]Чернякова О. В. Основные формы проявления одаренности у взрослых людей [Электронный ресурс] / Чернякова О. В. – Режим доступа: http://kidsgid.ru/view/osnovnye_formy_proyavleniya_odarennosti_u_vzroslyh_lyudej/

відкриттів, наукових монографій, загальнозначущих творів мистецтва, результативних соціальних реформ, успішних менеджерських рішень тощо)[9].

При цьому варто пам'ятати, що багато хто з відомих учених, музикантів, художників і навіть письменників виявили свої видатні таланти в ранньому віці. Тобто, обдаровані діти досить часто стають видатними дорослими, але не завжди. Не менш часто відбувається і навпаки: той, хто не проявив себе в дитинстві, досягнув видатних результатів у подальшому, в зрілому віці. Нерідко видатний розумовий потенціал, як свідчать біографії багатьох відомих людей, тривалий час залишався непоміченим оточуючими. Так М. Коперник не тільки не значився серед обдарованих дітей, але навіть формально не належав до числа вчених-астрономів. Порівняно пізно почав свою літературну діяльність відомий російський письменник І. Крилов[10].

Природно, у науковців виникають два питання: по-перше, чому зі звичайних дітей "виходять" обдаровані дорослі? І, по-друге, чому діти з явними ознаками обдарованості "не перетворюються" на обдарованих дорослих?

Щодо першого питання О. Чернякова[11];[12] пропонує такі можливі варіанти відповідей. Перш за все, на її погляд, не достатньо адекватними є форми ідентифікації обдарованості, які пропускають дітей із високим рівнем психічних ресурсів. Сучасні наукові уявлення про обдарованість і про особливості динаміки її проявів у дитячому та підлітковому віці дозволяють стверджувати, що обдарованих дітей у відсотковому відношенні набагато більше, ніж це передбачалося в межах "психометричної концепції обдарованості" (згідно з останньою, лише близько 2-3 % дітей, обстежених за допомогою тестів інтелекту, мають показники IQ більше 130, тобто можуть бути віднесені до категорії обдарованих). На даний момент описано різні види обдарованості, які базуються на різних здібностях (теорія "безлічі інтелектів" Г. Гарднера, теорія компетентності як прояв безлічі видів обдарованості Дж. Равена та ін). Ймовірно, проблема полягає в існуванні актуальної й потенційної обдарованості. Виявлену очевидну обдарованість, помічену психологами, педагогами, батьками, називають "актуальною". І навпаки, обдарованість, яка не відразу помітна, не очевидна для оточуючих, називають "потенційною". Нерідко педагоги і батьки можуть не помітити потенційної або прихованої форм обдарованості в дитячому віці, які

---

[9]Чернякова О. В. Основные формы проявления одаренности у взрослых людей [Электронный ресурс] / Чернякова О. В. – Режим доступа: http://kidsgid.ru/view/osnovnye_formy_proyavleniya_odarennosti_u_vzroslyh_lyudej/

[10] Основные современные концепции одарённости [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://refdb.ru/look/1118480-p2.html

[11]Чернякова О. В. Основные формы проявления одаренности у взрослых людей [Электронный ресурс] / Чернякова О. В. – Режим доступа: http://kidsgid.ru/view/osnovnye_formy_proyavleniya_odarennosti_u_vzroslyh_lyudej/

[12]Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / Холодная М.А. – СПб.: Питер, 2002.

"несподівано" розкриваються пізніше[13].

Крім того, часто такі факти пояснюються особливостями навчального процесу. Відомо, що нерідко зустрічаються батьки, шкільні вчителі, вузівські професори, керівники виробництва, які цінують сумлінність, слухняність, акуратність вище за оригінальність, сміливість, незалежність дій і суджень. Своєрідне підтвердження цієї думки знайшли американські вчені, що вивчили під цим кутом зору біографії 400 видатних людей. У дослідженні виявлено, що 60% з них мали серйозні проблеми в період шкільного навчання стосовно пристосування до умов шкільного життя[14].

Слід взяти до уваги також дію стихійних чинників становлення обдарованості при переході до віку дорослості, про які ми поки знаємо дуже мало. У тому числі фактор "випадкової події", який може призвести до радикальної перебудови ментального досвіду особистості й зміни її життєвого шляху, результатом чого є розквіт і подальше інтенсивне збагачення індивідуальних психічних ресурсів (прикладом є деякі ранні дитячі враження і подальший ефект "кристалізації" індивідуального ментального досвіду)[15].

Що стосується другого питання, то слід визнати, що процес перетворення обдарованої дитини на дорослу людину досить часто складається достатньо драматично. Деякі дослідники знаходять відповідь на це питання серед психологічних і фізіологічних чинників. Так, коли дитині дається все легко, вона звикає бути переможцем. Наштовхуючись на перешкоду, яку не може подолати відразу, така дитина воліє відступити. Вона настільки боїться зазнати поразки, що навіть не намагається щось зробити. Природно, що її розвиток тут же зупиняється і через якийсь час воназрівнюється з однолітками, а ще пізніше – навіть починає відставати[16].

Чим більше у дитини обдарувань, тим легше їх втратити. Адже чим більш унікальною є дитина, тим більше негативних факторів на неї впливає. Тому вонамає працювати інтенсивніше, ніж її менш обдаровані однолітки. Такій дитині потрібно постійно підкидати складні завдання, можливо, навіть такі, які вона зможе виконати тільки разом із дорослим. Якщо вона буде займатися лише тим, з чим чудово справляється і сама, то, знову-таки, розвиток зупиниться. Пояснити це можна не тільки з психологічної, але і з фізіологічної точки зору. Якщо тривалий час мозок дитини постійно активно розвивався, а потім раптом цей розвиток сповільнився або зупинився, то змінюється біохімія мозку. У результаті, малюк не тільки перестає

---

[13]Чернякова О. В. Основные формы проявления одаренности у взрослых людей [Электронный ресурс] / Чернякова О. В. – Режим доступа: http://kidsgid.ru/view/osnovnye_formy_proyavleniya_odarennosti_u_vzroslyh_lyudej/

[14] Основные современные концепции одарённости [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://refdb.ru/look/1118480-p2.html

[15]Чернякова О. В. Основные формы проявления одаренности у взрослых людей [Электронный ресурс] / Чернякова О. В. – Режим доступа: http://kidsgid.ru/view/osnovnye_formy_proyavleniya_odarennosti_u_vzroslyh_lyudej/

[16] Гальковская Т. Формула гениальности [Электронный ресурс] / Гальковская Т. – Режим доступа: http://gazeta.zn.ua/SOCIETY/formula_genialnosti.html

розвиватися, але й з віком починає втрачати набуті навички, нерідко руйнуються й інші функції мозку – гарна пам'ять, аналітичні здібності тощо. До речі, це стосується не лише дітей. Дорослі, які перестають працювати над собою, починають втрачати набуті знання та навички, починаючи приблизно з 30 років[17].

Зважаючи на вищезазначене, М. Холодна[18] припускає можливість вести мову про регресивний і прогресивний варіанти "переходу" дитячої обдарованості в якості дорослої людини. При *регресивному переході* ознаки дитячої обдарованості або повністю згасають, або трансформуються у такі риси особистості дорослої людини, які виключають можливість надординарних досягнень. Відповідно можуть бути виділені чотири типи дорослих:

- *"звичайні*" (ознаки дитячої обдарованості згасли повністю);
- "*здібні"* (людина чудово співає в компанії, чудово малює на дозвіллі, однак до її провідної професійної діяльності ці здібності не мають жодного стосунку);
- *"оригінали"* (неадекватна самореалізація на тлі збереження високого рівня домагань);
- "*деструктивні"* (дезадаптивний тип життєдіяльності аж до проявів психопатологічної симптоматики).

За *прогресивного переходу* обдарованість дорослої людини виступає у трьох основних формах:

- "*компетентні"* (особи з високою успішністю виконання певних видів діяльності, що характеризуються великим обсягом добре організованих предметних знань і готовністю приймати ефективні рішення у відповідній предметній галузі);
- *"талановиті"* (особи з екстраординарними досягненнями в конкретному виді діяльності, які знаходять своє втілення у деяких реальних, об'єктивно нових, певною мірою загальновизнаних матеріальних або ідеальних продуктах);
- *"мудрі"* (особи з високим рівнем інтелектуальних можливостей, пов'язаних з аналізом, оцінкою і прогнозом подій повсякденного життя людей)[19];[20].

У свою чергу, американський дослідник Галенсон вважає, що існують два типи творчого початку – *концептуальне та експериментальне*. Представники першого типу ніби відразу мають у голові чіткий план

---

[17]Гальковская Т. Формула гениальности [Электронный ресурс] / Гальковская Т. – Режим доступа: http://gazeta.zn.ua/SOCIETY/formula_genialnosti.html

[18]Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / Холодная М.А. – СПб.: Питер, 2002.

[19]Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / Холодная М.А. – СПб.: Питер, 2002.

[20]Чернякова О. В. Основные формы проявления одаренности у взрослых людей [Электрон. ресурс] / Чернякова О. В. – Режим дост.: http://kidsgid.ru/view/osnovnye_formy_proyavleniya_odarennosti_u_vzroslyh_lyudej/

створюваного продукту. Вони не шукають, не занурюються у деталі. Просто реалізують те, що якимось дивним чином дозріло всередині них[21].

У експериментаторів усе по-іншому. Вони нескінченно переписують і переробляють свої творіння. Ідеї виникають у процесі копіткої роботи і постійно змінюють форму. Людям такого типу властивий перфекціонізм– довго робити, переробляти, доробляти і... починати все спочатку.

Концептуальщики – це і є ті вундеркінди, до яких ми звикли. У них усе виходить відразу, з перших кроків їх талант очевидний оточуючим. А ось експериментаторів у дитинстві можуть запросто віднести до нездібних[22].

М. Холодна у межах онтологічної теорії інтелекту як одну із зрілих форм обдарованості дорослих людей (поряд із талантом, мудрістю) розглядає *компетентність*, в основі становлення якої лежать процеси накопичення і збагачення індивідуального ментального досвіду особистості[23];[24].Так у "компетентних" змінюється організація понятійного і метакогнітивного досвіду, у "талановитих" відбувається трансформація і специфікація інтенціонального досвіду, в "мудрих" має місце інтеграція різних форм досвіду з підвищенням питомої ваги метакогнітивного досвіду[25]. Особливу роль у розбудові ментального досвіду відіграють такі чинники, як цілеспрямована й інтенсивна практика у відповідній галузі діяльності; унікальні за своїм змістом дитячі враження, що фіксуються в індивідуальному досвіді у вигляді специфічних умонастроїв і вірувань; різноманітні форми спілкування з іншими людьми (передусім, зі "значущими іншими", які впливають на зміну світосприйняття обдарованої людини); зростання продуктивного самоставлення тощо.

Важко не погодитися із М. Холодною[26], яка стверджує, що людська цивілізація існує за рахунок надобдарованих людей (їх називають геніями). Однак повсякденне життя суспільства, у тому числі якість життя людей, істотно визначається обдарованими (компетентними) дорослими (винахідливими інженерами, талановитими художниками, ефективними дипломатами, мудрими вчителями, невгамовними у своїх інтелектуальних пошуках вченими тощо). Саме ці "просто обдаровані" дорослі продуктами своєї праці, своєю життєвою позицією, своїм впливом на інших людей створюють і підтримують ту інтелектуально-культурну атмосферу, в якій можуть плідно жити і працювати інші співгромадяни. Адже обдарована людина не може існувати у збідненому інтелектуальному та культурному

---

[21] Рогожкина И. Поздний талант или посредственность. Как понять? [Электронный ресурс] / Рогожкина И. – Режим доступа: http://wiseparents.ru/pozdnij-talant-ili-posredstvennost-kak-ponyat/

[22] Рогожкина И. Поздний талант или посредственность. Как понять? [Электронный ресурс] / Рогожкина И. – Режим доступа: http://wiseparents.ru/pozdnij-talant-ili-posredstvennost-kak-ponyat/

[23]Холодная М. А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития / Холодная М. А. // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. № 5. – С. 69–78.

[24]Холодная М. А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости.

[25]Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / Холодная М. А. – СПб.: Питер, 2002.

[26]Холодная М. А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости.

середовищі. Тому чим більше в суспільстві буде розумних людей, тим легше буде дітям з ознаками обдарованості стати обдарованими дорослими.

Література

1. Гальковская Т. Формула гениальности [Электронный ресурс] / Гальковская Т. – Режим доступа: http://gazeta.zn.ua/SOCIETY/formula_genialnosti.html
2. Основные современные концепции одарённости [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://refdb.ru/look/1118480-p2.html
3. Рогожкина И. Поздний талант или посредственность. Как понять? [Электронный ресурс] / Рогожкина И. – Режим доступа: http://wiseparents.ru/pozdnij-talant-ili-posredstvennost-kak-ponyat/
4. Сикирич Елена. Философия возраста. Загадочные циклы в жизни человека [Електронний ресурс] / Сикирич Елена // Проект «Пізнай себе». – Режим доступу: http://piznaj-sebe.newacropolis.org.ua/2011/10/04/
5. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / Холодная М. А. – СПб.: Питер, 2002.
6. Холодная М. А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития / Холодная М. А. // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. № 5. – С. 69–78.
7. Чернякова О. В. Основные формы проявления одаренности у взрослых людей [Электронный ресурс] / Чернякова О. В. – Режим доступа: http://kidsgid.ru/view/osnovnye_formy_proyavleniya_odarennosti_u_vzroslyh_lyudej/

РОЗДІЛ ІІ. АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 377.34

Вітвицька С. С.,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ОСВІТИ ЯК УМОВА ЇХ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

У статті аналізуються поняття «мислення», «творче мислення», «творча самореалізація майбутнього педагога», «розвивальне середовище», «підготовка магістрів освіти до створення розвивального середовища у закладах освіти», «готовність магістрів освіти до формування розвивального середовища у загальноосвітньому закладі», висвітлюється досвід формування готовності майбутніх магістрів освіти до створення розвивального середовища в умовах університетської освіти.

Ключові слова: *мислення, творче мислення, творча самореалізація майбутніх магістрів освіти, розвивальне середовище, підготовка майбутніх магістрів освіти до створення розвивального середовища у загальноосвітній школі, готовність педагога до формування розвивального середовища у закладах освіти.*

В статье анализируются понятия "мышление", "творческое мышление", "творческая самореализация будущего педагога", "развивающая среда", "подготовка будущего учителя к созданию развивающей среды в общеобразовательной школе", "готовность педагога к формированию развивающей среды в общеобразовательном заведении", освещается опыт формирования готовности будущих учителей к созданию развивающей среды в условиях университетского образования.

Ключевые слова: *мышление, творческое мышление, творческая самореализация будущего педагога, развивающая среда, подготовка будущего учителя к созданию развивающей среды в общеобразовательной школе, готовность педагога к формированию развивающей среды в общеобразовательном заведении.*

In the article concepts "thinking", "creative thinking", "creative self-realization of future teacher", "developing environment", "preparation of future teacher to creation of developing environment at general school", "readiness of teacher, are analysed to forming of developing environment in general establishment", experience of forming of readiness of future teachers is illuminated to creation of developing environment in the conditions of university education.

Keywords*: thinking, creative thinking, creative self-realization of future teacher, developing environment, preparation of future teacher to creation of developing environment at general school, readiness of teacher to forming of developing environment in general establishment.*

Процеси відтворення інтелектуального та духовного потенціалу українського народу в контексті становлення державності та демократизації суспільства, потреби виходу вітчизняної науки і культури на світовий рівень, вимагають подальшої розбудови університетської освіти.

Сучасне українське суспільство ставить завдання формувати людину «нового покоління», яка б відмовилася від застарілих стандартів і стереотипів, індивідуальність, що здатна творчо мислити, самостійно приймати рішення і відповідати за їх виконання, брати активну участь у житті суспільства, розв'язувати складні проблеми сьогодення.

Відповідальність за виховання такої людини держава покладає на освіту. Ключова роль у розв'язанні цього складного завдання належить вищій педагогічній освіті.

Масштабність, стабільність ринку праці для педагогічних фахівців завдяки євроінтеграційним процесам, посилення ролі вищої освіти в умовах науково-технічної та науково-технологічного прогресу зумовлюють сталу потребу у вчителях, здатних творчо мислити і створювати розвивальне середовище у загальноосвітньому закладі та актуалізують дослідження в цьому аспекті.

Предметом дослідження українських і зарубіжних учених стали розвиток творчого мислення учнів та підготовка вчителя до розвитку творчого мислення учнів (А. Брушлінський, Л. Виготський, В. Давидов, Л. Занков, О. Леонтьєв, С. Рубіншейн, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Якиманська та ін.); теоретичні засади формування та розвитку творчої активності вчителя й учнів (Д. Богоявлінська, Л. Єрмолова-Толина, О. Лук, О. Матюшкін, С. Сисоєва, Є. Торранс та ін.); психологічні теорії професійного розвитку (Е. Берн, Д. Сьюпер, Дж. Голланд, Е. Еріксон, Е. Гінзберг, Є. Клімов та ін.); концептуальні положення визначення особистісних структур, що забезпечують готовність і виступають механізмами процесу самореалізації майбутнього педагога та створення умов для його творчої самореалізації (Л. Ведернікова, Т. Гура, К. Дурай-Новакова, С. Максименко, В. Осьодло та ін.).

Метою цієї статті, як складової нашого дослідження, є аналіз понять «творче мислення», «педагогічна творчість», «творча самореалізація майбутнього педагога», «розвивальне середовище», «готовність педагога до формування розвивального середовища у загальноосвітньому закладі»; висвітлення досвіду формування готовності майбутнього вчителя до створення розвивального середовища у загальноосвітньому закладі в умовах університетської освіти.

Проблема мислення цікавила людство дуже давно, цією проблемою займалися філософи, фізіологи, психологи і педагоги.

Уперше мислення стало предметом вивчення ще у давньогрецького філософа Парменіда, який розглядав його як спосіб пізнання, що веде до істини (на відміну від почуттів, сприймання, що приводять до власної думки).

Аристотель створив учення про форми та структуру мислення і розкрив діалектику переходу від відчуття до думки. Епікур та Лукрецій розглядали ідеальний зміст мислення (ідеї, поняття) як обумовлений матерією, як закарбування зовнішніх впливів. Німецька класична філософія, що розвинула ідеальне розуміння мислення, висунула плідну ідею активності суб'єкта в мисленні, яка мала великий вплив на формування матеріалістичної концепції мислення.

Представники сучасної психологічної науки, зокрема А.В.Петровський, А.В.Брушлінський, В.П.Зінченко, О.М.Леонтьєв, визначають мислення як соціально обумовлений, безпосередньо пов'язаний з мовою психічний процес пошуків та відкриття нового, процес опосередкованого та узагальненого відображення дійсності в ході аналізу та синтезу.

У працях видатних педагогів-новаторів значна увага приділяється мисленню як невід'ємній частині навчально-виховного процесу. В.О. Сухомлинський у книзі "100 порад учителю" відзначає: "… процес навчання – це праця мозку… культура мислення, якою діти оволодівають у процесі вивчення якогось предмету, накладає відбиток на всю розумову працю в процесі навчання" [6, с. 420]. Великого значення В.О. Сухомлинський надає й елементам дослідництва як необхідній умові розвитку самостійності та творчості в навчальній діяльності учнів.

"Коли я чую слова творча праця педагога, мені завжди згадується перша ідея, що оволоділа нашим колективом, надихнула на пошуки, які продовжуються і зараз: дітей треба вчити мислити – це важливий бік педагогічного процесу не тільки на уроці, але й скрізь, де відбувається духовне спілкування педагога і дитини" [6, с. 425].

К. Ушинський підкреслює роль самостійного одержання знань у процесі мислення : "…не вміти висловлювати свої думки – недолік, але не мати власних думок – ще більший недолік; самостійні думки витікають тільки із самостійно отриманих знань" [7, с. 322].

Виділяють декілька класифікацій видів мислення. За ступенем новизни та оригінальності виділяють: репродуктивне (шаблонне) – відтворююче мислення; творче – мислення, в якому вирішується проблема, виробляється нова стратегія, знаходиться нове, раніше невідоме.

Проблема творчості, розвитку творчого мислення є однією з найактуальніших у сучасній психології та педагогіці.

Її вивченню присвячено багато наукових праць видатних учених, таких як Г.С.Костюк, Д.Ф.Ніколенко, А.В.Петровський, М.М.Поспєлов, В.Д.Шадриков, С.Л.Рубінштейн, Л.М.Фрідман, Б.І. Коротяєв. Ці автори у визначенні таких явищ, як творче мислення, пізнавальна творчість, йдуть від слова "творити", яке в загальновідомому розумінні означає знаходити та створювати щось таке, що не зустрічалося у минулому досвіді – індивідуальному або суспільному.

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що головною особливістю, важливим показником творчого мислення є нестандартність, уміння охопити

дійсність в усіх її відношеннях, уміння переносити знання з одного предмета на інший, пов'язувати один об'єкт із іншим... Звідси величезна роль знань і вмінь у творчому мисленні. Необхідною частиною творчого мислення є пізнавальний інтерес. Якщо викладач хоче, щоб у процесі навчання студенти активно мислили і розвивали пізнавальні здібності, він обов'язково повинен формувати та завжди підтримувати в них пізнавальний інтерес. Невід'ємним елементом творчого мислення є такі психічні процеси, як увага, пам'ять та творча уява. Базою, необхідною передумовою для розвитку творчого мислення вважають якості розуму, що є проявом різниці мислительних здібностей студентів, тобто властивостей функціональних систем, які реалізують пізнавальні й психомоторні процеси. Вони мають індивідуальну міру прояву, яка виявляється в успішності та якісній неповторності виконання діяльності (В.Д.Шадриков).

З.Н.Калмикова виділяє такі якості розуму: глибину, поверховість, гнучкість, інертність, стійкість, нестійкість, свідомість, несвідомість, самостійність розуму, наслідуваність.

Дослідження та визначення рівня розвитку цих рис дає викладачу можливість ефективно побудувати навчально-виховний процес, намітити шляхи розвитку пізнавальних якостей розуму і формувати на цій основі творче мислення.

Високий ступінь сформованості позитивних якостей розуму є важливою умовою розвитку творчих здібностей студентів.

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що основними критеріями творчості в пізнавальній діяльності студентів магістратури є: самостійність (повна або часткова); пошук можливих варіантів досягнення цілі; створення в процесі досягнення цілі нового продукту. Ступінь повноти самостійності, пошуку і створення продукту визначає рівні творчості – низький, середній і високий.

Розвиток мислення людини починається з народження і продовжується все життя.

У вітчизняній психології до поняття "розвиток творчого мислення" є декілька підходів. Л.С. Виготський висунув гіпотезу про походження внутрішніх розумових процесів від зовнішньої діяльності. П.П. Блонський вказував, що розвиток мислення пов'язаний із загальним розвитком дитини: дія приходить у думку, думка породжує дії – такою є діалектика динамічних підходів і зв'язків між волею і мисленням.

Ці погляди хоча й не співпадають в усьому, але розкривають ті чи інші сторони поняття розвиток мислення з позиції діалектичного розуміння процесу мислення людини. Однак є і розходження у визначенні провідного компоненту розвитку мислення. Так В.В.Давидов зводить розвиток мислення до вміння діяти без наочної опори "в розумі"; Л.В.Занков – до розвитку аналітичного спостереження й успіхів у формуванні понять; М.О.Менчинська – до зміни рівня аналізу і синтезу при рішенні мислительної задачі; Я.А.Пономарьов – до протікання окремих якісно відмінних етапів

формування внутрішнього плану дій в єдності із зовнішнім. Ці етапи фіксуються за допомогою деяких показників (тестів).

С.Л.Рубінштейн визначив процес мислення як складну аналітико-синтетичну діяльність, що включає в себе аналіз проблемної ситуації, відтворення знань, необхідних для розв'язування задачі, перенесення засвоєних способів дій; П.Я. Гальперін висунув гіпотезу поетапного формування розумових дій, при яких перехід від зовнішньої дії до внутрішньої включає в себе чітко визначені етапи.

Розвиток творчого мислення майбутнього магістра освіти у процесі навчання – це формування і вдосконалення всіх видів, форм та операцій мислення, вироблення вмінь та навичок для застосування законів мислення в пізнавальній діяльності, а також умінь здійснювати перенос прийомів мислительної діяльності з однієї галузі знань в іншу.

На нашу думку, розвиток мислення – це не проста зміна видів і форм мислення, а їх перетворення, вдосконалення в ході засвоєння все більш абстрактної й узагальненої інформації.

Для викладача розвивати мислення студентів – означає:

1) розвивати всі види і форми мислення: практично-дійове, наочно-образне, словесно-логічне, емпіричне і теоретичне, дискусійне й інтуїтивне, продуктивне та репродуктивне – і стимулювати перехід їх із одних в інші;

2) формувати і вдосконалювати мислительні операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікацію);

3) розвивати вміння: виділяти суттєві властивості предметів і абстрагувати їх від несуттєвих; знаходити головні зв'язки і відношення речей та явищ навколишнього світу; робити правильні висновки з фактів і перевіряти їх; доводити істинність своїх суджень і спростовувати хибні умовиводи; розкривати суть основних форм правильних умовиводів, викладати свої думки послідовно і доказово;

4) формувати вміння здійснювати перенесення операцій і прийомів мислення з однієї області знань в іншу; передбачати розвиток явищ і робити обґрунтовані висновки;

5) стимулювати процес переходу від мислення, заснованого на формальній логіці, до мислення, заснованого на діалектичній логіці; вдосконалювати вміння з використання законів і вимог формальної та діалектичної логіки в навчальній і пізнавальній діяльності учнів.

Отже, розвивати творче мислення означає здійснювати розвиток його складових, тобто всіх його видів і форм мислительних операцій, процедур пізнання, логічних умінь та прийомів у процесі засвоєння системи наукових знань, передбачених вузівською або шкільною навчальною програмою.

Педагогічне управління процесом розвитку мислення студентів може досягти своєї мети лише тоді, коли забезпечується єдність раціонально відібраного і дидактично обробленого змісту та адекватних і добре відпрацьованих мислительних операцій; соціально значущих мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів і врахування індивідуальних

особливостей їх мислення. Таке керування потребує від викладача широкої ерудиції, глибоких знань свого предмета, достатнього кругозору в області логіки і вікової психології, творчого мислення, вміння правильно враховувати вікові та індивідуальні особливості студентів.

Мислення майбутнього вчителя необхідно не тільки стимулювати, але й постійно розвивати, оскільки це головна умова його професійної самореалізації.

У педагогічних дослідженнях В. Гупаловської, Н. Сегеди професійна самореалізація розглядається як реалізація потенціалу особистості у професійній сфері, самореалізація у професійній діяльності. Це процес усвідомлення і кристалізації особистістю власної сутності та розгортання її у вигляді реалізації потенціалу з його опредметненням у професійній діяльності [2, с. 7].

На думку Л. Ведернікової, головним аспектом у професійній підготовці майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі має бути формування у них установок на творчу самореалізацію.

Теоретичний аналіз тлумачення категорії «самореалізації» вперше здійснено у працях А. Ангьяла, Ш. Бюллер, К. Гольдштейна, А. Маслоу, К. Роджерса, Е. Фромма та ін. Ця дефініція розглядається у різних значеннях: як повна реалізація власних можливостей (К. Хорні); прагнення людини до найбільш повного виявлення та розвитку своїх можливостей та здібностей (К. Роджерс); внутрішня активна тенденція розвитку себе – ототожнення з поняттям «самовираження» (Ф. Перлз), прагнення людини стати тим, ким вона може стати (А. Маслоу); самореалізація як призначення людини (Ф. Бекон, Л. Фейербах); складний багатогранний порцес якісних перетворень у розвитку особистості, становлення цілісного образу «Я» (І. Кон).

Потреба у самореалізації є властивою людині від природи, випливає із інших природних потреб особистості, з одного боку, вона породжується ними, з іншого – спричинює, підпорядковує собі потреби особистості. Необхідними передумовами самореалізації є внутрішня активність особистості, усвідомлення нею своїх життєвих цілей, як елемент самовизначення, самосвідомості, самопізнання [2, с. 8].

З огляду на це, навчально-виховний процес у закладах освіти своєю змістовно-методичною спрямованістю має сприяти розвитку яскравих, здатних завжди перебувати в пошуку власних шляхів самореалізації індивідуальностей, для яких творчість є справжнім культом.

Смисл і логіка діяльності нової педагогічної школи полягає в осягненні одного з найважливіших і найскладніших мистецтв – мистецтва жити. Мистецтва – тому що таке життя є актом творчості і, як будь-який творчий процес, життєтворчість передбачає розробку й здійснення оригінального творчого задуму, поєднаного з діяльністю розуму, уяви, фантазії, передбачення, самопрограми [3, с. 60].

Творча праця є найбільш продуктивною, ефективною, а тому

педагогічна творчість стає засобом формування індивідуальності, яка здатна творчо мислити, самостійно приймати рішення, брати активну участь у житті суспільства, вирішувати складні проблеми сьогодення, адаптуватися в умовах ринку, забезпечити конкурентоспроможність держави й свою особисто.

Ефективність педагогічної праці залежить від того, наскільки кожен учитель, викладач усвідомлює свої можливості в удосконаленні навчально-виховного процесу в школі, у вищому навчальному закладі та їх реалізує.

Творчі можливості – це система інтелектуально-творчих якостей та властивостей особистості, які сприяють успіху в творчій діяльності. Вона складається з таких підсистем: підсистеми спрямованості (мотиви, інтерес, потреби); підсистеми характерологічних особливостей особистості (цілеспрямованість, працездатність, сумлінність тощо); підсистеми здібностей (індивідуальних особливостей творчих процесів); підсистеми творчих умінь.

Необхідними індивідуально-творчими якостями творчої особистості майбутнього є: креативність мислення, інтуїція, творча уява, дивергентність мислення, оригінальність мислення, асоціативність мислення, інтелектуальна активність.

Інтелектуальна активність є інтегральним пізнавально-мотиваційним показником рівня розвитку творчої особистості, що базується на інтелектуальній ініціативі. Інтелектуальна ініціатива – це не стимулювання зовні продовження мислення, це продовження розумової діяльності за межами заданої ситуації, що не обумовлена ні практичними потребами, ні негативною оцінкою роботи [1].

Активність, ініціатива й творчий пошук педагогів – необхідна умова формування творчої особистості та шлях до самореалізації.

Ми схильні до думки, що у процесі навчання в університеті у кожного майбутнього вчителя має бути сформована готовність до професійної самореалізації.

І.В. Лебедик визначає готовність до професійної самореалізації майбутнього учителя як «якісний стан розвитку особистості, що фіксує його рівень розвитку як професіонала, визначається сформованістю професійної свідомості, мотивів досягнень у професії, спрямованістю на реалізацію професійного ідеалу у відповідних соціальних умовах, професійною компетентністю та працездатністю [5].

На нашу думку, педагогічна підготовка майбутнього магістра освіти має обов’язково готувати його до професійної самореалізації, й з цією метою в університеті має створюватися відповідне розвивальне середовище.

Під розвивальним середовищем ми розуміємо стимулюючий характер навчального процесу, оптимізацію взаємодії «викладач–магістрант», «магістрант–магістрант», створення матеріально-технічних умов, педагогічну і психологічну грамотність як викладача, так і студента.

Складником педагогічної підготовки має бути підготовка майбутнього магістра освіти до формування розвивального середовища в закладах освіти

(школа, коледж, гімназія тощо).

У ході підготовки майбутніх магістрів освіти до формування розвивального середовища у загальноосвітніх закладах нами використані три основні види діяльності:

1. Теоретична – заснована на усвідомленні сутності та особливостей розвивального середовища з дітьми різного віку та студентською молоддю.

2. Теоретико-практична – орієнтована на цілеспрямоване оволодіння студентами психолого-педагогічними і методичними знаннями.

3. Практичне спостереження та аналіз практичної діяльності вчителя та робота з дітьми в період педагогічної практики.

Формування готовності майбутнього магістра освіти до організації розвивального середовища учнів забезпечується комплексом умов: соціально-психологічних, організаційних, педагогічних і дидактичних умов, що дозволяє ефективно втілювати форми, що сприяють формуванню готовності майбутнього вчителя до цього виду діяльності. У педагогіці категорія «умови» передбачає складові частини середовища.

У якості основних дидактичних принципів, що покладені в основу навчального процесу, визначено:

- цілеспрямований розвиток студентів на основі комплексної розвивальної системи, врахування індивідуальних особливостей; системність і цілісність змісту; провідна роль теоретичних знань; навчання на високому рівні труднощів; просування у вивченні матеріалу швидкими темпами; включення у процес навчання не тільки раціональної, а й емоційної сфери; проблематизація змісту; індивідуальний підхід до навчання; варіативність навчання; робота над розвитком кожного студента; єдність змістової й процесуальної сторін навчання.

Навчальна діяльність студентів в університеті має бути спрямована на отримання внутрішнього результату, на досягнення теоретичного рівня розвитку мислення, тобто спрямована на зміну самого себе як суб’єкта учіння.

Найбільш загальними напрямами цього процесу є інтеграція змісту педагогічної й фахової освіти з урахуванням профілю спеціальності; інтегровані курси з психолого-педагогічних та методичних дисциплін; формування педагогічного мислення, рефлексії, емпатії, що сприяє становленню майбутнього фахівця як творчого педагога.

Література

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. [за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістр. / С. С. Вітвицька]. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 384 с.

2. Гупаловська В.А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 / В.А. Гупаловська. – К., 2005. – 25 с.

3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1999. – 240 с.

4. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – [3-е изд., доп.]. – М. : Дом педагогики, 1999. – 608 с.

5. Лебедик І.В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / І.В. Лебедик. – Кіровоград, 2007. – 18 с.

6. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителеві / Сухомлинський В.О. // Вибр.твори: у 5 т. – К., 1976. – Т .2. – С. 419-655.

7. Ушинський К. Д. Собрание сочинений: у 11 т. / Ушинський К. Д.; ред. кол.: А. М. Егонин, Е. Н. Медынский, В. Я. Струминский. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1950. – Т. 8. – 575 с.

УДК 378.1

Дубасенюк О.А.,
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка

СПЕЦКУРС З АНДРАГОГІКИ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОГО Й ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ

У статті розглядаються особливості викладання спецкурсу з андрагогіки. Зазначено, що спецкурс відображає чотири основні ідеї: а) міждисциплінарність, яка передбачає включення матеріалу з філософії освіти, психології, педагогіки та інших галузей науки, що також мають свій предмет дослідження в освіті дорослих; б) інтегративність, що охоплює багатоманітність зв'язків освіти дорослих із різними сторонами життєдіяльності людини і суспільства, а також характеристику соціального контексту розвитку освітньої практики; в) усебічність – можливість повніше охопити проблеми, які потребують теоретичного осмислення і практичного вирішення; г) цілісність – можливість показати єдність різних напрямів освітньої діяльності; необхідність освіти для цілісного розвитку людини. Охарактеризовано зміст основних модулів: I. Концептуальні засади нової парадигми освіти. Андрагогіка в системі сучасного людинознавства; II. Доросла людина як суб'єкт освіти і навчання; III. Неперервна освіта як фактор розвитку дорослої людини; IV. Особливості навчання дорослих. Виявлено рівні та показники засвоєння студентами знань з основ андрагогіки.

Ключові слова: *андрагогіка, інтегративність, цілісність, доросла людина як суб'єкт освіти і навчання.*

В статье рассматриваются особенности преподавания спецкурса по андрагогике. Отмечено, что спецкурс отражает четыре основные идеи: а) междисциплинарность, которая предусматривает включение материала по философии образования, психологии, педагогике и других отраслей науки, которые имеют свой предмет исследования в образовании взрослых; б) интегративности, охватывающей многообразие связей образования взрослых с различными сторонами жизнедеятельности человека и общества, а также характеристику социального контекста развития образовательной практики; в) всесторонность –

возможность полнее охватить проблемы, требующие теоретического осмысления и практического решения; г) целостность – возможность показать единство различных направлений образовательной деятельности; необходимость образования для целостного развития человека. Охарактеризовано содержание основных модулей: I. Концептуальные основы новой парадигмы образования. Андрагогика в системе современного человековедения; II. Взрослый человек как субъект образования и обучения; III. Непрерывное образование как фактор развития взрослого человека; IV. Особенности обучения взрослых. Выявлены уровни и показатели усвоения студентами знаний по основам андрагогики.

Ключевые слова: *андрагогика, интегративность, целостность, взрослый человек как субъект образования и обучения.*

The article discusses the features of teaching a special course on andragogy. It was noted that a special course reflects the four main ideas: a) interdisciplinary, which provides for the inclusion of material on the philosophy of education, psychology, pedagogy, and other branches of science with a subject of study in adult education; b) integraty, covering the variety of adult education ties with various aspects of life of the individual and society, as well as the characteristics of the social context of educational practice; c) comprehensiveness - the possibility of full coverage of the issues that require theoretical understanding and practical solutions; d) integrity – the ability to show the unity of the various educational activities; the need for education for holistic human development. Characterized by the content of the main modules: I. Conceptual bases of a new paradigm of education. Andragogy in the modern human studies; II. A grown man as the subject of education and training; III. Continuing education as a factor in the development of an adult; IV. Features of adult education. Identified and indicators of assimilation of knowledge by students on the fundamentals of andragogy.

Keywords*: andragogy, integraty, comprehensiveness, a grown man as the subject of education and training.*

В останні роки в Україні актуалізувалася проблема освіти дорослих. В умовах євроінтеграційних процесів та глобальних перетворень виникла потреба подальшої розробки системи освіти дорослих, її спрямованості на розвиток особистості, творчих здібностей, професійної та соціальної компетентності. Суспільні трансформації зумовили перехід від концепції освіти на все життя до концепції освіти впродовж життя, пошук сучасних підходів, інноваційних технологій, нових моделей освітніх систем.

В Україні актуальність цього питання викликана: необхідністю навчання персоналу підприємств, установ, організацій, зокрема безпосередньо на виробництві; потребою професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації безробітних; специфікою навчання дорослих інвалідів, дорослих, що відбувають покарання в місцях позбавлення волі; особливостями адаптації дорослих в умовах іншого лінгвокультурного середовища [11, с. 5].

Тому заслуговує на увагу впровадження спецкурсу з андрагогіки в умовах магістратури. Застосування такого спецкурсу спрямоване на поліпшення якості навчання, професійне й особистісне зростання дорослих.

У матеріалах ЮНЕСКО визначено головне завдання освіти дорослих – забезпечити людину комплексом знань і умінь для активного творчого життя в сучасному суспільстві. Йдеться про розвиток людини впродовж усього життя як фахівця, громадянина, індивідуальності, а отже, і про неперервну освіту, яка супроводжує людину в різні періоди її життя.

Безперервність передбачає таке входження дорослих в освітню діяльність, яке має підвищити їх упевненість у майбутньому, допомогти грамотно інтерпретувати життєві явища, сприяти консолідації людей на основі загальнолюдських цінностей, розвивати соціальну і професійну мобільність, а відтак, визначити для себе сенс життя, своє місце в соціумі, свій людський і громадянський обов'язок.

Мета статті: проаналізувати роль **с**пецкурсу з андрагогіки як засіб професійного й особистісного становлення майбутніх магістрів.

Ураховуючи думку С.П. Архипової, вважаємо, що спецкурс має відображати чотири основні ідеї:

а) міждисциплінарність, яка передбачає включення матеріалу з філософії освіти, психології, педагогіки та інших галузей науки, що мають свій предмет в освіті дорослих;

б) інтегративність, що охоплює багатоманітність зв'язків освіти дорослих з різними сторонами життєдіяльності людини і суспільства, а також характеристику соціального контексту розвитку освітньої практики;

в) усебічність – можливість повніше охопити проблеми, які потребують теоретичного осмислення і практичного вирішення;

г) цілісність – можливість показати єдність різних напрямів освітньої діяльності; необхідність освіти для цілісного розвитку людини [2, с. 5].

Майбутні магістри мають осмислити основні характеристики спецкурсу з андрагогіки, як-от: цілепокладання, визначення принципів неперервної освіти і розробка змісту, форм і методів, прийомів оптимізації освітнього процесу, а також оцінювання методів, що застосовуються. Важливо також ознайомитися із сучасними освітніми технологіями, які створюють гнучкий адаптивний простір для реалізації цілей і змісту освіти. Існує велика кількість активних та інтерактивних технологій, що можуть бути використані на різних етапах засвоєння курсу андрагогіки, а саме: початкове оволодіння знаннями, їх закріплення, формування вмінь і навичок [2] .

Спецкурс уміщує чотирі модулі. **І модуль «Концептуальні засади нової парадигми освіти. Андрагогіка в системі сучасного людинознавства»** присвячено проблемі освіти в житті сучасного суспільства. У Декларації прав людини визначено концептуальні засади нової парадигми освіти. Наголошено, що освіта має бути спрямована на всебічний розвиток людини. У зарубіжній та вітчизняній науковій літературі виділяють такі альтернативні ціннісні уявлення про призначення освіти, як-от: освіта для розвитку духовних сил, здібностей, умінь, які дозволяли б долати життєві перешкоди; освіта з метою формування морально відповідальних і соціально адаптованих індивідів; освіта для розвитку практичних умінь і навичок;

освіта для особистого зростання та для розширення пізнавальних можливостей, особистого задоволення; освіта для естетичного розвитку.

Відповідно у процесі лекційного викладу матеріалу майбутні магістри знайомляться з концептуальними основами нової парадигми освіти, осмислюють предмет, завдання та особливості андрагогічної науки, значення освіти дорослих у сучасних умовах, розглядають різні погляди вчених щодо важливості освіти дорослих, аналізують чинники, що сприяли розвитку такої освіти. Майбутні фахівці усвідомлюють місце андрагогіки в системі сучасного людинознавства, простежують становлення, етапи та шляхи розвитку андрагогіки, виявляють різноаспектність досліджень цієї сфери, осмислюють структуру освіти дорослих. Крім того, студенти знайомляться з особливостями розвитку освіти дорослих в Україні.

На практичних заняттях обговорюються питання: підвищення ролі освіти та нагальної потреби освіти дорослих у сучасних умовах, актуальні концептуальні положення нової парадигми освіти щодо різного тлумачення поняття «андрагогіка»; відмінності між педагогікою й андрагогікою. У процесі дискусії визначається мета і зміст освіти в сучасних умовах, роль освіти у XXI столітті, ідеал “освіченої досконалої людини”. Студенти виявляють подібність і відмінності професій педагог і андрагог, з’ясовують, що нового вносить андрагогіка в наше уявлення про освіту як соціальне явище, виокремлюють основні ознаки формальної, неформальної й інформальної освіти. Майбутні магістри аналізують напрями розвитку освіти дорослих в Україні у контексті реалізації міжнародних програм, обговорюють проблему адаптації дорослої людини до умов життя в пострадянському суспільстві (90-ті роки XX ст.), простежують тенденції розвитку освіти дорослих в Україні на початку XXI ст., виявляють перспективні напрями розвитку освіти дорослих в Україні.

Крім того, студенти знайомляться із напрямами досліджень зарубіжних науковців у сфері андрагогіки: внесок у майбутнє – пріоритет освіти (Ж.В. Аллак), вік освіти (В.Б. Миронов), філософськими засадами освіти для XXI століття (Б.С. Гершунський), освіта дорослих у загальноцивілізаційному контексті (І.О. Колесникова, Л.М. Лесохіна, О.І. Огієнко, В.Г. Онушкін, Н.О. Тоскіна) та працями вітчизняних учених, щодо теоретичних та методологічних засад освіти дорослих (Л.Б. Лукьянова, С.П. Архипова, О.В. Анищенко, Л.Є. Сігаєва) [1–3; 5; 7–10].

Майбутні магістри виконують індивідуальні завдання: проводять опитування студентів за темою заняття, готують реферати з проблеми освіти дорослих, ураховуючи досвід зарубіжних країн: освіта дорослих розглядається як явище культури (американка Ф. Кунігхем, француз А. Моль, швейцарець П. Фюртер, швед Т. Тюсен, російські психологи Ю.М. Кулюткін, Г.С.Сухобська та ін)., М. Дюрко (Угорщина), П. Шукли (Індія), А. Корреа (Бразилія), П. Лангран (Франція), Ф. Джессан (Англія), А.В. Даринський, В.Г. Онушкін, Ю.М. Кулюткін, Є.П. Тонконога, Л.М. Лєсохіна (Росія) [5; 6; 9; 10]; визначають предмет андрагогіки на основі аналізу різних підходів зарубіжних

та вітчизняних учених, готують реферати за темами: «Життя і просвітницька діяльність у сфері андрагогіки Малколма Ноулза», «Розвиток освіти дорослих у США» та ін., аналізують особливості андрагогічної й педагогічної моделей навчання. Зі студентами проводиться анкетування щодо важливості освіти дорослих.

ІІ модуль «Доросла людина як суб'єкт освіти і навчання» передбачає ознайомлення студентів під час лекції з особливостями дорослої людини як суб'єкта освіти та навчання. Студенти мають усвідомити дорослість як етап життєвого циклу людини, проаналізувати особливості періодизації життя дорослої людини, простежити основні психофізичні закономірності розвитку дорослих, виявити кризи та кризові ситуації дорослої людини.

На практичних заняттях майбутні магістри вивчають наукові праці, які розкривають особливості людини як предмету пізнання (Б.Г. Ананьєв, М.О. Бердяев, І.С. Кон), особливості психології дорослих (Т.М. Дзюба, С. В. Зінченко, В.Ф. Моргун, О.Г. Коваленко, Н.Ю. Ткачов), психологію навчання дорослих (С.Г. Вершловський, Т.М. Дзюба, О.Г. Коваленко, Ю.Н. Кулюткін) [2–6]. Студенти обговорюють специфічні характеристики, властиві дорослій людині; виокремлюють ознаки поняття "дорослість", "зрілість"; аналізують, якою мірою освіта допомагає людині усвідомлювати проблеми сенсу дорослого життя, простежують етапи, на які поділяється життя дорослої людини, виявляють основні психофізіологічні закономірності розвитку дорослих і можливості їх урахування у діяльності андрагога, аналізують освітні орієнтації дорослих, з'ясовують засоби подолання кризових ситуацій дорослої людини.

Студенти здійснюють опитування за темою заняття, обговорюють заповіді творчої особистості за книгою П.Вайнцвайга "Десять заповедей творческой личности" (М., 1989), готують доповіді та реферати за книгами М.О. Бердяєва "Самопізнання" (Л., 1991) та Т.М. Дзюби, О.Г. Коваленко Психологія дорослості з основами геронтології (К., 2013), обґрунтовують феномен дорослості як базову категорію андрагогіки за монографією "Освіта дорослих: теоретичні й методологічні засади" (К., 2012).

ІІІ модуль «Неперервна освіта як фактор розвитку дорослої людини ставить за мету ознайомлення студентів із концептуальними засадами системи неперервної освіти, головними періодами розвитку безперервної освіти, а також із поняттям «неперервна освіта»; обґрунтування передумов побудови системи неперервної освіти, принципів цілісної системи неперервної освіти. Студенти розглядають неперервну освіту дорослих як умову розвитку особистості й суспільства, спираючись на принципи навчання дорослих. З'ясовують основні фактори, що доводять важливість безперервного навчання: активне упровадження нової техніки і технологій, що є наслідком науково-технічного прогресу, часто спричиняє відмирання або зміну деяких видів робіт. У зв'язку з цим виявлено, що наявна кваліфікація працівника і керівника не може бути гарантована базовою

освітою та досвідом попередньої діяльності.

Майбутні магістри у процесі лекцій знайомляться з особливостями системи підвищення кваліфікації в умовах неперервної освіти, специфікою самоосвіти дорослих, етапами наступності підвищення кваліфікації в системі неперервної освіти, соціально-педагогічними проблемами діагностики ефективності підвищення кваліфікації й перепідготовки фахівців, показниками ефективності цієї системи. Студенти вивчають проблему неперервної освіти та її перспективи, спираючись на відповідні наукові джерела (С. П. Архипова, Б. С. Гершунський, І. А. Зязюн, Л. Б. Лук"янова, Н.Г. Ничкало, В. Г. Онушкін, Е. І. Огарьов, О. А. Орлова, Л. Є. Сігаєва) [2; 3; 10; 11].

Студенти розглядають актуальність проблеми неперервної освіти, аналізують канали реалізації неперервної освіти, етапи вивчення проблеми безперервної освіти, характеризують основні принципи функціонування такої системи, виявляють місце освіти дорослих у системі неперервної освіти, сутність нового уявлення про призначення освіти дорослих у контексті загальноцивілізаційних процесів.

На практичних заняттях обговорюється питання неперервної освіти дорослих як умови розвитку особистості й суспільства, характеризуються її відмінності від дитячо-юнацької освіти за специфікою контингенту, своєрідністю освітніх закладів, форм і методів їх діяльності; змістом цілей і завдань освітнього процесу; особливостями форм і методів педагогічної роботи із суб'єктами навчальної діяльності. Студенти аналізують принципи навчання дорослих: провідну роль самостійного навчання; організацію спільної роботи, пов'язаної з плануванням, реалізацією й оцінюванням процесу навчання; опору на досвід дорослих, індивідуалізацію та системність навчання, відповідність конкретним життєво важливим цілям, урахування професійних і соціальних чинників; актуалізацію результатів навчання, свободу у виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, термінів, часу, місця навчання, розвиток освітніх потреб.

Майбутні магістри розглядають сутність самоосвіти дорослих у системі неперервної освіти, простежують етапи наступності та особливості підвищення кваліфікації в системі неперервної освіти спеціаліста, соціально-педагогічні проблеми діагностики ефективності підвищення кваліфікації й перепідготовки фахівців, основні показники ефективності СПК. Студенти виконують індивідуальні завдання, готують доповіді на тему: «Самоосвіта у процесі професійного становлення фахівця», «Роль самоосвіти в житті й діяльності Івана Франка», «Самоосвіта у житті та педагогічній діяльності А.С. Макаренка та В. О. Сухомлинського».

IV модуль «Особливості навчання дорослих» передбачає ознайомлення студентів із особливостями навчання дорослих, функціями, основними принципами освіти дорослих, методами й організацією такого навчання, специфікою педагогічної діяльності викладача-андрагога, освітніми системами дорослих, розвитком особистісних ресурсів дорослих

учнів та стратегіями управління освітнім процесом. Увага була акцентована на лекційне заняття як інтенсивний спосіб навчання. На практичних заняттях обговорювалися питання специфіки андрагогічної підготовки викладачів, а також зміст інтегрально-рольової позиції педагога-андрагога, найбільш типові моделі освітніх систем для дорослих.

Студенти вивчали й апробовували методи активного навчання дорослих людей (А. А. Вербицький), інновації та технології навчання (О. В. Аніщенко, С. І. Змєєв, М. В. Кларін, Л. Б. Лук'янова, Л. Є. Сігаєва), індивідуальні відмінності у мислительній діяльності дорослих учнів (С. В. Зінченко, Ю. Н. Кулюткін, Г. С. Сухобська) [4; 6; 10; 11].

Майбутні магістри виконували індивідуальні завдання: готували доповіді з тем «Інноваційні методи навчання дорослих», «Сучасні технології освіти дорослих». На занятті ними проаналізовано: структуру, процедуру конструювання й особливості практичної реалізації технологій навчання дорослих; тренінгові технології в освіті дорослих, соціально-психологічні аспекти технологій освіти дорослих; сутність і характеристика технологій навчання. У процесі обговорення студенти виокремлювали чинники, що можуть мотивувати дорослих до навчання, серед них: прагнення зберегти роботу, залишитися на займаній посаді; бажання одержати підвищення по роботі або зайняти іншу посаду; зацікавленість у підвищенні заробітної плати; інтерес до пізнання, до самого процесу оволодіння новими знаннями та навичками, бажання встановити контакти з іншими суб'єктами освіти.

Студенти, які й самі складають групу середньої дорослості, прагнули осмислити сучасні підходи до організації освіти дорослих, що передбачали застосування різноманітних форм і методів, зокрема нетрадиційних. Такі підходи орієнтували дорослого учня на активне засвоєння способів пізнавальної діяльності, на особистість дорослого учня, на забезпечення можливостей його саморозкриття і самореалізації; виявляли особистісну причетність усіх учасників процесу навчання до проблем освіти дорослих, формували у дорослих учнів досвід самостійного пошуку нових знань, їх застосування у нових умовах. У цілому спецкурс із андрагогіки сприяв розвитку творчої духовно-моральної особистості майбутнього педагога, формуванню культури рефлексивного мислення у студентів, збагаченню емоційно-ціннісного досвіду навчально-ігрової діяльності, пов'язаної з її рольовими компонентами [2, с. 59].

Крім того, у навчальному процесі було створено умови, які стимулювали студентів до творчого пошуку, генерування нових ідей та уявлень, висунення альтернативних позицій; надавали можливість студентам висловлювати припущення стосовно широкого кола педагогічних явищ, ситуацій в освіті дорослих та засобів їх вирішення.

Майбутні магістри збагачували свої знання щодо традиційних і нетрадиційних форм та методів роботи з дорослими учнями; оволодівали способами переведення лекційного заняття в інтенсивний спосіб навчання. Так викладач спочатку знайомить студентів із методикою сучасної лекції, у

процесі якої пропонує усім слухачам методичні матеріали, за якими слухачі працюють під час лекції, а наприкінці заняття педагог видає посібники для самоосвіти за темою лекції. Далі розкриваються особливості викладання проблемної лекції, яка містить актуальне питання, що має активізувати мислення слухачів. Пошук відповіді відбувається у результаті дискусії, де обидві сторони – слухач і викладач – є співрозмовниками. Лекція удвох – це також проблемна лекція за участю двох викладачів, які мають різні точки зору на ту чи іншу проблему, у процесі дискусії вони висловлюють свою позицію щодо проблеми лекції. Активний діалог між викладачами так чи інакше робить слухачів його активними учасниками. Діалогізована лекція, лекція-дискусія, лекція-робоче засідання – кожний етап такого типу лекцій передбачає аналітико-синтетичну діяльність як з боку викладача-андрагога, так і з боку слухачів. Сюди відносяться міркування, аргументація, аналіз, синтез, моделювання, уточнення обопільних позицій тощо.

На практичних заняттях можна змоделювати й такі активні форми, як конференції, тематичні вечори, зустрічі зі спеціалістами, усні журнали. Активізують студентів і групові бесіди, на яких викладач не “інформує”, а виступає консультантом із питань, що вивчаються, допомагаючи слухачам осягнути їх суть. Семінар може відбуватися у вигляді дискусії з теми, що вивчається. Роль викладача-андрагога обмежується керуванням обговореннями на семінарі й підсумковим виступом. Викладач має домогтися, щоб на семінарі виступили всі члени навчальної групи. Часто семінари переростають у жваву дискусію, але вона може виступати і самостійною формою заняття. Викладач завчасно визначає дискусійну проблему, готує до неї слухачів, навчає розглядати питання з різних сторін, а на дискусії заохочує учасників аргументовано відстоювати свою власну позицію, не дозволяє дискутантам відхилятися від теми і робить узагальнюючі висновки.

Активною є практика застосування ділових та рольових ігор. Під час рольової гри студенти виконують ті чи інші ролі й програють близьку до реальної ситуацію. У діловій грі беруть участь слухачі, розподілені на невеликі групи. Кожна група отримує матеріали, в яких представлена та чи інша проблема. Завдання груп – вирішити проблему оптимальним способом. Організація гри, її корекція й узагальнююча оцінка – завдання викладача. Крім того, у практику навчання усе більш активно входять виконання творчих завдань, курсових і дипломних та інших наукових проектів.

Результати дослідження успішності знань студентів з курсу андрагогіки дозволили виокремити три основні рівні щодо їх засвоєння.

Високий рівень (25 %) – свідчить, що студенти повною мірою усвідомили місце, предмет, мету, завдання та базові поняття курсу з андрагогіки. Спектр набутих знань має міжпредметний та інтегративний характер. Це допомогло студентам простежити етапи та тенденції становлення і розвитку андрагогіки, генезу освіти дорослих за рубежем та в Україні як цілісний процес; виявити особливості дорослої людини – суб’єкта

освіти та навчання, з'ясувати різні підходи до періодизації життя дорослої людини, кризи розвитку особистості, освітні орієнтації дорослих людей; обґрунтувати концептуальні основи системи неперервної освіти, виявити специфіку навчання дорослих, виокремити загальне й особливе професій педагог і андрагог. Ними осмислено феномен грамотності як соціальний індикатор і показник ефективності освіти. Студенти усвідомили важливість розвитку безперервної освіти; принципи функціонування цілісної системи неперервної освіти, зокрема системи підвищення кваліфікації; особливості самоосвіти дорослих у цій системі. Вони оволоділи стратегією, формами, методами та технологією навчання дорослих учнів. Постійно прагнуть до самовдосконалення та саморозвитку.

Достатній рівень (42 %) свідчить, що студенти достатньою мірою усвідомили роль курсу андрагогіки в сучасних умовах, оволоділи науковим апаратом дисципліни. Вони осмислили етапи становлення і розвиток андрагогічних ідей у зарубіжній та вітчизняній науці. Здатні проаналізувати структуру освіти дорослих (формальну, неформальну, інформальну) та особливості дорослої людини як суб'єкта освіти та навчання. Ними засвоєні концептуальні положення системи неперервної освіти, особливості професій педагог і андрагог. Вони характеризують систему підвищення кваліфікації в умовах неперервної освіти, усвідомили значущість самоосвіти дорослих у системі неперервної освіти, соціально-педагогічні аспекти змісту освіти та основні принципи освіти дорослих. Студенти оволоділи різноманітними моделями освітніх систем для дорослих та формами і методами навчання дорослих учнів. У них розвинене прагнення до саморозвитку.

Середній рівень (33 %) свідчить, що студенти в цілому ознайомилися з науковим апаратом курсу з андрагогіки, мають уявлення щодо етапів її становлення і розвитку, з'ясували особливості розвитку освіти дорослих за рубежем та в Україні та в основному уявляють дорослу людину як суб'єкта освіти та навчання, ознайомилися із системою неперервної освіти, зі специфікою навчання дорослих, особливостями професії андрагог. Проте їх знання мають невпорядкований, фрагментарний характер. Вони недостатньою мірою усвідомлюють специфіку професії андрагога на відміну від педагога, який працює з дитячо-юнацьким колективом. Знання щодо методів навчання дорослих мають обмежений і стереотипний характер. Водночас студенти цієї групи розуміють необхідність подальшої самоосвіти у цій галузі.

Відтак, спецкурс з андрагогіки постає як засіб професійного й особистісного становлення майбутніх магістрів, які усвідомили необхідність неперервної освіти у сучасному світі.

Таким чином, упровадження у навчальний процес магістратури спецкурсу з андрагогіки засвідчило, що в сучасних умовах виникла потреба у підготовці майбутніх педагогів у напрямі освіти дорослих у контексті неперервної освіти. Студенти мали можливість ознайомитися із зарубіжними та вітчизняними науковими працями, в яких визначаються різні позиції

науковців щодо сутності освіти дорослих як складової системи неперервної освіти. Майбутні магістранти з'ясували, що у XIX ст. в США та у 50–60-х рр. XX ст. в країнах Західної Європи почала розвиватися наука андрагогіка, предмет дослідження якої – навчання дорослих. Становлення андрагогіки як субдисципліни педагогіки пов'язане зі специфікою навчання дорослих людей. В Україні важливим явищем стало створення у 2000 році Всеукраїнського координаційного бюро Міжнародної громадсько-державної програми «Освіта дорослих України» за сприяння Інституту освіти ЮНЕСКО (з 2006 р. – Інститут ціложиттєвого навчання ЮНЕСКО). Студенти на основі вивчення наукової літератури осмислили сутність поняття «освіта дорослих», яке охоплює процеси формального, неформального та інформального навчання. Вони переконані, що тільки за їх допомогою дорослі люди можуть неперервно розвивати свої здібності, збагачувати знання й удосконалювати професійну компетентність або застосовувати їх у новому напрямі для задоволення своїх потреб і потреб суспільства.

Майбутні магістри усвідомили перспективні напрями розвитку освіти дорослих в Україні, які передбачають: необхідність розробки законодавчо-правової бази у цій сфері; єдине підпорядкування всіх форм навчання дорослих державній політиці; створення на державному рівні умов для неперервного навчання дорослих на безоплатній основі; демократизацію й автономізацію українських вищих навчальних закладів з метою реалізації ідеї неперервної освіти; здійснення системних наукових досліджень з проблем андрагогіки; упровадження нових технологій, нової техніки; створення бази даних про наявність видів освітніх послуг, що надаються навчальними закладами й підрозділами системи післядипломної освіти; поширення дистанційного навчання для дорослих людей; підготовку андрагогів-фахівців для роботи з дорослими; активне поширення інноваційних форм та методів освіти дорослих [10, с. 142-143].

Усе це свідчить про необхідність подальшої розробки проблеми освіти дорослих в Україні на різних рівнях: державному, регіональному, інституціональному та науково-методичному.

Література

1. Аллак Ж.В. Вклад в будущее: приоритет образования / Аллак Ж.В. – М., 1993.

2. Архипова С.П. Основи андрагогіки: навч. посібник / Архипова С.П. – Черкаси, 2002. – 92 с.

3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / Гершунский Б.С. – М., 1997.

4. Змеев С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособ. для студ. высших учеб. заведений / Змеев С.И. – М.: Издательский центр "Академия", 2002.

5. Колесникова И. А. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. 031000 / [И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др.]. – М. : Академия, 2003. – 238 с.

6. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Кулюткин Ю.Н. – М.: Просвещение, 1985.

7. Лесохина Л.Н. Образование взрослых в общецивилизационном контексте / Лесохина Л.Н. // Образование взрослых: теория и практика. Вып. 1 / под ред. В.Г. Онушкина, Н.А. Тоскиной и др. – СПб.: Институт образования взрослых, 1995. – С.14-21.

8. Миронов В.Б. Век образования / Миронов В.Б. – М.: Педагогика, 1990.

9. Огієнко О.І. Андрагогічна модель навчання: американський контекст : монографія / О.І. Огієнко, І.М. Литовченко. – К.: Центр учбової літератури, 2013. – 234 с.

10. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: монографія / [авт. кол. Л.Б. Лук'янова, Л.Є. Сігаєва, О.В. Аніщенко та ін.]. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 272 с.

11. Сучасні технології освіти дорослих: посіб. / [О.В. Аніщенко, Л.Б. Лук'янова, С.В. Зінченко та ін.]. – К., 2013. – 251 с.

УДК 378:373.31+372.874

Колесник Н.Є.,
кандидат педагогічних наук, доцент
Житомирського державного університету імені Івана Франка

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-ПЕРЕТВОРЮВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Розглянуто сучасний стан соціально-культурного розвитку суспільства; представлено сутність понять "культура", "творча діяльність", "предметно-перетворювальна діяльність", "культурологічний підхід", "культурологічний підхід у підготовці майбутнього вчителя початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів".

***Ключові слова**: культура, творча діяльність, предметно-перетворювальна діяльність, культурологічний підхід, культурологічний підхід у підготовці майбутнього вчителя початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів.*

Рассмотрено современное состояние социально-культурного развития общества; представлена сущность понятий "культура", "творческая деятельность", "предметно-превращающая деятельность", "культурологический подход", "культурологический подход в подготовке будущего учителя начальной школы к формированию предметно-превращающей компетентности учеников".

***Ключевые слова:** культура, творческая деятельность, предметно-превращающая деятельность, культурологический подход, культурологический подход в подготовке будущего учителя начальной школы к формированию предметно-превращающей компетентности учеников.*

Modern sociocultural development of society status is considered in the article; the essence of the concepts "culture", "creative activity", "in-converting activity", "culturological approach", "culturological approach inpreparation of future teacher of initial school to forming of in-converting competence of students" are presented.

***Keywords**: culture, creative activity, in-converting activity culturological approach, culturological approach inpreparation of future teacher of initial school to forming of in-converting competence of students.*

Підняти рівень кваліфікації майбутнього вчителя, підвищити якість його підготовки, забезпечити готовність випускника ВНЗ до здійснення якісної шкільної освіти можливо за умов гнучкого поєднання особистісного й фахового в системі навчання студентів професії вчителя. Цього вимагає поєднання фахово-предметного навчання й оцінювання його результатів з інноваційним адаптивно-індивідуалізованим навчанням професії вчителя з перших кроків його становлення за програмною цілеспрямованою педагогічною взаємодією і співпрацею студента і викладача, який добре володіє педагогічними секретами шкільної освіти, враховує навчально-пізнавальні можливості й здатності кожного студента. Сучасний учитель має не тільки знати, а й ефективно діяти як у планованих, так і в непередбачуваних педагогічних ситуаціях, самостійно розробляти інноваційні технології навчання і виховання учнів, усвідомлюючи суспільну значущість своєї праці й державну відповідальність за її результати. Сучасний стан соціально-культурного розвитку суспільства, нові вимоги виробництва до професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи зумовлюють необхідність інноваційних, культурологічних підходів, оновлення змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи з урахуванням художніх традицій минулого, досвіду декоративно-прикладного та образотворчого мистецтва, естетичного і культурного розвитку особистості, її гуманістичної сутності.

Згідно з державними документами, зокрема: Національною доктриною розвитку освіти України у XXI ст., Законом України "Про освіту", "Про вищу освіту", Державною національною програмою "Освіта" (Україна XXI ст.), Концепцією національного виховання студентської молоді, Концептуальними засадами розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір, Національною стратегією розвитку освіти України на період до 2021 року, Галузевою концепцією розвитку неперервної освіти та ін.) у процесі навчання учні початкових класів мають прилучитися до різних видів українського мистецтва, розмаїття його жанрів і стилів, вітчизняної та світової культури у контексті світових культуротворчих процесів.

Метою статті є розкрити сутність культурологічного підходу в підготовці майбутніх учителів початкової школи засобами предметно-перетворювальної компетентності.

В Україні здійснюється пошук шляхів якісної підготовки майбутніх

учителів початкової школи, формування їх професійної компетентності на засадах синтезу мистецтва, науки і техніки, наступності змісту професійного навчання, його індивідуалізації та диференціації. Важливою умовою розвитку сучасного суспільства є реформування вищої педагогічної школи, яка забезпечує підготовку компетентних, конкурентоздатних спеціалістів, що зумовлює розробку науково-обґрунтованих концепцій, моделей, систем професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

У сучасній педагогіці відома значна кількість різних підходів, що лежать в основі підготовки майбутніх учителів початкових класів. У їх числі є як відомі та усталені (традиційний-знаннєвоцентристський, системний, діяльнісний, комплексний, особистісно орієнтований, особистісно-діяльнісний), так і нові, що увійшли в науковий обіг порівняно недавно (ситуаційний, контекстний, поліпарадигмальний, інформаційний, ергономічний і т. д.). До останніх відноситься і комплексний підхід.

Зауважимо, що теоретичний аспект дослідження складають концепції суб'єктної активності людини в процесі її професійного становлення (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Вознюк, Є. Клімов, О. Саннікова та ін.), наукові положення теорії діяльності (В. Андрущенко, В. Давидов, М. Каган, В. Кремень, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Шадриков та ін.), теоретичні засади підготовки майбутнього педагога (О. Антонова, Ю. Бабанський, А. Богуш, Г. Васянович, С. Вітвицька, С. Гончаренко, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Краєвський, В. Кузь, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.), особистісно зорієнтованої освіти (Ш. Амонашвілі, І. Бех, І. Якиманська, С. Яценко та ін.), соціально-педагогічної діяльності (О. Беспалько, Х. Вайнола, І. Зверєва, А. Капська, А. Мудрик, Н. Сейко, З. Шевців та ін.), підготовки майбутнього вчителя початкової школи (Н. Бібік, О. Біда, В. Бондар, М. Вашуленко, С. Мартиненко, І. Пальшкова, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін.). В історичній ретроспективі питанням предметно-перетворювальної компетентності молодших школярів приділяли увагу вітчизняні класики педагогічної науки: О. Духнович, М. Корф, Т. Лубенець, А. Макаренко, Я. Мамонтов, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Я. Чепіга. Упровадження предметно-перетворювальної діяльності у практику початкової школи займає чільне місце у працях С. Коновець, Г. Мельник, Т. Носаченко, В. Тименка, Д. Тхоржевського. Культурологічний підхід у підготовці майбутнього вчителя визначений у працях О. Отич, О. Рудницької, О. Шевнюк та ін.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів, як складова професійної освіти, потребує узгодження з філософією освіти та філософією культури сучасного періоду, що спонукають до організації педагогічного процесу, побудованого на засадах системно-діяльнісного, синергетичного, акмеологічного, культурологічного підходів, які забезпечують формування у студентів системи інтегрованих художньо-педагогічних, техніко-технологічних знань, комплексних кваліфікаційних умінь та вільний і

творчий розвиток особистості.

Культурологічний підхід у підготовці майбутнього вчителя початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів розглядається як сукупність методологічних прийомів, що забезпечують аналіз професійно-педагогічної освіти крізь призму культурологічних понять: "культура", "творча діяльність", "предметно-перетворювальна діяльність", "культурологічний підхід", "культурологічний підхід у підготовці майбутнього вчителя початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів".

Аналізуючи сутність поняття "культура" в загальнонауковому плані, дослідники визначають її як соціально-прогресивну творчу діяльність людства в усіх сферах буття й свідомості, що є діалектичною єдністю процесів опредмечування (створення цінностей, норм, знаків, систем тощо) та розпредмечування – освоєння культурної спадщини, спрямованого на перетворення дійсності й багатства людської історії на внутрішнє багатство особистості, на різнобічне виявлення й розвиток сутнісних сил людини [6, с. 91].

У процесі навчання учнів початкової школи ставиться наголос на основне концептуальне положення предметно-перетворювальної компетентності – це реалізація програми "людина – проектування – середовище". Ця програма охоплює три основні сфери діяльності: формування свідомості; розвиток практичних навичок; ознайомлення з теоретичними аспектами проблеми і його сучасним станом [3, с. 7].

Предметно-перетворювальна діяльність передбачає творчість.

Досліджуючи діяльність, О. Антонова вважає, що це спосіб буття людини у світі, її здатність вносити у дійсність зміни. Вона зазначає, що під діяльністю розуміють усю різноманітність занять людини, все те, що вона робить [1, с. 39].

За допомогою науково-практичних методів, і, зокрема методу контент-аналізу, нами було здійснено категорійний аналіз поняття "творча діяльність". Учитель покликаний бути посередником між педагогічною наукою і практикою. Від нього залежить не тільки пропаганда, впровадження наукових знань у практичну роботу, але й така організація педагогічного колективу, при якій з’єднуючим початком є творчий задум, ідея [7, с. 422]. Творча діяльність здійснюється лише творчою особистістю.

Праця педагога, спрямована на організацію діяльності молодших школярів зумовлює насамперед організаційну діяльність (на що неодноразово вказував А. Макаренко), яка передбачає "кооперацію" між учителем та учнями і між самими учнями.

С. Вітвицька розглядає поняття "підготовка до педагогічної діяльності" як об’єктивний творчий процес, що ґрунтується на закономірностях, що зумовлені потребами соціально-економічного і культурного розвитку суспільства, стратегічними завданнями реформування педагогічної освіти в Україні [2].

Важливими в аспекті нашого дослідження є ідеї швейцарського педагога Й. Песталоцці (1746-1827) щодо розвивального навчання, яке спонукає до самодіяльності молодшого школяра, полягає у намаганні пов'язати чуттєве сприйняття з розвитком мислення. Педагог розробляє основи художньо-технічної творчості. Він доводить, що внутрішня суть розвитку технічних і професійних умінь полягає у розвитку здібностей людини і формування вмінь не зводиться тільки до односторонніх механічних навичок.

Вихованець братської школи, основоположник педагогіки нового часу Я. Коменський (1592-1670) у своїй праці "Велика дидактика" (1632) звертає увагу на необхідність трудового виховання, висловлює дидактичні вимоги до організації праці, підкреслює, що потрібна така праця, яка "не перевищує сил дитини" [4, с. 230]. У своєму підручнику "Видимий світ у малюнках" (1658), який перекладався багатьма мовами світу та 150 років був одним із основних для молодших школярів, Я. Коменський пропонує користуватися для початкових вправ дітей у малюванні предметами, що вивчаються, оскільки це привертає увагу дітей до предметів реального світу, сприяє більш точному сприйманню предметів, розвиває спритність руки. "Видимий світ у малюнках" – це своєрідна ілюстрована дитяча енциклопедія первісних знань. Вона містить 150 коротких статей, ілюстрованих малюнками. У підручнику представлені дані про природу, діяльність людини, суспільне життя.

Отже, нова культура епохи Відродження у Західній Європі (переклад франц. терміну "Ренесанс") за взірець взяла культуру античного світу, античну цивілізацію. Епоха Відродження – це епоха гуманізму, яка характеризувалася вимогою гармонійного всебічного розвитку особистості. У цей період велика увага приділялася предметам художньо-естетичного циклу, зокрема до шкільних програм були внесені такі предмети: малювання, ліплення тощо. В епоху Відродження важлива роль відводилася учителю.

Великий внесок для розвитку трудового навчання в початковій школі зробив видатний педагог-практик А. Макаренко (1888-1939). Він на практиці довів, що саме трудове виховання лежить в основі формування особистості, самостійної, творчої, що саме праця є джерелом духовного та морального збагачення людини. І творча праця можлива тільки тоді, коли людина ставиться до роботи з любов'ю, коли вона свідомо бачить у ній радість [5].

Продовжив та розвинув ідеї А. Макаренка видатний український учений, педагог-майстер В. Сухомлинський, який важливим засобом трудового виховання молодших школярів вважав залучення до різноманітної трудової діяльності, продуктивної праці. В. Сухомлинський не раз зазначав, що в художньо-технічній творчості молодших школярів елементарні види ручної обробки матеріалів – перший, але дуже важливий етап трудового навчання [7, с. 270].

Вміння та навички, яких набувають учні на уроках ручної праці, є умовою формування й розвитку інших, складніших умінь і навичок, котрими вони оволодівають у середньому і старшому віці. Навчившись вирізати з

паперу або випилювати лобзиком, учневі легше буде працювати на лещатах, токарному верстаті, обробляти металеві деталі напилком, приступати до конструювання радіоприймачів тощо. Праця, у розумінні цього педагога-гуманіста, має перетворитися на творчість, оточену ореолом краси, гордості, особистої гідності.

Культурологічний підхід у підготовці майбутнього вчителя початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів, застосований у сучасній педагогіці, свідчить про багатоаспектність і міждисциплінарний характер.

Отже, культурологічний підхід в аспекті нашої проблеми є пріоритетним, оскільки в умовах розбудови незалежної української держави, коли змінюється соціокультурний контекст освіти, все більшого значення набуває культурологічний аспект підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів, згідно з яким акценти переносяться з традиційної установки на засвоєння особистістю заданої кількості інформації та опанування фахових умінь на розвиток в неї культури мислення, почуттів, поведінки, що разом утворюють той центр, навколо якого об’єднуються знання, уміння, навички і стають константами діяльності суб’єкта як неповторної індивідуальності.

Література

1. Антонова О.Є. Методичні рекомендації до застосування технології формування у майбутніх учителів базових знань з курсу "Педагогіка" / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: ЖДПУ, 2000. – 100 с.

2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: підруч. за модульно-рейтинг. системою для студ. магістратури / Вітвицька С.С. – Київ: Центр навч. літератури, 2006. – 384 с.

3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – 2011. – № 18(594), травень. – С. 5-39.

4. Коменський Я.А. Велика дидактика / Коменський Я.А. // Вибрані пед.твори. – К.: Рад.шк., 1940. – Т. 1. – С. 230.

5. Макаренко А.С. Книга для родителей / Макаренко А.С. // Сочинения: в 7 т. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1951. – Т. 4: Книга для родителей. Лекции о воспитании детей. Выступление по вопросам семейного воспитания / гл. ред. И.А. Каиров. – 1951. – С. 11-338.

6. Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: монографія / О.М. Отич; за наук. ред. І.А. Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2009. – 752 с.

7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / Сухомлинський В. О. – К.: Вид-во „Рад. шк.”, 1976. – Т.3. – 670 с.

УДК 377.34

Березюк О. С.,
кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, член-кореспондент АМСКП

ЕТНОКУЛЬТУРОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА В СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ДИДАКТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЯХ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ

У статті розглянуто етнокультурологічну парадигму як цілісну освітню систему; відображено погляди народу на формування особистості відповідно до властивих їй внутрішніх психолого-педагогічних закономірностей етнокультурологічного розвитку в умовах використання сучасних інноваційних технологій в освіті дорослих.

Ключові слова: *етнокультурологічна парадигма, народна педагогіка, інноваційні дидактичні технології, етнодидактичні засади, народна дидактика, педагогічний процес, модернізоване освітнє середовище.*

В статье рассмотрена этнокультурологическая парадигма как целостная образовательная система; отражены взгляды народа на формирование личности в соответствии с присущими ей внутренними психолого-педагогическими закономерностями этнокультурологического развития в условиях использования современных инновационных технологий в образовании взрослых.

Ключевые слова*: этнокультурологическая парадигма, народная педагогика, инновационные дидактические технологии, этнодидактические основы, народная дидактика, педагогический процесс, модернизированная образовательная среда.*

The article contains the ethnocultural paradigm as a holistic educational system; reflects the views of the people on the formation of personality under its inherent psychological-pedagogical patterns etnokulturologicheskogo development in terms of use of modern innovative technologies in adult education.

Keywords*: ethbocultural paradigm, folk pedagogy, innovative teaching technologies, ethnobasics, folk didactics, pedagogical process, modernized educational environment.*

Український народ здавна ставить собі за мету – плекати всебічно розинену людину, вірного сина чи доньку свого народу, палкого патріота, стійкого громадянина Батьківщини. Ось чому, вирішуючи питання, що стосується навчання і виховання дорослих, потрібно звертатися до надбань народної педагогіки, національної культури, етнодидактичних засад, ідей етнокультурологічного навчання та виховання.

Головний напрям демократичних перетворень в українському суспільстві пов’язаний насамперед із розгортанням економічних, політичних, соціокультурних процесів та формуванням принципово нових соціальних відносин. Під впливом цих перетворень трансформація наявних у суспільстві

традиційних структур соціального, психологічного та культурологічного характеру викликає зміни в орієнтаціях та установках підготовки майбутнього вчителя. Відбуваються пошуки нового сенсу життя, формуються нові потреби, інтереси, видозмінюються мотиви інтелектуальної, професійно-кваліфікаційної та духовно-творчої діяльності. Водночас, відбувається зміна соціокультурних традицій та морально-етичних цінностей, які сприяють якісній підготовці майбутнього спеціаліста.

Створені концепції відродження національної школи під керівництвом С.У.Гончаренка, П.Р. Ігнатенка, В.Р. Кузя, Ю.Д. Руденка, М.Г. Стельмаховича, О.В. Сухомлинської, Є.І. Сявавко і багатьох інших окреслюють шляхи розвитку та інколи формулюють нові вимоги до підготовки особистості, якій необхідно не тільки знати історію, культуру українського народу, а й розуміти педагогічні основи народної мудрості, глибоко осмислити їх освітньо-виховний потенціал.

Сучасна дидактика розвивається в тісному взаємозв'язку з іншими науками, що зумовлено різноманіттю об'єктів її вивчення, а саме змісту освіти, людських можливостей, умов організації навчально-пізнавального процесу, результативністю навчання та ін.

Підґрунтям дидактики є народна педагогічна мудрість, зокрема етнодидактика. Адже саме з джерел народної педагогічної мудрості йдуть такі принципи дидактики, як природовідповідність та культуровідповідність педагогічного процесу; вплив емоцій, почуттів на якість навчання (принцип емоційності); потреба в активності, самостійності в навчанні того, хто навчається; працелюбність учня; визначальна роль рідної мови в здобутті знань, умінь, навичок; цілеспрямоване формування розумної, мислячої особистості: гуманне навчання тощо.

Здійснивши науковий аналіз усних і письмових джерел народної педагогіки, вітчизняні вчені М.Г. Стельмахович, Б.М. Ступарик, Є.І. Сявавко, Ю.Д. Руденко, В.О. Сухомлинський та інші стверджують, що народна дидактика репрезентує цілісну освітню систему, якій притаманна своя термінологія, відображено світогляд народу, його погляди на формування особистості відповідно до властивих їй внутрішніх психолого-педагогічних закономірностей розвитку, де об'єднано загальні й специфічні елементи навчально-пізнавального процесу [4; 5].

Основні п'ять компонентів української народної педагогіки, а саме батьківська педагогіка, народне дитинозавство, народна фамілологія, народна деонтологія та народна дидактика, мають вирішальний вплив на нагромадження в особистості нових знань, умінь та навичок [4].

Обізнаність у традиційно народних поглядах на мету, методи, засоби і форми навчання сприятиме збагаченню педагогічного процесу, вдосконаленню його змісту, знанням не тільки історії культури рідного народу, а й допоможе глибше осмислити їх освітньо-виховний потенціал. Отже, особистість ще в роки навчання буде поставлена в умови етнокультурологічної спрямованості педагогічного процесу [1].

У переломні моменти розвитку кожної нації проблема формування національної свідомості народу завжди була визначальною стосовно розвитку економіки, освіти, культури, підготовки національних кадрів. Ще Володимир Великий, запровадивши християнство, створив нову національну школу, яка готувала національну еліту (священиків, учених, правителів тощо) [5]. Його син Ярослав Мудрий активно розвивав не тільки школу, а й культуру, відкриваючи бібліотеки, стимулюючи написання рукописів, видавництво книг, розвиток вітчизняних наукових досягнень, усвідомлюючи загрозу чужоземної духовної окупації національних ідей [5].

Помислами і ділами кожного українського державотворця була незалежність на ділі, а не на словах, формування етнокультурологічної спрямованості в навчанні та вихованні.

Останнім часом побутує думка, що національна ідея в змісті освіти не спрацювала, і тому поширюються пошуки істини у вигляді еліксиру вселюдських цінностей, гуманістичних пріоритетів у вигляді діалогу культур, всесвітньої толерантності, пошук нових технологій навчання тощо.

Так активно поширюються ідеї Марії Монтессорі, вальдорфської школи, педагогіки Гарварда, віяння Біблера та інші цікаві форми та методики.

Але вони не завжди враховують особливостей української культури, освіти, менталітету народу, завдань держави, проблеми сьогодення. А ми маємо спадщину Григорія Ващенка, Олександра Захаренка, Софії Русової, Григорія Сковороди, Василя Сухомлинського та багатьох інших вітчизняних педагогів, які в своїх працях, у практичній педагогічній роботі піднімають проблеми саме української освіти, враховують етнокультурологічний компонент української педагогіки [5].

Ось чому проблема української національної ідеї повинна бути методологічною основою в українській освіті. Нею мають бути проникнуті навчальні програми, навчальні посібники та підручники, методичні системи, що формують неповторність особистості школяра. Етнокультурологічний компонент – це етногенетична думка народу про себе, про свої права, обов’язки, здобутки, біопсихічний вияв потреб, можливостей і розуміння самозбереження кожного народу та збереження своєї самоідентичності [2].

Адже освіта як важлива складова інтелектуального, духовного й матеріального рівня життя кожного народу найчастіше піддавалася маніпуляціям та реформам, бо є структурно, організаційно і за змістом найбільш керованою.

Порівняно легко можна змінити програми, навчальні плани, здійснити перепідготовку (методичну, психолого-педагогічну) кадрів, визначити освітню мету й завдання, створивши ілюзію нової освітньої системи.

Але освіта, як і суспільство, підлягає об’єктивним законам розвитку людської цивілізації. Спроби загальмувати або випередити в здійсненні освітньої політики суспільні потреби не мають успіху, бо потрібно вирішити проблему впровадження нових підходів, чітко визначити та науково обґрунтувати методологічні орієнтири в певній науковій галузі, в усіх

напрямках навчальної підготовки молоді.

На сучасному етапі розроблено низку державних і національних програм щодо посилення національної складової в освіті. Це відображено і в навчальних планах, програмах, підручниках предметів будь-яких циклів, у роботі дитячих та юнацьких організацій, у системі позакласної та позашкільної роботи тощо [1]. Ця проблема піднімається в Національній доктрині розвитку освіти України, Законі України «Про освіту» та інших державних, освітянських документах.

Саме національні пріоритети є рушійною силою в особистісному самоутвердженні й самозбереженні кожного члена суспільства через осягнення себе як представника й носія рідної культури, ментальності.

Тому впровадження в процес нових національних технологій навчання й виховання формує в особистості, незалежно від її віку, почуття патріотизму і національної гордості .

Інноваційні технології, побудовані з урахуванням етнокультурологічної спрямованості, ми пропонуємо впроваджувати за допомогою триступневої моделі, яка включає в себе актуалізацію знань, умінь, навичок, усвідомлення змісту навчального матеріалу та рефлексію [1].

Перший ступінь допомагає встановити рівень власних знань та умінь, розуміння, усвідомлення їх на основі попередніх знань та поглядів.

Саме тут активізується увага, виникає зацікавленість та спрямованість на дослідження певної проблеми. При цьому роль учителя саме і полягає в спрямуванні всіх зусиль особистості, що навчається, та виявленні рівня власних знань та вмінь. Тут доцільно використовувати такі технології, як розумовий штурм (мозкова атака), що полягає в накопиченні великої кількості ідей з певної теми спочатку без критичного осмислення (що знають, що думають з даної проблеми), далі йде індивідуальна робота, робота в парах, перехід на дискусію. Друга технологія – метод передбачення. Це підсилення інтересу до проблеми, що вивчається, самостійний пошук підтвердження тієї чи іншої істини, гіпотези. Тут можна звернутися до таких популярних етнодидактичних форм організації навчального процесу як навчання «ланцюжком», «вмієш сам навчи другого», навчання «в борг» та інше [2].

На другому ступені відбувається усвідомлення змісту навчального матеріалу, здійснюється пошукова діяльність, конструюється та усвідомлюється певний матеріал. Особистість тут вступає в контакт з новою інформацією (слухає, записує, аналізує і т.д.).

Роль учителя – підтримати зацікавленість, допомагати в установленні зв’язків між відомими та новими знаннями, щоб утвердити нове розуміння, спонукати до перевірки власних знань. Найдоцільнішим на цьому етапі буде моделювання педагогічних ситуацій. Так для формування вмінь вести бесіду можна змоделювати ситуацію «доповідач-рецендент», «запитання-відповідь» (за системою Блума), крім того, доцільним буде ведення щоденника-нотаток, «малюнкового» письма, подвійних нотаток, позначок (як ставлення до певної ідеї) тощо. Тут доцільно використовувати етнодидактичні методи,

стимулювання й мотивації навчальної діяльності (метод пізнавальної гри, права етнічного голосу), наочні методи (ілюстрація, демонстрація, показ), метод національного утвердження та інші [2].

Третій ступінь – рефлексія, саме та фаза уроку, протягом якої особистості, що навчаються, роблять перегляд ідей, що розглядалися, запитують, інтерпретують, застосовують нові знання та вміння.

При рефлексії вчитель досягає декількох цілей: по-перше, особистості висловлюють засвоєний матеріал своїми словами (особистісно-змістовий компонент); по-друге, створюються умови для активного обміну думками між учасниками педагогічного процесу; по-третє, особливої уваги набувають самостійність, оригінальність, обґрунтованість думок.

Учителю тут доцільно використовувати такі технології, як групування (асоціативний кущ), вчити особистість вільно, відкрито висловлювати свої думки, стимулювати мислення, вчити робити узагальнення та висновки. Щодо етнодидактичних методів, то тут слід застосовувати власне народознавчі методи «народження фольклору», «сімейної конкуренції», навчення за народним календарем, самонавчання, тощо.

Отже, при застосуванні етнокультурологічної парадигми використання сучасних інноваційних технологій в освіті дорослих слід дотримуватися таких педагогічних умов: створення психолого-пізнавального середовища; постійна систематизація та інтеграція набутих знань, виявлення зв’язків, пов’язаних із національною ідеєю; формування віри в свої сили, можливості як особливо важливого феномену, національної свідомості, завдяки чому знання набувають практичної реалізації; застосування нових педагогічних технологій з питань володіння культурно-історичними цінностями з національних проблем; формування почуття господаря рідного краю; творця власного життя, активного учасника суспільних подій; стимулювання до самоосвіти та самовиховання; вивчення результативності своєї роботи.

Література

1. Гуманізація процесу навчання в школі: навч. посіб. / за ред. С.П. Бондар. – К.: Стилос, 2006. –256 с.

2. Дичківська І.М. Інноваційна підготовка вихователя / Дичківська І.М. // Професійна підготовка педагогічних кадрів в умовах інноваційної перебудови української національної освіти: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку: матеріали Міжвузівської науково-практичної конференції (11 жовтня 2007 р.). – Хмельницький: ХГПА, 2007. – 309 с.

2. Король О.В. Методика викладання українського народознавства в школі: навч.-метод. посібник / Король О.В. – К.: ІЗМН, 1998. – 366 с.

3. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособ. / Краевский В.В. – М.: Изд. Центр «Академия», 2006. – 400 с.

4.Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка: навч. мет. посібник / Стельмахович М.Г. – К.: ІЗМН, 2005. – 228 с.

5. Ступарик В.М. Національна школа: витоки становлення: навч. метод. посібник / Ступарик В.М. – К.: ІЗМН, 1998. – 336 с.

6. Радкевич В. Інноваційні процеси в сучасній професійній школі / Радкевич В. // Професійно-технічна освіта. – 2005. – №1. – С. 9-13.

УДК 371.134

Ковальчук В.А.,
кандидат педагогічних наук, доцент
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДІЙСНЮВАТИ ПЕДАГОГІЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ СИСТЕМ

У статті розкривається сутність поняття «педагогічно-спеціалізована компетентність майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем» як складової професійної компетентності вчителя. Аналізуються сучасні вимоги до організації професійної підготовки і визначаються особливості технології формування означеної компетентності.

Ключові слова: *професійна компетентність учителя, педагогічно-спеціалізована компетентність майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем, сучасні технології професійної підготовки.*

В статье раскрывается суть понятия «педагогически-специализированная компетентность будущих учителей осуществлять педагогическую деятельность в условиях вариативности образовательно-воспитательных систем» как составляющая часть профессиональной компетентности учителя. Анализируются современные требования к организации профессиональной подготовки и определяются особенности технологии формирования указанной компетентности.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность учителя, педагогически-специализированная компетентность будущих учителей осуществлять педагогическую деятельность в условиях вариативности образовательно-воспитательных систем, современные технологии профессиональной подготовки.*

The article reveals the essence of the concept of "pedagogically-specialized competence of the future teachers for teaching activities in variety of educational systems" as part of the professional competence of the teacher. The current requirements for professional training and technology features ofthe teacher's competence formation are determined and analyzed.

Key words*: teacher's professional competence, pedagogical-specialized competence of the future teachers for teaching activities in terms of variability of educational systems, advanced technology training.*

Нова соціальна ситуація породжує нову культурну реальність, провідними рисами якої є переоцінка системи цінностей, створення нових відносин між основними учасниками педагогічного процесу. У нових соціально-економічних умовах навчально-виховні заклади не тільки готують учнів до життя у ринкових відносинах, соціалізують особистість, вчать сучасним технологіям, але і є центрами духовного збагачення учнів. Основні державні документи (Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти та ін.) визначають і декларують ці пріоритети. Одним із напрямів реалізації основних завдань реформування сучасної системи загальної середньої освіти є підготовка якісно нового вчителя, здатного адаптуватися до педагогічних інновацій, адекватно і швидко реагувати на сучасні перспективні процеси соціального й економічного розвитку суспільства, в цілому, компетентного до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Метою статті є розкриття особливостей технології формування у майбутніх учителів професійної компетентності здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем загальноосвітніх навчальних закладів.

Провідною ознакою компетентності є діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні із системою необхідних загальних, психолого-педагогічних та фахових знань, що виявляються в умінні особистості робити вибір, керуючись особистісними якостями й адекватно оцінюючи конкретну ситуацію у професійній діяльності та повсякденному житті. У сучасних наукових дослідженнях (В. Байденко, Н. Бібік, О. Дубасенюк, Є. Зеєр, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, В. Шахов та ін.) вивчаються різні аспекти формування компетентності фахівців, в тому числі й педагогів, зазначається що до її складу входять: загальні/соціальні (стосуються кожної особистості й висвітлюють її взаємодію із середовищем), ключові компетенції (відображають професійно значущі якості особистості), спеціальні (характеризують продуктивність діяльності та є багатофункціональними).

Як зазначається у новій редакції Закону України «Про вищу освіту» [2], результатами навчання є сукупність знань, умінь, навичок, інших *компетентностей,* набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти. Відповідно професійна компетентність може бути представлена набором різних компетентностей. Зокрема, у державних стандартах вищої освіти вказується, що це може бути і загальнопредметна і спеціальнопредметна компетентності; або ж інтегральна професійна компетентність [5].

Професійну компетентність учителя визначаємо як багатоаспектне інтегральне особистісне утворення, яке включає широку професійну та загальну ерудицію, систему необхідних умінь, навичок і способів виконання

професійних дій, сукупність професійно-ціннісних відношень та досвід дослідницької діяльності, і яка є критерієм становлення вчителя-професіонала.

У загальній структурі професійної підготовки вчителя виділяють фахову компетентність, яка відображає особливості компетентності відповідно до предмету викладання в навчальному закладі.

Зрозуміло, що на здатність учителя працювати в умовах варіативності освітньо-виховних систем формування фахової компетентності також впливає, хоча цей вплив не є визначальним і стосується більше особливостей відображення.

З цих позицій ми на основі розробленої сукупності складових професійної компетентності вчителя виокремлюємо *педагогічно-спеціалізовану компетентність*, яка визначає набір необхідних знань, умінь, навичок, ціннісних відношень та досвіду творчої дослідницької діяльності, що забезпечують успішне виконання вчителем своєї професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Зазначимо, що освітньо-виховна система школи – це цілісне утворення, яке організується в процесі інтеграції основних компонентів освіти і виховання (мета, суб'єкти, їхня діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), що сприяє розвитку і саморозвитку особистості, створенню своєрідного, розвивального та освітньо-виховуючого середовища загальноосвітнього закладу.

Освітньо-виховна система зорієнтована на конкретні умови, враховує інтереси і потреби реальних дітей і дорослих, тому вона не може бути ідентичною у різних регіонах, навіть у двох сусідніх навчальних закладах.

Відповідно потрапляючи в умови конкретного закладу, молодий учитель зазнає труднощів професійної адаптації до особливостей проведення уроків, організації виховної діяльності, умов освітньо-виховного середовища. Загалом це впливає на вироблення професійної стратегії у самореалізації, самовдосконаленні й саморозвитку.

Вищезазначене дає підстави стверджувати про необхідність відповідної підготовки майбутнього вчителя до вирішення означеної проблеми.

Педагогічно-спеціалізована компетентність учителя здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем є освітньою компетентністю й означає інтегральне особистісне утворення, яке включає володіння теоретико-методологічними, психолого-педагогічними і методичними знаннями про сутність, ознаки, особливості та типологію освітньо-виховних систем, узагальненими знаннями та способами виконання професійних дій педагога в умовах їх варіативності; сукупністю професійно-ціннісних відношень та досвідом дослідницької діяльності в конкретному освітньо-виховному середовищі загальноосвітнього закладу.

Відповідно професійна підготовка майбутнього вчителя до роботи у різних освітньо-виховних системах розглядається як комплексний педагогічний процес формування професійної компетентності, ядром якої є

педагогічно-спеціалізована компетентність роботи майбутнього вчителя в умовах різних типів освітньо-виховних систем, що відбувається у сприятливих умовах технологічного та науково-методичного забезпечення фахової підготовки в освітньому середовищі вищого навчального закладу.

Зрозуміло, що формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах освітньо-виховних систем невід'ємно пов'язане із формуванням професійної компетентності в цілому, так як розроблена компетентність є інваріантним складником професійної компетентності вчителя.

Аналіз стану професійної підготовки майбутніх учителів засвідчує, що існує протиріччя між необхідністю готувати студентів до роботи в умовах нового соціокультурного розвитку шкільної освіти і системою навчання, яка характеризується репродуктивною педагогікою, що не стимулює внутрішньої мотивації у здобутті професійної компетентності, не формує у студента уміння вибудовувати власну стратегію майбутньої професійної діяльності в умовах навчального закладу, уміння планувати свою діяльність і приймати рішення в змодельованих умовах майбутньої професійної діяльності.

Навчання у вузі повинно бути адекватним сучасним стратегіям професійної освіти – навчальний процес здійснювати на основі технологій, що розвивають критичне мислення майбутнього вчителя; сприяють розвитку умінь і навичок самостійного пошуку інформації з використанням різних інформаційних ресурсів; стимулюють можливості взаємонавчання студентів, участь їх у різних проектах, спрямованих на оволодіння професійними компетентностями та ін.

Безсумнівним є положення, що метою технології навчання є підвищення ефективності навчально-виховного процесу й отримання якісно нового результату. За визначенням І.М. Богданової, для її реалізації в умовах професійної підготовки необхідно враховувати такі аспекти:

- планування, програмування діяльності вчителя й учнів, забезпечення максимальної організованості для досягнення необхідного результату;
- відтворення процесу навчання і його результатів на основі блочної побудови;
- перенесення акценту з викладання на направлене учіння, тобто визначення структури і змісту навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- структурування змісту навчання, забезпечуючи його гнучкість і варіативність [1, с.19].

Серед сучасних технологій професійної підготовки виділяють інтегративну [3, с.63]. Її переваги над іншими в тому, що вона технологічно забезпечує гуманне та ефективне особистісно орієнтоване учіння. Результати навчально-пізнавальної діяльності можна представити у вигляді систем задач, що відтворює підхід до учіння від трансляційного до організаційного, в процесі якого відбувається розвиток студентів через діяльність, спрямовану на вирішення цих задач на основі оперування самостійно здобутою інформацією.

Сьогодні, в основному, навчально-виховний процес (у тому числі й професійної освіти) орієнтований на розвивальне навчання. За визначенням багатьох учених (Д.Дьюї, Л.С.Виготського та ін.) навчання стає розвивальним за умови якісної зміни знань учня (студента), коли виникають нові форми мислення, ускладнюється мова, дії. Такий вид навчання сприяє трансформації старих схем мислення і діяльності в нові й виникненню нової соціальної позиції. Відповідні схеми діяльності й мислення можливі лише у процесі самої діяльності, а не при розповідях й імітації її.

Проведений аналіз теоретичних досліджень і практики професійної підготовки майбутніх учителів допоміг визначитися у необхідності й обов'язковості використання сучасних освітніх технологій для формування педагогічно-спеціалізованої компетентності та їх виборі.

Керуючись дидактичною теорією організації засвоєння знань та формування умінь (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Тализіна та ін.), з метою формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем виділяємо три етапи.

Перший етап – теоретичне засвоєння інформації про сутність освітньо-виховної системи загальноосвітнього закладу, типологію, умови та особливості становлення й функціонування; про проблеми організації педагогічної діяльності в умовах різних типів освітньо-виховних систем загальноосвітніх шкіл; удосконалення наявних та набуття нових професійних умінь та навичок, що становлять основу педагогічно-спеціалізованої компетенції в межах загальної професійної компетенції майбутніх учителів.

Другий етап – перенесення основи формування педагогічно-спеціалізованої компетентності в контекст професійної діяльності вчителя в реальних умовах, де відбувається інтеріоризація теоретичного знання, набутих умінь та навичок, формування професійної спрямованості та необхідних особистісних якостей майбутніх учителів. Організація такого навчального процесу (лекційно-практичні заняття + педагогічна практика) передбачає творчий рівень у формуванні професійної компетентності майбутнього-вчителя: сприяє формуванню навичок професійної адаптації, створенню і втіленню власних творчих стратегій професійної взаємодії в умовах конкретного навчального закладу.

Третій етап – розвиток сформованої на репродуктивному рівні педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем у напрямку творчої індивідуальної стратегії професійної діяльності, тобто на досягнення творчого рівня компетентності.

Логіка всього процесу формування означеної компетентності передбачає використання педагогічних технологій на кожному етапі.

Відповідно до визначених у дослідженні методологічних основ підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем для визначення і структурування змісту цієї підготовки нами окреслені такі три напрями: аналітичний, професіографічний, практичний.

Перший напрям – *аналітичний.* Попередньо здійснювався комплекс важливих завдань: збір, обробка та аналіз навчальної інформації, яка включала державні документи, теоретичні дослідження науковців у галузі створення і розробки різних виховних, освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів, практичний досвід педагогічних колективів навчальних закладів з проблеми впровадження варіативних освітньо-виховних систем через призму мети професійної підготовки майбутніх учителів. Результатом стало визначення змістової складової концепції освітньо-виховних систем та теоретичної підготовки майбутніх студентів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Сукупність наукових педагогічних знань поділяється на дві групи: перша – це знання, які відображають педагогічну дійсність у тому вигляді, в якому вона існує, тобто знання про реальний педагогічний процес; друга група – це знання про норми, регулятори діяльності, тобто про те, як необхідно планувати, організовувати, здійснювати й удосконалювати педагогічну діяльність відповідно до цілей освітньо-виховного процесу й умов, у яких він відбувається [4, с.56]. Зауважимо, що знання про освітньо-виховні системи, історію їх становлення і розвитку, типологію, професійну діяльність учителя в умовах їх варіативності відносяться до обох груп педагогічних знань. У зв’язку з цим зміст професійної підготовки майбутніх учителів до означеного напряму передбачає цілісне структурування та інтеграцію інформації усіх педагогічних дисциплін, що вивчаються у вищому навчальному закладі.

Другий напрям – *професіографічний.* Основним завданням у цьому напрямі було визначення на основі принципів неперервності та інтегративності з урахуванням освітньо-кваліфікаційних вимог до підготовки майбутніх учителів освітньо-професійної програми підготовки в окресленому аспекті(тобто структурування теоретичних основ у межах навчальних дисциплін професійної та практичної підготовки) розробку навчальних програм з різними варіантами вивчення спеціальних дисциплін у професійну підготовку майбутніх учителів різних спеціальностей; педагогічно доцільне поєднання різних організаційних форм навчання з використанням сучасних педагогічних технологій та засобів навчання.

Вважаємо, що важливими психолого-дидактичними засобами реалізації такого підходу в професійній підготовці виступає розвиток творчого і критичного мислення майбутніх педагогів, формування професійно орієнтованого досвіду та набуття й освоєння методичного інструментарію організації й здійснення науково-пізнавальної діяльності, рольового та імітаційного моделювання.

На нашу думку, якраз формування професійної, педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем необхідно здійснювати на основі таких позицій.

Результатом професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів є сформована у межах професійної компетентності *педагогічно-спеціалізована компетентність*, яка визначає набір необхідних знань, умінь, навичок, ціннісних відношень та досвіду творчої дослідницької діяльності, що забезпечують успішне виконання вчителем своєї професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Ця компетентність є новоутворенням особистості, сутність якого можна визначити як „збагачене педагогічне знання”. Підґрунтям слугують відомості з різних галузей знань, відбір яких актуалізований проблемою розробки та функціонування у педагогічній теорії й практиці різних варіативних освітньо-виховних систем.

Отже, до необхідного переліку галузей знань ми, зокрема, включаємо:

- теорію творчості (як розділ філософії);
- загальну теорію систем;
- педагогічну інноватику;
- педагогічну антропологію;
- соціальну психологію;
- соціальну педагогіку;
- теорію управління;
- концепцію самоорганізації тощо.

Сенс збагачення однієї – педагогічної – галузі знань за рахунок інших полягає в цьому випадку в тому, що саме педагогічне знання інструментує різні аспекти людських знань і, таким чином, слугує системоутворюючим елементом у зазначеній їх сукупності.

Оскільки є очевидним, що до виокремленого переліку освітніх галузей нами включені як класичні галузі знань, так і порівняно нові, утворені шляхом міждисциплінарного синтезу, то на разі варто говорити саме про новий міждисциплінарний конструкт професійно-педагогічної компетентності майбутнього педагога, яким і постає окреслена сукупність інтегрально-педагогічних знань (змістова основа педагогічно-спеціалізованої компетентності).

Доповнення змісту навчальних модулів здійснювалося із урахуванням цільового призначення інформаційного матеріалу; поєднання комплексних, інтегрованих і часткових дидактичних цілей; професійну спрямованість і повноту навчального матеріалу з різних навчальних психолого-педагогічних дисциплін; відносну самостійність модулів; реалізацію обов’язкового зворотного зв’язку; можливість оптимального засвоєння студентами інформаційного і методичного матеріалу.

Третій напрям – *практичний*. Він передбачав розв’язання завдання розробки та впровадження науково-методичного забезпечення професійної

підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів. Було розроблено, інструктивно-методичні матеріали до семінарсько-лабораторних занять, навчальне портфоліо майбутнього вчителя. У зв'язку із збільшенням частки самостійної роботи студента з навчальної дисципліни підібрані індивідуальні й самостійні завдання та інструктивно-методичні рекомендації до їх виконання, питання контролю та самоконтролю різного ступеня складності; подаються критерії оцінювання різних видів роботи студента, перелік питань, які виносяться на екзамен. Матеріали робочих зошитів спрямовані на ефективне і якісне засвоєння теоретичних положень педагогічної науки та сприяють розвитку продуктивного педагогічного мислення, формування професійних умінь та навичок.

Нами визначено, що для використання сучасних освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем необхідно враховувати такі вимоги, як діалогічність, діяльнісно-творчий характер, направленість на індивідуальний розвиток кожного студента, створення необхідного розвивального освітнього простору для вільного вибору в прийнятті самостійних рішень, вибору змісту і способів навчання, формування власної професійної стратегії в умовах навчання та під час педагогічної практики.

Серед великої кількості педагогічних технологій ми виділили ті, які найбільш повно забезпечують ефективність і продуктивність навчального процесу професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу до означеного напряму педагогічної діяльності й враховують особливості кадрового та матеріально-технічного забезпечення їх реалізації.

Серед основних освітніх технологій ми використовували за типом організації та управління пізнавальною діяльністю (за В.П. Беспальком): класичне лекційно-семінарське навчання з використанням аудіовізуальних технічних засобів; систему роботи в «малих групах»; проектну технологію; технологію портфоліо; технологію диференціації та індивідуалізації навчання; пошуково-дослідницьку технологію; технологію розв'язання педагогічних задач.

Технологія формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем включає здійснення послідовних етапів.

Перший етап – засвоєння необхідних знань про освітньо-виховні системи загальноосвітніх закладів у межах психолого-педагогічних дисциплін.

Другий етап – формування умінь та навичок (інструментальної складової компетентності) на репродуктивному рівні.

Третій етап – демонстрування сформованої компетентності у змодельованих професійно орієнтованих умовах при виконанні педагогічних завдань різного рівня складності, тобто перехід на продуктивний рівень

сформованості компетентності.

Четвертий етап – організація самостійної навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності майбутнього вчителя із постійним зворотнім зв'язком, аналізом та контролем з боку викладача.

П'ятий етап – самостійна педагогічна практика майбутнього вчителя в реальних умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу під керівництвом викладача-методиста та підтримки вчителя.

Шостий етап – самостійна професійна діяльність молодого вчителя без керівництва, але за підтримки вчителя-наставника.

Послідовність етапів частково може порушуватися відповідно рівня навченості кожного студента, його індивідуальних особливостей, що відображають здатність засвоєння навчального матеріалу і формування професійно спрямованих умінь та навичок; рівня мотивації та педагогічної спрямованості на професійну діяльність та ін. Тобто, в загальному, в цьому процесі можлива власна траєкторія формування у майбутнього вчителя педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Вирішення проблеми формування у майбутніх вчителів професійної компетентності здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем не обмежується результатами нашого дослідження. Потребують подальшого вивчення аспекти порівняльного аналізу професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в сучасних умовах розвитку освітнього простору, розробка науково-методичного забезпечення формування професійної компетентності майбутнього вчителя та ін.

Література

1. Богданова І.М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект: монографія / Богданова І.М. – Одеса: «ТЕС», 1999. – 146с. – С.19.

2. Закон України "Про вищу освіту" // Відомості Верховної Ради України. – 2014. – № 37-38. – 192 с.

3. Зязюн І. А. Проективний аналіз технологій педагогічної дії / Зязюн І. А. // Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз: зб. наук. ст. методологічного семінару, 17 березня 2010 р.: у 2 ч. / [за ред. В. І. Лугового, Н. Г. Ничкало]. – К.: Педагогічна думка, 2010. – Ч.1. – 208 с. – С.60-68.

4. Краевский В.В. Методология педагогики: пособ. для педаг.-исследов. / Краевский В.В. – Чебоксары: Изд-воЧуваш.ун-та, 2001. – 244 с.

5. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р., № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kadrovik.ua/content/pro-zatverdzhennya-nats-onalno-ramki-kval-f-kats-i

УДК 378.1

Мирончук Н.М.,
кандидат педагогічних наук, доцент
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
член-кореспондент АМСКП

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розглядаються деякі аспекти новітньої парадигми розвитку освіти, завданням якої є підготовка людини до діяльності в умовах глобальних криз. Визначено цілі, мотиви, форми, методи і засоби навчання, роль педагога в умовах постіндустріального суспільства. У цьому зв'язку наголошено на формуванні системи компетенцій, що відображають якість підготовки суб'єкта навчання відповідно до стандартів вищої освіти.

***Ключові слова**: вища освіта, освітня парадигма, якість, компетенція.*

Рассматриваются некоторые аспекты новейшей парадигмы развития образования, задачей которой является подготовка человека к деятельности в условиях глобальных кризисов. Определены цели, мотивы, формы, методы и средства обучения, роль педагога в условиях постиндустриального общества. В этой связи внимание акцентировано на формировании системы компетенций, отражающих качество подготовки субъекта обучения в соответствии со стандартами высшего образования.

***Ключевые слова**: высшее образование, образовательная парадигма, качество, компетенция.*

Some aspects of the modern paradigm of education, which aims to prepare human activity in conditions of global crises, are considered. The goals, motives, forms, methods and means of education, the role of the teacher in terms of post-industrial society are defined. The formation of a system of competencies that reflect the quality of the subject under study in higher education is emphasized.

***Keywords**: higher education, educational paradigm, quality, competence.*

У сучасних соціокультурних умовах відбувається активний перехід до фундаментального інформаційного суспільства, орієнтованого на такі цінності, як наука, інтелект, культура, творчість, особистість. Є очевидною потреба осмислення нової освітньої концепції щодо „якості" освіти і навчання, оскільки високодинамічний соціокультурний прогрес у суспільному розвитку викликає швидке „старіння" конкретно-наукових і професійних знань, зумовлює необхідність перегляду поняттєво-категоріального і теоретичного фундаменту сучасної науки й адекватних їм навчальних дисциплін, які вивчаються у вищій школі.

У доповіді Міжнародної комісії „Освіта: Прихований скарб XXI століття" йдеться про те, що „освітній ідеал XXI століття радикально відрізняється від класичного ідеалу, заснованого на енциклопедичності знання" [7]. У цій же Доповіді підкреслюються особливості перспективної

системи освіти, до якої потрібно віднести: фундаменталізацію освіти, яка повинна істотним чином підвищити її якість; випереджальний характер усієї системи освіти, її спрямованість на проблеми майбутньої постіндустріальної цивілізації; розвиток творчих здібностей людини; істотно більшу доступність системи реалізації творчого потенціалу для населення нашої планети шляхом широкого використання можливостей дистанційного навчання і самонавчання із застосуванням перспективних інформаційних і телекомунікаційних технологій.

Відмітними ознаками сучасного етапу суспільного розвитку є нестабільність економічних, політичних, соціальних, технологічних, правових і т.п. ситуацій; динамізм життя, його технологічність; інноваційність у діяльності фахівців більшості професій; розуміння освіти не як готового знання, а як достоїнства особистості, засобу її життєвої самореалізації тощо. Динамічні зміни у сучасному глобалізованому світі визначили нові вимоги до рівня і якості освіти, змісту професійної підготовки і компетентностей фахівців. Нині національна вища освіта покликана формувати сучасну національну еліту, здатну забезпечити відтворення та розвиток інноваційного потенціалу економіки і демократизації суспільства. Суспільство потребує інтелектуально розвинених, моральних, творчих особистостей, здатних до співпраці, готових самостійно приймати рішення в ситуаціях вибору, для яких характерними рисами є мобільність, конструктивність, толерантність, готовність до діалогу, відповідальність за себе, сім'ю, державу.

Як зазначено в проекті Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років, "освіта має перетворитися на ефективний важіль економіки знань, на інноваційне середовище, в якому учні й студенти набувають навички і вміння самостійно опановувати знання упродовж життя та застосовувати це знання у практичній діяльності. Освіта має продукувати індивідів, здатних забезпечити прискорене економічне зростання і культурний розвиток країни, свідомих, суспільно активних громадян, конкурентоспроможних на європейському і світових ринках праці. … Реалізація цих єдиних для всієї освіти завдань має здійснюватися різними шляхами – через розмаїття освітніх інституцій, форм і методів навчання, запровадження сучасного менеджменту" [2, с.3-4].

Глибокому осмисленню сучасних стратегій розвитку вищої освіти присвячені дослідження відомих філософів, педагогів, психологів (А. Алексюка, В. Андрущенка, І. Беха, В. Бондаря, О. Долженко, В. Ляудиса, М. Розова, В. Розіна та ін.). Проблема вдосконалення змісту підготовки майбутніх фахівців розкривається в науково-методичній літературі низкою вчених, зокрема В. Андрущенком, С. Гончаренком, С. Артюхом, В. Беспальком, І. Лернером, Я. Болюбашем та ін. Ідеї та результати їхніх досліджень слугують теоретико-методологічним і науково-методичним підґрунтям для організації навчально-виховного процесу у вищих освітніх установах.

У статті ставимо за мету визначити завдання та зміст професійної підготовки сучасного фахівця в системі вищої освіти.

Аналізуючи процеси світового рівня, які впливають на ціннісний контекст епохи й зумовлюють зміни внутрідержавного характеру, В. Андрущенко наголошує на формуванні новітньої парадигми розвитку освіти, згідно якої треба готувати нові покоління, навчати і виховувати відповідно до суспільного ідеалу, сформованого кращими представниками української мислячої еліти, утверджувати гідний спосіб життя, розвивати власну культуру, вибудовувати нові відносини між собою та іншими народами світу.

„Освітній процес при цьому, як наголошує філософ, має віддзеркалювати реальний характер життєвого процесу, його суперечності, негаразди, позитивні й негативні тони і відтінки. Дитина, що навчається, має бути зорієнтована в тому, що вона побачить за межами школи, з якою реальністю їй треба буде мати справу, коли вона вступить у самостійне життя. Вона повинна бути готовою до подолання труднощів, що зустрінуться на її шляху. Разом з тим, школа, система освіти мають бути романтичними в тому розумінні, щоб дитина не відривалась від ідеалу, вірила у прекрасне, надіялась на добро і прагнула до любові" [1, с. 9-10].

Роль освіти у суспільстві полягає не лише в ретрансляції знань і соціального досвіду із покоління в покоління, але й у тому, щоб готувати людину до діяльності в умовах біфуркацій і невизначеності, до вміння виходити із різноманітних глобальних криз та катастроф, долати які можна не застарілими, а лише випереджаючими знаннями і системними діями. Тому мета освітньої підготовки – людська самореалізація за умови одночасного взаєморозвитку людини й оточуючого середовища, формування "цілісної людини", людини нової світоглядної орієнтації, яка, за словами П. Сауха, здатна керувати подіями (цілим) шляхом впливу на їх критичні точки, постійно контролювати і змінювати співвідношення власного актуалізованого ресурсу (засвоєння нових знань, навичок, умінь, уподобань, норм поведінки тощо) та потенційних можливостей, які існують у її свідомості у вигляді інтуїтивних інтенцій, латентних процесів неортодоксальних уявлень, нетрадиційних ідей, перспективних міркувань і прогнозів відповідно до контексту подій [6, с. 64-70].

Викликом часу є концепт людиноцентризму, сутність якого, як зазначає В. Кремень, – "*готувати* людину, і перш за все через освіту, до реального життя, до майбутнього, яке вже з нами, конкретизувати її знання" [3, с. 32]. За свідченням В. Андрущенка, філософське підґрунтя навчально-виховного процесу складають принципи пріоритету людини як особистості, свободи вибору цінностей, реалізації можливостей саморозвитку, єдності національних та загальнолюдських інтересів, системності, взаємозв'язку теорії та практики, гуманітарного і природничого знання; навчальний процес здійснюється на основі плюральної методології соціального пізнання, факторного аналізу суспільних явищ, усвідомлення цивілізаційної єдності людської історії, толерантності у взаємодії народів і культур, дискурсної форми (технології) організації навчання та виховання особистості [1].

Зміна освітніх парадигм призвела до змін щодо цілей освіти, її мотивів,

норм, форм, методів, засобів навчання, ролі педагога. Це достатньо повно ілюструє здійснений А. Новиковим [5] порівняльний аналіз компонентів освітніх парадигм індустріального і постіндустріального суспільства (табл. 1).

Таблиця 1

Зміна освітніх парадигм

Компоненти парадигм	*Індустріальне суспільство*	*Постіндустріальне суспільство*
Цінності	- навчання для суспільного виробництва.	- навчання для самореалізації в житті, для особистої кар'єри.
Мотиви	- навчання учнів (студентів) як обов'язок; - діяльність педагога як виконання професійного обов'язку.	- зацікавленість учнів (студентів) навчанням, задоволення від досягнення результатів; - зацікавленість педагога в розвитку суб'єктів навчання, задоволення від спілкування з ними.
Норми	- відповідальність за навчання учнів (студентів) покладається на педагога; - авторитет педагога підтримується завдяки дистанції, вимога дотримання суб'єктами навчання дисципліни і вияву старанності.	- молодь, яка навчається, несе відповідальність за своє навчання; - авторитет педагога створюється завдяки його особистісним якостям.
Цілі	- спрямованість навчання на набуття наукових знань; - набуття знань на все життя.	- спрямованість навчання на оволодіння компетенціями (навчальними, соціальними, громадянськими, професійними і т.п.); - навчання упродовж усього життя.
Позиції учасників навчального процесу	- педагог передає знання; - педагог над суб'єктами навчання й попереду них.	- педагог створює умови для самостійного навчання; - педагог разом з тими, хто навчається, позаду них, взаємопартнерство.
Форми і методи	- ієрархічний і авторитарний методи; - стабільна структура навчальних дисциплін; - стабільні форми організації навчального процесу; - акцент на аудиторні заняття під керівництвом педагога.	- демократичний і егалітарний (передбачає рівність) методи; - динамічна структура навчальних дисциплін; - динамічні форми організації навчального процесу; - акцент на самостійну роботу тих, хто навчається.
Засоби	- основним засобом навчання є навчальна книга.	- навчальна книга доповнюється потужними ресурсами інформаційно-телекомунікаційних систем і ЗМІ.
Контроль і оцінка	- контроль і оцінка здійснюються переважно педагогом.	- акцент на самоконтроль і самооцінку тих, хто навчається.

Такий аналіз ілюструє завдання сучасного освітнього процесу, що потребує його повної реконструкції – модернізації змісту, форм, методів, активної перебудови навчально-виховного процесу на засадах інформаційних технологій та мовних стратегій, розробки й упровадження інтегративних курсів та лекторіїв, підвищення ролі самостійної роботи студентів та навчальної практики.

У Національній доктрині розвитку освіти України серед основних завдань формування особистості виділяється необхідність набуття компетентностей. У Законі України „Про вищу освіту” (2014) зазначено, що якість вищої освіти – рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти. Компетентна в певній сфері людина має відповідні знання та здібності, що дозволяють їй обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. Аналіз тлумачень цього поняття у науковій літературі дозволяє констатувати, що педагогічна компетентність є системою наукових знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок, особистісних якостей і утворень, які за достатньої мотивації та високого рівня професійності психічних процесів забезпечують самореалізацію, самозбереження та самовдосконалення особистості педагога в процесі професійної діяльності.

Одним із ключових моментів оцінки якості знань є результати формування системи компетенцій. Поняття компетенцій, запропоноване в європейському проекті TUNING, включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті)". Поняття "компетенція" включає не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову сторони (результати освіти, знання, уміння, систему ціннісних орієнтацій) [4].

Загальними ключовими компетенціями, якими повинен володіти кожен європеєць, є: компетенція в галузі рідної мови; компетенція в сфері іноземних мов; математична та фундаментальна природничо-наукова та технічна компетенції; комп'ютерна компетенція; навчальна компетенція; міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетенції, а також громадянська компетенція; компетенція підприємництва; культурна компетенція. Ці компетенції, як зазначено в [4], підтримуються певними здатностями, до яких зараховуються у всіх життєвих областях такі необхідні аспекти, як критичне мислення, креативність, "європейський вимір" і активна життєва позиція. Окрім названих, варто додати здатність сучасного фахівця до критичної оцінки свого життєвого та професійного досвіду, свідомого вибору шляхів та методів удосконалення своїх особистих і професійних якостей.

Для кожного освітнього кваліфікаційного рівня підготовки фахівців (бакалавра, спеціаліста, магістра) для кожного напрямку підготовки фахівців,

для кожної кваліфікації розробляється галузевий стандарт вищої освіти, який має три розділи: 1) освітньо-кваліфікаційну характеристику (ОКХ): містить вимоги до професійних якостей, знань та умінь людини, яка отримує певний освітній рівень (базову, вищу чи повну вищу освіту); 2) освітньо-професійну програму (ОПП), якою визначається зміст підготовки фахівців певних освітньо-кваліфікаційних рівнів. ОПП передбачає перелік нормативних та вибіркових дисциплін, засвоєння яких здійснюється відповідно до структурно логічної схеми – науково і методично обґрунтованої послідовності їх вивчення; 3) засоби діагностики якості вищої освіти.

Відповідність якості підготовки випускника вимогам галузевого стандарту вищої освіти має визначатися його компетенціями. У Листі МОН від 31.07.2008 р. N 1/9484 щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої освіти визначено зміст соціальноособистісних, загальнонаукових, інструментальних та професійних компетенцій [4].

Так *компетенції соціальноособистісні* передбачають: розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи (принципи біоетики); розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя; здатність учитися; здатність до критики й самокритики; креативність, здатність до системного мислення адаптивність і комунікабельність; наполегливість у досягненні мети; турбота про якість виконуваної роботи; толерантність; екологічна грамотність.

До *загальнонаукових компетенцій* входять: базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності; базові знання фундаментальних розділів математики, в обсязі, необхідному для володіння математичним апаратом відповідної галузі знань, здатність використовувати математичні методи в обраній професії; базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навички використання програмних засобів і навички роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси; базові знання фундаментальних наук в обсязі, необхідному для освоєння загальнопрофесійних дисциплін; базові знання в галузі, необхідні для освоєння загальнопрофесійних дисциплін.

Інструментальні компетенції передбачають: здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою; знання іншої мови (мов); навички роботи з комп'ютером; навички управління інформацією; дослідницькі навички.

Професійні компетенції можуть мати узагальнений характер, притаманний професіоналу (фахівцю) загалом або з певного класу (підкласу, групи) професій, а також визначаються вимогами конкретних професійних стандартів певної професії або (в разі їх відсутності) експертним шляхом за пропозиціями відповідних робочих груп на основі європейських аналогів та

кваліфікаційною характеристикою професії працівника (за ДКХПП або запропонованою та узгодженою з МПСП) [4].

Компетентності визначають ті знання, вміння, здатності, які обумовлюють зміст професійної підготовки фахівця у вищому навчальному закладі. Відповідно до визначених завдань формується зміст підготовки фахівця.

Варто наголосити також на тому, що вища школа завжди відігравала роль вихователя інтелігенції, творчої особистості, здатної відтворювати, перетворювати соціальний досвід, створювати нові знання, формувати уміння і навички. Тому в процесі підготовки майбутнього фахівця слід формувати такі професійно значущі знання, вміння та особистісні якості, які забезпечать професійну мобільність і стійкість, спроможність вирішувати нестандартні ситуації професійної діяльності, здатність до самоорганізації й самовдосконалення відповідно до змінюваних завдань.

У формуванні творчої, професійно мобільної особистості вирішальну роль відіграє не лише зміст освіти, але також і освітньо-виховне середовище вищих навчальних закладів, організація освітнього процесу, освітньо-виховні технології, включаючи самостійну роботу студентів, науково-дослідну діяльність, практичну підготовку майбутніх фахівців, що має бути предметом подальшого науково-педагогічного аналізу.

Література

1. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття : у пошуках перспективи / Віктор Андрущенко // Філософія освіти. – 2006. – № 1(3). – С.6-12.

2. Концепція розвитку освіти на період 2015-2025 років (проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/messages/39066-mon-proponue-na-gromadske-obgovorennya-proekt-kontseptsiyi-rozvitku-osviti-ukrayini-na-period-20152025-rokiv

3. Кремень В.Г. Модернізація освіти в контексті інноваційних тенденцій розвитку суспільства / Кремень В.Г. // Проблеми освіти у Польщі та Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конференції, 22-24 квітня, 2009 р., Київ-Житомир / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – К.: КІМ, 2009. – С. 24-36.

4. Лист МОН від 31.07.2008 р. N 1/9484 щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://elib.crimea.edu/zakon/list484.pdf

5. Новиков А.М. От школы знаний к технологической школе [Электронный ресурс] / Новиков А.М. – Режим доступа: http://www.anovikov.ru/artikle/sh_zt.htm

6. Саух П.Ю. Новий образ освіти в контексті ідей сталого розвитку суспільства / Саух П.Ю. // Проблеми освіти у Польщі та Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції: зб. матеріал. Міжнар. наук.-практ. конф., 22-24 квітня, 2009 р., Київ-Житомир / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – К., 2009. – С. 63-74.

7. Сучасна українська освіта в контексті перспектив світового розвитку [Електронний ресурс]. – Режим доступу**:** http://www.google.com.ua/search?sourceid= chrome&ie=UTF-8&q

УДК 37.013.83

Шанскова Т. І.,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології та управління навчальними закладами Житомирського державного університету імені Івана Франка

ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ЗДОБУТТЯ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано особливості професійної діяльності фахівця гуманітарного профілю, розглядаються основні складові готовності до педагогічної, соціально-педагогічної та фахової діяльності психолога, рівні та показники готовності.

***Ключові слова**: фахівець гуманітарного профілю, професійна готовність до діяльності, професійне самовизначення, психологічна готовність, показники готовності до діяльності гуманітарного профілю.*

В статье проанализированы особенности профессиональной деятельности специалиста гуманитарного профиля, рассматриваются основные составляющие готовности к педагогической, социально-педагогической и профессиональной деятельности психолога, уровни и показатели готовности.

***Ключевые слова**: специалист гуманитарного профиля, профессиональная готовность к деятельности, профессиональное самоопределение, психологическая готовность, показатели готовности к деятельности гуманитарного профиля.*

The paper analyzes the features of professional specialist humanities outlines the main components of preparedness educational, social and educational activities and professional psychologist, levels and indicators of readiness.

***Keywords:** humanities specialist, professional preparedness activities, professional self-psychological readiness, preparedness indicators of humanities.*

Проблеми фахової підготовки та перепідготовки професіоналів у різних сферах набули для вітчизняної педагогічної науки та практики особливої актуальності. Інтерес до проблем освіти гуманітарного профілю визначається потребами гуманізації всіх сторін суспільного життя та вимагає підвищення якості їх фахової підготовки. Таке підвищення вимог поширюється і на рівень готовності фахівця до здійснення окремих видів професійної діяльності, вимагаючи від нього, крім знань, специфічних особистісних якостей.

Фахівець гуманітарного профілю – це людина індивідуально-творчого стилю життя, який властивий особистостям із виразними особистісними характеристиками, адекватною, іноді навіть високою самооцінкою, людям цілеспрямованим, із розвинутими і різноманітними потребами й інтересами, що здатні приймати нетривіальні рішення, добре адаптуються в новому середовищі, не втрачаючи своєї самобутності.

Професійне самовизначення розглядається як відображення у

свідомості суб'єкта концептуального змісту майбутньої діяльності. Чинниками професійного самовизначення особистості щодо повторного вибору професії є:

1. З'ясування мотивів повторного вибору професії.
2. Чітке, адекватне уявлення про професію та свого місця в ній.
3. Формування образу нової професії як системи знань щодо фахових вимог до особистості та об'єктивне оцінювання власних якостей і здібностей.
4. Рівень сформованості потреби в самоактуалізації.

Професійну готовність до діяльності дослідники (О. Безпалько, Н. Кузьміна, А. Петровський, В. Сластьонін, В. Поліщук та інші) трактують як інтегративну складну характеристику особистості, що визначається як системна сукупність професійних якостей, необхідних і достатніх для успішної самостійної професійної діяльності [1; 2; 3; 4].

Н. Протасова визначає основні характеристики, що забезпечують андрагогізацію змісту, форм та методів навчання в системі післядипломної освіти, зокрема педагогічної. До них належить проблемність змісту, форм та методів післядипломного навчання, яка полягає у тому, щоб навчити педагога бачити, визначати, розглядати та ставити проблеми і набувати навички розгляду проблем, їх розв'язання [1].

Готовність як інтегральне утворення особистості, що полягає у вибірковій спрямованості на педагогічну діяльність, виникає на ґрунті позитивного ставлення і скеровується відповідними потребами та мотивами до даної діяльності. Ядро готовності становлять психічні процеси і властивості. Вони є фундаментом якостей особистості. Якості і психологічні властивості особистості, психічні особливості й моральні якості, що є основою установки майбутнього вчителя на усвідомлення функцій педагогічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей з можливостями – характеристики психологічної готовності.

У визначенні природи готовності, її структури і факторів становлення багатьма авторами висловлюються різні точки зору. Педагоги (З. Васильєв, В. Сластьонін, Л. Спірін, В. Лозова, М. Никадров, С. Архангельський, Ю. Бабанський, Р. Хмелюк, Н. Кузьміна, О. Піскунова, О. Щербаков) приділяють увагу виявленню дидактичних і виховних факторів і умов, що дають змогу управляти становленням та розвитком готовності; психологи (О. Леонтьєв, А. Нерсисян, О. Пуні, К. Платонов, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, П. Чамата тощо) досліджують характер зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності. Не існує однозначного розуміння сутності й функцій зазначеного поняття. Проте відмінності у визначенні поняття готовності, що мають місце у різних авторів, дають підстави говорити про суперечливість існуючих точок зору, а звідси і про неузгодженість процедур перенесення цього поняття в експериментальну площину.

Гостро стоїть питання розв'язання проблеми психологічної готовності

майбутнього вчителя, розвитку в нього адекватних змістові педагогічної діяльності особистісних якостей і властивостей. Розробка методів формування у майбутніх учителів професійно важливих якостей залишається найбільш уразливим місцем у системі професійної підготовки майбутніх кадрів. До спеціалістів гуманітарного профілю у нашому дослідженні належать майбутні вчителі української та іноземних мов, історії, початкових класів, соціальні педагоги та психологи.

У подальшому дослідженні поняття готовність до діяльності віднайшло своє поглиблення і конкретизацію в працях українського психолога В. Моляко (спочатку в контексті психології трудового навчання і виховання, потім – у психології творчості). На його думку, формування психологічної готовності до праці повинно бути спрямоване на професійний рівень діяльності як на певний орієнтир, еталон майбутньої роботи, тобто і сам процес професійної підготовки слід пов'язувати з виконанням не тільки навчальних завдань, а й обов'язково таких, що максимально наближені до реальних виробничих умов" [6]. У роботах В. Моляко [5; 6; 7] подана класифікація рівнів готовності:

1. Високий передбачає самостійність у постановці та розв'язанні нових задач, адекватність оцінки і самооцінки професійно важливих якостей, здатність до ефективного вирішення задач в умовах дефіциту часу і т.д.).
2. Середній рівень вияву наведених якостей.
3. Низький – невміння самостійно ставити і розв'язувати складні задачі, неадекватна оцінка і самооцінка професійно важливих особливостей і т.д.).

Оскільки рівень готовності не є сталою величиною, його зміна зумовлюється віком, досвідом навчання, індивідуальними можливостями тощо. В. Моляко виділив такі рівні готовності до професійної діяльності: рівень непрофесійної, допрофесійної й професійної підготовки. Рівень професійної підготовки поділяється на власне професійний (виконання діяльності з фаховою підготовкою) і професійної майстерності.

Таким чином, майбутні фахівці гуманітарного профілю ще в стінах вищого навчального закладу мають формувати свою професійну майстерність та здійснювати роботу щодо самовдосконалення (І. Зязюн, В. Рибалка, І. Цушко). Підготовку психолога-практика сучасні дослідники розглядають через розвиток у майбутніх фахівців професійного мислення (С. Максименко, В. Панок), соціальної активності (О. Бондаренко, М. Гуліна), професійної креативності (В. Моляко), професійної компетентності (І. Зязюн, В. Панок, В. Рибалка), критичності мислення, здібностей до прогнозування, імпровізації, інноваційності (Л. Карамушка, С. Максименко), формування творчого потенціалу особистості майбутнього практика (Ж. Вірна, І. Іщук, О. Кирич, В. Рибалка), формування пізнавальної активності (Т. Алєксєєнко), розвиток загальної та психологічної культури (В. Рибалка), як підготовку до науково-дослідницької діяльност (П. Горностай, М. Гуліна, Л. Карамушка, С. Максименко та ін.).

Емоційно-вольовий компонент психологічної готовності — почуття,

вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності фахівця гуманітарного профілю; емоційний тонус, емоційна сприйнятливість, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль [8, с. 101]. Зміст психологічної готовності характеризується зв'язком інтелектуального й емоційного у сфері особистості. Зміст психологічної готовності визначає характер зв'язку між знаннями професійно-етичного особистісного змісту діяльності і його переживаннями. Серед вольових якостей, які забезпечують психологічну готовність до фахової діяльності гуманітарного профілю, психологи виділяють: цілеспрямованість, самовладання і витримка, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність та ін.

Готовність до діяльності складається з трьох блоків:

1. Сенсорна організація індивіда (показники, що відповідають біофізіологічним характеристикам суб'єкта діяльності).

2. Показники, що відповідають різноманітним умовам виконання трудової діяльності.

3. Набір психічних властивостей, станів і процесів (психологічний рівень).

Шляхом модифікації змісту навчання і методики викладання можна ефективно впливати на особистість студента, удосконалювати різні сторони його готовності до професійно - педагогічної діяльності:

1. Мотиваційна – вироблення у студента позитивного ставлення до професії вчителя, психолога, соціального педагога.

2. Морально-орієнтаційна – формування морального образу професіонала, загальнолюдських цінностей, які складають основу професійної етики.

3. Пізнавально-операційна – розвиток інтелектуальних функцій, формування логіки, педагогічного мислення; розширення професійного кругозору, вироблення і закріплення професійно педагогічних умінь і навичок.

4. Емоційно-вольова – розвиток цілеспрямованості, працелюбності, наполегливості в досягненні поставленої мети, виховання впевненості в своїх силах, намаганні доводити почату справу до кінця, здібності довільно управляти своєю поведінкою і поведінкою інших, професійної працездатності.

5. Оціночна – вироблення умінь критично оцінювати рівень своєї професійної підготовки, математичної культури, розвиток потреби в самоконтролі, самокорекції й самооцінці.

М. Миронова визначила *психологічну готовність майбутніх психологів, які навчаються в системі післядипломної перепідготовки, до професійної діяльності* як синтез мотиваційного, орієнтаційного, емоційно-вольового, особистісно-операціонального й оціночно-рефлексивного компонентів.

Отже, під *психологічною готовністю* традиційно розуміють психічний

феномен, за допомогою якого пояснюють стійкість діяльності людини в полімотивованому просторі (К. Платонов, М. Котик, В. Сосновський, Р. Санжаєва, Л. Захарова та інші). На думку О. Краснорядцевої, психологічна готовність до професійної діяльності виявляється у формі установок (як проекції минулого досвіду на ситуацію "тут і зараз"), що передують будь-яким психічним явищам та проявам; у вигляді мотиваційної готовності до "впорядкування" свого образу світу (така готовність дає людині можливість усвідомити сенс і цінність того, що вона робить); у вигляді професійно-особистісної готовності до самореалізації через процес персоналізації [11].

У працях Л. Одінцової й С. Завіцької подано визначення психологічної готовності до професійної діяльності. Вона характеризується індивідуально-педагогічною спрямованістю, яка виявляється в розумінні та прийнятті себе та іншого як унікальної суті, а також мотиваційно-ціннісному ставленні до процесу навчання, в якому реалізуються суб'єкт-суб'єктні відносини [12].

Н. Кузьміна вважає, що психологічна готовність до професійної діяльності характеризується наявністю в спеціаліста знань, умінь і навичок, що дають йому змогу здійснювати свою діяльність на рівні сучасних вимог науки. Оскільки будь-яка діяльність – це вирішення низки завдань, професіоналізм (психологічна готовність) у ній виявляється, перш за все, в умінні бачити завдання, формулювати їх, застосувати методологію та методи спеціальних наук для встановлення діагнозу й прогнозу при розв'язанні завдань [13].

А. Штейнмець визначив психологічну готовність до професійної діяльності як процес формування сукупності (системи) психічних утворень: уявлень і понять, способів мислення та вмінь, мотивів, якостей особистості тощо, які забезпечують мотиваційно-смислову готовність і здатність суб'єкта до здійснення професійної діяльності. Іншими словами, багато дослідників вказує на важливість мотиваційної складової психологічної готовності до професійної діяльності [14].

Тому було виділено такі показники ефективності підготовки фахівців гуманітарного профілю в системі другої вищої освіти:

- самооцінка професійної діяльності до та після закінчення навчання;
- рівень задоволеності «дорослих студентів» процесом професійної перепідготовки;
- самооцінка ступеня готовності спеціаліста працювати за обраною спеціальністю;
- наявність установок на професійний саморозвиток;
- виявлення спрямованості на самоосвіту (формальну, неформальну, інформальну).

Висновки. Аналіз поняття «готовність до діяльності фахівця гуманітарного профілю» у психолого-педагогічній літературі, вивчення мотивації здобуття другої вищої освіти дорослими студентами стало підґрунтям для розробки *показників готовності майбутніх фахівців гуманітарного профілю до професійної діяльності*:

1. Гуманістична спрямованість особистості.

2. Ціннісне ставлення до педагогічної, психологічної та соціально-педагогічної діяльності, мотивація досягнення в ній успіху.

3. Глибокі знання і досвід практичної діяльності, вміння актуалізувати раніше здобуті знання.

4. Володіння сучасним діагностичним інструментарієм вивчення особистості дитини, її соціального оточення.

5. Уміння прогнозувати, конструювати, планувати хід навчально-виховного процесу та траєкторію розвитку особистості дитини.

6. Володіння методами, прийомами педагогічного менеджменту щодо організації власної діяльності та ефективної діяльності учнів і всіх суб'єктів соціалізації дитини, колегами.

7. Знаходження та впровадження інноваційних, найбільш прийнятних технологій навчання, попередження відхилень у соціалізації та особистісному розвитку дитини.

8. Уміння творчо вирішувати професійні завдання.

9. Комунікативні навички та здібності у професійному спілкуванні, вміння встановлювати контакти, будувати ефективну комунікативну дію у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії, попередження конфліктів на всіх рівнях професійної діяльності.

10. Володіння професійно значущими особистісними рисами: емоційна стійкість, емпатія, готовність до психологічних та інтелектуальних навантажень, відповідальність, оптимізм.

11. Потреба в самоактуалізації та самовдосконаленні, розширенні власних знань, набутті нових умінь та навичок, необхідних для сучасного фахівця гуманітарного профілю.

Література

1. Гуревич К. М. Професійна придатність і основні властивості нервової системи / К. М. Гуревич. – М., 1970. – 272 с.

2. Климов Є. А. Людина як суб'єкт праці і проблеми психології / Климов Є. А. // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 35- 46.

3. Основы педагогики и психологии высшей школы / под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1986. – 158 с.

4. Кузьмина Н. Ф. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1967 – 164 с.

5. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – К.: "Знання", 1989. – 48 с.

6. Моляко В. А. Техническое творчество и трудовое воспитание / В. А. Моляко. – М.: Знание, 1985. – 80 с.

7. Моляко В. А. Психологическая готовность к труду на современном производстве / В. А. Моляко, М. Л. Смульсон. – К.: Знание, 1985. – 14 с.

8. Кондрашова Л.В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – К.: "Вища школа", 1987. – 55 с.

9. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.

10. Согалаев В.В. Педагогические условия формирования готовности курсантов ВУЗа к воспитательной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук / В.В. Согалаев. – Челябинск, 1997. – 201 с.

11. Краснорядцева О.М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности / О.М. Краснорядцева. – Барнаул : Асс, 1998. – 324 с.

12. Одінцова П.А. Реалізація професійної підготовки вчителя математики / П.А. Одінцова, С.В. Завіцька. – М. : Прогресс, 1998. – 347 с.

13. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Педагогика, 1990. – 256 с.

14. Штейнмец А.Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности / А.Э. Штейнмец. – Калуга : КГПУ, 1998. – 364 с.

УДК 371.134

Свиридюк О.В.,
аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті здійснено пошук нових форм і методів зміцнення здоров'я студентів-у процесі їх навчання і виховання, упровадження здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховному процесі. Здоров'язбережувальне середовище виступає як світоглядна орієнтація майбутніх фахівців у освітньому процесі навчального закладу. Змістовими компонентами досліджуваного середовища є соціальний, креативно-діяльнісний і реабілітаційний.

Ключові слова: *здоров'язбережувальне середовище, здоров'язбережувальний простір, навчально-виховний процес, гуманізація освіти, педагогічні концепції, форми і методи зміцнення здоров'я студентів.*

В статье осуществлен поиск новых форм и методов укрепления здоровья студентов в процессе их обучения и воспитания, внедрение здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательном процессе. Здоровьесохраняющая среда выступает как мировоззренческая ориентация будущих специалистов в образовательном процессе учебного заведения. Содержательными компонентами исследуемой среды является социальный, креативно-деятельностный и реабилитационный.

Ключевые слова: *здоровьесохраняющая среда, здоровьесохраняющее пространство, учебно-воспитательный процесс, гуманизация образования, педагогические концепции, формы и методы укрепления здоровья студентов.*

In the article the search for new forms and methods of health promotion students in the process of training and education, the introduction of health technologies in the educational process. Health sberegatelny environment acts as ideological orientation of

future specialists in the educational process of the institution. Substantial components of the studied environment is social, creative activity and rehabilitation.

***Keywords**: health sberegatelny environment, health sberegatelny space, the educational process, humanization of education, pedagogical concepts, forms and methods of health promotion students.*

Підготовка фахівців із належним рівнем здоров'язберігаючої компетентності у сучасних умовах суспільного розвитку є актуальною проблемою, яка окреслюється перед навчальними закладами. Здоров'я забезпечує гармонійний розвиток особистості, її самореалізацію у фізичному, професійному, творчому потенціалах.

Проблема здоров'язбереження знаходить відображення в законодавчих документах України про охорону здоров'я. Цей феномен розглядається науковцями як соціально-біологічна основа життя нації та результат політики держави, що формує у своїх громадян духовну потребу ставитися до свого здоров'я як до основної цінності, що забезпечує повне біосоціальне функціонування, фізичну та інтелектуальну працездатність, адаптацію до природних впливів та мінливості зовнішнього середовища. Однак реалії сьогодення засвідчують, що в Україні склалася критична ситуація зі станом здоров'я молоді – близько 60 % юнаків та дівчат мають низький рівень фізичного розвитку.

Різні аспекти вирішення проблеми здоров'язбереження висвітлювалися науковцями Канади (P. Clarke), Великобританії (K. Cooper), Швеції (U. Larsson), Японії (A. Shibata), які акцентували увагу на проблемі гіподинамії (J. Varo, M. Martinez-Gonzalez та ін.), на важливості фізичної активності (M. Monteiro-Peluso, A. Vuillemin, T. Puetz та ін.) та її взаємозв'язку з якістю життя (D. Brown, C. Demont-Heinrich, T. Morimoto, E. Grundy, P. Posadzki та ін.), на необхідності якісного фізичного виховання (G. Masurier).

У вітчизняних педагогічних дослідженнях особлива увага приділяється теоретичним і практичним аспектам ціннісного ставлення до здоров'я (А. Фурманов, М. Юспа), здорового способу життя (В. Бобрицька, С. Закопайло), оптимальної організації життєдіяльності (В. Приходько), різним аспектам формування культури здоров'я майбутніх фахівців (Н. Башавець, О. Гладощук, Ю. Драгнєв, С. Кириленко) та здоров'язберігаючої компетентності студентів засобами фізичного виховання (Д. Воронін) та ін.

Освітній процес відкриває широкі перспективи в напрямі формування світогляду молодої людини. У цьому руслі проблема виховання культури здоров'язбереження, як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців у освітньому процесі навчального закладу, щороку набуває особливої значущості, що пояснюють постійним погіршенням стану здоров'я молоді, зумовленим несприятливими соціально-економічними умовами в багатьох країнах світу й, зокрема, в Україні. Як свідчить світова практика, нині суспільство занепокоєне складною екологічною ситуацією, низьким рівнем

культури, інтенсифікацією навчального процесу, спрямованого переважно на інтелектуальний розвиток особистості, що породжує негативний вплив організації навчального процесу на здоров'я студентів [1, с. 78]. Людина уособлює єдність фізичного й духовного, природного й соціального, успадкованого й набутого в процесі життя. Одним із важливих показників життєдіяльності людини є стан її здоров'я, що розглядається як динамічна рівновага організму з навколишнім світом.

Серед ключових напрямів державної освітньої політики, визначених Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, є формування здоров'язбережувального середовища. Результати вітчизняних і міжнародних досліджень свідчать, що потрібні нові педагогічні концепції освітнього середовища [2]; навчальні заклади повинні діяти в інтересах студентів, забезпечуючи безпеку й здоров'я, а викладачі мають бути готовими до моделювання та впровадження нових моделей середовищ.

Проблемі формування здоров'язбережувального освітнього середовища присвячено наукові роботи О. Антонової, В. Базарного, М. Гриньової, В. Єфімової, Н. Карапузової та ін. Питаннями моделювання безпечного для здоров'я освітнього середовища займалися І. Баєва, Д. Іванов, В. Панов, Є. Рибак, С. Сергєєв, В. Слободчиков, А. Тубельський.

Проблема ж стану здоров'я молодого покоління здобуває нового звучання у сучасних умовах, оскільки ситуація, що склалася у державі, характеризується високими показниками захворюваності серед молоді, зниженням рівня життя, соціальними потрясіннями, складнощами якості медичного обслуговування, погіршенням екологічної ситуації.

Розглядаючи принцип збереження здоров'я в сучасному освітньому просторі, слід нагадати, що свій початок він бере з педагогічної спадщини видатних мислителів, учених, педагогів різних країн та історичних епох: Сократа, Демокрита, Платона, Аристотеля, Сенеки, Марка Квінтиліана, Вітторино да Фельтре, Е. Роттердамського, Ф. Рабле, Я. Коменського, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковороди, Й. Песталоцці, А. Дистервега, К. Ушинського, Г. Ващенка, С. Русової, В. Сухомлинського.

Останніми роками з'явилися дослідження, пов'язані з вивченням проблем здоров'я і здорового способу життя в межах освітнього процесу: обговорюються загальні питання здоров'я студентської-молоді (Н. Абаскалова, А. Гендін,-О. Добромислова, О. Дубогай, Г. Кривошеєва, Г. Кураєв, В. Лавренко, Л. Петровська);-ведеться аналіз причин поширення алкоголізму і наркоманії в молодіжному середовищі-(Є. Аверина, А. Александров, В. Александрова, А. Прохоров, Г. Тростанєцька); досліджується вплив різних факторів на формування здорового способу життя студентів-(А. Броварників, Т. Іванова, З. Полякова, М. Хвастова, А. Щедріна);-вивчається рівень валеологічної освіти студентів-(А. Білоконь, Г. Василевська, Ю. Політова, Ю. Ротанева, А. Свердлина, Г. Совенко, Л. Шуляковский);-ведеться пошук засобів формування здорового способу життя молоді-(Р. Айзман, В. Бабич, Є. Багнетова, З. Вайнер, С. Горбушина,

Г. Зайцев, Л. Козлова, А. Смирнов, З. Чуканов, П. Яременко, Б. Ясько та інші).

Збереження і поліпшення здоров'я студентської молоді є пріоритетною проблемою державного значення, спільним завданням суспільства, громади, вищих навчальних закладів, адже здоров'я студентів є передумовою їхньої соціальної повноцінності, активного довголіття, продуктивного внеску в життя своєї родини, українського народу загалом.

Проведені дослідження свідчать, що на стан здоров'я підлітків негативно впливає ряд чинників. Серед них одне із провідних місць займають: радіаційне забруднення довкілля внаслідок Чорнобильської катастрофи, в тому числі продуктів харчування та йодна ендемія. У структурі захворюваності підлітків домінують хвороби ендокринної системи та нервово-психічні розлади функціонального ґенезу. Так у районах із дефіцитом йоду нормальний і високий інтелектуальний розвиток мають тільки 55,4% дітей, а у дітей, які мають зоб, удвічі частіше зустрічаються патологічні типи особистості. Погіршення якості харчування також сприяє підвищенню захворюваності серед підлітків хронічними хворобами. Намітилася стійка тенденція до збільшення числа дітей із низькою масою. Потребують серйозного аналізу негативні тенденції фізичного розвитку дітей та підлітків у районах із високим рівнем промислового забруднення і йодного дефіциту в біосфері [5].

За даними ряду науковців на території України простежується щорічне погіршення здоров'я молоді внаслідок тютюнопаління, вживання алкогольних напоїв, наркотичних та інших психотропних речовин. Кількість випускників шкіл, які є практично здоровими, становить 5-15%. За таких умов здоров'я молоді має стійку тенденцію до погіршення. Ця тенденція спостерігається і в студентів вищих навчальних закладів освіти, що, природно, позначається на ставленні до свого здоров'я всього дорослого населення України, яке бачить його лише через призму діяльності лікувальних закладів і не звертається до ефективних, економічно вигідних засобів оздоровлення, котрими є фізичні вправи, здоровий спосіб життя [6, с. 58]. Більшість студентів ведуть неправильний спосіб життя, у багатьох відсутні навички збереження здоров'я. Незадовільний стан здоров'я молоді спричинено не лише станом довкілля, а й падінням суспільної моралі, значним соціальним розшаруванням населення, складною криміногенною ситуацією, комерціалізацією статевих стосунків, раннім початком статевого життя, негативним впливом засобів масової інформації [3, с. 64].

Такий стан зумовив прийняття важливих державних документів, спрямованих на зміцнення здоров'я населення і формування здорового способу життя (Закони України-"Про фізичну культуру і спорт"-(1993), "Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю"-(2001), "Про вищу освіту"-(2002), "Про Загальнодержавну програму підтримки молоді на 2004–2008 роки"-(2003),-"Про-концепцію формування позитивної мотивації до здорового способу життя у дітей та молоді"-(2004), "Про заходи щодо

попередження та зменшення вживання тютюнових виробів і їхнього шкідливого впливу на здоров'я населення”-(2005), укази Президента України “Про Концепцію розвитку охорони здоров’я населення України”-(2000), “Про Національну-доктрину розвитку освіти”-(2002),-“Про Національну доктрину розвитку фізичної культури і спорту”-(2004), “Про затвердження Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту у вищих навчальних закладах”-(2006), “Про схвалення Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми “Здорова нація” на 2009–2013 роки”-(2008), Державна програма розвитку фізичної культури і спорту в Україні, Цільова комплексна програма “Фізичне виховання – здоров’я нації” та ін.).

Сьогодні одним із основних стратегічних завдань національної освіти є створення здоров’язбережувального освітнього середовища, виховання молоді в дусі відповідального ставлення до власного-здоров’я і здоров’я оточуючих-як до найвищої індивідуальної та суспільної цінності. Важливим напрямом діяльності навчальних закладів є пошук нових форм і методів зміцнення здоров’я студентів-у процесі їх навчання і виховання, упровадження здоров’язбережувальних технологій у навчально-виховний процес навчального закладу.

Як свідчать наукові дослідження, більшість студентської молоді не дотримуються оздоровчої діяльності й здорового способу життя, що призводить до погіршення їх стану здоров’я, особливо останніми роками. Усе це переконує у необхідності запровадження спеціальних заходів для збереження і зміцнення здоров‘я студентів, важливості створення здоров‘язбережувального освітньо-виховного середовища.

Звичайно, вирішення проблеми здоров'я підлітків потребує пильної уваги всіх зацікавлених у цьому: педагогів, медиків, батьків, представників громадськості. Але особливе місце та відповідальність в оздоровчій діяльності відводиться освітній системі, яка повинна і має всі можливості для того, щоб зробити навчально-освітній процес здоров'язбережувальним. І в цьому випадку мова йде вже не просто про стан здоров'я сучасних студентів, а про майбутнє України, створення здоров’язбережувального освітнього простору.

О. Підгірна поняття “здоров’язбережувальний простір” обґрунтовує як багаторівневу освітню систему і соціально організоване виховне середовище, в якому пріоритетами виступають: здоровий спосіб життя, культура здоров’я, прогнозування здоров’язберігаючої діяльності. Змістовими компонентами простору є соціальний, креативно-діяльнісний і реабілітаційний. Здоров’язбережувальний простір забезпечує усвідомлення його суб’єктами цінності здорового способу життя, збереження і зміцнення здоров’я, продуктивну активність усіх учасників простору з розвитку навичок культури здоров’я і духовно-етичного самоудосконалення [4].

Під терміном “здоров’язбережувальний простір” ми розуміємо спеціально розроблене фахівцем середовище, умови якого направлені на формування, зміцнення та збереження фізичного, соціального, психічного та

духовного здоров'я і задоволення людських потреб, здібностей та можливостей у здоров'язбереженні.

Отже, важливими складовими здоров'язбережувального простору є чинники, що впливають на здоров'я і здоровий спосіб життя; уміння відстежувати позитивні й негативні зміни в стані власного здоров'я і здоров'я навколишніх; уміння складати ефективну програму збереження здоров'я; уміння створювати здоров'язбережувальний простір; володіння способами організації діяльності з профілактики і здоров'язбереження; володіння ефективними оздоровчими технологіями.

Сьогодні світовий освітній простір переходить від знаннєвоцентричної до культуровідповідної моделі навчального закладу. Це зумовлює впровадження особистісно зорієнтованих, співпроективних та здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес, визначення нових орієнтирів у конструюванні змісту навчальної дисципліни. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема готовності викладача до проектування та побудови педагогічного процесу на основі культурологічного та аксіологічного підходів, які не можуть не впроваджувати здоров'язбережувальні технології у навчальний процес [5].

Нині в освітньому середовищі побутує думка про те, що мета і зміст освіти втрачають технократичний характер й освіта набуває здоров'язбережувального характеру.

Закон України «Про вищу освіту» наголошує на необхідності удосконалення сучасної освіти за рахунок упровадження здоров'язбережувальних технологій у практику освітніх закладів, адже розв'язання проблеми модернізації сучасного освітнього процесу, його особистісно-діяльнісний аспект ґрунтується на впровадженні здоров'язбережувальних технологій. Саме вони є основними положеннями нової парадигми освіти.

Отже, як свідчать наукові дослідження, більшість студентської молоді в Україні не дотримуються оздоровчої діяльності й здорового способу життя, що призводить до погіршення стану здоров'я студентів, особливо останніми роками. Саме тому одним із найважливіших завдань сучасної освіти повинен стати пошук нових підходів до організації навчально-виховного процесу в навчальному закладі, упровадження здоров'язбережувальних та здоров'яформувальних технологій, спрямованих на гуманізацію освіти. Це забезпечить створення здоров'язбережувального середовища для духовного зростання особистості, повноцінної реалізації її психофізичних можливостей, збереження та зміцнення здоров'я.

Література

1. Брахман И. И. Введение в валеологию – науку о здоровье / И. И. Брахман. – Л. : Наука, 1987.– 125 с.
2. Молодь за здоровий спосіб життя : щорічна доповідь Президенту України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2010 р.) / Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту, Державний інститут розвитку сім'ї та молоді. – К. : Основа, 2011. – 211 с.
3. Омельченко Л. П. Здоров'ятворча педагогіка / Омельченко Л. П., Омельченко О. В. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 205 с.
4. Чижевський В. В. Загальноєвропейський аспект формування змісту освіти в Україні : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. «Стандарти загальної середньої освіти. Проблеми, пошуки, перспективи», 25-26 червня 1996 р. / Чижевський В. В. – К., 1996.
5. Язловецький В. Здоров'язбереження особистості як педагогічна проблема / Язловецький В. // Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи розвитку. – Кіровоград: Поліграфічне підприємство «Ексклюзив-Систем», 2011. – 344 с.
6. Яхнін М. В. Здоров'я і здоровий спосіб життя / М. В. Яхнін. – К. : Наукова думка, 2009. – 214 с.

УДК 37.06(091)

Єремеєва В.М.,
кандидат педагогічних наук, доцент
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ГУМАНІСТИЧНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ЧИННИК ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ

У статті розглядаються деякі аспекти підвищення ефективності професійно-педагогічної діяльності. Проведено аналіз провідних тенденцій гуманізації сучасної освіти. Розкривається специфіка принципів гуманізації та індивідуального підходу. Виділено деякі аспекти реалізації гуманістично-орієнтованого підходу.

Ключові слова: *гуманізм, гуманізація, індивідуальний підхід, гуманістично-орієнтований підхід.*

В статье рассматриваются некоторые аспекты повышения эффективности профессионально-педагогической деятельности. Проведен анализ ведущих тенденций гуманизации современного образования. Раскрывается специфика принципов гуманизации и индивидуального подхода. Выделены некоторые аспекты реализации гуманистически-ориентированного подхода.

Ключевые слова: *гуманизм, гуманизация, индивидуальный подход, гуманистически-ориентированный подход.*

This article discusses some aspects of increasing the effectiveness of professional-pedagogical activity. The analysis of the major trends of the humanization of modern education. Specifics of the principle that humane and personal approach. Some aspects of the implementation of humanistically-oriented approach.

***Keywords**: humanism, humanization, individual approach, humanistically-oriented approach.*

Забезпечення розвитку і формування творчого потенціалу особистості, як зазначено у "Національній доктрині розвитку освіти України у ХХ1 столітті", є пріоритетним напрямом оновлення сучасної школи. В умовах модернізації української освіти спрямування навчального процесу в середніх та вищих навчальних закладах на оптимізацію та демократизацію надають можливості для розкриття творчості, розвитку ініціативи, активізації пізнавально-навчальної діяльності особистості.

Проте система професійно-педагогічної підготовки у вищому навчальному закладі побудована в основному на традиційних технологіях навчання, що не сприяє підвищенню її ефективності та обмежує можливості повною мірою здійснювати індивідуальний підхід. Це призводить до орієнтації на середнього студента, нівелювання особистості, стандартизації майбутньої професійної діяльності.

Тому особлива увага надається пошукам шляхів підвищення ефективності професійно-педагогічної діяльності, зокрема, необхідності формування особистості майбутнього вчителя відповідно до потреб сучасної практики, динамічних змін, що відбуваються в країні й світі. Такі умови створює гуманістично-орієнтований підхід у навчанні, здійснення якого стає особливо актуальним у наш час, коли вимагається оволодіння значним обсягом навчального матеріалу на достатньо високому рівні труднощів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури доводить, що історичні традиції трактування терміну "гуманістичний" передбачають характеристику системи цінностей, що звеличують людину, сприяють її благу, щастю, свободі та справедливості (Г. Балл, В. Огнев'юк, Т. Панфілова та ін.). Практичне становлення гуманістичної орієнтації в суспільному житті, що пов'язане з використанням варіативних технологій, які враховують індивідуальні особливості та мають спрямованість на організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії, досліджували М. Берулава, І. Зязюн, І. Надольний та ін.

Проблему формування особистості сучасного вчителя на гуманістичних засадах розглядали такі вчені, як С. Гончаренко, М. Євтух, В. Кремень, О. Савченко та ін. Різноманітні аспекти реалізації індивідуального підходу в навчанні та вихованні на різних етапах розвитку педагогічної думки були предметом особливої уваги зарубіжних та вітчизняних науковців (Ф. Дистервег, В. Галузинський, Я. А.Коменський та ін.).

Виховання високопрофесійного фахівця, людини з різнобічними поглядами, глибокими знаннями, широким світоглядом та політичною

культурою є актуальною проблемою сьогодення, тому процес навчання у сучасній вищій школі повинен забезпечувати індивідуальний розвиток кожного студента, сприяти успішному навчанню, максимальному розвитку його здібностей та обдарувань. Дослідження проблеми підвищення ефективності процесу професійно-педагогічної підготовки у вищих навчальних закладах на засадах гуманістично-орієнтованого підходу як перспективного напряму активізації творчого потенціалу майбутніх учителів є метою статті.

Професійна діяльність педагога реалізується в постійному взаємозв'язку з педагогічним колективом, що впливає на її характер, коректує і визначає результат праці педагога. Професіоналізм діяльності науковцями розглядається як якісна характеристика суб'єкта діяльності, що визначається мірою володіння ним сучасним змістом і засобами рішення професійних задач. Педагогічний професіоналізм – ступінь оволодіння загальною й педагогічною культурою. При цьому педагог виступає носієм культурних цінностей, головна з них – галузь знань, яку викладає. Крім того, він є носієм професійно-педагогічної культури, що дозволяє більш продуктивно вирішувати педагогічні задачі [3, с. 205].

Гуманістичні цінності освіти складають основу загальнолюдської культури і співвідносяться з найбільш фундаментальними явищами соціальної структури. Вони зумовлюють зміну авторитарно-дисциплінарної моделі виховання на особистісно-орієнтовану, сутнісними ознаками якої є максимальна індивідуалізація всіх її складових, створення умов для саморозвитку і самовдосконалення особистості, свідомого визначення своїх можливостей та життєвих цілей [8, с. 5-16].

Відповідно до зазначеної концепції якість сучасної освіти визначається не тільки певним обсягом знань, а й особистісними характеристиками, що роблять фахівця мобільним і вільним у своїх учинках, відповідальним за прийняті рішення, здатним до постійного відновлення інформативного діалогу з навколишнім соціальним середовищем.

Тому при підготовці висококваліфікованого фахівця необхідно організувати такий навчальний процес, який забезпечував би випускнику високу конкурентоспроможність за рахунок необхідного рівня сформованості стратегічної компетенції; сформував не тільки базові знання, а й уміння та потребу до самостійного підвищення професійного рівня, прагнення до безперервної самоосвіти та самовдосконалення; створив умови застосування ефективних механізмів рефлексії та моніторингу власного професійного зростання; розвинув особистісну соціальну відкритість, толерантність, готовність до діяльності в нестандартних ситуаціях; сформував здатність робити самостійний вибір, приймати рішення, брати на себе відповідальність за реалізацію визначеного плану дій [3, с. 217].

В особистісно-діяльнісному аспекті гуманізація розглядається як "специфічна педагогічна діяльність, спрямована на організацію педагогічного процесу, головною метою якого є особистість та її прояви у власне

"особистісних" діях – цілепокладанні, смислоутворенні, самостійності, відповідальності у виборі цінностей і вчинків, особистісному досвіді" [1, с. 8].

Конкретні напрями гуманізації освіти в різних типах навчальних закладів учені (Г. Балл, С. Гончаренко, В. Кремень та ін.) вбачають у наступному:

- гуманізація цілей освіти – формування вільного, розвиненого, високоморального, творчо активного, соціально зрілого фахівця;
- гуманізація змісту освіти – реалізація принципу історизму, що полягає у демонстрації еволюції людських знань про природу, суспільство і мислення; включенні етапів становлення і розвитку загальнолюдських цінностей та гуманістичних поглядів мислителів і вчених у створенні духовної культури людства;
- гуманізація методів навчання – гуманістичний підхід до організації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчального процесу, розроблення особистісно-орієнтованих технологій навчання і виховання у навчальних закладах.

Основними загальнонауковими принципами реалізації гуманізації освіти є: фундаментальність, системність, єдність національного та загальнолюдського; єдність гуманістично-особистісного, світоглядно-ціннісного і науково-пізнавального; єдність навчання та виховання; гуманізму; індивідуального підходу [3, с. 208].

Індивідуальний підхід у педагогіці виділяється як самостійний принцип, так і його складова частина, найчастіше – колективізму (М. Данилов, В. Оконь, Б. Єсипов та ін.), особистісного підходу (С. Карпенчук, І. Підласий та ін.), єдності виховання і самовиховання (А. Кондратюк, Н. Савін та ін.), в основі якого – врахування індивідуальних і вікових особливостей учнів у всіх формах та методах навчання та виховання.

Більшість дослідників вважає, що потрібно здійснювати індивідуальний підхід у тісному зв’язку з іншими дидактичними принципами, тому що відносно ізольований розгляд цього принципу можливий лише у межах розумної абстракції, що полегшує розуміння та практичну реалізацію його у єдиному цілісному навчально-виховному процесі. З одного боку, він служить конкретизації інших принципів, які розкривають соціально-типові вимоги до навчання та виховання. З іншого боку – визначає вимоги до змісту освіти, методів та організаційних форм з метою формування творчої індивідуальності кожного учня. Його реалізація передбачає часткові, тимчасові зміни найближчих завдань і окремих сторін змісту навчально-виховної роботи, постійну видозміну методів та організаційних форм [7, с. 63].

Отже, незважаючи на розбіжність у поглядах, більшість учених-дослідників виділяють індивідуальний підхід як найважливіший принцип навчально-виховного процесу, який здійснюється у тісному зв’язку з іншими принципами та різноманітними шляхами.

Гуманістичний підхід (принцип гуманізації) у науковій літературі

відноситься, також, до напряму в світовій науці про людину, що визнає своїм головним предметом особистість як унікальну цілісну систему, яка являє собою "відкриту можливість" самоактуалізації, властиву тільки людині. Принцип гуманізації передбачає створення максимально сприятливих умов для самовизначення особистості, розкриття й розвитку її здібностей, уважне ставлення до складності й неоднозначності її внутрішнього світу, турботу про здоров'я. Це органічне поєднання особистісного і колективістського, що робить суспільно-корисне особисто значущим для підростаючого покоління [5, с. 268].

Отже, принципи гуманізації та індивідуального підходу є двома важливими положеннями особистісно-орієнтованої парадигми навчання. Організація навчального процесу на принципах гуманізму та індивідуального підходу є необхідною передумовою для успішної трансляції загальнолюдських цінностей молоді.

Аналізуючи сутнісний зміст принципів гуманізації та індивідуального підходу, науковці (Н. Бібік, І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко, І. Якиманська та ін.) розглядають їх у *єдності*, зазначаючи, що у своїй цілісності вони виконують ряд важливих функцій:

- гуманізація запобігає виникненню психологічних травм при необхідності зміни ціннісних орієнтацій, позбавленні стереотипів у поглядах і поведінці шляхом особистісно-зорієнтованого процесу навчання;
- індивідуальний підхід сприяє спрямуванню індивіда не тільки на здобуток знань, засобів їх здобуття, але, перш за все, на розвиток своїх потенцій, творчих здібностей як на пряму мету, без якої неможлива самоактуалізація особистості;
- гуманізація й індивідуальний підхід спонукають індивіда до пошуку власних шляхів перетворення з пасивного споживача інформації на активного пошукувача; створення себе як самодостатньої творчої особистості [3, с. 208].

Основна ідея гуманістично-орієнтованого підходу полягає в наданні студенту максимально широких можливостей навчатися, що дозволить у майбутньому оптимально адаптуватися до реальної дійсності у всьому її різноманітті та цілісності й використати на практиці набутий досвід у різноманітних соціальних ситуаціях. Він передбачає визначення організаційних форм навчальних занять, перевірки, обліку та оцінки знань, умінь учнів, формулювання критеріїв оцінювання результатів навчання, праці вчителів, та освітніх установ у цілому [5, с. 243].

Отже, принцип гуманістично-орієнтованого підходу робить можливим побудову гнучких стратегій в організації та управлінні самостійною навчальною діяльністю студентів відповідно до існуючих освітніх ресурсів; диференційованого та індивідуального підходів, використання різноманітних форм, методів і засобів навчання; встановлення зворотнього зв'язку; побудови ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Це дасть можливість також змінити статус студента, який перетворюється у суб'єкт пізнавальної діяльності, що створює умови для розвитку його здібностей, інтересів, формує педагогічне

бачення.

Даний принцип реалізується шляхом послідовної орієнтації педагогічного процесу на врахування особистістих якостей майбутнього вчителя, його творчого потенціалу, надання самостійності у професійній діяльності та обумовлює становлення гуманних людських відносин між викладачем вищої педагогічної школи і студентом, який також з першого дня навчання повинен проектувати свої власні дії й вчинки на позицію вчителя − носія добра, моралі, гуманізму. В умовах вищого навчального закладу досягнення високого рівня професійних якостей майбутніх учителів можливе за умови організації навчального процесу на основі використання технологій, спрямованих на особистісно-орієнтоване, розвивальне навчання, яке ґрунтується на даних порівняльного аналізу вчителів різних рівнів продуктивної діяльності [4, с. 4-10].

Серед основних способів реалізації гуманістично-орієнтованого підходу в освітній процес можна розглядати впровадження особистісно-діяльнісних технологій, які передбачають зміну схеми навчальної взаємодії й ролі викладача по відношенню до студента та індивідуалізацію програм навчання.

У зазначеному контексті важливо виділити поняття "гуманістична спрямованість учителя", під яким розуміють "достатньо усталену сукупність мотивів, які спонукають педагога до такої організації навчально-виховного процесу, що спрямований передусім на стимулювання прогресивного психічного розвитку та саморозвитку вихованців, якнайповнішого розкриття їхніх здібностей і потенційних можливостей, встановлення гуманістичного типу спілкування з дітьми, що сприяє психологічному комфорту учнів, їх упевненості у власних силах" [5, с. 310].

Отже, гуманізація освіти передбачає поєднання гуманного ставлення до тих, хто навчається, з особистісною орієнтацією освітнього процесу. Таким чином, реалізація гуманістично-орієнтованого підходу вимагає від педагогів не тільки доброго та гуманного ставлення, але й поваги до особистості (індивідуальних особливостей, прагнень, думок) та сприяння її гармонійному розвитку.

Реформування сучасної української освіти, спрямоване на вдосконалення фахової підготовки працівників в поєднанні з ґрунтовною базою загальноосвітніх знань, ставить перед професійними навчальними закладами важливе завдання: готувати компетентного майбутнього фахівця, який повинен уміти самостійно здобувати й застосовувати на практиці нові знання та практичні навички. Однак, незважаючи на дослідження багатьох учених, проблема лишається актуальною. Подальшого вивчення, на наш погляд, потребують питання формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, модернізації підготовки сучасного вчителя в педагогічному університеті, напрямки та фактори формування особистісних характеристик педагога в сучасних умовах.

Література

1. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Балл Г. О. – К.-Рівне, 2007. – 172 с.
2. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы / Балл Г.А. – К.: Основа, 2006. – 408 с.
3. Воронкова В. Гуманізація освіти, науки, політики, влади, суспільства / Воронкова В. // Філософія освіти: наук. часопис. – 2007. – № 1-2(7). – С. 204-220.
4. Гончаренко С. У. Гуманітаризація загальної середньої освіти / Гончаренко С. У. // Початкова школа. – 1995. – № 3. – С. 4-10.
5. Енциклопедія освіти : [гол. ред. В. Г. Кремень] / Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Кондрашова Л.В. Индивидуальная работа студентов по педагогическим дисциплинам / Кондрашова Л.В., Буряк В.К., Гапоненко Л.А. – Кривой Рог, 1995. – С. 3-27.
7. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников / Рабунский Е.С. – М., 1975. – 193 с.
8. Савченко О.Я. Від людини освіченої – до людини культури: Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів / Савченко О.Я. // Педагогіка. – 1995. – № 3. – С. 5-16.
9. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / Унт И.Э. – М., 1990. – 263 с.

УДК 374.7

Бабушко С.Р.,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри
української та іноземних мов Національного університету
фізичного виховання і спорту України

КОМПЕТЕНЦІЯ ЧИ КОМПЕТЕНТНІСТЬ? (ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ПІДХОДІВ)

У статті висвітлюються результати аналізу тлумачень двох ключових термінів професійного розвитку фахівців «компетенції» та «компетентності», що зустрічаються у вітчизняній та зарубіжній науково-педагогічній літературі. Систематизовано наявні зарубіжні підходи до їх трактувань у три групи: американський, британський, західноєвропейський. З'ясовано, що вітчизняні науковці переважно вживають ці терміни із західноєвропейських позицій, як інтегральні багатопланові утворення. Простежено ймовірні причини відсутності єдності у їх трактуванні, окреслено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: *професійний розвиток, компетенції, компетентності, аналіз дефініцій, причини неоднозначності.*

В статье представлены результаты анализа толкований двух ключевых терминов профессионального развития специалистов «компетенции» и «компетентности», употребляемые в отечественной и зарубежной научно-

педагогической литературе. Систематизированы имеющиеся зарубежные трактовки концептов в три группы: американский, британский, западноевропейский. Выяснено, что отечественные ученые преимущественно употребляют данные термины с западноевропейских позиций, как интегральные многоплановые образования. Прослежено предполагаемые причины отсутствия единства в их трактовке, намечены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: *профессиональное развитие, компетенции, компетентности, анализ дефиниций, причины неоднозначности.*

The article represents the results of the definitions of two key terms in the field of employees' professional development which are widely used in native and foreign scientific literature. The available foreign approaches to these concepts have been systemized into three groups: American, British and Western European. It has been revealed that domestic researchers mostly prefer Western European position as they take these concepts as integral complex unities. There have been identified possible reasons for the variety of the definitions and the absence of the unified approach to the definitions of the above-mentioned concepts as well as the directions for the further research.

Key words: *professional development, competence, competency, definition analysis, reasons for definition variety.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Звернення до формування компетентностей у сучасній педагогіці набуло надзвичайної ваги і популярності не лише стосовно тих, хто навчається у формальній освітній системі, але й неформальній та інформальній. Це цілком закономірно, оскільки передумовами компетентісного підходу є об‘єктивні вимоги сучасного суспільства та ринкової економіки. Зокрема, звернення до компетентнісного підходу все частіше простежується в умовах корпоративного чи внутрішньофірмового навчання персоналу. Адже нині будь-якій компанії потрібен компетентний фахівець, який уміє самостійно приймати рішення, бере на себе більшу відповідальність, готовий безперервно навчатися і підвищувати свою кваліфікацію, здатний до самоосвіти, тобто такий фахівець, який професійно розвивається.

Компетентнісний підхід до професійного розвитку фахівців має на увазі не лише отримання ними певної сукупності знань та умінь, а формування системного набору компетенцій, що є затребуваними в тій чи іншій сфері професійної діяльності фахівця. Компетентнісний підхід є «корисним інструментом, за допомогою якого знищується прірва між освітою та сучасними вимогами робочого місця» [1, с. 327]. Відтак, дослідження професійного розвитку фахівців з позицій їх неперервного навчання на предмет оволодіння ними необхідними компетенціями, потребує цілісного аналізу та детального вивчення. Для цього, передусім, необхідно з‘ясувати, яким термінологічним апаратом послуговуються дослідники питань професійного розвитку, проаналізувати їх дефініції та з‘ясувати причини неоднозначності їх тлумачень, що допоможе уникнути плутанини та невідповідностей.

Аналіз попередніх досліджень. Як свідчить аналіз науково-

педагогічної та методичної літератури з досліджуваного питання, у сучасному науковому просторі не існує уніфікованого підходу до трактування термінів «компетентності» та «компетенції». Це стосується як зарубіжних, так і вітчизняних наукових джерел.

За влучним висловом британського науковця Б. Мансфілда (B. Mansfield), ці терміни є справжнім «ящиком Пандори», в якому криються причини їх невизначеності [2, с. 6].

З огляду на вищевикладене, **метою статті** є аналіз та систематизація існуючих підходів трактування ключових термінів професійного розвитку фахівців, зокрема «компетенція» та «компетентність» у вітчизняних та зарубіжних джерелах, виявлення причин відсутності єдності в їх трактуванні.

Виклад основного матеріалу. Терміни «*компетенція*» та «*компетентність*» широко використовуються у якості провідних термінів для професійної освіти та вимірюванні результатів професійного навчання і розвитку.

Аналіз вітчизняних довідкових джерел енциклопедичного характеру свідчить, що традиційно «компетенція» тлумачиться у двох вимірах, як:

- добра обізнаність із чим-небудь, що дає змогу особі фахово розв‘язати певну проблему;

- коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [3, с. 250].

«Компетентність» розуміється як «поінформованість, обізнаність, авторитетність» та як «властивість за значенням «компетентний»» [3, с. 250]. На перший погляд, зміст кожного поняття чітко визначений. Однак у 70-х рр. XX століття в англомовному науковому тезаурусі терміни почали широко вживати у сфері економіки, зокрема в управлінні персоналом. Відтак, терміни із загальновживаних лексичних одиниць стали «одиницями ринкової економіки» [4, с. 332], що зумовило модифікацію їх дефініцій та розбіжності у їх трактуванні. Провідні зарубіжні науковці з Дипломованого Інституту персоналу та розвитку (Chartered Institute of Personnel and Development – CIPD) відзначають, що концепт «competence» потребує уваги та роз‘яснень через свою нечіткість, оскільки у сучасному англомовному тезаурусі має 5 різних дефініцій. Коротко розглянемо кожен із них, щоб з‘ясувати причини дефініційної неоднозначності.

Competent (прикметник), як у фразі «компетентна людина». У цьому контексті термін означає здатність людини професійно виконувати свої трудові завдання згідно вимог. У кожній галузі виробництва фахове виконання обов‘язків різне. Крім того, неоднозначність проявляється й у рівні відповідності до вимог: від мінімального до максимального.

Competence (іменник) – компетентність, тобто стан бути компетентним. Термін не має форми множини і може бути використаний лише у значенні «управлінська компетентність» чи «компетентність менеджера».

Competence/s (іменник) – виконуване завдання. У цьому значенні термін використовується у США. Як бачимо, термін може бути й у формі однини, й

у формі множини.

Competence/ies (іменник) – характеристика людини, її риса, яка проявляється в ефективному виконанні її робочих обов‘язків. У цьому значенні термін співвідноситься із поведінкою людини та може бути вираженим як мотив, навичка, як частина власного іміджу та соціальної ролі, чи обсягу використовуваних знань. Широко вживається у літературі з навчання менеджменту.

Competence/s (іменник) – спочатку термін використовувався у значенні «елемент компетентності», зокрема у Великій Британії. Згодом був замінений на такі терміни, як «результати» (outcomes), «стандарти» (standards). Проте все ще може бути використаний у своєму першому значенні.

У результаті аналізу усіх розглянутих значень терміну простежується три коротких дефініції:

результати чи професійні стандарти, які описують, що необхідно робити;

завдання, які люди виконують на робочому місці, тобто опис того, що відбувається зараз;

особисті риси чи характеристики людини, які описують, яка є ця людина.

Вивчаючи англомовну наукову літературу на предмет використання концепту «*competence*», пов‘язаного з професійним розвитком фахівців, ми зіткнулися з низкою протиріч у їх трактуванні різними дослідниками залежно від того, який аспект акцентується при його використанні. Загалом, можна виокремити три усталених підходи, які домінують у зарубіжному науковому просторі:

- **американський,** у якому термін використовується з позицій особистісних характеристик людини, які впливають на гарне виконання робочих завдань, включаючи високу мотивацію. Такий підхід зародився як противага до вимірювання інтелектуальності людини, яка виступала «слабким провісником того, яким буде працівник» [5, с. 31]. Тому спостереження за найбільш та менш успішними фахівцями привело до визначення навичок та схильностей працівників, які вирізняли їх. Відтак компетентності сприймаються як чисто поведінкові. Однак, на відміну від рис особистості та інтелектуальності, їх можна набути у процесі навчання та професійного розвитку;

- **британський,** у якому термін спочатку використовували для створення уніфікованої національної системи робочих кваліфікацій. Тому в англійській традиції в основі використання терміну лежать професійні стандарти та здатність фахівця здійснювати трудову діяльність на робочому місці в межах професії та відповідно до робочих вимог. Згодом послуговування цим терміном у згаданому трактуванні значно вплинуло на розвиток третього підходу – західно-європейського;

- **західно-європейський**, що використовуються в країнах Західної Європи, зокрема у Франції, Німеччині та Австрії. Звичайно, відмінності у

трактуванні концепту в Франції та Німеччині є, але вони незначні, тому ми їх об‘єднуємо в одну групу, оскільки для них є характерним розуміння концепту як багатогранного інтегрального утворення, що включає в себе «триптих – знання, функціональні компетенції, та поведінкові характеристики» [6, с. 251]. У теорії їх можуть співвідносити з іншими термінами, але сутність такого підходу на практиці проявляється в тому, що особа буде ефективним та дієвим фахівцем за умови інтеграції та цілісності таких складових: вона повинна володіти необхідними знаннями, повинна мати необхідні функціональні навички для виконання своїх трудових завдань та належну соціальну поведінку.

Учені Ф. Д. ЛеДеіст (F. D.LeDeist) та Дж. Вінтертон (J. Winterton) називають ці три підходи поведінковим (behaviouralapproach), функціональним (functionalapproach) та багатовимірним чи цілісним (multi-dimensionalandholisticapproach) [5, с. 31].

Визначення трьох домінуючих підходів у трактуванні терміну «*competence*» не означає використання виключно єдиного тлумачення, яке було описано вище. Наприклад, у США набуває популярності більш широкий підхід до згаданого концепту, в якому все частіше беруться до уваги функціональні навички для виконання трудових завдань та враховуються набуті знання. У Великій Британії також спостерігається розширення концепту завдяки включенню до його концептуального поля знань та поведінкових характеристик, на додаток до чисто функціональних, які пов‘язані з конкретними професіями. У західноєвропейській практиці до багатовимірного та цілісного бачення концепту додається ще один рівень, який є всеосяжним, на переконання науковців. Це – мета-компетентність (meta-competence) – здатність учитися/навчатися (learningtolearn) [5, с. 39].

Підводячи підсумки аналізу різних шляхів трактування концепту «competence» в англомовній науковій літературі, можемо стверджувати, що незважаючи на те, що самі дослідники вважають концепт не зовсім зрозумілим та неоднозначним, усе ж таки вони відзначають його вагомість для досліджень різнопланових питань професійного розвитку фахівців [5, с. 29].

На думку британського дослідника Б. Мансфілда (B. Mansfield), цей «недовивчений, недодосліджений» термін був експортований до країн із перехідною економікою (до яких власне належить і Україна), як основа для здійснення їх освітніх реформ у професійній освіті [2, с.7]. Тому з великою іронією вчений пропонує спробувати перекласти термін «*competence*» та майже синонімічний йому «*keyskills*», що так невинно звучать в англійській мові, російською мовою, а потім спробувати переконати партнерів, що ці терміни чіткі та недвозначні та їх сміливо можна використовувати як основу для реформи професійної освіти [2, с. 9-10].

Отже, в англомовній науковій літературі відсутня чіткість тлумачення згаданого концепту. Підходи вітчизняних науковців до визначення концепту також різноманітні.

Проте хочемо зауважити, що слова «*компетенція*» та «*компетентність*» використовувалися в українській мові ще до запозичення їх у якості провідних термінів для професійної освіти та вимірювання результатів професійного навчання і розвитку. Так у вітчизняному науковому просторі поняття «компетентність» широко трактують як здатність ефективно і творчо застосовувати знання та уміння в міжособистісних стосунках – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному і професійному контекстах [7, с. 3].

Ефективність компетентнісного підходу для досліджень професійного розвитку фахівців доведена часом і практикою, незважаючи на неоднозначність тлумачень ключових термінів «компетенція» та «компетентність». Рамки статті не дозволяють навести приклади дефініцій згаданих термінів, що пропонуються вітчизняними дослідниками. Проте, узагальнюючи найбільш вживані трактування, можемо констатувати прихильність українських учених до західноєвропейського підходу, який відрізняється сприйняттям згаданих понять як багатогранних цілісних утворень, в основі яких лежать знання, уміння та навички. Водночас вітчизняні вчені застерігають від їх ототожнення з класичними «ЗУНами» [8, с. 35]. Компетентність за своїм обсягом є значно ширшою за сукупність знань, умінь та навичок, оскільки вони припускають «дію за аналогією зі зразком», а компетентність припускає «досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань» [9, с. 147].

Стосовно відповідності англомовних «*competence*» та «*competency*» українським термінам, зазначимо, що відсутня їх чітка кореляція. Так в англо-українських словниках, як було згадано вище, переважно пропонується два терміни з майже синонімічним перекладом. Водночас, при спробі зробити переклад з української мови на англійську, спостерігаємо, що «*компетенція*» та «*компетентність*» у сучасних англо-українських та українсько-англійських словниках не розмежовуються. Натомість, пропонується у всіх випадках послуговуватися терміном «*competence*».

Причини невідповідності згаданих англомовних та україномовних термінів вбачаємо, передусім, у їх невизначеності в англійській мові, з якої вони були запозичені. Водночас, деякі вітчизняні науковці пояснюють розбіжності у тлумаченні термінів імовірною помилкою при перекладі Рекомендацій Ради Європи з мовної освіти та інших міжнародних документів [10].

Висновок. Таким чином, аналіз наявних тлумачень термінів «компетенції» та «компетентності» у дискурсі вітчизняних та зарубіжних науково-педагогічних досліджень показав відсутність єдності у їх трактуванні. Аналіз причин такого стану уможливив виокремлення трьох підходів: американського, британського та західноєвропейського. Причому вітчизняні дослідники у своєму використанні згаданих термінів віддають перевагу західноєвропейській позиції, тобто сприймають концепти як складні інтегральні утворення.

Сподіваємося, що запропонований у цій статті аналіз підходів до тлумачень ключових термінів професійного розвитку фахівців сприятиме розумінню причин неоднозначності дефініцій понять «компетенція» та «компетентність», що уможливить у майбутньому їх уніфіковане вживання в науково-педагогічній літературі.

Подальші перспективи дослідження ми пов‘язуємо з аналізом існуючих підходів у зарубіжних та вітчизняних наукових джерелах до термінів «професійна компетентність» та «професійна компетенція», якими часто послуговуються у практичному обігу, але які до сих пір відсутні у багатьох виданнях вітчизняної довідково-енциклопедичної літератури.

Література

1. Boon J., van der Klink M. Competencies: the triumph of a fuzzy concept / J. Boon, M. van der Klink // Proceedings of Academy of Human Resources Development Annul Conference. – Honolulu, 2002. – Vol. 1. – P. 327-334.

2. Mansfield B. Competence in transition / B. Mansfield // Journal of European Industrial Training. – 2004. – Vol. 28. – № 2/3/4. – P. 296-309.

3. Академічний тлумачний словник української мови (1970—1980) [Електронний ресурс] / Електронна версія «Словника української мови» в 11 томах. – 2011. – Режим доступу: http://sum.in.ua/

4. Бідюк Н. М. Теорія і практика професійного навчання безробітних у США: дис. … доктора пед. наук: спец.13.00.04 / Бідюк Наталія Михайлівна. – К., 2009. – 544 с.

5. Le Deist F. D. What is competence? / F. D. Le Deist, J. Winterton // Human Resource Development International. – 2005. – Vol. 8. – № 1. – P. 27-46.

6. Cazal D. Compêtenceset saviors: quells concepts pour quelles instrumentation / D. Cazal, A. Dietrich // Gérer les Compêtences: des Instruments aux Processus. – Paris: Vuibert, 2003. – P. 241-262.

7. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / [Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубіянко В. В., Бабин І. І.]; за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль: Навч. книга «Богдан», 2004. – 382 с.

8. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні: дис. … д-ра пед. наук. : спец. 13.00.04 / Кузьмінський Анатолій Іванович. – К., 2003. – 443 с.

9. Яцик М. Р. Формування професійної компетентності майбутніх економістів як інтердисциплінарна педагогічна проблема / М. Р. Яцик // Вісник Черкаського університету: наук. журнал. – Серія педагогічні науки. – № 3 (256). – Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2013. – С.145-149.

10. Чемерис І. М. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності та компетенції / І. М. Чемерис // Вища освіта України. – 2006. – № 2(20). – С. 84-88.

УДК 377.36:33:004

Свиридюк В.В.,
викладач Житомирського інституту медсестринства

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР ІЗ ЗАВЕРШЕНОЮ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ

Поняття комунікативної компетентності визначається у широкому сенсі як знання закономірностей збору і поширення інформації. У вузькому розумінні – як мистецтво бути зрозумілим і переконливим. На основі такого тлумачення комунікативної компетентності запропоновано класифікацію, згідно з якою комунікативна компетентність поділяється на такі різновиди: побутова; професійна; інформаційна; наукова. В основі професійної комунікативної компетентності медичних сестер лежить емпатія та асертивність.

Ключові слова: *магістр медсестринства, наукова комунікативна компетентність.*

Понятие коммуникативной компетентности определяется в широком смысле как знание закономерностей сбора и распространения информации. В узком смысле – как искусство быть понятным и убедительным. На основе такого толкования коммуникативной компетентности предложена классификация, согласно которой коммуникативная компетентность подразделяется на такие разновидности: бытовая; профессиональная; информационная; научная. В основе профессиональной коммуникативной компетентности медицинских сестер лежит эмпатия и ассертивность.

Ключевые слова*: магистр медсестринства, научная коммуникативная компетентность, среда, здороьесохраняющее пространство, учебно-воспитательный процесс, гуманизация образования, педагогические концепции, формы и методы укрепления здоровья студентов.*

The notion of communicative competence is defined in a broad sense as the knowledge of the mechanisms to collect and disseminate information. In a narrow sense – as an art to be clear and convincing. Based on this interpretation of communicative competence proposed classification, according to which communicative competence is divided into these types: residential; industrial; information; research. In the basis of professional communicative competence of nurses is empathy and assertiveness.

Keywords: *master of nursing, academic communicative competence, environment, health sberegatelny space, the educational process, humanization of education, pedagogical concepts, forms and methods of health promotion students.*

У зв'язку з появою в Україні магістрів за спеціальністю «Сестринська справа» важливого значення набуває наукове обґрунтування процесу формування комунікативної компетентності медичних сестер. Аналіз наукових праць свідчить про наявність низки протиріч у формуванні терміносистеми комунікативної компетентності. Це, насамперед, відсутність системності та неоднозначності у визначенні понятійного поля термінів: комунікативність, комунікативний, компетенція, компетентність,

компетентний, що призводить до смислової неточності в інтерпретації певних фактів і явищ реальної дійсності. Чітко не визначена, а тому не встановлена ієрархія основних понять відповідно до їх змістового значення; невизначені взаємозв'язки між окремими поняттями не дозволяють встановити цілісність системи понять. Запозичення термінів з інших наукових галузей відбувається без урахування специфіки предмету педагогіка, що призводить до неточної смислової інтерпретації її нових понять [1, с. 22-27; 2, с.133-134; 9, с. 23].

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі формування комунікативної компетентності медичних сестер із завершеною вищою медсестринською освітою – магістрів медсестринства.

Методи дослідження: контент-аналіз наукових джерел та методи системного аналізу і логічного узагальнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з основними принципами методології наукової діяльності кожна наукова теорія формується з огляду на одну або декілька ідей, фундаментальних понять та припущень. Прагнучи до логічної стрункості та внутрішньої несуперечливості теорії, дослідник виходить з того, що в її основі має бути якомога менше вихідних понять. За недотримання цієї умови досить важко сформувати цілісну теорію, а сукупність ідей, понять і припущень, якщо їх занадто багато, не в змозі перетворитися в єдину і несуперечливу теоретичну систему [2, с. 39-40; 4, с.133-134; 9, с. 34].

Фундаментальний принцип економії понять дістав назву «бритви Оккама». Entia non sunt multiplicanda sine necessitate. Дослівний переклад з латини – «Сутності не слід множити без необхідності», або іншими словами: не потрібно придумувати складні пояснення там, де все просто і ясно. Згідно з цим принципом, який у 14-му столітті сформулював монах-францисканець Вільям Оккама, із двох теорій, що пояснюють одне й те ж явище, правильною є та, що простіша. Простіші пояснення природних чи соціальних явищ з більшою ймовірністю можуть виявитися правильними, ніж складні. Український філософ і поет Григорій Сковорода виклав цей принцип так: «Слава тобі, Господи, що ти все необхідне зробив простим, а все складне непотрібним». Суть метафори, що міститься у назві «бритва», полягає у відсіченні надлишкових понять і зведенні теоретичної моделі до можливого мінімального числа припущень [2, с. 49].

Виходячи з цих позицій, при побудові терміносистеми комунікативної компетентності необхідно дотримуватися певних вимог:

- її структуру мають складати основні фундаментальні поняття, кількість яких має бути максимально обмежена і разом з тим достатня для побудови теоретичної моделі, яка обґрунтовує проблемне поле комунікативності як науки;

- до її складу мають входити найбільш витлумачені терміни, трактування яких однозначне, не тавтологічне й не суперечить одне одному;

- між поняттями необхідно встановити взаємозв'язки, які забезпечують цілісність моделі, та вибудувати їх чітку ієрархію і субординацію відповідно

до значущості та теоретичного наповнення сутності [8, с.133-134].

Історіогенез компетентнісно-орієнтованої освіти бере свій початок з 60-х років минулого століття, коли у 1965 році американським лінгвістом Н.Хомським було запропоновано термін «освіта, заснована на компетентності, – competence based education (CBE) [7, с. 101-103; 10, с. 11-12].

В анлійській мові терміни «competency» і «competence» використовуються як синоніми. У вітчизняній та російській педагогіці єдине поняття CBE (competence based education) було розчленоване на «компетенцію» і «компетентність» [4, с. 86-88; 5, с.4-6; 6, с.52-56; 7, с. 102].

Компетенція (лат. competentia від competo) – взаємно прагнути, відповідати (у значенні – перебувати у відповідності одне до одного), підходити (у значенні – підходити за змістом, бути тим, що потрібно).

Компетентність (від лат. competens) – належний, відповідний.

Після більш, ніж півстолітньої наукової дискусії, впродовж якої було запропоновано більше сотні протирічних визначень, нарешті почав формуватися консенсус, згідно з яким: компетенція – це знання; а компетентність – уміння ними користуватися на практиці, тобто володіння компетенцією; компетентний – такий, що володіє компетентенцією. Ми звертаємо увагу на інший, не менш важливий аспект освіти, заснованої на компетентності. Він закладений у визначенні CBE. Спільною рисою для понять компетенція і компетентність є діалектична єдність широкого світоглядного, філософського, фундаментального і поглибленого, але обмеженого певною галуззю, експертного характеру знань і практичного досвіду людської діяльності. Ця єдність зумовлена феноменом, викликаним індустріальною і науковою революціями, внаслідок чого сучасне постіндустріальне або, як його ще називають інформаційне суспільство, характеризується лавиноподібним потоком накопичення нової інформації. Усе про все на сучасному етапі розвитку цивілізації стало знати неможливо. Мимоволі довелося обмежитися певними рамками, що в освітній галузі знайшло вираження у виникненні поняття освіти, заснованої на компетентності (competence-based-education) [10, с.56].

Вищезазначений феномен лавиноподібного накопичення знань (інформації) і в той же час необхідність у глибоких знаннях у певній галузі призвів до вузької спеціалізації людської діяльності, а в освітній галузі до виникнення професійної освіти. Для сучасної професійної освіти в будь-якій галузі, й у медсестринстві включно, характерними особливостями є такі:

1) широке розповсюдження дистанційних форм навчання;

2) інтерактивний характер навчання, особливо за дистанційною формою;

3) неперервний характер освіти – післядипломна освіта, навчання впродовж життя. Зміна концепції освіти з акцентом на післядипломну відбулася внаслідок стрімкого накопичення нової інформації – знання набуті в дитинстві та юності тепер уже не спроможні забезпечити конкурентноздатність фахівця впродовж його активного працездатного

періоду діяльності (впродовж 25-30 років);

4) актуалізація єдності наукової й освітньої діяльності в процесі отримання вищої, університетської освіти;

5) інноваційний характер і креативність сучасної освіти;

6) широкі й тісні міжнародні зв'язки – повернення до спільної, міжнародної (на даному етапі розвитку цивілізації анлійської) мови наукового спілкування.

Поняття комунікативної компетентності ввійшло в науковий обіг у 1972 р. завдяки американському лінгвісту Д.Хаймзу, який новим терміном замінив поняття лінгвістичної компетенції, яке обмежувалося суто лінгвістикою [11, с. 13; 12, с, 7].

Після того, як Д.Хаймз вивів комунікативну компетентність із царини лінгвістики, розширив і доповнив поняття комунікативної компетенції як невід'ємної складової професійної компетентності, було створено цілу низку її галузевих моделей. При цьому кожен дослідник знаходив і звертав увагу на істотні аспекти комунікативної компетентності, які виходять далеко за межі не лише лінгвістики, але й педагогіки. Різні аспекти комунікативної компетентності почали не лише вивчати, але й активно використовувати психологи, медики, журналісти, політики, юристи, військові та представники інших професій, які відкривали особливості професійної комунікативної компетентності, притаманні для своєї галузі. На сьогодні відомо більше 40 різновидів професійної комунікативної компетенції, серед яких особливої актуальності набула інформаційна комунікативна компетентність та наукова комунікативна компетентність [3, с. 85; 5, с. 3].

Ми також наголошуємо на тісному зв'язку комунікативної компетентності з інформатикою і вважаємо, що комунікативну компетентність як процес можна звести до інформаційної матриці: почуте, побачене, прочитане → запам'ятоване, осмислене, емоційно забарвлене → сказане, показане, написане.

Тому ми визначаємо поняття комунікативної компетентності у широкому сенсі цього слова як *знання закономірностей збору і поширення інформації*. У вузькому розумінні – *це мистецтво бути зрозумілим і переконливим.*

На основі такого розширеного розуміння комунікативної компетентності ми пропонуємо класифікацію цього поняття.

Комунікативна компетентність поділяється на такі різновиди:

I. Побутова або загальнолюдська комунікативна компетентність.

II. Професійна комунікативна компетентність.

1. Лінгвістична.

2. Педагогічна.

3. Психологічна.

4. Медична.

5. Політична або комунікативна компетентність політиків (дипломатія, ораторське мистецтво, риторика, уміння вести полеміку в прямому ефірі,

піар, харизма, дезінформація, фальсифікація історії, ідеологізація та поділ суспільства на партії за інтересами тощо).

6. Комунікативна компетентність військових (криптологія).

7. Релігійна комунікативна компетентність (комунікативна компетентність проповідників – духовна розрада, виховання релігійних моральних цінностей і релігійного світогляду, виокремлення та гуртування віруючих у релігійні общини тощо).

8. Юридична комунікативна компетентність працівників органів правосуддя: слідчих, прокурорів, суддів та адвокатів.

9. Комунікативна компетентність бізнесменів (мистецтво завоювання довіри партнерів).

10. Мистецька комунікативна компетентність (література, музика, театр, естрада, живопис, скульптура, кіно, радіо, телебачення та інші мистецькі жанри, у тому числі масмедіа), визначальною ознакою яких є здатність викликати захоплення й естетичну насолоду.

11. Журналістська комунікативна компетентність (збір і розповсюдження засобами масової інформації не лише правдивої інформації, але й продукування дезінформації, створення і розвінчування ідолів, викриття, піар, формування харизми, звеличення, фальсифікація, наклеп, паплюження).

12. Інші різновиди професійної комунікативної компетентності.

III. Інформаційна комунікативна компетентність

IV. Наукова комунікативна компетентність.

Щодо побутової комунікативної компетентності, то її набувають усі люди ще в дитинстві в процесі соціологізації та формування особистості. Побутова комунікативна компетентність значно залежить від освіти, але освіта не є визначальною для цього різновиду комунікативної компетентності, оскільки навіть неграмотні люди завдяки розвинутій комунікативності, здоровому глузду і природженій життєвій мудрості з успіхом вирішують усі свої проблеми. Побутова комунікативність відіграє вирішальну роль у вирішенні основних життєвих проблем людини (професія, шлюб, робота, виховання дітей, завоювання довіри друзів, прихильності приятелів і сусідів, поваги від людей, набуття певного соціального статусу тощо). Побутова комунікативна компетентність належить до загальнолюдських якостей, характерною особливістю якої є те, що вона ґрунтується на доброзичливості й доброчесності, є невід'ємною складовою людяності. Незважаючи на те, що в минулому навіть самого поняття «комунікативна компетентність» не існувало, компетентно спілкуватися на побутовому рівні люди завжди вміли. Зразки витонченої загальнолюдської комунікативної компетентності ми знаходимо ще в древніх клинописних і папірусних текстах. На сьогодні загальнолюдська комунікативна компетентність розвинулась у чотири поширені переважно усні жанри, що широко використовуються при спілкуванні: прислів'я, афоризми, тости, анекдоти.

Різновидом побутової комунікативної компетентності є комунікативна компетентність авантюристів і шахраїв – це мистецтво обману, маніпулювання людьми, розпалювання азарту, зловживання довірою, гра на слабких (чудесне зцілення від хвороб зняття порчі, пристріту, навроків, вразу, корони безшлюбності, безпліддя, поєднання долі, яснобачення, навіювання тощо) та темних сторонах людської душі: жадібності, заздрості, марнославстві.

Ще одним досить поширеним різновидом побутової комунікативної компетентності є комунікативна компетентність осіб, що надають сексуальні послуги з метою наживи: повії, гейші, танцівниці, стриптизерші, жиголо, «доярки олігархів» та інші «пилососи» і «чистильники» карманів і гаманців багатіїв. Усі вони досконало опанували гру на ницих інстинктах і потягах людської натури, вербальні (мистецтво спілкування) та невербальні (мова тіла) способи використання людських вад і слабкостей.

Немає необхідності детально зупинятися на останніх двох різновидах побутової комунікативної компетентності. Вони обидва зав'язані на дезінформації, тобто вмінні компетентно видавати бажане за дійсне і навпаки. Наведемо лише афоризм Отто фон Бісмарка з цього приводу: «Найбільше брешуть під час війни, після полювання та перед виборами» і зауваження Артура Шопенгауера: «На жаль, усі негідники напрочуд товариські».

Щодо інформаційної комунікативної компетентності, то для нас цікавим є феномен комп'ютерної залежності, породжений поточним інформаційним етапом розвитку людської цивілізації – поява «Людини мережі, або Інтермена».

Згідно з І. Дєвтєровим: «Інтерменом можна назвати людину XXI століття, життя якої зав'язане на Мережі. Особистість Інтермена формується в Мережі й належить мережевим співтовариствам. Інтермен будує плани, виходячи лише з можливостей, що відкриваються Мережею, інтелектуально й емоційно прив'язаний до неї, залежить від процесів, що відбуваються у кіберпросторі, переживає захват і потрясіння у зв'язку з подіями, що відбуваються в Мережі, закохується і ненавидить через Мережу, шукає допомоги, підтримки через Мережу і лише в Мережі. Психологічно Інтермен прив'язаний до процесів у Мережі, що мають до нього безпосереднє відношення, оскільки лише їх вважає справжніми, вартими його уваги та часу» [3, с. 86-87].

І. Дєвтєров поділив «Людину мережі» на такі підвиди:

- інтермен-маргінал – користувач інформацією, який лише «живе» в мережі;
- інтермен-хакер (користувач прихованою інформацією);
- інтермен-креативщик (творець інноваційних інформаційних проектів).

Поява Інтерменів була зумовлена тим, що віртуальна реальність відкрила нові горизонти для інтерактивності. Сучасне «мережеве» покоління прийшло на зміну «екранному», де гра йшла в одні ворота (з телевізором),

настала ера інтерактивності, тобто активної участі у віртуальних мережевих процесах будь-кого з бажаючих. Стосовно педагогіки, доступ до навчання став, по суті, доступом до інформаційних ресурсів і освітніх послуг, що дозволяє тим, хто навчається, не тільки споживати освітні ресурси, але й розробляти їх. Навчання, таким чином, еволюціонувало від передачі інформації й знань до виробництва інформації й знань, а сучасна педагогіка поповнилася новим перспективним підходом, який отримав назву коннективізм, де навчання розглядається як процес створення електронної мережі, вузлами якої є організації, бібліотеки, сайти, книги, журнали, бази даних, або будь-які інші джерела інформації, а люди, й ті, що навчають, і ті, що навчаються, споживають, розробляють і обмінюються освітніми ресурсами [13, с. 5].

І. Дєвтєров з цього приводу цілком слушно констатує: «Якщо «екранне» покоління лише пасивно бомбардувалося інформаційними потоками найрізноманітнішого характеру, без можливості якось впливати на зміст останніх, то «мережеве» покоління зростає в інтерактивному режимі, тобто, режимі активних комунікацій і наявності постійного зворотного зв'язку з будь-яким сайтом Інтернету або просто респондентом світової павутини» [3, с. 85].

Віртуальна псевдореальність змінює свідомість та світогляд молодої людини. Підліток, який «повернувся» з віртуального світу, несе з собою іншу шкалу життєвих цінностей та іншу спрямованість діяльності.

На сьогодні явно визначилися дві альтернативні тенденції впливу Інтернету на сучасну людину.

1) Позитивний вплив:

- принципово новий рівень розвитку науки, техніки і культури, що збагачує людство можливістю кожного проявити себе;
- розширення географічних зон економічної, наукової й культурної співпраці – швидкий доступ до шедеврів світового мистецтва, носіїв та сховищ економічної, наукової, секретної інформації тощо;
- можливість працювати, не виходячи з дому, що досить актуально для людей з обмеженими фізичними можливостями;

2) негативний вплив:

- зміна свідомості сучасної людини, пов'язана зі специфічною залежністю від Інтернету;
- занепад духовних і моральних цінностей, пов'язаний з анонімністю, вседозволеністю, безкарністю, кіберзлочинністю, мережевим шахрайством тощо;
- дефіцит поваги до думки віртуальних співрозмовників, ігнорування авторських прав на інтелектуальну власність, тотальний плагіат, нетерпимість до інакомислення, захоплення мережевим хуліганством тощо.

Для інтелектуально розвиненої людини, яка володіє всіма нормами усного й писемного мовлення, Інтернет – безмежна можливість збагачення культурного мовленнєвого рівня (наприклад, засіб опанування іноземною

мовою), презентації власних ідей, винаходів, відкриттів.

У той же час у мережі виникають клуби самогубців, наркоманів, терористів-початківців тощо. Часто спостерігаються порушення адекватності людської поведінки: дереалізація, втрата життєвих орієнтирів, занепад моралі й духовних цінностей, зміщення ядра структури особистості.

Появу персональних комп'ютерів, мережі Інтернет і віртуальної реальності, як засобів масової комунікації, можна сміливо ставити в один ряд із виникненням писемності й книгодрукування.

Із професійних різновидів комунікативної компетентності для медсестер найбільший інтерес становить медична. Вона має багато аспектів, серед яких ми зупинимося лише на основних.

До них належить комунікативна компетентність медичних працівників при зборі інформації, необхідної для постановки діагнозу. Обстеження пацієнтів починають із розпитування, метою якого є отримання від хворого даних про його хворобу та пов’язаних із нею відчуттів. Хоча анамнестичні дані носять певною мірою суб’єктивний характер, однак вони відіграють ключову роль у встановленні діагнозу. Необхідно відмітити, що в будь-якій, навіть самій вузькій галузі медицини, на кшталт офтальмології, стоматології чи психіатрії, методологія збору анамнезу відпрацьована до найдрібніших деталей.

Надалі, у процесі лікування, спілкування між пацієнтом і медичним працівником, зазвичай, встановлюється одна з наступних моделей комунікативної взаємодії: авторитарна, партнерська, контрактна, маніпулятивна, особистісно-орієнтована, духовно-орієнтована, чергувально-командна.

Для надання ефективної кваліфікованої допомоги дипломована медична сестра повинна не тільки досконало засвоїти необхідну систему фахових знань, умінь і практичних навичок, але й досконало володіти мистецтвом спілкування.

До комунікативної компетентності дипломованої медичної сестри слід віднести вміння вести діалог з хворим, здатність до емпатії, спроможність у різних нестандартних ситуаціях займати адекватну позицію, щоб не зруйнувати віру пацієнта в одужання, уміння активно й тактовно співпрацювати з колегами.

Формування комунікативної компетентності нероздільне і повинно відбуватися паралельно з формуванням духовно-ціннісної сфери майбутніх медиків. Найкращі риси медсестри як сестри милосердя особливо необхідні в паліативній медицині приреченим на смерть хворим, життя яким медицина врятувати не може, однак має оточити їх турботою і любов'ю, щоб вони змогли дожити свої останні дні достойно і без страждань.

В основі духовно-ціннісної сфери медичної сестри лежать емпатія та асертивність. Емпáтія (англ. empathy) — розуміння відносин, почуттів, психічних станів іншої особи в формі співпереживання. Емпатію називають емоційним резонансом на переживання іншої людини. Емпатія базується на

почуттях, а не залежить від інтелектуальних здібностей.

Значення емпатії:

- хто уважно слухає, той може зрозуміти, що думає, відчуває інший (це поєднує людей);

- емпатія підтримує сприйняття іншого таким, який він є;

- емпатія дозволяє краще розуміти інших та приносити їм радість від того, що хтось їх розуміє.

Емпатія виникає в разі наявності трьох основних її чинників:

- емпатогенна ситуація, тобто ті обставини, які спричинили у певної особи особливий емоційний стан та потребу в підтримці з боку іншої особи. Такі ситуації можуть бути як психотравмуючими, так і приємними. Відповідно, емоції носять негативний або позитивний характер;

- об'єкт емпатії, тобто, особа, яка потребує підтримки або сприяння;

- суб'єкт емпатії, тобто особа, у якої виникають певні переживання щодо об'єкта емпатії.

Іншою важливою складовою професійної медичної комунікативної компетентності є асертивність.

Асерти́вність (від англ. assertion) — здатність людини не залежати від зовнішніх впливів і оцінок, самостійно регулювати власну поведінку і відповідати за неї, здатність відстоювати свою точку зору, не порушуючи моральних прав іншої людини. Це здатність оптимально реагувати на критику та вміння рішуче говорити собі та іншим «ні», якщо цього вимагають обставини.

Асертивність дозволяє зробити свою поведінку гнучкою та дивергентною. У звичайному житті модель поведінки більшості людей тяжіє до однієї з двох крайнощів: пасивності або агресії. У першому випадку людиною, яка добровільно приймає на собі роль жертви, керує невпевненість у собі, страх перед лицем змін або, навпаки, побоювання втратити те, що вже нажите. У другому — явне або завуальоване бажання маніпулювати тими, що оточують, підпорядковувати їх своїм інтересам. Агресор керується принципом «ти мені винен, тому що я сильніший», жертва — «ти мені винен, тому що я слабкий, а слабких потрібно підтримувати».

На відміну від цих двох поширених типів комунікації, асертивна поведінка (assertiveness) спирається на кардинально інший принцип: «я тобі нічого не винен, і ти мені нічого не винен, ми партнери».

Принципи асертивної поведінки.

1. Відповідальність за власну поведінку. За своєю суттю асертивність — це філософія особистої відповідальності. Тобто мова йде про те, що ми відповідальні за свою власну поведінку і не маємо права звинувачувати інших людей за їх реакцію на нашу поведінку.

2. Демонстрація самоповаги і пошани до інших людей. Основною складовою асертивності є наявність самоповаги і пошани до інших людей.

3. Ефективне спілкування. У даному випадку головними є три такі якості — чесність, відвертість і прямота в розмові, але не за рахунок емоційного

стану іншої людини. Йдеться про уміння сказати те, що ви думаєте або відчуваєте щодо якого-небудь питання, не турбуючи і не дратуючи при цьому свого партнера по спілкуванню.

4. Демонстрація упевненості й позитивної установки. Асертивна поведінка допускає розвиток упевненості й позитивної установки. Упевненість у собі пов'язана з двома параметрами: самоповагою і знанням того, що ми професіонали, що добре володіють своїм ремеслом.

6. Уміння уважно слухати і розуміти. Асертивність вимагає уміння уважно слухати і прагнення зрозуміти точку зору іншої людини. Усі ми вважаємо себе хорошими слухачами, але виникає питання, як часто ми, слухаючи іншу людину, переходимо від фактів до припущень, і як часто ми перебиваємо інших для того, щоб швидше викласти свою точку зору?

7. Переговори і досягнення робочого компромісу. Прагнення до досягнення робочого компромісу — дуже корисна якість. Часом виникає потреба знайти такий вихід із ситуації, що склалася, який би влаштовував усі сторони, що в ній задіяні.

Асерти́вність — здатність людини не залежати від зовнішніх впливів і оцінок, самостійно регулювати власну поведінку і відповідати за неї, вміння рішуче говорити собі та іншим «Ні», якщо цього вимагають обставини, здатність оптимально реагувати на критику, відстоювати свою точку зору, не порушуючи моральних прав іншої людини.

Асертивність притаманна воістину мудрим людям, які здатні прогнозувати розвиток подій і конфліктних ситуацій і, зазвичай, не потрапляють у становище, де від них вимагається безальтернативна відповідь «Так» або «Ні», яка в обох випадках загрожує неприємностями, а якщо такої ситуації не уникнути, то вміють поводитися гідно, не принижуючи ні себе, ні інших учасників конфлікту.

Найскладніше у комунікативній взаємодії – це вміння відмовити об'єкту взаємодії у його проханні чи домаганнях, не провокуючи у нього негативних емоцій та агресії, відмовити так, щоб залишитися друзями, приятелями чи просто хорошими знайомими.

Магістр медсестринства за освітньо-кваліфікаційними характеристиками істотно вирізняється від дипломованих медичних сестер та медсестер-бакалаврів. Специфікою магістрів за спеціальністю «Сестринська справа» є те, що вимоги до навчальних програм концептуально мають забезпечували професійну спрямованість майбутніх викладачів сестринських дисциплін, системне вивчення ними загальної педагогіки, формування комунікативної компетенції, використання сучасних інноваційних технологій освіти для вибору оптимальної стратегії викладання спеціальних сестринських предметів залежно від рівня підготовки студентів.

Невід'ємною складовою підготовки магістрів сестринської справи є інтеграція навчального процесу з науково-дослідною роботою, яка передбачає формування у них наукової комунікативної компетентності.

Ми виокремлюємо три рівні наукової комунікативної компетентності

магістра медсестринства:

- володіння комп'ютерними технологіями підвищення свого фахового рівня засобами Інтернету;
- використання комп'ютерних технологій у професійній (педагогічній і науковій) діяльності;
- створення об'єктів інтелектуальної власності (розробка програмного забезпечення для комп'ютерних центрів дистанційної освіти, ноу-хау, винаходів) та їх презентація у засобах масової комунікації й міжнародних наукометричних базах.

Набутий нами досвід підготовки магістрів медсестринства в Житомирському інституті медсестринства дозволяє стверджувати, що впродовж двох років навчання всі магістри медсестринства опановують перший рівень, хоча є певні труднощі з прослуховуванням лекцій on-line іноземними мовами.

Щодо використання комп'ютерних технологій для підготовки, організації й проведення навчального заняття за дистанційною формою навчання, розробки електронних підручників, створення власного освітнього Web-сайту з метою поглиблення наукової й викладацької компетентності, участі у віртуальних наукових форумах або вебінарах, на яких обговорення доповідей відбувається on-line, то переважна більшість магістрів медсестринства досягають цього рівня наукової комунікативної компетентності.

Третій рівень на сьогодні є досяжним не для всіх магістрів медсестринства, однак в інституті робиться все, щоб медичні сестри із завершеною вищою освітою, які не досягли цього рівня в інституті, були здатні опанувати його самостійно на післядипломному етапі самоосвіти і професійного удосконалення.

Висновки.

1. Підготовка магістрів сестринської справи включає інтеграцію навчального процесу з науково-дослідною роботою і передбачає формування у них професійної, інформаційної та наукової комунікативної компетентності.
2. Характерними особливостями освіти, заснованої на компетентності, на сучасному етапі є: широке розповсюдження дистанційних форм навчання; інтерактивний характер навчання; неперервний характер освіти – освіта впродовж життя; інноваційний характер і креативність сучасної освіти; широкі міжнародні зв'язки – повернення до спільної, міжнародної (на даному етапі розвитку цивілізації анлійської) мови наукового спілкування.

Література

1. Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: монографія. / О.В.Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с.

2. Гудінг Д. Світогляд: для чого ми живемо і яке наше місце у світі / Д. Гудінг, Д.Леннокс; груп. пер. з рос. зі звіркою з англ. оригіналом під. заг. ред. М.А Жукалюка. – К.: УБТ, 2003. – 406 с.

3. Дєвтєров І. Інтермен як нова особистість / Дєвтєров І. // Вища освіта. – 2011.

– №9. – С. 83-92.

4. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф.Зеер, А.М.Павлова, Э.Э.Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.

5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А.Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. –Режим доступу: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm

6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.

7. Мельничук І.М. Історіогенез компетентнісного підходу в сучасній освіті / Мельничук І.М. // Мовна комунікація: наука, культура, медицина: зб. матеріалів наук. прак. конф. до 55-річчя Тернопільського державного медичного університету імені І.Я.Горбачевського. – Тернопіль: ТДМУ, 2012. – С.102-104.

8. Коновальчук І.І. Сутність інновації як системоутворювальної категорії педагогічної інноватики / І.І.Коновальчук // Матеріали наук. практ. конф. «Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи». – Житомир, 2011. – С.132-135.

9. Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності: навчальний посібник / Чернілевський Д. В.; за ред. Д. В. Чернілевського. – [2-ге вид., допов.]. – Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.

10. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax / Chomsky N. – Cambridge, MA: MIT Press, 1965. – 164 p.

11. Hymes D. On Communicative Competence / Hymes D. // Sociolinguistics: Selected Readings / J. B. Pride. J. Holmes (eds.). – Harmondsworth, U. K.: Penguin, 1972. – P. 269-293.

12. Hymes D.H. On communicative competence / Hymes D.H. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.

13. George Siemens. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. December 12, 2004 [Електронний ресурс] / George Siemens. – Режим доступу: http://www.elearnspace.org/Articles/ connectivism.htm

УДК 377.34

Жуковський В.М.,
доктор педагогічних наук, професор,
декан гуманітарного факультету Національного університету
«Острозька академія»

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ З ПРЕДМЕТІВ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Аналізується компетентнісний підхід до професійної підготовки вчителів з предметів духовно-морального спрямування у системі післядипломної освіти. Обґрунтовується актуальність розробки програми, її структура, концептуальні засади, практичне значення.

Ключові слова: *духовно-моральне виховання, програма з предметів духовно-морального спрямування, основи християнської етики, християнські моральні цінності.*

Анализируется компетентностный подход к профессиональной подготовке учителей по предметам духовно-морального направления в системе последипломного образования. Обосновывается актуальность разработки программы, ее структура, концептуальные основы, практическое значение.

Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание, программа по духовно-нравственному воспитанию, основы христианской этики, христианские нравственные ценности.*

Competence-based approach to training teachers on the subjects of spiritual and moral direction in the system of postgraduate education is analyzed. The urgency of the development of the program, its structure, conceptual framework, practical value.

Keywords*: moral education, a program of spiritual-moral education, foundations of Christian ethics, Christian moral values.*

Як засвідчує аналіз сучасної соціокультурної ситуації в Україні, однією з помітних і негативних рис сучасного українського суспільства стала глибока духовно-моральна криза. Її прояви – бідність, алкоголізм, СНІД, наркоманія, корупція, різке скорочення населення країни. Ці прояви і наслідки аморальності притаманні й молоді української держави. У зв’язку з цим неодмінною умовою існування і стратегічним завданням нашої держави є ефективне духовно-моральне виховання молодого покоління.

Національна стратегія навчання та виховання підростаючого покоління в Україні потребує впровадження нової освітньої парадигми, мета якої полягає у всебічній підготовці молодої людини до життя в багатовимірному,

швидкоплинному світі, що дедалі більше глобалізується. З цією метою українське суспільство звертається до християнської традиції й моралі – фундаменту сучасної європейської цивілізації та системи загальнолюдських морально-етичних цінностей. Сьогодні українське суспільство особливо потребує повернення до джерел виховання на християнських моральних цінностях. Їх запровадження у навчально-виховний процес є реальною альтернативою бездуховності, економічній, політичній та моральній кризам.

З 1992 року спочатку в західних, а далі в інших регіонах нашої країни, а сьогодні по всій території України викладаються предмети духовно-морального спрямування: «Основи християнської етики» [9; 10], «Християнська етика в українській культурі» [15], «Етика: духовні засади» [2] та ін. Соціологічні дослідження виявили високу ефективність цих предметів. Так, за свідченням самих учнів, предмет «Основи християнської етики» є одним із найулюбленіших і найцікавіших серед усіх шкільних дисциплін. Учні з нетерпінням чекають цього предмета, оскільки він допомагає знайти відповіді на важливі для дітей питання, а також поліпшити взаємини з батьками, вчителями, однокласниками та друзями.

Християнська етика фокусує в собі релігієзнавчі начала загальнолюдської моралі, які можуть викладатися у загальноосвітніх закладах. У процесі вивчення основ християнської етики за пропонованою програмою передбачається формування у дітей та молоді високоморальних якостей, патріотичної та громадянської свідомості, ціннісних орієнтирів, які ведуть людину шляхом пізнання Істини, Добра, Краси, вбачається необхідним вивчення предметів духовно-морального спрямування, складовою яких є спеціальний курс "Основи християнської етики".

Зазначимо, що курс "Основи християнської етики" є дисципліною вищої та загальноосвітньої школи. Він виявляє християнсько-світоглядне, культурно-історичне та освітньо-виховне спрямування та вибудовується як фундамент життєвих цінностей сучасної людини. При цьому цей курс не є вченням віри, не включає релігійних обрядів, не ставить за мету залучення до певної конфесії. Викладання предмету передбачає виховання в учнів поваги до свободи совісті, релігійних та світоглядних переконань інших людей; здатності до співжиття в полікультурному та поліконфесійному українському суспільстві.

Методологічною основою процесу навчання основ християнської етики є система наукових підходів, принципів, форм і методів, які допомагають належно реалізувати мету та завдання навчання. Ці наукові підходи, принципи, форми і методи перебувають у діалектичному зв’язку. Так підходи конкретизуються у принципах, принципи реалізуються у певних формах через відповідні методи.

При цьому за *аксіологічного підходу* людина розглядається як найвище творіння Боже, а такі моральні цінності, як любов, радість, мир, довготерпіння, доброта, милосердя, лагідність, стриманість, гідність, обов'язок, совість, честь, є важливими цінностями, зміст яких розкривається

учням.

Культурологічний та соціокультурний підходи, у свою чергу, мають на меті, з одного боку, сприймати учня як спадкоємця і носія вітчизняної та світової культури, яка має глибоке християнське коріння, а з іншого – готувати школяра до життя у сім'ї, громаді, а також у сучасному суспільстві, якому притаманне як посилення національної самоіндентифікації українців, так і розширення глобалізаційних процесів.

Особистісний підхід передбачає сприйняття кожного школяра як унікальну особистість, творіння Боже, яка має реалізувати задум Творця, а також передбачає усвідомлення, сприйняття і взаємодію учителя з учнем як суб'єктів навчання.

Діяльнісний підхід має на меті таку побудову процесу навчання основ християнської етики, яка б активізувала навчальні зусилля школяра через ігрову, навчальну та комунікативну діяльність шляхом виконання практичних завдань-проектів тощо.

Комунікативний підхід у процесі навчання передбачає організацію комунікативної взаємодії між учителем та учнями на уроці, в позаурочний та позанавчальний час на основі християнських моральних цінностей. *Системний підхід* орієнтує на організацію навчально-виховного процесу з основ християнської етики як цілеспрямованої творчої діяльності його суб'єктів.

Синергетичний підхід має провідним принципом самоорганізацію, саморозвиток особистості на основі взаємодії людини із зовнішнім середовищем, що призводить до змін, виникнення нових якостей тощо. Синергетика божественного й людського визначає специфіку навчання основ християнської етики, оскільки не є плодом людського розуму, а присутня у Святому Письмі, працях Отців Церкви та інших працях релігійно-філософського змісту.

Одним із найбільш доцільних та актуальних є ***компетентнісний підхід***, оскільки "компетентність постає тим парадигмально-теоретичним фокусом, навколо якого сконцентровано теоретичні й практичні наукові розвідки у сфері професійної підготовки сучасного фахівця, яка дедалі більше педагогізується. При цьому в силу сучасних соціокультурних та економічних умов існування держав та етносів людина як особистість та суб'єкт історії виходить на новий цілісний рівень свого розвитку, який передбачає інтеграцію морально-духовного та інструментально-практичного аспектів пізнання й освоєння дійсності людиною" [13, с. 409].

Зазначимо, що нині активізувалися дослідження компетентності як наукового психолого-педагогічного феномену, який розглядається у площині таких компетентностей, як професійна (А. Ф. Адольф, Ю. В. Варданян), педагогічна (В. П. Бездухов, Л. П. Большакова, Т. В. Добудько), психологічна (М. І. Лук'янова, Н. В. Яковлєва), соціально-перцептивна (Н. М. Єршова), загальнокультурна (І. О. Котлярова), комунікативна (В. П. Кузовлєв), життєва (І. Г. Єрмаков, Л. В. Сохань, І. П. Ящук) тощо. Багато дослідників

(В. В. Баркасі, Є. В. Бондарєва, Н. Ф. Босак, Л. Б. Волошко, С. О. Демченко, Л. М. Дибкова, Л. Г. Карпова, С. В. Козак, О. О. Коломінова, О. Б. Мамчич, Р. П. Мільруд, С. Г. Молчанов, А. Д. Онкович, М. М. Поліщук, О. І. Селіванова, С. І. Селіверстов, В. М. Топалова, Л. І. Шевчук, І. П. Ящук) присвятили свої дисертації проблемі компетентності фахівців різних галузей.

Відтак, ***метою*** статті постає обговорення впровадження компетентнісного підхіду до професійної підготовки вчителів з предметів духовно-морального спрямування у системі післядипломної освіти.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що компетентнісний підхід у контексті підготовки вчителів щодо викладання предметів духовно-морального спрямування передбачає актуалізацію аксіологічної, мотиваційної, рефлексивної, когнітивної, операційно-технологічної та інших складових результатів навчання основ християнської етики, що відображають набуття вихованцями не лише знань, навичок і вмінь, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення до себе, батьків, інших людей, оточуючого світу відповідно до положень Біблії.

Компетентність у сфері пізнавальної, комунікативної, ігрової, практичної діяльності школярів, засвоєння християнських моральних цінностей, способів набуття знань, користування різними джерелами інформації є основою компетентності в інших сферах: у сімейній, громадянській, соціально-трудовій, культурно-естетичній, сфері дозвілля та ін. Ключова компетентність учня, по суті, є інтегративною, тому що її джерелом є різні сфери культури: духовна, етична, соціальна, інформаційна, екологічна тощо.

На відміну від інших дисциплін, які створюють умови переважно для професійного самовизначення, реалізація цілей і завдань предметів духовно-морального спрямування створює передумови для самовизначення у всій системі суспільних взаємин: економічних, соціальних, національних, політичних, культурно-світоглядних, міжособистісних.

Предмети духовно-морального спрямування потребують цілісної системи підготовки відповідних педагогічних кадрів. Оскільки в Україні відсутні вищі навчальні заклади, в яких ведеться підготовка вчителів з відповідним фахом, то існує нагальна необхідність у функціонуванні курсів перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів з дисциплін духовно-морального спрямування, яка б охоплювала керівників шкіл, учителів суспільно-гуманітарного циклу предметів, організаторів позакласної й виховної роботи з учнями [14].

У цьому зв’язку суттєвою ***постає компетентнісно орієнтована програма підготовки вчителів для викладання курсів духовно-морального спрямування в загальноосвітніх навчальних закладах***, метою якої є ознайомлення педагогів з теорією та методикою викладання, зі змістом, завданнями, принципами, формами, методами та засобами духовно-морального виховання на засадах християнських цінностей, сприяння становленню християнських компетентностей школярів і громадянських

компетентностей особистості [4].

Навчальну програму для підготовки вчителів з предметів духовно-морального спрямування розроблено з урахуванням Закону України „Про загальну середню освіту”, Концепції громадянського виховання особистості, Концепції громадянської освіти в Україні, Концепції 12-річної загальноосвітньої середньої школи, Національної доктрини розвитку освіти, Державного стандарту базової й повної загальної середньої освіти, Концепції профільного навчання в старшій школі, а також національного та загальноєвропейського досвіду громадянської освіти [1; 3; 5; 7; 8; 11; 12].

Основна увага зосереджується на проблемах виховання на християнських моральних цінностях і передбачає проведення різних форм занять, теоретичну, методичну та практичну підготовку, дозволяє оперативно враховувати професійні запити і потреби слухачів.

На основі ***методологічних основ*** Програми (принципи природовідповідності, культуровідповідності, геоцентричний, теогуманістичний принципи, дитиноцентризм), ***основних дидактичних принципів*** (науковості, доступності, наочності, інтегративності, системності), ***богословських християнських наук*** (християнська антропологія, моральне богослов’я, біблійна історія, бібліїстика, християнське мистецтво, українська християнська культура тощо), ***принципів викладання*** (особистісної орієнтації, наступності, соціальної відповідності, превентивності, життєвої смислотворчої самодіяльності, свободи совісті) розроблено ***компетентності та функції педагогів у площині духовно-морального виховання***.

Щодо компетентностей, які мають бути набуті слухачами після опанування теоретичного матеріалу курсу з питань християнської етики, то ці слухачі мають ***знати*:**

- основні терміни та визначення християнської етики;
- мету, завдання, принципи, форми і концептуальні засади основ християнської етики;
- зміст навчальних програм, підручників, структуру уроку основ християнської педагогіки в школі;
- різновиди та структурні характеристики взаємин між християнами;
- основи біблієзнавства та богослов’я;
- основні релігії світу та їх морально-етичні вчення;
- історію християнства;
- символіку християнської культури;
- духовну спадщину класиків музики і співу на уроках предметів духовно-морального спрямування;
- сутність та історію головних християнських свят;
- християнський погляд на цнотливість до шлюбу та вірність у шлюбі, а також закон Божий про інтимні стосунки чоловіка і жінки;
- основи психології релігії та християнської педагогіки;
- методику викладання предметів духовно-морального спрямування;
- світовий та національний досвід викладання предметів духовно-

морального спрямування;

- основи планування класної та позакласної роботи, основи теорії контролю та оцінювання, основи теорії формування навчальної компетенції.

У професійній діяльності особа, яка опанувала теоретичним матеріалом програми й набула відповідних компетентностей, має ***вміти*:**

- характеризувати світові релігії та їх морально-етичні вчення;
- розвивати релігійне мислення;
- пояснювати головні функції релігії;
- аналізувати зовнішні причини та внутрішні особливості української релігійної дійсності;
- об'єктивно оцінювати сучасну релігійну ситуацію в Україні, її тенденції та перспективи розвитку конфесій;
- аналізувати нетрадиційні релігійні рухи, нехристиянські релігії;
- характеризувати міжконфесійне багатоманіття суспільства;
- аналізувати позитивні та негативні наслідки дроблення на християнські конфесії;
- оцінювати вплив християнства на самовияв особистості в суспільстві;
- аналізувати історичне становлення християнських конфесій в Україні;
- розуміти зв'язок християнських свят з історією християнства;
- розуміти сутність символіки християнської культури;
- визначати відмінності теології та філософії;
- відрізняти теїзм від пантеїзму, деїзму, політеїзму, атеїзму;
- давати оцінку Біблії як невичерпного джерела моралі людства, працювати з біблійними текстами, аналізувати їх;
- визначати зв'язок Старого і Нового Заповітів;
- використовувати принципи, методи та прийоми біблійної герменевтики для тлумачення змісту християнських першоджерел;
- розрізняти теорії щодо походження людини й погляди щодо них;
- аналізувати вплив християнського світогляду на наукові досягнення;
- аналізувати аргументи на користь існування Бога;
- співвідносити виникнення космосу, життя та людини з законами природи;
- розрізняти ознаки Розумного Задуму в природних системах;
- наводити приклади Розумного Задуму в природних системах;
- пояснювати суть основних понять християнської етики;
- усвідомлювати сутність старозавітних коренів християнської моралі;
- розуміти суть Нагірної проповіді Ісуса Христа та її відмінність від Декалогу;
- усвідомлювати джерело моральності;
- розрізняти громадянські, моральні та богословські чесноти;
- пояснювати основні категорії християнської етики;
- трактувати Ісуса Христа як істинний ідеал для наслідування;
- усвідомлювати подвійну сутність Ісуса Христа;
- розуміти принцип христоцентризму;

- використовувати принципи екуменізму;

- розуміти волю Творця на взаємовідносини між людьми з різною статтю;

- вміти відрізняти світське і біблійне поняття любові та світські й християнські принципи подружжя;

- розуміти обов'язок дітей перед батьками; моральні та фізичні наслідки сексуальної революції;

- усвідомлювати, що одностатеві стосунки – це розпуста і гріх проти сьомої заповіді;

- усвідомлювати наслідки безвідповідального ставлення до інтимних стосунків;

- усвідомити християнський погляд на цивільний шлюб;

- визначати обов'язки дітей перед батьками і батьків перед дітьми;

- характеризувати провідні освітні складові християнської етики та інших предметів духовно-морального спрямування в Україні;

- давати оцінку існуючих і діючих моделей викладання "Основ християнської етики";

- тлумачити зміст навчальних програм, підручників, структуру уроку з християнської етики та інших предметів духовно-морального спрямування в школі;

- використовувати педагогічні, наукові та спеціальні принципи викладання християнської етики та інших предметів духовно-морального спрямування;

- аналізувати місце і роль християнської етики та інших предметів духовно-морального спрямування в освітньому просторі України;

- вміти вести дискусію та орієнтуватись у проблемах християнсько-етичного виховання;

- вміти визначати мету, завдання, підходи, принципи, форми, методи викладання курсу християнської етики;

- усвідомлювати виховний потенціал змісту навчальних предметів духовно-морального спрямування та розвиток умінь його реалізації;

- сприяти становленню християнських компетентностей педагогічних працівників та учнівської молоді.

При розробці ***функцій духовно-морального виховання*** ми орієнтувалися на групи компетентностей, розроблені І. А. Зимньою, яка диференціює три фундаментальні групи компетентностей: особистісні, які стосуються самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; комунікативні, які визначають рівень взаємодії людини з іншими людьми; діяльнісні, що реалізуються у різних формах людської діяльності [6].

Кожна з груп компетентностей включає ***десять ключових компетенцій***:

1) особистісні: компетенції здоров'язбереження, ціннісно-смислової орієнтації, інтеграції (структурування знань, ситуативно-адекватна актуалізація знань, розширення приросту накопичених знань),

громадянськості, самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної й предметної рефлексії;

2) комунікативні: компетенції соціальної взаємодії із суспільством, компетенції в спілкуванні;

3) діяльнісні: компетенції пізнавальної діяльності (постановка і вирішення пізнавальних задач, нестандартних рішень та проблемних ситуацій); компетенції діяльності (гра, навчання, праця, засоби і способи діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність) та компетенції інформаційних технологій.

Відтак, після закінчення курсу педагоги повинні вміти реалізовувати такі функції духовно-морального спрямування:

– ***гностичну функцію*** духовно-морального виховання, тобто аналізувати професійну й навчальну діяльність учнів, добирати підручники та посібники, прогнозувати труднощі засвоєння учнями християнських моральних цінностей;

– ***конструктивно-плануючу функцію,*** тобто планувати і творчо конструювати навчально-виховний процес у цілому та процес навчання конкретного матеріалу з урахуванням особливостей ступеня навчання; планувати викладання "Основ християнської етики" та інших предметів духовно-морального спрямування;

– ***організаторську функцію*** (в органічному зв’язку з гностичною та конструктивно-плануючою функціями), тобто реалізовувати плани (поурочні, серії уроків, позакласних заходів) з урахуванням особливостей ступеня навчання; творчо розв’язувати методичні завдання у процесі навчання й виховання з урахуванням провідних характеристик учнів певного навчального закладу, вносити до планів методично-правильні корективи з метою досягнення бажаного результату, виходячи з цілей викладання предметів духовно-морального спрямування в конкретному типі навчального закладу.

Відтак, компетентність – фундаментальна категорія системи неперервної професійної підготовки [13, с. 409], яка інтегрує в одному предметному та психолого-педагогічному полі такі аспекти, як:

– актуальне і потенційне (компетентність як готовність до певного виду діяльності);

– фізичне и психічне (компетентність як синтез знань, умінь та навичок, як творча якість особистості);

– теперішнє та майбутнє (компетентність як мобільність знань та умінь, їх націленість на динамічну перспективу і неперервну освіту).

Таким чином, компетентнісний підхід може вважатися певним інтегральним концептуальним ядром, який у практичному та теоретичному контекстах уніфікує педагогічні системи, створює новий теоретичний рівень узагальнення у сфері професійної підготовки сучасного фахівця, технологізує цей процес, сповнює його інноваційними концептуальними векторами та постає потужним знаряддям реалізації актуальних завдань сучасної освіти,

яка входить в еру інформаційного суспільства.

При цьому можна зробити припущення, що розвиток компетентності учасників освітнього процесу в духовно-моральній сфері як вищому рівні системи потреб людини інтенсифікує розвиток пізнавальної, комунікативної, ігрової, практичної діяльності школярів та постає основою компетентності в інших сферах: у сімейній, громадянській, соціально-трудовій, культурно-естетичній, сфері дозвілля та ін.

Література

1. Боришевський М.Й. Концепція громадянського виховання [Електронний ресурс] / [М.Й. Боришевський, І.Г. Гараненко, С.Г. Рябов та ін.]. – Режим доступу: http://khpg.org/index.php?id=976002302

2. Етика: духовні засади [Електронний ресурс]. – Режим доступу: rokim.org.ua/userfiles/etikaministerstvo.doc

3. Жадан І.В. Концепція громадянської освіти в Україні [Електронний ресурс]. / [І.В. Жадан, Т.В. Клинченко, Л.М. Мицик та ін.]. – Режим доступу: http://library.kr.ua/women. html/pgovuindx.html

4. Жуковський В.М. Навчальна програма підготовки вчителів з курсів духовно-морального спрямування в системі інститутів післядипломної педагогічної освіти України / В.М. Жуковський, С.В. Филипчук та ін. – Острог: РВВ НаУОА, 2012. – 98 с.

5. Закон України «Про загальну середню освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14

6. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. / И. А. Зимняя. –[2-е изд., доп., испр. и пер.]. – М. : Логос, 2004. – 273 с.

7. Інформація для всіх, хто цікавиться Концепцією профільного навчання в старшій школі, особливо для колишніх чиновників МОН та «експертів від освіти» [Електронний ресурс] / МОН України. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/news/12839-informatsiya-dlya-vsih,-hto-tsikavitsya-kontseptsieyu-profilnogo-navchannya-v-starshiy-shkoli,-osoblivo-dlya-kolishnih-chinovnikiv-mon-ta-ekspertiv-vid-osviti

8. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [Електронний ресурс] / Харківський Національний університет внутрішніх справ. – Режим доступу: http://univd.edu.ua/index.php? id=99&lan=ukr

9. Основи християнської етики. 1-4 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Рекомендовано Міністерством освіти і науки України. – К. : Літера, 2011. – 48 с.

10. Основи християнської етики. 5-11 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Рекомендовано Міністерством освіти і науки України. – К. : Літера, 2011. – 64 с.

11. Про вивчення курсів духовно-морального спрямування у 2013/ 2014 навчальному році [Електронний ресурс] / МОН України. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/35943/

12. Про концептуальні засади вивчення в загальноосвітніх навчальних закладах предметів духовно-морального спрямування [Електронний ресурс] / С.М. Ніколаєнко, колегія МОНУ. – Режим доступу: http://uazakon.com/document/fpart16/idx16792.htm

13. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за

ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.
14. Решетніков Ю. Викладання предметів духовно-морального спрямування у державній школі: український та закордонний досвід [Електронний ресурс] / Юрій Решетніков. – Режим доступу: http://www.lvivacademy.com/visnik9/fail /Reshetnikov.pdf
15. Християнська етика в українській культурі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/upbring/3714

УДК 37.018.46

Сидорчук Н.Г. ,
доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка

САМООСВІТА ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ

У статті актуалізовано проблему розвитку освіти дорослих як один із аспектів реформування вітчизняної системи освіти. Визначено основні форми організації навчання в системі освіти дорослих, серед яких виділено самоосвіту як таку, що потребує всебічного комплексного вивчення з урахуванням нових соціальних, освітніх, культурно-просвітницьких тенденцій розвиту суспільства. На основі науково-педагогічного порівняльного аналізу подано змістову характеристику поняття самоосвіта, виділено його характеристики як форми організації навчання у системі освіти дорослих.

Ключові слова. *Освіта дорослих, самоосвіта, самоосвіта у системі освіти дорослих.*

В статье актуализирована проблема развития образования взрослых как один из аспектов реформирования отечественной системы образования. Определены основные формы организации обучения в системе образования взрослых, среди которых выделено самообразование как такая форма обучения взрослых, которая требует всестороннего комплексного изучения с учетом новых социальных, образовательных, культурно-просветительских тенденций развития общества. На основе научно-педагогического сравнительного анализа представлено содержательную характеристику понятия самообразование, выделено его характеристики как формы организации обучения в системе образования взрослых.

Ключевые слова. *Образование взрослых, самообразование, самообразование в системе образования взрослых.*

The article actualized the problem of development of adult education as an aspect of reform of our education system. The main forms of learning in adult education, including self-allocated as a form of adult education, which requires a comprehensive study to reflect new social, educational, cultural and educational trends in the development of society. Based on the research and teaching of comparative analysis presented substantial characteristics of the concept of self-education, highlight the characteristics of both forms of learning in adult education.

Keywords. *Adult education, self-education, self-education in adult education.*

Важливим аспектом реформування системи освіти, що справляє значний вплив на її організацію і діяльність, є розвиток освіти дорослих (освіти впродовж життя), яку розглядають як цілеспрямований процес розвитку і виховання особистості шляхом реалізації освітніх програм та послуг, здійснення освітньо-інформаційної діяльності в межах та поза межами загальної середньої, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти. Відомо, що освіта дорослих здійснюється закладами й установами:

- формальної освіти (загальноосвітні та професійні навчальні заклади, наукові, науково-методичні, методичні установи, науково-виробничі підприємства, інформаційні служби, інші юридичні та фізичні особи, які мають право на надання освітніх послуг, а також державні й місцеві органи управління освітою та самоврядування), яка регламентується з боку держави;
- неформальної освіти (учнівство на робочому місці, різноманітні курси для здобуття нової спеціальності й задоволення пізнавальних, соціальних потреб тощо), що пов’язана зі сферою захоплень, творчістю;
- інформальної освіти (освіта в процесі спілкування, читання, осмислення досвіду тощо).

За таких умов навчання здійснюється на основі використання цілого комплексу форм (очна, заочна, дистанційна тощо), серед яких провідне місце займає самоосвіта як така, що, на перший погляд, потребує витрати мінімальних або доступних засобів для її реалізації.

Проблема самоосвіти є багатогранною. Її значущість у навчанні знайшла своє відображення як у класичній педагогічній спадщині (А. Дистервег, Я.А. Коменський, Й.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський), зарубіжній науці (І.Г. Гердер, В. Оконь, Г. Шарельман та ін.), так і у вітчизняній науковій думці (В.К. Буряк, В.А. Козаков, П.І. Підкасистий та ін.).

Проблема самовдосконалення особистості засобами навчання привертає увагу багатьох дослідників. Обґрунтуванню загальнодидактичних основ самоосвіти присвячені праці С.І. Архангельського, Ю.К. Бабанського, В.І. Загвязинського, Н.В. Кузьміної, В.О. Сластьоніна, Г.І. Щукіної; системного підходу до самостійної роботи – А.М. Алексюка, В.П. Безпалька, В.А. Кан-Каліка, В.А. Козакова, А.Г. Молібога, П.І. Підкасистого; сутності, структури, змісту самоосвіти – О.І. Кочетова, П.Г. Пшебильського, Є.П. Тонконогої, Я.С. Турбовського. Психологічні основи самоосвіти (мотиви, готовність) досліджені О.Я. Аретом, Л.І. Рувінським,

Г.С. Сухобською, А.В. Усовою, В.П. Шпак. Питання професійної самоосвіти розкриті В.І. Андреєвим, Р.С. Гаріф'яновим, С.Б. Єлкановим, М.М. Заборщиковою, Б.Ф. Зікріновою, Б.П. Зязіним, Є.Н. Ізюровою, Д.А. Казихановою, І.Л. Наумченко. Оптимізація взаємозв'язку післядипломного навчання та самоосвіти фахівців у системі підвищення кваліфікації висвітлена Н.В. Косенко, Ю.В. Кричевським, В.І. Кучинським, В.Б. Новичковим, Т.М. Симоновою, П.В. Худоминським.

У працях зарубіжних авторів – Я. Бартецького, Дж. Брунера, Г. Вермеса, Г. Гібша, Г. Клейна, І. Ломпшера, В. Оконя, Б. Суходольського, А. Уліга, Н. Чакірова та ін., а також у дослідженнях Міжнародного комітету з освіти ЮНЕСКО, в спеціальних виданнях Чиказького, Гарвардського, Міннесотського, Кембриджського університетів розглянуті проблеми розвитку творчих здібностей тих, хто навчається, та пошук засобів організації їх самоосвітньої діяльності, представлені експериментальні дані педагогічних досліджень у галузі вдосконалення освіти і, в тому числі, самоосвіти.

Отже, проблема самоосвітньої діяльності охоплює широкий спектр питань. Проте чіткість у змістовій характеристиці самоосвітньої діяльності в системі освіти дорослих відсутня, що й потребує всебічного комплексного вивчення зазначеного поняття з урахуванням нових соціальних, освітніх, культурно-просвітницьких тенденцій розвиту суспільства до освіти дорослої людини. У статті на основі науково-педагогічного аналізу дамо змістову характеристику поняття самоосвіти як форми організації навчання у системі освіти дорослих.

Термін *"самоосвіта"* увійшов до російської та української мов у 30-60-х рр. XIX ст. Інтенсивне включення у книжкову лексику слів із першою займенниковою частиною «само» зумовлене позамовленнєвими чинниками, а саме: «особливою увагою до будь-яких проявів духовних процесів окремої особистості та до розвитку активної діяльнісної першооснови загальнополітичного життя» [1, с. 300].

С.І. Ожегов у «Словаре русского языка» тлумачить самоосвіту як «*приобретение знаний путем самостоятельных занятий, без помощи преподавателя*».

Дещо ширшим можна вважати визначення, подане у Великій Радянській Енциклопедії: «*Самоосвіта – самостійна освіта, отримання системних знань у певній галузі науки, техніки, культури, політичного життя та ін., яка передбачає безпосередній інтерес особистості в органічному поєднанні із самостійністю у вивченні матеріалу*».

У «Педагогічному словнику», виданому Академією педагогічних наук СРСР (1986), самоосвіта визначається як «*освіта, яку здобувають поза навчальними закладами шляхом самостійної роботи*».

За «Українським педагогічним словником» С. Гончаренка (1997) «*самоосвіта – освіта, яка набувається в процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі. Самоосвіта є невід'ємною частиною систематичного навчання в*

стаціонарних закладах, сприяючи поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань» [2, с. 296].

Самоосвіта як педагогічна категорія розглядалася спершу як додаток (доповнення, підсистема, частковий прояв) категорії освіти і застосовувалася для розв′язання конкретних освітніх завдань: формування волі, боротьби з недоліками, розумового самовдосконалення (А.А. Веденов, В.М. Екземплярський, С.М. Ріверс). Ідея взаємозв′язку освіти та самоосвіти знайшла свій подальший розвиток у роботах А.Я.Арета, О.О. Бодальова, А.Г. Ковальова, О.І. Кочетова, В.І. Селіванова та ін. Сутність, структура та зміст самоосвіти відображені в дослідженнях Т.Г. Браже, М.В. Башкірової, Л.І. Гоженко, М.М. Заборщикової, А.К. Маркової, І.Л. Науменко, П.Г. Пшебильського, Т.М. Симонової, Р.П. Скульського, Є.П. Тонконогої, Я.С. Турбовського.

У наукових джерелах зустрічаємо такі взаємопов’язані поняття, як "*самоосвіта*" та "*самостійна навчальна робота*". Аналіз досліджень, здійснених А.К. Громцевою, П.І. Підкасистим, Н.А. Половніковою, Г.Н. Сєріковим, А.В. Усовою, та попередні висновки автора [3] дозволили констатувати, що самостійна робота та самоосвіта є складними видами діяльності, тісно взаємопов’язаними між собою. Останнє часто створює ілюзію їх повного збігання.

Дійсно, як правило, у визначенні обох понять підкреслюється діяльнісний характер формування особистості, але під час самостійної роботи вказаний процес відбувається на основі досягнення цілей, поставлених іншою особою, – наприклад, викладачем; у ході ж самоосвітньої діяльності – відповідно до задумів самої особистості.

Згідно із більшістю визначень, самостійна робота здійснюється без участі керівника. Прикладом може служити навчальна самостійна робота, якою опосередковано керує викладач. Залежно від свого задуму він визначає термін виконання самостійної роботи під час навчальних занять або у позанавчальний час, пропонує завдання, проводить різного роду інструктажі щодо їх виконання, визначає глибину та обсяг обов’язкової частини виконання завдань із її здійснення (консультації, спостереження, співбесіди тощо), тобто визначає засоби діяльності особистості у процесі самостійного досягнення цілей. Участь керівника в самоосвітній діяльності визначеннями спеціально не зумовлюється: самоосвіта може здійснюватися за участю керівника або без неї, наприклад, під час самостійної роботи.

Принципова відмінність між самоосвітою та самостійною роботою полягає в тому, що в ході самоосвітньої діяльності особистість виступає суб’єктом своєї діяльності щодо досягнення самостійно визначених цілей, які і складають головний мотив самоосвітньої діяльності, в ході ж самостійної роботи цілі перед особистістю ставить керівник.

Аналіз зазначених трактувань поняття самоосвіти дозволяє виокремити три загальних підходи до його тлумачення. *Перший* з них характеризує самоосвіту як цілеспрямовану, плановану самостійну роботу фахівця з метою

підвищення своєї професійної майстерності (М.М. Заборщикова, В.В. Новічков, П.Г. Пшебильський). У цьому випадку самоосвіта розглядається як суто професійна функція, а мета її здійснення пов'язується з підвищенням продуктивності професійної діяльності. *Другий*, більш широкий підхід, дозволяє тлумачити поняття самоосвіти як "індивідуально-особистісний процес цілеспрямованого та систематичного вдосконалення, розвитку себе та своєї діяльності" (Н.В. Козієв та ін.). За таких умов саме особистісний характер самоосвіти як засобу саморозвитку передбачає наявність процесу самопізнання (Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська). Керуючись *третім* підходом, можна розглядати самоосвіту як вид, форму, засіб пізнавальної діяльності (Л.Г. Борисова, Г.Б. Бичкова, А.П. Владиславлєв, П.Г. Пшебильський).

Враховуючи зазначене вище та специфіку діяльності системи освіти дорослих [4; 5; 6; 7], самоосвітою будемо називати неформальну освіту, що здійснюється дорослим учнем через засвоєння освітніх програм за мінімальної організації освітнього процесу або без керівництва цим процесом з боку педагогічних працівників [8]. Така її характеристика потребує чіткого структурування методів її реалізації дорослими учнями, що й стане перспективним напрямом наших наукових пошуків.

Література

1. Сорокин Ю.С. Развитие словарного состава русского языка в 30-90 гг. XIX века / Сорокин Ю.С. – М.: Наука, 1965. – 565 с.

2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Гончаренко С.У. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

3. Сидорчук Н.Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів: теорія та технологія формування: [монографія] / Н.Г. Сидорчуук. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – 168 с.

4. Даринский А. В. Кого и как включать в систему образования взрослых / А. В. Даринский // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 61–64.

5. Вершловский С. Г. Система образования взрослых как объект прогнозирования / С. Г. Вершловский // Человек и образование. – 2010. – № 1. – С. 16.

6. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.

7. Професійний розвиток педагогічних працівників: практична андрагогіка: наук.-метод. посіб. / за заг. ред. Пуцова В.І., Набоки Л.Я. – К.: Видавничий дім «Букрек», 2007. – 228 с.

8. Освіта дорослих [Електронний ресурс] / Українська педагогіка. Освітній портал. – Режим доступу: http://ukped.com/statti/zagalna-pedagogika/2257-osvita-doroslih.html – 14.12.2014 – Загол. з екрану.

УДК 378.1

Орлова О.А.,
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та андрагогіки Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

ПОБУДОВА АВТОРСЬКОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ОСОБИСТІСНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ УЧНІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті визначено загальні підходи щодо побудови авторської технології, що забезпечує підготовку педагогів до особистісного самовдосконалення учнів у закладах післядипломної освіти. Розглянуто значення педагогічної технології з позиції підготовки вчителя в післядипломній освіті. Обґрунтовано сутність домінантно-контекстного підходу, як практичного інструменту реалізації поставленого завдання.

Ключові слова: *технологія, післядипломна освіта, домінанта, контекст, домінантно-контекстний підхід.*

В статье определены общие подходы к построению авторской технологии, которая обеспечивает подготовку педагогов к личностному усовершенствованию учеников в учреждениях последипломного образования. Рассмотрено значение педагогической технологии с позиции подготовки учителя в системе последипломного образования. Обосновано значение доминантно-контекстного подхода как практического инструмента в решении поставленных задач.

Ключевые слова*: технология, последипломное образование, доминанта, контекст, доминантно-контекстный подход.*

The article outlines the general approaches to constructing authoring technology that provides training for teachers to personal self-improvement of students in postgraduate education. The role of educational technology from the position of teacher training in postgraduate education. The essence dominant contextual approach as a practical tool for implementing the task.

Keywords*: technology, postgraduate education, dominant, context, context-dominant approach.*

Одним із актуальних завдань школи та педагогічної науки, як зазначено у законах України "Про освіту", "Про загальну середню освіту" та "Національній стратегії розвитку освіти України на 2012-2021 роки", є розвиток учня на засадах особистісного самовдосконалення. Значною мірою поставлене завдання реалізується педагогом, який закладає потенціал його пізнавальної мотивації, самоствердження, самовираження, самореалізації, наміру до розвитку й удосконалення протягом майбутнього активного трудового життя. Якісна професійна підготовка педагогів є необхідною умовою сталого демократичного розвитку суспільства.

Питання підвищення кваліфікації педагогів розглядали В. І. Бондар, М. Ю. Красовицький, А. І. Кузьмінський, Ю. М. Кулюткін, М. В. Кухарєва, В. І. Маслов, В. Г. Онушкін, О. П. Тонконога, Т. І. Шамова. Однак на сучасному етапі розбудови системи професійної освіти існуюча практика навчання дорослих у системі післядипломної педагогічної освіти не дає відповіді на поставлене запитання у повному обсязі. Останнє вимагає оновлення існуючих методів навчання в системі післядипломної педагогічної освіти, а також їх теоретичного осмислення та обґрунтування.

Проблема пошуку та удосконалення методів і прийомів активізації пізнавальної діяльності дорослих привертала увагу багатьох дослідників. Обґрунтуванню підвищення ефективності процесу навчання присвячені праці вітчизняних науковців А.М. Алексюка, Ю.К. Бабанського, В.О. Онищука та ін. Значний внесок у розв'язання зазначеної проблеми зробили й зарубіжні вчені (Т. Берд, Дж. Болдуін, М. Коул, Ж. Піаже, Е. Ріньяно, Г. Сайкс, Л. Шульман).

Розробкою окремих аспектів проблеми поширення нових методик навчання займаються провідні вітчизняні (Г. Каніщенко, Ю. Сурмін, В. Чуба, П. Шеремет) та зарубіжні фахівці (С. Бекер, Дж. Бьорер, Ян В. Віктор, Юджін Дж. Одет, Джеймс Е. Остин, Д. Робін). Однак проблема впровадження нових методів і прийомів навчання в системі післядипломної освіти потребує подальшої розробки у контексті її активізації.

Суттєвою ознакою сучасних інноваційних процесів у сфері освіти є їх технологізація. Метою статті є представлення (визначення) андрагогічного аспекту в побудові технології підготовки вчителя до особистісного самовдосконалення учнів у системі післядипломної освіти.

Аналіз відповідних теоретичних джерел та практичного досвіду підготовки вчителя до особистісного самовдосконалення учнів спонукає шукати нові підходи її удосконалення в післядипломній освіті. З огляду на специфіку навчання в закладах післядипломної освіти (наявність курсового та міжкурсового етапів навчального процесу) і прогнозування бажаного результату, змістоутворюючою складовою відповідного виду підготовки визначено курсовий період, а одним із шляхів удосконалення навчального процесу в його межах – технологічний підхід [1, с. 7-17; 7, с. 26-30].

Зародження технологічних процесів у педагогіці відбулося в США, Англії в 60-ті роки XX ст., на сучасному ж етапі розвитку системи освіти вони активно впроваджуються практично у всіх країнах світу та представлені трьома напрямами:

– *науковим,* який розглядає педагогічні технології як частину педагогічної науки, що вивчає й розробляє цілі, зміст, методи навчання, проектування освітніх процесів;

– *процесуально-описовим,* який у межах технологізації навчально-виховного процесу передбачає побудову його чіткого алгоритму та конкретизацію структурних компонентів (таксономія цілей, зміст, методи, засоби досягнення запланованих результатів);

–*процесуально-діяльнісним,* що охоплює визначення технік реалізації педагогічного процесу, функціонування всіх його особистісних, інструментальних, методичних засобів [13].

У цілому, на сучасному етапі розвитку системи освіти педагогічна технологія функціонує як: наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання; система способів, принципів і регуляторів, які застосовуються професіоналами в ході реалізації навчального та виховного процесів; реальний процес навчання; конструкція, стратегія, алгоритм дій педагога, організація педагогічної діяльності тощо [5, с. 66].

Характеризуючи педагогічну технологію з позиції підготовки вчителя в післядипломній освіті, науковці, спираючись на загальні характеристики, розглядають її як системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, що використовуються слухачами для досягнення педагогічних цілей, які забезпечують реалізацію ефективного зворотного зв'язку в ході застосування вчителем інновацій, надбаних у період підвищення кваліфікації [11, с. 46-48].

За таких умов, у практичному значенні технологізація навчального процесу дорослих характеризується прийняттям чітких зобов'язань: той, хто навчає, гарантує за певний час конкретну особу, що навчається, довести до певного рівня навченості за умови чіткого попереднього визначення параметрів кінцевого продукту та шляхів реалізації запланованої взаємодії.

У педагогіці розроблено ряд класифікацій педагогічних технологій за інструментально значущими ознаками. У межах післядипломної освіти на практиці найчастіше використовують: технології навчання дорослих на основі особистісно орієнтованого підходу, тренінгові технології, технології дистанційного навчання, Інтернет-технології (інформаційні), технології групового навчання, метод проектів тощо.

Водночас, запропоновані підходи не окреслюють загального спектру алгоритмічних дій, які впроваджуються в систему післядипломної освіти. Цілий ряд авторських педагогічних технологій поєднують у різних варіантах елементи апробованих технологій та зорієнтовані на розв'язання завдань конкретної експериментальної роботи.

У межах актуалізованого дослідження запропоновано авторську *технологію підготовки вчителя до особистісного самовдосконалення учнів основної школи у післядипломній освіті, яку, с*пираючись на мету, завдання експериментальної роботи, розглядаємо як *цілісну, системну сукупність дій, що забезпечує перехід від навчальної діяльності до професійної, трансформацію мотивів із навчальних у професійні шляхом застосування домінантно-контекстного підходу до систематизації навчального матеріалу в межах курсового періоду.*

Дамо її теоретичне та практичне обґрунтування, спираючись на загальну структуру педагогічної технології, що містить такі компоненти:

а) *концептуальна основа;*

б) *змістова частина,* яка охоплює постановку, максимальне уточнення,

формулювання цілей (загальних і конкретних) щодо досягнення результатів; зміст навчального матеріалу;

в) *процесуальна частина,* до якої належать такі компоненти: організація навчального процесу відповідно до поставлених цілей; методи і форми навчальної діяльності; управління навчальним процесом (оцінювання поточних результатів, корекція навчання, спрямована на досягнення поставлених цілей); заключна оцінка результатів [5, с. 70].

Теоретичним підґрунтям побудови технології є визначення її *концептуальних засад* (з лат. *conceptio* – єдиний задум, що визначає провідну думку наукової праці) [14, с. 252]. Вибір концептуальної основи для побудови технології навчання у системі післядипломної освіти в межах окресленого дослідження базувався на тому, що спеціаліст, який пройшов курс навчання в закладах післядипломної освіти, з одного боку, має отримати необхідний рівень підготовки для безвідкладного виконання професійних завдань, з іншого – у ході підвищення кваліфікації має оволодіти шляхами, що забезпечать можливість подальшого розвитку його професійного кругозору, оволодіння новими навчально-виховними методиками та технологіями тощо. Тобто за обмежений час має реалізувати цілісне, системне оновлення знань, умінь, виконання професійних завдань із подальшою перспективною розгортання їх у часі.

Розв’язання поставленого завдання базується на ідеї інтенсифікації навчального процесу на основі розробленого О.О. Ухтомським учення про домінанту. Практичною точкою відліку вчення про домінанту стала розробка О.О. Ухтомським філософсько-світоглядної концепції людини на перетині ряду наукових галузей (філософії, психології, фізіології, соціології та етики), за якою людина постає у своїй цілісності та в невід’ємній сукупності її тілесних, душевних, духовних якостей, її внутрішньої свободи [15, с. 9].

Саме ж *вчення про домінанту є* підґрунтям для розуміння законів організації цілеспрямованої поведінки людини. Його змістова характеристика потребує введення ряду категорій, ключовою з яких є *домінанта*. За О.О. Ухтомським, *домінанта – тимчасово переважаючий збудник* центральної нервової системи, який дає психічним процесам і поведінці людини певну спрямованість і активність у даній сфері [15, с. 117].

За таких умов домінантний *збудник* являє собою *функціональне утворення* в структурі *особистості,* що забезпечує стійку спрямованість уваги, виконання чітко визначеної та системної діяльності, що відповідає зазначеному утворенню. Такі функціональні утворення можуть бути пов’язані з *окремими* потребами, здібностями, спрямованістю чи іншими якостями особистості [15, с. 117].

Розглядаючи реальне існування домінантних відносин у діяльності нервової системи, в основу доказів якого покладені суто фізіологічні та лабораторні дослідження, сам науковець ніколи не обмежував принцип домінанти галуззю тільки фізіологічних процесів, а поєднував його з фундаментальними питаннями людського буття і пізнання [15, с. 9]. На його

думку, принцип домінанти дозволяє вивчити не тільки мозкові процеси, але й психологічні закони поведінки людини як особистості, а також соціальні проблеми існування людини як члена суспільства [15, с. 9]. Це й визначило можливість використання зазначеного принципу в межах досліджуваної проблеми.

За О.О. Ухтомським, особистість *на основі внутрішніх потреб* у процесі *діяльності* набуває певного досвіду, якостей та, спираючись на це, включається в самостійний і вільний вибір цілей і засобів *діяльності*, в управління своєю *діяльністю,* одночасно вдосконалюючи і розвиваючи свої здібності до її реалізації, змінюючи і виховуючи (формуючи) себе та змінюючи середовище (оточення) [15, с. 10].

За умов реалізації навчального процесу в післядипломній освіті (обмежений у часі термін курсової перепідготовки) *домінантним збудником* має стати особливим чином організована навчальна інформація (зміст навчання). У ролі практичного інструмента реалізації поставленого завдання виступає домінантно-контекстний підхід, який дозволяє досягти домінантного концентрування навчальної інформації певного контексту [6, с. 9].

У такому випадку *додатковою характеристикою домінантного підходу стає контекстний.* Теоретичним джерелом теорії контекстного навчання є поняття контексту. З формальної точки зору, контекст є певною системою відліку, простором імен [9]. У мовознавстві та логіці контекст визначається як відносно завершений у смисловому відношенні уривок тексту, в якому з'ясовується сенс і значення слів або фраз, що входять до нього [2, с. 450].

Контексту може бути наданий і ситуаційний зміст, коли предмети, явища, дії людей сприймаються не відокремлено, а як складові іншої ситуації, того чи іншого предметного або соціального оточення, контексту. Тому часто контекст розглядають як середовище, у якому існує об'єкт, у нашому випадку – післядипломна освіта [8, с. 45-50].

Відповідно, зважаючи на дидактичні характеристики, під контекстом розуміють таке навчання, у ході якого за допомогою всіх можливих психологічних та дидактичних форм, методів та засобів моделюється предметний та соціальний сенс професійної діяльності фахівця. Як і в традиційному навчанні, навчальний матеріал подається тут у вигляді навчальних текстів та інших знакових систем і використовується для пояснення певних понять як інформація, яку необхідно засвоїти. Однак у межах післядипломної освіти для пояснення зазначеного поняття існує важливе доповнення: за цією інформацією, сконцентрованими за її допомогою завданнями, проблемними ситуаціями, моделями проглядаються реальні контури професійного майбутнього [4, с. 43].

Контекст професійного майбутнього, заданий за допомогою відповідної психологічної та дидактичної техніки, наповнює навчальну діяльність *особистісним* змістом, визначає рівень активності тих, хто навчається, ступінь їх включення у процеси пізнання та перетворення дійсності.

Навчання не обмежується власними резервами, воно виступає засобом прямого формування необхідних предметно-професійних і соціальних якостей особистості фахівця. Інакше кажучи, поняття “контекст” виступає смислоутворюючою категорією, яка характеризує ступінь *особистісного включення того, хто* навчається, у процес пізнання, оволодіння професійною діяльністю, актуалізує власне “само” [12, с. 68-71]. Саме у цьому, а не в підсиленні контролю за роботою тих, хто навчається, спробах тільки інтенсифікувати передачу та засвоєння ними інформації за допомогою комп’ютерних інформаційних технологій, технічних засобів навчання, резервних можливостей психіки вбачається стратегічний напрям підвищення ефективності навчального процесу.

У межах досліджуваної проблеми *контекст* розглядаємо як умову усвідомлення змістового впливу професійної діяльності того, хто навчається, на процес і результати його навчальної діяльності.

Практичне застосування контекстного підходу в системі післядипломної освіти показує, що той, хто навчає, будує освітню взаємодію, спираючись на цілісну модель фахівця, яка відповідає меті та завданням її діяльності (а не на часткові цілі навчальних дисциплін). Основною одиницею роботи того, хто навчається, і того, хто навчає, в контексті навчання стає ситуація предметної й соціальної навченості, певної суперечності (а не окрема частка навчального матеріалу). Змістом контекстного навчання виступає не лише предметна сторона професійної діяльності, задана за допомогою системи навчальних завдань, моделей і ситуацій, але і її соціальний блок, відтворений різними формами спільної діяльності та спілкування. Дорослий, який навчається, засвоює (поповнює) предметний зміст навчання (знання, уміння, навички, досвід професійної діяльності) і, займаючи певну позицію в системі взаємодії учасників освітнього процесу, наслідує прийняті норми соціальних стосунків, діє активно і виступає як особистість [3, с. 154-186].

У контекстному навчанні перехід від навчальної діяльності до професійної забезпечується поступовою трансформацією мотивів із навчальних у професійні. У цілому, контекстний підхід забезпечує рівень особистісного включення в процес постійного пізнання в ході професійної діяльності [10, с. 3-57].

Разом з тим, домінанта, як зазначає О.О. Ухтомський, передбачає спрямованість на самоосвіту, самовиховання, самостверження, самовизначення, саморегуляцію й самоактуалізацію. Саме за таких умов домінанта стає в педагогічному процесі не тільки засобом, але й ціллю [15, с. 117]. Це дає підстави використовувати домінантний підхід і як певну техніку самовдосконалення (від власного самовдосконалення конкретного вчителя до озброєння учнів формами, методами, засобами особистісного самовдосконалення). У межах зазначеної ідеї на теренах радянського та пострадянського простору вчення О.О. Ухтомського доповнене Г.К. Селевко, який, крім того, адаптував його до проблеми підготовки учнів до

усвідомленого саморозвитку (самовдосконалення) [13].

Проектуючи використання домінантно-контекстного підходу на діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти в навчальному процесі, відзначаємо, що метою підготовки вчителів у період підвищення кваліфікації стає не тільки оновлення системи професійно-педагогічної інформації, але й оволодіння цілісною, системною сукупністю дій щодо особистісного самовдосконалення як підґрунтя постійного нарощування запитів, обумовлених призначенням самої педагогічної професії та орієнтованих на особистісне самовдосконалення учнів.

Таким чином, поєднання домінантного та контекстного підходів дає можливість розпізнавати та виділяти з виявлених знань ті, що входять у нову, раніше невідому (незнайому) освітню галузь, та включати їх у освітній процес у межах курсового періоду; забезпечує системність, цілісність, повноту навчального матеріалу; підвищує ефективність освітнього процесу за умови економії навчального часу в системі підвищення кваліфікації, *як теоретичне підґрунтя авторської технології забезпечує реалізацію підготовки вчителя до особистісного самовдосконалення учнів в умовах підвищення кваліфікації.*

Література

1. Васянович Г. П. Педагогічні технології навчання / Г. П. Васянович, М. О. Борщак // Вісник Львівського державного фінансової академії: Гуманітарні науки / [голов. ред. Г. П. Васянович]. – Львів : ЛДФА, 2009. – С. 7–17.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь ; ВТФ „Перун”, 2003. – 1440 с.

3. Вербицкий А. А. Категория „контекст” в психологии и педагогике : [монография] / А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая. – М. : Логос, 2010. – 300 с.

4. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.

5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Дичківська Ілона Миколаївна. – К. : Академвидав, 2004. – 352, [2] с. – (Альма-матер).

6. Касатиков А. А. Доминантно-контекстный подход как основание организации содержания учебной информации в системе повышения квалификации : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / А. А. Касатиков. – Краснодар, 2007. – 22 с.

7. Ковальчук В. І. Технологія навчання дорослих на основі особистісно орієнтованого підходу: тренінг / Василь Ковальчук. – [2-ге вид., перероб.]. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с.

8. Колшанский Г. В. Контекстная семантика / Г. В. Колшанский. – М. : Наука, 1980. – 147 с.

9. Контекст [Електронний ресурс] // Вікіпедія. – Режим доступу : http://ru.wikipedia.org/wiki/ – 25.06.2012. – Заголовок з екрану.

10. Педагогические технологии контекстного обучения / [под. ред. А. А. Вербицкого]. – М. : Знание, 1994. – 112 с.

11. Москаленко І. Використання інтерактивних технологій у процесі

підвищення педагогічної майстерності сучасного вчителя / І. Москаленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2006. – № 2. – С. 46–48.

12. Романюк І. М. Контекстний підхід та проблемне навчання в процесі підготовки фахівців-зв'язківців у вищих військових навчальних закладах / І. М. Романюк // Вісник національної академії оборони. Питання педагогіки. – 2010. – № 1 (14). – С. 68–71.

13. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьних технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.

14. Словарь иностранных слов. – [10-е изд., стереотип]. – М. : Рус. яз., 1983. – 608 с.

15. Ухтомский А. А. Доминанта / А. А. Ухтомский. – СПб. : Питер, 2002. – 448 с.

УДК 378.1

Маркова Т.В.,
аспірант кафедри педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА

У статті проаналізовано вплив інформаційно-комунікативного середовища на підвищення майстерності педагога. Визначено такі поняття, як інформаційно-комунікативне середовище, педагогічна майстерність, інноваційні технології.

Ключові слова: *інформаційно-комунікативне середовище, інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище, педагогічна майстерність, інноваційні технології.*

В статье проанализировано влияние информационно-коммуникативной среды на повышение мастерства педагога. Определены такие понятия, как информационно-коммуникативная среда, педагогическое мастерство, инновационные технологии.

Ключевые слова: *информационно-коммуникативная среда, информационно-коммуникационная педагогическая среда, педагогическое мастерство, инновационные технологии.*

The article analyzes the impact of information and communication medium on improving skills of the teacher. Defined concepts such as: information and communication environment, pedagogical skills, innovative technologies.

Keywords*: information and communication environment, information and communication teaching environment, teaching skills, innovative technologies.*

Сьогодні інформаційні технології стали невід'ємною частиною сучасного світу, вони значною мірою визначають подальший економічний та суспільний розвиток людства. Тому революційних змін вимагає й система освіти. Звідси можна сказати, що **актуальність** даного питання має місце у

сучасному освітньому середовищі, адже нині якісне викладання дисциплін не може здійснюватися без використання засобів і можливостей, які надають комп'ютерні технології та Інтернет. Це дає змогу вчителю краще подати матеріал, зробити його більш цікавим, швидко перевірити знання учнів та підвищити їхній інтерес до навчання завдяки інформаційно-комунікативним технологіям. Учитель має можливість отримувати найновішу інформацію, активно спілкуватися з колегами, учнями та батьками. Завдяки цьому підвищується авторитет учителя, він дійсно може бути носієм культури, знань, усього передового. Оскільки традиційні методи та засоби навчання не відповідають нинішнім вимогам сучасної освіти і не підлягають тенденціям стрімкого розвитку науково-технічного прогресу, то це спонукає викладачів до впровадження інноваційних методів навчання та використання й адаптування цих технологій у навчальному процесі.

Проблемам глобального інформаційно-комунікативного простору присвячені праці Р.Арона, Д.Белла, З.Бжезинського, О.Тоффлера, М.Кастельса, серед вітчизняних авторів варто згадати В.П.Андрущенка, О.О.Базалука, В.П.Беха та інших. Учені підкреслюють, що саме комунікація є найважливішим явищем глобального комунікативного суспільства, а не його економічна сфера, а соціум – це світ спілкування, в якому нові інформаційні засоби стають найважливішими інструментами орієнтації людини у світі та у взаємодії людей між собою. Тож ми є свідками глобальної трансформації інформаційно-комунікативного середовища, що супроводжується не лише проникненням комунікації в усі сфери його життєдіяльності, а й виникненням і розвитком якісно нового типу комунікативних структур та процесів.

Інформаційно-комунікативне суспільство – своєрідне продовження розвитку інформаційного суспільства. Причиною його появи стала інформаційна революція, що відбулась наприкінці минулого століття [1], і внаслідок якої комунікація почала ототожнюватися з соціальними структурами (Н.Луман, М. Кастельс, Ю.Хабермас). Основними її ознаками стали розвиток інформаційно-комунікативних технологій, мережевих комунікацій, мережа Інтернет та глобалізація сучасного суспільства. Поступово термін «інформаційно-комунікативне середовище» починає займати чільне місце у дискурсі як спеціалістів у галузі інформаційно-комунікативних технологій, так і представників політики та економіки, а саме поняття асоціюється з розвитком комп'ютерних та інформаційних технологій [2].

В.А.Михайлов влучно відзначає особливу роль віртуальності в інформаційно-комунікативному суспільстві та виокремлює такі її особливості: інтерактивність, що характеризується трансформацією засобів масової інформації в засоби масової комунікації; гіпертекстуальність, яка представлена мережею Інтернет; глобальність; креативність (віртуальна реальність дає людині максимум можливостей для конструктивної діяльності); анонімність та мозаїчність (утворення хаотичних структур) [4]. Варто погодитися, що віртуальність забезпечує розширення пізнавальних

практик, зростання значення візуального мислення, можна навіть говорити сьогодні про так званий «мозковий штурм» завдяки інформації, яка поширюється мережею Інтернет.

Значна частина дослідників зазначає, що в реальному інформаційному суспільстві почали з'являтися нові форми комунікації, внаслідок чого виникає новий інформаційно-комунікативний порядок, який пропагує «західні цінності» у глобальному світовому вимірі, що, у свою чергу, сприяє виникненню особливого інформаційно-комунікативного простору [8].

У процесі навчання важлива не інформаційна технологія сама собою, а те, наскільки її використання реалізує досягнення освітніх цілей. Власне кажучи, нині освіта стоїть перед важливим завданням: навчитися правильно, оптимально і нешкідливо застосовувати комп'ютер [5]. Роль комп'ютера на уроці більш складна: його використання в навчальному процесі допомагає вчителю зробити урок динамічним, цільовим, насиченим, яскравим, таким, що запам'ятовується надовго.

Комп'ютер – це новий вимір у просторі навчання. Це необхідний помічник учителя, інструмент для досягнення ним педагогічних цілей, але не панацея від усіх освітніх проблем [7].

Одна з важливих особливостей і переваг інформаційно–комунікативних технологій, порівняно з іншими навчальними засобами, полягає саме в тому, що мультимедійні програми здебільшого розраховані на самостійне активне сприймання та засвоєння учнями знань, умінь і навичок. Уже сама побудова, дидактичне спрямування та розв'язання навчальної (наукової) проблеми передбачають активну розумову діяльність учнів. Вони можуть обирати оптимальний темп роботи з мультимедійною програмою відповідно до індивідуальних розумових, психолого-фізіологічних можливостей та інтересів; перевіряти правильність відповідей, використовувати у процесі сприймання та засвоєння знань необхідну зорово-слухову та текстову інформацію, доведену і розкриту самими учнями у посильній для них роботі [8].

Інформаційно-комунікативні технології навчання досить перспективні для підвищення творчої активності та підвищення майстерності педагога. Учень відходить від позиції об'єкта навчання, отримувача готової навчальної інформації, стає активним суб'єктом навчання, він може самостійно здобувати необхідну інформацію і навіть вміти винайти, сконструювати необхідні для цього способи дій. Водночас за всіх позитивних аспектів потрібно відзначити, що нині методика використання інформаційно-комунікативних технологій у викладанні гуманітарних дисциплін перебуває у стадії розроблення.

Вважаємо, що в курсі вивчення гуманітарних предметів важливо зберегти проблемні уроки з елементами дискусії. Загалом, усі прийоми, які успішно розроблені в нашій дидактиці, не повинні бути відкинуті й забуті, а якісно поліпшені та ефективніше використані з метою підвищення пізнавальної

активності учнів на уроках. Одним із засобів цього процесу якраз і є впровадження сучасних комп’ютерних технологій на уроці.

У зв'язку з цим зростає актуальність досліджень психолого-педагогічного впливу та медичних наслідків застосування інформаційно-комунікаційних засобів для фізичного та психічного розвитку учнів. Комп'ютеризація може призвести до формування егоїстичних нахилів у людини, індивідуалізму, приглушує почуття колективізму, взаємодопомоги. Тому питання про впровадження засобів ІКТ у навчальний процес має здійснюватися виважено [1].

Враховуючи всі позитивні та негативні наслідки використання інформаційно-комунікаційних засобів, слід зробити висновок, що вони є ефективними за умови поєднання з традиційними методами та сприяють якісному формуванню вмінь і навичок учнів.

Підвищення мотивації та пізнавальної активності здійснюється завдяки різноманітності форм роботи, можливості включення ігрового моменту: вирішиш правильно приклади – відкриєш картинку, повставляєш правильно всі букви – з’ясуєш мету діяльності казкового героя. Комп'ютер дає викладачу нові можливості, дозволяючи разом з учнем отримувати задоволення від захопливого процесу пізнання, не тільки силою уяви розсовуючи стіни ПТНЗ кабінету, але за допомогою новітніх технологій дозволяє зануритися в яскравий барвистий світ. Таке заняття викликає у дітей емоційний підйом, навіть відсталі учні охоче працюють з комп'ютером [3].

Інтегрування звичайного уроку з комп'ютером дозволяє викладачу перекласти частину своєї роботи на ПК, роблячи при цьому процес навчання більш цікавим, різноманітним, інтенсивним. Зокрема, стає більш швидким процес запису визначень, теорем та інших важливих частин матеріалу, тому що викладачу не доводиться повторювати текст кілька разів (він вивів його на екран), учневі не доводиться чекати, поки викладач повторить саме йому потрібний фрагмент.

Цей метод навчання дуже привабливий для викладачів, адже він допомагає їм краще оцінити здібності й знання дитини, зрозуміти її, спонукає шукати нові, нетрадиційні форми і методи навчання, стимулює професійне зростання та подальше освоєння комп'ютерних технологій [8].

Застосування на уроці комп'ютерних тестів і діагностичних комплексів дозволить викладачу за короткий час отримувати об'єктивну картину рівня засвоєння матеріалу, що вивчається усіма учнями, і своєчасно його скоректувати. При цьому є можливість вибору рівня складності завдання для конкретного учня [6].

Для учня важливо те, що відразу після виконання тесту (коли ця інформація ще не втратила свою актуальність) він отримує об'єктивний результат із зазначенням помилок, що неможливо, наприклад, при усному опитуванні.

Необхідною умовою інформатизації освіти є готовність викладачів до використання нових технологій навчання в процесі передавання знань, що

означає постійну, неперервну самоосвіту. Між тим, вибираючи комп'ютер для навчальних цілей, слід усвідомлювати ті цілі, які до того ж змінюються із розвитком самого суспільства. Скажімо, на початку комп'ютеризації головна мета була сформульована таким чином: «Програмування – друга грамотність». Час минав, почали з'являтися нові програмні засоби (ППЗ), було сформульовано іншу мету: «Комп'ютерна грамотність», що передбачало вивчення основ програмування. Згодом стало зрозумілим, що за умов інформатизованого суспільства в цьому абсолютно немає потреби. Замість цього суспільство висунуло такі завдання [7]:

1) інформатизація суспільства. Це означає, що у будь-якому навчальному закладі (від школи до вищого закладу освіти III-IV рівня акредитації) викладачі та учні повинні мати доступ до «електронної» інформації з предмета, що вивчається;

2) інформаційна культура. Це передбачає, що викладачі володітимуть методами пошуку необхідної інформації, матимуть певний рівень культури для відбору інформації, навчаться її переробляти та пропонувати учням у друкованому вигляді;

3) гуманізація освіти через інформатизацію. Такої мети можна досягнути з появою мультимедійних комп'ютерів, за допомогою яких можна представити не тільки текстову, а й графічну, аудіо та відеоінформацію, а також із розповсюдженням таких програмних продуктів, як комп'ютерні енциклопедії, електронні книжки, довідники з літератури тощо [4].

Отже, якщо викладач вирішить залучити комп'ютер до навчального процесу, він буде змушений витрачати значно більше часу на підготовку до занять, причому не вдома, у комфортній обстановці, а в навчальному закладі, за допомогою спеціаліста з інформатики. Дійсно, приступаючи до роботи з комп'ютером, викладач вимушений просити допомоги у колеги (оскільки він сам працювати з комп'ютером не може) і, таким чином, він виступає в ролі учня, що досить-таки зачіпає його самолюбство. Чим більше нових термінів («комп'ютер», «база даних», «мультимедіа», «INTERNET» тощо), тим більшим є пасивний опір викладача настирливій вимозі використовувати комп'ютер у навчальному процесі [3].

Тому, природно, постає питання про підготовку викладачів до використання комп'ютера ще в інституті або університеті, й не тільки викладача математики та основ інформатики, фізики та основ інформатики, трудового навчання та основ інформатики, а й учителя географії, іноземних мов, історії, рідної мови та літератури тощо.

Для ефективного впровадження інфомаційно-комунікаційного середовища в освітньо-виховний процес від учнів, як і від педагога, вимагається володіння комп'ютерною грамотністю, яка передбачає:

- вміння писати та редагувати інформацію (текстову, графічну);
- користуватися комп'ютерною телекомунікаційною технологією;
- користуватися базами даних;
- роздруковувати інформацію на принтері;

• вміння скласти та надіслати лист через мережу Інтернет;

• вміння «перекачати» інформацію з мережі на жорсткий або гнучкий диск і навпаки, з жорсткого або гнучкого диска – в мережу;

• входити в електронні конференції, розміщувати там власну інформацію і читати, «перекачувати» наявну в різних конференціях інформацію.

Систематичне включення інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес забезпечить формування і розвиток інформаційно-комунікаційної культури педагогічних працівників та вихованців. У науковій літературі поняття "інформаційно-комунікаційна культура особистості" розглядається як комплекс понять, уявлень, знань, умінь і навичок, які формують в особистості певний стиль мислення, що дозволить їй ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології в будь-якому виді пізнавальної або творчої діяльності [7].

Інтерактивність інформаційно-комунікативного середовища означає, що віртуальна реальність, у якій це середовище існує, дозволяє їй взаємодіяти з усіма іншими реальностями (тобто віртуальна реальність виступає однією з форм прояву реальності). Анонімність інформаційно-телекомунікаційних технологій означає, що, як правило, спілкування в глобальній мережі Інтернет відбувається під псевдонімами і заочно. Глобальне поширення Інтернету означає нове, істотно більше розширення кола учасників комунікації [2].

Серед головних функцій інформаційно-комунікативної культури особистості:

– світоглядна (формує уявлення про інформаційну картину світу);

– регулятивна (впливає на діяльність особистості в новому інформаційно-комунікативному просторі);

– пізнавальна (розширює знання за рахунок набуття нової інформації);

– креативна (сприяє отриманню нових ідей, знань, умінь, розвиває творчі здібності);

– виховна (впливає на зміну ціннісних і життєвих орієнтацій);

– комунікативна (сприяє підвищенню комунікативних можливостей людини, встановленню ефективного діалогу між людьми).

Отже, інформаційно-комунікативне середовище є ефективним засобом підвищення майстерності педагога. У процесі формування відповідної інформаційно-комунікативної культури педагога формуються певні ціннісні орієнтації, тип мислення, навички роботи з медіа-продуктами, які дозволяють їй вільно орієнтуватися в інформаційно-комунікативному просторі.

Література

1. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир: ЖДПУ, 2003. – 192 с.

2. Клименко О. Ф. Інформатика та комп. техніка: навч. -метод. посібник / Клименко О. Ф., Головко Н. Р., Шарапов О. Д.; за заг. ред. О. Д. Шарапова. – К. : КНЕУ, 2002. – 534 с.

3.Маркус Н.В. Інформатика та інформаційні технології в освіті / Маркус Н.В. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2001. – № 4. – С.4

4.Мойсеюк Н.Є. Педагогіка [Текст]: навч. посібник / Неля Євтихіївна Мойсеюк. – К., 2003. – 615 с.

5.Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності // Хрестоматія з педагогіки вищої школи: навч. посіб. / укладачі: В.І.Лозова, А.В.Троцко, О.М.Іонова, С.Т.Золотухіна; за заг. ред. В.І.Лозової. – Х.: Віровець А.П. "Апостроф", 2011. – 408 с.

6.Розов Н.С. Философия гуманитарного образования [Текст] / Розов Н.С. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993.

7.Флієр А.Я. Культурологія для культурологів [Текст]: навчальний посібник для вищої школи / Флієр А.Я. – М.: Академічний Проект, 2000. – 496 с.

8.Чепак В. В. Освітній простір України в контексті глобалізаційних процесів [Электронный ресурс] / В. В. Чепак. — Режим до-ступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Staptp/2009_42/ files/42_31Chepak.pd

УДК 378.1

Березюк Юлія,
здобувач кафедри педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
викладач Житомирського інституту медсестринства

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті проаналізовано наукові підходи та дидактичні умови підготовки вчителя іноземної мови до самовдосконалення в умовах освітнього середовища.

Ключові слова: *підготовка вчителя іноземної мови, освітнє середовище, наукові підходи, дидактичні умови самовдосконалення вчителя іноземної мови.*

В статье проанализированы научные подходы и дидактические условия подготовки учителя иностранного языка к самосовершенствованию в условиях образовательной среды.

Ключевые слова: *подготовка учителя иностранного языка, образовательная среда, научные подходы, дидактические условия самосовершенствования учителя иностранного языка.*

The article analyzes scientific approaches and didactic conditions preparation of teachers of foreign language for self-improvement in the educational environment.

Key words*: training of teachers of a foreign language, educational environment, scientific approaches, didactic conditions of self-improvement of teachers of foreign language.*

На сучасному етапі розвитку української освіти особливої актуальності набуває проблема зростання педагогічної майстерності, професіоналізму, самовдосконалення вчителя. Якість освіти має сприяти вдосконаленню

особистості педагога задля подальшого ефективного виконання своєї професії, для розбудови держави, інтеграції її в світове співтовариство. Щоб виступити в ролі професійного педагога, який володіє мистецтвом формувати особистість іншої людини засобами своєї дисципліни, потрібно багато працювати над собою, постійно займатися виконанням різних фахових функцій.

Учитель іноземної мови у своїй професійній діяльності, в першу чергу, звертає увагу на необхідність підвищення рівня фахової компетентності, адже гуманізація освіти означає її глобалізацію в трансляції культур, пошук нових способів розкриття і формування своїх індивідуальних можливостей.

Будь-яка мова, відбиваючи об'єктивно існуючий світ через національну свідомість, дає неповторну мовну «модель світу» цього етносу. За висловом О.О. Леонтьєва, «слово – це колективна пам'ять носіїв мови, дзеркало життя кожної нації» [3]. В освітньому середовищі важливим є уміння розуміти тих, хто тебе оточує, а також «зробити» себе таким, щоб тебе розуміли. Важливим механізмом такого «порозуміння» є іноземна мова як непересічний засіб міжкультурного спілкування. А вчитель іноземної мови повинен сприяти інтеграції особистостей в систему світової й національної культури [6].

Як засвідчує аналіз наукової літератури, даній проблемі присвячено багато наукових досліджень. Трактування теоретичних аспектів самовдосконалення, професійного зростання вчителя іноземної мови здійснено в працях М.П. Агіян, І.Я. Бім, О.Б. Бігич, В.М. Буренко, Л.В. Калініної, В.Г. Редька, С.В. Роман, Л.В. Щерби та ін.

Питання адаптації вчителя іноземної мови визначалися у контексті вирішення широкого кола прикладних, психофізіологічних і соціально-психологічних проблем (Г.І. Балл, І.С. Кон, В.І. Бондар, О.О. Карп'юк та ін.).

Окремі аспекти культурологічного фактора в педагогічній діяльності вчителя іноземної мови досліджено в роботах Р.В. Роман, В.С. Маслова, Т.В. Іванової, О.Я. Коваленко, А.В. Копиливої, С.Ю. Ніколаєвої та ін.

Аналіз наукових досліджень засвідчив зростання інтересу вчених до проблеми самовдосконалення вчителя іноземної мови в умовах освітнього середовища, але сама реалізація адаптивної функції в процесі професійної підготовки вчителя показала невисвітленість усіх аспектів фахової діяльності вчителя іноземної мови, зокрема культурологічного компонента.

Особливість розвитку сучасної освіти, як стверджують науковці В.В.Андрущенко, В.І. Бондар, О.А. Дубасенюк, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєва та ін., полягає в необхідності таких фахівців, які в своїй діяльності спираються не лише на актуальні вимоги сьогодення, а й на прогнозовану перспективу соціального замовлення. Тому перед сучасною освітою постає складне завдання – діяти з орієнтацією на випередження, і важливим у роботі вчителя іноземної мови є не тільки впровадження традиційних та інноваційних методів, форм, засобів навчання, а й забезпечення логіки поетапного переходу вивчення іноземної мови на нові стандарти, ґрунтуючись на наукових підходах та дидактичних умовах.

Одним із таких підходів є компетентнісний підхід, який сприяє вдосконаленню мотиваційної основи професійної діяльності сучасного вчителя. Даний підхід означає поєднання в роботі педагога елементів професійної й загальної культури (рівень освіченості, достатній для вирішення пізнавальних проблем), досвіду професійної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до креативної діяльності [1].

Компетентнісний підхід орієнтується на професійну компетентність як якість особистості вчителя іноземної мови, що характеризує рівень його інтеграції в освітнє середовище.

До компетентнісних характеристик учителя іноземної мови віднесемо і суб'єктно-діяльнісну основу, яка допомагає вчителю реалізувати освітню мету через навчальну організацію освітнього середовища. При цьому ця навчальна діяльність передбачає наповнення традиційних і новітніх дидактичних форм змістом, спрямованим на оволодіння вміннями своєї професії, коли саме освітнє середовище має моделювати на практично-теоретичному рівні професійні функції.

Наступним є інтегративний підхід у підготовці вчителя іноземної мови до самовдосконалення в умовах освітнього середовища, що забезпечує реалізацію в навчально-виховному процесі принципу інтегральності знань (у тому числі у площині їх міждисциплінарності), дидактичних систем як вітчизняних, так і зарубіжних. Сутність інтеграції полягає в розумінні, в прагненні створення в освітньому середовищі синтетичних, інтегрованих систем знань, що дають учневі та й самому вчителю цілісну картину змістового компонента процесу навчання. Цей підхід реалізує принцип взаємодоповнюваності вітчизняних та зарубіжних форм, методів, засобів навчання, що при вивченні іноземної мови вкрай важливо.

Іноземна мова сприяє інтеграції особистості в систему світової та національної культури. У вчителя, а потім він це сформує і в учнів, має бути здібність сприймати й розуміти ці культури й толерантно ставитися до їхніх особливостей, сприймаючи «чужу» культуру, збагачуючи свою [6].

Культурологічний підхід у підготовці вчителя іноземної мови до самовдосконалення в умовах освітнього середовища полягає в розумінні понять «полікультурність», «транскультурність», «інтеркультурність» та ін. Загалом, метою культурологічної освіти стає людина культури, змістом – культура як середовище, а культуро-творчість – спосіб розвитку людини в культурі [7].

В. Г. Редько виділяє такий змістовий склад іншомовної культурологічної компетентності: когнітивний, діяльнісний, мотиваційний, особистісно-національний та емпативний. До когнітивного компонента ми відносимо знання культури країни, мова якої вивчається, до діяльнісного – навички, уміння, досвід використовувати знання про культуру іншої країни відповідно до соціальних умов і ситуацій спілкування. Потребу в оволодінні культурологічною інформацією та досвідом її використання у різноманітних

життєвих ситуаціях відносимо до мотиваційного компонента. Особистісно-оцінювальний компонент включає навчальні якості, самооцінку і самоаналіз рівня володіння досвідом адекватного використання культурологічних знань, а до емпативного віднесемо готовність до спілкування з представниками чужої культури, толерантне ставлення до їх життєвого досвіду й умов, у яких здійснюється комунікація [6].

Важливим аспектом освітнього середовища є його гуманізація, формування духовної культури особистості як учителя, так і учня. Тому уміння наповнювати теоретичну й практичну діяльність освітнього середовища високим духовним змістом дуже важливо в процесі самовдосконалення особистості педагога.

Рефлексивний підхід у підготовці майбутнього вчителя іноземної мови до самовдосконалення в умовах освітнього середовища спрямовує діяльність педагога на створення ситуацій, що активізують рефлексію (самосвідомість, я - концепція) його учасників. Адже дидактична діяльність учителя іноземної мови базується на уміннях проектувати, прогнозувати та об’єктивно аналізувати явища і процеси навчальної діяльності. Ефективність такої роботи залежить від ступеня усвідомлення, осмислення, самоаналізу, саморегуляції виконання педагогічних дій, прийомів, операцій з їх поточним контролем та самокорекцією [4].

Педагогічна рефлексія – це специфічна форма в діяльності освітнього середовища вчителя. Види рефлективних умінь детерміновані різновидами рефлективної діяльності й сферами її існування: мисленням, комунікацією, самосвідомістю; напрямами її функціонування: індивідуальна свідомість, розуміння психіки інших людей, різними видами діяльності, на які може бути спрямована рефлексія (мисленнєва діяльність, практична діяльність, комунікативно-кооперативна діяльність). Отже, вчитель іноземної мови повинен володіти такими рефлексивними вміннями, як уміння здійснювати навчальну діяльність стосовно категорії часу (ретроспективні, ситуативні, прогностичні); уміння враховувати в професійній педагогічній діяльності власні індивідуально-психологічні особливості; адекватно оцінювати себе (особистісні рефлексивні вміння), уміння змінювати уявлення про іншу людину на більш адекватні для даної ситуації (комунікативні рефлективні вміння), знання про рольову структуру діяльності й уміння співпрацювати з іншими учасниками взаємодії (кооперативні рефлективні уміння) та ін. [4].

Комунікативний підхід у підготовці вчителя іноземної мови включає в себе певні знання; фонові та країнознавчі, вміння брати участь у діалозі культур; знання моделей вербальної та невербальної комунікативної поведінки, володіння певним лінгвістичним соціокультурним мінімумом [3].

На думку О.О. Миранобової, Н.В. Баришнікова, О.Б. Тарнопольського та інших, для успішного спілкування необхідно вчителю іноземної мови володіти не тільки однаковими мовними засобами, але й змістовими знаннями про світ, тобто фоновими знаннями. Слушною є думка Клєр Крами про те, що більша частина вербального спілкування відбувається на основі

певного світогляду, характерного для певної культури, для конкретної історії. Без цього запасу спільних для учасників спілкування фонових знань комунікація неможлива [2].

Друга група знань як учителя-користувача іноземної мови включає вміння користуватися у спілкуванні «соціокультурною мовою», де кожна конкретна мова розглядається як національний варіант спільної людської мови [7].

Проаналізовані вище наукові підходи допомагають виділити певні дидактичні умови в підготовці вчителя іноземної мови до самовдосконалення в умовах освітнього середовища. Це розвиток інтегральної здатності адаптуватися до варіативності можливих рівнів професійно значущої педагогічної взаємодії в умовах освітнього середовища; імплементація інтерактивних форм і методів навчання іноземної мови на основі реалізації діалогової стратегії спілкування; розвиток полікультурних умінь на основі іншомовної стратегічної компетенції. Визначені дидактичні умови є базисною основою для здійснення вчителем іноземної мови об'єктивного самоконтролю над результатами вдосконалення свого професіоналізму через критичне оцінювання позитивного і пошук конструктивних шляхів усунення недоліків.

Учитель іноземної мови повинен чітко визначити основні сфери в контексті головних цілей процесів вивчення та викладання іноземної мови. Це особистісна сфера, в якій учитель перебуває як приватна особа, і центром її є друзі, родина та ін. Далі йде публічна сфера, де вчитель діє як загальний член спільноти або певної організації та вивчає або викладає іноземну мову з різними цілями. Освітня сфера спонукає вчителя брати активну участь в організованому освітньому середовищі. Але найбільше в процесі самовдосконалення бере участь професійна сфера, відповідно до вимог якої вчитель виконує свої посадові або професійні обов'язки [5].

Отже, розглянуті нами наукові підходи, дидактичні умови підготовки вчителя іноземної мови до самовдосконалення покликані забезпечувати парадигму навчання іноземної мови, іншомовного спілкування і сприяти розвитку потреби упродовж усього життя відповідно до власних намірів і бажань удосконалювати набутий комунікативний досвід.

Література

1. Бориско Н.Ф. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, анализ некоторых аспектов / Н.Ф. Бориско // Іноземні мови. – 2005. – № 1. – С.8-14.

2. Калінін В. Крізь призму соціокультурного контексту: Формування соціокультурної компетенції учнів загальноосвітніх навчальних закладів: шляхи розв'язання проблем учителем / Калінін В. // Іноземні мови у навчальних закладах. – 2004. – №1. – С.130-135.

3. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / Леонтьев А. А. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.

4. Лозенко А.П. Особливості впровадження моделі формування рефлексивних умінь у студентів – майбутніх учителів початкових класів у процесі їх дидактичної

підготовки / А.П.Лозенко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання: збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – Вип. 13. – С. 101-107.

5. Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 444 с.

6. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика : [монографія] / Валерій Редько. – К.: Генеза, 2012. – 224 с.

7. Якса Н.В. Професійна підготовка майбутніх учителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії: монографія / Якса Н.В. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 568 с.

УДК 378.1

Колеснікова І.В.,
викладач Житомирського ОІППО, аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ МЕДІА-КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається проблема розвитку медіа-культури вчителів у контексті сучасної системи освіти. Визначається поняття медіа-культура педагога та розглядаються шляхи її розвитку в закладах післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: *медіа-культура, інформаційний простір, інформаційно-комунікаційні технології, медіа-освітні технології.*

В статье рассматривается проблема развития медиа-культуры учителей в контексте современной системы образования. Определяется понятие медиа-культура педагога и рассматривается путь её развития в системе последипломного образования.

Ключевые слова: *медио-культура, информационное пространство, информационно-коммуникативные технологии, медиа-образовательные технологии.*

The article considers the problem of the development of media culture teachers in the context of the modern education system. Define the concept of media culture of the teacher and discusses ways of its development in institutions of postgraduate pedagogical education.

Keywords*: media culture, information space, information and communication technologies, media and educational technology.*

Тенденції сучасного суспільного розвитку інформаційного суспільства визначають основні напрями перетворень у різних сферах діяльності. Практично всі перетворення певним чином пов'язані з медіа-середовищем,

упровадженням інформаційних та комунікаційних технологій в освітній процес.

Медіа з кожним роком відіграють усе більшу роль у житті людей та в освітньому процесі. Як зазначається у "Концепції впровадження медіа-освіти в Україні", стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та системи мас-медіа нагально потребує цілеспрямованої підготовки особистості до вмілого і безпечного користування ними [3]. Сучасній людині необхідно вміти управляти потоками інформаційних ресурсів, опановувати комунікаційні технології та стратегії їх використання.

Закони України "Про освіту", "Про вищу освіту" орієнтують на впровадження широкого спектра інформаційних технологій, з метою оновлення змісту, форм і методів навчання та значного підвищення ефективності навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах.

Українські науковці розглянули проблеми розуміння медіа та шляхи їх упровадження в навчально-виховний процес (Б.Потятиник), зарубіжний досвід упровадження медіа-освіти в навчальні заклади (О.Баришполець**),** перспективи розвитку медіа-освіти в контексті Болонського процесу (Л. Найдьонова), медіа-освітні технології та питання медіа-педагогіки (Г. Онкович).

Мета статті – дослідити визначення поняття медіа-культура та шляхи розвитку медіа-культури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти.

В умовах прогресуючої інформатизації системи освіти зростає необхідність перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів у галузі медіа-культури. У зв'язку з цим російський педагог Д.Й. Фельдштейн відзначає, що більшість педагогів сформувалися в певній системі мислення, яка була пов'язана з чітко організованою інформацією, отримуваною через стандартизовані освітні програми, підручники, книги та журнали. Підростаюче ж покоління потрапляє в умови, коли знання, що транслюються від учителя або через тексти підручника, перекриваються потоком інформації, що йде, насамперед, від засобів масової комунікації. Ця інформація, яка не має структурно-змістового логічного зв'язку, подається мозаїчно, не вписується в рамки традиційної освіти і являє собою якісно інший тип інформації, при роботі з якою принципово змінюється поєднання зорового і слухового сприйняття. Аналіз останніх досліджень і публікацій, показав, що розв’язання зазначених завдань у розвитку медіа-культури педагогів покладається на систему підвищення кваліфікації вчителів.

Сучасний етап розвитку професійно-педагогічної освіти характеризується оновленням структури методичної служби, створенням закладів нового типу, інформаційно-методичних та навчально-методичних центрів, які покликані вирішувати традиційні та інноваційні завдання в процесі педагогічної безперервної освіти. На жаль, проблемі розвитку медіа-культури педагогів в умовах динамічного медіа-середовища приділяється

недостатня увага, навіть за її актуальності в педагогічній практиці.

В освіті відбуваються зміни форми і змісту діяльності вчителя, на що особливо впливає науково-технічний прогрес. Сучасні вчителі повинні знати і розуміти вікову психологію, особливості розвитку школярів, добре знати свій предмет, а головне – бути відкритими до нового. У якості цього нового в сучасному освітньому просторі виступає інформаційне медіа-середовище, що вказує на необхідність розвитку медіа-культури педагогів. Учитель, крім того, що він сам знаходиться в інформаційному суспільстві і є носієм медіа-культури, одночасно повинен ще й формувати медіа-культуру учнів.

Проведений аналіз сучасного стану проблеми впливу медіа-середовища на професіоналізм учителя, розвитку його медіа-культури дозволив виявити ряд протиріч:

- між загальним дисбалансом темпів прогресу інформаційних технологій і часом, необхідним для їх освоєння вчителем;
- між рівною можливістю отримання інформації в засобах масової комунікації і різним сприйняттям інформації педагогами та учнями з причини різного рівня сформованості медіа-культури;
- між дедалі більшим значенням медіа-культури у професійній діяльності педагога, що вимагає набуття особистого досвіду, і недостатньою націленістю на використання різних шляхів розвитку цієї культури в установах підвищення кваліфікації.

Усе це визначає необхідність розвитку медіа-культури сучасного вчителя.

Як і будь-який науково-теоретичний об’єкт, окреслена проблема потребує вивчення певного комплексу категорій і понять, серед яких ключовою є категорія "медіа-культура". Базовим завданням нашого дослідження стало визначення змістової характеристики зазначеного поняття.

«Медіа-культура» – термін кінця XX століття. Медіа (від латинського «media», «medium» – засіб, посередник) – термін, спочатку введений для позначення феномену «масова культура» («mass culture», «mass media»). У науці немає однозначного тлумачення поняття «медіа-культура», воно визначається з різних позицій, залежно від цільових установок.

На думку Н.Б.Кирилової, поняття «медіа-культура» виникло в культурологічній теорії, воно було введене для позначення особливого типу культури інформаційного суспільства, що є посередником між суспільством і державою, соціумом і владою. Вона підкреслює, що всі види медіа (аудіо, друковані, візуальні, аудіовізуальні) включають в себе культуру передачі інформації й культуру їх сприйняття; медіа-культура може виступати і системою рівнів розвитку особистості, здатною «читати», аналізувати, оцінювати медіа-текст, займатися медіа-творчістю, засвоювати нові знання за допомогою медіа. Специфіка медіа-культури, на її думку, визначається її семіотичною природою і технічними можливостями засобів її реалізації [1, с.8].

Зазначимо, що Л. Масол розглядає медіа-культуру як сукупність

інформаційно-комунікативних засобів, матеріальних та інтелектуальних цінностей, що вироблені людством у процесі культурно-історичного розвитку [4, с.349].

Л.Найдьонова бачить медіа-культуру як інноваційно-абсорбційний процес перетворення знань на всіх рівнях – від окремої особистості до суспільства в цілому, який включає як складові виклик, актуалізацію, генерацію, експлуатацію [5, с.163].

Погоджуємося з думкою Н. Коновалової, що медіа-культура – діалоговий спосіб взаємодії з інформаційним суспільством, який включає ціннісний, технологічний та особистісно-творчий компоненти, призводить до розвитку суб'єктів взаємодії [2, с.27].

У Концепції впровадження медіа-освіти в Україні зазначено, що «медіа-культура – це сукупність інформаційно-комунікаційних засобів, що функціонують у суспільстві, знакових систем, елементів культури комунікації, пошуку, збору, виробництва і передачі інформації, а також культури її сприймання соціальними групами та соціумом у цілому. На особистісному рівні медіа-культура означає здатність людини ефективно взаємодіяти з мас-медіа, адекватно поводитися в інформаційному середовищі». [3].

Спираючись на дослідження науковців визначимо, що у своєму дослідженні ми розглядатимемо медіа-культуру педагога як складову інформаційної культури, компонент професійної діяльності, що сприяє аналізу процесів функціонування медіа в соціумі, вибору, використанню отриманої інформації, критичному аналізу, оцінці, створенню та передачі медіа-продуктів у різних видах.

Розвиток медіа-культури вчителів у межах інституту післядипломної педагогічної освіти може здійснюватися двома шляхами: через уведення спеціального курсу з медіа-культури або через інтеграцію медіа-освітніх технологій до вже існуючої системи навчального процесу, зокрема – завдяки виконанню міждисциплінарних досліджень з інформаційних, комунікаційних та освітніх наук та ін.

Спеціальний курс з розвитку медіа-культури підготує вчителів до вдумливого сприйняття сучасного інформаційного простору через вивчення теорії розвитку та особливостей функціонування засобів масової інформації, через розвиток комунікативних умінь та через закріплення в них навичок самостійного, творчого створення, передачі та спостереження медіа-інформації, а також навичок захисту від можливої негативної інформації. Дозволить розвивати у вчителів загальну культуру споживання інформації, знайомити їх з правилами етики спілкування в інформаційному просторі, навчить самостійно орієнтуватися у сучасному інформаційному потоці, ознайомитися з кращими зразками медіа-продукції.

Інтеграція медіа-освітніх технологій до вже існуючої системи навчального процесу в закладах післядипломної освіти може реалізуватися шляхом здійснення дистанційної освіти з використанням інформаційно-

комунікаційних технологій навчання, через самостійну безперервну освіту педагогів медіа-засобами, виконання курсових проектів із застосуванням інноваційних технологій навчання.

Пріоритетне завдання кожного педагога – навчитися оцінювати якість і достовірність інформації, проявляти вибірковість при її споживанні, проводити відбір необхідної інформації, критично ставитися до будь-якої інформації. Усе вищезазначене є запорукою розвитку медіа-культури сучасного освіченого педагога.

Висновки. Таким чином, у публікації доведено необхідність упровадження сучасних інформаційних і комунікаційних технологій в усіх сферах суспільного життя, що призвело до формування нового типу культури – медіа-культури. Сьогодні медіа-культура як суспільний феномен створює нове середовище існування, нову реальність. Звичайно, запропонований аналіз не вичерпує актуальних питань дослідженої проблеми. Поза увагою залишилися актуальні на сьогодні питання інтенсивного розвитку суспільства, яке закономірно призводить до зміни професійної освіти педагога, яка повинна збагачувати не лише знання, уміння, але й сприйняття оточуючого світу. Сучасні комп'ютерні технології, мережеве устаткування, мультимедійні засоби дозволяють не лише підвищити рівень отримання якісної освіти, але й вимагають професійної педагогічної корекції спожитої інформації, яку покликана надати система підвищення кваліфікації в закладах післядипломної освіти.

Література

1. Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну / Кириллова Н.Б. – М.: Академический проект, 2005. – 448 с.
2. Коновалова Н.А. Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза: автореферат дис. ... канд. пед. наук / Коновалова Н.А. – Вологда, 2004.
3. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні [Електронний ресурс] / схвалено постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 року, протокол № 1-7/6-150. – Режим доступу: http://www.ispp.org.ua.
4. Масол Л.М. Медіа-культура / Масол Людмила Михайлівна // Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г.Кремень. – К.: Юнірком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Найдьонова Л.А. Перспективи розвитку медіаосвіти в контексті Болонського процесу: процесуальна модель медіакультури [Електронний ресурс] / Л.А. Найдьонова // Болонський процес і вища освіта в Україні та Європі: проблеми й перспективи. – К., 2007. – С. 162–168. – Режим доступу: http://www.edu.of.ru/mediaeducation/default.asp?ob_no=30060.
6. Онкович Г.В. Медіалогія та її складові [Електронний ресурс]/ Онкович Ганна Володимирівна. – Режим доступу: http://franko.lviv.ua.
7. Федоров А. В. Медиаобразование в России и Украине: сравнительный анализ современного этапа развития (1992–2008) / Федоров А. В. // Медиаобразование и медиакомпетентность: слово экспертам / под ред. А. В. Федорова. – Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – С.192– 209.

УДК 378.22

Закірова Н. Ш.,
аспірант кафедри педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА В СИСТЕМІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В УКРАЇНІ

У статті вивчені передумови та перспективи розвитку іншомовної підготовки в системі неформальної освіти дорослих у сучасному суспільстві, як одного з соціальних наслідків інформатизації та глобалізації. Показана взаємодія між формальною, неформальною та інформальною освітою, яка сприяє розвитку та покращенню якості знань людини впродовж усієї її життєдіяльності.

Ключові слова: *іншомовна підготовка, освіта впродовж усього життя, освіта дорослих, формальна освіта, неформальна освіта, інформальна освіта.*

В статье изучены предпосылки и перспективы развития иноязычной подготовки в системе неформального образования взрослых в современном обществе, как одного из социальных последствий информатизации и глобализации. Показано взаимодействие между формальным, неформальным и информальным образованием, которое способствует развитию и улучшению качества знаний человека в течение всей его жизнедеятельности.

Ключевые слова*: иноязычная подготовка, образование в течение всей жизни, образование взрослых, формальное образование, неформальное образование, информальное образование.*

The article examines the prerequisites and prospects for the development of foreign training in the system of adult non-formal education in the modern society as social consequences of information system development and globalisation. The interaction, which facilitates the development and upgrading human being's knowledge within all their life-sustaining activity, among formal, non-formal and informal education is shown.

Key words: *foreign training, lifelong education, adult education, formal education, non-formal education, informal education.*

Актуальність проблеми. Соціально-економічне життя та науково-технічний прогрес змушують кожну людину оновлювати інформацію в різній формі практично протягом усього життя. Неперервну освіту часто розглядають зі сторони компенсаторного навчання, яке спонукає до заповнювання прогалин у базовій освіті дорослих, або у зв'язку з неактуальністю раніше набутих знань. Її пов'язують з інформальною та неформальною освітою, які забезпечують збереження й розвиток пізнавального ставлення людини до світу, її бажання та вміння вчитися, постійно пізнавати особисте «Я». Людина, яка отримала формальну освіту, повинна бути спроможною використовувати отримані під час навчання знання, уміння та навички в повсякденних та швидкоплинних ситуаціях

професійної та соціальної діяльності, завдяки яким людина набуває здатність до успішної самореалізації в професійній діяльності, соціальної самостійності, мобільності, незалежно орієнтуватися в навколишньому середовищі та успішно шукати рішення на складні запитання.

Сучасне світове суспільство активно розвиває і підтримує освітню парадигму «освіта впродовж усього життя» – “lifelong learning” [14]. Основний принцип діяльності системи освіти розвинених країн – це зацікавленість громадянина у подальшому розвитку, який триває безперервно упродовж усього життя. Часовий відрізок, у межах якого знання застарівають, останніми роками скоротився до 5 років. Освіта більше не може обмежуватися кількома роками, так як постійне оновлення інформації вимагає самовдосконалення для досягнення життєвого успіху [2]. Тобто якщо розглядати практичну сферу, то стрімке впровадження інноваційних технологій у виробництві, банківській, фінансовій та інших галузях спонукає співробітників підприємств, освітніх закладів, державних установ постійно підвищувати свою кваліфікацію. Саме тому освіта впродовж усього життя все більше стає необхідною вагомою складовою сучасної світової системи, що і стало одним із соціальних наслідків інформатизації та глобалізації світового суспільства.

Багаторічні дослідження проблеми освіти дорослих проводяться у таких теоретико-концептуальних та практичних площинах, як: філософсько-концептуальний та аксіологічний (Т.Г. Браже, А.В. Даринський, Л.М. Лесохіна); соціокультурний (С.Г. Вершловський, Б.І. Любимов, Є.П. Тонконога, В.Г. Онушкін та ін.); історико-педагогічний (Н.М. Лобанова, Є.І. Огарьов, Є.О. Соколовська та ін.), методичний (Ж.Л. Вітлін, А.Є. Марон, Т.В. Шадріна та ін.).

Саме тому найважливіші дослідження, здійснені в межах аспектів, що стосуються освіти дорослих (освіти впродовж життя), охоплюють: вивчення освітнього знання як важливої компоненти особистості (Л. Баженов, П. Бергер, Т. Лакмен, О. Бодальов), єдність виховання та навчання (О. Бондаревська, С. Гончаренко), теоретичні засади андрагогіки (С. Брукфілд П. Кенді, М. Купер, І. Ліндемен, Л. Лук’янова, С. Меріем), проблеми соціалізації та індивідуалізації в процесі глобалізації (Ю. Бородай, Ю. Вишневський, Л. Коган, І. Кон, І. Фролов), особливу увагу привертають роботи практиків освіти, які поєднують концепції із змінами людини (Л. Божович, Л. Рубіна), освітні програми для навчання дорослих (У. Мауч, Л. Сігаєва, Д. Флемінг та інші).

Останнім часом поряд з формальною освітою, під час здійснення навчання дорослих, усе частіше використовуються, особливо в контексті підвищення кваліфікації або здійснення таких форм післядипломної освіти як перепідготовка або стажування, наступні види освіти: «інформальна освіта» та «неформальна освіта». Дослідження освіти дорослих потребує як з’ясування суттєвих відмінностей формальної освіти дорослих від неформальної та інформальної, так і аналізу розвитку іншомовної освіти

дорослих у площині неформальної освіти.

Зазначимо, що іноземна мова як навчальний предмет стає джерелом полікультурного розвитку особистості, яка навчається, сприяє усвідомленню себе як культурно-історичного суб'єкта, що сприймає історію людства і свого народу в розвитку, відчуває відповідальність за свій народ, країну, за майбутнє як своєї країни, так і людської цивілізації в цілому, а також за свої вчинки; цінність світу і необхідність міжкультурного співробітництва народів; визнає культурні й мовні права людства, виступає за політичні свободи; виявляє готовність і здібність до співробітництва з іншими людьми, гармонізацію відносин людини, природи і суспільства; виконує роль суб'єкта діалогу культур.

Огляд науково-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок: іншомовна підготовка в системі неформальної освіти дорослих у теорії й практиці вітчизняної школи досі не були предметом спеціального методико-педагогічного дослідження.

Відтак, **метою** статті є як аналіз відмінностей між неформальною та інформальною ланками неперервної освіти дорослих, так і з'ясування особливостей розвитку іншомовної підготовки в системі неформальної освіти.

Виклад матеріалу. Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що формальна освіта являє собою довготривалу програму або короткочасний курс, після завершення яких у випускника, який успішно здав підсумкові іспити, з'являється сукупність законодавчо установлених прав. Зокрема, право займатися оплачуваною трудовою діяльністю по спеціальності пройденого курсу навчання, право займати більш високу посаду в службовій ієрархії, право вступати до навчальних закладів більш високого ступеня акредитації. Формальна освіта проходить в освітніх установах (відповідно до конкретних цілей освіти) в організованому структурованому контексті та веде до сертифікації [2]. Під сертифікацією розуміється видача офіційного документа про присвоєння освітньо-кваліфікаційного рівня, який визнається на державному рівні та частіше за все є основою для прийняття на роботу або призначення на офіційну посаду (атестат, диплом про закінчення вищого навчального закладу, посвідчення, титули, що засвідчують здобуття певного рівня знань, умінь тощо). Звідси необхідна стандартизація навчальних програм та нострафікація, тобто «сукупність взаємодіючих документів, що встановлюють певні норми та положення щодо реалізації освітнього процесу; навчальних закладів; інших юридичних осіб, що надають освітні послуги; органів, які здійснюють управління в галузі освіти, і підвідомчих їм наукових, проектних виробничих, клінічних, медико-профілактичних, культурно-освітніх організацій та установ, які забезпечують функціонування і розвиток системи освіти» [7, с. 871], що забезпечує взаємозамінність робітників одного і того ж профілю та рівня кваліфікації.

Законодавство України про освіту дорослих базується на Конституції України, включає закони України «Про освіту», «Про загальну середню

освіту», що є на території держави обов'язковою і «може отримуватись у різних типах навчальних закладів» [3, с. 4], «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про освіту дорослих» та інші нормативно-правові акти, що регламентують систему освіти дорослих.

Державна політика у сфері освіти дорослих (освіти впродовж життя) визначається Верховною Радою України та ґрунтується на таких принципах: доступності та добровільності здобуття освіти громадянами впродовж життя; неперервності та наступності процесу освіти; цілеспрямованості, динамічності, прогностичності системи освіти дорослих (освіти впродовж життя); науковості, технологічності й перспективності; інтеграції системи освіти дорослих (освіти впродовж життя); державній підтримці системи освіти дорослих (освіти впродовж життя); фінансуванні державних і комунальних закладів та установ освіти дорослих (освіти впродовж життя) відповідно до їх структури, нормативів та обсягів надання освітніх послуг; врахуванні особливостей структури і змісту освітніх потреб особистості на різних стадіях її життєвого шляху; єдності формальної та неформальної освіти; конкурентоспроможності й гласності при визначенні й реалізації пріоритетних напрямів розвитку системи світи дорослих (освіти впродовж життя) [8].

Загалом, громадяни України мають право на здобуття освіти впродовж життя незалежно від віку, статі, етнічної належності, освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня, наукового ступеня та вченого звання, світоглядних переконань, соціального й майнового стану, місця проживання, стану здоров'я, а також право на підтримку з боку держави та суспільства, право на умови навчання, які відповідають особливостям дорослої особи, право на офіційне визнання фактичних освітнього рівня кваліфікацій, які набуті в процесі формальної та неформальної освіти [8]. Вони вільні у виборі форм освіти дорослих, навчальних закладів і установ, напрямів підготовки і спеціальностей, освітніх та освітньо-професійних програм [8].

За таких умов, інформальна освіта – це освоювання соціально-культурного досвіду, що відбувається поза рамками педагогічно організованого процесу та позбавлена її основних ознак. Це не завжди усвідомлений та цілеспрямований процес. Сам термін «інформальна освіта», де префікс «ін-» використовується в значенні «без-», дозволяє трактувати термін як освіта, що проходить без процедурних формальностей. Інформальна освіта співпадає зі структурою життєдіяльності дорослої людини. Деякі елементи навчання присутні практично у всіх формах її соціальної активності, саме тому зовсім неважливо, яким шляхом людина здобула знання та навички, необхідні для ефективної життєдіяльності, важлива їх наявність. Саме тому в деяких країнах обговорюється питання про сертифікацію результатів інформальної освіти, тобто визнання суспільством реально, а не тільки документально підтвердженої академічної та професійної кваліфікації.

До інформальної освіти можна віднести: навчання методом спроб та помилок; стихійна самоосвіта у вигляді самостійного пошуку відповідей на ті питання, які хвилюють; взаємне навчання впродовж спільного виконання тих чи інших задач; збагачення духовного світу, естетичний розвиток під час читання та відвідування культурних установ і таке інше; набуття знань за допомогою сучасних інформаційних технологій (Інтернет, бази даних, телебачення, тощо); виконання будь-якої роботи під керівництвом компетентного спеціаліста.

Інформальна освіта – це реалія неінституційного характеру. Вона існувала завжди і надалі буде існувати. Жодна система освіти, навіть найдосконаліша, не спроможна навчити людину всьому тому, що може знадобитися їй у вирішенні проблем, що виникають у практичному житті. С. Вершловський вважає, що інформальна освіта максимально наближена до потреб дорослих людей і суспільства в цілому [1, с. 5]. Інформальна освіта здійснюється внаслідок власної активності людини в навколишньому культурно-освітньому середовищі, при цьому «вона є одним із дієвих каналів підключення безмежного освітнього потенціалу суспільства до системи безперервної освіти через повсякденну життєдіяльність людини» [1, с. 5].

Зокрема, очевидною є обмеженість можливостей інформальної освіти – вона безсистемна, піддається випадковостям та базується на життєвому досвіді людини, яка неминуче обмежена рамками навколишньої дійсності, що сприймається емпірично. Однак насичене культурно-освітнє середовище, яке сприяє саморозвитку та неперервній освіті, забезпечується створенням загальнодоступних національних цифрових освітніх ресурсів, модернізацією бібліотек, державною підтримкою послуг дистанційної самоосвіти через формування загальнодоступних сервісів самоосвіти за допомогою Інтернету, що ґрунтується на нових технологіях роботи зі знаннями та свідомістю [9, с. 34].

Неформальна освіта проходить поза освітніми закладами і зазвичай не підлягає офіційній сертифікації [2]. Неформальна освіта (non-formal education англ.) – у міждисциплінарному словнику визначається як освіта, після завершення якої не передбачається отримання дипломів. Ця освіта спрямована на задоволення особистісних інтересів, необхідних людині у побуті й спілкуванні [6, с. 95-96]. Водночас неформальна освіта є системною, в ній присутні цілі, результат навчання, термін навчання, тобто має організовану форму [16, с. 63]. Неформальною освітою слід вважати будь-яку освітню активність поза формальною системою. Водночас можуть бути наявними усі інші ознаки навчання – процедура зарахування, лекційно-семінарські заняття, система оцінювання успішності, сертифікат про закінчення, в якому вказуються зміст пройденого курсу. Проте останній не дає право займатися трудовою діяльністю на професійних засадах або вступати до навчальних закладів, де вимагають документальне підтвердження рівня академічної кваліфікації, тобто не має юридичної сили та не є освітнім документом, і не визнається державою як офіційний. Саме в

цьому форматі освіти найчастіше випробовують інноваційні підходи, застосовують новаторські методики та технології навчання.

Л. Сігаєва визначає неформальну освіту як сумісне, групове навчання [10, с. 212]. До такого виду освіти можна віднести навчання в клубах, гуртках, курси, тренінги, короткі програми.

Зазначимо, що в Україні існування неформальної освіти охоплює такі галузі: позашкільна освіта; післядипломна освіта та освіта дорослих; громадянська освіта (різнопланова діяльність громадських організацій); шкільне та студентське самоврядування (через можливість набуття управлінських, організаторських, комунікативних та інших умінь); освітні ініціативи, спрямовані на розвиток додаткових умінь та навичок (комп'ютерні та мовні курси, гуртки за інтересами тощо). Останнім часом розпочали роботу кілька університетів третього віку, що надають освітні послуги старшим особам [2].

Основною ознакою неформальної освіти є відсутність єдиних, у тій чи іншій мірі, стандартизованих вимог до результатів освітньої діяльності. Така освіта зазвичай зорієнтована на поповнення знань та вмінь в області аматорських занять та захоплень у будь-якій області науки або мистецтва, прагнучи розширити культурний кругозір або набути знань та навичок, які необхідні в побуті, у сфері міжособистісних відносин, для компетентної участі у різних сферах соціальної діяльності. Неформальна освіта не має програм, затверджених державою, але може відбуватися під егідою вищого навчального закладу.

Завдяки розвинутій мережі неформальної освіти забезпечується свобода пізнавальної активності людини, розширення спектру її захоплень, збагачення духовного світу. Організація неформальної освіти молодого покоління у багатьох європейських країнах має багато спільних та відмінних особливостей. Саме тому сучасне суспільство потребує створення єдиного інформаційного простору, розвитку європейського співробітництва в галузі неформальної освіти, взаємного збагачення досвіду організації вільного часу [12, с. 123].

На сучасному етапі постало питання щодо сертифікації неформальної освіти та створення нових форм оцінювання знань, умінь та навичок, що були здобуті. Саме тому створюються нові моделі оцінювання, що обґрунтовуються конкурентоспроможністю здобутих знань та їхнього визнання на державному рівні.

Якщо звернутися до історичного чинника, то установи неформальної освіти тривалий час не визнавалися формальними навчальними закладами, але на сучасному етапі розвитку демократичної, громадянської освіти потреба в неформальній освіті помітно зростає [8]. Упродовж тривалого часу питання співіснування формальної та неформальної освіти зумовлює значні суперечки. Однак вивчення матеріалів, що стосуються цього питання, підтверджує факт, що обидві форми освіти, навіть за наявності певних відмінностей, у жодному випадку не заперечують одна одну, а навпаки –

доповнюють [13, с. 583]. Більше того, як вказано в рекомендаціях Асамблеї ради Європи «Про неформальну освіту»: «…Лише формальні освітні системи не можуть дати відповіді на постійні швидкі технічні, соціальні та економічні зміни в суспільстві, їх слід підтримувати неформальними освітніми практиками» [5].

Джейн Харт у своїх роботах підкреслює такі особливості категорій, що розглядаються: «… з точки зору намірів учнів, як формальна, так і неформальна освіти є усвідомлювані, у той час, як інформальна освіта – це загалом ненавмисна дія. Крім того, в інформальній освіті учню може бути відомо, що він пізнав щось нове, але в багатьох випадках це знання може відразу не проявлятися» [15].

Отже, на сьогодні конкурентоспроможність країн залежить не тільки від діяльності традиційних освітніх закладів, але і від можливості постійного вдосконалення та розширення знань та вмінь, які використовуються в різних аспектах життя громадянина – економічній, соціальній, побутовій тощо. Найважливішим ресурсом економіки є люди, які після отримання професійної освіти бажають підвищити рівень знань або набути нові. Необхідно також зазначити те, що освоєння нових знань є в Україні для багатьох громадян самостійною необхідністю, саме тому освіта впродовж усього життя стає все більш важливим фактором сучасних освітніх систем та зростаючим сектором послуг.

Зауважимо також те, що однією з найважливіших проблем у розвитку інформальної та неформальної освіти, які грають вагому роль у сучасних темпах розвитку суспільства, є «подолання стереотипу ставлення до неформальної освіти як до неважливої й несуттєвої» [4].

Невирішеним залишається також питання визнання результатів неформальної освіти, яке постало в європейських країнах ще на початку 1990-х років XX сторіччя: «необхідно визнати неформальну освіту de facto партнером у процесі неперервного навчання і в молодіжній політиці та відпрацювати ефективні системи її оцінювання (це можна зробити), сертифікуючи неформальну освітню діяльність, щоб про неї можна було б згадувати також в анкетних даних як про фаховий досвід і посилатись на неї як на визнані у світі навички й кваліфікації» [5]. Визнання результатів неформальної освіти підніме на вищий щабель цю винятково важливу освітню діяльність, яка дає можливість особі соціалізуватися; задовольнити освітні вимоги, які не вписуються в рамки формальної освіти; розвинути особистісні якості; реалізувати, здавалося б, нездійсненні мрії [11, с. 20].

Розширення простору впливу неформальної світи може допомогти:

а) суспільству (сприяє демократизації, розвитку громадянської активності, вирішенню проблеми дозвілля молоді та осіб похилого віку) [2];

б) формальній освіті (можливість гнучко та швидко реагувати на потреби ринку праці та послуг, задовольняючи вимоги учнів, робітників та роботодавців і доповнюючи освітні пропозиції, зростання мотивації учасників навчально-виховного процесу, їх особистісної зацікавленості) [2];

в) учасникам неформальної освіти (можливість самовдосконалення та виховання самооцінки; розвиток громадянських навичок, виховання почуття причетності, солідарності; оптимальне поєднання свободи і відповідальності) [2].

Таким чином, освіта збагачує внутрішній світ кожної людини. Важливе місце в розвитку людини впродовж життя посідає неформальна освіта, яка характеризується незалежністю та самостійністю у визначенні мети, форми та програми такої освіти, комфортним освітнім середовищем. Ця вагома форма освіти відповідає сучасним вимогам та в разі її поєднання з формальною та неформальною освітою являє собою стійке підґрунтя для реалізації можливостей людини, її прав на отримання знань у сучасному сьогоденні. Саме тому розвиток неформальної освіти дорослих має велике значення в підвищенні якості освіти загалом.

У контексті неформальної освіти велике значення набуває іншомовна освіта. Зміни, що відбулися за останні роки в світі, призвели до великої міграції народів, змішання, зіткнення. Так у 90-х рр. XX століття в Україні почав змінюватися соціокультурний контекст вивчення іноземних мов. Поступовий перехід України у відкрите суспільство стимулювало розвиток міжнародного співробітництва в країні у всіх галузях, включаючи й освіту дорослих. Усе це вплинуло на соціальний статус іноземної мови як предмета, на визнання гострої необхідності оволодіти однією із мов міжнародного спілкування в умовах відкритого суспільства, переваги якого Україна не зможе повно відчути без знань громадянами іноземних мов.

Суттєвим є той факт, що після реформи освіти в Росії іноземна мова стала предметом вивчення у школі з 1864 року. Саме тому відбувалося зародження методики навчання, яка прийшла на зміну «методу гувернантки». У 30-ті роки XX сторіччя було створено ґрунтовні передумови для значного підвищення якості вивчення іноземних мов у школі, в 40-х роках цьому перешкодила Велика Вітчизняна війна, а вже у 50-ті роки питанню вивчення іноземної мови знову почали приділяти значну увагу. Аналіз показує, що вивчення мови розглядалося передусім як уміння читати і перекладати іноземний текст. Усному мовленню і письму відводилася допоміжна роль.

Значний внесок у розвиток теоретичних основ навчання іноземних мов зробив Л. В. Щерба. У його працях містяться головні положення навчання іноземних мов, що їх покладено в основу вітчизняної педагогіки. Як основний принцип навчання іноземних мов Л. В. Щерба розглядав принцип свідомості, а провідним методом навчання, що спирається на принцип свідомості, вважає граматико-перекладацький метод.

Слід зазначити, що запропоновані Л. В. Щербою підходи зустріли нерозуміння, невизнання і по-різному тлумачилися дослідниками. Адже негативними моментами, властивими методиці 50-х років XX ст., є фактична відмова від навчання усного мовлення і зміна такого навчання «конструювання запитань і відповідей» (програма 1954 року), а також перебільшення ролі рідної мови, що призвело до теоретизації занять і їхньої

недостатньої практичної спрямованості.

Утім можна стверджувати, що період з 1946 по 1959 р. був періодом досить інтенсивних наукових пошуків, у результаті яких почала формуватися самобутня наукова методика навчання іноземних мов, остаточного визначення предмета методики, загального розуміння методики як педагогічної науки і, нарешті, були запропоновані певні методи дослідження.

Далі ситуація в країні змінювалася. За часів так званої відлиги зростає обмін делегаціями, розширюються безпосередні зв'язки радянських людей з іноземцями. Усе це підтвердило необхідність оволодіння широкими масами усним іншомовним мовленням. Соціальне замовлення суспільства, що полягало у вимозі опанування учнями практичних умінь, і в першу чергу усного мовлення, змусило різко змінити цілі навчання, що було офіційно закріплено у програмах.

Зміни, що відбулися за останні роки в світі, призвели до великої міграції народів, змішання, зіткнення. Так у 90-х рр. XX століття в Україні почав змінюватися соціокультурний контекст вивчення іноземних мов, що позначилося на динамічному розвитку іншомовної освіти у системі неформальної освіти.

Висновки. Відтак, поступовий перехід України у відкрите суспільство стимулював розвиток міжнародного співробітництва в країні у всіх галузях, включаючи й освіту дорослих. Усе це вплинуло на соціальний статус іноземної мови як предмета, на визнання гострої необхідності оволодіти однією із мов міжнародного спілкування в умовах відкритого суспільства, переваги якого Україна не зможе повно відчути без знань громадянами іноземних мов. Таким чином, вивчення іноземних мов постає вкрай актуальним у контексті неперервної освіти, зокрема й у системі неформальної освіти.

Література

1. Вершловский С. Непрерывное образование как фактор социализации [Электронный ресурс] / С. Вершловский // Общество знание России. – Режим доступа: URL: http: // www.znanie.org/jornal/nl_01/nepreriv_obraz.html.

2. Гусейнова Е. І. Сумський національний аграрний університет, Україна Інформальна освіта як важливий елемент безперервної освіти [Електронний ресурс] / Гусейнова Е. І., Лук'янова Ю. М. // Педагогические науки. Стратегические направления реформирования системы образования. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica /4_106261.doc.htm.

3. Закон України «Про освіту»: № 1060-XII, із змінами від 11 червня 2008 р. // Верховна Рада України / офіц. вид. – К., 2008.

4. Карпенко М. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. Аналітична записка Відділу гуманітарної політики Національного інституту стратегічних досліджень при Президентові України [Електронний ресурс] / М. Карпенко. – Режим доступу: http:/www.niss.gov.ua/Monitor /March2010/07.htm.

5. Меморандум Європейської Комісії 2000. Рекомендація 1437 (2000) Про неформальну освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.coe.kiev.ua/docs/pace/recl437(2000).htm.

6. Онушкин В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь

терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – СПб.; Воронеж: РАО ИОВ, 995. – 232 с.

7. Петренко В. Л. Стандартизація освіти / В. Л. Петренко // Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К., 2008. – 871 с.

8. Поняття про формальну та неформальну освіту. Галич. Сільськогосподарське дорадництво [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://sg.dt-kt.net/books/book-3/chapter-303/.

9. Российское образование – 2020 модель образования для экономики, основанной на знаниях [Текст]: к IX Международной научной конференции «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1-3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фумина; Гос. ун-т "Высшая школа экономики". – М.: Изд. Дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.

10. Сігаєва Л. Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина XX ст. – початок XXI ст.): монографія / Сігаєва Л. Є.; за ред. С. О. Сисоєвої. – К.: ТОВ ВД «ЕКМО», 2010. – 420 с.

11. Сулаєва Н. В. Підготовка вчителя в педагогічному просторі неформальної мистецької світи: монографія / Наталія Сулаєва. – Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. – 408 с.

12. Шапочкіна О. В. Неперервна професійна освіта за кордоном [Електронний ресурс] / Шапочкіна О. В. // Неформальна освіта: зарубіжний досвід організації. – 2011. – С. 122-125. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/579/

13. Шевченко Г. Неформальна освіта / Г. Шевченко // Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К., 2008. – С. 583-584.

14. European Inventory – Glossary of key terms [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.uk.ecorys.com/europeaninventory/glossary.htmlб

15. You can't manage informal learning – only the use of informal media [Електронний ресурс] / Jane Hart. – Режим доступу: http://www.c4l pt.co.uk/blog/2011/10/28/you-cant-manage-informal-learning-only-use-of-informal-media.

16. Informality and formality in learning [Електронний ресурс] / H. Hodkins, P. Malcolm; Lifelong Learning Institute University of Leeds. Colley. – Режим доступу: http://www.google.com.ua/search.

РОЗДІЛ IV. НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ

УДК 371.5

Петрук І. С.,
методист з дошкільного виховання
Житомирського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

ПРОЦЕС РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

Розглядається процес розвитку методичної компетентності вихователів дощкільних навчальних закладів у інститутах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Під розвитком методичної компетентності вихователів у післядипломній освіті розуміється процес розвитку особистості вихователя в методичному плані на основі його досвіду та вдосконалення.

Ключові слова: *вихователь, методична компетентність, дощкільні навчальні заклади, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.*

Рассматривается процесс развития методической компетентности воспитателей дошкольных учебных заведений в институтах повышения квалификации педагогических кадров. Под развитием методической компетентности воспитателей в последипломном образовании понимается процесс развития личности воспитателя в методическом плане на основе его опыта и совершенствования.

Ключевые слова: *воспитатель, методическая компетентность, дошкольные учебные заведения, повышение квалификации педагогических кадров, повышение квалификации педагогических кадров.*

The development of methodical competence of teachers dewly educational institutions in institutes of improvement of professional skill of pedagogical personnel is considered. Under the development of methodical competence of educators in graduate education refers to the process of development of the personality of the educator in terms of the methods on the basis of his experience and improvement.

Keywords*: teacher, teaching competence, dodkin educational institutions, improvement of professional skills of the teaching staff.*

Центральним положенням, визначеним у Національній доктрині розвитку освіти України, є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя. Становлення національної системи освіти об’єктивно пов’язане з критичним аналізом, модернізацією та розбудовою як

середньої, вищої, так і післядипломної освіти педагогів, тобто освіти дорослих, фахівців, які мають вищу освіту, певний професійний та життєвий досвід [2, с. 34].

Післядипломна освіта в сучасному суспільстві розглядається як цілеспрямована, спеціально організована й керована система перманентного формування соціального досвіду суб'єкта, як об'єктивна умова для розвитку суспільства відповідно до соціальних потреб [1, с. 6].

Формування педагога XXI століття, здатного здійснювати професійну діяльність, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, забезпечувати розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх потреб, забезпечення професійно-особистісного розвитку на засадах особистісної педагогіки є метою післядипломної педагогічної освіти.

Проблема післядипломної освіти знайшла своє відображення в Національній доктрині розвитку освіти України в XXI ст., Концепції післядипломної освіти України, проекті Положення про післядипломну освіту [2, с. 148]. У цих документах визначаються основні складові післядипломної освіти: перепідготовка (отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду), спеціалізація (набуття особистістю здатності виконувати основні завдання та обов'язки в межах спеціальності), розширення профілю (підвищення кваліфікації – набуття особистістю здатності виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності), стажування (набуття особистістю досвіду виконання завдань і обов'язків з певної спеціальності).

Теорія й практика післядипломної освіти розглядається М. Дробноходом, В. Краєвським, С. Крисюком, Л. Ніколаєнко, Н. Протасовою, В. Семиченко та іншими. Науковим основам професійно-педагогічної освіти й формування особистості сучасного педагога присвячені роботи О. Абдуліної, І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Олійника, О. Пєхоти, О. Савченко та інших. Окремі питання підвищення професійної компетентності педагога розглядаються в дисертаційних дослідженнях В. Дивак, Л. Зазуліної, О. Козлової, В. Мельник, Л. Паращук, М. Чобітько та інших.

Визначальними чинниками політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності кожної особистості й суспільства є "освіта впродовж життя", яка сприяє постійному розвитку професійної компетентності фахівця, що відображається в забезпеченні доступності до необхідних освітніх відомостей, озброєнні людей не лише готовими знаннями, а й раціональними підходами здобуття, осмислення та використання цих знань у нових обставинах, а також генерації раціональних перспективних ідей та їх реалізації в професійній діяльності [8, с. 91].

Знання, вміння та навички, котрі молодь набуває й виробляє, навчаючись, беззаперечно, є важливими. Поряд із цим сьогодні актуальності набуває поняття компетентності, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентності, на думку багатьох міжнародних експертів, є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність особистості до

життя, її подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення відносить уміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольнять потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей у цьому суспільстві [7, с. 22].

Саме тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя.

Прогресивна освітня спільнота сьогодні ставить перед собою нове завдання – сформувати в дорослого вміння вчитися.

Протягом останнього десятиліття розвинені країни Європи та світу, серед яких Австрія, Велика Британія, Канада, Нова Зеландія, Німеччина, Франція, деякі країни Східної Європи: Угорщина, Румунія, Молдова, Литва, Латвія та ін., – розпочали ґрунтовну дискусію, яка й досі триває на міжнародному рівні, щодо того, як дати людині належні знання, вміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається [9, с. 3].

Як показує аналіз досвіду освітніх систем багатьох таких країн, одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження [10, с. 89]

Сьогодні соціуму необхідні вихователі, готові змінюватись і пристосовуватися до нових потреб життя, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. А це значно залежить не від отриманих знань, умінь і навичок, а від деяких додаткових якостей, для позначення яких і використовуються поняття компетенція і компетентність, що найповніше відповідають сучасному розумінню мети освіти [5, с. 8].

Можливості активізації навчання в післядипломній педагогічній освіті (ППО) полягають не лише у вивченні новітніх методів навчання, а в їхньому застосуванні у відповідній діяльності педагога.

Організація підвищення кваліфікації вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах післядипломної освіти дозволяє: урахувати специфіку роботи вихователя під час розробки та проведення стаціонарного і заочного курсу для педагогічних працівників; широко використовувати різноманітні форми станціонарного навчання, які враховують специфіку професійної діяльності вихователів системи дошкільної освіти; спонукати вихователів до активної самостійної роботи з метою оволодіння новими знаннями, методиками навчання; моделювати й розв’язувати педагогічні ситуації, що сприяють удосконаленню емоційної та вольової сфер особистості вихователя, його педагогічної техніки, педагогічних умінь та особистісних якостей; виконати психолого-педагогічне обґрунтування

методів і форм стаціонарного та заочного навчання. З іншого боку, стаціонарне навчання включає аспект “педагогізації”, що враховує професіограму вихователя дошкільного навчального закладу.

Тому доцільним є впровадження дистанційного, стаціонарного і заочного навчання в процесі підвищення кваліфікації вихователів системи дошкільної освіти в післядипломній педагогічній освіті.

Сучасна система дошкільної освіти спрямована на вирішення складних завдань перепідготовки кваліфікованих педагогів відповідно до потреб освіти держави та відповідної системи дошкільної освіти з урахуванням нахилів, уподобань, вибраного рівня кваліфікації, світогляду. Це спонукає педагогічну спільноту до пошуку нових підходів до організації навчально-виховного процесу, удосконалення змісту та структури, форм і методів організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогічних кадрів, упровадження сучасних педагогічних технологій навчання.

У забезпеченні якісних результатів професійної перепідготовки кваліфікованих вихователів особлива роль належить куратору курсів, його професійно-педагогічній компетентності, зокрема методичній компетентності, яка поєднує професійні уміння педагога високої кваліфікації, методичні знання з відповідної методики і майстерність педагогічної діяльності. Від методиста-куратора курсів сьогодні чекають готовності до розроблення авторських навчальних та методичних матеріалів, які б включали інформацію про сучасний стан розвитку дошкільної освіти, використання в своїй діяльності високоефективних педагогічних засобів і прийомів, інноваційних технологій, організації дослідної роботи, організації й аналізу її результатів, конструктивних дій у різноманітних педагогічних ситуаціях, досконалої комунікативної поведінки [7, с. 112].

Зважаючи на це, актуалізується потреба у виявленні та практичній реалізації механізмів, форм і методів, засобів розвитку методичної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів, яка закладає основу формування професійної компетентності, поступово вибудовуючи індивідуальний педагогічний стиль педагога.

Питання підвищення кваліфікації фахівців у закладах післядипломної освіти визначено науковцями як одне з важливих, оскільки дає змогу розвивати фахівця, здатного до сприйняття і творення змін, який усвідомлює позитивну суспільну динаміку і сприяє їй. У дослідженнях А. Богуш, Н. Денисенко, Н. Гавриш, Е. Карпової, О. Кононко, Н. Кудикіної, Н. Лисенко, Н. Ничкало, Т. Поніманської, Л. Хоружої відображено формування окремих складових професійної компетентності педагога. У сучасній теорії й практиці вищої педагогічної освіти накопичено значний досвід, який охоплює багато аспектів професійно-педагогічної перепідготовки педагогів. Зокрема, упровадженню компетентнісного підходу до змісту професійної діяльності присвячені наукові праці В. Болотова, В. Бондаря, І. Зимньої, Я. Кодлюк, О. Овчарук, О. Олейнікової, О. Садівник, Л. Сень, А. Хуторського та інших [5, с.77].

У сучасній освіті результат фахової перепідготовки розглядається у категоріях «компетенція» та «компетентність». Під «компетенцією» розуміють наперед задану вимогу до освітньої підготовки (стандарт), опис повноважень, окреслення сфери діяльності, потенційну можливість особистості (Є.Зеєр, І. Зимня, А. Дорофєєв, Н. Копилова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Печенюк, Н. Тализіна, Н. Хихловський, В. Шадріков, Р. Шакуров, К. Шапошніков, В. Шепель та інші). У психолого-педагогічній літературі «компетентність» визначається як підготовленість і реалізована здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. У її структурі традиційно виокремлюють знання, вміння, цінності, ставлення та досвід поведінки [6, с. 65-66].

Професійна компетентність – вид компетентності, що характеризує особистість у контексті виконання нею професійних обов'язків.

Дослідження І. Беха, А. Богуш, В. Бондаря, І. Зязюна, Е. Карпової, В. Кузя, Т. Танько та ряду інших авторів підтверджують думку про те, що поняття професійної педагогічної компетентності є складнішим, ніж загальне поняття «професійна компетентність». Так І. Зязюн підкреслює, що крім знань і умінь, педагогові необхідні певні особистісні якості, адже він сам є засобом впливу на вихованця. Крім того, формування підростаючої особистості значно залежить від спрямованості педагога, його поведінки, яка безпосередньо впливає на дитину [6, с. 49]. Отже, специфіка структури професійної компетентності вихователя полягає в урахуванні професійно значущих якостей особистості.

Професійна компетентність вихователя дошкільного навчального закладу характеризує його здатність виконувати професійні задачі діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність.

Професійні компетенції вихователя дошкільного навчального закладу визначені Галузевим стандартом вищої освіти. До таких компетенцій належать: оздоровчо-профілактична, діагностико-прогностична, плануюча, навчально-розвивальна, виховна, комунікативна, просвітницька, організаційно - педагогічна, контролююча і самовдосконалення.

Компетентність є результативно-діяльнісною характеристикою освіти, але вона не зосереджує увагу на ролі методичної компетентності у професійній перепідготовці вихователів. Крім того, у зв'язку зі змінами характеру запитів на освітні послуги та ростом дошкільних навчальних закладів ми вважаємо, що компетентнісний підхід до організації професійної підготовки вихователів потребує перегляду її результатів через призму методичної компетентності.

Різновидом професійної компетентності педагога Н. Кузьміна вважає методичну компетентність.

Особливу значущість методична компетентність набуває для вихователя дошкільного навчального закладу (ДНЗ), де реалізуються

програми розвитку, виховання і навчання дітей дошкільного віку.

У зміст навчально-методичної роботи входить повсякденна педагогічна діяльність, що узагальнюється на засіданнях педагогічних рад, методичних семінарів. Вона забезпечує проведення на високому методичному рівні всіх видів навчальних занять: семінарів, тренінгів, консультацій, відкритих контрольних занять та ін.

Методична компетентність вихователя формується емпіричним шляхом або в процесі цілеспрямованої підготовки і перепідготовки у вищому навчальному закладі, де особистість оволодіває фаховими компетенціями.

Основними етапами розвитку методичної компетентності вихователя в умовах перепідготовки є: адаптаційно-орієнтувальний, під час якого відбувається усвідомлення й осмислення вибору професії, корекція ціннісних пріоритетів, оволодіння методами та спеціальними уміннями учіння; змістово-рефлексійний, у процесі якого здійснюється розвиток знань і професійних умінь, їх осмислення, розкриття індивідуальних особливостей і розвиток на їхній основі професійно значущих якостей особистості; практико-перетворювальний, під час якого відбувається інтеграція у педагогічне середовище та творча самореалізація.

Рівні компетентності характеризуються ступенем позитивного впливу особистості на навколишню дійсність. Чим вищий рівень професійної компетентності педагога, тим глибший (суттєвий) як безпосередній, так і опосередкований вплив здійснює він на довкілля (через своїх вихованців, їхніх батьків, інших людей). Це пов’язане як зі збільшенням обсягу знань, досвіду, функцій професійної діяльності, так і з розширенням повноважень особистості [6, с. 87].

Теоретичними засадами розвитку методичної компетентності фахівців у процесі їхньої перепідготовки у закладах післядипломної педагогічної освіти виступають положення компетентнісного підходу, відображені в роботах І.Зимньої, І.Зязюна, В.Кременя, Н.Кузьміної, О.Савченко.

У системі освіти першочергові зміни стосуються, насамперед, дошкільної ланки – обов’язкової освіти громадян. Провідна роль в організації життєдіяльності дошкільника покладається на вихователя і вимагає від нього професійної та особистісної компетентності. У зв'язку з цим виникає потреба в оптимізації структури методичної роботи з кадрами, яка враховує умови особистісного розвитку і безперервно розвиває професійну компетентність педагогів. На характер організації методичної роботи як локальної освітньої системи впливають нові фактори, означені педагогічною роботою. А саме: якість взаємовідносин між суб’єктами освітньої діяльності, впровадження варіативних освітніх маршрутів, інтеграція та взаємодія кількох освітніх систем, регіональні процеси, спрямовані на збереження культурних цінностей та норм [4, с. 56].

З огляду на сучасність, одне з провідних завдань адміністративного апарату дошкільного навчального закладу щодо проблеми підвищення якості підготовки фахівців дошкільної освіти – створити умови, які забезпечують

особливий підхід до вирішення освітніх завдань, враховують вищеозначені фактори, стимулюють розвиток майстерності педагога, сприяють підвищенню його методичної компетентності [4, с. 58].

Серед напрямків розвитку методичної компетентності сучасного вихователя можливо виокремити такі: активізація особистісно-професійного розвитку; мотивація та стимулювання ініціативи; розвиток інноваційних ресурсів закладу; створення умов для якісного удосконалення корпоративної культури; збагачення освітнього простору актуальною інформацією.

З нашого погляду, саме за вказаними напрямками має здійснюватися розвиток професійного, методичного й особистісного потенціалу педагога.

Важливість визначення особистісного компонента професіоналізму підкреслює К. Абульханова-Славська [3, с. 34]. Вона доводить, що педагогічна професія – «професія особистісна». Тому однією із умов її реалізації є поєднання особистісного і професійного розвитку в єдиний результативний процес. Важливим у цьому аспекті є розуміння активності суб’єкта як головної умови саморозвитку і самореформування особистості педагога. Засновуючись на концептуальних положеннях провідних дослідників, ми розглядаємо організацію методичної роботи як процес здійснення особистісно-професійного розвитку вихователів на засадах активності його учасників.

Завдання особистісного розвитку полягають у тому, що суб'єктам освіти слід усвідомлювати пізнавальні мотиви, перетворювати навчання у внутрішню потребу, а творче переосмислення дійсності стає провідним. Саме компетентнісний підхід дозволяє поєднати завдання особистісного та професійного розвитку для вирішення їх засобами методичної роботи.

У сучасній науково-педагогічній літературі дефініцію "особистісно-професійний розвиток» представлено як процес розвитку особистості, спрямований на високий рівень професіоналізму та професійних досягнень, що здійснюється за допомогою навчання та саморозвитку, професійної діяльності й професійної взаємодії. Підґрунтям дослідження сутності та структури особистісно-професійного розвитку педагогів, у тому числі й вихователів дошкільних навчальних закладів, стали ідеї компетентнісного підходу особистості (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, В. Вакуленко, Н. Гузій, А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Рибалко та інші).

Структурним компонентом методичної компетентності є професійні навички та вміння. З метою диференціювання методичної навички від відповідного вміння важливо визначити їх спільні та відмінні риси. Зокрема, спільним є те, що вони є способами професійно-методичної діяльності й здійснюються на основі набутих методичних знань. Основними відмінними рисами є характер цих дій (автоматизований або творчий) і умови діяльності, в яких вони застосовуються (стереотипна, евристична). Отже, перетворення методичних знань у навички та уміння має відбуватися за певними етапами. Визначимо їх:

- первинний рівень сформованості методичних умінь, коли виконуються типові дії за зразком або за аналогією;

- типові професійно-методичні дії у певних визначених умовах набувають самостійного й автоматизованого характеру, що засвідчує рівень сформованості методичних навичок;

- вторинний рівень сформованості методичних умінь виявляється, якщо у нових умовах самостійно, творчо добирається необхідна система способів професійно-методичних дій, яка реалізує як стереотипне, так і евристичне розв'язання методичних завдань.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури, досліджень у галузі освітньої теорії й практики можна зробити висновок про те, що єдиного погляду на визначення поняття й структури методичної компетентності фахівця не існує.

Отже, методичну компетентність вихователя ми розглядаємо як складову професійної компетентності, що забезпечує здатність розпізнавати і вирішувати методичні проблеми, які виникають у ході педагогічної діяльності вихователя; її структура визначена методичною культурою, методичним мисленням, методичною творчістю й мобільністю. Під розвитком методичної компетентності вихователів у післядипломній освіті розуміється процес розвитку особистості вихователя в методичному плані на основі його досвіду та вдосконалення.

Література

1. Закон України «Про вищу освіту» від 25.12.2002: Зі змінами внесеними згідно із законом № 380-IV (380-15).

2.Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» від 17 квітня 2002 року N 347/2002.

3.Абульханова-Славська К.А. Діяльність та психологія особистості / К.А.Абульханова-Славська. – М.: Наука, 1980. – 333 с.

4. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи: навч.-метод. посібник для викл., аспір., студ. магістратури / Л. В. Артемова. – К.: Кондор, 2008. – 272 с.

5. Бєлєнька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: монографія / Г. В. Бєлєнька. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 320 с.

6. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8-9.

7. Професійне становлення методистів у закладах післядипломної освіти педагогічних працівників [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Дивак Валерій Володимирович. – К., 1999. – 189 с.

8. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: підручник для студентів вузів / за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.

9. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України, гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

10. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пєхоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

УДК 331.311.6

Волярська О. С.,
кандидат педагогічних наук, доцент, науковий співробітник проблемної науково-дослідної лабораторії професійного навчання безробітних, Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України, м. Київ

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СЛУХАЧІВ НАВЧАЛЬНИХ ПІДРОЗДІЛІВ ПІДПРИЄМСТВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто особливості науково-методичного супроводу професійної освіти слухачів навчальних підрозділів підприємств в умовах неперервної освіти. Визначено доцільність модульної організації навчального процесу в освіті дорослих.

Ключові слова: *науково-методичний супровід, модульна організація навчального процесу, освіта дорослих.*

В статье рассмотрены особенности научно-методического сопровождения профессионального образования слушателей учебных подразделений предприятий в условиях непрерывного образования. Определена целесообразность модульной организации учебного процесса в образовании взрослых.

Ключевые слова: *научно-методическое сопровождение, модульная организация учебного процесса, образование взрослых.*

The article considers the peculiarities of the scientific and methodological support of professional education of listeners educational departments of enterprises in the of continuous education. Are determined expediency a modular of organization of educational process for adult education.

Key words: *scientific and methodological support, the modular organization of educational process, adult education.*

Прискорення темпів оновлення та розширення знань призводить до швидкого застарівання раніше отриманої дидактичної та науково-методичної інформації й загострює проблеми професійної придатності фахівців. Забезпечити відповідну сучасним вимогам професійну підготовку кадрів шляхом короткотермінового навчання в системі неперервної освіти неможливо. Неперервність підготовки дорослих як професіоналів стає єдиним можливим шляхом вирішування складних завдань економічного, суспільно-політичного, соціального і культурного розвитку країни.

Відзначимо, що традиційна освіта вже не може забезпечити людину на все життя якостями, що будуть необхідні їй для ефективного виконання виробничих завдань. Концепція неперервної освіти обґрунтовує освіту дорослих як визначальну позицію в основних напрямах соціально-економічного розвитку сучасного світу.

Сучасний етап розвитку національної системи освіти характеризується освітніми інноваціями. Вважаємо, що при входженні України в європейський

простір мають бути враховані світові тенденції й здобутки у сфері інноваційного регулювання освітніми процесами. Важливого значення набуває розробка стратегії освітнього інформаційно-інноваційного середовища шляхом модифікації інноваційних технологій у педагогічний процес професійної освіти, запровадження нової системи оцінювання навчальних досягнень слухачів, формування їхнього професійного зростання та професійної культури.

Вітчизняними педагогами Л.Б.Лук'яновою, Л.Є.Сігаєвою, О.В.Аніщенко доведено, що створення і функціонування системи професійної освіти дорослих об'єктивно пов'язане з розвитком і ефективністю професійної освіти фахівців, які мають певний професійний досвід [2]. Відзначимо, що професійна підготовка та підвищення кваліфікації працівників здійснюється на основі традиційних підходів. Інформативний характер цих традиційних підходів фактично виключає можливість урахування у навчальному процесі ціннісних орієнтацій дорослої людини, її досвіду, реальних потреб і можливостей. Вважаємо, що оскільки інформативні моделі професійного навчання орієнтовані на знання, вміння та навички, що стають метою навчального процесу, то головним завданням дорослого під час підвищення кваліфікації є сприйняття дидактичної інформації.

Відзначимо, що в сучасних умовах неперервної професійної освіти зміст професійної підготовки кадрів пов'язаний з реалізацією соціального замовлення. У процесі професійної освіти особлива актуальність надається задоволенню індивідуальних освітніх потреб слухачів, створенню необхідних умов для самореалізації особистості, формуванню системи ціннісних професійних настанов [2].

До проблеми розвитку освіти дорослих в Україні та застосування андрагогічного підходу в системі професійної освіти зверталися у своїх працях вітчизняні вчені С.І. Болтівець, Л.Б. Лук’янова, Н.Г. Ничкало, Н.А. Побірченко, Л.М. Сергеєва та інші. Однак аналіз праць зазначених науковців не дає цілісного уявлення про використання андрагогічного підходу при організації науково-методичного супроводу професійної підготовки слухачів.

Теоретичний аналіз актуальних досліджень дозволив відзначити, що вітчизняний і зарубіжний досвід засвідчує пошук нових концептуальних підходів до структурування й прогнозування навчальних систем, які надавали б пріоритет науково-методичному фактору в процесі створення ефективних програм навчання фахівців. У цьому відношенні, як ми вважаємо, великі потенційні можливості закладено в застосуванні освітніх технологій у професійній підготовці дорослих.

Мета статті – проаналізувати особливості науково-методичного супроводу професійної освіти слухачів навчальних підрозділів підприємств в умовах неперервної освіти.

Розробка означеної системи науково-методичного супроводу слухачів

навчальних підрозділів підприємств зводиться до трьох рівнів інтеграції: внутрішньо-предметного, міждисциплінарного, технологічного. Вважаємо, що процес структурування навчальної дисципліни складається із визначення її глобальної структури та структурування безпосередньо навчального матеріалу – сукупності навчальних елементів, що підлягають засвоєнню.

Зазначимо, що в системі освіти дорослих провідного значення набуває саме система навчання, у межах якої відбувається викладання дисципліни. Зазначимо, що в традиційній системі навчання, яка будується переважно за предметоцентристським принципом, у результаті структурування зміст дисципліни найчастіше представляється її розділами, темами, підтемами. Така характеристика, на нашу думку, відображає лише навчальний аспект, залишаючи поза увагою розвивальну та пошуково-дослідну діяльність слухачів.

Як альтернатива традиційній системі навчання, виникло та набуло розповсюдження модульне навчання. Зазначимо, що модульне структурування дисципліни дало можливість виокремити групи фундаментальних питань, логічно й компактно їх поєднати з метою запобігання дублювання в єдину відкриту систему знань, норм і цінностей, що становить основу змістового модуля. Кожен змістовий модуль складається з чотирьох компонентів – міні-модулів, послідовно розроблених відповідно до окреслених положень [3].

Визначимо характерні ознаки модульної структури навчальної дисципліни в системі професійної освіти дорослих: модульна структура навчальної дисципліни є водночас і самостійною системою, і підсистемою складної динамічної системи сучасної педагогічної науки; модульній структурі навчальної дисципліни притаманне укрупнене структурування змісту професійної освіти; модульна структура навчальної дисципліни забезпечує засвоєння окремого теоретичного матеріалу, який об'єднується з практичним досвідом слухачів навчальних підрозділів підприємств, що визначає дискретно-неперервний характер післядипломного навчання.

На основі міждисциплінарного аналізу суміжних дисциплін стало можливим доповнити означені дисципліни новими розробками, теоріями, концепціями й ідеями, які дозволили розширити межі відомих традиційних теоретичних і практичних положень. Суміжні наукові дисципліни, що складаються з положень філософії, психології, інформатики, стали основою навчальних модулів.

Вивчення особливостей упровадження інформаційної й модульної технологій навчання в професійну освіту дорослих дозволило дійти висновку, що в сучасних умовах здійснено переорієнтацію навчальної діяльності з процесу викладання на процес цілеспрямованого учіння.

Л.Б. Лук’янова зазначає, що система взаємодії викладача зі слухачами передбачає аудиторну і дистанційну форми навчання за рахунок їх модернізації, а саме: активне застосування діалогічних методів (дискусій), проблемний підхід до побудови всіх аспектів навчального процесу, розробка

творчих проектів, застосування дидактичних і рольових ігор, використання інформаційних технологій навчання [1].

Зазначимо, що під структурою навчальної дисципліни в системі професійної освіти дорослих слід розуміти відносно стійку сукупність взаємозв'язків навчальних елементів із зазначенням послідовності їх вивчення. Під навчальними елементами розуміють предмети і процеси, що підлягають вивченню і введені в навчальний курс у вигляді понять, суттєвих ознак, правил тощо [4].

Модульний дидактичний процес має трьохкомпонентну структуру, до складу якої входить мотиваційний компонент, компонент пізнавальної діяльності та компонент управління цією діяльністю. *Мотиваційний компонент* розглядається нами як процес, у результаті якого визначається діяльність, що має для індивіда особистісне значення, формує усталеність інтересу до неї й перетворює задані ззовні цілі у внутрішні потреби особистості. *Функціональний компонент* модульного дидактичного процесу, який розуміємо як організацію навчально-пізнавальної діяльності слухачів, забезпечує умови для становлення професіоналізму слухачів.

Відзначимо, що сутність навчально-пізнавальної діяльності слухачів під час навчання в системі професійної освіти полягає в наступному:

1) в оволодінні: системою основ наук: наукові програми, теорії, закони, закономірності, моделі, класифікації, категорії, процеси, явища, поняття, факти тощо; системою норм: цілі, плани, програми, проекти, алгоритми, інструкції, стандарти, методи, методики, технології, підходи, версії, правила тощо; системою цінностей: ідеї, переконання, ціннісні орієнтації, концепції, світоглядні програми, установки, оцінки, ставлення, прагнення, вірування тощо;

2) у формуванні готовності до оволодіння системою професійних знань, норм і цінностей, духовною й професійною культурою;

3) у реалізації модульного навчання як інноваційної педагогічної системи, створеної на основі єдності трьох взаємозалежних модулів: змістового, пізнавально-операційного й технологічного.

Забезпечення навчально-пізнавальної діяльності слухачів відбувається на основі єдності змістового, технологічного й пізнавально-операційного модулів, що реалізувалося на таких етапах: а) адаптивно-мотиваційний: знайомство зі структурою й змістом модулів і з логікою їх побудови; сприйняття й осмислення змістового модуля, його мети й призначення; знайомство з методикою організації навчально-модульного процесу; б) пізнавально-операційний: засвоєння змісту окремого міні-модуля; тестове оцінювання рівня оволодіння знаннями, нормами й цінностями в процесі вхідного й вихідного контролю; корекційна діяльність щодо засвоєння навчального матеріалу; в) діяльнісно-контрольний: відпрацювання вмінь, навичок і способів узагальнюючої та рефлексивної діяльності; оцінка й самооцінка засвоєної системи знань, норм і цінностей; корекція навчально-пізнавального процесу щодо засвоєння отриманого досвіду.

Наступний компонент модульного дидактичного процесу – *управління навчально-пізнавальною діяльністю слухачів*. Управління розглядається нами як система науково-методичного супроводу, яка містить спостереження, корекцію та контроль за навчально-пізнавальною діяльністю слухачів з метою підтримки й виконання поставлених цілей і задач навчання. Управлінські можливості науково-методичного супроводу поділяються на три фази, відповідно до функціональної сфери: управління підготовкою завдань до пізнавально-операційних і технологічних модулів; управління процесом навчально-пізнавальної діяльності або процесом функціонування; управління процесом вхідного, поточного й підсумкового (вихідного) контролю.

Особливістю науково-методичного супроводу є організація й керівництво самостійною роботою слухачів навчальних підрозділів підприємств. Самостійна форма навчання передбачає роботу слухачів із друкованими та електронними джерелами. Метою такої форми навчання є самостійне професійно спрямоване засвоєння навчального матеріалу. Завдання для самостійної роботи підкріплюються системою методичного забезпечення, відповідними інструктивними матеріалами, а саме: довідковим матеріалом для самостійної роботи слухачів до кожного модуля; завданнями для самостійної роботи слухачів до практичних занять із урахуванням рівнів інтелектуальної активності; інструкціями щодо виконання завдань; критеріями оцінок якості виконаних завдань; словником використаних термінів; списком літератури; набором індивідуальних завдань; імітаційно-моделюючими й дидактичними іграми.

Відзначимо, що завдання для самостійної роботи слухачів розробляються відповідно до таких рівнів інтелектуальної активності:

1) репродуктивний – характеризується здатністю слухачів діяти за аналогією, за відомими зразками й алгоритмами, а також передбачати вирішення завдань у межах поданого або первісно винайденого способу дії;

2) евристичний – характеризується тим, що розумова діяльність слухачів спрямована на зображення нового підходу до вирішення завдання й передбачає використання певних прийомів: аналіз умов завдання, визначення або розгорнуте визначення умов завдання, підведення їх під логічні категорії, включення умов завдання в нові зв’язки, в іншу невідому структуру, введення додаткових компонентів або відношень, моделювання професійних ситуацій;

3) креативний – характеризується тим, що вирішення проблеми не обмежується лише евристичними прийомами, а постає самостійною проблемою, призводить до теоретичного відкриття або до постановки нової проблеми.

Слід відмітити, що для успішного оновлення процесу професійної підготовки слухачів навчальних підрозділі підприємств в системі неперервної професійної освіти необхідно реалізувати відповідну модульну модель, яка повинна бути побудована за принципами професійної спрямованості, індивідуально-особистісної спрямованості, інтеграції, права вибору,

інноваційності, неперервності.

Отже, доведено, що особливостями науково-методичного супроводу професійної підготовки слухачів навчальних підрозділів підприємств в умовах неперервної освіти є: визначення особистості дорослого головним ціннісним орієнтиром діяльності системи професійної освіти; створення середовища найбільшого психолого-педагогічного сприяння розвиткові особистості тих, хто навчається, шляхом забезпечення умов оптимального режиму інтелектуальних навантажень, змісту діяльності.

Висновки. Науково-методичний супровід професійної підготовки слухачів навчальних підрозділів підприємств розглянуто як науково-методичне забезпечення неперервного професійного навчання, до складу якого входить навчально-методична документація, модульна організація навчального процесу та рекомендації слухачам з виконання самостійної роботи.

У подальшому вважаємо за необхідне дослідити ефективність науково-методичного забезпечення процесу професійної підготовки дорослих в умовах неперервної освіти.

Література

1. 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.

2. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: [монографія] / авт. кол.: Л. Б. Лук'янова, Л. Є. Сігаєва, О. В. Аніщенко та ін. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 272 с.

3. Освітні технології: навчально-методичний посібник / [за ред. О.М. Пехоти, А.З. Кіктенко та ін.]. – К.: Експрес, 2002. – 255 с.

4. Софій Н.З. Інноваційні методи навчання та викладання: теоретичне підґрунтя та методика використання / Н.З. Софій. – К.: Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», 2008. – 60 с.

УДК 374.7

Буянов П. Г. ,
кандидат педагогічних наук, доцент
Бердянського державного педагогічного університету

ВИКОРИСТАННЯ ІГОР У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ ДОРОСЛИХ

У статті наголошується, що з метою підвищення ефективності процесу освіти дорослих доцільно використовувати такі форми і методи навчання, які б активізували пізнавальну діяльність слухачів. Найбільш поширеними серед них є ігри, які дають змогу розвивати у слухачів спеціальні навички, підвищувати мотивацію та самосвідомість, закріплювати теоретичні знання на практиці, створювати емоційний настрій і змушувати учасників бути активними, а процес навчання – більш творчим і привабливим.

***Ключові слова**: дорослий, професійна освіта дорослих, неперервна освіта, гра.*

В статье подчеркивается, что с целью повышения эффективности процесса образования взрослых целесообразно использовать такие формы и методы обучения, которые б активизировали познавательную деятельность слушателей. Наиболее распространенными среди них являются игры, которые дают возможность развивать у слушателей специальные навыки, повышать мотивацию и самосознание, закреплять теоретические знания на практике, создавать эмоциональное настроение и способствуют активности участников, а процесс обучения – более творческим и привлекательным.

***Ключевые слова**: взрослый, профессиональное образование взрослых, непрерывное образование, игра.*

The present insistently demands implementation of active learning methods in professional practice of adult education. In order to improve the efficiency of adult education should use the following forms and methods of teaching that would have intensified the cognitive activity of students. Arsenal of techniques sufficiently wide and varied. The most common among them are games. High level of activity characterized listeners gaming technology. The game is a didactic tool for professional development of creative thinking. The game requires thorough preparation and long for. Professional adult education is essential for building a modern society with high intellectual potential of citizens who are capable of self-realization and self-development. Among the technologies that ensure the process is distinguished playing activity that creates an emotional mood and makes participants to be active and learning process - a creative and attractive.

***Keywords**: adult, vocational, adult education, continuing education, game.*

Постановка проблеми. Особливістю сучасного світу є високий динамізм змін у зовнішньому середовищі. Це обумовлює швидке старіння запасу знань, отриманих у рамках формальної освіти. Об’єктивна ситуація загострила необхідність усунення протиріч у життєдіяльності за допомогою професійної освіти дорослих, яка розглядається як освіта протягом життя.

Роль і значення професійної освіти дорослих визначається тим, що вона є важливим фактором задоволення потреб людей різних груп дорослого населення.

Реалізація процесу освіти дорослих включає створення всіх належних умов для того, щоб людина отримувала необхідну їй суспільну і державну освіту в зручних формах, часі, а також методах за відповідних термінів навчання [5].

Сьогодення все наполегливіше вимагає впровадження активних методів навчання в практику професійної освіти дорослих.

З метою підвищення ефективності процесу освіти дорослих слід використовувати такі форми і методи навчання, які б активізували пізнавальну діяльність слухачів. Важливою ланкою у цьому контексті є переведення того, хто навчається, з об'єкта діяльності, зміна відносин «викладач-слухач» – із суб'єктно-об'єктних у суб'єктно-суб'єктні відносини. Арсенал таких методів досить широкий і різноманітний. Найбільш поширеними серед них є ігри.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженню процесів навчання і виховання дорослих присвячені роботи С. Архипової, О. Аніщенко, Л. Даниленко, Н. Ничкало, Н. Протасової, Л. Сігаєвої, Є. Соф'янц та ін. Ученими виявлено тенденції розвитку освіти дорослих (С. Змєйов, О. Кармаєва, Є. Нікітін), обґрунтовано принципи навчання дорослих (О. Вербицький, В. Виноградов, О. Казакова, О. Прикот). Дидактичні аспекти застосування ігор у навчанні досліджувалися такими науковцями, як: Р. Бекірова, О. Вербицький, С. Вітвицька, А. Макарова, М. Недужий, В. Пестряков, Н. Рибалко, М. Фомін, П. Щербань та ін.

Метою нашої роботи є розкриття суті та ролі гри як особливого виду навчальної діяльності та виявлення можливостей її використання в процесі професійної освіти дорослих.

Ефективність навчання дорослих залежить від багатьох чинників – мотивації, рівня підготовленості, прагнення навчатися, підвищувати свій професійний рівень, а відтак вимагає різних підходів у реалізації цілей навчання. Як правило, дорослі люди прагнуть учитися, якщо реально вбачають необхідність навчання та можливість використати його результати для покращення своєї діяльності. Зазвичай дорослі активно беруть участь у процесі навчання, додаючи у навчальні ситуації власний досвід, життєві цінності та прагнуть співвіднести або ж підпорядкувати перебіг навчання власним цілям і задачам [4, с. 96].

Найбільш ефективними для роботи з дорослою аудиторією слід вважати інтерактивні методи навчання, які, в основному, мають імітаційні форми проведення.

Інтерактивне навчання – це спосіб пізнання, що здійснюється в формах спільної діяльності тих, хто навчається: усі учасники освітнього процесу взаємодіють один із одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку,

занурюються в реальну атмосферу ділового співробітництва щодо вирішення проблеми. Окрім того, інтерактивне навчання ґрунтується «на прямій взаємодії тих, хто навчається, з навчальним оточенням, а навчальне середовище виступає як реальність, у якій учасники знаходять для себе сферу досвіду, що засвоюється» [1, с. 28].

Високим рівнем активності слухачів характеризуються ігрові технології. Від традиційних вони відрізняються не лише методикою викладання, а й високою ефективністю навчального процесу, оскільки дають змогу розвивати у слухачів спеціальні навички (здатність до соціальної інтеграції та компромісів, уміння приймати самостійні рішення, вирішувати конфлікти тощо), підвищувати мотивацію та самосвідомість слухачів, закріплювати теоретичні знання на практиці.

Необхідність і можливість широкого застосування ігор зумовлені рядом причин [8]:

1. У сучасних стратегіях навчання дорослих склалося декілька міфів про існування особливих способів навчання дорослих людей, особливі викладацькі підходи до методики, які придатні лише для навчання тих, хто старший за 18 років. Але ці підходи співпадають із тими, які застосовуються в роботі з більш молодою аудиторією, починаючи навіть з дошкільного закладу.

2. Ігровий метод – один із тих, що успішно використовуються на різних ступенях освіти.

3. Гра у системі професійної освіти дорослих служить способом організації й здійснення, стимулювання й мотивації, контролю навчально-пізнавальної діяльності.

4. Гра дозволяє змоделювати різноманітні ситуації майбутньої професійної діяльності й цим наблизити умови навчання до реальної практики роботи.

5. Закладення в будь-якій грі широкого спектра напрямів, ліній взаємодії між її учасниками: викладач – студент, студент – студент, викладач – підгрупа, підгрупа – підгрупа, студент –підгрупа тощо.

6. У модельованій ситуації, через чіткий розподіл функцій між її учасниками, посилюється взаємодія. Сама підготовка до гри вимагає ретельного вивчення матеріалу, а під час гри відбувається активний обмін інформацією, її переосмислення, аналіз, поповнення, апробація практикою, пошук нового знання через самостійне вирішення поставлених завдань.

7. Саме в іграх є широкі можливості для організації навчання в груповій, парній формах, які визнані найбільш ефективними для активізації взаємодії між викладачем і студентами, між самими студентами. У співпраці в парах або підгрупах ця взаємодія стає конкретнішою, більш особистісно-орієнтованою, здійснюючи когнітивний і комунікаційний розвиток дорослих учнів.

Гра є дидактичним засобом розвитку творчого професійного мислення. Це досягається конструюванням (на етапі розробки) і реалізацією (у процесі

гри) системи проблемних ситуацій та пізнавальних завдань. Предметом змісту гри виступає моделювання двох реальних процесів: виробництва і професійної діяльності спеціалістів.

Ділова навчальна гра за цільовою спрямованістю є двоплановою діяльністю, що сприяє досягненню подвійної мети – ігрової й педагогічної (навчальної) за домінуючої ролі останньої. Така гра конструюється і проводиться як спільна діяльність навчального процесу учасників у ході постановки професійно важливих цілей і їх досягнення шляхом підготовки і прийняття відповідних індивідуальних і групових рішень. Спільна діяльність має характер рольової взаємодії. Виконання учасниками ігрових правил є обов'язковою умовою гри. Основним способом включення партнерів у спільну діяльність і одночасно способом створення та вирішення проблемних ситуацій є двобічне (діалог) і багатобічне (мультилог) спілкування [7, с. 141].

Організація навчального процесу в формі гри не є альтернативною щодо інших методів, однак під час їх проведення в учасників формується не лише індивідуальна відповідальність, але й відповідальність за роботу всієї команди, оскільки успіх залежить від узгодженості та взаємодії усіх учасників ігрового поля.

Ігри забезпечують досягнення ряду освітніх цілей:

- стимулювання мотивації та інтересу в сфері предмету вивчення;
- підтримка і посилення значення отриманої раніше інформації в іншій формі, наприклад: фактів, образу або системного розуміння, взаємозв'язку специфічної ролі зі всією системою, розширеного усвідомлення різних можливостей, політики і проблем, наслідків у здійсненні конкретних планів або можливостей;
- розвиток навичок: критичного мислення та аналізу, ухвалення рішень; взаємодії, комунікації, готовності до спеціальної роботи в майбутньому;
- зміна установок і соціальних цінностей, сприйняття інтересів інших учасників, їх соціальних ролей;
- саморозвиток або розвиток завдяки іншим учасникам: усвідомлення рівня власної освіченості, набуття навичок, що були потрібні в грі, лідерських якостей; оцінка викладачем цих же умінь та навичок учасника [6, с. 149].

Провідним педагогом М. Кадемією [2] визначені принципи, дотримання яких є необхідним у процесі проведення ігор, зокрема:

- імітаційного моделювання умов і динаміки виробництва;
- ігрового моделювання змісту і форм професійної діяльності;
- спільної діяльності;
- діалогічного спілкування;
- двоплановості;
- проблемності змісту імітаційної моделі та процесу її реалізації в ігровій діяльності.

Ці взаємообумовлені принципи доповнюють і розвивають один одного, вибудовуючи певну концепцію ділової гри.

У практиці освіти дорослих доцільно використовувати такі види ігрових

занять [1]:

- ігрове проектування – полягає в розширенні пізнавальної діяльності слухачів, імітує або відтворює процес створення або ж удосконалення об'єкта;

- комплексні ділові ігри – містять елементи імпровізації в діях слухачів. Ділові ігри цього типу, зазвичай, складаються із трьох послідовних етапів: підготовчого, ігрового та заключного. Другий і третій етапи проводяться в процесі самого заняття, а перший – на його початку;

- ігри тренувального характеру (ігри-вправи) – містять непросту для виконання фахову ситуацію з певним визначеним порядком дій;

- ігри-інсценівки дають змогу на основі виконання ігор, які ґрунтуються на розгляді фрагментів (або повного набору) конкретної діяльності, відпрацювати комунікативні навички;

- ігри-змагання. На цих заняттях одне і те ж завдання видається двом малим групам слухачів, після чого проводиться порівняння отриманих результатів і вибір найбільш оптимального вирішення проблеми;

- розігрування ролей (рольова гра) – імітаційний ігровий метод активного навчання, спосіб розширення досвіду учасників пізнавальної діяльності шляхом створення несподіваної ситуації, в якій пропонується прийняти позицію (роль) когось із учасників, а потім запропонувати спосіб, який дозволить довести цю ситуацію до логічного завершення.

- тренінг – дозволяє не тільки удосконалювати професійні знання і навички, але й розвивати загальні здібності, світогляд, змінювати внутрішні установки, підвищувати рівень мотивації, покращувати поведінку, міжособистісну взаємодію. Тренінг – це ефективна форма роботи для засвоєння знань; інструмент для формування умінь і навичок; спілкування в довірливій атмосфері та неформальній обстановці; пізнання себе і навколишнього світу.

Гра вимагає ґрунтовної підготовки і тривалого часу для проведення.

Кожна гра має містити: мету (дидактичну, виховну, ігрову, розвиваючу), критерії оцінювання досягнення мети, документальне та матеріальне забезпечення, структуру самоорганізації групи, систему оцінок дій учасників (санкції заохочення і покарання), правила ведення гри. Крім того, необхідно враховувати відповідні можливості учасників, варіативність розвитку ситуації, повне включення до гри всіх учасників, елементи змагання і конкуренції.

Метод ігрового моделювання в системі професійної освіти дорослих дає можливість накопичувати і поновлювати професійні знання, навички за рахунок узагальненого досвіду, реалізації наявного потенціалу; підвищує інтерес до навчання і спричиняє високу пізнавальну активність у плані синтезу психолого-педагогічних, соціально-педагогічних, правових, етичних, економічних та інших теоретичних знань; розвиває гнучкість професійного мислення, творчий підхід у прийнятті рішень, сприяє розширенню соціального світогляду слухачів. Забезпечення комплексного підходу при конструюванні ігрових процесів є головною методологічною передумовою,

до якої треба прагнути в ідеалі. При цьому необхідно поруч із різноманітними практичними ситуаціями проробити вихідні теоретичні положення.

Для успішного проведення гри слід дотримуватися таких вимог [3]:

- відповідність теми гри та цілей заняття;
- чіткість і визначеність мети та спрямованості гри;
- значущість ігрового результату для учасників і організаторів гри;
- відповідність змісту гри характеру вирішуваного завдання;
- спроможність виконувати ігрові дії за їх видами, характером складності;
- стимулюючий характер гри;
- точність і однозначність правил гри та обмежень;
- об'єктивні критерії оцінювання успішності ігрової діяльності тих, хто навчається;
- адекватні способи контролю та оцінювання перебігу і результату гри;
- сприятливий психологічний клімат стосунків;
- простір для особистої активності та творчості;
- обов'язковий елемент змагання між учасниками гри.

Висновки. Професійна освіта дорослих є важливою умовою побудови сучасного суспільства з високим інтелектуальним потенціалом громадян, які здатні до самореалізації й саморозвитку. Реалізація цього завдання неможлива без удосконалення технологій навчання, а, отже, й методів навчання. У педагогіці активізувався пошук адекватних цьому форм і методів роботи в навчальній діяльності. Серед них вирізняється ігрова діяльність, яка створює емоційний настрій і змушує учасників бути активними, а процес навчання – більш творчим і привабливим.

Перспективи подальших пошуків у даному напрямку. Водночас необхідно виділити та детально проаналізувати ігрові технології навчання в системі професійної освіти дорослих, які відтворюють реальні виробничі ситуації, з метою впровадження найефективніших із них у процес освіти дорослих.

Література

1. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід роботи / уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с.
2. Кадемія М. Ю. Використання ділових ігор в навчальній діяльності / М. Ю. Кадемія // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / редкол: І. А. Зязюн (голова) та ін. – К., Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – Вип. 20. – С. 213 – 217.
3. Кузнецова В. И. Игровая деятельность как средство обучения. [Електронный ресурс] / Кузнецова В. И. – Режим доступу: http://globalteka.ru/books/doc_view/13042 .raw?tmpl=component
4. Лук'янова Л. Б. Освіта дорослих : вимоги часу / Л. Б. Лук'янова // Актуальні проблеми профорієнтації та професійного навчання населення : матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф., 29-30 листоп. 2012, м. Київ : у 2 ч. / [уклад.: Л. М.

Капченко, С. О. Тарасюк, Л. Г. Авдєєв та ін.] ; Ін-т підготовки кадрів держ. служби зайнятості України. К. : ІПК ДСЗУ, 2012. – Ч. 2. – С. 94 – 104.

5. Мартиросян О. І. Освіта дорослих у контексті розвитку неперервної освіти / О. І. Мартиросян // Україна як символ вічних духовних цінностей (історико-педагогічні нариси). – К. : «Міленіум», 2009. – С. 81 – 90.

6. Неверкович С. Д. Игровые методы подготовки кадров: учеб. пособие / С. Д. Неверкович; под. ред. В. В. Давыдова. – М. : Высш. шк., 1995. – 207 с.

7. Полак Л. Ділова гра як метод активного навчання дорослих / Л. Полак // Неперервна професійна освіта: теорія і практика // Науково-методичний журнал. – 2001. – Випуск 3. – С. 140 – 151.

8. Сергієнко Л. В. Дидактична гра – пізнавальна діяльність навчально-виховного процесу [Електронний ресурс] / Сергієнко Л. В. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/NPM_2006/Philologia/1_sergijenko%20l.%20v.doc.htm

УДК 027.02(477)(092)

Шарненкова Т. О.,
аспірантка
Житомирського державного університету імені Івана Франка

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНИХ БІБЛІОТЕК ТА ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ ДЛЯ САМООСВІТИ ВЧИТЕЛЯ КІНЦЯ XIX – ПОЧ. XX СТ.

У статті розкрито роль педагогічних бібліотек та періодичних видань у підвищенні фахового рівня вчителя кінця XIX – поч. XX ст. Розглянуто внесок відомого бібліотекознавця і педагога С. Сірополка у розвиток учительських бібліотек в Україні другої половини XIX – початку XX ст. Доведено, що важливим джерелом самоосвіти вчителя була педагогічна журналістика. Розглянуто наукові праці К.Ушинського, в яких висвітлено проблеми самоосвіти вчителя.

Ключові слова: *вчитель, педагогічні бібліотеки, самоосвіта, педагогічна журналістика, періодичне видання, педагогічна праця.*

В статье раскрыта роль педагогических библиотек и периодических изданий в повышении профессионального уровня учителя конца XIX - нач. XX в. Рассмотрен вклад известного библиотековеда и педагога С. Сирополка в развитие учительских библиотек в Украине второй половины XIX - начала XX в. Доказано, что важным источником самообразования учителя была педагогическая журналистика. Рассмотрены научные труды К. Ушинского, в которых отражены проблемы самообразования учителя.

Ключевые слова: *учитель, педагогические библиотеки, самообразование, педагогическая журналистика, периодическое издание, педагогический труд.*

The article deals with the role of libraries and educational periodicals in raising the professional level of teachers of the late XIX – early XX century. The contribution famous bibliotekoznavtsya and teacher S. Siropolko the development of teachers' libraries in Ukraine the second half of XIX - early XX century. It is proved that an important source

of self-education teacher has been teaching journalism. K.Ushynskoho considered scientific papers, which highlights the problem of self-education teacher.

Keywords: *teacher, teaching library, self-education, teaching journalism, periodical pedagogical work.*

Актуальність проблеми. Розвиток національної системи освіти та самоосвіти в Україні, наукове вирішення сучасних освітніх і бібліотекознавчих проблем неможливі без творчого осмислення і переосмислення історичного досвіду минулого. Тому аналіз праць бібліотекознавців, істориків–педагогів, громадських діячів, які зробили вагомий внесок у розвиток вітчизняної освіти, залишається актуальним.

До теми історії педагогічних бібліотек та педагогічної літератури зверталося багато вчених, просвітян, педагогів, бібліотекознавців кінця XIX – початку XX ст.: Д. Балика, Є. Мединський, І. Огієнко, К. Рубинський, М. Тулупов, М. Чехов, П. Шестаков, Д. Багалій, С. Сірополко. Вагомий внесок у вивчення історії педагогічних бібліотек як спеціальних закладів другої половини XIX – 20-х рр. XX ст. здійснено П. Роговою, яка вперше в Україні й на пострадянському просторі на дисертаційному та монографічному рівнях представила етапи становлення та розвитку педагогічних бібліотек України, підкреслила вагому роль відомих педагогів та громадських діячів України у цьому процесі.

Мета статті – з’ясувати роль педагогічних бібліотек і періодичних видань для самоосвіти та підвищення фахового рівня вчителя кінця XIX – початку XX ст.

На українських етнічних землях з 70-х рр. XIX ст. почали формуватися педагогічні книгозбірні, зокрема навчальні бібліотеки колегіумів, ліцеїв, семінарій, шкіл, які були спрямовані переважно на забезпечення загальноосвітніх інформаційних потреб освітян. Зважаючи на те, що державою виділялося недостатньо коштів на освіту широких верств населення, провідні суспільні кола, земства і громадськість переймалися проблемами не тільки розбудови закладів народної освіти, а й розвитку бібліотек, що зумовило значні зміни у системі народної та позашкільної освіти [5]. Завдяки увазі земств до розвитку освіти, шкільних бібліотек, що обслуговували вчителів і учнів, а надалі й інші верстви населення, ці книгозбірні були перетворені на народно-шкільні, які надалі виокремилися у народні та прилюдні бібліотеки. Фондами народно-шкільних книгозбірень мало змогу користуватися доросле населення, за умови видачі книг додому в позанавчальний час. Бібліотечні послуги в цих книгозбірнях надавав учитель, як правило, безкоштовно. Слід зазначити, що з 70-х рр. XIX ст. земства почали засновувати при школах вчительські бібліотеки, що забезпечували інформаційні потреби вчителів. Їхні фонди були невеликими, оскільки кількість книг залежала від фінансування земств.

Реформування шкільної системи спричинило першочергову потребу в підготовці численної когорти педагогічних кадрів, підвищенні їхнього

фахового рівня. Без вирішення цих важливих питань неможливими були реорганізація школи і розвиток держави. У той період у Російській імперії також динамічно розвивалися науки, зокрема педагогічна. З'явилися ґрунтовні дослідження з педагогіки, започаткувалися спеціальні педагогічні журнали ("Журнал Министерства народного просвещения" (1834 – 1917), "Семья и школа" (1871–1888), "Русская школа" (1890 – 1917), "Педагогический музей" (1910 – 1914), "Світло" (1910 – 1914) та ін.), розвивалась позашкільна освіта, було створено недільні школи. Упродовж 1859 – 1862 рр. на українських землях працювало 111 безоплатних недільних шкіл, де навчання велося рідною мовою [1, с. 532].

Як зазначав М. Корф, “найдрібніший і найстаранніший учитель нічого не досягне, якщо йому не дадуть необхідних книг…” [4, с. 34]. Тому він радив перед тим, як створювати школу, потурбуватися не тільки про вчителів, а й про навчальні посібники.

Реформи в освіті в Російській імперії, а саме: прийняття закону про загальну освіту населення, збільшення навчальних закладів різних видів і рівнів, необхідність підготовки для них учительських кадрів та державні розпорядчі документи, зокрема "Инструкция инспекторам народных училищ губерний Киевской, Подольской и Волынской (1871)" [3, с. 19], підвищення фахового рівня вчителів шляхом формування спеціального фонду в бібліотеках навчальних закладів різних рівнів, громадсько-просвітницька ініціатива, потреба у професійній самоосвіті, сприяли заснуванню у цей період педагогічних бібліотек.

Необхідно підкреслити, що педагогічні бібліотеки, як вид спеціальних, у своєму становленні пройшли декілька етапів розвитку. Саме у другій половині XIX – на початку XX ст. відбувся перший етап їхньої динаміки, упродовж якого засновуються різні види цих бібліотек, а саме: учительські – складові навчальних бібліотек закладів освіти різних рівнів, довідково-педагогічні, зібрання посібників у справі народної освіти, центральні педагогічні бібліотеки, що діяли поза навчальними закладами, зокрема в структурі товариств грамотності, земських управ, педагогічних музеїв або як самостійні у другій половині 70-х рр. XIX ст. [11, с. 10]. Назва "вчительські" в аналізований період була найпопулярнішою.

У зв'язку з невеликим відсотком державного фінансування на освіту з 70-х рр. XIX ст. до зазначених процесів долучилися земства, виділяючи кошти на створення і діяльність учительських семінарій, народних та вчительських бібліотек різних видів, у першу чергу, в структурі земських шкіл. Громадська ініціатива стала вагомим двигуном розвитку освіти. У другій половині XIX – на початку XX ст. до питання педагогічних бібліотек зверталося чимало вчених, просвітян, педагогів Російської імперії, зокрема Д. Багалій, І. Білоконський, О. Дідріхсон, Є. Звягінцев, Д. Міллер, К. Рубинський, М. Тулупов, К. Ушинський, В. Чарнолуський, М. Чехов, П. Шестаков, які у своїх працях побіжно торкалися окремих сторін їхньої діяльності та розвитку. Вагомий внесок у становлення педагогічних бібліотек

Російської імперії у другій половині XIX – на початку XX ст., теоретичне обґрунтування цих книгозбірень як спеціальних здійснив С. Сірополко – юрист за освітою, педагог, бібліотекознавець за покликанням, діяльність котрого припадає на зазначений період.

С. Сірополко наголошував на тому, що для підвищення виховного та освітнього рівнів учителів необхідні вчительські бібліотеки. Він схвалив діяльність Тульського земства щодо організації ним учительських земських книгозбірень, підкреслюючи, що цій меті слугують також і навчально-педагогічні музеї, які діють у структурі закладів освіти. Саме у праці "Положение учащих…" С. Сірополко порушував питання щодо створення мережі учительських бібліотек, діяльність яких мала спрямовуватися на забезпечення фахових інформаційних потреб широкого кола вчителів, які б, у свою чергу, сприяли просвіті народу [13]. Зважаючи на те, що учитель має постійно оновлювати свої знання, читаючи книги, педагогічні періодичні видання, автор запропонував при повітових земствах організовувати для вчителів "безоплатну доставку книжок за допомогою земської пошти", тобто міжбібліотечний абонемент [13, с. 6]. С. Сірополко високо оцінював освітню роль курсів та з'їздів для учителів, був активними учасником боротьби за навчання дітей українською мовою [12, с. 1–5].

Учительські бібліотеки мали велике значення для розвитку освіти та самоосвіти вчителя в Україні. Вони покликані були служити освіті народу, перетворюватись у справжні осередки культури [11, с. 17].

Питання становлення і розвитку бібліотек освітянської галузі в Україні на початку XX ст. висвітлюються на сторінках журналу "Світло" в статтях С. Сірополка "Школа і книжка" (1910. – Кн. 4), С. Русової "З з'їзду учителів" (1914. – Кн. 5), Г. Шерстюка "Б. Грінченко і вкраїнська школа" (1910. – Кн. 1), С. Черкасенка "Бережімо просвітні огнища" (1913. – Кн. 4) та інших.

Видатний земський діяч і педагог М. Корф, який працював у 60 – 70 роках XIX століття на ниві народної освіти в Катеринославській губернії, ініціював започаткування вчительських книгозбірень, педагогічних з'їздів (С. Русова "Українські земства в справі заведення народної освіти". – 1911. – Кн. 3) [11, с. 51–52].

У своїй статті "Свобода вчительської творчості" В. Вахтеров стверджував, що педагогічна справа може бути успішною тільки тоді, коли учитель здатний до самоосвіти та творчості [2, с. 3]. Також він зазначав, що "педагогічна діяльність – це поєднання мистецтва та науки". "Якщо навчання – мистецтво, то це найвище з усіх мистецтв, тому що має справу не з мармуром, не з полотном та фарбами, а з живими людьми. Школа виступає вищою художньою студією" [2, с. 3].

Важливим джерелом самоосвіти, пропагування науково-педагогічних знань, прогресивних ідей і передової педагогічної думки була педагогічна журналістика другої половини XIX – початку XX ст. У журналах педагогічної тематики означеного періоду знайшли своє висвітлення критика існуючої на той час в Україні школи, вимоги загальної, доступної та обов'язкової

початкової освіти для всього населення, навчання рідною мовою; проблеми загальної педагогіки і психології, розумового, морального, естетичного, фізичного і трудового виховання, професійної освіти, дошкільного, сімейного виховання, підготовки учителя для народної й середньої школи тощо. Часописи знайомили з досвідом вітчизняної й зарубіжної педагогіки, наголошували на необхідності реформ тогочасної системи освіти. Важливим було й те, що пошук основ української національної школи і системи освіти здійснювався в умовах тісного співробітництва східно- і західноукраїнських освітніх діячів.

Серед періодичних видань, що були популярні в середовищі вчителів кінця XIX ст., слід виокремити: “Русский педагогический вестник”, “Журнал для воспитателей”, “Земская школа”, “Вестник воспитания”, “Русская школа”, “Світло”, “Основа”. На сторінках журналів порушувалися різні проблеми формування та вдосконалення педагогічної майстерності вчителя. Так у журналі “Русский педагогический вестник” за 1858 рік даються практичні рекомендації молодим учителям щодо спілкування зі своїми учнями [10, с. 243-244].

Важливою подією у житті освітян стало видання журналу "Основа", що був заснований у 60-х роках XIX ст. – період, коли відроджувалася українська культура, педагогіка, освіта. Видавцями часопису були В. Білозерський (редактор), П. Куліш, М. Костомаров, О. Кістяківський (секретар), М. Щербакта ін. Матеріали видання друкувалися українською і російською мовами. "Основа" стала центром новоствореної Петербурзької громади, осередком, навколо якого групувалися провідні українські сили. "Основа" обстоювала право української нації на самовизначення і всебічний розвиток. Статті журналу присвячено розвитку національної культури, економіки, питанням історії, етнографії, літератури і фольклору; накресленню головних завдань народної освіти, зокрема поширенню грамотності серед народу, запровадженню навчання і друкування підручників рідною мовою, розвитку самоосвіти. У журналі опубліковано твори Т. Шевченка, Марка Вовчка, Л. Глібова, П. Куліша, О. Стороженка, Я. Кухаренка, А. Свидницького, Д. Мордовця; історичні праці М. Костомарова, М. Максимовича, Т. Рильського, В. Антоновича, П. Куліша, О. Лазаревського та ін. Часопис "Основа" став першим державним органом, на сторінках якого розглядалися питання освіти в Україні [9]. Серед авторів "Основи" – відомі педагоги й громадські діячі: К. Ушинський, І. Дорошенко, О. Кониський, О. Котляревський, О. Навроцький, М. Петров, І. Соколов, М. Сухомлинов, М. Тулов, П. Чубинський, П. Якушкін та багато інших, діяльність яких спрямовувалася на розвиток педагогічної науки й освіти. Найвиразніше актуальні проблеми народної освіти і школи розкриваються в матеріалах М. Костомарова, П. Куліша, О. Кониського, П. Чубинського, М. Номиса, О. Стоянова.

Висвітлюючи питання діяльності народних або недільних шкіл, автори часопису наголошували, що тільки викладання рідною мовою спонукає

особистість до отримання освіти та до самоосвітньої діяльності. Першим на сторінках журналу заговорив про це М. Костомаров у 1862 році [5, с. 309].

З жовтня 1864 року при головному управлінні військово-навчальних закладів видається «Педагогічний збірник». Журнал був викликаний до життя реформами військово-навчальних закладів. Програма видання включала широкий спектр теоретичних і практичних питань педагогіки, початкової, загальної й спеціальної освіти. У журналі обговорювалися проблеми дитячої фізіології та психології, дидактики і методики, історії педагогіки. Публікувалися також статті з історії військово-навчальних закладів, про постановку загальної та військової освіти в Європі та бібліографія педагогічної літератури. Журнал висував програму широкої загальної освіти, виступав противником ранньої спеціалізації й реакційної класичної системи освіти. «Педагогічний збірник» – один із серйозних педагогічних журналів. Співавторами його були відомі педагоги: Н. Бунаков, Н. Вессель, В. Водовозов, В. Острогорський, К. Ушинський та ін.

Аналіз публікацій найбільш активних та прогресивно мислячих респондентів педагогічної преси другої половини XIX століття дозволив виокремити в галузі самоосвітньої роботи педагогів вказаного періоду культивування тих психологічних складників, які лежать в основі механізму утворення нових понять: відчуттів, уявлень, уяви і мислення, ознайомлення із загальнодоступними прийомами пізнання, способами розвитку здібностей, волі, уваги, пам’яті. Тому професіонали психолого-педагогічного напряму через пресу намагалися донести до громадськості не тільки ідею про необхідність самоосвіти кожної людини, але й озброїти особистість цими психолого-педагогічними знаннями і вміннями (С. Гогоцький, О. Дейнгарт, В. Екземплярський, К. Єльницький, В. Єрмаков, П. Каптерєв, М. Малиновський, Л. Оболенський, І. Паульсон, П. Редкін, Ф. Резнер, М. Рубакін, К. Ушинський).

Видатний педагог, основоположник наукової педагогіки й теорії народної школи в Україні, автор праць з історії педагогіки, підручників для початкового навчання Костянтин Дмитрович Ушинський (1823–1870) свою педагогічну діяльність спрямував саме на етнопедагогічне наповнення освіти, розвиток самоосвіти вчителя. З 1854 року, працюючи викладачем, а згодом і інспектором Гатчинського сирітського інституту, він мав змогу долучитися до практичної педагогічної діяльності й розробки основних проблем педагогічної науки [7, с. 20]. Велике враження на К. Ушинського справила праця М. Пирогова „Вопросы жизни”, що надихнула його написати свою першу педагогічну статтю „Про користь педагогічної літератури”. Це була перша програмна педагогічна праця, в якій серед інших важливих соціально-педагогічних проблем піднімалася й проблема самоосвіти вчителя.

У праці К. Ушинського «Про користь педагогічної літератури» особа вчителя розглядається як вирішальна виховна сила, один із найважливіших факторів мистецтва виховання. Автор формулює основні вимоги до творчої професії, систему наукової та педагогічної підготовки вчителя. На думку

К. Ушинського, джерелом творчої індивідуальності педагога, а значить, й інтелектуального фону навчання та виховання повинна бути педагогічна література, яка є «наймогутнішим засобом» оволодіння знаннями педагогічної діяльності, лише «педагогічна література, жива, сучасна й широка», може оживити виховну діяльність, вирвати «вихователя з його замкнутої, присипляючої сфери» та ввести його «в благородне коло мислителів, що присвятили все своє життя справі виховання». Педагог при цьому застерігає, що педагогічна література «неодмінно повинна бути самостійною, народною, а не запозиченою в інших народів» [14, с. 207].

К.Ушинський наголошував на тому, що учитель – найважливіший елемент у педагогічному процесі: «…вплив особистості вихователя на юну душу має таку виховну силу, яку неможливо замінити на посібники або підручники ні моральними сентенціями, ні системою покарань і похвал» [16, с.142].

Особливу увагу вчений звертав на суспільну значущість народного учителя. На його думку, вихователь сучасного суспільства має відчувати себе хранителем святих заповідей суспільства, посередником між усім тим, що було благородного і високого у минулому, і новим поколінням. Учитель має усвідомлювати, що його справа скромна зовні, але зсередини – це одна з найважливіших справ історії, що завдяки цій професії рухаються і виживають цілі покоління [16, с. 143].

За переконанням К.Ушинського, саме суспільна значущість учительської професії визначає суттєві вимоги до неї. Педагог наголошував на тому, що учитель повинен володіти різноманітними, точними і визначеними знаннями з тих наук, які він збирається викладати. «Для народного вчителя, – зауважував він, – необхідна широка різнобічна освіта» [8, с. 61].

На основі аналізу думок, поглядів, досвіду видатного педагога з визначеної проблеми доцільно виділити ряд професійних ознак та педагогічних вимог до професії вчителя, а саме:

- всебічна широка освіта та спеціальна педагогічна, психологічна і методична, теоретична і практична підготовка;
- глибоке знання теорії та володіння мистецтвом навчання і виховання;
- створення у педагогічному процесі духу творчого пошуку з елементами наукового дослідження;
- здібність і готовність до самостійного, постійного розширення свого наукового і педагогічного кругозору шляхом самоосвіти, самовдосконалення, професійного самопізнання і самовиховання;
- органічне поєднання професійних якостей учителя і вихователя. Учитель для учнів не лише носій знань, який майстерно володіє професійними якостями вчителя-предметника, але одночасно і вихователь;
- вчитель – носій найвищих ідеалів людяності, добра, справедливості й гуманізму. Особистість педагога творить особистість вихованця.

К. Ушинський особливу увагу звертав на важливість та значення психолого-педагогічної освіченості, постійного наукового збагачення вчителя шляхом самоосвіти. Від учителів вимагалося бути обізнаними з усіма новинами наукового і культурного життя суспільства. Особлива увага приділялася знанням вікової педагогічної психології, з тим щоб творчо застосовувати до вихованців індивідуальний підхід, а не пристосовуватися до дитини.

Будучи редактором „Журналу Міністерства народної просвіти", К. Ушинський намагався надати виданню педагогічного спрямування. Завданнями для видання відомий педагог вбачав поширення педагогічних ідей, ознайомлення з фаховими статтями, зокрема присвяченими проблемам дидактики, аналіз педагогічної літератури, висвітлення питань з педагогіки та ін. Діяльність К. Ушинського в Україні була недовгою через невдоволеність міністерства Російської імперії [15, с. 151–158, 546–547]. До цього часу вважалося, що успіх виховання цілком залежить від таких особистих якостей вихователя, навчитися яким неможливо. На період другої половини XIX – початку XX століття вважалося, що в народній школі учителем міг бути кожен, хто, принаймні, мав досвід спілкування з дітьми, але священик вважався ідеальним учителем.

К. Ушинський довів, що судження, засновані на спогадах про власне дитинство, та випадкові спостереження за процесом виховання дітей у сім'ї та школі є недостатніми для успішного виховання і навчання дітей. Недостатньо, як вважав учений, і звичайного досвіду практики виховання. Для дійсно успішного навчання та виховання дітей, на думку К.Ушинського, необхідно знати теорію виховання, яка допомагає встановити мету, а також найбільш раціональні шляхи, що ведуть до здійснення цієї мети, що були випробувані попередніми поколіннями вихователів. Крім того, педагогог вимагав, щоб при кожному навчальному закладі були відкриті практичні школи, в яких майбутні вчителі мали б змогу вчитися мистецтву навчати, займатися самоосвітою [6, с. 210].

Видатний вітчизняний педагог К. Ушинський відзначав, що вчитель повинен бути високоосвіченою людиною з енциклопедичними знаннями, любити свою професію, бути завжди зацікавленим в удосконаленні своєї майстерності, володіти педагогічним тактом. Йому важливо знати свою справу, чітко уявляти мету педагогічної діяльності, мати високу практичну підготовку, володіти методикою навчання і виховання, уміти викладати свої знання визначено і точно, бути не тільки хорошим викладачем, але й не менш умілим вихователем. Пропонуючи проект учительської семінарії, К. Ушинський радив приймати до неї лише тих, у кому можна передбачити хороших учителів [6, с. 162-172].

Паралельно з установами позашкільної освіти (народні бібліотеки і читальні, народні будинки і т.п.), де поєднувалися методи освіти й самоосвіти, в Україні існували організації, створені громадською ініціативою, які взяли на себе керівництво самоосвітою. Відкривалися засідання Комісій з

організації домашнього читання, особливі відділи для сприяння самоосвіті тощо.

Отже, у другій половині XIX – поч. XX ст. слід відмітити позитивні тенденції в справі вітчизняної самоосвіти: поява бібліотек освітнього характеру, окремих науково-популярних видань, що випускаються масовим тиражем, програм систематичного читання. Така література створювалася майже заново і мала значний вплив на подальший розвиток самоосвіти.

Література

1. Борисенко В. Й. Курс української історії з найдавніших часів до XX століття : навч. посіб. / В. Й. Борисенко. – К. : Либідь, 1996. – 116 с.
2. Вахтеров В. П. Свобода учительского творчества / В. П. Вахтеров // Народный учитель. – 1914. – № 1. – С. 3–4.
3. Инструкция инспекторам народных училищ губерний: Киевской, Подольской и Волынской : (утвержд. 6 марта 1871 г. Министром нар. просвещения) // Журнал Министерства народного просвещения. – 1876. – Ч. 185. – С. 19–30.
4. Корф Н. А. Русская начальная школа. Руководство для земских гласных и учителей сельских школ. – Петербург: Типография А. К. Киркора, 1870. – 362 с. +97 с. прил.
5. Костомаров Н. О преподавании на южнорусском языке / Костомаров М. І. // Слов'янська міфологія. – К., 1994. – С. 309-313.
6. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки (курс лекцій): навч. пос. для студентів пед. навч. закл. та ун-тів. – Тернопіль, 1994. – 358 с.
7. Лордкипанидзе Д. О. Классик русской педагогики К. Д. Ушинский / Д. О. Лордкипанидзе. – М. : „Знание", 1954. – 31 с.
8. Манчуленко Л. В. Проблема підготовки висококваліфікованого вчителя у спадщині К. Д. Ушинського / Манчуленко Л. В. // Всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодих науковців, присвячені спадщині великого вітчизняного педагога К.Д.Ушинського, 20-21 травня 2003 р. – Одеса, 2003. – С.60-62.
9. Побірченко Н. С. Шкільні проблеми на сторінках часопису "Основа" (1861–1862) / Н. С. Побірченко. – К. : Наук. світ,1999. – 34 с.
10. Речь преподавателя // Русский педагогический вестник. – 1858. – Т. III. – С. 243-244.
11. Рогова П. І. Педагогічні бібліотеки України (друга половина XIX – 20-ті роки XX ст.) / П. І. Рогова. – К. : Четверта хвиля, 2009. – 271 с.
12. Серополко С. О. Земство и народный учитель / С. О. Серополко // Для народного учителя. – М., 1909. – № 4. – С. 1–5.
13. Серополко С. Положение учащих в земских школах Тульской губернии / С. Серополко. – Тула : [б. и.], 1904. – 19 с.
14. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / Сухомлинський В. О. // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 4. – С. 393-622.
15. Ушинский К. Д. Проблемы педагогики / Ушинский К. Д. – М., 2002.
16. Ушинський К. Д. Твори: в 6-ти т. / Ушинський К. Д.– К.: Радянська школа, 1954. – Т.1.

УМОВИ ДРУКУ

В ***Андрагогічному віснику*** публікуються оригінальні (раніше не опубліковані) статті теоретичного й експериментального характеру. Вісник виходить чотири рази на рік. Мова – українська, російська, польська, англійська.

Структура наукової статті:

▪ ліворуч у верхньому рядку вказується УДК;

▪ праворуч у верхньому рядку прізвище та ініціали автора друкуються курсивом з нового рядка, під кожним прізвищем кожного зі співавторів – назва організації і місто;

▪ через рядок, посередині сторінки великими літерами друкується назва статті;

▪ під назвою статті курсивом друкується анотація (слово «анотація» не друкується) українською, російською, англійською (близько 50 слів) мовами (курсив, абзац з вирівнюванням за центром);

▪ під анотацією – ключові слова;

▪ через рядок після ключових слів розташовується основний текст;

▪ у кінці статті – висновки;

▪ слово "Література" друкується через рядок після основного тексту, далі – список літератури в алфавітному порядку, посилання на літературні джерела обов’язкове;

▪ формули і малюнки розташовуються безпосередньо в тексті, формули набираються в редакторі "Microsoft Equation", малюнки – в графічних редакторах.

Матеріали, оформлені з порушенням вказаних вище вимог та вимог Постанови ВАК від 15.01.2003 № 7-051/1, до друку не приймаються.

Обсяг статті – не менше 4 сторінок формату А 4. Матеріали набираються в редакторі Word 2003. Розмір полів: ліве, праве, верхнє та нижнє по 2 см, гарнітура – Times New Roman, розмір шрифту – 12, міжрядковий інтервал – 1, абзац – 1 см.

Друк у Віснику ***безкоштовний***. Статті надсилаються на електронну пошту: alexvoz@ukr.net

Редколегія не несе відповідальності за зміст публікацій. Відповідальність за зміст статей несе автор. Редколегія залишає за собою право перевірки статті на наявність плагіату та гарантує авторові захист авторських прав під час рецензування та розгляду статті редколегією.