

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

АНДРАГОГІЧНИЙ ВІСНИК

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

Випуск 6

Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
Житомир
2015

Видається за рішенням Вченої ради Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 5 від 11 грудня 2015 р.)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор	<i>О.А. Дубасенюк</i> , доктор педагогічних наук, професор
Заступник головного редактора	<i>Л.Б. Лук'янова</i> , доктор педагогічних наук, професор
Відповідальний редактор	<i>Н.М. Мирончук</i> , кандидат педагогічних наук, доцент
Відповідальний секретар	<i>М.О. Ковальчук</i> , викладач

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ:

О.В. Аніщенко, доктор педагогічних наук, професор;
О.Є. Антонова, доктор педагогічних наук, професор;
С.С. Вітвицька, доктор педагогічних наук, професор;
О.В. Вознюк, доктор педагогічних наук, доцент;
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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ	5
<i>Дубасенюк О. А.</i> Загальнометодологічні підходи до освіти дорослих.....	5
<i>Вітвицька С. С.</i> Ступенева педагогічна освіта як складова неперервної професійної підготовки майбутнього вчителя	14
<i>Вознюк О. В.</i> Еталонне соціально-педагогічне середовище розвитку суб'єктів освітнього процесу	24
<i>Пастовенський О. В.</i> Синергетична модель розвитку ефективних освітніх систем	45
<i>Василенко О. В.</i> Освіта дорослих як пріоритетний напрям розвитку неперервної освіти	51
<i>Дернова М. Г.</i> Поняття автономії у контексті навчання дорослих студентів	57
<i>Бекірова А. Р.</i> Проблема суб'єкта і суб'єктності у психологічній і педагогічній науках	64
<i>Баніт О. В.</i> Психолого-педагогічні засади корпоративного навчання персоналу	74
<i>Драгунова В. В.</i> Інноваційний менеджмент у системі освіти: сутнісні ознаки та умови функціонування	81
РОЗДІЛ ІІ. АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ	86
<i>Шанскова Т.І.</i> Перспективи функціонування системи професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти в Україні	86
<i>Семенець С. П.</i> Феномен педагогічної діяльності в розвивальному навчанні	93
<i>Бабушко С. Р.</i> Неформальні та інформальні освітні можливості для професійного та особистісного розвитку сучасних фахівців	103
<i>Мирончук Н.М.</i> Проблеми трудового розподілу та презентеїзму як деструктивні професійні деформації	110
<i>Колесник Н.Є.</i> Теорія і практика навчання дорослих у контексті предметно-перетворювальної компетентності	118
<i>Козаченко Г.В.</i> Роль методичної роботи вищого навчального закладу фармацевтичного профілю у формуванні професійно-педагогічної компетентності викладачів	123
<i>Ліщук І.І.</i> Формування рефлексивних умінь у майбутніх медичних сестер у процесі навчання професійно-орієнтованих дисциплін	128
<i>Процюк І.Є.</i> До проблеми формування соціокультурної компетентності студентів-фармацевтів у процесі фахової підготовки	132

РОЗДІЛ III. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ: АНДРАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ 141

<i>Антонова О.Є., Ващук О.В.</i> Андрагогічні засади побудови моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників	141
<i>Павленко В.В.</i> Педагогічні передумови розвитку креативності особистості	155
<i>Валенкевич О.В.</i> До проблеми формування компетентної особистості музейного педагога	162
<i>Марущак О.М.</i> Дитяча періодика у процесі професійної підготовки вчителя початкової школи	169
<i>Альшевська Н. М.</i> Професійна компетентність педагога у позашкільній роботі	176
<i>Шарненкова Т. О.</i> Погляди відомих вітчизняних педагогів кінця XIX – початку XX ст. на організацію самоосвіти вчителя	182

РОЗДІЛ IV. ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНІ ФОРМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ 192

<i>Сидорчук Н.Г.</i> Андрагогічні засади дозвіллевої діяльності	192
<i>Колеснікова І.В.</i> Медіа-освіта як засіб розвитку медіа-культури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти	201
<i>Фамілярська Л.Л.</i> Інформаційно-комунікаційна мобільність як педагогічна категорія	205
<i>Маркова Т. В.</i> Ігри як один із факторів формування лексичної комунікативної компетенції.....	215
<i>Мельник О. Ф.</i> Використання гри у процесі формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції в процесі вивчення природничих дисциплін	221
<i>Мостінака Т. П.</i> Педагогічні умови виховання здоров'язбережувальної поведінки учнів	231
<i>Свиридюк О.В.</i> Історичні аспекти розвитку поняття здорового способу життя.....	235

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

УДК 371.1

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

ЗАГАЛЬНОМЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

У статті розглядаються провідні тенденції у сфері освіти дорослих; роль загальнометодологічних підходів до освіти дорослих (цивілізаційний, історико-педагогічний, наративний, системний, парадигмальний, інтегративний, синергетичний, акмеологічний). Аналізуються особливості їх реалізації у процесі освіти та розвитку дорослої людини. Загальнометодологічні підходи передбачають розгляд освіти дорослих як цілісного цивілізаційного, гносеологічного феномену в процесі її генезу на основі сучасних освітніх парадигм через амбівалентні позиції та спрямованість дорослої людини на досягнення акмевершини її особистісного та професійного становлення.

Ключові слова: загальнометодологічні підходи, освіта дорослих, цивілізаційний, історико-педагогічний, наративний, системний, парадигмальний, інтегративний, синергетичний, акмеологічний підходи.

В статье рассматриваются основные тенденции в сфере образования взрослых; роль общеметодологических подходов к образованию взрослых (цивилизационный, историко-педагогический, наративный, системный, парадигмальный, интегративный, синергетический, акмеологический). Анализируются особенности их реализации в процессе образования и развития взрослого человека. Общеметодологические подходы рассматривают образование взрослых как целостный цивилизационный, гносеологический феномен в процессе его генезиса на основе современных образовательных парадигм через амбивалентные позиции и направленность взрослого человека на достижение акмевершин в его личностном и профессиональном становлении.

Ключевые слова: общеметодологические подходы, образование взрослых, цивилизационный, историко-педагогический, наративный, системный, парадигмальный, интегративный синергетический, акмеологический подходы.

The article examines the main trends in the field of adult education; obshchymetodologichnih approaches to the role of Adult Education (civilizational, historical and pedagogical, narativny, systemic paradigm, integrative synergy, akmeologicheskij). The peculiarities of their realization in the process of formation and development of the adult. General methodological approaches include consideration of adult education as an integral civilization, epistemological phenomenon during its genesis on the basis of modern educational paradigm through the ambivalent position and orientation of an adult to achieve akmevershin in his personal and professional development.

Keywords: general methodological approaches, adult education, civilization, historical, educational, narrative, systemic paradigm, integrative synergy, akmeologicheskij approaches.

У сучасних умовах актуалізується проблема освіти дорослих. У теорії та практиці професійної освіти накопичено значний прогресивний досвід, виявлено та проаналізовано провідні тенденції у цій сфері. Обґрунтовано сучасні наукові підходи та парадигми, які можуть стати основою модернізації освіти дорослих. Проте сучасна складна соціально-економічна ситуація потребує подальшої розробки теоретико-методологічних та концептуальних засад освіти дорослих, об'єднання зусиль представників різних наук про людину і суспільство – філософів, педагогів, психологів, соціологів, економістів. Звідси необхідність міждисциплінарного підходу до розгляду питань освіти дорослих.

До стратегічних напрямів досліджуваної проблеми віднесено: розробка філософських засад освіти для ХХІ століття (Б. С. Гершунський), вивчення освіти дорослих у загальноцивілізаційному контексті (І. О. Колеснікова, Л. М. Лесохіна, І. М. Литовченко, О. І. Огієнко, В. Г. Онушкін, Н. О. Тоскіна) [2; 4; 6]; обґрунтування теоретичних та методологічних засад освіти дорослих вітчизняними вченими (Л. Б. Лук'янова, С. П. Архипова, О. В. Аніщенко, Л. Є. Сігаєва, О. І. Щербак) [1; 9; 10; 11].

Побудова системи освіти дорослих має орієнтуватися на світові тенденції. Останні свідчать про те, що ні природні багатства, ні вигідне територіальне положення, ні досягнутий рівень соціально-економічного розвитку, а тільки людський чинник, його потенційні можливості в динамічному суспільстві будуть визначати рівень розвитку тієї чи іншої держави. Окреслена проблема може бути вирішена шляхом корінної зміни практики освіти дорослих, ураховуючи особливості традиційного і динамічного суспільства. Відповідно освіту можна розглядати з двох позицій: як відтворення культурно-історичного досвіду і як механізм розвитку. Перша позиція відображає теоретичну (знаннєву) модель освіти, яка забезпечує трансляцію культурно-історичного досвіду між поколіннями. Її результатом є відтворення у людей знань, умінь і навичок, необхідних для реалізації існуючих у суспільстві функцій (культурних, соціальних, економічних тощо). Друга – універсальна (здібнісна) постає механізмом розвитку суспільства, що

реалізується через підготовку людей до інноваційної діяльності шляхом розвитку їх свідомості. У цьому випадку освіта не тільки забезпечує присвоєння індивідами культурно-історичного досвіду, але й набуття ними здатності до засвоєння нових типів діяльності й відносин між людьми. Таке розуміння відповідає здібнісній моделі освіти, характерній для суспільства, що динамічно розвивається (Н. М. Кошель, Н. Г. Ничкало) [7; 10].

Мета статті: проаналізувати загальнометодологічні підходи до освіти дорослих та особливості їх реалізації в процесі навчання.

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

«Неперервність, на думку С.П. Архіпової, передбачає таке входження дорослих в освітню діяльність, за якого вона здатна підвищити їх упевненість у завтрашньому дні, допомогти грамотно інтерпретувати життєві явища, сприяти консолідації людей на основі загальнолюдських цінностей, розвивати соціальну і професійну мобільність, тобто визначити для себе сенс життя, своє місце в соціумі, свій людський і громадянський обов'язок» [1, с. 4].

Наука як форма практично-духовної діяльності людей має на меті досягнення істини та відкриття об'єктивних законів (В. П. Андрущенко, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Г. П. Васянович, В. Г. Кремень, П. Ю. Саух, Д. В. Чернілевський). При цьому наука постає творчою діяльністю щодо отримання нового знання, а результатом цієї діяльності є сукупність знань, приведених у цілісну систему на основі певних принципів [3;6].

Нині проблема дослідження ресурсів науки як форми суспільної свідомості щодо реалізації сучасних завдань у сфері освіти дорослих набуває особливої актуальності. Серед найважливіших – завдання з обґрунтування наукових засад освіти дорослих. Андрагогіка – синтетична наука. Вона оперує загальнонауковими, філософськими, конкретно-науковими й специфічними поняттями і підходами. Філософські поняття, якими користується андрагогіка, відображають найбільш загальні риси, закономірності та тенденції її розвитку. Загальнонаукові методологічні засади характеризують розвиток науки, процеси диференціації й інтеграції наукового знання. Вивчення теорії, проведення педагогічних досліджень у сфері андрагогіки, наукове обґрунтування практики неможливе без їхнього використання.

Важливу роль у процесі дослідження відіграє науковий підхід – певна позиція стосовно будь-якої проблеми/явища. Загалом підхід може розумітися як теоретичне або логічне підґрунтя розглядута проектування об'єкта; сукупність способів і прийомів здійснення діяльності на основі будь-якої ідеї або принципу (І.О. Колеснікова). Складність, багатомірність педагогічної практики і рівень розвитку освіти дорослих дозволяє науковцям

звертатися до різноманітних підходів як до таких, що вже утвердилися у науковій практиці, пройшли широку апробацію, так і до сучасних наукових підходів [2].

До загальнометодологічних наукових підходів, які визначають стратегічні напрями освіти дорослих на основі накопиченого соціального досвіду, слід віднести: цивілізаційний, історико-педагогічний, наративний, парадигмальний, системний, синергетичний, інтегративний, амбівалентний.

Цивілізаційний підхід потребує врахування умов природи та організації середовища (суспільного, освітнього, групового, інформаційного та ін.) з метою ефективного й оптимального впливу його чинників на формування особистості суб'єктів освіти дорослих. Він також передбачає розгляд освітніх процесів як цивілізаційних явищ, тобто такий підхід дозволяє аналізувати педагогічну дійсність як прояв найбільш загальних чинників та детермінант розвитку людської цивілізації. Загалом, окреслений підхід дає можливість дослідити використання законів та особливостей соціально-економічного, історичного розвитку людської цивілізації у сфері аналізу конкретної педагогічної проблематики, зокрема й в історико-педагогічному контексті вивчення процесу становлення педагогічної професії та особистісно-професійного розвитку педагога. Цивілізаційний підхід сприяє формуванню наукової якості знань і наукового стилю мислення у суб'єктів освіти дорослих. В основі педагогічних і андрагогічних знань знаходяться процеси, що відбуваються на рівні макросвіту, тому більшість базових понять і об'єктів, що вивчаються, абстрактні. Останнє вимагає від дорослих учнів розвиненої уяви, наочно-образної та творчої розумової діяльності. Вивчення андрагогічної теорії й педагогічних процесів передбачає зв'язок із іншими дисциплінами: філософією, психологією, екологією, етикою, історією тощо. Міжпредметний характер андрагогічного знання сприяє формуванню системного інтегрованого мислення. У зв'язку з цим більшість досліджуваних об'єктів потребує багатостороннього розгляду в системі взаємовідносин з іншими об'єктами (принцип всебічності), що обумовлює розвиток системно-синергетичного бачення предметів. Освіта дорослих учнів має створювати цілісну картину світу, формувати науковий світогляд як узагальнюючий погляд на навколишній світ, що розвиває логіку і вміння мислити глобально [3; 5].

Історико-педагогічний підхід дозволяє аналізувати проблеми освіти дорослих у контексті її генези, сучасного стану, закономірностей та тенденцій тощо. Для успішної розбудови освіти дорослих в Україні слід урахувати результати теоретичних і практичних здобутків у сфері освіти дорослих у різних країнах, що підтверджують перспективність її застосування. Маючи більш ніж сторічний досвід існування, освіта дорослих у ХХ столітті сформувалася як самостійна сфера освітніх послуг, було досягнуто певних успіхів у її організації та дослідженні. Позитивний зарубіжний досвід освіти дорослих має особливе значення для України, оскільки держави мають спільні джерела й корені розвитку освітньої галузі взагалі та передумови для впровадження освіти дорослих зокрема. У контексті історико-педагогічного

підходу особливого значення набувають наукові розвідки, предметом яких є вивчення питання становлення та розвитку освіти дорослих у зарубіжних країнах: Т. М. Десятова, І. А. Зязюна, В. І. Лугового, Н. Г. Ничкало, О. І. Огієнко, І. М. Литовченко, С. Ф. Русової, Л. Є. Сігаєвої, Г. Г. Філіпчука та інших. Серед російських учених висвітленням тенденцій освіти дорослих займаються С.Г. Вершловський, М.Т.Громкова, О.І. Добринська, С.І. Змеєв, О.І. Кукуєв, А.Є. Марон, Л.М.Лесохіна, Н.П.Літвінова, Є.І. Огарьова, В.Г.Онушкіна, Є.П. Тонконогаята інші. На європейському рівні дослідження проблем освіти дорослих, як галузі наукових знань, представлено у роботах Р. Каффарела, А. Грейса, П. Джарвіса, М. Ноулза, А. Роджерса та інших.

Сьогодні освіта дорослих є ареною інтенсивного міжнародного співробітництва. У своєму дослідженні «Мислителі ХХ століття у сфері освіти дорослих» П. Джарвіс підкреслює, що освіта дорослих – це унікальна комбінація елементів знань різних мислителів, чиї праці є внеском у те, що ми називаємо «знання у сфері освіти дорослих». На його думку, саме освіта дорослих повинна в першу чергу навчати людей активності [8; 9].

Історико-педагогічна наука традиційно приділяє серйозну увагу відповідно до сучасних вимог формуванню та модернізації теоретико-методологічних засад освіти дорослих (Г.П. Васянович, Л. П. Вовк, О.В. Сухомлинська, С.Ф. Золотухіна, Т. М. Дзюба, С. В. Зінченко, В. Ф. Моргун, О. Г. Коваленко). Розвиток педагогічної практики породжував природне прагнення не тільки зрозуміти, що відбувалося у сфері освіти дорослих, але й осмислити цю практику в контексті тих чи інших історико-педагогічних явищ і обставин, вибудувати цілісну історико-педагогічну перспективу її розвитку. З кінця ХІХ ст. і по теперішній час ученими-педагогами з різних методологічних, теоретичних та ідеологічних позицій досліджувалися різні аспекти історико-педагогічного знання щодо освіти дорослих. Зусиллями представників різних поколінь учених тією чи іншою мірою обґрунтовано провідні методологічні підходи, питання організації дослідження, структурно-логічної побудови історії освіти дорослих, висвітлення та інтерпретації андрагогічних явищ і фактів, періодизації цього процесу, коректного вживання понять у контексті того чи іншого історичного періоду.

Наративний підхід (від англ. "оповідання") використовується у психологічних, філософських, історико-педагогічних, андрагогічних дослідженнях через застосування розгорнутого оповідання як способу розуміння й відображення історичних феноменів (О.В. Сухомлинська, О.А. Лавриненко). Це, певною мірою, інформаційно надлишковий спосіб передачі наукових даних (характерний для природних мов), які потім мають отримати певну наукову інтерпретацію. Визначений підхід відображає суб'єктивну думку оповідача стосовно певних подій. Відтак, наратив, чи оповідь, якщо приймати ці поняття синонімічно, – це форма існування суб'єктивного (вимислу, оповідання особи) в об'єктивному історичному процесі й спробах об'єктивно (в наративному сенсі) його описати. У процесі

аналізу історії становлення освіти дорослих слід ураховувати такі характеристики наративного підходу, як-от: *ретроспективність* – аналіз подій минулого через їх проекцію на сучасність і на майбутнє; *перспективність* – залежність історичних оцінок від власної авторської позиції дослідника; *вибірковість* – добирання саме тієї інформації, яка б дозволяла множинність інтерпретацій у сфері освіти дорослих на фоні певного культурного контексту; *специфічність* впливу андрагогічного знання на формування соціальної ідентичності минулого; *комунікативність* впливу на окреслене знання культурного дискурсу; *фіксована* взаємозалежність історичних інтерпретацій і соціальних умов, у межах яких вони є значущими, суттєвими з погляду дослідника.

Системний підхід представлений у наукових працях філософів (І.В. Блауберг, В.П. Кузьмін, В.М. Садовський, А.І. Уємов, Б.С. Українцев, І.Т. Фролов, Е.Г. Юдін), педагогів (В.М. Вакуленко, Н.В. Гузій, А.К. Маркова, О.М. Семенов, С.О. Сисоєва, Л.П. Сущенко та ін.) Окреслений підхід дає змогу розглядати проблему освіти дорослих з урахуванням різноманітних впливових чинників. Він застосовується до аналізу освіти дорослих як множини взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій та мети, єдністю управління та функціонування. Системний підхід дає можливість виявити компоненти та системоутворювальні зв'язки комплексної проблеми освіти дорослих, визначити головні детермінуючі чинники та елементи цього процесу. Сутність системного підходу до освіти дорослих полягає в тому, що такі відносно самостійні компоненти, як особистість дорослого учня, процес його саморозвитку, мають розглядатися в їхньому взаємозв'язку та динаміці. Такий підхід дозволяє виявити інтегративні системні властивості та якісні характеристики об'єкта, що досліджується. Тобто вивчення педагогічних закономірностей освіти дорослих відбувається на основі розроблення цілісної інтегративної моделі, що вивчає системи об'єктів та дозволяє виокремити різноманітні сутнісні функції, елементи, компоненти, їхні зв'язки й відношення, системоутворювальні чинники й провідні умови функціонування різноманітних андрагогічних систем у їх статичному й динамічному аспектах.

Парадигмальний підхід використовує для пояснення багатоманітної педагогічної реальності загальнонаукове поняття «парадигма» від грецького *paradeigma* – приклад, зразок) у якості прийнятого мислительного або діяльнісного зразка, що характеризує приналежність об'єкта, явища, процесу до певної ґносеологічної (пізнавальної) або онтологічної (буттєвої) моделі. Отже, освіта дорослих може розглядатися у руслі гуманітарної, технократичної парадигми і парадигми традиції (І.О. Колеснікова); в системі «знаннєвої» й «особистісно-орієнтовної» парадигм; у парадигмальних границях «школи навчання», «школи праці», «школи творчості» (Г.Б. Корнетов, М.В. Богуславський).

Синергетичний підхід дозволяє виявити компоненти та системотвірні функціональні зв'язки педагогічних систем освіти дорослих, процесів та аналізувати здатність учасників освітнього процесу до самоорганізації,

активного творчого конструювання своєї багатоваріантної діяльності. Методологія синергетики передбачає розгляд цілісності структури особистості суб'єктів навчально-виховної діяльності як сукупності стійких властивостей і змінних ситуацій особистісно-професійного розвитку дорослої людини (у працях філософів – В.П. Бранського, С.Д. Пожарського, І. Пригожина, Г. Хакена, В.Г. Кременя, Г. Рузавіна та ін.; педагогів і психологів – В.І. Аршинова, В.Г. Буданова, О.В. Вознюка та ін.). За допомогою синергетики можна пояснити розвиток освіти дорослих у вигляді педагогічної системи як складного нелінійного утворення, що розвивається з хаосу, оскільки розвиток освітніх процесів відповідає синергетичним характеристикам. Синергетика має на меті пізнання загальних принципів самоорганізації систем різної природи – від фізичних до соціальних, наділених певними властивостями: відкритістю, нелінійністю, здатністю до посилення випадкових флуктуацій. Предмет синергетики – прямий і зворотний перехід системи від стабільності до нестабільності, від хаосу до порядку, від руйнування до творення. Освіта дорослих постає як система з життєвим циклом від однієї точки біфуркації (критичний момент невизначеності майбутнього розвитку, точка розгалуження можливих шляхів еволюції системи) до іншої. Для педагогічної системи освіти дорослих синергетизм – це процес взаємодії двох суміжних, взаємозв'язаних систем (наприклад, викладання – навчання; освіта – самоосвіта; виховання – самовиховання), що веде до новоутворень, підвищення енергетичного та творчого потенціалу системи, що саморозвивається, і перехід від розвитку до саморозвитку [6].

Інтегративний підхід забезпечує реалізацію у процесі освіти дорослих принципу інтегральності знань (у тому числі у площині їх міждисциплінарності), педагогічних систем, цілей освіти тощо. Інтеграція може бути розглянута як механізм, що забезпечує приведення у відповідність індивідуального рівня мислення і рівня розвитку сукупної свідомості людства, що визначається поняттям "ноосфера". Суть принципу педагогічної інтеграції полягає у розумінні умовності суворої диференціації природничого і гуманітарного знання на окремі освітні галузі, прагнення до створення синтетичних, інтегрованих систем знань, що дають суб'єктам освітнього процесу уявлення про цілісну картину світу. Цей підхід реалізує принцип взаємодоповнюваності природничонаукової методичної традиції й гуманітарних способів пізнання. Останнє дозволяє реалізувати інтеграцію якспосіб і процес формування багатовимірної поліфонічної картини світу, заснованої на поєднанні різних способів і форм осягнення дійсності; це також процес і результат становлення цілісності (холізму) – єдиної якості на основі багатьох інших якостей; принцип здійснення освітнього процесу, заснований на взаємному доповненні, комплементарності різних форм пізнання та засвоєння дійсності [3].

Амбівалентний підхід у педагогіці виник унаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (колективу та індивідуальності, хаосу і

порядку, свободи і відповідальності, диференціації й інтеграції тощо) і філософсько-психологічного поняття "амбівалентність" як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного "переплавлення" смислу через кожний з протилежних полюсів (С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, О.В. Вознюк). У руслі цього підходу педагогічні явища і процеси розглядаються на основі врахування їх суперечливих сторін, які, на перший погляд, взаємовиключні. Наприклад, амбівалентний підхід може бути застосований при вивченні групи й особистості, свободи і відповідальності, диференціації та інтеграції.

Як правило, педагогам притаманна абсолютизація однієї із дуальних характеристик: у навчальному процесі має бути тільки порядок, а хаос уже негативна характеристика; якщо вільне виховання, то неможе бути ніякого примусу. Якщо розвиток індивідуальності, то поза групою. Подібний підхід не тільки не відповідає реальності, але й значно збіднює сенс і зміст освіти дорослих. Тому дорослі учні мають усвідомити сутність амбівалентного підходу з метою досягнення успіхів у подальшій професійній діяльності [6].

Акмеологічний підхід постає як стратегічний орієнтир, що спрямовує освіту дорослих на акмеологічну (творчо-вершинну, самоактуалізаційну, самореалізаційну) якість особистісного та професійного становлення людини, тобто на досягнення вершин у фізичному, духовно-моральному й професійному розвитку. Отже, акмеологія – наука, що вивчає розвиток людини на ступені дорослості, досягнення нею вершин у розвитку її як природної істоти (індивіда), особистості й суб'єкта діяльності (головним чином професійної). На основі такого підходу можливе вивчення життєвих обставин і умов особистості, що сприяють на кожній віковій сходинці виходу на ті чи інші вершини, типові для конкретного віку. Акмеологічний підхід до розгляду проблеми освіти дорослих розробляється у наукових працях О.О. Бодальова, А.О. Деркача, Н.В. Кузьміної, В.М. Максимової, С.Д. Пожарського, В.М. Гладкової, В.П. Панасюка та ін.

Акмеологічний підхід відкриває можливості для виявлення рівня професіоналізму як одного з показників ефективного самовдосконалення та фундаментальної категорії акмеології. Особистісно-професійний розвиток фахівця зорієнтований на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень, який здійснюється за допомогою освіти й виховання та саморозвитку в процесі професійної діяльності й професійної взаємодії. Саморозвиток дорослого учня як фахівця відбувається під впливом професійної діяльності, й водночас в процесі освіти спостерігається підвищення рівня самосвідомості, самопізнання, свідоме володіння прийомами самоосвіти та самовиховання на основі продуктивної позитивної „Я”-концепції, що характеризується рухом від „Я”-реального до „Я”-ідеального та усвідомленим керуванням розвитком „Я” на основі

самоспостереження, рефлексії, саморегуляції. Відтак, визначений підхід дозволяє проектувати етапи професійно-особистісного просування дорослої людини від однієї акме-вершини до іншої [4].

Відтак, упровадження загальнометодологічних підходів до освіти дорослих дає можливість проаналізувати закони та особливості соціально-економічного, історичного розвитку *людської цивілізації* у сфері аналізу конкретної андрагогічної проблематики, дослідити генезу освіти дорослих з метою врахування результатів теоретичних і практичних здобутків у цій галузі у різних країнах, що підтверджують перспективність її застосування. У контексті *історико-педагогічного підходу* зусиллями представників різних поколінь учених обґрунтовано провідні методологічні підходи, питання організації дослідження, структурно-логічної побудови історії освіти дорослих, висвітлення та інтерпретації андрагогічних явищ і фактів, періодизації цього процесу. За допомогою *наративного підходу* здійснюється наукова інтерпретація андрагогічних знань, з урахуванням таких характеристик, як ретроспективність; перспективність; вибірковість, специфічність, комунікативність впливу на окреслене знання культурного дискурсу; взаємозалежність історичних інтерпретацій і соціальних умов. *Парадигмальний підхід* характеризує приналежність об'єкта, явища, процесу до певної ґносеологічної або онтологічної моделі. *Системний підхід* дає можливість виявити компоненти та системоутворювальні зв'язки комплексної проблеми освіти дорослих, визначити головні детермінуючі чинники та елементи цього процесу. *Методологія синергетики* передбачає розгляд цілісності структури особистості суб'єктів освіти як сукупності стійких властивостей і змінних ситуацій особистісно-професійного розвитку дорослої людини. *Інтегративний підхід* реалізує принцип взаємодоповнюваності природничо-наукової методичної традиції й гуманітарних способів пізнання. *Амбівалентний підхід* дає можливість дорослій людині осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну. *Акмеологічний підхід* постає як стратегічний орієнтир, що спрямовує освіту дорослих на акмеологічну (творчо-вершинну, самоактуалізаційну, самореалізаційну) якість особистісного та професійного становлення дорослої людини.

Таким чином, загальнометодологічні підходи передбачають розгляд освіти дорослих як цілісного цивілізаційного, ґносеологічного феномену в процесі її історичного становлення і розвитку на основі сучасних освітніх парадигм через суперечливі позиції та спрямованість дорослої людини на досягнення акмевершин у її особистісному та професійному становленні. Подальша розробка і впровадження теоретико-методологічних засад, зокрема наукових підходів, постає основою модернізації освіти дорослих.

Література

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

2. 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.

3. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

4. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.

5. Лесохина Л.Н. Образование взрослых в общецивилизационном контексте // 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.

6. Методологія наукової діяльності : навч. посібник / [Д. В. Чернілевський, О. Є. Антонова, Л. В. Барановська, О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк та ін. ; за ред. проф. Д. В. Чернілевського]. – [2-ге вид., допов.]. – Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.

7. Модельная программа подготовки андрагогов : учеб.-метод. пособие / Н.Н. Кошель [и др.]; под ред. канд. пед. наук Н.Н. Кошель. – Минск : АПО, 2011. – 314 с.

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

9. 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.

10. Професійне навчання дорослого населення: теоретико-методологічні засади: [монографія] / [авт. кол.: Ничкало Н. Г., Радкевич В. О., Щербак О. І. та ін.]. – К.: ІПОД, 2013. – 200 с.

11. Сігаєва Л. Є. Андрагогіка в професійному навчанні: метод. рекомендації / Лариса Євгенівна Сігаєва. – К.: ПП «ЕКМО», 2003. – 48 с.

УДК 378.013(076.5)

Вітвицька С.С.,

*доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка*

СТУПЕНЕВА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ЯК СКЛАДОВА НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті проаналізовано сутність понять «неперервна професійна освіта», «неперервна педагогічна освіта»; охарактеризовано принципи неперервної педагогічної освіти; відображено роль та функції вищої педагогічної школи в неперервній професійній підготовці майбутнього вчителя; подані історичні відомості щодо становлення педагогіки вищої школи; визначено її основні завдання у системі неперервної професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Ключові слова: неперервна освіта, неперервна професійна освіта, неперервна педагогічна освіта, вища педагогічна школа, педагогіка вищої школи.

В статье проанализирована сущность понятий "непрерывное профессиональное образование", "непрерывное педагогическое образование"; охарактеризованы принципы непрерывного педагогического образования; отображена роль и функции высшей педагогической школы в непрерывной профессиональной подготовке будущего учителя; поданы исторические сведения относительно становления педагогики высшей школы; определены ее основные задания в системе непрерывной профессионально-педагогической подготовки будущего учителя.

Ключевые слова: непрерывное образование, непрерывное профессиональное образование, непрерывное педагогическое образование, высшая педагогическая школа, педагогика высшей школы.

In the article it is analysed essence of concepts "continuous trade education", "continuous pedagogical education"; principles of continuous pedagogical education are described; a role and functions of higher pedagogical school are represented in continuous professional preparation of future teacher; the given historical information is in relation to becoming of pedagogics of higher school; certainly her basic tasks in the system of continuous professionally-pedagogical preparation of future teacher.

Keywords: continuous education, continuous professional education, continuous pedagogical education, higher pedagogical school, pedagogics of higher.

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

Формування установки на безперервність освіти – процес тривалий.

Першоджерела неперервної освіти деякі дослідники знаходять ще в Аристотеля, Конфуція, Платона, Сенеки, Сократа. Попередником сучасних уявлень про неперервну освіту вважається Я. Коменський. Неперервна освіта розвивалась, з одного боку, як педагогічна концепція, а з іншого – як феномен практики. На сучасному етапі цій проблемі присвячені роботи В. Лугового, О. Глузмана, Б. Гершунського, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, Л. Сігаєвої та ін.

Метою цієї статті є проаналізувати сутність понять «неперервна професійна освіта», «неперервна педагогічна освіта»; охарактеризувати принципи неперервної педагогічної освіти; відобразити роль та функції вищої педагогічної школи в неперервній професійній підготовці майбутнього вчителя; представити історичні відомості щодо становлення педагогіки вищої школи; визначити її основні завдання у системі неперервної професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Концепція неперервної освіти була прийнята такими міжнародними організаціями, як ЮНЕСКО, Міжнародна організація праці (МОП), Рада Європи і Європейське економічне співтовариство (ЄЕС) та ін.

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

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

У "Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті" визначені мета, пріоритети і принципи розвитку освіти. Головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості громадянина України, здатного навчатися протягом усього життя [6, с. 6].

Державна політика у галузі освіти, згідно з „Національною доктриною розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті”, здійснюється з урахуванням світових тенденцій розвитку неперервної освіти – освіти впродовж життя – відповідно до соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін [6, с. 10-11].

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

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

оптимізацію системи перепідготовки працівників і підвищення їхньої кваліфікації;

створення інтегрованих навчальних планів та програм; зв'язок між середньою загальноосвітньою, професійно-технічною, вищою школою та закладами післядипломної освіти;

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

Важливу підсистему в змісті неперервної освіти становить професійна освіта.

Провідними принципами державної політики у галузі професійної освіти є: пріоритет особистості у виборі й здобутті фахової освіти з метою задоволення особистих потреб; підвищення культурного й освітнього рівня громадян як найважливіший фактор демократичного розвитку України; суверенність прав особи у виборі навчального закладу, форм та рівня освіти й кваліфікації; інтеграція у світову систему освіти; неперервність освіти і наступність її рівнів; підтримка пріоритетних напрямів підготовки фахівців, фундаментальних і прикладних науково-методичних досліджень у системі професійної освіти.

Слід наголосити на функціях неперервної професійної освіти, серед яких вирізняються: компенсаційна, адаптивна (оперативна підготовка і перепідготовка в умовах змінної виробничої й соціальної ситуації), розвивальна (задоволення необумовлених прагматично духовних запитів особистості, потреб творчого зростання). Канали реалізації неперервної професійної освіти охоплюють усю сферу формальної й неформальної освіти, включають державну освітню систему, приватні навчальні заклади, очне, вечірнє і заочне навчання.

Неабиякі можливості здійснення неперервної професійної освіти охоплюються каналами так званої „дистанційної освіти” (засоби поштового зв'язку, теле- і радіокомунікації, комп'ютерного доступу до банків інформації телефонними каналами тощо). У зв'язку зі зростанням рівня інформатизації суспільства, розширенням можливостей доступу до різних інформаційних фондів навчальні заклади все більше виконують роль орієнтації у взаємодії людини з гнучкою і розгалуженою інформаційно-освітньою сферою [7, с. 345-448].

Значення професійної освіти, на думку А. О. Лігоцького, полягає у встановленні нового типу зв'язку між людиною і матеріальним виробництвом та духовним формуванням. Зокрема, вчений наголошує, що професійна освіта, побудована на нових принципах, дає можливість представникам усіх верств суспільства брати активну участь у виробництві й освоєнні матеріальних та духовних багатств і набуває широкої соціальної значущості. У цьому ключ до розуміння багатьох соціальних проблем, які розв'язуються за допомогою якісного кадрового забезпечення України. Водночас професійна освіта знімає обмеження з індивіда як пасивного споживача, натомість надає йому змогу зайняти певне місце в суспільстві відповідно до особистих вимог та індивідуальних якостей [5, с. 71-73].

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

співтовариством.

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

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

Соціальне замовлення суспільства, звернене до вчителя, насамперед, полягає в тому, щоб школа формувала людей, які уміють мислити й опанували основами сучасних знань, здатні творчо застосовувати їх на практиці, людей, що особливо важливо, з високим рівнем моральної свідомості.

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

Розглядаючи концептуальні засади теорії освіти в Україні, академік І. А. Зязюн пише, що освіта – „це історико-культурний феномен, процес і умова розвитку духовного начала народу і кожного індивіда”, вона „неможлива без Учителя, з іменем якого пов'язані перемоги і поразки” [4, с. 30]. Неperервна педагогічна освіта нами розглядається як система і як процес.

Суть неперервної професійної педагогічної освіти можна представити таким чином:

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

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

- вона характеризується цілісністю неперервної педагогічної системи, що забезпечується взаємопов'язаністю її компонентів, додержанням інтегративних принципів, які доповнюються і взаємодіють із загальнодидактичними принципами навчання і розвитку, корелятивними

зв'язками між підсистемами і в середині кожної з них;

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

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

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

В основу неперервної педагогічної освіти покладені такі принципи:

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

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

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

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

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

- оновлення змісту і форм навчання, вироблення у майбутніх педагогів гнучкої, варіативної системи знань, навичок і умінь навчально-виховної діяльності в школі, трудовому колективі, довільному соціальному середовищі [1, с. 124-130].

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

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

Вища освіта забезпечує фундаментальну і наукову, професійну та

практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовки та підвищення їх кваліфікації.

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

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

Зміст вищої освіти – це обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована у процесі навчання з урахуванням перспективи розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва; зміст навчання, структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти і певної кваліфікації [3, с. 2-30].

Отже, проблематику професійної неперервної педагогічної освіти можна умовно поділити на дві основні сфери. Перша пов'язана з побудовою неперервної освіти як частини соціальної практики (соціально-освітній аспект неперервної освіти). Неперервна освіта розглядається як засіб зв'язку та інтеграції елементів існуючої системи освіти, як основоположний принцип організаційної перебудови різних ланок освіти. Вона характеризується: гуманізмом; демократизмом (рівність доступу); всезагальністю (включеністю всього населення в різні структури і рівні освіти); інтеграцією (формальних і неформальних структур традиційного і нового типу); гнучкістю (навчальних планів і програм, способів організації навчального процесу); варіантністю стратегій учіння, зв'язком із життям особистості; професійною і соціальною діяльністю. Друга – з самим процесом набуття людиною нового життєвого, соціального досвіду (психолого-педагогічний аспект неперервної освіти) [5, с. 71-73].

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

Важливою і невідмінною рисою „учіння впродовж усього життя” стає самостійний вибір кожною людиною освітніх цілей і засобів їх досягнення.

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

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

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

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті пріоритетами державної політики в розвитку педагогічної освіти є: особистісна орієнтація освіти; створення однакових можливостей для дітей і молоді у здобутті якісної освіти; розвиток україномовного освітнього і культурного простору; формування національних та загальнолюдських цінностей, забезпечення економічних і педагогічних умов для професійної самореалізації педагогічних працівників, підвищення їх соціального статусу; гармонійне поєднання навчального процесу та наукової діяльності вищого навчального закладу; удосконалення системи неперервної освіти впродовж життя [6, с. 10-14].

Ключовими у педагогічній підготовці майбутніх фахівців є психолого-педагогічні науки. Прогрес у вихованні й навчанні студентів відбувається за діалектичного відмирання застарілого і народження нового, що вимагає наповнення педагогіки новим змістом. Сучасна педагогіка – це комплекс теоретичних і прикладних наук про навчання, виховання й освіту як соціально організовані й цілеспрямовані процеси, а також про шляхи удосконалення цих процесів [8, с. 58].

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

Історія становлення цієї науки нетривала: до 70-х років XX століття її в країні взагалі не існувало. Щоправда, публікувалися окремі статті в класичній спадщині М. В. Ломоносова, Д. І. Писарева, М. О. Добролюбова про викладання в університетах того часу. Більше матеріалу з цього питання

можна знайти в статтях видатного хірурга і педагога М.І. Пирогова („Університетське питання”, „Щоденник старого лікаря”, „Зауваження на звіти вищих навчальних закладів за 1859 р.”), які містять певну, хоч і не наукову, систему поглядів про єдність навчальних і наукових засад в університетах, відображають проблему зв'язку університетської науки з практикою, з прикладними дослідженнями.

До деякої міри в педагогіці вищої школи, коли вона вперше зароджувалася, застосовувались дидактичні закономірності, які в 60-х роках ХХ ст. були наслідками важливого періоду в розвитку шкільної дидактики. У середині 70-х років з'явилися перші фундаментальні праці й підручники з педагогіки вищої школи (С. І. Архангельський, С. І. Зінов'єв, І. І. Кобиляцький, Н. В. Кузьміна, А. В. Петровський). Починається систематичне дослідження психолого-педагогічних проблем вищої школи. Проблема вищої школи присвятили свої праці психологи і педагоги Б. Г. Анан'єв, І. С. Кон, В. Т. Лісовський, З. Б. Єгорова та ін. Можна вважати, що цим і було покладено початок її самостійного існування.

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

З розвитком і уточненням завдань виховання дітей і дорослих відбувається інтенсивний розвиток обсягу науково-педагогічних знань. Варто зауважити, що на цьому ґрунті здійснюються не тільки подальша диференціація, а й інтеграція науково-педагогічного знання.

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

Педагогіка вищої школи як одна з галузей педагогіки, науки про виховання, навчання й освіти молоді й дорослих має свій об'єкт і предмет дослідження.

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

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

Курс "Педагогіки вищої школи" забезпечує оволодіння знаннями про: сутність, своєрідність навчально-виховного процесу у вищій школі; тенденції, особливості розвитку системи вищої освіти в Україні та

зарубіжних країнах; суперечності, психічні функції, особливості розвитку молоді людини студентського віку; сучасні інтерактивні методи навчання студентів; форми організації навчання студентів; особливості вербальної й невербальної поведінки викладача; норми, критерії оцінювання знань, умінь студентів, повідомлення їм та отримання від них зворотного зв'язку; застосування методів, прийомів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів (бесіди, діалогу, дискусії, роботи в групах тощо); педагогічні вміння діяльності викладача вищої школи; сутність, напрями організації спілкування зі студентами; застосування методів, прийомів організації виховного впливу на студентів; аналіз різноманітних педагогічних ситуацій; методи науково-педагогічних досліджень та ін.

Отже, вивчення педагогіки вищої школи – важлива умова формування загальної та педагогічної культури викладача вищого навчального закладу будь-якого профілю, оскільки вона озброює знаннями про процеси розвитку теорії та практики виховання і навчання студентів, сприяє становленню світогляду, педагогічного професіоналізму.

Література

1. Гуревич Р. С. Принцип наступності у навчанні в контексті неперервної професійної освіти / Р. С. Гуревич, С. Д. Цвілик // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць : у двох част. / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – К.: Видавничий центр НТУ «ХП», 2001. – Ч. 1. – С. 124–130.
2. Державна національна програма „Освіта”: Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
3. Закон України „Про вищу освіту” // Інформаційний вісник МОН України. – 2002. – № 9. – С. 2–30.
4. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : [монографія] / І. А. Зязюн. – Київ–Черкаси : [б.в.], 2008. – 608 с.
5. Лігоцький А. О. Різномірівнева система підготовки фахівців / А. О. Лігоцький // Рідна школа. – 1997. – № 9. – С. 71–73.
6. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 24 с.
7. Ничкало Н. Г. Сучасні проблеми розвитку системи неперервної професійної освіти: вітчизняний і зарубіжний досвід / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : [монографія] / [В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий ; за ред. В. Г. Кременя]. – К.: Наукова думка, 2003. – С. 345–448.
8. Фицула М. М. Педагогика : учебн. пособие [для студ. высших педагог. учебн. заведений / М. М. Фицула]. – Тернополь : Учебная книга – Богдан, 1997. – 192 с.

ЕТАЛОННЕ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Доводиться, що педагогічна система А.С. Макаренка та І.П. Іванова постають еталонною освітньою системою, що відповідає еталонному ж освітньо-розвивальному соціально-педагогічному середовищу та інтегрально-комплексним чином реалізує триєдину мету – формування фахівця, патріота та особистості. Робиться висновок, що найбільш повною й довершеною педагогічною парадигмою (педагогікою) має бути така холістична парадигма, котра реалізує (на теоретико-методологічному та практико-технологічному рівнях) зазначені три наріжні цілі освіти.

Ключові слова: педагогічна система, еталонна педагогічна система та соціально-педагогічне середовище, цілі освіти, холістична парадигма освіти, парадигмальна множинність педагогіки.

Доказывается, что педагогическая система А.С. Макаренко и И.П. Иванова предстают эталонной образовательной системой, которая соответствует эталонной же образовательно-развивающей социально-педагогической среде и интегрально-комплексным образом реализует триединую цель – формирование специалиста, патриота и личности. Делается вывод, что наиболее полной и совершенной педагогической парадигмой (педагогикой) должна быть такая холистическая парадигма, которая реализует (на теоретико-методологическом и практико-технологическом уровнях) указанные три основные цели образования.

Ключевые слова: педагогическая система, эталонная педагогическая система и социально-педагогическая среда, цели образования, холистическая парадигма образования, парадигмальная множественность педагогики.

It is proved that the pedagogical system of A. S. Makarenko and I. P. Ivanov is model educational system that corresponds to standard educational-developmental and socio-pedagogical environment and in the integrated way implements a three-fold purpose – the formation of competent specialist, a citizen-patriot and a harmonious personality. It is concluded that the most complete and perfect pedagogical paradigm (and pedagogics) should be a holistic paradigm, which implements (on the theoretical, methodological and practice-technology levels) the three main goals of education. The major psycho-pedagogical, organizational and social conditions of creating the standard socio-educational environment of the educational institution of a new (and at the same time well-forgotten old) providing a harmonious development of a man are analyzed. It is shown that system-creating cornerstone and prerequisite of this process is the formation in the children the need for physical labor and physical activity in general. But this main condition is missing in contemporary systems of education of Ukraine, where, on the contrary, there is the reduction of the physical activities by the pupils (through the reduction of labor training classes and physical education) and implements the possibility

of spreading the extremely negative social processes related to such phenomena as juvenile justice, gender education, gay marriages destroying the traditional family and education as social institutions. Accordingly, all attempts to build an effective system of education under contemporary socio-economic and cultural-historical conditions are in vain. The prospects of studies in this direction are related to fundamental changes in the society towards the implementation of traditional human values and a just society.

Key words: pedagogical system, pedagogical standard system and the socio-pedagogical environment, the aims of education, the holistic paradigm of education, the paradigmatic plurality of the pedagogy.

У всі часи своєї історії людство завжди прагнуло створити довершене соціально-педагогічне середовище навчально-вихованого закладу, в якому були б гарантовані умови гармонійного розвитку людини. Такі розвивальні середовища виникали у різні епохи і за різних соціально-економічних умов.

Так, можна навести відповідні класифікації педагогічної реальності [4], зокрема шість **світових моделей систем освіти**, які змінюють одна одну у процесі історичного розвитку людства [8]: прусська (1742-1820, ідеал – лояльний громадянин), французька (1791-1870, ідеал – технічна еліта), англійська (1820-1904, ідеал – освічений джентльмен), американська (1840-1910, ідеал – безперервний розвиток індивіда), японська (1868-1890, ідеал – компетентний внесок у групу), радянська (1917-1935, ідеал – будівник комунізму).

У зв'язку з цим розглянемо також і **моделі освіти**, виявлені Н. В. Бордовською та О. А. Реан [3, с. 56-79]:

Феноменологічна модель освіти (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та ін) передбачає персональний характер навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів, дбайливе і шанобливе ставлення до їх інтересів і потреб. За такого підходу відкидається погляд на школу як на "освітній конвеєр".

Модель розвивальної освіти (В. В. Давидов, В. В. Рубцов та ін.) передбачає організацію освіти як особливої інфраструктури через широку кооперацію діяльності освітніх систем різного рангу, типу та рівня.

Модель освіти як державно-відомчої організації: система освіти розглядається структурами державної влади як самостійний напрям у низці інших галузей народного господарства.

Неінституціональна модель освіти (П. Гудман, І. Ілліч, Ж. Гудлед, Л. Бернар та ін) орієнтована на організацію освіти позасоціальних інститутів, зокрема шкіл і вузів.

Традиційна модель освіти (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Фінн та ін) – це модель систематичного академічного освіти як способу передачі молодому поколінню універсальних елементів культури минулого, роль якого зводиться в основному до відтворення культури.

Раціоналістична модель освіти (П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер та ін.) передбачає таку його організацію, яка перш за все забезпечує засвоєння знань, умінь, навичок і практичне пристосування молодого покоління до існуючого

суспільства; мережі Інтернет, життя в умовах "відкритих шкіл", дистанційного навчання та ін.

Можна також розглянути й **реформаторські напрями у антитрадиційній педагогіці XX століття**:

Педагогіка особистості (Е.Вебер, Г.Гаудінг, Г.Шаррельман, Е.Зальвюрк, А.Лихтварк, Німеччина) – виховання як синхронна взаємодія вихователя та вихованця носить творчий характер, виключає придушення особистості та передбачає виховання через мистецтво.

Прагматична педагогіка, прогресивізм (Д.Дьюї, Е. Паркхерст, У.Кілпатрик, Е. Коллінс, США) – метод учіння через дію, школа дії, а не навчання.

Експериментальна педагогіка (В.А.Лай, Е.Мейман, Німеччина; А.Біне, Франція; О.Декролі, Бельгія; П.Бове, Е.Клапаред, Швейцарія; Е. Радндайк, У.Кілпатрик, США) – культ факту та математичної точності, навчання та виховання виходить з психології дитини, теорія вродженої обдарованості, інтелектуальні тести, біхевіоризм.

Вільне виховання (Е.Кей, Швейцарія; М. Монтесорі, Італія) входить з потреб дитини.

Функціональна педагогіка (Е.Клапаред, А.Фер'єр, Швейцарія; С. Френе, Франція) – дитяча гра, опора на інтереси кожного учня, періодизація розвитку дитини та дитячих інтересів.

Трудова школа та громадянське виховання (Г. Кершенштейнер, Німеччина) – головна мета: трудова і фізична підготовка до професійної діяльності.

Важливими також постають й **типи інноваційних шкіл XX століття**:

"Відкриті школи" (з'явилися у Великій Британії) стверджували індивідуальний характер навчання, яке зводилося до фактичної відмови від обов'язковості навчальних планів і програм, класно-урочної форми навчання, сталого розкладу та єдиного шкільного режиму, скасування оціночної системи контролю.

Школа, організована відповідно до "методу проектів" (У. Кілпатрик, США; Б. Рассел, Великобританія), надавала учням право вільного вибору занять.

"Школа для життя, через життя" (О. Декролі, Бельгія) – навчання і виховання в тісному зв'язку з природою, опора на діяльність і свободу дитини, тісний контакт із сім'ями учнів.

"Школа діяння" (Д. Дьюї, США) прагнула наблизити навчання до життя і досвіду дітей, стимулюючи їх природний розвиток. З даного напрямку виникли: "Лабораторна школа" (Д. Дьюї); "Ігрова школа" (К. Пратт), "Дитяча школа" (М. Наумберг), "Органічна школа" (М. Джонсон) та ін.

"Трудова школа" (уперше з'явилися в Німеччині, Швейцарії, Австрії, Франції; в Росії це трудові школи А. С. Макаренка, С. Т. Шацького, П.П. Блонського) забезпечувала професійну підготовку школярів, орієнтувала на працю як самоцінність і як елемент культури, спиралася на самостійність школяра й організацію самоврядування.

Школи, які працюють за "дальтон-планом" (уперше з'явилися в Англії, потім у США), керувалися такими принципами: свобода дитини, взаємодія її з групою дітей, розподіл навчального часу.

"Неградуїзовані школи" (США) – навчальні заклади, в яких скасовано поділ на річні класи. Навчання за кожним циклом надає можливість освоювати програму в індивідуальному ритмі.

Вальдорфська школа (Р. Штайнер, Німеччина) вирішувала завдання всебічного розвитку особистості дитини за допомогою інтенсивної духовної діяльності. Тому школа орієнтувалася на автономне від соціального світу духовне життя дітей.

"Вільні шкільні громади" (засновані в Німеччині Г. Літц, П. Гехеббом) – школи-інтернати, організація життя яких будувалася на принципах вільного розвитку дитини і співробітництва громадян невеликого суспільства.

У зв'язку з цим зазначимо й **типи сучасних шкіл**:

Гімназія-ліцей відтворює академічний рівень освіти, який існував у Росії в дореволюційний період. Установи цього типу значно змінюють навчальні плани за рахунок додавання нових предметів, як правило, гуманітарного профілю і намагаються залучати до процесу викладання фахівців високого класу. Гімназія відтворює гуманітарно-художній тип пізнання та освоєння дійсності.

Традиційна школа загальноосвітнього (орієнтована на передачу готових знань, коли кожному предмету відводиться сувора кількість годин) та спеціалізованого (з поглибленим вивченням одного або комплексу предметів) характеру, що дозволяє відтворювати переважно емпіричний тип мислення та реалізується у контексті ціннісно-цільової нормативної бази.

Школа розвивального типу (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов та ін.) являє собою систему, що забезпечує реконструкцію дитиною ідеальних зразків дії, оволодіння поняттями з точки зору умов їх походження. Найбільш повно ця система виражена в навчанні молодших школярів математиці, мові, образотворчому мистецтву. На цих предметах діти в особливих формах взаємодії з дорослими й однолітками здійснюють дії, з яких історично склалися такі продукти духовної культури, як математичні та лінгвістичні поняття, художні образи. Як результат, у них розвиваються основи теоретичного мислення і творчої уяви. Отже, розвивальне навчання орієнтоване на засвоєння важливого, але не єдино значущого для цієї системи освіти типу свідомості – науково-теоретичного і художнього як форм теоретичної свідомості. Система розвивального навчання певною мірою реалізує зразок школи культурно-історичного типу, хоча й обмеженого цілями і завданнями, і використовуваний переважно для навчання дітей молодшого шкільного віку.

Школа, орієнтована на одну або кілька нових систем освіти (Вальдорфська школа, школа Монтесорі, Зайцева та ін.). Відтворює особистісний тип освоєння реальності.

Інноваційна (авторська) школа. Цей тип школи заснований на авторських розробках, використанні окремих педагогічних технологій, нових методів і засобів навчання та ін. Відтворює творчий тип мислення.

Історико-культурна школа (від школи з посиленням гуманітарним компонентом знань до школи діалогу культур В. С. Біблера) являє собою досить широкий спектр шкіл – від навчальних закладів із поглибленим вивченням предметів гуманітарного профілю до школи, побудованої в рамках концепції діалогу культур. У системі цих шкіл історична вертикаль у гуманітарних предметах редукована до процесу послідовного засвоєння знань про історію та культуру того чи іншого періоду або цивілізації. Завдання освоєння історичних типів свідомості й діяльності, як правило, в школах цього типу не ставиться.

Як бачимо, наведені приклади свідчать про феномен "**парадигмальної множинності педагогіки**" – велику кількість різних типів освітньо-педагогічних середовищ, які так чи інакше орієнтувалися та орієнтуються на формування гармонійної особистості й у тій або іншій мірі реалізують суспільне замовлення певної історичної доби.

Для того, щоб звести до "загального теоретичного знаменника" велику кількість педагогічних парадигм і систем та досягти цілісного уявлення про **еталонне соціально-педагогічне середовище**, яке забезпечує умови гармонійного розвитку людини, слід розглядати його під **акмеологічним кутом зору**, залучаючи фундаментальні цілі освіти як наріжного суспільного інституту, завдяки якому відтворюється суспільство та забезпечується його розвиток. Це й постає **метою** нашої статті.

Зазначимо, що цілі освіти постають системотвірним чинником формування самої системи освіти, атрактором її розвитку. У законі України "*Про освіту*" зазначається: "метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями" [6, с. 3-4]. У "*Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті*" наголошується, що "головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінностей громадянського суспільства" [10, с. 4-5].

Відповідно, можна диференціювати **три глобальні цілі освіти** у контексті триєдиного розвитку: 1) *гармонійна особистість як суб'єкт суспільно-особистісних цінностей*; 2) *громадянин як патріотичний суб'єкт*; 3) *компетентний фахівець як суб'єкт діяльності*.

Зрозуміло, що цілісний розвиток людини у контексті цього триєдиного формування трьох її аспектів передбачає *цілісний й комплексний розгляд зазначеного процесу*, коли формування *особистості, фахівця і громадянина* мають вивчатися спільно у площині загальних методологічних принципів у контексті спільного вивчення й аналізу особистісної, ціннісної і діяльнісної життєвих сфер людини, які реалізуються у трьох способах пізнання і

освоєння дійсності людиною та людством взагалі – *гносеології, праксеології та аксіології*, котрі, у свою чергу, корелюють із трьома фундаментальними аспектами перетворення людини – *освітою, навчанням та вихованням*.

Виходячи з викладеного вище можна диференціювати **три глобальні педагогічні цілі розвитку людини** (які, в принципі, відповідають трьом традиційним цілям уроку – освітній, виховній і розвивальній та співвідносяться із трьома класичними суб'єктами колективного наукового пошуку – *генератором ідей, ерудитом, критиком*): *гносеологічну* – формування особистості через освіту як цілісну систему; *праксеологічну* – формування фахівця через навчання; *аксіологічну* – формування духовно-моральної особистості через виховання.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку про те, що *еталонною освітньою системою, яка відповідає еталонному ж освітньо-розвивальному середовищу, постає така система, яка інтегрально-комплексним чином реалізує зазначену вище тріедину мету – формування фахівця, патріота та особистості. Відповідно, найбільш повною й довершеною педагогічною парадигмою (педагогікою) має бути така холістична парадигма, котра реалізує (на теоретико-методологічному та практико-технологічному рівнях) зазначений вище висновок [2; 5].*

На наш погляд, серед педагогічних систем всіх часів і народів педагогічна система А. С. Макаренка найбільш повно відповідає зазначеним вище критеріям еталонної педагогічної системи й еталонного розвивального соціально-педагогічного середовища. Історія людства знає дуже мало соціальних закладів, де б був реалізований принцип єдності зазначених цілей розвитку. Кожен з цих закладів має надзвичайну виховну ефективність і довго існувати в початковому “недоторканому” вигляді не може, поки людське товариство в цілому не перетвориться на такий заклад. Виховний заклад А. С. Макаренка відноситься до розряду саме цих унікальних закладів. Тут об'єктом виховного впливу були малолітні правопорушники, що не просто звільнялися від свого злочинного минулого, але і докорінно перетворювались, а деякі з них наблизилися до модусу гармонійної особистості.

Розглянемо три наведені вище цільові вектори та головні аспекти їх реалізації у виховному закладі А. С. Макаренка.

1. Формування особистості

Формування особистості як суверенної, вільної, самосвідомої сутності передбачає створення багатогранного рольового середовища, яке дозволяє реалізувати принцип самосвідомості через вихід за межі усталеного рольового репертуару людини [9, с. 447].

У виховному закладі А.С.Макаренка створювалися умови для потужного розвитку рольового статусу людини. Тут існувала складна ієрархія суворо не фіксованих, взаємозамінних соціальних ролей, що дозволяло кожному побувати в різноманітних взаємозалежностях, які збагачували рольову координацію і формували вектори соціально-психологічної

взаємозалежності як усередині закладу, так і за його межами. Важливе значення для процесу розвитку і розширення рольового статусу людини мало унікальне явище – “зведений загін”, який дозволяв реалізувати найдавніший соціальний принцип “карнавалу”, коли мала місце зміна соціальних ролей, у даному випадку – зміна лідерів колективу. Проте відзначена рольова трансформація відбувалася не як одномоментний акт, а як постійно діючий колективний процес. У комуні також існувала постійно змінювана роль чергового командира, який міг зробити зауваження або дати обов'язкове для виконання розпорядження будь-якому члену колективу. Крім того, тут жили діти різного віку, які спільно включалися у навчально-трудова діяльність і постійно змінювали одну з основних рольових послідовностей людини (пов'язану з її віковим статусом) в атмосфері найскладнішої й постійно мінливої соціальної інфраструктури, зануреної в систему тотальної взаємодії й спілкування, яку сам А.С. Макаренко називав “педагогікою паралельних дій”.

Крім того, у комуні тривалий час функціонував театр, у діяльності якого брали участь практично всі вихованці, що дозволяло їм ще більш розширити свій соціально-рольовий репертуар, вийти за межі побутових, виробничих, навчальних й інших тривіальних соціальних ролей, розвиваючи міфологічний, художній світогляд. Життя ж комуні в цілому регулювалося загальними зборами колективу і радою командирів, колегіальним органом, рішення якого не міг опротестувати навіть директор (принцип “педагогіки колективної дії”). У такий спосіб відбувається формування органу єдиної колективної волі, що сприймається кожним членом колективу як *конкретна, не опосередкована проміжними ланками, невідчужена соціальна надроль, котра втілює в собі принцип соціального керівництва згори* (вона визначала життя вихованців і була цілком прозора для участі в ній усіх членів колективу). Кожен педагог тут ставав повноправним членом колективу (після 4-місячного випробування) і не мав ніяких соціальних привілеїв.

Таким чином, в арсеналі соціальних ролей, реалізованих у виховному закладі А.С. Макаренка, практично не було жодної ролі, яка б була відчуженою і недосяжною для членів колективу, які взаємодіяли в атмосфері взаємної довіри (коли, наприклад, черговий командир здавав рапорт, ніхто не мав права взяти під сумнів об'єктивність будь-якого факту з його рапорту). Тим самим одержував реалізацію *найважливіший принцип екологічного виховання* – принцип емпатії, відкритості, співпричетності й співучасті людини в соціальних і природних процесах, що протікають у зовнішньому середовищі.

Діяльність вихованців була б неповною без “*системи перспективних ліній*”, тобто без системи колективних цілей (ближніх, проміжних і віддалених), які колектив реалізував у процесі спільної навчально-виробничої діяльності. Таким чином, життя колективу тут проходило в атмосфері постійного цілепокладання, постійної спрямованості в майбутнє, що сприяло формуванню у дітей і юнацтва рефлексії майбутнього – наріжної домінанти

цивілізованої людини, яка характеризується тим, що майбутнє виступає для неї мотиваційним чинником, що впливає на її поведінку. Тим самим відбувається формування такої наріжної властивості особистості, як *відповідальність*, що кристалізується, головним чином, у площині рефлексії майбутнього, коли майбутнє починає сприйматися як теперішнє, а грань між актуально-дійсним (принцип “тут і тепер”) і потенційно-можливим, віртуальним стирається. Це ж, у свою чергу, виступає *головним чинником* розвитку творчості й абстрактного мислення людини, що функціонує не інакше як у сфері потенційно-можливої, знаково-символічної, “умовної” реальності – у сфері мови як комунікативної активності й системи знаків. Звідси випливають і успіхи, які робили деякі вихованці в навчальній діяльності, що дозволяло їм за декілька років пройти курс середньої школи. Система перспективних ліній передбачала існування в атмосфері постійного цілепокладання, а тому й волевиявлення, що є функцією останнього та постає наріжним аспектом особистості.

Відтак, спрямованість у майбутнє як головний чинник формування людської особистості покладено в основу педагогічної технології А.С. Макаренка, метою якої виступає розвиток гармонійної особистості. Цю технологію, що отримала назву “завтрашньої радості”, можна зілюструвати цитатою з *“Педагогічної поеми”*: “Людина не може жити на світі, якщо в неї нема попереду нічого радісного. Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість. У педагогічній техніці ця завтрашня радість є одним із важливих об'єктів роботи. Спочатку треба організувати саму радість, покликати її до життя і поставити як реальність. По-друге, треба наполегливо перетворювати простіші види радості в складні й для людини значніші. Тут проходить цікава лінія: від примітивного задоволення яким-небудь пряником до найглибшого почуття обов'язку.

Найважливіше, що ми звикли цінити в людині, – це сила й краса. І те, і друге визначається в людині тільки за тим, як вона ставиться до перспективи. Людина, яка визначає свою поведінку найближчою перспективою, сьогоднішнім обідом..., то людина найслабкіша. Якщо її задовольняє тільки своя власна перспектива, хоч би й далека, вона може бути сильною, але не викликає у нас почуття краси особи і її справжньої цінності. Чим ширший колектив, перспективи якого є для людини перспективами особистими, тим людина красивіша й вища.

Виховати людину – значить виховати у неї перспективні шляхи, якими піде її завтрашня радість. Можна написати цілу методику цієї важливої роботи. Вона полягає в організації нових перспектив, у використанні вже наявних, у поступовому підставленні більш цінних. Починати можна і з доброго обіду, і з походу до цирку... але треба завжди викликати до життя і поступово розширювати перспективи цілого колективу...” [9, с. 447].

Розвиток особистості як вільної істоти виявляє ***парадокс цього розвитку***, оскільки неможливо пояснити на теоретичному рівні, яким чином детермінована сутність (дитина), що характеризується зовнішньою

мотивацією, перетворюється на принципово вільну самодетерміновану істоту (особистість), котра у своїй поведінці керується внутрішньою мотивацією. Як засвідчує багатобічний аналіз, таке перетворення можливе завдяки створенню вибухово-біфуркаційно-хаотичних фаз у розвитку людини, оскільки з погляду акме-синергетики, існування живих систем можна розуміти як зміну в чистому вигляді, як нелінійний, біфуркаційний, вибуховий процес, як стрибок у розвитку, що постійно трансформує один якісний стан системи в інший. На рівні живих систем цей нелінійний процес виявляється у феномені сензитивних моментів розвитку, у яких має місце корінне морфологічне і функціональне перепрофілювання живих систем.

Сензитивні (критичні) періоди (або “нормальні кризи розвитку”), де формуються базові психологічні установки людини, співвідносяться з явищем “соціального переходу”, що в етнографічному плані реалізується в обрядах ініціації.

Сензитивні (біфуркаційні) періоди виявляються в моменти різкої зміни певного режиму життєдіяльності людини (при стресі, наприклад), а також у моменти коливання уваги (що відбувається постійно), коли людина чутлива до різноманітних зовнішніх подразників і часто стає об'єктом їхнього впливу. Опанувати методом “біфуркаційного впливу” в процесі виховання – справа дуже складна. А.С. Макаренко емпіричним шляхом дійшов до усвідомлення важливості даного методу, який він назвав “методом вибуху”, і неодноразово застосовував його у своїй виховній практиці. Суть даного методу виховного впливу полягає у завданні змоделювати таку несподівану значущу життєву ситуацію, у якій “об'єкт виховання” ще не був і в якій він не може використати звичну модель поведінки, що базується на сформованих свідомих і несвідомих стереотипах реагування. При цьому “об'єкт виховного впливу” змушений вийти із усталених меж звичних соціальних ролей і починає діяти в якості нової ролі, різкий перехід до якої не може не викликати великого захоплення в кожного, хто працює в сфері педагогічної діяльності. Можна сказати, що метод “вибуху” – є “царський шлях” виховання, який реалізує розвиток особистості.

2. Формування фахівця.

У виховному закладі А. С. Макаренка повною мірою реалізований принцип включення людини, що розвивається, у процес продуктивної трудової діяльності, котрою проникнутий весь життєвий ритм комуні, що дозволяла їй бути економічно самодостатньою одиницею.

Комунар при цьому не відчужувався від продуктів своєї трудової діяльності, одержуючи зарплату. Регулярність трудової активності, її достатня тривалість (не менше чотирьох годин на день) і залучення до неї людини, так би мовити, у ніжному, сензитивному віці, сприяло тому, що праця поступово перетворювалася на *життєву потребу*. Крім того, тут отримала розвиток й ігрова активність, коли коммуна перетворилася на самобутню напіввійськову організацію зі своїми традиціями, правилами, статутом.

Формування фахівця здійснювалося також у контексті навчальної діяльності, спрямованої на розвиток мислення, що в комуні А.С. Макаренка досягалося за умови вищезазначеного тотального спілкування усіх з усіма (це мало місце й у плані навчальної діяльності, спрямованої на розвиток мислення). При цьому розвиток глибинних психологічних установок для абстрактного мислення реалізувався не тільки і не стільки в сфері навчальної діяльності, скільки у виробничій, рольовій активності, а також у площині досвіду рефлексії майбутнього. Тут потрібно згадати й атмосферу тотальної взаємодії й спілкування усіх з усіма (*"педагогіка паралельних дій"*).

3. Формування громадянина.

"Педагогіка паралельних дій", весь життєвий устрій колонії, який реалізував потужний колективний ресурс, створював умови для формування громадянина, головна особливість якого – усвідомлене й ціннісно-мотиваційне включення в життя колективу, коли виховання у колективі та через колектив постає одним із універсальних педагогічних принципів педагогічної системи А. С. Макаренка.

При цьому в соціальному плані колонія А.С.Макаренка була, з одного боку, інтегрована у соціальну реальність того дня, а з іншого – поставала самодостатнім соціальним космосом, комуністичним суспільством у мініатюрі. У зв'язку з цим А.С.Макаренко реалізував найефективніше розвивально-виховне середовище, яке мало потужний "солітонний" ресурс самопідтримання й гармонізації, подібно до нашого Всесвіту, який постає вельми усталеною самодетермінованою структурою. Це стійке виховне середовище видатний педагог створив на початку існування свого закладу через ситуацію "вибуху" – докорінної зміни перших "злочинних" вихованців; це призвело до того, що великий педагог отримав статус незаперечного лідера – який у контексті системи постав єдиним центром керування.

Зазначене відповідає загальному кібернетичному принципу управління, за яким у будь-якій системі наявний певний керуючий *Центр* (або принцип), що формує організацію та задає ритм розвитку системи, визначаючи її мету. Цей Центр характеризується полівалентністю, гнучкістю і "нейтральністю" – тією якістю, яка дозволяє йому вступати у взаємодію з будь-яким елементом системи, а також забезпечувати періодичну "нейтралізацію" системи (тобто зняття усіляких суперечностей у її надрах – так зване "обнуління полюсів її напруженості") й одержувати зворотний зв'язок від елементів системи, що досягається інтеграцією Центру в функціональну "тканину" кожного цього елемента за допомогою нейтральної природи керуючого Центру, який робить систему *єдиною* саме завдяки своїй нейтральності. *Єдність* системи, у свою чергу, постає запорукою реалізації єдиних педагогічних вимог до всіх її елементів.

Крім того, всі ієрархічно організовані елементи системи повинні сприймати керуючий Центр як абсолютний "авторитет", домінуючу інстанцію, поза якою система не може існувати, оскільки ця інстанція підтримує (виступає посередником) зв'язок системи із зовнішнім

(соціальним) середовищем.

І головне – становлення системи має відбуватися разом зі становленням її керуючого Центру, який, таким чином, виступає плоть від плоті зазначеної системи і закладає керуючі *імпринтингові* сигнали для її елементів.

Аналіз виховної установи А.С. Макаренка дозволяє дійти висновку про те, що, говорячи сучасною науковою мовою, педагог актуалізував зазначені вище кібернетичні особливості соціального управління. З самого початку становлення виховної установи педагог стояв біля її основ як фундатор, реалізуючи ще один принцип ефективного управління, за яким керуючий Центр сам створює систему ("*принцип Творця*") і формує її керуючий механізм.

Пригадаємо, як усе відбувалося в колонії А.С. Макаренка. Перш за все після А.С. Макаренка до неї прибули вихователі, які стали базовим інструментом управління системи. Потім з'явилися "малолітні злочинці" – хлопці 16-17 років (котрі являли собою більш-менш сформовані злочинні елементи), які в результаті спонтанного застосування педагогом методу "вибуху" отримали докорінну трансформацію своєї психофізіологічної природи та виявилися другою (після вихователів) передавальною ланкою і середовищем управління системи.

У наявності – Божественна Трійця. Бог-Батько – педагог-Макаренко. Бог-Дух – вихователі (які несли в собі духовні основи, ідеологію Батька) і, нарешті, Бог-Син – перші декілька вихованців – найбільш авторитетні правопоприємники влади Батька.

Як бачимо, склалася чітка тріадна логічна ієрархія, яку, з погляду логіки як мови науки і математики як конкретизації цієї науки, описав академік Б.В. Раушенбах, котрий адаптував функціонально-онтологічні принципи Божественної Трійці до законів математичного аналізу.

Після того, як у виховний заклад А.С. Макаренка як системи потрапляли нові "злочинні елементи", вони повністю інтегрувалися в неї – "вливалися" у систему, немов вода вливається в посудину, приймаючи її форму й адаптуючись до її особливостей. Це забезпечувало практично стовідсоткову виховну ефективність системи великого педагога, на адресу якого в наш час нерідко лунає критика, де звучить обурення його домінантністю і комуністичною тоталітарністю (подібній критиці педагог піддавався і з боку його сучасників – колег-педагогів).

Зазначені принципи були реалізовані не тільки у закладах А.С. Макаренка, а й І. П. Іванова, який визначив ключовий принцип формування справжньої команди, що полягає в організації діяльності групи, спрямованої на ***загальну турботу про навколишній світ, про людей, про самих членів групи***. Ними розроблена чітка технологія реалізації цього принципу в процесі спільної діяльності.

А. С. Макаренка вивів точну "формулу": найважливішою умовою розвитку особистості є не "***праця-робота***", а "***праця-турбота***". І. П. Іванов

розробив унікальну систему розвитку особистості в процесі колективної творчої діяльності, метою якої є спільна турбота про навколишнє життя.

Сьогодні однією з найбільш ефективних методик соціально-психологічного навчання заслужено вважаються тренінги або так звані *T-групи, групи зустрічей*. Як зазначав К. Рудестам, про групи зустрічей Карл Роджерс відгукувався як про один з найбільших важливих соціальних винаходів 60-х років XX століття.

Але ще в 1956 році І. П. Івановим був організований *Союз ентузіастів*, який об'єднав близько 20 старших піонервожатих ленінградських шкіл [7]. Цей Союз практично в режимі *T-групи* розробляв тренінгові форми і методи колективної творчої діяльності школярів. І. Д. Аванесян – учениця і соратниця І. П. Іванова дає точне визначення сутності концепції та соціальної технології свого вчителя: "Лейтмотив педагогіки Іванова – утвердження гуманістичних відносин, виховання творчих людей, здатних піклуватися про конкретних людей, навколишнє життя, про себе, як про товариша своїх товаришів... Розвиваючи і стверджуючи ідеї Макаренка в інший час і в інших умовах, Ігор Петрович ... розробив методику, яка дозволяє комплексно вирішувати завдання громадянськості, соціальної активності та особистісного зростання вихованців" [1].

У 1995 р журнал "*Фай Дельта Кеппен*" опублікував "сенсаційні" матеріали. Американські вчені заявили про революцію в освіті: на основі глибокого аналізу історії виховання та розвитку людини, вони дійшли висновку, що віднайшли ефективний спосіб розвитку особистості. І це аж ніяк не індивідуалізм, характерний для західного суспільства, а включення людини в соціальну дію, у взаємообмін турботою. С. Л. Соловейчик зазначив, що це відкриття зроблене не американцями, а нашим видатним педагогом І. П. Івановим на початку 50-х рр. XX століття.

У гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс), психоаналізі (Е. Фромм, Е. Еріксон), гештальт-психології (Ф. Перлз, Е. Шостром) з різних позицій турбота зрілої особистості про інших розуміється як необхідна умова її самоактуалізації, досягнення внутрішньої цілісності та психологічного здоров'я в цілому [12].

У 2006 році в Швейцарії, на конференції міжнародної Асоціації морального освіти, присвяченої століттю з дня народження Л. Колберга, американський професор М. Берковіц прочитав лекцію про сучасні підходи до морального освіти в США, в якій він говорив про роль групи в морально-вольовому розвитку особистості підлітків, про важливість включення їх у діяльну турботу щодо поліпшення навколишнього життя, а не тільки турботу про самих себе. Як зазначає В.Л. Ситніков, при цьому М. Берковіц, співаючи гімн колективізму і заперечуючи індивідуалізм, жодного разу не згадав ні А. С. Макаренка, ані І. П. Іванова.

Важливо зазначити, що поняття "колектив", "команда" стосуються специфічного різновиду груп та кардинально відрізняються від усіх інших

типів. Вони виходять за межі поняття формальних груп і розглядаються як найбільш високий рівень групового розвитку. У визначенні цих понять набагато більше спільного, ніж відмінностей. Вони характеризують групи, які досягли вищого рівня згуртованості, що діють як єдина спільність, у якій поєднуються переваги формальних та неформальних груп при відсутності їх недоліків, забезпечується найбільш ефективне досягнення результатів організації й задоволення особистих і групових потреб їх членів. Групові процеси в команді й колективі утворюють стратометричну структуру, основою якої є спільна діяльність, зумовлена особистісно та соціально значущими цілями. Але якщо в команді ця діяльність зумовлена особистісно значущими цілями і цілями групи, то колективна діяльність зумовлена особистісними, груповими і соціально значущими цілями.

Суттєво, що реалізація *спільної мети* є однією з ключових умов для формування колективу. Як стверджував А. С. Макаренко, якщо перед колективом немає мети, то не можна знайти способу його організації. Причому, в досконалому колективі цілі особисті не вступають у протиріччя з цілями первинного, "неподільного" колективу, а ці цілі визначаються цілями, ідеологією всього суспільства.

Як зазначає В. Л. Ситніков, "колективи, створені А. С. Макаренком, мали одну специфічну особливість, яка кардинально відрізняє їх від переважної більшості інших трудових колективів, навіть від тих, які можна віднести до вищого рівня розвитку групи. На всіх рівнях управління колективом, від первинних "загонів" до вищої Ради Колонії або Комуни не було постійного призначеного або обраного керівника. Керівники всіх рівнів обиралися на загальних зборах колективу не більше, ніж на півроку. На загальних зборах відбувалося обговорення і прийняття всіх основних управлінських рішень. На них же давалася оцінка діяльності кожного члена колективу" [12].

Підвалини вчення А. С. Макаренка про колектив були закладені ще до революції 1917 року. Перші трудові загони учнів різного віку діяли на основі колективної організації діяльності, які А. С. Макаренко створив ще в 1917 році, працюючи директором залізничної школи № 1 міста Крюкова, коли перед ним гостро постала проблема не стільки навчання, скільки позбавлення школярів голоду. Для цього він домогся від земства, щоб школі виділили велику ділянку землі. На ньому школярі, педагоги і співробітники школи розбили городи і заклали фруктовий сад, який згодом став основою Кременчуцького Центрального парку культури і відпочинку.

Саме тоді, виходячи з наявних умов, А. С. Макаренко вперше розробив і успішно реалізував систему організації різновікових загонів, оскільки діяльність з самовиживання колективу педагогів і дітей в найтяжчий час *Першої Світової*, а потім і *Громадянської війни* вимагала значно складнішу, ніж класно урочна, організаційну структуру – систему різновікових загонів, включених в загальну, спільну турботу про виживання, що покликана забезпечити оптимальне використання можливостей дітей

різного віку. Ця система, яка дала вражаючий ефект, привела до виникнення абсолютно нових, неочікуваних заздалегідь взаємин, прояву у дітей різного віку не бачених раніше особистісних якостей. Працюючи в різновікових загонах, вирішуючи спільні завдання, старші починали допомагати педагогам в організації та вихованні молодших, піклуватися про них, а молодші, рівняючись на старших, цінуючи їх увагу і дружбу, намагалися максимально активізувати свій потенціал розвитку і в міру своїх можливостей дбали про старших. Так зароджувалася система виховання, розроблена А. С. Макаренком, саме в такій спільній діяльності різновікових загонів відточувалася методика *"паралельної дії"* педагогів і дітей.

Можна зробити висновок, що *розроблена А. С. Макаренком система організації життя комуні стала першою в історії науково обґрунтованою і практично реалізованою системою командоутворення не тільки в педагогічній діяльності, але, насамперед, у сфері інноваційного виробництва*, яке було організоване на базі комуні, де хлопці й дівчата поєднували навчання і роботу. Більшість випускників отримали не тільки середню, а й вищу освіту, ставши професійними педагогами, інженерами, військовими, лікарями [11, с. 7].

А першими методичними посібниками з психології формування різновікового колективу та технології реалізації командно-демократичного стилю виробничого управління і взаємодії можна вважати *"Педагогічну поему"*, *"Прапори на баштах"*, *"Марш тридцятого року"* і безліч статей А.С. Макаренка [11, с. 8].

Ці книги випередили свій час і практично незатребувані в сучасному пострадянському педагогічному просторі. Дивно, але в СРСР не було видано жодного повного зібрання творів А.С. Макаренка. Перше семитомне зібрання творів вийшло в 1950-52 роках, друге, дещо розширене, після 20-го з'їзду КПРС, третє – восьмитомне (навіть урізане, порівняно з семитомним) вийшло до столітньої річниці А. С. Макаренка в середині 80-х, коли в капіталістичній ФРН вже видавалося 20-томне зібрання творів А. С. Макаренка не тільки німецькою, але й російською – мовою оригіналу.

Приблизно така ж доля склалася й у Ігоря Петровича Іванова, який творчо розвинув ідеї А.С. Макаренка і довів помилковість тих, хто говорив, що досвід *"тюремної педагогіки"* Макаренка не можна використовувати в звичайних умовах.

І.П. Іванов провів унікальний соціальний експеримент, який не має аналогів у історії розвитку педагогічної реальності. На базі школи піонерського активу *Будинку піонерів* і школярів *Фрунзенського району (ДПШ) Ленінграду* в 1959 році створюється громадське різновікове об'єднання педагогів і школярів – постійно діючий зведений колектив представників усіх шкіл району, піонерів і вожатих, *КЮФ – Комуні юних фрунзенців*. Громадське життя шкільних піонерських організацій, які здавалося б, остаточно загрузли у формалізмі, завирувало. У *КЮФ* вливаються і дорослі: студенти, випускники консерваторії, робітники, які,

побувавши на одному зборі, назавжди захоплюються роботою з дітьми. Всі разом, рухомі думкою і енергією Ігоря Петровича, вони створюють унікальну систему формування команди та розвитку особистості в **колективній творчій діяльності**, метою якої є загальна практична турбота про поліпшення навколишнього життя, про близьких і далеких людей [13].

Про унікальний потенціал і глибоку психологічність цієї системи говорить те, що ця, єдина за всю історію людства реальна технологія виховання, спочатку широко розповсюджувалась не зверху, за вказівкою влади, а самими дітьми. Спочатку в Фрунзенському районі, а потім і в інших школах Ленінграда й області, а згодом і у всьому Радянському Союзі стали виникати неформальні об'єднання, нерідко, за прикладом *КЮФа*, що називали себе клубами юних комунарів (*КЮК*), немовби підкреслюючи цим свій неформальний статус, що не належить безпосередньо до заформалізованого комсомолу або піонерії. Старшокласники, побувавши на початку 60-х років у Всесоюзному піонерському таборі "*Орлятко*", у 1965 році ініціювали створення по всій країні понад 500 клубів старшокласників – *КЮКов*, що діяли за системою І.П. Іванова.

Але як неодноразово доводила вітчизняна історія – "Немає пророка у своїй Вітчизні". Менше, ніж через рік після першого триденного збору школярів, що пройшов на базі *Фрунзенського ДПШ*, комсомольські чиновники були спантеличені: "А що це за неформальна організація?", "Вона що, протиставляє себе комсомолу, піонерській організації?", "Чому вони так незадоволені тим, як ми організовуємо роботу?", "Чому вони відмовляються готувати піонерські та комсомольські збори за рекомендаціями або за чудовими готовими сценаріями, затвердженими вищими керівними органами?" Багато авторитарних директорів шкіл, звичайно ж, підтримали молодих бюрократів. Навіть після роз'яснення важливості проведення цього експерименту, який прийшов зі шкільного відділу *ЦК ВЛКСМ* з рекомендацією підтримати його, протидія не припинилася, а стало ще більш витонченою.

У 1962 році І. П. Іванов був змушений піти зі створеного ним унікального неформального об'єднання, яке після його відходу з великого колективу, який постійно розвивався і ще в рік свого народження нараховував більше 400 чоловік, поступово перетворилося на невелику елітарну групу. На жаль, так відбувалося не тільки з *КЮФом*, але і з багатьма іншими подібними об'єднаннями, які повірили у власну винятковість і зосередитися тільки на турботі про себе, свій колектив. Вони залишилися командою, але перестали бути колективом, націленим на покращення навколишнього життя. Саме завдяки подібним об'єднанням з'явився і такий аргумент противників системи Іванова: "це елітарна педагогіка, педагогіка для розумненьких". Але люди, добре знайомі з цією системою, усвідомлюють, що це не так. У цих колективах були і діти професорів, і діти партійних чиновників (у меншості), і діти робітників, і діти службовців; комсомольський актив, і колишня дворова шпана [11, с. 7].

Визначним досягненням А. С. Макаренка та І. П. Іванова є те, що вони, володіючи не тільки організаторськими, а й дослідницькими здібностями, змогли, аналізуючи буденну педагогічну практику, виявили найбільш ефективні шляхи формування дієвого творчого колективу і закономірності його розвитку, узагальнили їх в теорії і розробили методику, що дозволяє технологічно чітко реалізовувати відтворення творчих колективів, що діють на реально демократичних засадах, створюють і реалізують соціально значущі проекти.

Ключовими елементами їх системи є:

- обов'язкова щоденна колективна праця;
- театр, а також системи "зведених загонів" та зміни командирів, що дозволяло вихованцям виконувати різні соціальні ролі й бути включеними у складну систему взаємної залежності;
- принцип "завтрашньої радості";
- включення в загальну турботу про оточуючих;
- структурування колективу на різновікові мікрогрупи, об'єднані спільними завданнями щодо організації спільної діяльності;
- відносини творчої співдружності різних поколінь колективу;
- чергування творчих доручень усередині груп;
- ротація виборних керівників;
- інститут тимчасових "рад справи" при вищій владі "загального збору";
- колективне планування, колективне виконання і підбиття підсумків будь-якої діяльності з обов'язковою позитивною оцінкою кожного, хто зробив реальний внесок у досягнення бажаного результату;
- збереження різноманітних традицій і ритуалів колективу;
- бадьорий, "мажорний" тон навіть у найскладніших ситуаціях;
- вимогливе і дбайливе ставлення до кожного члена колективу, сформульоване А.С. Макаренком у формулі: "Якомога більше поваги до людини і якомога більше вимогливості до неї";
- високий рівень естетичної організації соціально-педагогічного середовища;
- процес трудової ініціації тих, хто прибував у колонію, що потребував від новачків значних психофізіологічних зусиль, і це робило колектив колоністів особливо привабливим та цінним для новачків;
- власна символіка;
- багатоденні "збори", літні наметові табори, комунарський дух та ін.

Принципову можливість і ефективність застосування таких підходів до командування доводить досвід організації діяльності ізраїльських кібуців, визнаних найбільш ефективними сучасними сільськогосподарськими підприємствами, як і досвід промислових підприємств у Соціалістичній Федеративній Республіці Югославії до її розпаду, також і досвід організації діяльності багатьох сучасних інноваційних підприємств, що успішно розвиваються в різних країнах.

З точки зору наукового аналізу зміст наведених пунктів знаходить

втілення в цілком конкретних *психологічних механізмах*.

По-перше, принцип добровільності виражає вільну волю людини як особистості, яка за своїм визначенням є сутність, здатна робити вільні вчинки. У даному випадку вільна воля учасників виховного закладу А.С. Макаренка відповідає головній умові актуалізації особистості, яка деякими дослідниками вважається метою людського розвитку (А.В. Петровський, І.Д.Бех та ін.). Висновок: діяльність виховного закладу виступала одним із механізмів реалізації (формування) особистісного начала його учасників.

По-друге, принцип вільної праці як життєвої потреби, незалежної від імперативів зовнішнього середовища, реалізує головну умову формування людської волі, яка виступає головним стрижнем людини як особистості, оскільки без волі як здатності до вільних вчинків людина позбавляється особистісного начала і перетворюється на біоробота.

Як пише П. В. Симонов, воля, на відміну від феноменів нашого інерційного світу, де тіла від поштовху прискорюються, а перед перешкодою уповільнюються свій рух, проявляє неінерційні властивості (що відповідають принципам негативного зворотного зв'язку): від поштовху вони сповільнюються, а перед перешкодою активізують рух. Тут воля діє "від протилежного": вона атрофується поза перешкод і посилюється за їх наявності. Так поведуться в уявному неінерційному світі тіла з уявною масою, подібно до "кореня квадратного з мінус одиниці".

По-третє, вільна воля особистості реалізується в діяльності виховного закладу у вигляді механізму *самоврядування* цього загону, коли кожен як особисто, так і будучи об'єднаним у колектив (координаційна рада) виступав чинником самоврядування, певною керуючою силою. Це приводило в дію механізм актуалізації особистості на рівні колективної активності, формуючи колективну (комуністичну) свідомість, у якій парадоксальним чином гармонійно поєднуються особистісне і колективістське начала, виражаючи сутність устрою, за якого "вільний розвиток кожного відповідає вільному розвитку всіх". При цьому це гармонійне поєднання індивідуально-особистісного і суспільно-громадського реалізується саме на основі вільного волевиявлення кожного + вільної праці ("кожному за потребами, від кожного за здібностями").

Відзначимо також, що сама по собі колективна діяльність постає системною сутністю, оскільки будь-яка відкрита система, як вчить синергетика, існує за рахунок системних ефектів, один з яких виражається в системній властивості цілого, коли ціле (колектив) емерджентним чином виявляє нададдативні властивості, не притаманні властивостям кожного конкретного елемента цього цілого.

По-четверте, колективна праця, яка не мотивується зовнішніми обставинами (оплатою за працю та іншими матеріальними і моральними дивідендами), регулюється внутрішніми мотивами, формуючи механізм внутрішньої мотивації, властивий особистості як самодіяльної, самодетермінованої сутності. При цьому внутрішня мотивація реалізується

як: 1) діяльність творча (вільно-спонтанна) і 2) надситуативна активність, позбавлена прагматичного ґрунту, що позначається відповідним чином на **поведінці** та **світогляді** людини. Це сприяє формуванню непрагматичного, творчого світогляду, який характеризується цілою низкою властивостей.

Отже, внутрішня мотивація реалізується єдино в актах творчої діяльності, звільняючи людину від зовнішніх мотиваційних установок (спрямованих на буденні суб'єкт-об'єктні інструментально-раціональні життєві цілі) й виявляючи надситуативну активність, яка звільняє людину з тенет актуальною даності й сповнює її існування вищим сенсом і вищою метою, які наповнюють людину-творця самоцінною самодетермінантною активністю "мистецтва заради мистецтва".

Таким чином, внутрішня мотивація як серія творчих актів реалізує солітонний механізм самопідтримки цих актів, що проявляється в потребі до праці на постійній основі.

І саме тому вільна творча колективна діяльність людини є вкрай привабливою для людини, оскільки ця діяльність звільняє людину від долі біологічного робота, є головною умовою актуалізації особистісно-вольового начала в людині, що **відповідає магістральному напрямку еволюції людини як *Homo sapiens***.

По-н'яте, така творча праця, що не вмотивована зовнішнім середовищем, звільняє людину і від тривіальних цілей цього середовища (винагорода за роботу). Людська праця набуває істинно комуністичної властивості – перетворюється на працю заради самої праці, що притаманно саме творчій діяльності як "мистецтву заради мистецтва" як **самоцінної сутності**.

Ця життєва установка є йогівською (справжній йог, будучи залученим до тієї чи іншої діяльності, не прагне здобути плоди цієї діяльності). Тут реалізується синергетичний механізм гармонійної відповідності індивідуального і колективного, оскільки тут людина як контролюючий початок, контролюючи себе, одночасно контролює і весь світ і, навпаки, контролюючи світ, контролює себе. Це положення ілюструється орієнтальною синергетичною характеристикою "мудрої людини": "безмовний, перебуває в недіянні, але до всього причетний; незворушний, не керує, а все тримає в порядку. Те, що називаю "недіянням", означає не випереджати ходу речей; те, що називаю "всьому причетний", – означає слідувати ходу речей; те, що називаю "все тримає в порядку", – означає дотримуватися взаємної відповідності речей".

По-шосте. Якщо, як показали психологічні дослідження, творчості властивий відрив від прагматичних життєвих цілей (надситуативність), альтруїзм та емпатія, то будь-яка творча діяльність не тільки прагне невизначено довго себе підтримувати, а й сповнюється альтруїстичним сенсом (що виступає однією з головних особливостей комуністичних загонів).

Дійсно, творча діяльність як діяльність заради діяльності, позбавлена прагматичної мотивації й завжди має певні результати у вигляді плодів, які, згідно з принципом збереження речовини та енергії, просто не можуть пропасти марно. Тому ці плоди і спрямовуються для допомоги іншим – тим більше, що до цього спонукає людину **й емпатійна установка будь-якої творчої діяльності**. Ця емпатійна установка впливає з самої природи творчої людини, що є принципово цілісною відкритою системою. Такою ж цілісною відкритою системою є і будь-який творчий акт, для якого характерний своєрідний системний колективізм – з'єднання елементів ("будівельних матеріалів") у цілісний конгломерат, у якому **кожен індивідуальний елемент виступає надціннісним для всієї системи** (і отже, для кожного її елемента), оскільки усунення з системи єдиного її елемента призводить до руйнування її цілісності (синергетичний принцип "один за всіх, і всі за одного").

Тому творча людина є принципово колективістською, соборною сутністю.

Повторимо ще раз, що **творчість за своєю природою колективна**, оскільки творчість, яка за своїм визначенням передбачає створення дещо принципово нового, передбачає поєднання наявних елементів у цілісну систему, в якій виявляються системні властивості цілого – **принципово нові якості**, які ніколи до цього не існували.

Але творчість як самодостатня сутність є вільною й "анархічною", оскільки, як вчить синергетика, в стані "системної анархії" – хаотично-біфуркаційної фази розвитку системи, вона, по-перше, постає як єдине ціле і в цьому сенсі впорядкованою, і, по-друге, хаотичною сутністю, здатною виявити принципово нові вектори свого розвитку. У цьому полягає **творчість природи** (Г. Спенсер). Тому вільна особистість, здатна до вільних (принципово нових) учинків, здатна тому й до акту творчості – творіння принципово нових артефактів.

По-сьоме, творчість як емпатія виступає джерелом мудрості, оскільки вміння емпатійним чином співпереживати і здатність стати на позицію іншої людини О.К. Тихомиров назвав властивістю істинно мудрої людини. Звідси впливає мудрість творчої людини, яка безпосередньо пов'язана з процесом пізнання дійсності. Саме тому в виховному закладі А.С. Макаренка існував культ навчання, яке реалізовувало мету вихованців – робфак та інститут.

Загалом, можна говорити про певні фундаментальні принципи побудови соціально-педагогічного середовища.

По-перше, існують три рівнозначні життєві цінності: сама людина; соціоприродне середовище, що оточує людину; Абсолют, Який створив реальність – цілісний світ, у якому все пов'язано з усім й існує в гармонії й єдності.

По-друге, людина має бути єдиною із собою і своїм соціоприродним буттям у контексті світогляду, системи цінностей і життєдіяльності.

Отже, людина має бути включена у такі форми активності (в тому числі й трудову діяльність), які б творили реальність – не руйнували ні людину, ані саму цю соціоприродну реальність, а примножували людину і світ, просуvalи їх шляхом гармонійного розвитку до Абсолюту як вищої цінності й повноти буття.

Для цього у людини повинні бути сформовані такі потреби:

1. Потреба працювати, віддавати енергію; причому фізична праця (оскільки людина володіє фізичним тілом) повинна бути обов'язковим і універсальним життєвим модусом, що виступає для людини першою життєвою потребою. Така здатність віддавати життєву енергію в процесі творчої гармонізуючої реальності праці має бути емерджентним механізмом, який генерує життєву енергію і робить людину енергетичним донором.

2. Потреба людини бути єдиною із соціоприродним світом.

3. Потреба бачити і розуміти єдність світу в Абсолюті й постійно утверджувати і творити цю єдність у всіх формах життєдіяльності.

Ці три потреби постають основоположними – необхідними і достатніми для того, щоб людина і людство були щасливі. Весь культурно-освітній комплекс товариства повинен бути орієнтований на реалізацію (формування) цих потреб.

Це означає, що потреба трудитися повинна формуватися з самого раннього дитинства, зануреного в гру, яка постає спонтанною самодостатньою творчою активністю. Гра має поступово перетворюватися на трудову активність, що також має творчий характер, а тому позбавлену прагматичного цілепокладання, тобто вільну від орієнтації на отримання конкретних вигод від цієї праці. Тільки в цьому випадку праця буде творчою – а отже, емерджентною, енергогенеруючою, самодостатньою, вільною, існуючою заради самої себе (подібно до "мистецтва заради мистецтва").

Одна з простих і ефективних умов перетворення праці на творчу активність – включення працівника у колективну трудову активність, у якій вигоду від праці отримує колектив, і тільки через колектив згодом блага отримує кожна окрема людина ("від кожного за здібностями, кожному за потребами"). Таким чином, істинна праця на благо колективу звільняє цю працю від прагматичної орієнтації, перетворюючи її на творчу активність.

Якщо творча праця, реалізована в колективі й через колектив (іноді цей колектив складають не тільки живі, але й покійні спеціалісти, мислителі, до яких вдається людина, що творить науково-технічні або філософські смисли), стає першою потребою людини, то єдність з колективом (і світом) також стає потребою людини з усіма ціннісно-світоглядними наслідками, які з цього випливають.

Відтак, слід ще раз наголосити: **без фізичної праці як першої життєвої потреби гармонійна людина і гармонійне суспільство немислимі.** Трудяща людина, таким чином, стає генератором енергії, енергетичним донором і тому – творцем. У цьому випадку стають

неможливими агресія, руйнування, злість та інші подібні негативні (демонічні) процеси, цінності, стани.

Ми розглянули головні психолого-педагогічні, організаційно-соціальні умови створення еталонного соціально-педагогічного середовища навчально-виховного закладу нового (й одночасно забутого старого) типу, який забезпечує гармонійний розвиток людини. Наріжною і системотвірною умовою цього процесу є формування в дітей потреби до фізичної праці та фізичної активності взагалі. На жаль, ця головна умова відсутня в сучасних системах освіти України, в яких, навпаки, спостерігається скорочення фізичного навантаження на учнів (через зменшення уроків трудового навчання та фізичної культури) та виявляється можливість поширення вкрай негативних соціальних процесів, пов'язаних із такими феноменами, як ювенальна юстиція, гендерне виховання, одностатеві шлюби, які руйнують традиційну родину та освіту як суспільні інститути. Відповідно, всі спроби побудувати ефективну систему освіти за сучасних соціально-економічних та культурно-історичних умов марні.

Перспективи досліджень у зазначеному напрямі пов'язані з докорінною зміною суспільства щодо реалізації традиційних загальнолюдських цінностей та розбудови справедливого суспільства.

Література

1. Аванесян И.Д. Игорь Петрович Иванов: наука и жизнь / И.Д.Аванесян. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена. 2008. – С. 92–93.
2. Бех І.Д. Деякі аспекти нової виховної парадигми: в контексті творчості А. С. Макаренка / І. Д. Бех, О. В. Вознюк, М. В. Левківський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 5-17.
3. Бордовская Н. В. Педагогика: [учебник для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан – СПб. : Издательство Питер (С), 2000 – 307 с.
4. Вознюк О.В. Нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу: монографія / О.В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014 – 550 с. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/16366/>
5. Вознюк О.В. Аналіз еталонного акме-синергетичного середовища на прикладі виховного закладу А.С. Макаренка / О.В. Вознюк // Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія /За ред.О.А.Дубасенюк / О.В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – С. 146-163.
6. Закон України "Про освіту". – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
7. Иванова Л.А. Будущее в настоящем – жизнь и творчество Игоря Петровича Иванова / Л.А.Иванова. – СПб.: Центр педагогической информации, 1998. – 200 с.
8. Корсак К. В. Про міфологічність поняття "освіта" / К. Корсак // Науковий світ. – 2009. – № 4. – С. 2-5.
9. Макаренко А.С. Педагогічна поема / А.С. Макаренко. – К.: Рад.шк., 1973. – 524 с. – С. 447.
10. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Проект. – К.: Шкільний світ, 2001. – 16 с.

11. Ситников В.Л. Практикум по психологии командообразования / В.Л.Ситников, А.В.Комарова, Т.В.Слотина. – СПб.: Петербургский гос. ун-т путей сообщения, 2011. – 217 с.

12. Ситников В.Л. Педагогика общей заботы – источник современной психологии командообразования / В.Л. Ситников // Психологическая газета, 8.11.2014 [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://libartrus.com/archive/>

13. Соловейчик С.Л. Фрунзенская коммуна. – М.: Дет. лит., – 1969. – 175 с.

УДК 351.851:352:37.01'013/014(477.42)

Пастовенський О. В.,

*доктор педагогічних наук, проректор з науково-методичної роботи
Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної
освіти*

СИНЕРГЕТИЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ЕФЕКТИВНИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

У статті досліджено процес розвитку ефективних освітніх систем. Зроблено висновок, що зазначений процес, залежно від міри різноманітності систем і рівня соціального капіталу, стратегічно відбувається за синергетичним сценарієм до визначених аттракторів – жорсткої системи, систем з делегованими управлінськими повноваженнями, «м'якої», з розвинутою мережевою взаємодією, синергетичної. Траєкторії руху ефективних освітніх систем до аттракторів тактично визначаються їх можливостями до самоорганізації.

Ключові слова: ефективна освітня система, соціальний капітал, міра різноманітності, синергетичний сценарій, аттрактори, жорстка, "м'яка", синергетична освітні системи, делеговані повноваження, мережева взаємодія.

В статье исследован процесс развития эффективных образовательных систем. Сделан вывод, что указанный процесс в зависимости от степени разнообразия систем и уровня социального капитала стратегически происходит по синергетическому сценарию к определенным аттракторам – жесткой системе, системам с делегированными управленческими полномочиями, «мягкой», с развитым сетевым взаимодействием, синергетической. Траектории движения эффективных образовательных систем к аттракторам тактически определяются их возможностями к самоорганизации.

Ключевые слова: эффективная образовательная система, социальный капитал, мера разнообразия, синергетический сценарий, аттракторы, жесткая, "мягкая", синергетическая образовательные системы, делегированные полномочия, сетевое взаимодействие.

The development of effective educational systems is explored in the article. The conclusion is made, that this process depending on the measure of diversity and the level of social capital strategically runs to certain attractors according to synergistic scenario on the direction of the rigid system, the systems with delegated administrative authority, "soft" system with advanced network interaction as well as the synergetic system. The trajectory of effective educational systems attractors are defined tactically by their capacity for self-organization.

Keywords: effective educational system; social capital; diversity measure; synergistic scenario; attractors; rigid, "soft", synergetic educational systems; delegated powers; network interaction.

Розвиток освітніх систем, як доводить теорія і підтверджує практичний досвід, відбувається у взаємозв'язку із зростанням рівня соціального капіталу і міри різноманітності згаданих освітніх систем.

Зазначимо, що поняття соціального капіталу вперше ґрунтовно проаналізував французький економіст П. Бурдьє, який визначив його як сукупність актуальних або потенційних ресурсів, що пов'язані з наявністю міцних мереж зв'язків, більш-менш інституціалізованими відносинами взаємного знайомства і визнання [1, с. 66]. Дж. Коулмен підкреслив, що соціальний капітал – це будь-який прояв неформальної соціальної організації, котра виступає як продуктивний ресурс для одного або більше акторів [2].

Зрозуміло, що освітні системи не можуть бути ізольованими від структур громадянського суспільства. Як підтверджує досвід, серед соціальних мереж, що є невід'ємним компонентом структури соціального капіталу, одними з найдієвіших є освітні мережі, зокрема об'єднання педагогів, батьків, громадських організацій (асоціації педагогів, батьків, піклувальні ради, благодійні фонди, групи експертів тощо), без яких, у свою чергу, неможливий розвиток громадсько-державного управління освітою. На думку Р. Патнема, соціальний капітал у великій мірі визначає сферу виховання дітей. Довіра, мережі, норми взаємності в сім'ї, школі, групі, серед сусідів і в місцевому співтоваристві роблять далекосяжний вплив на їх можливості і їх життєвий вибір, успіхи в навчанні, впливають на їх поведінку і розвиток [3].

Спеціалісти Світового банку запропонували для вимірювання рівня соціального капіталу провести дослідження щодо визначення рівня розвитку громадських асоціацій і мереж, довіри та солідарності, колективних дій та співпраці, інформації та комунікацій, соціальної єдності та включення, громадської діяльності [4]. Інтегрально ці показники можна подати в числовому вигляді в одиничному діапазоні від 0 до 1, яким відповідає мінімальний і максимальний рівень соціального капіталу. Визначимо рівні соціального капіталу як П – початковий (0-0,2), Н – низький (0,2-0,4), С – середній (0,4-0,6), Д – достатній (0,6-0,8), В – високий (0,8-1,0).

Продовжуючи аналіз тенденцій розвитку освітніх систем, будемо використовувати також таке поняття, як міра різноманітності системи, під яким розуміється кількість реально існуючих різних елементів системи, їх

станів і зв'язків між ними [5]. Міру різноманітності також можна подати в числовому вигляді в одиничному діапазоні від 0 до 1, що відповідатиме її мінімальному і максимальному значенню. Визначимо такі показники міри різноманітності: П – початкова (0-0,2), Н – низька (0,2-0,4), С – середня (0,4-0,6), Д – достатня (0,6-0,8), В – висока (0,8-1,0).

Розглянемо детальніше особливості розвитку освітніх систем у взаємозв'язку з їх мірою різноманітності та рівнем соціального капіталу. Нехай ми маємо освітню систему, яка має низьку (або середню) міру різноманітності (Н (або С)) і в умовах початкового рівня соціального капіталу (П) функціонує як жорстка (позначимо її як С_ж).

Відповідно до закону необхідної різноманітності У. Р. Ешбі система, у тому числі освітня, може ефективно функціонувати лише тоді, коли має здатність змінюватися у відповідь на можливі збурення [6, с. 32]. Ураховуючи експоненціальний характер сучасних цивілізаційних змін, ефективна освітня система має швидко й адекватно змінюватися у відповідь на кардинальні наукові, технологічні, суспільні зміни, що відбуваються в державі. А забезпечити ці зміни освітня система може лише за наявності значної міри різноманітності – у науково-методичному, кадровому, матеріально-технічному забезпеченні тощо. Тому на даному етапі головним завданням для підсистеми управління є забезпечення необхідної різноманітності. Модель управління при цьому є державною.

Водночас зі збільшенням міри різноманітності освітніх систем зростають вимоги до їхніх управлінських складових. За зазначеним законом необхідної різноманітності У. Р. Ешбі, для досягнення ефективності управління різноманітність підсистеми, що управляє, має бути не меншою, ніж різноманітність керованої підсистеми [7, с. 293–294]. Наукою доведено і практичним досвідом розвинених країн підтверджено, що єдиним ефективним способом приведення керуючих і керованих підсистем освіти у відповідність є делегування частини управлінських повноважень громадським структурам, які розвинулися еволюційним шляхом і є стійкими (на відміну від штучно створених, що схильні до розпаду) [5]. Тобто, на певному етапі розвитку освітніх систем при збільшенні їх міри різноманітності в умовах зростання соціального капіталу обов'язково відбуваються процеси делегування управлінських повноважень від державних до самоврядних і громадських структур. Ця фаза розвитку освітніх систем відповідає системі з делегованими управлінськими повноваженнями (позначимо С_{дп}).

Науковцями і педагогами-практиками достатньо детально описані особливості громадських структур у системах освіти, яким доцільно делегувати управлінські функції: педагогічні, учнівські, батьківські, піклувальні, наглядові ради тощо. Водночас зазначені структури як органи, що виражають інтереси педагогів, учнів, батьків, громадських організацій, а також державні й самоврядні управлінські структури в галузі освіти часто мають різні погляди на проблеми і шляхи їх вирішення, які потрібно

враховувати при виробленні й реалізації програм розвитку галузі.

Тому для узгодження існуючих протиріч на сучасному етапі в демократичних країнах з розвитком соціального капіталу все більше використовується методологія «м'яких» систем, яка розробляється як системно-орієнтоване керівництво, що допомагає впоратися із складними проблемами в соціальних системах на основі виявлення різних точок зору соціальних груп і поступового досягнення взаєморозуміння між ними [8]. Тобто, з розвитком соціального капіталу і зростанням міри різноманітності освітні системи для забезпечення їх ефективності неодмінно мають функціонувати як м'які (C_M). Управління при цьому є перехідним від державно-громадського до громадсько-державного.

Крім того, зауважимо, що з розвитком соціального капіталу громадські структури в освіті все більше і більше працюють у напрямку збирання й оброблення «розсіяної» інформації (Ф. Хайєк) [9] стосовно реальних освітніх потреб учнів, батьків, педагогів, громадських організацій, державних і самоврядних структур, роботодавців тощо, а також пропозицій щодо можливих шляхів їхнього задоволення. Це сприяє розвитку мережевої взаємодії зацікавлених у вирішенні освітніх проблем структур, що характерно для громадсько-державного управління. Науковці зазначають, що мережі мають значну перевагу перед традиційними ієрархічно організованими структурами, оскільки є рухливими й адаптивними, здатними розвиватися разом зі своїм середовищем. Такі характеристики як незалежність членів мережі, об'єднувальна мета, добровільність зв'язків, множинність лідерів і рівнів взаємодії забезпечують високий рівень організації соціальних дій, що сприяє досягненню синергетичного ефекту [10], тому розвиток суспільства зумовлює все більше поширення мережевого управління.

Широке залучення в освітню діяльність на основі мережевої взаємодії громадських структур сприяє збільшенню міри різноманітності освітніх систем і їх здатності змінюватися у відповідь на виклики (збурення). Ця фаза розвитку освітніх систем відповідає системі з мережевою взаємодією (позначимо C_{MB}).

Нарешті при високому рівні розвитку соціального капіталу і гармонійному поєднанні зусиль громадських структур з державними, самоврядними й освітянськими управлінськими структурами виникає ефект, що істотно перевершує результат простої суми дій кожної з цих структур. Це – синергетичний рівень функціонування освітніх систем (позначимо цю фазу C_S – синергетична система). У синергетичних системах управління здійснюється на основі малих резонансних впливів, підштовхування системи на один із власних і сприятливих шляхів розвитку, забезпечення самокерованого і самопідтримуваного розвитку. Зазначимо, що синергетичні уявлення узгоджуються з принципами даосизму: «гарний той правитель, який управляє якомога менше» [11]. Модель управління у даному випадку є громадською.

Зв'язок фазових станів розвитку освітньої системи з мірою

різноманітності системи і рівнем соціального капіталу подано в таблиці 1.

Таблиця 1

**Зв'язок фазових станів розвитку освітньої системи з мірою
різноманітності системи і рівнем соціального капіталу**

Система	Рівень різноманітності системи	Рівень соціального капіталу	Теорія	Модель управління освітою	Основний шлях розвитку системи
Жорстка система (Сж)	Низький (середній)	Початковий	Загальна теорія систем	Державна	Збільшення різноманітності системи
Система з делегованими управлінськими повноваженнями (Сдп)	Середній	Низький	Закон необхідної різноманітності У. Ешбі для систем управління	Державно-громадська	Делегування повноважень офіційно визнаним громадським структурам
«М'яка» система (См)	Достатній	Середній	Методологія «м'яких» систем	Державно-громадська, громадсько-державна	Розвиток «м'якої» взаємодії зацікавлених у розвитку освіти офіційних структур
Система з розвиненою мережевою взаємодією (Смв)	Високий	Достатній	Теорія розсіяної інформації, мережева парадигма управління освітою	Громадсько-державна	Розвиток взаємодії освітньої системи з мережевими структурами
Синергетична система (Сс)	Високий	Високий	Синергетика	Громадська	Розвиток самоорганізації освітньої системи

Відповідно до викладеного, зазначені фазові стани Сж, Сдп, См, Смв, Сс у своєму розвитку обов'язково проходять усі ефективні освітні системи, тому з точки зору синергетики ці точки є атракторами. Хоча, зауважимо, рух освітньої системи до атракторів може здійснюватися різними шляхами залежно від динаміки розвитку соціального капіталу і міри різноманітності освітніх систем, що зображено на рис. 1.

Висновок. Наведене вище дає підстави стверджувати, розвиток ефективних освітніх систем відбувається за синергетичним сценарієм до визначених у роботі атракторів – жорсткої системи (Сж), системи з делегованими управлінськими повноваженнями (Сдп), «м'якої» системи (См), системи з розвиненою мережевою взаємодією (Смв), синергетичної системи (Сс).

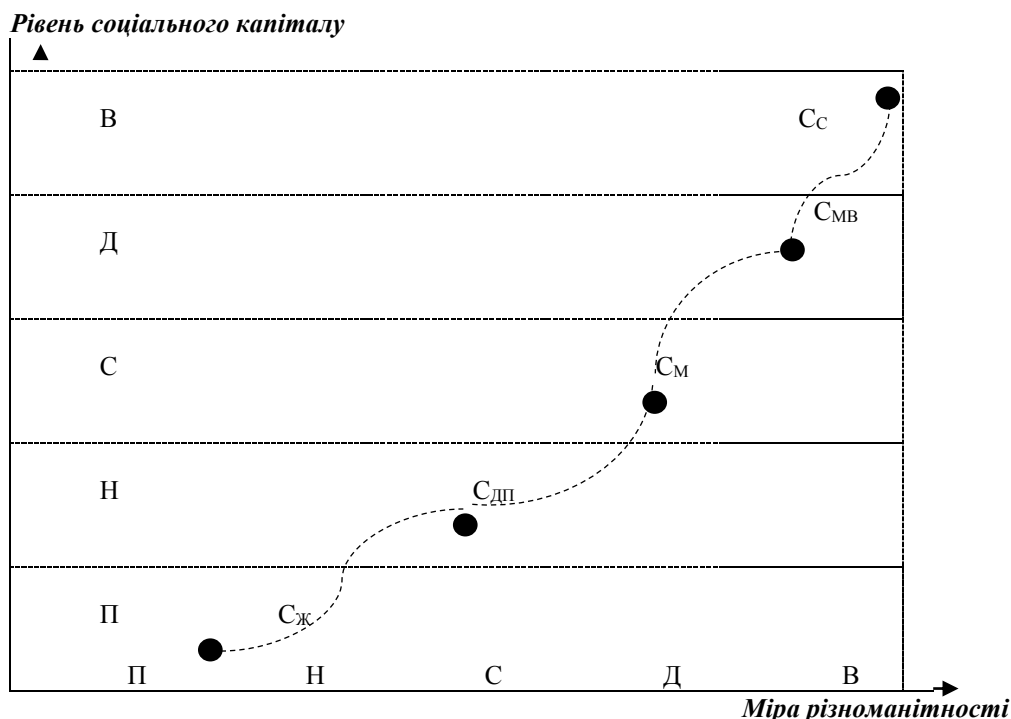


Рис. 1. Траєкторія розвитку ефективних освітніх систем

Література

1. Бурдые П. Формы капитала / П. Бурдые // Экономическая социология. – 2002. – № 5. – Т. 3. – С. 60-74.
2. Coleman J. Foundations of Social Theory / J. Coleman. – Cambridge (MA), 1990. – Р. 307.
3. Патнем Р. Творения демократії. Традиції громадської активності в сучасній Італії / пер. з англ. В. Ющенко; Р. Патнем, Р. Леонарді, Р. Й. Нанетті. – К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2001. – 302 с.
4. Grootaert C. Measuring social capital: an integrated questionnaire (World Bank working paper; no. 18) [Електронний ресурс] / Grootaert C., Narayan D., Jones V. N., Woolcock M. – Режим доступу : [http://www.acdivoca.org/acdivoca/Amapbds.nsf/26e7005b12eaab498525738e006e9b90/2f9ba2c1cbea811b85256e7f006fcfb2/\\$FILE/WB%20Integrated%20Ques%20on%20SC.pdf](http://www.acdivoca.org/acdivoca/Amapbds.nsf/26e7005b12eaab498525738e006e9b90/2f9ba2c1cbea811b85256e7f006fcfb2/$FILE/WB%20Integrated%20Ques%20on%20SC.pdf).
5. Шабров О. Ф. Социальное разнообразие как фактор эффективной политики в современном мире / О. Ф. Шабров // Тезисы докладов V Всерос. конгр. политологов «Изменения в политике и политика изменений: Стратегии, институты, акторы» (Москва, 20–22 нояб. 2009 г.). – М.: Российская ассоциация политической науки, 2009. – С. 462–464.
6. Розанова Л. В. Основы кибернетики: конспект лекций / Л. В. Розанова. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2009. – 60 с.
7. Эшби У. Р. Введение в кибернетику / У. Р. Эшби; пер. с англ. – М.: Издательство иностранной литературы, 1959. – 432 с.
8. Checkland P. Soft systems methodology in action / P. Checkland, J. Scholes. – Wiley & Sons, 1990. – 329 p.

9. Хайек Ф. А. Пагубная самонадеянность. Ошибки социализма / Ф. А. Хайек. – М. : Изд-во «Новости» при участии изд-ва «Catallaxy», 1992. – 304 с.
10. Чучкевич М. М. Основы управления сетевыми организациями / М. М. Чучкевич. – М. : Изд-во Института социологии, 1999. – 38 с.
11. Нелинейные принципы действия по Е. Н. Князевой [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://vikent.ru/enc/6101/http://vikent.ru/enc/6101/>

УДК : 374.7:377

Василенко О.В.,

*Институт педагогической освіти і освіти дорослих
НАПН України, м. Київ
trojanda-1@ukr.net*

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ РОЗВИТКУ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто сучасний стан розвитку неперервної освіти та роль освіти дорослих як її невід'ємної складової, обґрунтовано соціально-економічну значущість освіти дорослих, схарактеризовано особливості її складових і суб'єктів надання освітніх послуг у цій сфері.

Ключові слова: неперервна освіта, освіта дорослих, соціально-економічна значущість.

В статье рассмотрено современное состояние развития непрерывного образования и роль образования взрослых как ее неотъемлемой составляющей, обоснованно социально-экономическую значимость образования взрослых, охарактеризованы особенности его составляющих и субъектов предоставления образовательных услуг в этой сфере.

Ключевые слова: непрерывное образование, образование взрослых, социально-экономическая значимость.

The article reviews the current state of lifelong learning and the role of its integral component - adult education; there has been grounded its socio-economic importance, and determined the peculiarities of adult education components and providers of educational services in this area.

Keywords: continuous education, adult education, socio-economic significance.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Швидко змінювана ситуація в соціоприродному середовищі висуває до інституту освіти нові неординарні вимоги. Будь-яка освітня система повинна бути здатна не тільки озброювати знаннями, але і внаслідок постійного і швидкого оновлення знань формувати потребу в неперервному самостійному оволодінні ними. Уміння і навички самоосвіти, а також самостійний і творчий підхід до здобуття знань будуть супроводжувати людину впродовж усього її активного життя.

Усе це потребує постійного підвищення кваліфікації, відновлення знань

фахівців, оволодіння новими видами діяльності й розширення технологій навчання. Звідси – виникнення потреби в навчанні впродовж усього життя та суттєвому вдосконаленні процесу освіти дорослих. Постійне оволодіння новими знаннями, методиками і технологіями, що підтримує відповідну кваліфікацію фахівців, лежить в основі провідного принципу сучасної освіти – її неперервності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З останніх десятиріч XX століття проблеми неперервної освіти, зокрема освіти дорослих, активно розробляються зарубіжними й українськими дослідниками. Значний внесок у розробку теоретичних основ неперервної освіти зробили М. Т. Громкова, Р. Г. Дейв, С. І. Змейов, С. Б. Інграм, І. А. Колесникова, П. Лендгранд, В. Г. Онущкіна інші. Різні аспекти неперервної освіти й освіти дорослих досліджують українські науковці, серед них: О. В. Аніщенко, В. П. Вовк, В. В. Давидова, Т. М. Десятов, Л. Б. Лук'янова, Н. Г. Ничкало, Л. Є. Сігаєва, О. І. Огієнко та інші.

Мета статті полягає у тому, щоб розглянути сучасний стан розвитку неперервної освіти та роль її невід'ємної складової – освіти дорослих, зокрема її соціально-економічну значущість, схарактеризувати особливості складових освіти дорослих і суб'єктів надання освітніх послуг у цій сфері.

Виклад основного матеріалу. Концепція неперервної освіти була проголошена ЮНЕСКО в 1972 році і підтримана рядом впливових міжурядових організацій, таких як Міжнародна організація праці, Рада Європи, Європейське економічне співтовариство. По суті, було змінено освітню парадигму, яка пов'язана з суспільним виробництвом і відтворенням знань, навичок, інформації, цінностей, традицій.

Основна ідея сучасного бачення неперервної освіти полягає в тому, що кожна людина в будь-який період свого життя повинна мати можливість участі у навчальному процесі. Навчальна діяльність є складовою частиною способу життя людини на всіх етапах її життєвого циклу. На основі неперервності вдалося побудувати єдину модель накопичення та обробки людського капіталу, яка включає в себе професійну підготовку (*learning to know, learning to do*), загальнокультурний розвиток (*learning to be*) і громадянське виховання (*learning to live together*) [2].

Неперервність освіти є найважливішим соціально-педагогічним принципом неперервного становлення і розвитку особистості. Цей принцип повинен на всіх етапах освіти особистості забезпечити в перспективі адекватність дорослої людини вимогам часу, підготовку всієї спільноти і кожної людини окремо до життя у швидко змінюваних умовах [3, с. 9]. Освіта має стати одним із головних чинників у створенні такого суспільства, яке дозволить людству вижити в умовах глобальних катаклізмів.

Слід зазначити, що неперервну освіту як сучасне соціально-економічне й освітнє явище характеризують як освіту довжиною в життя (*lifelong education*) та освіту шириною в життя (*lifewide education*). *Освіта довжиною в життя* (частіше використовується термін «освіта впродовж життя»)

передбачає, що можливості навчання повинні бути рівномірними протягом усього життя людини і не мають вираженого початку і кінця. Крім традиційної дитячо-юнацької освіти, тут виділяються освіта дорослих та освіта літніх людей. *Освіта шириною в життя* означає доступність усіх основних форм освіти для кожної людини і для всіх без винятку соціальних груп. На розсуд самої людини перевага віддається формальній, неформальній або інформальній освіті, самоосвіта при цьому стає одним із основних видів навчальної діяльності [8].

Таким чином, найважливішим концептуальним положенням неперервної освіти стає наділення економічно активного, дорослого населення статусом потенційних і дієвих учнів. На відміну від дітей та юнацтва, доросле населення на основі соціального статусу та наявного життєвого досвіду спроможне робити самостійний вибір змісту, форм і способів занять. При цьому виявляється, що дорослі учні досить часто демонструють несподіваний вибір своїх індивідуальних освітніх траєкторій як у професійному, так і в загальнокультурному і громадянському напрямках. Надання дорослому, в першу чергу економічно активному, населенню статусу учня має велике соціальне значення, оскільки завдяки застосуванню освітніх технологій поступово трансформується сама соціальна структура суспільства при збереженні його відносної сталості й цілісності [2, с.18].

У Меморандумі неперервної освіти Європейського Союзу від 2000 року підкреслюється, що освіта дорослих є рівноправною складовою освітнього процесу протягом усього життя. Основною метою освіти дорослих є пошук адекватних відповідей таким викликам у сфері освіти, як: занепад громадської та політичної участі населення, вимоги інформаційного суспільства, міжнародна інтеграція, активізація процесів глобалізації та поглиблення бар'єрів між системними змінами економіки, з одного боку, і формальною освітою – з іншого [4].

Вивчення досвіду становлення і розвитку освіти дорослих у багатьох розвинених країнах світу засвідчує, що робота з дорослими у цій сфері є невід'ємною частиною системи освіти і допомагає у вирішенні складних соціально-економічних завдань держави і суспільства.

За словами Л. Лук'янової, у сучасному соціокультурному контексті на освіту дорослих покладається функція використання соціального досвіду й залучення населення до розв'язання сучасних проблем суспільства, тобто соціальної функції. Соціальні функції освіти дорослих полягають в опосередкованому впливі на політичні та національні інтереси, регуляцію соціально-класового балансу суспільства; наслідуванні соціального досвіду і духовній спадкоємності поколінь; соціалізації особи та окремих верств населення, трансляції культури, знань, навичок; інтеграції з наукою і виробництвом [6, с. 448].

Соціальна значущість освіти дорослих виявляється у тому, що завдяки цьому виду освіти можуть бути досягнуті соціальна інтеграція шляхом отримання основної чи додаткової кваліфікації для залучення у ринок праці

вразливих прошарків населення. У зв'язку з тим, що соціальна нерівність залишається складною проблемою суспільства, за якої різко розрізняється якість життя людей з низькою і високою кваліфікацією, соціальна функція освіти дорослих також полягає у вирішенні проблем співіснування, вона зміцнює солідарність і терпимість, вирівнює різні соціальні шанси і зменшує нерівність у суспільстві [1].

Окрім соціальної ролі, згідно теорії людського капіталу, розробленої американськими економістами, розвиток освіти дорослих має величезне значення для економіки, впливає на ефективність праці й виробництва. Виходячи з того, що кожний працівник має здобути під час освіти знання і навички, які використовуються роботодавцем, то освіта розглядається як ключовий фактор економічного зростання, соціального й економічного добробуту, як інвестиційна галузь духовного виробництва [6].

Сутність економічного потенціалу освіти дорослих полягає в тому, що доступність цього виду освіти забезпечує навчання трудовим навичкам, підготовку та перепідготовку працездатного населення саме тоді, коли це потрібно, і в тому обсязі, який потрібний. Такі якості, як гнучкість і адаптабельність, конкурентостійкість, індивідуалізм, демократизація відносин між керівником і виконавцем, – це те, що цінується на ринку праці.

Отже, освіта дорослих відіграє ключову роль у процесі функціонування ринку праці, вирішенні питання нестачі кваліфікованих кадрів у секторах, що розвиваються, підтримки економічного відновлення в цілому, а також сприяє професійній мобільності населення. Тому одним із основних завдань навчання дорослих є підвищення конкурентоспроможності та соціальний захист у трудовій сфері шляхом надання громадянам різноманітних освітніх послуг з урахуванням потреб роботодавців і прогнозів розвитку ринку праці. Виконуючи свою економічну функцію, освіта дорослих сприяє підвищенню індивідуальної компетентності й професійної кваліфікації дорослої людини та пов'язаного з цим покращення якості роботи, можливостей на ринку праці, координації соціальної та просторової мобільності на ринку праці, що стає головною цінністю освітніх програм для дорослих.

Як засвідчує аналіз науково-педагогічних праць, у сфері освіти дорослих можна виділити декілька складових [5].

Перша складова системи освіти дорослих – це додаткова професійна освіта, яка сприяє формуванню професійної основи кадрового потенціалу сучасної економіки. Споживачами послуг даної частини системи освіти дорослих є соціально адаптована частина населення, що отримує освіту послідовно на всіх його рівнях, включаючи післядипломну. Основу її становить підвищення кваліфікації й професійна перепідготовка. Ця система державної післядипломної освіти дорослих є законодавчо встановленою і нормативно оформленою, працює за затвердженими програмами, має систему стандартів, ліцензується, акредитується і контролюється спеціальними інстанціями.

Провідними провайдерами у даному сегменті освіти дорослих, які

надають освітні послуги, є установи післядипломної освіти дорослих, насамперед підвищення кваліфікації та перепідготовки керівних працівників і спеціалістів, чийми цільовими групами є педагоги, лікарі, медичні працівники, державні службовці, фахівці установ культури, соціальної сфери та інші фахівці, витрати на підвищення кваліфікації яких покриваються за рахунок держбюджету. Для представників багатьох професій періодичне підвищення кваліфікації є обов'язковим, терміни і тривалість навчання регламентуються відповідними нормативними документами. Професійна перепідготовка відіграє найбільшу роль у перенавчанні військових, звільнених у запас, а також безробітних, які направляються в освітні установи службами зайнятості [5].

Друга складова системи освіти дорослих забезпечує різноманітним групам населення можливість адаптуватися до мінливих умов життя. Ця підсистема спрямована на адаптацію та реабілітацію соціальних і професійних груп, не здатних самостійно пристосуватися до мінливого соціального середовища. До неї залучаються громадяни, які не мали через різні причини доступу до формальної системи професійної освіти, що створює для них загрозу десоціалізації.

Ця частина системи освіти дорослих забезпечує залучення до освітнього процесу мігрантів, біженців та примусових переселенців, а також громадян, які зазнали з тих чи інших причин десоціалізації. Вона включає, з одного боку, програми базової освіти, що дозволяють, зокрема, одержати більш чітке уявлення про основи сучасного устрою держави й економіки, а з іншого – програми професійної підготовки, які забезпечують набуття нових професій, розвиток наявних навичок і знань, полегшують доступ на ринок праці [7].

Даний сектор освіти дорослих представляють громадські організації, фонди, недержавні установи, асоціації, профспілки тощо, які працюють для різноманітних цільових груп (молодь, соціально незахищені верстви населення, професійні спільноти: педагоги, журналісти, господарі сільських садиб тощо) і в різних сферах (правова, економічна, громадянська, політична, екологічна освіта та просвіта, професійна перепідготовка і навчання, розвиток місцевих громад і т.д.). Певною мірою сюди можна віднести і конфесійну освіту.

На відміну від законодавчо встановленої, нормативно оформленої системи державної післядипломної освіти дорослих, освіта в секторі некомерційних недержавних організацій звільнена від обов'язкових стандартів і ліцензування.

У цьому секторі освіти дорослих активно розвивається пропозиція комерційних освітніх програм. Серед найбільш популярних – курси з освоєння різних прикладних комп'ютерних програм, веб-дизайну, електронних систем обробки даних та бухгалтерського обліку. Стійким попитом користується також навчання прикладним професіям та спеціалізаціям, затребуваним на ринку: перукар, візажист, масажист, косметолог, будівельні спеціальності в форматі «інтенсивного навчання».

Дані освітні послуги надають приватні навчальні центри, центри професійного навчання, які пропонують широкий пакет освітніх курсів і програм. Такі центри дуже гнучкі й мобільні, своєчасно реагують на мінливу ситуацію попиту на ринку праці у зв'язку з бажанням або необхідністю своїх клієнтів знайти або змінити роботу. Їх важливість в умовах соціально-економічної кризи в суспільстві та на ринку праці значно зростає.

Третя складова системи освіти дорослих забезпечує задоволення різноманітних індивідуальних освітніх потреб громадян, наприклад, мовну підготовку, отримання психологічних, культурологічних та інших гуманітарних знань, комунікативних навичок, навичок автоводіння і т.п.

Цей сектор освіти дорослих представлений численними недержавними комерційними організаціями, що надають так звані «компенсаційні програми», спрямовані на соціально-особистісний розвиток людини: тренінги особистісного росту і розвитку, а також курси різної тематики: ораторська майстерність, ефективне спілкування, йога та інші техніки релаксації, взаємини між статями, сімейне виховання, догляд за дітьми, ландшафтний дизайн, здоровий спосіб життя, хенд-мейд-рукоділля, фото, відео і т.д.

У той же час існує цілий ряд державних провайдерів з соціальної та культурно-масової сфери (територіальні центри соціального обслуговування населення, бібліотеки, музеї, будинки культури, центри мистецтв та художньої творчості тощо), які також можуть або вже надають освітні послуги різним групам населення.

Висновок. Отже, в останні роки сфера освіти дорослих в усьому світі та нашій країні значно розширює свої масштаби. З кожним днем у сферу освіти залучається все більша кількість дорослих людей, що певною мірою сприяє прогресу всього суспільства. Посилення ролі освіти дорослих стає способом адаптації дорослого населення до швидко змінюваних умов життя. Широкі соціальні та економічні функції, які виконує освіта дорослих, полягають, з одного боку, в підвищенні статусу громадянина в суспільстві та його конкурентоспроможності на ринку праці, що є найважливішим засобом особистісно-професійного розвитку дорослої людини; а з іншого – у розвитку трудових ресурсів суспільства, підвищенні кваліфікації робочої сили та її конкурентоспроможності на ринку праці, забезпеченні зростання соціальної та професійної мобільності населення.

Література

1. Бычкова Н. И. Социальное обучение взрослых в условиях неформального образования: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Наталья Ильинична Бычкова. – Пятигорск, 2004. – 322 с.
2. Горшков М. К. Непрерывное образование в контексте модернизации / М. К. Горшков, Г. А. Ключарев. – М.: ИС РАН, ФГНУ ЦСИ, 2011. – 232 с.
3. Десятов Т. Актуальні проблеми освіти дорослих у контексті глобалізації / Тимофій Десятов // Порівняльна професійна педагогіка. – 2012. – Вип. 1. – С. 6-13.
4. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза // Адукатар. – 2006. – №2 (8). – С. 24-27.

5. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: [монографія] / авт. кол.: Лук'янова Л. Б., Сігасва Л. Є., Аніщенко О. В. та ін. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 420 с.

6. Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка. – К. : Основа, 2014. – 496 с.

7. Паращук О. Неформальное образование в Украине [Електронний ресурс] / Оксана Паращук. – Режим доступу : <adukatar.net/wp-content/uploads/2012/12/book-final.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

8. The Encyclopedia of Informal Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>>.

УДК 374.013.83

Дернова М. Г.,

канд.пед. наук, доцент, докторант відділу андрагогіки
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
maya.dernova@ukr.net

ПОНЯТТЯ АВТОНОМІЇ У КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ СТУДЕНТІВ

У статті представлено міждисциплінарний аналіз поняття автономії як одного з ключових у теорії навчання дорослих. Визначається, що автономне навчання притаманне тим людям, які відчують необхідність у навчанні й використовують внутрішні й зовнішні ресурси для активізації своїх зусиль. Дорослого студента можна кваліфікувати як автономного, коли він самостійно обирає цілі та завдання і визначає задачі; обирає матеріали, методи і завдання; здійснює вибір в організації та проведенні обраних завдань; обирає критерії оцінки. Автономний студент бере активну участь у процесі навчання, генерації ідей і використовує всі можливості для навчання, а не просто реагує на різні подразники викладача.

Ключові слова: автономія, автономний студент, автономне навчання, дорослий студент, навчання дорослих.

В статье представлен междисциплинарный анализ понятия автономии как одного из ключевых в теории обучения взрослых. Определяется, что автономное обучение присуще тем взрослым, которые ощущают необходимость в обучении и используют внутренние и внешние ресурсы для активизации своих усилий. Взрослого студента можно квалифицировать как автономного, когда он самостоятельно избирает цели и определяет задачи; избирает материалы и методы; осуществляет выбор в организации и проведении избранных задач; избирает критерии оценки. Автономный студент выполняет активную роль в процессе обучения, генерации идей и использует все возможности для обучения, а не просто реагирует на разные раздражители преподавателя.

Ключевые слова: автономия, автономный студент, автономное обучение, взрослый студент, обучение взрослых.

The paper presents an interdisciplinary analysis of the concept of autonomy as a key concept in the theory of adult learning. It is determined that autonomous learning is a characteristic of those adults who feel the need to learn and use internal and external resources to enhance their efforts. Adult students can be qualified as autonomous when they select a purpose and define tasks; select materials and methods; organize and realize selected tasks; select assessment criteria. An autonomous student plays an active role in the learning process, generates ideas and uses every opportunity to learn, rather than just react to different teacher's stimuli.

Keywords: autonomy, self-contained student autonomous learning, adult student, adult education.

У різних сферах сучасного суспільного життя – політиці, економіці, праві, освіті тощо – усе більше втілюється модель суспільства, де визнається автономія та свобода особистості. Концепт автономної, незалежної особистості лежить в основі демократизації людського суспільства, а отже, повинен бути покладений і в основу концепції освіти дорослих.

Поняття автономії асоціюється з незалежністю, самореалізацією й звільненням від зовнішніх примусів. Безсумнівно, потреби мінливого сучасного світу вимагають від студента уміння вчитися без допомоги викладача. Можливо, головна реальна потреба для студентів – розвинути здатності до самостійного мислення (мислити автономно) і навчитися ставити запитання, а не пристосовуватися до стереотипів.

Ідея автономії у навчанні ґрунтується на положенні гуманістичної психології про те, що навчання – це не засвоєння знань, а зміна внутрішнього, почуттєвого й когнітивного досвіду учня, пов'язаного з усією його особистістю. Подібний досвід передати неможливо, оскільки він у всіх різний. Тому навчитися можна тільки самонавчаючись. Підвищення автономності студента тісно пов'язане із завданням його перетворення в суб'єкт навчання.

За останні десятиріччя проблема автономії дорослих студентів набула широкого обговорення у зарубіжних наукових дослідженнях. Слід зазначити, що поняття автономії розглядається не тільки у теорії навчання (П. Бенсон, Д.Бауд, Ф. Кенді, П. Карр, Г. Конфесор, Л. Дем, М. Деррік, Х. Холек, Б.Холмберг, Д. Літл, Е. Парк, М. Понтон, А. Чене та інші), але й філософії (І.Кант, Г. Гегель, Дж. Ролз, І. Берлін, Р. Дуоркін, Дж. Рац, Ч. Тейлор, А.Макінтайр, М. Сендел та інші) та психології (Г. Олпорт, Е. Деці, Р. Райан).

Водночас аналіз вітчизняної наукової літератури дає нам підстави констатувати, що поняття автономії розглядається здебільшого у контексті навчання іноземних мов.

Тому за мету нашого дослідження ми визначаємо міждисциплінарний аналіз поняття автономії у контексті навчання дорослого у вищому навчальному закладі.

Перш за все, звернемось до філософської думки щодо поняття автономії особистості. Етимологічно слово «автономія» (autos – сам, nomos – правило, закон) означає самоврядування. Як характеристику людини, автономію можна розглядати як здатність до самоврядування, прояви власної волі щодо вибору лінії поведінки й конструювання власного життя. Трансформації у змісті поняття автономії пов'язані з історією філософської думки, починаючи з давнини. Перші згадування про автономію можна знайти в роботах давньогрецьких мислителів (Аристотель, Зенон, Парменід, Платон, Сократ), далі – у філософії середньовіччя (П. Абеляр, А. Августин, М. Аврелій, Ф. Аквінський), а також у працях філософів нового часу (Г. Гегель, І. Кант, Дж. Локк, Ж. Руссо, Б. Спіноза, А. Шопенгауер). Поняття автономії пов'язане з ідеєю свободи у працях філософів-екзистенціалістів (Ж. Сартр, М. Гайдеггер, К. Ясперс).

І. Кант під впливом ідей французьких просвітників формує уявлення про автономію як особливу цінність індивіда, як основу поваги до нього. Сама автономія, як її розуміє І. Кант, і особливо як її тлумачать представники ліберальної традиції, є певною ідеальною настановою раціонального самоконтролю індивіда над своїми діями. За І. Кантом, саме автономія, як основа гідності людини, є основою для конституювання особистості, оскільки лише вона, як уточнює німецький філософ, є, з одного боку, підкореною моральному закону, а з іншого — сама встановлює цей закон [10, с. 99–100].

Сучасне розуміння автономії відображено в концепціях Р. Мея, В. Франкла, Е. Фромма та І. Ялома, де автономія передбачає наявність внутрішніх орієнтирів вибору та відповідальність за нього.

У зарубіжній психології автономію розглядають у контексті таких психологічних проблем і понять, як самодетермінація (Е. Десі, Р. Райан), ідентичність (Дж. Марсія, Е. Еріксон), суб'єктність та самоєфективність (А. Бандура). Особистісна автономія є ключовим поняттям у теорії Дж. Дуоркіна, що базується на ієрархічній структурі особистості, запропонованій Г. Френкфуртом, де вчений визначає автономію через поняття автентичності й незалежності, розглядає її як самоуправління, самостворення і контроль людини над власним життям.

При цьому автономія передбачає:

- 1) високорівневу рефлексію індивідом власних потреб,
- 2) ідентифікацію зі своїми потребами,
- 3) процедурну незалежність – здатність робити свідомий вибір на користь однієї з потреб, тобто визначати, на реалізацію якої з них будуть спрямовані дії в даний момент.

Взагалі у зарубіжній психології поняттям автономії позначають комплексну характеристику особистості, що виявляється в домінуванні внутрішніх каузальних чинників у побудові активності (внутрішня мотивація), у здатності робити вибір і приймати рішення, спираючись на власні погляди й переконання, у здатності до саморегуляції й самоконтролю дій, рефлексії власних потреб, мотивів і цінностей (Б. Берофські, Д. Мейерс,

Р.Ноггл, Дж. Андерсон, Дж. Тейлор та ін.). Водночас вітчизняні дослідники автономію розуміють як результат засвоєння соціального досвіду (І. Бех); характеристику особистості, що дозволяє їй врівноважувати процеси самоактуалізації й самореалізації та творити власний світ (Б. Братусь); внутрішню потребу людини в постійному розвитку, прагнення створювати більше, ніж від неї вимагають (Д. Леонтьєв); орієнтацію на власний досвід (А.Баташев); механізм самодетермінації (В. Чирков); здатність самотійно визначати й регулювати власне життя (О. Дергачова).

Спираючись на психологічні дослідження, Д. Літл приходять до висновку, що автономія – це по суті справа психологічного ставлення студента до процесу та змісту навчання – здатність до незалежності думки, критичної рефлексії, прийняття рішень і самотійних дій [8, с. 4].

У педагогічній науці поняття автономічного, хто навчається, було започатковано французьким ученим Г. Холеком, який розуміє під ним здатність взяти на себе відповідальність за власне навчання [6, с. 3]. Це визначення стало найбільш цитованим у зарубіжній науковій літературі.

Аналіз зарубіжної наукової літератури свідчить, що у загальному розумінні, термін «автономія» використовується принаймні у п'ятих випадках:

- для ситуації, в якій учні навчаються повністю самотійно;
- для набору навичок, які можуть бути досліджені й вжиті у самокерованому навчанні;
- для вродженої здатності, яка пригнічується інституційною освітою;
- для відповідальності учнів за своє власне навчання;
- для права учнів визначати напрямок свого навчання.

Водночас з'ясовано, що існує багато визначень цього поняття у педагогічних зарубіжних дослідженнях. По-перше, воно розглядається як уміння вчитися. По-друге, як здатність до контролю власної навчальної діяльності. По-третє, як здатність до незалежності або здатність до навчання без участі вчителя. По-четверте, – як здатність до вибору і його реалізації або здатність до раціонального прийняття рішень щодо власної навчальної діяльності.

Наведені визначення поняття автономії у навчанні свідчать, що, хоча в центрі уваги можуть бути різні аспекти цієї здатності, але головною є здатність розуміти і керувати процесами навчання відповідально й ефективно.

У контексті проблеми навчання дорослих автономія у навчанні визначається канадською дослідницею А. Ченей як незалежність і бажання вчитися, а автономія – це структура, яка робить можливим привласнення навчання дорослим [3, с. 46]. Водночас вона припускає, що автономія означає, що дорослий володіє вміннями визначення цілей, пошуку ресурсів та розробки стратегії навчання [2, с. 56], а Д. Бауд розглядає її як здатність реагувати поза межами звичайних інструкцій [1].

Однак, з викладеного вище, можна стверджувати, що поняття автономії не таке однозначне: бути винахідливим і незалежним не значить досягти автономії. Тому автономія дорослого у навчанні може розглядатися як психологічний фундамент, що призводить до поведінки, пов'язаної з процесом автономного навчання, який включає в себе ініціативність, винахідливість і наполегливість [4], а також як здатність продуктивно брати участь у навчальному досвіді [5]. Крім того, автономія дорослого регулює самостійне навчання і підтримує навчання впродовж життя.

Оскільки автономія того, хто навчається, визначається як характеристика особистості, яка виконує дію (тобто діє свідомо) або свідомо поведінка по відношенню до навчальної діяльності, вона може сприйматися як особистісна або індивідуальна особливість, яка призводить до автономного навчання дорослого.

За Г. Конфессором та Е. Парк, автономія дорослогостудента фокусується на розумінні здатності продуктивно брати участь у вивченні досвіду. Ця здатність складається з функціональної автономії дорослого студента, обмеженої двома відносно дисфункціональними станами, які є дисфункціональною залежністю і дисфункціональною незалежністю дорослого.

При цьому функціональна автономія – це здатність і готовність брати участь у виборі й формуванні навчального досвіду, в якому дорослий студент може функціонувати самостійно або спільно з іншими. Ступінь функціональної автономії виражається у тій мірі, до якої дорослий студент оптимізує процес навчання, щоб забезпечити ефективне і належне використання особистих ресурсів, а також ресурсів інших [5].

Таким чином, автономне навчання притаманне тим людям, які відчують необхідність у навчанні й використовують внутрішні й зовнішні ресурси для активізації своїх зусиль.

Далі розглянемо, якого дорослого студента можна вважати автономним.

Директор Центру сприяння автономії студентів Шеффілдського університету І. Мур вважає, що концептуалізація автономії студента включає в себе дві умови:

1. Автономний студент має здатність контролювати своє навчання.
2. Навчальне середовище забезпечує студенту можливості контролювати своє навчання [9].

Більш детальна характеристика автономного студента починається з передумови, що автономний студент бере на себе відповідальність за власне навчання. При цьому він:

- може визначити: цілі навчання (що він має вивчати), процес навчання (як він навчатиметься), і як він буде оцінювати і використовувати свої знання;
- має обґрунтовану концепцію навчання;
- володіє рядом підходів і навичок навчання;
- може організувати своє навчання;
- має хороші навички обробки інформації;

- добре мотивований щодо навчання [9].
- Утім, визначаючи автономного студента, слід брати до уваги, що:
 - студенти роблять перший крок на шляху до автономії, коли вони усвідомлюють, що несуть відповідальність за своє навчання;
 - цю відповідальність реалізується через залучення до усіх аспектів навчального процесу – планування, впровадження, оцінки;
 - автономія зростає у результаті зусиль щодо розуміння чому, що і як щодо їх навчання;
 - автономія викликає різну саморегулятивну поведінку, яка розвивається через практику як повністю інтегрована частина знань і навичок, що і є метою навчання [8].

Відомий теоретик дистанційної освіти Б. Холмберг визначає такі ступені автономії студентів у практиці дистанційної освіти:

- добровільне вивчення та вільний вибір курсу;
- автономне навчання на основі заданої програми;
- вільний вибір додаткових елементів як частини автономного навчання;
- можливість збільшувати і зменшувати програму за допомогою включення тем курсу з інших програм і виключення тем із запланованої навчальної програми;
- вільний вибір завдань навчання, тем курсу, додаткових матеріалів тощо у поєднанні з автономним навчанням;
- автономна робота під керівництвом тьюторів (прояв взаємозалежності);
- автономна робота над проектом [7, с. 116].

Аналіз робіт з проблеми автономії у навчанні [3; 5-9] дає можливість визначити такі принципи автономного навчання дорослих студентів:

1. Участь студента у плануванні навчання має бути спрямована на забезпечення тривалої актуальності для кожного студента.
2. Особисті інтереси та / або досвід студентів повинні впливати на зміст і процес навчання.
3. Гнучкість у структурі й використанні існуючих курсів є неодмінною умовою: модульний принцип, методичні вказівки, а також застосування поглибленого вивчення окремих предметних тем за ініціативою студента.
4. Проблемно орієнтоване обговорення предмета має доповнювати і направляти зусилля для збагачення знань; у якості альтернативи існуючим стандартним системам знань курси можуть виходити за рамки окремих проблем.
5. Презентації предметного матеріалу мають бути у формі спілкування, щоб спонукати студентів до запитань, перевірки, самостійного дослідження.

6. Діалог має забезпечити інформованість щодо проблеми і спробу вирішити її, примусити студентів поміркувати і спробувати досягти рішення самостійно.

7. Емпатія до орієнтації студентів на незалежність повинна стати характеристикою роботи навчальної організації в забезпеченні навчального процесу.

Отже, автономне навчання притаманне дорослим, які відчувають необхідність у навчанні, а успіх кінцевого результату залежить від особистого бажання, ініціативи, винахідливості та наполегливості людини.

А дорослого студента можна кваліфікувати як автономного, коли він самостійно обирає цілі та завдання і визначає задачі; обирає матеріали, методи і завдання; здійснює вибір в організації та проведенні обраних завдань; обирає критерії оцінки. Автономний студент бере активну роль у процесі навчання, генерації ідей і використовує всі можливості для навчання, а не просто реагує на різні подразники викладача.

Література

1. Boud D. (Ed.) *Developing student autonomy in learning* / Boud D. – [2nd ed.]. – New York: Kogan Page, 1998.

2. Brookfield S. D. *Understanding and facilitating adult learning* / Brookfield S. D. – San Francisco: JosseyBass, 1986.

3. Chene A. (1983). The concept of autonomy in adult education: A philosophical discussion / Chene A. // *Adult Education Quarterly*. – 1983. – 34(1). P. 38-47.

4. Confessore G. J. (1991). Human behavior as a construct for assessing Guglielmino's self-directed learning readiness scale: Pragmatism revisited / Confessore G. J. // In H. B. Long and Associates (Eds.), *Self-directed learning: Consensus and conflict*. – Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma, 1991. – P. 123-146

5. Confessore G.J. Factor validation of the learner autonomy profile, version 3.0 and extraction of the short form / Confessore G.J. and Park E. // *International Journal of Self-directed Learning*. – 2004. – Vol. 1 No. 1. – P. 39-58.

6. Holec H. *Autonomy in foreign language learning* / Holec H. Oxford: Pergamon, 1981.

7. Holmberg B. The evolution, principles and practices of distance education. *Studien und Berichte der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*, 2005. – P. 171.

8. Little D. *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems* / Little D. – Dublin: Authentik, 1991.

9. Moor I. What is Learner Autonomy? [Електронний ресурс] / Moor I. / Sheffield Hallam University, Centre for Promoting Learner Autonomy. – Режим доступу: http://extra.shu.ac.uk/cetl/cpla/whatislearnerautonomy_print.html#Conceptualising

10. Кант И. Основы метафизики нравственности // Кант И. // Критика практического разума / пер. с нем. – СПб.: Наука, 1995. – 528 с.

ПРОБЛЕМА СУБ'ЄКТА І СУБ'ЄКТНОСТІ У ПСИХОЛОГІЧНИЙ І ПЕДАГОГІЧНИЙ НАУКАХ

Стаття присвячена аналізу й узагальненню результатів дослідження проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів як провідного напрямку професійної підготовки. У статті виділено основні етапи дослідження проблеми суб'єкта та суб'єктності. Особливу увагу приділено сучасному розвитку проблеми, що характеризується численними дослідженнями, які є провідними у світі гуманістичного розуміння джерел становлення особистості й зумовлюють внесення необхідності зміну взаємовідносини вчителя та учня.

Ключові слова: суб'єкт, суб'єктність, професійна суб'єктність, учитель початкових класів, формування, етапи.

Статья посвящена анализу и обобщению результатов исследования проблемы формирования профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов как ведущего направления профессиональной подготовки. В статье выделены основные этапы исследования проблемы субъекта и субъектности. Особое внимание уделено современному развитию проблемы, характеризуется многочисленными исследованиями, которые являются ведущими в мире гуманистического понимания источников становления личности и обуславливают необходимости внесения изменения взаимоотношения учителя и ученика.

Ключевые слова: субъект, субъектность, профессиональная субъектность, учитель начальных классов, формирования, этапы.

The article is devoted to analysis and generalization of the research results of the problem of formation of professional subjectivity of future teachers of initial classes as the leading problems of professional pedagogy. The article highlights the main stages of research of the problem of subject and subjectivity. Special attention is paid to the modern stage, which is characterized by numerous studies of this problem, as humanistic understanding of the sources of personality development is becoming the leading, the need to change the relationship of teacher and student.

Keywords: subject, subjectivity, professional subjectivity, the teacher of initial classes, formation, stages.

Актуальність проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів витікає з того, що метою сучасної освіти є розвиток учня в процесі набуття освіти як суб'єкта діяльності – спочатку навчальної, а згодом і професійної. Набуття суб'єктності, у тому числі й професійної, та утвердження суб'єкта діяльності стає провідним методологічним принципом сучасних досліджень. Як показує аналіз результатів дисертаційних досліджень, на жаль, залишається традиційне сприймання викладача та студента педагогічного ВНЗ як суб'єкта та об'єкта

навчально-виховного процесу. Особливо така ситуація є вкрай несприйнятливою для майбутніх учителів початкових класів, які мають бути справжніми суб'єктами процесу навчання. Суб'єктність студента педагогічного ВНЗ як майбутнього педагога початкової школи доцільно розуміти з опорою на провідну методологічну думку *С. Рубінштейна* щодо категорії «суб'єкт»: «...категорія суб'єкта багатомодальна: вона виявляє не тільки різні... характеристики самого суб'єкта, а і його різні ставлення до світу» [17, с. 40].

Водночас зауважимо, що проблема формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у процесі набуття вищої педагогічної освіти ще не має достатнього теоретичного, методологічного та методичного обґрунтування у педагогічній науці. Саме тому наша стаття присвячується аналізу та узагальненню результатів досліджень проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів.

Проблема суб'єкта і суб'єктності не нова, її досліджували видатні психологи *В. Зеньківський, П. Зінченко, О. Запорожець, І. Сікорський, Г. Челпанов, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, Б. Ананьєв, Г. Костюк, В. Роменець, А. Брушлинський*, а нині її досліджують *К. Абульханова-Славська, В. Ведінятина, А. Деркач, В. Петровський, В. Татенко та ін.*

Водночас слід підкреслити, що на важливість забезпечення суб'єктності учнів у школі вказували *А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський*.

Існує необхідність з'ясування сутності понять «суб'єкт», «суб'єктність», «професійна суб'єктність» і виокремлення в них педагогічного аспекту, що є, на нашу думку, актуальним науковим завданням. Для цього доцільно звернутися до генези цих понять у науці. Так на основі аналізу та узагальнення наукового доробку дослідників цієї проблеми можна виокремити **основні етапи дослідження проблеми суб'єкта та суб'єктності**.

Перший етап починається в 20-і роки ХХ ст., він виник як альтернатива безсуб'єктній парадигмі, яка абсолютизувала матерію без людини, а пізнання і діяльність пояснювала без суб'єкта. Але і цей період поступово поширюються антропологічна парадигма, основа суб'єктного підходу.

Другий етап пов'язаний із натурпсихологією (40-60 рр. ХХ ст.) і культурно-історичною теорією (70-80 рр. ХХ ст.) у науці. У ті роки над обґрунтуванням поняття «суб'єкт» у вітчизняній психології працювали *Д. Узнадзе* (теорія настанови), *С. Рубінштейн* (концепція людини) і *Б. Ананьєв* (людина як система індивідних, особистісних і суб'єктних властивостей і рис).

Так *С. Рубінштейн* дав методологічне обґрунтування категорії суб'єкта в психології. Під суб'єктом він розумів спосіб реалізації людиною своєї людської сутності та обґрунтував філософсько-психологічну концепцію людини. У його концепції особистість є безумовним суб'єктом, насамперед своєї діяльності: «...особистість, безумовно, є суб'єктом діяльності й свідомості – тим, хто мислить, відчуває, хто ініціює дію» [17, с. 175].

Концепція людини С. Рубінштейна була розвинута К. Абульхановою-Славською та А. Брушлинським. «Психологічна категорія суб'єкт дає змогу знайти у різних особистостей різну міру їхньої активності, різну міру інтегративності, різний ступінь самовизначення; розкрити співвідношення ідеалу розвитку і реально досягнутого рівня, можливостей особистості й реальної міри її активності, – відзначає *К. Абульханова-Славська*. – Так здійснюється синтез понять суб'єкт, особистість, індивідуальність...» [1, с. 49].

Цікавий варіант розуміння суб'єкта – вчинкову структуру відношень людини і світу – запропонував *В. Роменець*: суб'єкт психічної активності виявляється, на його думку, найповніше у формі особистості, а суттєвою формою її прояву виступає вчинок. А в сукупності своїх визначень учинок є, на його думку, логічним осередком суб'єкта психічної активності [16, с. 35].

Свою наукову увагу до проблеми суб'єкта приділили А. Маслоу, К. Роджерс, які виокремили емпіричні кореляти суб'єктності: особистісне зростання, самоактуалізація (А. Маслоу) та особистісне „Я” (К. Роджерс).

Третій етап. У 80-90-х роках ХХ ст. розпочинаються фундаментальні дослідження А. Брушлинським, В. Петровським, А. Осницьким, В. Татенком та іншими науковцями проблеми суб'єкта та суб'єктності. Так у Радянському Союзі психологію суб'єкта системно досліджував А. Брушлинський, який обґрунтував цілісний, оригінальний і сформований варіант психології суб'єкта. Він не просто розвинув суб'єктно-діяльнісний підхід свого наукового керівника С. Рубінштейна, а висунув принципово нові ідеї щодо наукових основ психології суб'єкта [3-6]. Суб'єктом він визначав людину, яка перебуває на вищому для неї рівні розвиненості, що забезпечує їй активність, цілісність і автономність: «Найважливіша якість людини – це бути суб'єктом, тобто творцем своєї історії, вершителем свого життєвого шляху» [4, с. 30].

А. Осницький підкреслює першість усвідомленості в суб'єктних проявах людини та визначає суб'єкта як свідомого та самостійного носія власної активності. Він виокремлює п'ять взаємопов'язаних і взаємодіючих компонентів: ціннісний досвід; досвід рефлексії; досвід звичної активізації; операційний досвід, який об'єднає конкретні засоби перетворення ситуації та своїх можливостей; досвід співробітництва [14, с. 16].

Досить влучну характеристику понять «суб'єкт» і «суб'єктність» пропонують В. Слободчиков і Г. Ісаєв: «Суб'єкт – людина як носій (ініціатор, творець, розпорядник) предметно-практичної діяльності й пізнання; становлення суб'єкта є процес оволодіння індивідом власного духовного життя... Суб'єктивність – базова категорія антропологічної психології, що визначає загальний принцип існування людської реальності, безпосереднього самобуття людини; як форма буття і спосіб організації людської реальності, суб'єктивність виявляє себе в здатності людини прийняти практично-перетворююче ставлення до власної життєдіяльності й знаходить своє вище вираження в рефлексії... Суб'єктність – соціальний, діяльнісно-

перетворюючий спосіб буття людини, як самість – суб'єктність є очевидна і безпосередньо дана форма самобуття людини» [18, с. 372].

«У психології суб'єкт є не просто суб'єктом активності, розвитку, самодіяльності, а такої міри активності, яка забезпечує його розвиток і самодіяльність, такої міри інтегрованості, яка забезпечує його розвиток і активність... Як методологічна категорія, суб'єкт змикається з принципом детермінізму, сформульованим С. Рубінштейном через діалектику зовнішніх і внутрішніх умов: суб'єкт виступає як інстанція, визначаючи це зіставлення так, що забезпечує його активність, розвиток, самодіяльність, і в цьому полягає його самодетермінація, яка здійснюється через розв'язання суперечностей зовнішнього і внутрішнього, залежного і незалежного від нього» [15, с. 9], – наголошує *К. Абульханова-Славська*.

Сучасний етап характеризується численними дослідженнями проблеми суб'єкта і суб'єктності, в тому числі й педагогічній діяльності. Суб'єктність наголошується як основна детермінанта неперервної професійної освіти людини [20]. На цьому етапі у психологічній і педагогічній науках людина досліджується як суб'єкт діяльності, суб'єкт спілкування, суб'єкт пізнання, суб'єкт життєвого шляху, колективний суб'єкт. Це пов'язано, на нашу думку, з тим, що наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. у світі провідним стає гуманістичне розуміння джерел розвитку особистості, необхідності зміни взаємовідносин учителя й учня: вчитель має перестати бути над учнем, перестати жорстко регламентувати й однозначно визначати його розвиток і пізнання, а стати поряд з ним, допомагати реалізувати індивідуальний шлях пізнання і розвитку на основі врахування життєвих цінностей і перспектив. Найголовніше у професійній підготовці майбутніх педагогів у ВНЗ усвідомити те, що кожен студент тільки будучи суб'єктом процесу навчання потенційно здатний змінювати самого себе, а потім у педагогічній діяльності – змінювати учня.

Таким чином, аналіз цих етапів показує, що окремі проблемні питання формування суб'єктності майбутніх фахівців у процесі їх професійної підготовки розв'язувалися в контексті вирішення таких проблем: суб'єкта і суб'єктності як соціально-філософського явища (О. Артем'єва, Н. Большунова, М. Белокінь, Ю. Гнідіна, Ю. Прохоренко, О. Сергієнко, О. Скачков та ін.); розвитку особистості як суб'єкта психічної активності, саморозвитку і творчості (К. Абульханова-Славська, А. Адлер, В. Андреев, А. Брушлинський, А. Маслоу, Н. Олександрова, В. Петровський та ін.); суб'єкта та суб'єктності в професійній освіті (А. Акопов, Ю. Журат, Ю. Поваренков, В. Іванов, В. Шадріков, В. Ягупов та ін.), а також врахування суб'єктності в процесі підготовки фахівців різного профілю (Г. Ісаєв, Г. Косарецький, В. Кушов, В. Масленников, В. Осодьло, С. Пелипчук, В. Слободчиков, О. Яркіна та ін.); розвитку суб'єкта в діяльності, навчанні та пізнанні (Б. Ананьєв, О. Асмолов, А. Брушлинський, В. Кандрашов, Н. Обозов, А. Осницький, В. Селіванов та ін.); змісту суб'єктності студента ВНЗ та його компонентів (Т. Бондаренко, В. Варданян, М. Енеєва, А. Жорнікс,

Ю. Журат, Ф. Мухаметязнова, І. Сиромятніков, О. Яркіна та ін.).

На основі узагальнення наукових праць Т. Башкової, О. Бобрової, Ю. Варенової, І. Вачкова, Ю. Журат, Г. Ісаєва, В. Слободчікова, О. Міщенко, Б. Ткаченка, О. Тумшайс щодо суб'єктного «заглиблення» студентів педагогічного ВНЗ у контекст «живої педагогічної діяльності» можна зробити висновок про те, що формування професійної суб'єктності педагогів початкових класів відбувається під час набуття ними професійної освіти, усвідомлення та сприйняття цілей, смислу, методик і результату майбутньої педагогічної діяльності.

Г. Аксьонова, О. Аксьонов, В. Ведіняпіна, О. Волкова, С. Годнік, Л. Закірова, Г. Звездіна, Т. Зобніна, Д. Зубов, І. Купцов, Т. Маркелова, В. Сластьонін у своїх роботах підкреслюють необхідність суб'єктного підходу до професійного становлення майбутнього вчителя, у тому числі й учителів початкових класів (Ю. Журат, В. Ушмарова).

Поняття «суб'єктність педагога» розглядають як складову професійної компетентності педагога (А. Маркова) [13], інтегративну властивість особистості педагога, що складається з його психофізіологічних властивостей (задатків), здібностей, спрямованості та інших особистісних властивостей і професійної компетентності (І. Зимня) [10], те, що належить педагогові як суб'єктові діяльності та проявляється у неповторності професійного «Я», в його унікальності та творчості та неповторному індивідуальному творчому стилі педагогічної діяльності (Ю. Журат) [11], особистісне утворення, що інтегрує в собі всі властивості і якості педагога, що зумовлюють успішність педагогічної діяльності (О. Волкова) [8].

Так Ю. Журат уперше з'ясувала зміст поняття «професійна суб'єктність майбутнього педагога початкових класів», «яка формується в процесі набуття педагогічної освіти та представляє собою закономірні системні зміни його особистісних, професійно важливих і суб'єктних якостей у навчальній і навчально-професійній діяльності; основними проявами професійної суб'єктності є такі: усвідомлення сутності, вимог і специфіки педагогічної діяльності в початкових класах та їх сприйняття; формування провідних суб'єктних якостей педагога початкових класів: професійне „Я” та культура педагогічної діяльності; суб'єктна позиція педагога початкових класів на всіх етапах професіоналізації; визнання професії педагога початкових класів як основного способу самоактуалізації як фахівця; аутопсихологічна компетентності» [11, с.4].

На думку В. Ушмарової та О. Каданер, які досліджують суб'єктність педагогів початкових класів, «суб'єктність – це властивість, яка розкриває сутність людського способу буття, що полягає в усвідомленому і діяльному ставленні до світу і себе в ньому, і здатність відтворювати взаємообумовлені зміни у світі, інших людях, у собі. Суб'єктність людини виявляється в її діяльності» [19, с. 369].

О. Волкова у своїй дисертації наголошує про те, що формування суб'єктного ставлення педагога не тільки до себе, але й до інших людей

відбувається в спілкуванні з іншою людиною, яка володіє суб'єктністю [7-8].

А. Деркач підкреслює, що «високого рівня розвитку людини як суб'єкта потребують соціономічні професії...» [9, с. 10], до яких і належить професія педагога.

Отже, як показують результати аналізу наукових джерел, поняття «суб'єкт», «суб'єктність» і «професійна суб'єктність» належить до таких категорій, яка лежить в основі суб'єктного та діяльнісного підходів до розуміння їх смислу. Можна виокремити такі тенденції щодо розуміння їх змісту: має місце розширене застосування принципу суб'єктності в багатьох науках, у тому числі й педагогіці; відбувається пошук єдиного суб'єкта, який би об'єднував у собі всі сфери діяльності та буття особи – повсякденну, соціальну, професійну та фахову; відбувається конкретизація поняття «суб'єкт» різними показниками (самосвідомість, самооцінка, самовизначення, саморегуляція, саморефлексія, Я-концепція, професійна Я-концепція тощо).

У цих тенденціях є важлива думка, про яку слушно наголошує *К. Абульханова-Славська*: щосаме суб'єкт має потенційні можливості змінювати самого себе: «У психології суб'єкт не просто суб'єкт активності, розвитку, самодіяльності, але такої міри активності, яка забезпечує його розвиток і самодіяльність, такої міри інтегрованості, яка забезпечує його розвиток і активність... суб'єкт виступає як інстанція, визначаючи це співставлення таким чином, який забезпечує його активність, розвиток, самодіяльність, і в цьому полягає його самодетермінація, яка здійснюється через розв'язання протиріч зовнішнього і внутрішнього, залежного і незалежного від нього» [15, с. 9].

Отже, педагоги у ВНЗ мають допомогти майбутнім учителям початкових класів пізнати і рефлексувати свій внутрішній світ, усвідомити і сприйняти свою майбутню професійну суб'єктність власне у процесі творчої навчальної діяльності та вирішення різноманітних квазіпрофесійних проблем, сформувані і поступово розвивати їх провідні суб'єктні якості.

Таким чином, виокремлення проблеми суб'єкта і професійної суб'єктності майбутніх педагогів початкових класів у педагогічній науці та її усвідомлення є актуальним науковим завданням для професійної педагогіки, оскільки це дає можливість зрозуміти важливість суб'єктного та суб'єктивного для них. «Психологічна категорія суб'єкт дає змогу знайти у різних особистостей різну міру їхньої активності, різну міру інтегративності, різний ступінь самовизначення; розкрити співвідношення ідеалу розвитку і реально досягнутого рівня, можливостей особистості й реальної міри її активності. Так здійснюється синтез понять суб'єкт, особистість, індивідуальність...» [1, с. 49], – наголошує *К. Абульханова-Славська*. Усвідомлення цих процесів викладачами педагогічних ВНЗ дає їм можливість актуалізувати суб'єктність студентів шляхом використання суб'єктно орієнтованого навчального матеріалу та застосування суб'єктно-діяльнісних методик і технологій навчання для його вивчення.

Проблему суб'єктності *О. Бондаренко* обґрунтовує з таких сторін:
А – суб'єктність як інтегральність;
Б – суб'єктність як продуктивність щодо своїх власних переживань;
В – суб'єктність як незалежність (некомфорність, незнаряддевість) у соціальних і міжособистісних стосунках;
Г – суб'єктність як здатність самовизначення» [2, с. 60-61].

Безумовно, ці сторони необхідно враховувати при усвідомленні смислу понять «суб'єкт» і «*професійна суб'єктність*». Під поняттям «суб'єкт» розуміємо вищий рівень розвиненості студента як майбутнього педагога початкових класів, а *професійна суб'єктність* – це його інтегральна професійно важлива якість як суб'єкта педагогічної діяльності в початкових класах. У понятті «*професійна суб'єктність*» найголовніше – це ***ставлення до самого себе, до учнів і до педагогічної діяльності в початковій школі.***

Отже, *професійна суб'єктність* – це інтегральна професійно важлива якість педагога як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі, сутність якої полягає в наявності власної громадянської позиції, ставленні до педагогічної діяльності згідно з прийнятими в суспільстві й педагогічному середовищі цінностями, нормами та принципами, прийнятті педагогічної етики та самокеруванні ними у процесі реалізації своїх посадових компетенцій як педагога початкових класів.

Наступна проблема, яка широко дискутується в науковій літературі, – як співвідноситься поняття «суб'єкт» і «*професійна суб'єктність*» з поняттями «людина», «індивід», «особистість», «індивідуальність», «особистість». У психологічній науці ця проблема однозначно не вирішена. Аргументом цій тезі є наступне висловлювання А. Брушлинського: «...кожен індивід є суб'єктом, але суб'єкт не зводиться, звичайно, до особистості... Разом з тим суб'єктами можуть бути тільки люди, а не тварини і не машини» [3, с. 129]. Він наголошував на тому, що «всупереч поширеним думкам, суб'єкт – це не психіка людини, а людина, що володіє психікою, не ті чи інші психічні властивості, види активності й т. д., а самі люди – ті, що діють, спілкуються. Суб'єкт – якісно визначений спосіб самоорганізації...» [4, с. 43], що, безумовно, набувається в процесі професійного навчання.

Отже, згідно з А. Брушлинським, суб'єктом діяльності може бути тільки людина як представник суспільства, яке складається з суперечливої нерозривної єдності безлічі суб'єктів меншого масштабу – різних соціальних класів, груп, націй, індивідів, що взаємодіють один із одним.

Таким чином, можна наголошувати про те, що особистість – це своєрідна оболонка, яка оточує сферу суб'єктного змісту конкретної людини, а нашому випадку майбутнього педагога початкових класів, як соціального, професійного та фахового суб'єкта в суспільстві. Головною властивістю особистості є атрибутивність: особистість є не суб'єктом, а атрибутом. Отже, власне до суб'єкта особистість виступає як зовнішня «оболонка», яка може як транслювати, так і трансформувати істинні суб'єктні прояви педагога залежно від різноманітних об'єктивних і суб'єктивних чинників. Серед

суб'єктивних чинників провідне місце, яке відіграє стратегічну роль у набутті професійної суб'єктності педагога початкових класів, посідає система мотиваційних ставлень, яку має студент педагогічного ВНЗ як суб'єкт поведінки, спілкування, навчальної та майбутньої педагогічної діяльності.

Отже, говорячи про суб'єкта поведінки, спілкування, навчальної та майбутньої педагогічної діяльності, маємо певні універсальні риси та прояви, які є переконливим критерієм професійної суб'єктності педагогів початкових класів. На основі аналізу їх педагогічної діяльності таким критерієм може бути визначена самодетермінація своєї педагогічної діяльності, результатом якої є його автономність у педагогічній діяльності. Тут ми звертаємося до принципу детермінізму, який сформулював С. Рубінштейн. Самодетермінація педагогічної діяльності педагога початкових класів здійснюється через діалектику зовнішніх і внутрішніх умов педагогічної діяльності як її суб'єкта: «суб'єкт виступає як інстанція, визначаючи це співставлення таким чином, який забезпечує його активність, розвиток, самодіяльність, і в цьому полягає його самодетермінація, яка здійснюється через розв'язання протиріч зовнішнього і внутрішнього, залежного і незалежного від нього» [15, с. 9].

Отже, аналіз психолого-педагогічних джерел та узагальнення його результатів дає можливість виокремити основні наукові аспекти, які необхідні для **характеристики професійної суб'єктності педагогів початкових класів:**

- професійна суб'єктність – це інтегральна професійно важлива якість педагогів початкових класів;

- сформованість професійної суб'єктності є важливим інтегральним показником здатності й готовності педагогів початкових класів до успішної педагогічної діяльності в початковій школі;

- сформованість професійної суб'єктності педагогів початкових класів є ознакою їх автономності у педагогічній системі початкової школи, в системі міжсуб'єктних взаємин у школі та в класі;

- сформованість професійної суб'єктності педагогів початкових класів – це показник їх здатності до професійного самовизначення в педагогічній діяльності в початковій школі;

- сформованість професійної суб'єктності педагогів початкових класів – це підвалина їх суб'єктної поведінки та діяльності у процесі реалізації посадових компетенцій як педагога початкових класів.

Водночас, слід наголосити, що у педагогічних дослідженнях проблема суб'єкта та професійної суб'єктності досліджується недостатньо. У зв'язку з цим існує необхідність продовження дослідження проблеми суб'єкта і професійної суб'єктності в педагогічному аспекті, що викликана такими тенденціями в системі освіти:

- поступовою гуманізацією системи освіти згідно з європейськими та світовими освітніми стандартами, оскільки в центрі гуманізаційних процесів перебувають суб'єкти педагогічного процесу – учні;

- зростанням ролі суб'єктного чинника, тобто суб'єктної позиції та

суб'єктного ставлення спочатку студентів до навчальної діяльності в педагогічному ВНЗ, а потім у педагогічній діяльності в початковій школі, оскільки цей чинник був, є і буде надійним фундаментом його успішності в педагогічній діяльності;

– соціальним дозріванням студентів як соціальних суб'єктів і професійним самовизначенням у студентському віці тобто на етапі отримання професії педагога початкових класів;

– вирішальною роллю особистості педагога початкових класів у його педагогічній діяльності та його суб'єктних проявів у цій діяльності, від чого безпосередньо залежить ефективність його міжсуб'єктної взаємодії з учнями, успішність особистісного впливу на учнів і становлення як справжнього суб'єкта специфічної педагогічної діяльності. У зв'язку з цим, на нашу думку, для них характерними й обов'язковими мають бути такі якості, як толерантність і гуманізм, віра в свою справу та віра в учнів, об'єктивність й індивідуальний підхід до учнів, переконливість аргументування і щирість почуттів, пильність і професійна спостережливість; любов і повна відданість своїй праці;

– формуванням у майбутніх педагогів початкових класів у процесі набуття педагогічної освіти професійного «Я», професійної «Я»-концепції та професійної суб'єктності.

Отже, узагальнюючи вищевикладений матеріал, можна наголошувати, що суб'єктивне педагога початкових класів – це те, що належить йому як суб'єктові педагогічної діяльності, а його особистість є носієм суб'єктного, самобутності якого щодо педагога початкових класів проявляється в його неповторній індивідуальності, а його професійна суб'єктність проявляється в неповторному професійному «Я», в унікальності та неповторності його педагогічної діяльності в початкових класах і, відповідно, в індивідуальному творчому стилі педагогічної діяльності.

Предметом подальшого нашого дослідження є обґрунтування теоретичних і методологічних засад формування професійної суб'єктності майбутніх педагогів початкових класів у процесі набуття вищої педагогічної освіти.

Література

1. Абульханова К.О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології / Абульханова К.О. // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 37-51.
2. Бондаренко О.Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції в психотерапії / Бондаренко О.Ф. // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 52-69.
3. Брушлинский А.В. Деятельность субъекта и психическая деятельность / Брушлинский А.В. // Деятельность: теория, методология, проблемы. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1990. – С. 129 – 142.
4. Брушлинский А.В. Психология субъекта: некоторые итоги и перспективы / Брушлинский А.В. // Известия Российской академии образования. – М.: Магистр, 1999. – С. 30-41.

5. Брушлинский А.В. Психология субъекта/ Брушлинский А.В.; отв. ред. В.В. Знаков. – СПб.: Алетей, 2003. – 272 с.
6. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / Брушлинский А.В. – М.-Воронеж: Академия педагогических и социальных наук, 1996. – 392 с.
7. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Волкова Е.Н. — М., 1998. — 42 с.
8. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: дисс.... д-ра психол. наук: 19.00.07/ Елена Николаевна Волкова. – Москва, 1998. – 308 с.
9. Деркач А.А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен / Деркач А.А. // Акмеология: научно-практический журнал. – 2015. – № 2 (54). – С. 8-22.
10. Зимняя И. А. Педагогическая психология [учебное пособие] / Ирина Алексеевна Зимняя. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. – 480с.
11. Журат Ю.В. Педагогічні умови формування професійної суб'єктності у майбутніх вчителів початкових класів: автореф. дис ... канд. пед. наук / Ю. В. Журат . – Київ : Б.в., 2012. – 20 с.
12. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – 360 с.
13. Маркова А. К. Психология профессионализма [монография] / А.К.Маркова. – М.: Просвещение, 1996. – 308с.
14. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъективной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–20.
15. Психологія суб'єктної активності особистості: [текст] /Мат. міжнар. наукової конференції «Підростаюча особистість як суб'єкт психічної активності, саморозвитку і творчості» (12-14 жовтня 1992 р., м. Київ). – К., 1993. – 227 с.
16. Роменець В.А. Вчинок і повстання канонічної психології / Роменець В.А. // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 11-36.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
18. Слободчиков В.И. Психология человека / Слободчиков В.И., Исаев Е.И. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 384 с.
19. Ушмарова Вікторія. Суб'єктність як методологічний принцип формування готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними учнями / Ушмарова Вікторія, Каданер Оксана // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – 2015. – Частина 1. – С. 362-370.
20. Ягупов В.В. Суб'єктність як основна детермінанта неперервної професійної освіти людини / В.В. Ягупов // Проблеми освіти : [наук.-метод. зб. / гол. ред. Зайчук В.О.]. — К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2002. — Вип. 27. — С. 160-170.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ КОРПОРАТИВНОГО НАВЧАННЯ ПЕРСОНАЛУ

Обґрунтовано психолого-педагогічні чинники, що впливають на ефективність корпоративного навчання персоналу. Вони пов'язані з самими учасниками процесу навчання: з керівництвом як замовником і контролером якості навчання, персоналом як об'єктом і суб'єктом навчання, викладацьким складом як виконавцем замовленої послуги.

Ключові слова: корпоративне навчання, персонал, керівництво, викладацький склад.

Обоснованно психолого-педагогические факторы, влияющие на эффективность корпоративного обучения персонала. Они связаны с самими участниками процесса обучения: с руководством как заказчиком и контролером качества обучения, персоналом как объектом и субъектом обучения, преподавательским составом как исполнителем заказанной услуги.

Ключевые слова: корпоративное обучение, персонал, руководство, преподавательский состав.

Psychological and pedagogical foundations that influence the effectiveness of corporate training have grounded. They are linked with the most participants of the learning process: staff as object and subject of training, a direction to how the customer and quality controller training staff, and teaching staff, as a performer ordered service.

Keywords: corporate training, personnel, direction, teaching staff.

Корпоративне навчання персоналу є найважливішим інструментом, за допомогою якого керівництво отримує можливість підвищувати потенціал людських ресурсів. Організації, готові інвестувати кошти в навчання своїх співробітників, можуть розраховувати на те, що працівники, підвищивши рівень своєї професійної підготовки, зможуть легше і швидше вирішувати більш складні завдання, будуть наполегливіше шукати і частіше знаходити найкращі відповіді на складні питання, швидше впораються з труднощами в роботі, в них буде вищим рівень прихильності до своєї компанії, вищою готовність працювати на компанію з повною віддачею сил.

Аналіз останніх досліджень засвідчує, що загалом проблемою корпоративного навчання персоналу сьогодні активно переймаються не лише педагоги й психологи, а й економісти, менеджери, соціологи. Всесвітньо відомі зарубіжні (Н. Emerson, F. Henri, G. Frank, У. Scott, Р. Drucker та ін.) та вітчизняні вчені (А. Анцупов, А. Гапоненко, Й. Завадський, А. Катернюк, С. Самигін, С. Шекшня та ін.) розглядають у своїх роботах питання

управління персоналом, ефективність виробництва, продуктивність праці, плинність кадрів, наукову організацію праці тощо. Дослідники психолого-педагогічного напрямку виділяють такі аспекти, як мотивація співробітників до навчання та задоволення потреб різного рівня (А. Брасс, Д. Мак-Клелланд, А. Маслоу, Є. Ільїн, В. Травін), особистісний розвиток і готовність особистості до самоосвіти та самовдосконалення (С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, О. Леонтьєв), творча активність (Г. Костюк, В. Мерлін, Н. Тализіна), професійне спілкування (Р. Вердербер, Р. Леслі, Б. Скіннер). Характеристики та особливості професійного навчання проаналізовано в працях О. Дудіної, П. Ратнікової, Ю. Калинівського, Н. Томіна, О. Амосової та ін. Питання професійного навчання та розвитку персоналу досліджують М. Армстронг, Ю. Бадаєв, В. Колосок, Т. Ліберова, М. Магура, О. Сливка та ін. У той же час потенціал реалізації можливостей корпоративного навчання персоналу залишається не достатньо розкритим.

У межах цієї статті ставимо за мету проаналізувати психолого-педагогічні чинники, що впливають на ефективність корпоративного навчання персоналу.

Загальновідомо, що навчання – це системний процес цілеспрямованої зміни знань, навичок, умінь і мотивації поведінки. Без істотного підвищення компетентності й поліпшення діяльності співробітників усіх категорій неможливо домогтися реального й стабільного розвитку компанії. Розвиток персоналу, його професійних і особистісних якостей – ключ до розвитку позитивних змін в організації, одна з найважливіших умов конкурентоспроможності сучасної компанії. Корпоративне навчання – це не простий набір навчальних курсів, а система, що охоплює такі напрями, як мотивація персоналу до кар'єрного росту, керівництво та консультування на робочому місці, ротація кадрів; самоосвіта й активне навчання, контроль та аналіз результатів, планування кар'єрного просування по службі та ін.

Як засвідчує практика, чимало організацій сьогодні роблять спроби впровадити корпоративне навчання співробітників, але вони залишаються марними. Причин може бути багато. Їх аналіз дозволив нам виділити три провідні чинники, що є джерелом перешкод, або, навпаки, локомотивом ефективного корпоративного навчання. Вони пов'язані, власне, з самими учасниками процесу навчання: з керівництвом, як замовником і контролером якості навчання, персоналом, як об'єктом і суб'єктом навчання, та викладацьким складом, як виконавцем замовленої послуги.

Практика підтверджує, що головними перешкодами, які заважають досягненню більш високих результатів корпоративного навчання на рівні керівництва, є:

- старі підходи до роботи на різних рівнях організації;
- відсутність «припливу» до організації нових знань і професійного досвіду із зовнішнього середовища;
- безсистемність процесу навчання: немає чіткого уявлення, кого навчати, навіщо навчати, чому вчити, відповідно – як навчити, і, як наслідок,

– як це перевірити.

- формальний підхід до навчання персоналу: немає виділеного фахівця з навчання (якого тепер називають HR-менеджером) або він не знає своєї роботи і не може відстояти свою позицію перед керівництвом;

- несформованість переліків основних компетенцій фахівців: не зрозуміло, що дійсно важливо для успішного виконання роботи, а що другорядне, внаслідок чого кожен виконує роботу на свій лад;

- не налагодженість або відсутність зворотного зв'язку та системи контролю й оцінювання результатів навчання;

- обмеженість бюджету витрат на розвиток персоналу;

- відсутність компетенцій щодо здійснення розрахунків економічної ефективності навчання для обґрунтування витрат на навчання персоналу.

Загалом зазначений вище перелік можна назвати відсутністю зацікавленості, уваги та підтримки вищого керівництва в розвитку свого персоналу, включаючи їхню неучасть у процесі навчання [4].

На рівні персоналу можемо виділити наступні перешкоди, що заважають успішно навчатися:

- наявність внутрішнього опору до всього нового;

- недостатній рівень професійної підготовки співробітників;

- несформованість мотивації до навчання протягом усього життя;

- відсутність потреби застосування знань (коли навчений і окрилений після тренінгу співробітник повертається на робоче місце, а той запал не помічають, то наступного запалу може не бути; люди дуже швидко перестають розуміти – навіщо і кому це потрібно, і надалі всілякими способами опиратимуться навчанню);

- незатребуваність у тому матеріалі, який отримали під час навчання;

- неможливість застосувати на практиці вироблені під час навчання вміння й навички;

- відсутність супроводу до, під час і після навчання;

Перешкоди можуть бути й на рівні викладацького складу:

- неправильно підібраний викладач внаслідок відсутності механізму відбору тренерів і менеджерів для системи внутрішнього навчання;

- недостатній рівень розвитку викладацьких навичок у тренерів, наставників, керівників груп навчання з числа працівників організації (переважно це стосується малих і середніх організацій, де навчати інших доручають «кращому» працівникові, хоча дуже часто з нього виходить не найкращий учитель);

- відсутність мотивації наставників і керівників до виконання ролі внутрішніх тренерів, наставників, коучів і консультантів;

- недосконалість програм навчання (немає зв'язку з глобальною стратегією організації, немає ясності щодо тематики, змісту, форм і методів навчання);

- недосконалість або відсутність організаційно-педагогічних умов, слабка технічна оснащеність та ін.

У дослідженнях зарубіжних учених вартим уваги є перелік американського вченого Пітера Сенге (P. Senge), який у своїй роботі «П'ята дисципліна» представив 7 джерел неспроможності навчатися [3].

1. «Моя професія і є Я». Причина, дуже характерна для нашої дійсності – замикання працівників на своїх посадових обов'язках. Протестувати співробітників можна за допомогою запитання – ким вони себе вважають. Якщо вони почнуть перераховувати свої посадові обов'язки, а не цілі компанії, це є підтвердженням того, що працівник не асоціює себе з організацією. У цій ситуації персонал втрачає почуття відповідальності за результати компанії в цілому.

2. «Ворог – зовні». Це побічний результат першого принципу. Коли працівник фокусується тільки на своїй ділянці роботи, то не бачить як його дії позначаються зовні. У цьому випадку в провалах і невдачах він звинувачує кого завгодно, тільки не себе. «Ворогами» є всі навколо: колеги, підрозділи всередині організації, конкуруючі компанії, тощо.

3. Ілюзія відповідальності. Це активна реакція на зовнішні подразники, спроба вирішувати проблеми в зародку. Але це просто реакція, без усвідомлення власного внеску у вирішення особистих проблем, яка називається квазіактивність.

4. Зачарованість подіями. Не варто акцентувати увагу на короткострокових подіях, навіть якщо вони істотно впливають на ситуацію в бізнесі. Головну загрозу представляють повільні процеси, що поступово розвиваються. Якщо думати лише про події, можна навчитися їх передбачувати й реагувати завчасно. Але не можна навчитися творити.

5. «Варена жаба». Знаменита притча про варену жабу свідчить про те, що її механізми сприйняття загрози для життя налаштовані на раптові зміни, а не на повільні, поступові. Необхідно навчитися сповільнюватися і бачити поступові процеси.

6. Ілюзія того, що ми вчимося на досвіді. У кожного є свій «горизонт навчання», який визначає широту бачення в часі й просторі, що дає можливість оцінити власну ефективність. Якщо наслідки дій виходять за межі нашого горизонту, ми втрачаємо можливість навчатися на безпосередньому досвіді. Відповідно, для багатьох організацій вчитися на досвіді неможливо, оскільки наслідки найважливіших рішень мають загальносистемне значення, і на виявлення цих наслідків ідуть роки й десятиліття. Традиційно організації вдаються до фрагментації самих себе в спробі обійти труднощі, але створювані підрозділи швидко перетворюються на феодалні домени, і контакт ще більше утруднюється. У результаті аналіз найважливіших проблем компанії, складних міжфункціональних питань виявляється справою або ризикованою, або зовсім неможливою.

7. Міф про команду менеджерів. Дуже часто в корпораціях команди менеджерів весь свій час віддають боротьбі за престиж, уникаючи всього, що здатне зіпсувати особисту ділову репутацію, створюючи видимість згуртування та націленості на успіх. Заради підтримки іміджу вони ігнорують

усі інші пропозиції, внаслідок чого спільні рішення виявляються слабкими і компромісними, прийнятними для всіх і кожного. Якщо розбіжності не вдається подолати, то їх виражають у такій формі, яка поляризує думки, але не допомагає зрозуміти глибинні відмінності в передумовах і досвіді, так що й це не веде до колективного навчання.

Таким чином, можемо зробити висновок, що недосконало спроектований процес навчання приносить негативні результати, перетворюючи його на рутину й формальність, стає обтяжливим для співробітників, заважаючи, а не допомагаючи їм удосконалюватися.

Погоджуємося з думкою вчених про те, що ці перешкоди можна подолати за умови розробки та практичної реалізації нової політики в системі корпоративного навчання. Необхідність організаційних змін і зміни принципів управління освітою персоналу в умовах наростаючої конкурентної боротьби передбачає зростання продуктивності праці персоналу, якості товарів, поліпшення обслуговування споживачів, творче й новаторське ставлення до справи. Але спочатку керівництво має усвідомити переваги корпоративного навчання, серед яких:

- створення та вдосконалення системи передачі досвіду всередині компанії;
- підготовка «вузьких» фахівців специфічного напрямку діяльності (клінінг, робота з програмними продуктами);
- постійне підвищення кваліфікації всіх співробітників;
- поширення передового досвіду підрозділів у рамках компанії;
- скорочення кількості помилок за рахунок детального розгляду процедур поточної діяльності;
- скорочення витрат на дороге зовнішнє навчання (при відпрацьованій системі корпоративного навчання достатньо буде відправити 1-2 співробітників, які передадуть отримані знання колегам) та ін. [2].

Слід наголосити, що це далеко не всі плюси, які дає корпоративне навчання. Вирішення багатьох проблем може відбуватися шляхом використання різноманітних малобюджетних методів внутрішнього навчання; через розвиток нематеріальних факторів стимулювання наставників, тренерів, менеджерів навчальних проектів, використання змагальних схем між структурними підрозділами під час реалізації системи навчання; розробку критеріїв і методик оцінки ефективності навчання за галузевою належністю, оцінка програми навчання в постпрограмному супроводі з боку тренерів, менеджерів (викладачів); проведення роз'яснювальної роботи в колективах, розвиток організаційної культури, орієнтований на розвиток системи корпоративного навчання.

Аналіз діяльності відомих світових фірм з організації навчання персоналу дає нам можливість з'ясувати, за яких умов система навчання працює. Серед них виділимо найголовніші:

- коли існує тісний зв'язок зі стратегією компанії, її цілями, завданнями, місією;

- є реальна, а не надумана, потреба в навчанні: персонал дуже відчуває «псевдоосвіту».

- сформована мотивація: щоб плідно навчатися, одного бажання керівника мало, потрібна мотивація до навчання;

- в компанії створено навчальне середовище, є позитивний внутрішній PR навчання;

- наявна підтримка керівництва компанії на різних рівнях;

- створено середовище для впровадження (застосування), закріплення та постійного оновлення знань;

- створено банк знань, що дає можливість регулярно оновлювати знання;

- процес навчання є системним і неперервним.

Підтвердження наших висновків знаходимо в М. Армстронга, який виділив 10 основних умов, дотримання яких, на його думку, забезпечує ефективність професійного навчання персоналу:

1. Працівники повинні бути мотивованими навчатися. Вони повинні усвідомлювати, що якщо вони хочуть, щоб від їхньої роботи вони самі й інші люди отримували задоволення, то їх сьогоденний рівень знань, навичок чи компетентності, існуючі установки та поведінку необхідно вдосконалювати. Тому вони мають чітко розуміти, яку поведінку їм необхідно засвоїти.

2. Тим, хто навчається, необхідно встановити стандарти виконання роботи. Ті, хто навчаються, мають чітко визначити цілі й стандарти, які вони вважають прийнятними й можуть використати для оцінювання свого розвитку.

3. У тих, хто навчається, має бути керівництво. Керівництву необхідний зворотній зв'язок про те, як вони вчать. Самомотивовані працівники можуть забезпечити собі це самостійно, але все ж таки повинен бути викладач, щоб підтримувати їх і допомагати за необхідності.

4. Ті, хто навчаються, повинні отримувати задоволення від навчання. Вони здатні навчатися в самих важких умовах, якщо навчання задовольняє одну чи кілька їхніх потреб. І навпаки, найкращі програми навчання не виправдовують очікувань, якщо учні не вбачають у них користі для себе.

5. Навчання – активний і пасивний процес. Необхідно, щоб учні були захоплені своїми викладачами, колегами і предметом навчання.

6. Важливо підбирати відповідні методи. Викладачі мають чималий запас навчальних тем і засобів навчання. Але вони мають використовувати їх доцільно: відповідно до потреб посади, працівника і групи.

7. Методи навчання мають бути різноманітними. Використання різноманітних методик, за умови, що всі вони однаково підходять для конкретних умов, сприяють навчанню, підтримують інтерес учнів.

8. Потрібно виділяти час на засвоєння нових навичок. Для того, щоб засвоїти, перевірити й прийняти нові навички, потрібен час. Його слід передбачити в програмі навчання. Багато викладачів надмірно переважтують свої програми новою інформацією і не дають достатньо

можливостей для її практичного засвоєння.

9. Правильна поведінка учнів має підтримуватися. Зазвичай учні хочуть негайно знати, чи правильно вони роблять те, чому їх навчають. У тривалих програмах навчання необхідні проміжні кроки, на яких мають закріплюватися нові навички.

10. Необхідно розуміти, що існують різні рівні навчання, і що вони потребують різних методів і займають різний час. Нижче перераховані 4 рівні відповідно до рівня зростання складності:

- на елементарному рівні навчання потребує безпосередніх фізичних реакцій, запам'ятовування елементарних вправ;
- на наступному рівні навчання передбачає адаптацію отриманих знань чи навичок до нового завдання чи середовища;
- на вищому рівні навчання стає складним процесом, коли принципи визначаються в сфері практики чи дій, коли складається серія окремих завдань, або коли в процесі навчання виробляються навички міжособистісного спілкування;
- сама складна форма навчання має місце тоді, коли воно пов'язане з цінностями і установками людей і груп [1, с. 474-475].

Таким чином, аналіз, розуміння та сприйняття важливих для організації навчання персоналу психолого-педагогічних засад, а також урахування нових теорій і технологій у неперервній освіті дорослих допоможуть вибудувати повноцінну систему корпоративної освіти персоналу. Зауважимо, що в розвинених зарубіжних країнах Європи, Америки та Сходу вже відпрацьовані ефективні моделі корпоративного навчання, тому перспективою подальших наших досліджень вбачаємо вивчення їхнього досвіду з метою вироблення методичних рекомендацій для вітчизняних підприємств.

Література

1. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами / М. Армстронг. – СПб.: Питер, 2004. – 832 с.
2. Внутреннее обучение в организации [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 20.10.2015 <http://www.tcdi.ru/article/internal_training.php>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Почему организация не может самообучаться? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 13.06.2014 <<http://obucheniersonala.com/2013/01/pochemu-organizatsiya-ne-mozhet-samoobuchatsya/>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
4. Факторы, которые мешают учиться [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 22.01.2014 <<http://obucheniersonala.com/2013/12/faktoryi-kotoryie-meshayut-uchitsya/>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

ІННОВАЦІЙНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ У СИСТЕМІ ОСВІТИ: СУТНІСНІ ОЗНАКИ ТА УМОВИ ФУНКЦІОНУВАННЯ

У статті розкрито сутність інноваційного менеджменту в системі освіти; виокремлено особливості інноваційного менеджменту в системі освіти; здійснено аналіз науково-методичного забезпечення впровадження інноваційного менеджменту в систему освіти; з'ясовано значення інноваційного менеджменту для управління системою освіти; обґрунтовано призначення інноваційного менеджменту в системі освіти та виокремлено чинники, які стимулюють діяльність керівника та забезпечують прогресивний розвиток системи освіти.

Ключові слова: інновація, інноваційний менеджмент, нововведення, конкурентоспроможність, компетентність, управління освітою.

В статье раскрыта сущность инновационного менеджмента в системе образования; выделены особенности инновационного менеджмента в системе образования; осуществлен анализ научно-методического обеспечения внедрения инновационного менеджмента в системе образования; выяснено значение инновационного менеджмента для управления системой образования; обосновано назначение инновационного менеджмента в системе образования и выделены факторы, которые стимулируют деятельность руководителя и обеспечивают прогрессивное развитие системы образования.

Ключевые слова: инновация, инновационный менеджмент, инновация, конкурентоспособность, компетентность, управление образованием.

In the article the essence of innovative management in the education system; the features of innovative management in the education system; the analysis of scientific and methodological support of implementation of innovative management in the education system; clarified the importance of innovation management to manage the education system; it justifies the purpose of innovative management in the education system and the factors that stimulate the activity leader and ensure the progressive development of the education system.

Keywords: innovation, innovation management, innovation, competitiveness, competence, education management.

Постановка проблеми. Становлення та розвиток України як незалежної європейської держави вимагає створення оптимальних умов для всебічного розвитку особистості, що є необхідним для формування сучасних і майбутніх творців виробничої, духовної та інтелектуальної сфери суспільства.

Зміни, що відбуваються в усіх ланках і напрямках життя нашої країни, демократизація, а також науково-технічний прогрес вимагають творчого

переосмислення процесів для вироблення політики стратегічного розвитку системи національної освіти України.

Сфера освіти, яка найбільше визначає рівень розвитку людини, стає одним із загальнонаціональних пріоритетів у все більшій кількості країн світу. Саме світові тенденції інноваційного розвитку суспільних процесів спонукають Україну до розробки та подальшого розвитку національної системи освіти. Інновації в освіті стають ефективним механізмом розвитку держави та дієвим чинником її реформування.

На сучасному етапі в Україні здійснюються певні кроки щодо забезпечення прискореного, випереджувального інноваційного розвитку освіти та створюються умови для самореалізації особистості протягом усього життя.

Метою статті є вивчення та аналіз інноваційного менеджменту в системі освіти. Завдання дослідження: виокремити особливості впровадження інноваційного менеджменту в систему освіти.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Проблемою інноватики займалися такі вчені, як: П. Друкер, Е. Менсфілд, Г. Перлакі, Б. Санто, Б.Твісс, Р. Фостер, В. Хартман, Й. Шумпетер та ін., які трактують категорії інноватики залежно від об'єкта та предмета свого дослідження, до стадії практичного використання, що приносить певний результат [10].

Питання інноваційного менеджменту в системі освіти було розглянуто як зарубіжними, так і вітчизняними вченими, зокрема такими, як: Л.Ващенко, П. Герчикова, Л.Даниленко, П.Завлін, І.Зязюнов, С. Ільїнкова, Л.Карамушка, Г. Ковальов, Н. Краснокутська, В.Кремень, В.Мадзігон, В.Маслов, О.Савченко, Н.Островецька, Ю.Юсуфбекова та ін.

Так, на думку С. Ільїнкової, інноваційний менеджмент — це сукупність принципів, методів і форм управління інноваційним процесом, інноваційною діяльністю та персоналом, зайнятим цією діяльністю [6].

П. Герчикова розглядає інноваційний менеджмент як один із напрямів стратегічного управління, яке здійснюється вищим рівнем управління — компанією. Виходячи з цього, головна увага в інноваційному менеджменті має бути зосереджена на виробленні інноваційної стратегії й засобах її реалізації. Розроблення та виробництво нових видів продукції при цьому стає пріоритетним напрямом розвитку підприємства (фірми, корпорації"), оскільки визначає всі інші напрями його розвитку [3].

Багато авторів приділяють увагу інноваційному менеджменту як функціональній системі управління і розглядають його як один із різновидів функціонального менеджменту, безпосереднім об'єктом якого є інноваційні процеси в усіх сферах економіки.

П. Завлін розглядає інновацію в трьох аспектах: як науку та мистецтво управління інноваціями, як вид діяльності і як суб'єкт управління.

Такої ж думки дотримується І. Балабанов, який вважає, що інноваційний менеджмент вивчає природу інновацій, інноваційного процесу, інноваційної діяльності й механізм управління цими процесами. Виходячи з

того, що інновації торкаються всіх сфер людської діяльності та впливають на господарський процес, інноваціями необхідно і можливо управляти [9].

У наукових працях Г.Дмитренка, Л.Карашук, Н.Коломинського, Ю.Конаржевського, В.Коростельова, В.Крижка, Є.Павлютенкова розкривається сутність завдань інноваційного менеджменту в системі освіти та зміст діяльності менеджера освіти [2].

Грунтовні дослідження, присвячені проблемі інноваційних підходів до менеджменту в управлінні освітою, належать Г.Єльніковій, Л.Даниленко, Г.Дмитренко, В.Пекельній та іншим [4].

Однак, незважаючи на велику кількість публікацій з системного управління освітою, помітно бракує видань практичного характеру, що значно гальмує обмін досвідом і поширення інноваційного менеджменту в системі освіти.

Виклад основного матеріалу. У контексті нашого дослідження важливою особливістю інноваційного підходу в управлінні системою освіти (закономірності, принципи, види, функції, методи, форми) виступає правильне розуміння змісту науки про управління [1; 3; 5; 7].

Менеджмент освіти – це вид управлінської діяльності, який складається із сукупності засобів, методів та форм впливу на особистість та колектив з метою ефективного функціонування освітньої галузі. А людина, яка володіє цими знаннями та вміннями, – це менеджер [8].

Під терміном “інновація” розуміється нововведення, цілеспрямована зміна, яка викликає перехід системи з одного стану до іншого.

Стосовно системи освіти, інновація означає введення нового в цілі, зміст, форми і методи управління, навчання та виховання; в організацію спільної діяльності керівника системи освіти і директора школи, вчителя й учня, вихованця.

Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового управлінського досвіду окремих керівників, директорів, учителів та цілих колективів.

Управління інноваційним процесом передбачає аналіз і оцінку введених керівником управлінських інновацій, створення умов для їх успішної розробки і застосування. Водночас керівник системи освіти проводить цілеспрямований відбір, оцінку й застосування на практиці досвіду колег, нових ідей, методик, запропонованих наукою [4].

Основне призначення інноваційного менеджменту в системі освіти – забезпечити чітку і налагоджену роботу апарату управління, зокрема її інноваційність, мобільність та оперативність [2].

Слід мати на увазі, що на впровадження нововведень, як основи поліпшення роботи системи освіти, впливають такі чинники:

- розвиток психолого-педагогічної науки і практики; замовлення суспільства на освітні результати; демографічні показники; фінансування освіти;

- традиції інноваційних спроб; навчання керівників закладів освіти управляти інноваційними процесами; професійний розвиток учителів з упровадження новацій; залучення зовнішньої підтримки для інноваційної діяльності шкіл; планування змін у районі (регіоні);

- дії керівника щодо поширення новацій; взаємовідносини і дії на рівні начальника відділу освіти та директора школи, на рівні вчителя – вчитель під час інноваційного процесу; залучення батьків і спонсорів до вирішення проблем інноваційної діяльності;

- потреба змін; зрозумілість і комплексність сфери змін; якість і наявність умов для змін; характер рішень про зміни.

Упровадження інновацій передбачає врахування таких особливостей:

а) цілеспрямованість управління процесом упровадження: розробку політики керівництва на період упровадження інновацій;

б) утвердження серед працівників переконання у необхідності використання інновацій та її ефективності;

в) організацію технологічного моніторингу інновації, зокрема: узагальнення та розповсюдження інформації про нову технологію; оцінку наявної інновації, прогнозування подальших реальних можливостей її використання; прогнозування розвитку закладу за умов упровадження інновацій; розробку програм упровадження інновацій; зосередження уваги на місці та ролі кожного під час реалізації новизни; створення умов щодо впровадження нової інновації; уточнення та внесення необхідних змін у засоби роботи, режим, структуру тощо; увагу до позитивних наслідків застосування інновації та труднощів, які виникли; розвиток „почуття власності” на знання про інновацію; мотивацію та стимулювання працівників; залучення “користувачів” – тих, хто вже працює за даною інновацією [7].

Проблемно-орієнтований аналіз стану інноваційного менеджменту в системі освіти дає відповідь на питання про види нововведень, які сприяють покращенню роботи системи освіти. Це можуть бути локальні, поодинокі, не пов’язані між собою зміни; можливо, комплексні, модульні нововведення, які охоплюють діяльність як відділу освіти загалом, так і директорів шкіл, групу педагогів чи паралелі класів, навчальні предмети певного циклу; системні, які охоплюють увесь відділ освіти чи навчальний заклад, усіх учасників навчально-виховного процесу [8].

На думку вчених, до інноваційного менеджменту в системі освіти слід віднести сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні технології, які дають змогу створити відповідні умови для оперативного й ефективного прийняття керівником управлінського рішення [9].

Висновок. Таким чином, дослідження інноваційного менеджменту в системі освіти дає змогу виявити чинники, які стимулюють діяльність керівника і забезпечують їх прогресивний розвиток.

Насамперед, це створення умов для інноваційної діяльності, цільовий та ціннісний аспект управління, його технологічне забезпечення. Безперечно, є і

залишаються проблеми, з якими зустрічаються менеджери освіти у процесі управління нововведеннями, як-от: розвиток інноваційного потенціалу, додання опору змінам, брак видань практичного характеру в управлінні, що значно гальмує обмін досвідом і поширення інноваційного менеджменту в системі освіти. Це є важливі питання, які мають розв'язувати і науковці, й практики, що є наступним етапом нашого дослідження.

Література

1. Бачинська Є. М. Організаційний механізм формування інноваційного освітнього простору в регіоні [Електронний ресурс] / Євгенія Миколаївна Бачинська. – Режим доступу : http://www/nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07_bemopr.htm. – Назва з екрана.
2. Вдовиченко Р.П. Комп'ютерна підтримка діяльності установ і закладів як стратегія управління / Вдовиченко Р.П., Калініна Л.М. // Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Херсон, 2004. – Випуск XXXVII. – м.С.19-25.
3. Даниленко Л. І. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії і практиці / Лідія Іванівна Даниленко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. праць / ред. кол. : Л. І. Даниленко (гол. ред.) [та ін.]. – К., 2000. – С. 6–12.
4. Дзвінчук Д.І. Державне управління освітою в Україні: тенденції і законодавство: навч. посіб. / Дзвінчук Д.І. – К.: Нічлава, 2003. – 240 с.
5. Єльнікова Г. В. Новий погляд на управління загальною середньою освітою / Галина Василівна Єльнікова // Імідж сучас. педагога. – 2001. – № 3/4. – С. 28–30.
6. Закон України “Про пріоритетні напрямки інноваційного розвитку України” // Відомості Верховної Ради України. – 2003. – №13. – С. 93.
7. Краснокутська Н. В. Інноваційний менеджмент: навч. посіб. / Краснокутська Н. В. — К.: КНЕУ, 2003. — 504 с.
8. Маркіян С. В. Інновації як фактор розвитку освіти: VI Міжнародна міждисциплінарна науково-практична конференція / Маркіян С. В. — Харків, 2006.
9. Найдьонов І. Головні важелі в управлінні якістю освіти / І. Найдьонов, Г. Кот [Електронний ресурс] // Персонал. Журнал інтелектуальної еліти. – 2009. – № 1. – Режим доступу до журналу: <http://www.personal.in.ua/article.php?ida=63610>
10. Ніколаєнко С.М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України: монографія / Ніколаєнко С.М. – К.: Київ. нац. тор.-екон. ун-т, 2008. – 419 с.

РОЗДІЛ II. АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

УДК 378: 37.013.83

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

ПЕРСПЕКТИВИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті висвітлено напрямки реформування соціально-гуманітарної сфери держави відповідно до освітніх, соціокультурних та соціально-економічних процесів, що відбуваються в країні; охарактеризовано шляхи розвитку системи другої вищої освіти в Україні відповідно до вимог законодавства щодо реформування системи вищої освіти та професійної підготовки фахівця гуманітарного профілю.

Ключові слова: фахівець гуманітарного профілю, освіта дорослих, перепідготовка, друга вища освіта, післядипломна освіта.

В статье освещены направления реформирования социально-гуманитарной сферы государства в соответствии с образовательными, социокультурными и социально-экономическими процессами, происходящими в стране; охарактеризованы пути развития системы второго высшего образования в Украине в соответствии с требованиями законодательства по реформированию системы высшего образования и профессиональной подготовки специалиста гуманитарного профиля.

Ключевые слова: специалист гуманитарного профиля, образование взрослых, переподготовка, второе высшее образование, последипломное образование.

In the article the directions of reforming social and humanitarian spheres State by educational, socio-cultural and socio-economic processes taking place in the country; describes how to develop a second system of higher education in Ukraine in accordance with legislation to reform the system of higher education and professional training Humanities.

Keywords: humanities specialist, adult education, retraining, second higher education, postgraduate education.

В умовах трансформації економіки і з підвищенням ролі новітніх технологій у всіх сферах життя суспільства сучасні системи освіти стають досить динамічними. Освіта, що відповідає потребам суспільства та ринку праці, відіграє потужну роль у гуманітарному розвитку, оскільки дозволяє сформувати у кожної людини здатність швидко адаптуватися до сучасних соціально-економічних реалій та забезпечувати собі належну якість життя. Вища освіта має базуватися на наукових дослідженнях, інноваціях, має набути розвитку практика реалізації міждисциплінарних та міжгалузевих програм наукових досліджень.

Соціально-гуманітарна сфера дедалі більше перетворюється у стратегічно важливий чинник розвитку держави, проникаючи в усі інші суспільні сфери. Тому кадрова політика соціально-гуманітарного напрямку має враховувати особливості сучасних *освітніх, соціокультурних та соціально-економічних* процесів і відповідно вирішувати такі основні завдання:

в *освітній* сфері:

- формування через фахівців соціогуманітарної сфери гуманістичної спрямованості професійної підготовки кадрів;
- підготовка висококваліфікованих, творчих особистостей, які мають можливість опановувати нові передові знання та використовувати їх на благо суспільства;
- створення належних умов для нарощування освітнього потенціалу України, забезпечення широкого доступу талановитої молоді до нових знань незалежно від місця проживання, майнового та фінансового стану;
- створення умов для виявлення та реалізації духовного багатства особистості, її соціально-професійної активності;
- утвердження змісту й структури освіти, технологій навчання, які формуватимуть в особистості здатність до самостійного пошуку істини, вироблення й аргументованого відстоювання власної позиції, думки;
- утвердження стратегічного пріоритету реформування вітчизняної науки;
- підготовка менеджерів соціально-гуманітарного спрямування, обізнаних на основних тенденціях суспільного розвитку, здатних вирішувати стратегічні завдання.

у *соціокультурній сфері* необхідні:

- активне входження України у світовий культурний та освітній простір;
- реалізація державної мовної політики на основі норм міжнародного права, Європейської хартії регіональних мов та мов національних меншин;
- державний захист національної культурної індустрії (книговидавництва, кінематографія, мистецтво);

- інтеграція української культури у глобальні культурні процеси;
- відродження духовних цінностей українського народу, захист та примноження його культурних здобутків;
- збереження та актуалізація національної культурної спадщини;
- формування толерантного суспільства, утвердження свободи совісті та віросповідання;
- державний захист національної культурної індустрії (книговидання, кінематографія, мистецтво).

З метою підвищення якості підготовки фахівця гуманітарного профілю у *соціально-економічній* сфері країни потрібні такі нововведення:

- істотне збільшення кількості бюджетних місць у державних вищих навчальних закладах;
- здійснення соціального моніторингу, який передбачає системний аналіз процесів соціогуманітарної сфери, вирішення її суперечностей, посилення соціальної захищеності її працівників;
- створення єдиного державного банку потреби у фахівцях соціально-гуманітарної сфери;
- створення аналітичних груп для аналізу стану та розробки нормативно-правового забезпечення розвитку соціально-гуманітарної сфери центру та регіонів України, їх кадрове забезпечення;
- реалізація принципу нульового оподаткування освітніх, навчально-виховних і науково-дослідних закладів;
- підвищення ефективності використання та адаптації зарубіжного досвіду управління соціально-гуманітарною сферою, її кадровим потенціалом.

Спеціалісти гуманітарного профілю нової формації повинні стати носіями культурних цінностей інформаційного суспільства. Друга вища освіта гуманітарного профілю повинна виводити професійні знання, вміння та навички, здобуті у процесі першої вищої освіти, у більш широку галузь людинознавства, психології, педагогіки, соціальної педагогіки.

Освіта дорослих як складна система має свою внутрішню соціальну сутність та свої специфічні форми управління. Національне розуміння концепції навчання впродовж життя в Україні знаходиться на стадії формування.

Попередником концепції навчання впродовж життя в Україні можна вважати післядипломну освіту, яка склалась у 1996-2010 роках із сукупності галузевих систем додаткової освіти, підвищення кваліфікації та гіпертрофовано розвиненої системи перепідготовки (здобуття другої вищої освіти з скороченим терміном навчання). Спільною ознакою різних видів післядипломної освіти є формалізованість: ВНЗ повинні отримувати ліцензії на всі ці види діяльності, а випускники здобувають документ про освіту державного зразка.

Держава мотивує навчальні заклади до реалізації досить тривалих програм з вагомим фундаментальним компонентом та здобуттям

випускниками документа про освіту державного зразка, а роботодавці зацікавлені у коротких та дуже коротких тренінгових програмах, які спрямовані на формування конкретних практичних компетентностей працівників і реалізуються, переважно, за межами традиційних ВНЗ, що обумовлює незначну участь бізнесу в фінансуванні програм LLL в університетах.

Наразі все частіше використовуються терміни "навчання впродовж життя", "навчання протягом життя" або "освіта протягом усього життя", що повинно охопити не тільки традиційну для України післядипломну освіту, але й низку порівняно нових видів освітньої діяльності. До них можна віднести: неформальну та інформальну освіту, у тому числі механізми їх формального визнання; бізнес-освіту; навчання не для цілей професійної діяльності, навчання осіб "третього віку"; широкий спектр програм формальної та неформальної дистанційної освіти тощо.

При цьому слід урахувати, що різноманітні нестационарні форми здобуття вищої освіти в Україні (заочне, вечірнє, дистанційне навчання, екстернат) досі не включаються до національного розуміння концепції навчання впродовж життя.

Різницю між видами післядипломної освіти можна визначити в розрізі їх обов'язковості та фінансування. Періодичне (один раз на п'ять років) професійне вдосконалення державних службовців, учителів та лікарів у форматі підвищення кваліфікації є обов'язковим і фінансується державою. Більш того, функціонують цілі монопольні системи регіональних та міжрегіональних інституцій підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Натомість, перепідготовка практично повністю здійснюється за ініціативою та за рахунок самих осіб, що навчаються, і спрямована на оволодіння новим фахом для започаткування або продовження кар'єри за професією, що не відповідає раніше здобутій освіті. Варто зазначити, що за попередні 15 років перепідготовка стала успішною формою діяльності багатьох вищих навчальних закладів, а також спеціалізованих інституцій післядипломної освіти.

Післядипломна освіта в Україні має досить фрагментарне законодавче забезпечення, що створює можливості для певної автономії провайдерів цієї діяльності. У Законі України "Про вищу освіту" (як зразка 2002, так і зразка 2014 років) наведені лише загальні означення традиційних видів післядипломної освіти. Так у 2002 році МОН розробив проект Положення про післядипломну освіту, а надалі (до 2014 року) було запропоновано кілька версій проекту Закону України "Про післядипломну освіту", які так і не були ухвалені. Однією з причин неуспіху законотворчих зусиль став опір ВНЗ, які не вітали обмеження їх академічної автономії.

Висновки і пропозиції. Насиченість та швидкий темп сучасного суспільного життя в Україні впливає на всю систему освіти загалом і на систему професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах

здобуття другої вищої освіти зокрема. Така ситуація дає змогу спрогнозувати подальші шляхи розвитку системи другої вищої освіти в Україні, а саме:

1. Адаптивність системи другої вищої освіти передбачає її спрямованість на швидку адаптацію до соціальних запитів відповідно до потреб у фахівцях гуманітарного профілю. З цією метою доцільно постійно проводити моніторинг регіональних потреб у фахівцях гуманітарного профілю. У сучасних умовах важливо готувати професійно мобільного фахівця, який за необхідності може перекваліфіковуватися або змінювати професію.

2. Інтегрованість у світову систему підготовки фахівців гуманітарного профілю відбувається завдяки модернізації вищої освіти України відповідно до Європейських стандартів, розширенню академічної мобільності студентів. У контексті приєднання України до Болонського процесу доцільно розширювати співпрацю в вищих навчальних закладах зарубіжних країн щодо отримання студентами спільних дипломів, зарахування кредитів за Європейською кредитно-трансферною системою (ECTS).

Професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти має розглядатися як розвиток українських і світових культурних цінностей, орієнтація на ідеали демократії й гуманізму, які необхідні для існування та розвитку громадянського суспільства України.

3. Професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти є підсистемою неперервної та вищої освіти й освіти дорослих. Тому є необхідним розробка та доповнення законодавчої бази щодо її функціонування відповідно до нових освітніх вимог. Нова редакція Закону України "Про вищу освіту" (2014 рік) визначає необхідність практичного переосмислення поняття перепідготовки. На заміну цьому виду післядипломної освіти має прийти здобуття другої вищої освіти за індивідуалізованим навчальним планом. Така практика існувала постійно, але реальної індивідуалізації навчання досі не передбачалося.

4. Неперервність полягає в тому, що система другої вищої освіти є підсистемою освіти дорослих, яка забезпечує можливості студента у подальшому професійному самовдосконаленні себе як фахівця, а також і можливості професійної підготовки за природничим чи технічним напрямом.

5. Необхідне чітке визначення функцій усіх організацій, що беруть участь у підвищенні кваліфікації та перепідготовці кадрів. Здійснюється поступовий перехід від теоретичної освіти, орієнтованої на оволодіння знаннями, до освіти практичної, що припускає набуття не тільки знань, а й умінь, які відповідають сучасним запитам суспільства; активне використання передових технологій освіти дорослих. Необхідно сприяти розвитку освіти впродовж життя, яка використовує такі інструменти, як гнучкі освітні траєкторії, навчання на робочому місці, визнання набутих знань, навичок та компетенцій (незалежно від того, чи отримані вони шляхом традиційного навчання чи неформальної освіти).

6. Об'єднання різних джерел фінансування системи другої вищої освіти як складової освіти дорослих (державних, приватних, міжнародних фондів тощо), розроблення багатоваріантних і різнотермінових способів індивідуального кредитування, надання фінансових, податкових й інших пільг з метою стимулювання й заохочення неперервного навчання та відповідного інвестування.

7. Розширення системи надання соціальних пільг щодо оплати за навчання в системі другої вищої освіти педагогічним працівникам, які першу вищу освіту здобували за контрактною формою. Сьогодні в Україні студенти-заочники мають право на додаткові оплачувані відпустки тривалістю 30 календарних днів для складання випускних екзаменів та до чотирьох місяців для написання дипломної роботи. Крім того, вони мають право на певну кількість вільних від роботи днів без збереження заробітної плати (а в деяких випадках зі збереженням 50% заробітної плати). За нашими спостереженнями, заочникам далеко не завжди вдається отримати від роботодавця передбачені державою пільги.

8. Суттєва модернізація процесу навчання майбутніх фахівців гуманітарного профілю на всіх рівнях. Поширення новітніх технологій сприяє більшим можливостям он-лайн взаємодії між викладачами та студентами (проведення інтернет-конференцій, семінарів тощо). Здобуття другої вищої освіти доцільно здійснювати на основі поєднання очно-дистанційної форми: поєднання очного навчання на сесії (10–12 днів) та дистанційної (2 – 3 місяці).

Така організація навчання вимагає високоактивних навчальних методів; інформаційно-комунікаційних технологій; формування вмінь толерантно і продуктивно діяти (автономно) в різних навчальних і соціальних групах; ситуаційного і контекстного навчання; індивідуальних навчальних планів і програм; розширення джерел одержання інформації (інформаційно-комунікаційні технології, Інтернет, медіаосвіта, дослідницька діяльність тощо). Впровадження таких форм дистанційного навчання як он-лайн консультації, інтернет-конференції, спілкування у скайпі, сприятимуть розширенню функцій викладача не тільки як лектора, керівника семінарів і тренінгів, а також і як тьютора, що надає різноманітні освітньо-консультаційні послуги дистанційно, через мережу Інтернет.

9. Професійна підготовка викладачів-андрагогів. Становлення професії "андрагог" в Україні викликане необхідністю застосування сучасних технологій в освіті дорослих, складовою частиною якої є і професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти. Постає необхідність усвідомлення та реалізації викладачами практичного спрямування усіх навчальних дисциплін, формування у студентів міждисциплінарного мислення, вміння ефективно працювати з великими масивами джерел та досвіду. Тому з метою забезпечення фундаменталізації професійної підготовки андрагогів необхідним є створення інститутів і кафедр андрагогіки.

10. Змістовий компонент підготовки фахівців гуманітарного профілю необхідно спрямовувати на посилення міждисциплінарних зв'язків та організовувати навчальний процес відповідно до потреб економічного і соціального розвитку держави на основі впровадження результатів сучасних наукових досліджень, широкого використання вітчизняного та зарубіжного досвіду в сфері професійної підготовки та навчання дорослих.

11. Створення механізмів визнання попереднього навчання вимагає розробки нормативно-правової бази та механізмів визнання в системі загальної середньої, професійної й вищої освіти компетентностей і кваліфікацій, отриманих шляхом інформальної, неформальної освіти та практичної діяльності (внесення відповідних положень до Законів України "Про освіту", "Про професійну освіту", "Про вищу освіту" й у відповідні підзаконні акти).

Таким чином, представлені пропозиції щодо підвищення ефективності професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в сучасних умовах, подальшого функціонування системи другої вищої освіти в Україні, шляхи впровадження концепції неперервної освіти сприятимуть активізації подальших наукових пошуків педагогічної, андрагогічної, філософської економічної проблематики щодо усвідомлення сучасного розширеного національного розуміння концепції навчання впродовж життя; формування розгорнутої пропозиції програм освіти протягом життя, які враховують тенденції розвитку економіки та ринку праці; інтеграцію формального та неформального (інформального) навчання, традиційної та дистанційної освіти, поєднання потреб кар'єрного та особистісного зростання; індивідуалізацію навчання в самому широкому розумінні цього терміну.

Література

1. Закон України «Про вищу освіту» : прийнятий 01.07.2014 р. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111—zakon—ukrayiny—pro—vyschu—osvit>
2. Закон України «Про вищу освіту» (зі змінами та доповненнями) від 23 травня 1991 р. № 1060—XII [Електронний ресурс]. — Режим доступу: zakon.rada.gov.ua
3. Концепція гуманітарної освіти України. — К. : "Генеза", 1997. — 14 с.
4. Концепція гуманітарного розвитку України [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://old.niss.gov.ua/Table/koncsep.htm>
5. Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта України. — 2002. — № 33. — 23 квіт. — С. 4—6.
6. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті Європейської інтеграції / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. — 2008. — № 1. — С. 57—69.

Семенець С. П.,
*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики
 навчання математики, фізики та інформатики
 Житомирського державного університету імені Івана Франка*

ФЕНОМЕН ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В РОЗВИВАЛЬНОМУ НАВЧАННІ

За результатами змістово-теоретичного та структурно-системного аналізу розкрито зміст і структуру педагогічної діяльності в розвивальному навчанні. Обґрунтовано думку, що концепція моделі педагогічної діяльності О. К. Дусавицького дозволяє дослідити процес становлення й розвитку педагога як особистості, професіонала і творця. Особистісні чинники педагогічної діяльності в розвивальному навчанні представлено як його іманентно властиві атрибути, серед яких виокремлено ключову професійно-особистісну позицію педагога щодо питання взаємовідношення навчання, розвитку і виховання.

Ключові слова: педагогічна діяльність, розвивальне навчання, професійно-особистісні якості вчителя.

По результатам содержательно-теоретического и структурно-системного анализа раскрыто содержание и структура педагогической деятельности в развивающем обучении. Обосновано мнение, что концепция модели педагогической деятельности А. К. Дусавицкого позволяет исследовать процесс становления и развития педагога как личности, профессионала и творца. Личностные факторы педагогической деятельности в развивающем обучении представлено как его имманентно присущие атрибуты, среди которых выделено ключевую профессионально-личностную позицию педагога по вопросу взаимоотношения обучения, развития и воспитания.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, развивающее обучение, профессионально-личностные качества учителя.

The results of theoretical and content-structural and system analysis to reveal the contents and structure of educational activities in developing education. Substantiated the view that the concept of educational models of AK Dusavytskiy allows to investigate the process of formation and development of the teacher as an individual, professional and creator. Personality factors of educational activities in developing training presented as inherent in its attributes, including the key singled professional personal position on the issue of the relationship of teacher training, development and education.

Key words: pedagogical activity, developing education, professional and personal qualities of the teacher.

Забезпечення повноцінного особистісного розвитку – засаднича вимога й необхідна умова модернізації освітянської галузі держави, її інтеграції в європейський і світовий освітній простір, що посутньо відповідає сучасним соціальним запитам на культурноосвічену, культуротворчу та свободолюбну особистість. У зв'язку з цим змістового й системного аналізу потребує один із особливих видів соціальної діяльності, до якої належить професійно-

педагогічна. Специфіка педагогічної діяльності досліджується в роботах В.В. Давидова, О.А. Дубасенюк, О.К. Дусавицького, М.В. Камінської, Н.В. Кузьміної, С.Д. Максименка, Л.М. Мітіної, В.В. Репкіна, В.О. Сластьоніна, І.С. Якиманської та інших. Зміст і структура професійної діяльності вчителя студіюються в працях О.Б. Воронцова, І.А. Зязюна, Л.І. Іванцевої, Є.І. Ісаєва, А.Ф. Ліненко, І.П. Підласого, П.І. Підкасистого, А.А. Реана та інших. Особливостям професійної діяльності вчителя математики присвячено наші новітні дослідження [12].

Мета статті – проаналізувати зміст і структуру педагогічної діяльності в розвивальному навчанні, з'ясувати її особистісні чинники.

Психологічна структура діяльності, яка визначена О.М. Леонтьєвим і його науковою школою, слугує теоретичною основою для вивчення особливостей педагогічної діяльності: її структури та специфіки функціонування. Погоджуємося з тим, що в історичному плані педагогічна діяльність реалізує функцію забезпечення наслідування. На думку М.В. Камінської, історичне наслідування здійснюється в двох формах: науково-заданій і культурно-заданій. У рамках науково-заданої форми сутність педагогічної діяльності полягає в адаптації для підростаючого покоління етапності наукового прогресу, що розкривається і будується як ретрансляція, повідомлення. Культурно-задана педагогічна діяльність розкривається через „спілкування різних форм розуміння”, що виявляється в *знаходженні педагогом способів ініціювання пізнавальної активності учнів з подальшим їхнім звертанням до суб'єкта педагогічної діяльності*. Якщо ідеальний предмет вивчається суб'єктом у його генетичному зв'язку з природою норм діяльності, тобто як образ, ідеал, то він виконує вже не відтворювальну, а творчу функцію людської уяви [6].

На наш погляд, саме в культурно заданій формі актуалізується суб'єкт-суб'єктна поведінка учасників навчально-виховного процесу (вчителя й учнів), реалізується перетворювальна функція й розвивальна роль діяльності, у процесі якої предмет пізнання вивчається з позиції його культурно-історичного становлення та розвитку (генези).

З огляду на два типи діяльності – ретрансляційна і продуктивна (творча), український психолог О.К. Дусавицький виділяє два типи педагогічної діяльності. До першого типу педагогічної діяльності належить діяльність ретрансляційна, а до другого – діяльність-„спілкування”, діяльність-„посередництво” [2, с. 9]. Педагогічна діяльність першого типу передбачає повідомлення, розповідь і монолог; за іншого - організовується спілкування, співпраця і діалог (полілог). На функціональному рівні діяльність-ретрансляція характеризує адаптивну педагогічну діяльність, що націлена на зміну зовнішніх факторів, відтворення наперед заданого зразка. Діяльність-співробітництво або розвивальну педагогічну діяльність визначає продуктивне перетворення, можливість реалізації внутрішніх потенцій особистості.

Таким чином, перший тип педагогічної діяльності є зовнішньо-

орієнтованим та ієрархічно організованим відповідно до галузевих (предметних) і методичних складових. Діяльність-співробітництво є внутрішньо-орієнтованою, оскільки передбачає створення умов для особистісного розвитку суб'єктів навчання.

Теоретичний аналіз наукової психолого-педагогічної літератури [1; 2; 7; 5; 8; 9] дозволяє констатувати, що дослідники в цілому виділяють три основні компоненти педагогічної діяльності.

1. Педагогічні цілі й задачі. Структуру педагогічної діяльності формує ієрархія цілей і задач (загальних, часткових, оперативних), які ставляться залежно від вибраного моменту навчально-виховного процесу. З позицій діяльнісного підходу педагогічна діяльність може розглядатися як процес постановки та розв'язування системи педагогічних задач, що в кожному конкретному випадку передбачає виконання цілком певної ієрархії дій і операцій.

2. Педагогічні засоби і способи розв'язування поставлених задач. З огляду на те, що педагогічні задачі поділяються на дидактичні та виховні, засоби і способи педагогічного впливу можуть бути двох видів. За першого виду впливу (дидактичного) педагог орієнтується на:

- вибір та структурно-дидактичний аналіз навчального матеріалу, що дозволяє визначити зміст і структурні компоненти методичної системи навчання;
- засоби активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів (студентів);
- способи реалізації розвивальної та виховної функції навчання;
- шляхи і способи індивідуалізації та диференціації навчального процесу (реалізації стильового підходу в навчанні).

Другий вид впливу (виховний) передбачає зорієнтованість педагога на:

- вибір і застосування прийомів і способів самореалізації, самоактуалізації, виявлення особистісних здібностей у педагогічній роботі;
- педагогічні засоби і способи особистісного розвитку й виховання учня (студента).

3. Самоаналіз та самооцінка виконаних педагогічних дій. Третій компонент педагогічної діяльності є рефлексивним, оскільки передбачає усвідомлення й коректування педагогом своєї праці. Рефлексія виконаних педагогічних дій, наявного рівня педагогічної майстерності здійснюється через самоаналіз цільового, змістового (задачного), процесуального компонентів та результату виконаної діяльності.

Серед зазначених компонентів педагогічної діяльності саме другий дозволяє практично встановити, до якого типу вона належить. В основі педагогічних засобів і способів розв'язування поставлених задач лежить система дій, яка обумовлює і процес, і результат діяльності. У педагогічній практиці можна виділити дві принципово різні системи дій, що відповідають двом типам педагогічної діяльності: *діяльність-ретрансляція*, *діяльність-співробітництво*. Перша система педагогічних дій реалізується через чітку регламентацію поведінки об'єкта педагогічного впливу (учня чи студента),

жорсткий контроль і оцінку результатів діяльності, задання готових зразків мислення, навчання і виховання. Інша система педагогічних дій передбачає діалог, співпрацю, відмову від наперед заданих способів діяльності, спрямована на створення умов для саморозвитку, самовиховання, становлення особистості школяра чи студента.

Таким чином, специфіка педагогічної діяльності як цілісного утворення визначається системою освіти (прийнятою концепцією), загальними цілями, шляхами їх досягнення, особливостями змістової та процесуальної складової методичної системи навчання. У сучасному навчальному процесі реалізуються дві принципово різні системи педагогічних дій, що репрезентують суб'єкт-об'єктні чи суб'єкт-суб'єктні (міжособистісні) відносини.

Особливості педагогічної діяльності в психолого-педагогічній системі „Розвивальне навчання” почали вивчатися лише в останні роки, коли були одержані результати, пов'язані з проблемами формування навчальної діяльності учнів початкової школи.

У концепції педагогічної діяльності Л.М. Мітіної праця вчителя являє собою деякий багатовимірний простір, який містить три взаємопов'язані простори: *особистість педагога, педагогічна діяльність, педагогічне спілкування*. В організованому навчально-виховному процесі названі три простори перебувають у складних діалектичних зв'язках, за яких кожний простір виступає то передумовою, то засобом, то результатом розвитку. Квінтесенцією педагогічної діяльності слугує *процес цілісного розвитку особистості*, у якому навчання виступає провідною складовою. У структурі педагогічної діяльності дослідниця виділяє три складові: педагогічні цілі й задачі; педагогічні засоби і способи розв'язування поставлених задач; аналіз і оцінка педагогічних дій. Основоположним утворенням у структурі особистості вчителя, за Л.М. Мітіною, є *педагогічна спрямованість* як стійка домінуюча система мотивів, у структурі якої виділено три напрямки: орієнтація на дитину, орієнтація на себе, орієнтація на предметний аспект професії вчителя. На думку дослідниці, поняття „*педагогічна компетентність*” може бути розкрито як утворення, до якого належать знання, вміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні та розвитку особистості. Окрім педагогічної спрямованості, педагогічної компетентності, до важливої складової особистості педагога віднесено емоційну гнучкість, під якою розуміється поєднання емоційної експресивності та емоційної стійкості [10].

Концепція професійного розвитку педагогів розвивальної освіти розроблена М.В. Камінською [7; 8]. Рушійною силою професійно-педагогічного розвитку, на думку дослідниці, є перетворення статусу педагогічної діяльності як самодостатньої (монологічної) і включення її в іншу діяльність (діалогічну). Педагог розвивальної освіти (на відміну від сучасної традиційної) виконує особливі культурологічні функції смислового й діяльнісного контексту, які можуть здійснюватися за суб'єкт-суб'єктних

відносин та організованого навчального діалогу. Відповідно до досліджень М.В. Камінської педагогічна діяльність у системі розвивального навчання передбачає такі професійні дії:

- цілепокладання, що будується відповідно до принципу „оберненого ходу”. Учитель спочатку прогнозує особистісно значущий результат для учня, а потім вибирає засоби та ставить ціль;

- виконавська частина дії вчителя, яка реалізується не через демонстрацію і наслідування, а на основі принципу „захованого динамічного доповнення дій”;

- педагогічна рефлексія, що здійснюється за принципом інтерпретації результатів навчальної роботи залежно від виконання навчальних дій.

У створеній концепції провідною педагогічною здібністю є самокомунікація, що полягає у відтворенні ситуації вибору і невизначеності, стимулює професійний розвиток у навчальній діяльності [7].

О.К. Дусавицький розробив концепцію моделі педагогічної діяльності в системі розвивального навчання. Основоположною є ідея автора про те, що сутність педагогічної діяльності розкриває *процес саморозвитку*. На думку дослідника, педагогічна діяльність має розв’язувати дві взаємопов’язані задачі: *забезпечення процесу розвитку особистості дитини і постійної самозміни самого вчителя* [2]. З огляду на вищезазначене, О.К. Дусавицький виділяє три основні компоненти в структурі педагогічної діяльності.

Перший компонент (проектувальний) передбачає проектування саморозвивальної педагогічної системи „педагог – дитина”. Зміст цього компонента розкривається через вибір і конструювання педагогічних засобів (визначення змісту знань, представлення його як системи навчальних задач); планування розв’язування навчальних задач згідно зі структурою навчальної діяльності; розроблення методичного забезпечення навчального процесу з використанням різних форм співробітництва; визначення способів контролю й оцінки засвоєння учнями навчальних дій, способів розв’язування навчальних задач.

Другий компонент педагогічної діяльності є *управлінським*, його зміст розкривається як безпосереднє управління процесом розвитку школярів. Реалізація цього компонента зумовлюється основними позиціями, які може займати педагог.

1. Змістово-предметна позиція полягає в представленні змісту навчальної діяльності у формі навчальних завдань.

2. Психологічна позиція забезпечує організацію процесу розв’язування навчальної задачі відповідно до психологічних закономірностей розгортання навчальної діяльності.

3. У методичній позиції вчитель здійснює відбір і реалізацію конкретних методичних прийомів і способів, що слугують розгортанню навчальної діяльності. Відповідно до етапу розв’язування навчальної задачі, типу уроку, педагог організовує колективні та колективно розподілені форми роботи школярів, розробляє та використовує засоби навчальної діяльності.

Методична позиція вчителя втілюється через індивідуальний підхід, варіативність поставлених завдань відповідно до зони найближчого розвитку суб'єктів навчання і передбачає дотримання низки вимог: *дискредитація споживацького мотиву та установки на готові знання; формування пізнавального інтересу та активізація мислительної діяльності; структурованість навчального предмету та системність здобутих знань; розв'язування стратегічної задачі й повне розуміння теоретичної проблеми; квазі-дослідницький зміст діяльності та рефлексія способу мислення* [3, с. 62-77].

4. Позиція управління передбачає самоорганізацію діяльності педагога, її рефлексію, на основі чого приймається рішення про вибір тієї позиції, яка необхідна в конкретний момент (предметна, психологічна чи методична). Саме позиція управління дозволяє постійно утримувати загальну логіку розвитку колективного й індивідуального суб'єкта діяльності, миттєво реагувати на зміни, що відбуваються в цьому процесі.

5. Особистісну позицію педагога О.К. Дусавицький називає „суперпозицією в педагогічній діяльності”, оскільки головною її метою є виховання особистості. Реалізація такої позиції передбачає встановлення не просто суб'єкт-суб'єктних, а міжособистісних відносин; вихід за межі навчальної діяльності та застосування інших, ніж у навчальній діяльності, засобів спілкування (ідентифікації, емпатії). На індивідуальному рівні, як зауважує психолог, визнається рівність педагога і школяра, вони стають рівними в моральному, загальнолюдському сенсі як „унікальні індивідуальності”.

Третій компонент педагогічної діяльності (рефлексивний) передбачає аналіз (самоаналіз), зіставлення з програмою і коректування одержаних педагогом результатів процесу формування навчальної діяльності. Фіксуються новий досвід, власні висновки та відкриття, здобутки та знахідки дітей, на основі чого ставляться нові педагогічні задачі. Це дозволяє зробити висновок про те, що педагогічна діяльність у системі розвивальної освіти має ознаки *саморозвивальної системи* [2, с. 40].

Проведений аналіз наукових концепцій педагогічної діяльності дозволяє зробити висновок про наявність у них близьких за змістом теоретичних положень. Кожна з моделей, окрім визначених структурних компонентів педагогічної діяльності, передбачає вплив особистісного чинника. Однак саме характеристика педагогічної діяльності як саморозвивальної системи дозволяє дослідити процес становлення й розвитку педагога і як особистості, і як професіонала, і як творця. З іншого боку, прийняття в наших дослідженнях концептуальних ідей про розвиток здібностей (обдарованості) особистості, формування навчальної діяльності учнів (навчально-професійної діяльності студентів), слідування принципу розвивальної наступності навчання зумовлюють дотримання концепції моделі педагогічної діяльності, розробленої О.К. Дусавицьким.

Цілісна педагогічна діяльність розгортається відповідно до визначених

структурних компонентів, а її ефективність обумовлюється, передусім, рівнем розвитку *особистісних рис і якостей педагога*. Вивченню особистості педагога присвячено праці як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Результати досліджень висвітлено в теоріях учителя-фасилітатора (К. Роджерс), творчого вчителя (Ш.О. Амонашвілі, В.І. Загвязницький, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьміна, В.М. Максимова, А.А. Реан), самозміни вчителя (О.К. Дусавицький, М.В. Камінська, Л.М. Мітіна, В.В. Рєпкін, Н.В. Рєпкіна), професійного становлення вчителя (А.М. Алексюк, О.А. Дубасенюк, М.І. Жалдак, З.І. Слєпкань).

На думку К. Роджерса, найпродуктивнішою особистісною позицією вчителя є відкритість власним думкам, почуттям і переживанням, заохочення та довіра можливостям учнів, емпатійне розуміння. Основою такої позиції слугує сформована система цінностей: *розуміння значущості іншої людини, здатність до особистісного вибору та особистісної відповідальності, значущість радості учіння як творчого процесу* [11].

Теорії самозміни педагога постулюють, що педагог нового типу, з одного боку, створює оптимальні умови для розвитку позитивних потенцій кожного учня, а з іншого – сам активно залучений до процесу пізнання життя. Розвиток учня та вчителя проходить синхронно, однак у вчителя цей процес розпочинається значно раніше. Концептуальним є положення про те, що суб'єкт у своїх діях, у актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється та реалізовується – він у них формується та визначається. У зв'язку з цим встановлюється шлях і ставиться *провідна педагогічна задача, сутність якої в організації реальних, творчих діянь суб'єкта навчання* [11].

Проведений під керівництвом О.К. Дусавицького генетико-моделюючий експеримент дозволив визначити основні вимоги до професійних якостей педагога в системі розвивальної освіти [2, с. 44]:

1. Необхідною умовою є наявність у педагога особистісної складової. Вона виявляється в широті та стійкості інтересів до світу, які за своїм змістом орієнтовані на виявлення сутності речей і явищ. Окрім цього, особистісна форма поведінки передбачає спосіб самоуправління в системі відносин, коли інший суб'єкт розглядається не як засіб, а тільки як мета.

2. Досягнення цілей і розв'язання завдань розвивальної освіти можливе лише за умови суб'єкт-суб'єктних відносин. Прийняття такої світоглядної установки педагога проектується в особливий виховний діяльності. У зв'язку з цим, як зауважує дослідник, особистісні якості педагога мають розглядатися як професійні, без яких неможливою є реалізація педагогічної системи, спрямованої на виховання цілісної особистості.

3. Оскільки особистість проявляє себе в колективній діяльності, в умовах діалогу, то важливою рисою педагога розвивальної освіти є здатність до організації колективно розподіленої навчальної діяльності й управління нею, що забезпечує розвиток особистості як суб'єкта навчання.

Підбиваючи підсумки функціонального аналізу структури педагогічної діяльності в системі розвивальної освіти, О.К. Дусавицький робить висновок про

те, що педагогічна діяльність є одним із різновидів дослідницької діяльності, де педагог вносить дещо нове, відкрите в ході процесу саморозвитку. Така педагогічна кваліфікація дозволяє педагогу бути майстром, тобто реалізувати себе як індивідуальність [2, с. 45].

Експериментальні дослідження, проведені з метою вивчення досвіду педагогічної діяльності, виявлення особистісних якостей педагога нової освітньої парадигми, дозволили констатувати таке:

1. У системі термінальних цінностей педагога розвивальної освіти переважають цінності „творчості”, „розвитку”, „мудрості”, „свободи”. Пріоритетною життєвою цінністю виступає саморозвиток, спрямованість на самозміну, самовдосконалення й самоактуалізацію. Основу системи інструментальних цінностей складають цінності, пов'язані з орієнтацією на інших: „чуйність”, „сміливість у відстоюванні власної думки”, „широта поглядів”.

2. Домінуючим стилем взаємодії педагога з колегами є *співробітництво*, що підтверджує засвоєння технології навчального діалогу в процесі організації навчальної діяльності. Саме здібність до діалогу в психології розвивальної освіти виділяється як універсальний показник сформованості особистості педагога.

3. Вивчення самооцінки педагогів розвивальної освіти показало, що для них характерною є *адекватна самооцінка*. Загалом у педагогів розвивальної освіти фіксується сформована здібність до рефлексії й адекватного сприймання власного „Я”, вони позитивно ставляться до вибору своєї професії.

4. У потребово-мотиваційній сфері домінуючою є *внутрішня мотивація особистості* педагога до розвитку, перевага професійного стилю розвитку – „активний розвиток”. У особистісному плані стиль „активний розвиток” характеризується постійним динамічним процесом самозміни, використанням усіх можливостей для саморозвитку.

5. Взаємодія педагога розвивальної освіти з іншими характеризується середнім рівнем розвитку здібності до *самоконтролю*. Невисокий рівень самоконтролю пояснюється відкритістю особистості педагога, виявленням особистісних переживань та емоцій як необхідних умов встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин.

6. *Емпатія* як здібність співпереживати іншій людині, здатність відчувати все те, що відчуває інша людина, є характерною рисою педагога розвивальної освіти. Проявом емпатії слугує „відчуття” іншої людини, відсутність конфліктної поведінки, намагання будувати партнерські та рівноправні відносини, прийняття компромісних рішень.

7. Педагог розвивальної освіти характеризується високим рівнем розвитку здібностей до *теоретичного узагальнення*, а професійно значущий показник його мислення – *гнучкість*. Примітно, що готового сценарію навчального заняття в цій системі немає, педагог має „на ходу” перебудовувати перебіг заняття залежно від індивідуальних особливостей суб'єктів навчального пізнання [2].

Зазначені особистісні якості педагога забезпечують його розвивальну професійно-педагогічну діяльність, реалізацію розвивального навчання не тільки за формою, але й, що головне, за змістом. Тому названі якості особистості педагога в розвивальному навчанні можуть бути названі як професійно-особистісні.

Таким чином, одна із ключових проблем розвивального навчання пов'язується з кваліфікацією вчителя, яка не обмежується засвоєнням предмета та володінням методикою його навчання. Розвивальна педагогічна діяльність передбачає *актуалізацію здібностей організовувати повноцінну навчальну діяльність учнів (процес учіння), а отже, забезпечити їхній особистісний розвиток у трьох вимірах: діяльнісному, генетичному, соціально-психологічно-індивідуальному*. Особистісними чинниками цієї діяльності слугують такі іманентно властиві атрибути психолого-педагогічної системи „Розвивальне навчання”:

1) визнання учня як суб'єкта навчальної діяльності, необхідності суб'єкт-суб'єктних і міжособистісних відносин у навчально-виховному процесі, відмовлення від авторитарної педагогіки й утвердження гуманістичної педагогіки співробітництва та навчального діалогу (полілогу);

2) відмова від традиційної освітньої установки на готові знання, способи діяльності та мислення;

3) орієнтація на процес діяльності, проектування, прогнозування та діагностика її результатів;

4) внутрішня мотивація, особистісна зорієнтованість на саморозвиток, самореалізацію та самоактуалізацію в професійно-педагогічній діяльності;

5) система професійно-педагогічних компетентностей (особистісних, управлінських, предметних, психологічних, методичних);

6) цінності творчості, свободи та співпраці як ознаки особливого професійно-педагогічного стилю;

7) здібності до науково-теоретичного узагальнення, варіативність і гнучкість мислення;

8) концептуально-парадигмальне мислення, здатність сприйняти інноваційну освітньо-виховну парадигму;

9) культуросвіченість, обізнаність в історії науки та мистецтва;

10) почуття гумору (здатність створити позитивний психологічний клімат) та емпатія (здібності співпереживати іншій людині, відчувати те, що відчуває вона);

11) рефлексія своєї особистості, виконуваної професійно-педагогічної (інноваційної) діяльності.

Підсумовуючи зміст педагогічної діяльності в розвивальному навчанні, акцентуючи увагу на значущості особистісних чинників, зауважимо, що готовність до такої діяльності визначається, передусім, власною професійно-особистісною позицією педагога стосовно сутності навчально-виховного процесу, розв'язання однієї з найголовніших проблем педагогіки й педагогічної психології: *в якому взаємовідношенні перебувають три головні*

категорії – навчання, розвиток і виховання? Якщо дотримуватися концептуального положення про те, що навчання має передбачати, насамперед, розвиток (навчання є формою розвитку особистості), який іде з середини, ґрунтується на вроджених задатках і розвинених здібностях; виховання здійснюється в таких формах співробітництва в навчальній діяльності, де учень зберігає свою особистісну цілісність (принцип єдності навчання і виховання), то це є свідченням усвідомленого вибору педагогом розвивальної освітньої парадигми, його готовності до засвоєння системи розвивального навчання не тільки за формою, але й за змістом. Якщо ж вважати, що навчання, виховання і розвиток – це три загалом непов’язані між собою процеси; навчання – це, передусім, формування, що здійснюється ззовні і являє собою „процес подолання природних нахилів і заміщення їх здобутими під зовнішнім натиском навичками” [4], то така професійно-особистісна позиція педагога несумісна і з теорією, і з практикою розвивального навчання.

Особливостям професійної діяльності вчителя математики в системі розвивального навчання будуть присвячені наші подальші роботи.

Література

1. Воронцов А. Б. Учебная деятельность: введение в систему Д. Б. Ельконина – В. В. Давыдова / А. Б. Воронцов, Е. В. Чудинова. – М. : Рассказовъ, 2004. – 304 с.
2. Дусаицкий А. К. Педагогическая деятельность в развивающем образовании. Восхождение к личности : [учеб. пособие] / А. К. Дусаицкий, О. Н. Погребняк. – Харьков : Изд. центр Харьковского национального ун-та им. В.Н. Каразина, 2006. – 200 с.
3. Дусаицкий А. К. Развивающее образование: теория и практика. Статьи / А. К. Дусаицкий. – Харьков : ХНУ. – 2002. – 146 с.
4. Дьюи Джон. Демократия и образование / Джон Дьюи [пер. с англ. В. Нагдасея]. – М. : „Педагогика-Пресс”, 2000. – 384 с.
5. Жалдак М. І. Професійна діяльність вчителя та інформаційні технології / М. І. Жалдак // Освіта. – 2004. – № 11. – С. 5.
6. Каминская М. В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя / М. В. Каминская. – М. : Смысл, 2003. – 285 с.
7. Каминская М. В. Проблема освоения учителем деятельности в системе Эльконина – Давыдова / М. В. Каминская // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 49–59.
8. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности : автореф. дисс. на соиск. уч. степ. доктора пед. наук (по психологии) / Н. В. Кузьмина. – Л., 1965. – 39 с.
9. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1998. – 98 с.
10. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 215 с.
11. Роджерс К. Несколько важных открытий / К. Роджерс // Вестник МГУ. – Серия 14. Психология. – 1990. – № 2. – С. 58–65.
12. Семенец С. П. Методологія і теорія розвивального навчання математики : [монографія] / С. П. Семенец. – Житомир : Вид-во О. О. Овенок, 2015. – 236 с.

Бабушко С. Р.,
канд. філол. наук, доцент Національного
університету фізичного виховання і спорту України, м. Київ
babushko_sr@mail.ru

НЕФОРМАЛЬНІ ТА ІНФОРМАЛЬНІ ОСВІТНІ МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

У статті проаналізовано неформальні та інформальні освітні можливості для професійного та особистісного розвитку фахівців у сучасних умовах; розкрито їх сутність та систематизовано у дві категорії: ті, що мають місце на робочому місці в межах організації свого працевлаштування, та ті, що мають місце поза ним.

Ключові слова: неформальна та інформальна освіта, професійний та особистісний розвиток, фахівці.

В статье проанализированы неформальные и информальные образовательные возможности для профессионального и личностного развития специалистов в современных условиях; раскрыта их сущность и выделено две группы: те, что доступны на рабочем месте или в рамках организации их трудоустройства, а также те, что имеют место вне его.

Ключевые слова: неформальное и информальное образование, профессиональное и личностное развитие, специалисты.

The article reveals a number of learning and educational possibilities for a modern employee nowadays. The emphasis has been made on the non-formal and informal educational tools excluding employees' education and training. They have been examined and analyzed as on-the-job and off-the job educational tools. It has been shown that the most efficient tool is an employee's self-study which can be realized in different ways, particularly through a professional development plan. The principles of designing such plans and making them effective have been identified in the article. It has been found out that the principles of their designing and the principles of adult education are common, particularly the following: learner-centered learning, utilizing employee's personal experience, goal-oriented learning, relevancy-oriented and practicality, collaboration.

Under today's circumstances electronic tools are becoming increasingly popular among modern employees and are being widely used by them for their professional and personality development.

There have also been identified the further ways of investigating educational and learning tools for employees' professional and personality development.

Key words: non-formal and informal education and learning, professional and personality development, employees.

Актуальність дослідження. Завдяки стрімкому розвитку

інформаційно-комунікаційних технологій професійна кваліфікація фахівця швидко застаріває, що зумовлює нагальну потребу постійного оновлення його знань, набуття нових компетентностей, підвищення його кваліфікації. За таких умов питання професійного розвитку сучасного фахівця (організація навчання, перепідготовки та підвищення кваліфікації безпосередньо на робочому місці та власне особистий розвиток) набувають особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Оскільки професійний розвиток має місце в системі професійної освіти та освіти дорослих, то питання професійного розвитку кадрів до недавнього часу розглядалися у вузькому діапазоні, а саме в рамках менеджменту персоналу (О. Грішнова, В. Данюк, О. Крушельницька, М. Мурашко, Л. Пан, В. Петюх, Д. Розенберг).

Нині проблеми професійного розвитку фахівців різних спеціальностей активно досліджуються педагогами в рамках освіти дорослих. Низка наукових праць є порівняльно-педагогічними. Причому географічний діапазон досліджуваних країн варіюється від європейських (А. Гончарук, А. Каплун, О. Огієнко, О. Проценко) до північно- (Н. Бідюк, М. Борисова, О. Романовський, Т. Пілюгіна) та латино-американських країн (О. Жижко) і, навіть, до економічно розвинених азійських країн (Н. Пазюра).

Загалом, аналіз вітчизняної науково-педагогічної літератури свідчить, що професійний розвиток фахівців не був предметом комплексного науково-педагогічного аналізу за поодинокими винятками. Зокрема, проблемами професійного розвитку учителів займаються В. Лозовецька, Н. Муқан, Л. Пуховська, О. Садовець; професійному розвитку працівників на виробництві присвячена дисертація Н. Пазюри; питання підготовки виробничого персоналу висвітлено у працях О. Аніщенко та А. Сушенцева.

Натомість, у зарубіжному науковому просторі проблемами професійного розвитку активно займаються упродовж останніх десятиліть, про що свідчить аналіз літературних та документальних джерел, Інтернет- та Інтранет-ресурсів. Значний інтерес становлять результати наукових досліджень зарубіжних науковців у сфері освіти дорослих (Л. Брайсон (L. Bryson), Д. Гарвін (D. Garvin), Е. Ліндеман (E. Lindeman), Б. Мансфілд (B. Mansfield), М. Ноулз (M. Knowles) та ін.), в області управління та розвитку людських ресурсів (К. Арджіріс (C. Argyris), М. Харріс (M. Harris) та ін.). Вартими вивчення є праці зарубіжних науковців, у яких розкриваються фундаментальні, педагогічні, психологічні, дидактичні основи навчання фахівців на їх робочому місці у різних галузях економіки (М. Аллен (M. Allen), Дж. Берсін (J. Bersin), М. Ераут (M. Eraut), К. Готвік (K. Gottwik).

Постановка проблеми. Однак, як свідчить аналіз автентичних джерел, наукові праці, в яких розкриваються особливості освітніх можливостей, малочисельні і є, переважно, практичними порадами для менеджерів із розвитку людських ресурсів. Поза увагою науковців залишаються питання професійного та особистісного розвитку працівників теоретико-методологічного спрямування.

Сучасний фахівець для свого професійного та особистісного розвитку може скористатися цілою низкою освітніх можливостей: від навчання в рамках формальної освіти до різноманітних курсів неформальної освіти, а також вагомим потенціалом інформальної освіти. Загалом, доцільно розрізняти дві категорії освітніх можливостей для професійного розвитку фахівця:

- ті, що мають місце на робочому місці в межах організації свого працевлаштування;
- ті, що мають місце поза ним.

Однак слід зауважити, що запропонований поділ є досить умовним, оскільки вони – взаємопов'язані. Наприклад, працівник може самонавчатися на своєму робочому місці чи в межах організації свого працевлаштування, так і поза нею. Проте працівник займається своєю самоосвітою переважно не в робочий час, а отже, не на робочому місці.

За таких умов необхідне всебічне вивчення неформальних та інформальних освітніх можливостей для професійного розвитку сучасного фахівця та їх особливостей. Найбільш дієвим знаряддям професійного та особистісного розвитку фахівця є його навчання, зокрема навчання на робочому місці. Однак **мета цієї статті** полягає в аналізі а систематизації інших освітніх можливостей неформальної та інформальної освіти для здійснення професійного та особистісного розвитку сучасного фахівця та розкритті їх сутності.

Виклад основного матеріалу. Основною освітньою неформальною та інформальною можливістю, якою користується сучасний фахівець, є його самонавчання. Саме воно, на думку науковців В. Трівун (V. Trivun), В. Кенджік (V. Kenjic), Ф. Махмуткехаджік (F. Mahmutcehajic), є належним інструментом задоволення суспільних та освітніх вимог, що змінюються, та інструментом, що добре відповідає потребам індивіда [1, с. 181].

Самостійне навчання часто називають самокерованим. Воно вважається найбільш простою формою навчання, адже для нього не потрібно таких ресурсів, як спеціальне приміщення, інструктор чи викладач, розклад занять чи спеціально відведений для навчання час – самонавчання проходить там і тоді, де і коли зручно учню. Фахівець, котрий займається самоосвітою, «не потребує певних жорстких форм зовнішнього управління, контролю, тобто він володіє достатньо високою внутрішньою мотивацією учіння, високим рівнем самоконтролю, самодисципліни, самоорганізації праці» [2, с. 128]. Такі переваги самоосвіти призвели до того, що на сучасному етапі у навчанні дорослих «акцент зміщується на самоосвітню діяльність» [3, с. 100].

Самоосвіта тісно пов'язана з проблемами самоактуалізації, самореалізації, саморегуляції, самовдосконалення особистості, відіграє важливу роль у системі неперервного професійного навчання. Спрямовання на «людинорівність», тобто на розвиток особистості, є характерною рисою тисячоліття [4, с. 4]. Завдяки неперервній самоосвіті працівник формується як особистість, яка може ефективно вирішувати питання особистісного характеру, компетентно виконувати робочі обов'язки, активно функціонувати

в суспільстві. Цих мотиваційних факторів може бути недостатньо для працівника, щоб заохотити його до самокерованого навчання та самоосвіти. Тому ефективним засобом можна вважати розробку особистих планів професійного розвитку працівника, яка здійснюється в організації його працевлаштування. Завдяки особистим планам професійного розвитку реалізується взаємозв'язок між першою та другою групами можливостей для навчання та професійного розвитку індивіда, тому що план укладається на місці працевлаштування, в ньому відображено не лише навчання, що проводиться в компанії, але й освітні засоби за її межами, які найбільше імпонують індивіду.

Аналіз посадових обов'язків менеджерів із кадрів за доступними для широкого загалу інтернет-ресурсами свідчить, що до кола їх обов'язків входить розробка та укладання планів професійного розвитку [5].

Загалом, під планом професійного розвитку розуміють документ, у якому відображено мету, розвиток необхідних компетентностей, цілі, яких необхідно досягнути члену персоналу для того, щоб підтримувати його безперервний розвиток як працівника, так і особистості, що в результаті призведе до покращення якості виконуваної роботи та розвитку його кар'єри [5]. Для того, щоб такий план був ефективним він має укладатися працівником спільно з менеджером, який безпосередньо працює разом із ним, та під керівництвом менеджера з розвитку людських ресурсів чи менеджера по роботі з кадрами. Тісна співпраця працівника з менеджером дозволяє визначити необхідні навички та ресурси, щоб забезпечити виконання плану та врахувати стратегічні потреби організації.

Аналіз методичних рекомендацій [5] дозволив нам виокремити головні принципи, на яких план професійного розвитку має базуватися, щоб бути «живим».

По-перше, план професійного розвитку працівника будується на основі **принципу особистісно орієнтованого навчання**, тобто передбачає врахування індивідуальних особливостей працівника, його здібностей, навичок, попереднього освітнього досвіду, його стилю учіннятощо. Це забезпечує працівнику можливість через усвідомлення такого вагомго фактора, як WIFM (що це дає мені?) реалізувати себе повною мірою в професійній та навчальній діяльності.

По-друге, дуже тісно пов'язаним із попереднім є **принцип урахування особистого досвіду** працівника, який забезпечує, за словами вітчизняної дослідниці Н. Бідюк, «органічне поєднання наявних знань та умінь з новими» [3, с. 172]. Безперечно, укладання програми професійного розвитку працівника неможливе без його попереднього досвіду, який є вагомим підґрунтям для набуття нових знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій тощо.

По-третє, професійний розвиток членів персоналу має починатися з початком їх діяльності у команді організації. Крім того, він має бути своєчасним, тобто укладатися не після того, як було виявлено, що той чи

інший член команди потребує певного покращення у своїй діяльності, а до того, виходячи з положення, що, конкурентоспроможність кожного члена команди робить конкурентоспроможним і саму організацію. Іншими словами, дотримання зазначених умов забезпечує реалізацію **принципу випереджувального навчання**, оскільки передбачає прогностичність розвитку працівника, як професіонала і особистості, так і всієї організації.

По-четверте, принцип партнерства, який реалізується у спільному розробленні плану та подальших проміжних обговорень результатів його виконання. *По-п'яте, принцип диференціації змісту, форм і методів роботи* із працівником передбачає індивідуальний підхід до укладання плану професійного розвитку, врахування його освітніх потреб та інтересів. Це зумовлює використання різних форм і методів навчання та професійного розвитку, що робить виконання плану гнучким та варіативним, відтак його легко адаптувати до нових змін та викликів. Наявність зворотного зв'язку забезпечує усвідомлення досягнутих успіхів у набутті працівником нових навичок, знань, ціннісних орієнтацій, що значно підвищує рівень самооцінки працівника та його мотивації до свого подальшого розвитку. До плану професійного розвитку мають постійно звертатися упродовж року. За порадою практиків, до річного звіту не менше одного разу повинно бути проведене проміжне обговорення виконання пунктів плану між працівником та його менеджером (супервайзером, наставником, ментором) [5]. Завдяки дотриманню цих умов втілюється в практику діяльності **принцип актуалізації результатів** реалізації укладеного плану.

У цілому, виокремлені принципи відображають особливості, на яких базується освіта дорослих, що є цілком зрозумілим, адже фахівці, навчаючись, є дорослими учнями.

Таким чином, комплексна реалізація зазначених принципів при укладанні плану професійного розвитку працівника робить його досить ефективним засобом професійного та особистісного розвитку. Незважаючи на те, що він укладається на робочому місці працівника, в ньому можуть бути враховані й інші освітні можливості, зокрема за межами робочого місця.

Однією із таких можливостей саморозвитку в професійному та особистісному плані є **спілкування**. Особисте спілкування з колегами на робочому місці, поза ним, спілкування зі своїм ментором, супервайзером, менеджером із персоналу, головою свого відділу тощо, можливо, і не вважається навчальним методом у формальній освіті, проте є дієвим засобом учіння у неформальній та інформальній освіті. Його освітні можливості для професійного розвитку фахівця надзвичайно широкі. Наприклад, пізнання досвіду свого колеги сприяє рефлексії, самоаналізу, підсвідомому порівнянню, що змушує працівника робити певні висновки щодо поповнення своїх знань, шляхів удосконалення власних навичок та умінь, тобто спілкування сприяє саморозвитку. Знання, отримані у процесі спілкування, завжди є релевантними, близькими. За своєю сутністю, вони є «не гіршими, ніж отримані в освітніх закладах» [6, с. 25].

Слід зауважити, що визнання ролі спілкування колег по роботі для навчання та професійного розвитку проявилось в утворенні нового терміну, яким широко послуговуються нині в науковому тезаурусі з управління персоналом: «peer-to-peerscommunication» (P2P). На думку науковців, **спілкування колег на робочому місці** представляє собою горизонтальні зв'язки в організації [7]. Саме горизонтальні зв'язки утворюють основу для побудови ефективного корпоративного навчання/учіння та відрізняють організацію, що навчається, від традиційної.

Завдяки новим технологіям у соціальних мережах створюються цілі платформи для спілкування колег, однодумців, партнерів. Така **віртуальна спільнота** (P2P community) відіграє вагомий роль в інформальному навчанні. Члени спільноти обмінюються досвідом, думками, навчальними ресурсами. Наприклад, працівники готельного бренду Hilton, крім офіційного сайту корпорації, мають веб-сторінку в Інтернеті: «Один світ, один бренд, один голос», яка є результатом спільної діяльності членів Hilton. 144000 осіб по всьому світу об'єдналися для он-лайн обміну ініціативами бренду з різних питань навчання персоналу, розвитку та підтримки навичок, проведення експертизи знань продукту, для проведення навчання менеджерів, щоб «зробити з них не просто працівників мережі, а амбасадорів бренду Hilton».

З часу появи такої он-лайн спільноти колег-членів Hilton у 2009 р. результати її діяльності свідчать про її ефективне функціонування: було зроблено 130796 коментарів; завантажено 197760 фотографій і 2489 відеороликів; надано 1729 пропозицій, як вирішити певні проблеми; 11340 учасників поділилися своїм життєвим та робочим досвідом; було зафіксовано 10 мільйонів переглядів сторінок спільноти; 71% тих, хто побував на сторінках спільноти, стали постійними користувачами [8].

Ще один вагомий засіб професійного та особистісного розвитку фахівця є **спеціалізовані фахові журнали та книги**, в процесі читання яких фахівець знайомиться із результатами емпіричних досліджень у сфері своїх інтересів. Цей засіб професійного розвитку використовується не всіма працівниками, а лише середнього і вищого управлінського рівнів. Проте менеджмент компаній усвідомлює наскільки великим є навчальний потенціал книги. Тому великі корпорації публікують так-звані «настільні книги працівника» і вручають своїм працівникам після вступного навчання. Наприклад, мережі Hilton, Marriott, Rezidor, Inter Continental, Fairmont та інші в своєму навчально-методичному арсеналі мають такі книги. Крім того, періодично мережі у складі корпорацій випускають **інформаційні листки** чи бюлетені (newsletters), у яких висвітлюються різні корпоративні питання, наприклад, як на практиці втілюється корпоративна політика, які нові еко-програми розпочинає корпорація, їх сутність, заходи їх реалізації, результати попередніх програм, відзначаються переможці року за певними напрямками роботи, які навчальні програми пропонуються для працівників тощо. Слід зауважити, що у сьогоденний час високих технологій, інформаційні листки поступово втрачають свої позиції і поступаються місцем електронним

засобам, які мають низку переваг над традиційними друкованими виданнями. Передусім, це оновлюваність змісту повідомлень, вільний доступ усіх працівників корпорації до наданої інформації, зворотний зв'язок та інші. Таким чином, *електронні засоби* набувають популярності як засоби навчання, особистісного та професійного розвитку. Відтак корпорації створюють не лише *офіційні сайти*, на яких представлено їх діяльність та стратегічні цілі розвитку компанії та персоналу, але й *внутрішні мережі Intra-net*, які вміщують інформацію для внутрішнього користування. Обов'язковим елементом внутрішньої електронної мережі є перелік освітніх та кар'єрних можливостей для працівників корпорації. Більшість з них мають навіть віртуальні навчальні платформи та корпоративні університети.

Висновки. Таким чином, неформальні та інформальні освітні можливості для професійного та особистісного розвитку сучасного фахівця є досить розгалуженими, умовно поділяючись на дві категорії: в межах організації та робочого місця та за межами організації. Закономірно, що виокремлені нами принципи укладання плану професійного розвитку фахівця базуються на принципах освіти дорослих. Усе більшої популярності для професійного та особистісного розвитку серед сучасних спеціалістів набувають електронні засоби.

Перспективи подальших досліджень. Викладене вище не вичерпує усіх неформальних та інформальних освітніх можливостей для здійснення професійного та особистісного розвитку фахівця у сучасних умовах. Тому питаннями подальшого дослідження можуть бути аналіз інших освітніх можливостей, з'ясування їх переваг та недоліків, розробка методичних рекомендацій для використання їх освітнього потенціалу, як для менеджерів з розвитку людських ресурсів, так і для самих фахівців, бажаючих розвиватися професійно та особистісно.

Література

1. Trivun V. Life-long strategies in tourism and hotel business / V. Trivun, V. Kenjic, F. Mahmutcehajic // *Tourism and Hospitality Management*. – 2008. – Vol. 14. – No 1. – P. 171 – 184.
2. Шевчук Л. І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Шевчук Людмила Іванівна. – К., 2001. – 398 с.
3. 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.
4. Федорченко В. К. Педагогіка туризму: навч. посіб. для студентів ВНЗ / [кол. авт.: В. К. Федорченко, Н. А. Фоменко, М. І. Скрипняк, Г. С. Цехмістрова]. – К.: Слово, 2004. – 296 с.
5. Professional Development Plan [Електронний ресурс] // Duke Human Resources. – Режим доступу: <http://www.hr.duke.edu/managers/performance/development/index.php#one>
6. Ho J. Creating a hospitality leadership development training program for a country club / Joan Ho. – UNLV Theses/Dissertations/Professional Papers/Capstones. – Spring, 2012. – University of Nevada, Las Vegas. – 46 p.

7. Horizontal communication in the workplace[Електроннийресурс] // People Communicating blog, 2014. – Режим доступу: <http://www.people-communicating.com/horizontal-communication.html>

8. Hilton Hotels Global Community. Hilton hotels and resorts global community [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.arnowitzcreative.com/hilton-h360>

УДК 37. 013.83

Мирончук Н.М.,
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ПРОБЛЕМИ ТРУДОГОЛІЗМУ ТА ПРЕЗЕНТЕЇЗМУ ЯК ДЕСТРУКТИВНІ ПРОФЕСІЙНІ ДЕФОРМАЦІЇ

У статті з'ясовуються наслідки порушення гармонійного балансу між працею та особистим часом працюючої людини. Стверджується, що на ефективність професійної діяльності впливають професійне здоров'я чи нездоров'я працівника. Визначено полярні характеристики функціональних станів працівника та з'ясовано умови підтримання працездатності людини. Охарактеризовано ознаки трудоголізму як професійної деструкції, визначено передумови появи цього феномену в працюючої людини. З'ясовано сутність, причини та наслідки явища презентеїзму в професійній діяльності.

Ключові слова: життєвий баланс, професійне здоров'я, професійне нездоров'я, трудоголізм, працелюбство, презентеїзм.

В статье выясняются следствия нарушения гармонии между трудом и личным временем работника. Утверждается, что на эффективность профессиональной деятельности влияют профессиональное здоровье или нездоровье работающего человека. Определены полярные характеристики функциональных состояний работника и выяснены условия поддержания трудоспособности человека. Представлены характеристики трудоголизма как профессиональной деструкции, определены предпосылки возникновения этого феномена в работающего человека. Выяснена сущность, причины и следствия явления презентеизма в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: жизненный баланс, профессиональное здоровье, профессиональное нездоровье, трудоголизм, трудолюбство, презентеизм.

In the article the consequences of violation of harmonious balance turn out between labour and personal time of working man. It becomes firmly established that a professional health or ill health of worker influence on efficiency of professional activity. Arctic descriptions of the functional states of worker are certain and the terms of maintenance of capacity of man are found out. The signs of workaholic are described as professional destruction, pre-conditions of appearance of this phenomenon for a working man are certain. Essence, reasons and consequences of the phenomenon of presenteeism, in professional activity is found out.

Keywords: vital balance, professional health, professional ill health, workaholic,

У сучасному суспільстві звичним і соціально схвалюваним стереотипом поведінки є тенденція довгий час перебувати на роботі, поза визначеною робочою нормою. Це відбувається з різних причин: необхідність виконання більшого об'єму роботи, бажання більше часу проводити на роботі через відсутність особистих позаробочих планів, активність працівника з метою відсторонення від особистих проблем та інше. Розумне співвідношення роботи й особистого життя є доволі важливою проблемою для збереження здоров'я особистості у сучасному динамічному житті. Надмірна трудова діяльність може бути причиною цілої низки проблем, пов'язаних із здоров'ям працівника. Порушення балансу між трудовою діяльністю та особистим часом може спричинити втому, стресові стани, викликати невдоволення, песимізм, що свідчить про професійне нездоров'я працівників та впливає на ефективність професійної діяльності.

У зарубіжній та вітчизняній науковій літературі активно досліджуються явища, пов'язані з професійною ефективністю та професійним здоров'ям. Зокрема аналізуються позитивні характеристики працелюбства та негативні – трудоголізму. Так у науковій літературі (О.Єгоров, І. Козлова, В.Менделевич, М. Griffiths, В. Killinger, L. McMillan, G. Porter, B. Robinson, W. Oates) трудоголізм характеризується як один із видів психологічної залежності. Дослідники визначають сутнісні ознаки трудоголізму, подають типологію працівників залежно від рівня їх залежності від праці, визначають можливі причини появи у людини залежності від праці. Попри явища робото залежності існують інші ситуації, коли людина надає пріоритету перебування на робочому місці, аніж позатрудовій життєдіяльності. Одним із таких явищ є презентеїзм (Р. Непр, Р. Ноорег та інші) [8-12].

У статті ми ставимо **за мету** проаналізувати явища трудоголізму, працелюбства та презентеїзму, з'ясувати їх ознаки, можливі причини виникнення та наслідки їх впливу на особистість дорослого працівника.

Існує термін *work-life balance*, який з'явився у кінці 80-х років. Він означає встановлення певної межі між особистим та професійним [1]. За умов встановлення такого балансу людина відчуває спокій, рівновагу, упевненість, щастя. Протилежним поняттям життєвому балансу є дисгармонія, яка, навпаки, спричиняє втому, невдоволення, роздратування, розчарування, стрес тощо.

Work-life balance не означає, що потрібно розподілити свій час порівну між роботою й особистим. Життєвий баланс є явищем динамічним, змінюваним і визначається відповідною ситуацією: чому в даний момент життя варто приділити більше уваги, які життєво важливі справи потребують вирішення. Життєвий баланс перебуває в постійному русі і його розподіл залежить від цінностей і мотивації особистості. З'ясуємо, які порушення в житті працівника можуть виникати, коли не забезпечується гармонія у *work-life balance*.

Спроможність людини виконувати упродовж тривалого часу продуктивну трудову діяльність визначають як її працездатність. Працездатність особистості є змінною величиною і характеризується певною межею, що визначається типом вищої нервової діяльності, індивідуально-психологічними та соціально-психологічними властивостями особистості, зокрема раціональною, інтелектуально доцільною організацією трудового процесу, використанням сучасних знань, ефективних прийомів, професійних умінь і навичок, високою самоорганізованістю, рефлексивною саморегуляцією праці, сформованістю професійно важливих рис характеру, доцільною мотивацією праці, ефективним спілкуванням із партнерами спільної трудової діяльності, оптимальністю виконання особистістю власних посадових і рольових функцій, наявністю сприятливого психологічного клімату в трудовому колективі тощо [5, с. 181].

Ефективність професійної діяльності особистості працюючої людини залежить від її функціональних станів, серед яких можна визначити як позитивні: любов, бадьорість, натхнення, оптимізм, дружелюбність, задоволеність результатами праці, вдало виконаною справою, власною організованістю, точністю, вмінням якісно виконати трудові завдання тощо, так і негативні: напруженість, пригніченість, невдоволення, загальмованість дій, стрес, утом, песимізм, апатія, байдужість, роздратованість, злість, агресивність тощо. Функціональні стани працюючої людини є виразником її професійного здоров'я (працездатність особистості) чи професійного нездоров'я (наприклад, професійне вигорання).

В. Рибалка визначає умови підтримання працездатності та функціональних станів особистості працівника [5, с. 184-185]:

- соціальні: організований, згуртований, плідно працюючий, творчий, з перспективами колектив; сприятливий соціально-психологічний клімат;
- психологічні: врахування індивідуально-психологічних властивостей особистості працівника; забезпечення професійного зростання працівника як по вертикалі (кар'єра), так і по горизонталі (професійна майстерність), психологічний комфорт;
- психогігієнічні: уникнення стресів, психотравм, конфліктів, саморелаксація, психологічне консультування з вирішення гострих психологічних проблем;
- функціонально-психологічні: режим праці та відпочинку, шумовий та звуковий комфорт, відсутність перенапруження, загальна, локальна та індивідуальна естетика приміщень, якість повітря, фітоатмосфера;
- ергономічні: доцільна організація робочого місця, трудової активності, наукова організація праці.

Реалізація зазначених вище умов залежить і від індивідуальних зусиль працівника, і від рівня включеності в забезпечення названих умов керівництва.

Як відомо, в основі будь-якої діяльності людини лежать її потреби і мотиви. Окремі потреби і мотиви визначають ціннісну основу людської

діяльності, або ж навпаки, мають соціально несхвалювану природу. Так якщо професійна діяльність здійснюється через цінність професії, прагнення до творчості, бажання досягти значущих корисних результатів, можна стверджувати, що професійна діяльність працівника має ціннісну основу, якщо ж в основу праці покладено мотив влади, отримання користі за рахунок професії, прагнення до соціального престижу – можемо говорити про прагматичні мотиви діяльності. Однак за наявності одних й інших мотивів діяльності людина може досить ефективно працювати й досягати позитивних результатів праці. Незадоволеність, нереалізованість потреб і мотивів людської діяльності (як позитивних, так і негативних), може призводити до професійних деформацій, стресових станів, професійного вигорання.

Одним із порушень work-life балансу є надмірне захоплення роботою, яке виявляється в формі *трудоголізму*.

Досліджуючи понаднормову діяльність працівників, В.В. Барабанщикова, О.А. Климова послуговуються двома термінами – захопленість роботою і трудоголізм [2]. Дослідники роблять висновок, що включеність (захопленість) у роботу є позитивним, афективно-мотиваційним феноменом, який характеризується повним зануренням у професійну діяльність, що може стати першопричиною розвитку деструктивної професійної деформації – трудоголізму.

Вважається, що схильність до трудоголізму проявляється у сприйнятті роботи як єдиного (або ж максимально значущого) засобу самореалізації, способу досягнення визнання чи джерела отримання задоволення від життя. Для трудоголика робота перебуває на першому місці, відсторонюючи особисте життя, сім'ю, дозвілля, громадську діяльність [6].

Феномен трудоголізму є складним багатовимірним конструктом, сутність, причини і механізми якого не є чітко визначеними.

Термін трудоголізм (work alcoholic) ввів американський психолог У.Оутс (W.E. Oates), який визначав цей феномен як самопримушування і неконтрольоване бажання працювати без перерви. При цьому він відзначав шкідливі наслідки цього явища для здоров'я людини, її особистого благополуччя та міжособистісних і соціальних відносин [11].

Перші дослідження трудоголізму (роботоголізму) виявили схожість цього явища із іншими видами хімічної та психічної залежності. Його характеризують як втечу від реальності через зміни свого психічного стану, що в даному випадку досягається зосередженістю на роботі. До того ж втеча в роботу не пов'язана з економічною необхідністю, а, швидше за все, з неможливістю відчувати дрібні життєві радощі, нездатністю забезпечити собі вдома комфорт тощо. Вважається, що робота для трудоголика – це не складова його життя: вона цілком замінює любов, розваги, дружні контакти, інші види активності.

У спеціальній міжнародній літературі трудоголізм визначається як обсесивно-компульсивне порушення, яке виявляється у самопримушенні до роботи, неможливості регулювати власні трудові звички і надмірному

зануренні у роботу аж до нехтування головними життєвими функціями [7, с. 113].

Різні дослідники вкладають у зміст цього поняття різне розуміння його сутності: залежність, характерна особистісна риса, ставлення до роботи, синдром, який характеризує дисбаланс “робота-життя”. За результатами досліджень К. Скотта і його колег було виділено три основні характеристики трудоголізму: 1) трудоголики витрачають більшу частину часу на роботу, навіть коли у них є свобода дій; 2) трудоголики з неохотою закінчують робочий день, вони постійно думають про роботу, одержимі нею; 3) трудоголики працюють не лише на робочому місці, але й удома, на відпочинку, в інших місцях – усюди. У цій концепції трудоголізм розглядається як тенденція працювати понадміру старанно (поведінкова ознака) в поєднанні зі схибленістю від роботи (когнітивна ознака). Попри те, вони виділяють такі особистісні риси, які лежать в основі трудоголізму: орієнтація на успіх, перфекціонізм (висока вимогливість), виконавська відповідальність [2, с.55].

Дослідники Д. Спенс та Е.Роббінс розробили “тріаду трудоголізму”, яку склали: включеність у роботу, драйв (потяг до роботи) і задоволення від роботи. Різні комбінації цих компонентів можуть утворювати шість різних типів робочої поведінки, із яких два властиві трудоголикам: стереотипний трудоголик – характеризується високим рівнем включеності у роботу і внутрішнім потягом до роботи; трудоголик-ентузіаст або трудолюб – не тільки включений у роботу й внутрішньо спрямований на працю, але й отримує задоволення від трудової діяльності [2, с.55].

Окрім того, існує думка, що трудоголізм здатен здійснювати деструктивний, руйнівний вплив на психіку і поведінку людини. Тут трудоголізм розуміють як одну із розповсюджених залежностей, яка здатна шкодити особистості працівника, деформувати його внутрішній світ, накладаючи відбиток на мислення, інтелект, пам'ять, дії й характер особистості.

Дослідники [2; 3] розводять поняття трудоголізм та працелюбство як різні психологічні явища. *Працелюб* – особа, яка самореалізується в праці, любить свою роботу, здатна уникати конфліктів удома і на роботі, може розвиватися з допомогою роботи. *Трудоголик* – людина, яка присвячує своє життя роботі, але робить це без бажання і як наслідок – згодом може деградувати як особистість.

Американський дослідник Б.Робінсон називає трудоголиків неефективними працівниками: їм важко працювати в групі й делегувати свої повноваження співробітникам. Вони покладають на себе дуже багато обов'язків, однак не справляються з ними, виявляючи свою неорганізованість [7, с.115].

Є.П. Ільїн визначає два типи роботоголиків: нормальні та залежні [3, с. 107]. Для нормальних трудоголиків, як він вважає, робота – це захоплення, вони отримують задоволення і від самого процесу праці, й від результату.

Такі працівники не скаржаться на перевантаженість, утому. Їх працелюбство забезпечує ефективність професійної діяльності.

Виокремлюють зовнішні та внутрішні передумови появи трудоголізму. До зовнішніх належать: соціально-правові: соціальне схвалення трудоголізму; організаційно-управлінські: організація із адитивними властивостями: керівник-трудоголик, система дріб'язкового бюрократичного контролю, постійні перевірки, трудоголистка культура в колективі; соціально-психологічні: неблагополучна сім'я (алкоголізм, сімейні проблеми, батьки-перфекціоністи), надмірні вимоги, відсутність ігрової діяльності в дитинстві, проблеми в особистому житті. Внутрішніми (індивідуально-особистісними особливостями людини) передумовами розвитку трудоголізму є такі: замкнутість (труднощі встановлення контактів із іншими), високий самоконтроль поведінки (надмірний раціоналізм у поведінці, робота виконується не тому, що подобається, а тому, що потрібно); підвищена відповідальність і передбачливість: працівник ретельно виконує усі справи, не довіряє іншим; емоційна нестабільність (тривожність, напруженість): працівник неодноразово перевіряє свою роботу, приходить раніше від усіх, пізно йде з роботи, постійно сумнівається у своїй компетентності; низька самооцінка, прагнення підвищити її завдяки роботі та кар'єрному зростанню [7, с. 115-116].

Надамо характеристики двом полярним типам людей, які надмірно захоплюються роботою: позитивним і негативним трудоголикам. В основу порівняння покладемо такі критерії: ступінь задоволення від роботи, ставлення до роботи і рівень стресовості (табл. 1).

Таблиця 1

Характеристики полярних трудоголиків

<i>Критерій порівняння</i>	<i>Здоровий трудоголик (трудолюб)</i>	<i>Хворобливий трудоголик</i>
Ступінь задоволення від роботи	ентузіаста своєї справи, виявляють відданість роботі, захопленість нею, відчують задоволення від праці	захопленість працею, відсутність почуття повного задоволення від праці; відчуття тривоги, невпевненості у міцності свого становища на роботі
Ставлення до роботи	праця є джерелом позитивних емоцій та стимулом до існування	праця – вимушений стиль життя, в основі якого необхідність виконувати професійні обов'язки
Стресовість	можуть бути джерелом стресу для колег через постійну готовність працювати	страждають від стресів, поступово втрачають своє фізичне та психічне здоров'я, здійснюють несприятливий вплив на колег та колектив чи організацію, де працюють

Як бачимо, дії хворобливих трудоголиків мають деструктивний характер, вони руйнують власне здоров'я і здійснюють негативний вплив на колег та організацію, в якій працюють. Здорові трудоголики працюють

досить ефективно і здатні досягати гарних результатів праці, однак не завжди можуть отримувати схвалення у колег – їх надмірний ентузіазм може викликати у їхніх колег певне невдоволення, неприязнь, заздрість.

У професійній діяльності виникають інші обставини, пов'язані з перебуванням працівника на робочому місці довший період, аніж це потрібно. Ситуація, за якої працівник проводить більше часу, аніж це необхідно або вимагається умовами трудової угоди, пояснюється терміном *презентеїзм* (від англ. present – бути присутнім) [4]. Йдеться про поведінку хворого працівника, який через страх втратити робоче місце продовжує виходити на роботу, однак ефективність його діяльності через погане самопочуття менша, ніж зазвичай. Вважається, що близько 60% втрат виробництва через хвороби їх працівників пов'язані не з їх відсутністю на робочому місці, а через їх неефективне перебування на роботі, що викликане презентеїзмом.

Термін презентеїзм активно почав використовувати в 1990-х роках професор організаційної психології та здоров'я Манчестерського університету у Великобританії Кері Купер. Доктор Купер вжив термін для опису наднормової роботи працівників, які працюють і тоді, коли захворіють. Презентеїзм описує втрату продуктивності працівників у зв'язку з появою таких проблем зі здоров'ям, як головні болі, алергія, втома. Він зазначає, що ті індивідууми, які довгі години працюють, приречені захворіти [9]. Таким чином, презентеїзм виникає також через недостатнє вміння працівника збалансувати професійну діяльність та особистий час, що може стати причиною професійної неефективності й зниження здоров'я.

Зарубіжні дослідники, вивчаючи явищепрезентеїзму, визначають своє розуміння цього феномену. Так Сімпсон (Simpson) розглядає цей термін як потребу залишатися на роботі для її ефективного виконання. Інший дослідник Валдман (Waldman) вважає, що презентеїзм може бути визначений і тоді, коли людина абсолютна здорова, але проводить час на роботі, виконуючи інші речі (займається інтернет-серфінгом чи розмовляє по телефону).

П. Хемп (P. Hemp) стверджує, що перебування хворої людини на роботі зменшує її функціональну спроможність утричі, а то й більше разів. З огляду на це, презентеїзм є більшою проблемою, аніж абсентеїзм (відсутність працівника) [8, с. 1-2].

К. Купер називає причини, через які працівник виявляє презентеїзм [9, с.2]: є великий об'єм роботи, яку потрібно виконати; здатність чи неспроможність колег справитися без нього; як довго це буде виконуватися за його відсутності; що є для нього приємнішим – бути вдома чи на роботі; чи оплачуються лікарняні; наскільки добре він справлявся минулого місяця; чи ладнає він удома з дружиною (чоловіком); що визначає гороскоп на день і т.ін.

Ситуація, пов'язана з презентеїзмом, активно досліджується у зарубіжній науці у зв'язку з визначенням затратності перебування хворого працівника на робочому місці.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що працездатність людини пов'язана з її професійним здоров'ям і залежить як від індивідуально-психологічних, так і від соціально-психологічних властивостей, які свідчать про рівень сформованості її самоорганізаційної культури. Здатність людини до самоорганізації у професійній діяльності урівноважує баланс між трудовою діяльністю та особистим життям, допомагає знайти межу між доцільною трудовою активністю і позапрофесійним життям, що дозволяє запобігти професійному нездоров'ю, ознаки якого буде схарактеризовано у наступних публікаціях.

Література

1. Баланс работы и личной жизни [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://constructor.ru/karera/balans-raboty-i-lichnoj-zhizni.html>
2. Барабанщикова В.В. Представления о вовлеченности в работу и трудоголизме в современных психологических исследованиях / В.В. Барабанщикова, О.А. Климова // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 1 (17). – С. 52-60.
3. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Ильин Е.П. – СПб.: Питер, 2011. – 224 с.
4. Презентеизм [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ru.wikipedia.org/wiki>
5. Рибалка В.В. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого: посібник / Рибалка В.В. – К.: Ін-т обдарованої дитини, 2014.
6. Трудоголизм. Классификация трудоголиков Управление персоналом. Словарь-справочник // Руководство по аддиктологии. – М., 2006.
7. Утлик Є.П. Личностные особенности организационного трудоголизма / Э.П. Утлик, О.К. Буйко // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. – 2015. – № 3. – С. 112-124.
8. Hemp Paul. Presenteeism: At Work – But Out of it / Hemp Paul // Harvard Business Review. – 2004. – October. – P. 1-11.
9. HooperPaulD. Presenteeism [Електронний ресурс] / PaulD. Hooper. – Режим доступу: <http://www.cidmcorp.com/wp-content/uploads/2012/10/PRESENTEEISM-CID-Management-White-Paper.pdf>
10. Medibank's Sick at Work: The cost of presenteeism to your business and the economy. – 2011. – July. – 12 p. – Режим доступу: https://www.medibank.com.au/content/dam/medibank/About-Us/pdfs/sick_at_work.pdf
11. Oates W. Confessions of a workaholic / Oates W. – NY., 1971. – P. 23.
12. Understanding presenteeism. Workplace Possibilities, by The Standard, 2012. – November. – 8 p.

Колесник Н.Є.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри естетики, етики та образотворчого мистецтва
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ПРЕДМЕТНО-ПЕРЕТВОРЮВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті представлено трансформаційні процеси суспільства в Україні, що обумовили необхідність посилення уваги до проблеми освіти дорослих, яка відбувається у межах навчання. Розкриваючи парадигму «освіти протягом життя», автор обґрунтовує еволюцію освіти дорослих у контексті предметно-перетворювальної компетентності.

Ключові слова: освіта дорослих, андрагогіка, особливості навчання дорослих, предметно-перетворювальна компетентність.

В статье представлены трансформационные процессы общества в Украине, которые обусловили необходимость усиления внимания к проблеме образования взрослых, которое происходит в пределах обучения. Раскрывая парадигму «образования в течении жизни», автор обосновывает эволюцию образования взрослых в контексте предметно-преобразующей компетентности.

Ключевые слова: образование взрослых, андрагогика, особенности учебы взрослых, предметно-преобразующая компетентность.

The transformation processes of framework of society in Ukraine, that stipulated the necessity of strengthening of attention to the problem of education of the adults, which takes place within the studies, open up in the article. Exposing the paradigm of «education during life», an author grounds the evolution of education in the context of in-converting competence.

Keywords: education of the adults, androgogika, features of studies of the adults, in-converting competence.

Сучасне інформаційне суспільство потребує інформатизації освіти, метою якої є раціоналізація інтелектуальної діяльності за рахунок використання нових інформаційних технологій, радикального підвищення ефективності та якості підготовленості фахівців з новим типом мислення, який відповідає вимогам постіндустріального суспільства. Модернізація вищої освіти у форматі Болонської системи зумовлює зростання ролі медіаосвітньої підготовки фахівця, який має проектувати освітнє та навчальне середовище засобами сучасних інформаційних, комп'ютерних та педагогічних інновацій, а також постійно оволодівати здатністю оновлення знань, зміни професії, тобто розв'язання питання освіти дорослих.

Сьогодні лідерські позиції належать таким особистостям, організаціям і країнам, які володіють найсучаснішою інформацією, вміють її одержувати й ефективно використовувати. Як зауважує А. Гончарук, сучасна система

освіти дорослих є одним із вагомих чинників, що зумовлює високі економічні показники та стабільність держав [1, с. 31].

У контексті нової парадигми «освіта протягом життя» її зміст передбачає розвиток людини впродовж усього життя як робітника, громадянина, індивідуальності, неперервну освіту, що супроводжує людину в різні періоди її життєдіяльності, сприяє розвитку соціальної та професійної мобільності, визначенню свого місця в соціумі, свого людського і громадянського обов'язку, тобто становлення особистості – компетентної, конкурентоспроможної, життєздатної. Усе це й обумовлює необхідність розв'язання проблем, які постійно виникають, та пошуку шляхів їх розв'язання. Насамперед, набуття життєво важливих компетентностей дорослими надає можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці протягом життя.

У розвитку освіти мають враховуватися потужні інтеграційні процеси. Особливого значення для модернізації вищої освіти набувають орієнтири Болонського процесу, Лісабонської стратегії, Лісабонської конвенції «Про визнання кваліфікацій», «Європейської рамки кваліфікацій для навчання протягом життя». Відомі міжнародні організації, що нині працюють у сфері освіти, останніми десятиліттями вивчають проблеми, пов'язані з появою компетентнісно орієнтованої освіти; серед них – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо.

Метою статті, як складової нашого дослідження, є аналіз проблематикої й практики навчання дорослих у контексті предметно-перетворювальної компетентності.

Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)), поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності.

Основними тенденціями сучасного розвитку освіти дорослих є відкритість, безперервність, трансформація у сферу освітніх послуг. Освіту дорослих також називають андрагогікою. Вперше цей термін, що походить від грецького слова «людина», вжито німецьким шкільним учителем Олександром Кнаппом у 1833 році. Протягом значного часу ведуться дебати щодо відмінностей між навчанням дітей та дорослих, між педагогікою та андрагогікою. Вперше відокремив ці дві науки американський теоретик М. Ноулз (1950 р.), який у контексті концепції К. Ушинського визначив андрагогіку як мистецтво та науку, що допомагають навчати дорослих.

Проблема теорії й практики навчання дорослих у контексті предметно-перетворювальної компетентності розглядається в низці сучасних наукових досліджень. 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. Леонтєв, С. Рубінштейн, В. Шадриков та ін.), теоретичні засади підготовки майбутнього фахівця (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.).

Сучасна наука розглядає предметно-перетворювальну компетентність як складну конвергенцію основних видів найбільш активних і продуктивних форм діяльності людини, що перетворює дійсність – праці, пізнання і спілкування [1, с. 56]. Різні аспекти цієї проблеми розроблялися філософами, соціологами, педагогами, психологами, зокрема Б. Ананьєвим, Г. Альтшуллером, Л. Андреевим, С. Гольдентрихтом, Є. Громовим, В. Загвязинським, М. Каганом, В. Кан-Каликом, Н. Кузьміною, В. Моляко, В. Шинкаруком, А. Шуміліним та іншими.

Провідними поняттями нашого дослідження є «компетентність», «професійна компетентність».

У дослідженнях Н. Колесник розглянуто деякі підходи до розуміння сутності поняття «компетентність», що вирізняє здатність серед багатьох рішень обрати найбільш оптимальне, аргументоване рішення. Компетентність передбачає постійне оновлення її складових, оволодіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань у даний час і в даних умовах. Компетентність – це здібність до актуального виконання професійної діяльності [5, с. 59].

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє виділити різні підходи до розуміння сутності професійної компетентності, одним із яких є функціонально-діяльнісний підхід (О. Дубасенюк, С. Вітвицька, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, В. Симонов, Н. Тализіна, Р. Шакуров, А. Щербаков та ін.), що розглядає компетентність як єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення професійної діяльності, до виконання професійних функцій, за якого основні параметри професійної компетентності задаються функціональною структурою професійної управлінської діяльності, що включає ряд теоретичних і практичних складових професійної компетентності: аналітичних, прогностичних, рефлексивних, організаційних, комунікативних та ін.

Доцільність проблеми дослідження визначається сукупністю соціальних, педагогічних, психологічних, методичних чинників, що зумовлюють необхідність підвищення професіоналізму дорослого до формування предметно-перетворювальної компетентності.

Загалом формування предметно-перетворювальної компетентності у теорії й практиці навчання дорослих пов'язано з їх особистісно-професійним розвитком і саморозвитком, формуванням особистостей, орієнтованих на високі професійні досягнення. Передумовами їх є розвиток спеціальних і загальних здібностей, моральна вихованість.

Предметно-перетворювальна компетентність у теорії й практиці навчання дорослих виконує такі функції: відтворювальну, виховну, пізнавальну, естетичну, комунікативну та інші, що дозволяє розглядати її як школу творчого й ділового мислення.

Виготовлення виробів дорослими сприяє оптимізації зв'язку особистості з предметним середовищем, яке в сучасних умовах майже повністю складається з продуктів індустріального виробництва. Предметне середовище впливає на характер, звички, смаки кожної особистості, воно позначається і на сприйнятті витворів майстерності. Для творчих виробів характерні такі змістові особливості: художнє оформлення, що допомагає у вираженні виразності, пропорційності, естетичності, компактності, функціональності, зручності, доцільності. Для успішного формування предметно-перетворювальної компетентності засобами арт-технологій необхідні засвоєння та розвиток ідей естетичної виразності просторових форм, якими багате образотворче мистецтво в усіх його різновидах.

Зауважимо, що важливою складовою у теорії й практиці навчання дорослих є високий рівень технічної майстерності, свідоме творче ставлення до власної діяльності, глибоке проникнення в художню культуру, мистецтво; загальний рівень культури й освіченість; здатність орієнтуватися в питаннях сучасного українського й світового мистецтва.

У наукових працях І. Зязюна з філософії освіти, освітніх технологій у вимірах педагогічної рефлексії, виокремлюється ідея відновлення і подальшого розвитку традицій української освіти і школи [3, с. 36]. З урахуванням зазначених тенденцій необхідно розробити теоретичну модель у навчанні дорослих до формування предметно-перетворювальної компетентності. В основі такої підготовки має бути принцип гуманізації й демократизації, відродження українських національних традицій предметно-перетворювальної компетентності.

Фахівці в галузі декоративно-ужиткового мистецтва і дизайну (В. Бугайов, С. Чурюмов, А. Флеров) вважають, що одним із важливих шляхів підвищення професійного рівня, тобто компетентностей майбутніх фахівців, є формування їх компетентнісних якостей на основі предметно-перетворювальної компетентності.

На проблеми предметно-перетворювальної компетентності в Україні звертає увагу С. Мигаль. На його думку, навчання дорослих має дати фахівцеві не лише необхідні знання, а й навчити користуватися ними, ввести його у світ теоретико-методологічного, синтезованого, інтегративного мислення, наукової та практичної роботи [4, с. 38].

Формування предметно-перетворювальної компетентності у навчанні дорослих може бути досягнуте на основі оновлення змісту та технологій у відповідній підготовці. Аналізуючи теорію і практику навчання дорослих у контексті предметно-перетворювальної компетентності зазначимо, що навчальна діяльність є об'єктом спеціального формування, тому серед ключових компетентностей уміння вчитися набуває пріоритетного значення, бо від нього залежить якість будь-якої навчальної роботи і стиль пізнання. Ядром цієї компетентності є оволодіння загальнонавчальними вміннями і навичками.

На думку Н. Буренко, ефективними методами навчання дорослих вважаються: групові, ігрові, рефлексивні, комбіновані, дискусійні, концептуальні, ірраціональні, творчо-конструктивні, комп'ютерні методи, методи порівняння, методи, створені на основі суперечностей, методи аргументації.

У психолого-педагогічних дослідженнях, які були здійснені Н. Кузьміною, А. Щербаковим та ін., організаційна діяльність навчання дорослих виокремлюється як один із структурних компонентів професійної діяльності. Наприклад, Н. Кузьміна виділяє в ній такі аспекти організації: викладання (розповідь, бесіда, лекція), поведінка фахівця (дії та реальні умови його праці) та діяльність особистості (індивідуальна, групова, колективна).

Найбільш ефективними формами роботи з дорослими вважаються: творчі проекти, спільні проекти, синтез думок, тренінги, майстер-класи, уявний мікрофон, навчання за моделлю, «мозковий штурм», навчання за ситуаціями, наближеними до реального життя; дебати (дискусії), рольові ігри, проведення вчителем лекції або практичного заняття; обговорення в групах; обмін досвідом; «менторство»; відкриття; навчання за допомогою комп'ютера; самокероване навчання (самонавчання); використання аудіовізуальних засобів; взаємонавчання рівних; інформація + запитання та відповіді; «Бджолині групи»; демонстрація; «Технопарк для освітян»; індивідуальні завдання та консультації; відвідування уроків; лекція-виступ; тести; опитування; модель організованого поступу; модель виправлення помилок [2, с. 41].

Отже, проблемі навчання дорослих у контексті предметно-перетворювальної компетентності відводиться вагоме місце у розвитку суспільства та особистості. Таким чином, головними функціями теорії й практики навчання дорослих є практично-просвітницька і виховна, що забезпечують професійне й особисте зростання вже сформованої людини, допомагають їй бути гнучкою і здатною пристосовуватися до динамічних змін сучасного світу.

Література

1. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / Введенский В. Н. // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51-55.

2. Завгородня Т. К. Ретроспективний аналіз теорії і практики навчання дорослих/ Завгородня Т. К. // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук.праць. – Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Д.Г., 2014. – Вип. 17 (2-2014). – С. 37-42.

3. Зязюн І. Філософські проєкції освіти й освітніх технологій / Зязюн І. // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 4-9.

4. Мигаль С. Дизайн-освіта в Україні/ Мигаль С. // Технічна естетика і дизайн : наук.-техн.зб.– К. :Вітал, 2001. – Вип. 1. – 176 с.

5. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти: зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. В.Є. Литнєва, Н.Є. Колесник, Т.В. Наумчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2014. – 620 с. + CD.

УДК 377:1

Козаченко Г.В.,

*методист комунального вищого навчального закладу
«Житомирський базовий фармацевтичний коледж
ім. Г.С. Протасевича» Житомирської обласної ради*

РОЛЬ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ПРОФІЛЮ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ

У статті розкрито принципи, напрямки, функції та технологічні підходи до організації методичної роботи вищого навчального закладу фармацевтичного профілю, які спрямовані на забезпечення розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів.

Ключові слова: компетентність, сутність і зміст педагогічної компетентності, методична робота, аналіз методичної роботи.

В статье раскрыты принципы, направления, функции и технологические подходы к организации методической работы высшего учебного заведения фармацевтического профиля, которые направлены на обеспечение развития профессионально-педагогической компетентности преподавателей.

Ключевые слова: компетентность, сущность и содержание педагогической компетентности, методическая работа, анализ методической работы.

The article deals with the principles, directions, functions and technological approaches to the organization of methodological work among the pharmaceutical higher educational institution aimed at the development of professional and pedagogical competence of teachers.

Keywords: competence, the nature and content of educational competence, methodological work, the analysis of methodological work.

Проблема розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів фармацевтичного профілю набуває актуальності в умовах реформування освітньої галузі, яка, інтегруючись у міжнародне співтовариство, ставить нові вимоги до викладача вищої школи, його

особистості й професійної діяльності. На цих вимогах акцентується увага у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», нормативних документах, зокрема Національній доктрині розвитку освіти України.

Колишня формула «освіта на все життя» замінюється новою – «освіта впродовж усього життя».

Підготовка фахівців фармацевтичної галузі належить до одного з найважливіших питань, ефективне вирішення яких забезпечує успішний розвиток фармацевтичної галузі як складової системи охорони здоров'я, що відповідає за збереження та зміцнення здоров'я людей, попередження та профілактику захворювань.

Протягом останніх десятиліть спостерігається тенденція до зміщення фокусу фармацевтичної діяльності, яка попередньо була зосереджена на забезпеченні ліками та наданні допомоги пацієнтові, до реалізації концепції «фармацевта семи зірок», яка впроваджена Всесвітньою Організацією Охорони здоров'я і полягає у визначенні семи основних функціональних обов'язків фармацевта: фахівець, що надає допомогу; уповноважений приймати рішення; контактна особа; управлінець та розпорядник (менеджер); довічний учень; учитель (навчання штату); лідер. У 2000 році дана концепція була прийнята Міжнародною фармацевтичною федерацією у її програмному положенні «Належна практика фармацевтичної освіти».

Отже, фармацевтична освіта, як частина українського освітнього простору, має характеризуватися зміною цільових пріоритетів, скерованих на підготовку конкурентоспроможного фахівця, професійні якості якого відповідають вищезазначеним вимогам. Рушійною силою цього процесу повинні стати викладачі вищих фармацевтичних навчальних закладів, чия фахова і педагогічна компетентність прямо чи опосередковано визначає розвиток фармацевтичної галузі.

Водночас професійна освіта у вищих навчальних закладах фармацевтичного профілю не завжди відповідає сучасним вимогам сьогодення, що зумовлено сукупністю об'єктивних і суб'єктивних чинників: відсутністю спеціальної педагогічної освіти у викладачів дисциплін професійно-орієнтованого циклу; наявністю труднощів у вирішенні професійно-педагогічних проблем; недостатньою мотивацією до втілення нових освітніх технологій; недостатнім досвідом застосування знань, практичних умінь у поєднанні з педагогікою. Про дефіцит викладацьких кадрів зі сформованою професійно-педагогічною компетентністю у вищих фармацевтичних, медичних навчальних закладах йдеться у висновках Національної наради зі стратегії розвитку вищої професійної освіти в охороні здоров'я, Всесвітньої організації охорони здоров'я та Всесвітньої федерації медичної освіти.

Професійно-педагогічна компетентність викладача має відображати його готовність професійно виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятих у суспільстві освітніх нормативів і стандартів. Рівень сформованості педагогічних умінь характеризує рівень кваліфікації

викладача. Очевидно, що у динамічному суспільстві неможливо раз і назавжди досягнути потрібного рівня кваліфікації, що зумовлює необхідність розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів протягом професійного життя, а саме шляхом підвищення кваліфікації, системи науково-методичної діяльності у навчальному закладі, у якому працює викладач, та системи самоосвіти.

Вагома, на нашу думку, роль у формуванні професійно-педагогічної компетентності викладачів належить саме системі методичної роботи вищого навчального закладу, котра:

- має можливості для навчання викладачів без відриву від основного місця роботи, забезпечуючи поєднання набутих теоретичних знань із їх реальним упровадженням і подальшою корекцією;
- триває системно, безперервно протягом усієї педагогічної діяльності;
- розгортається на фоні педагогічного та життєвого досвіду викладачів-колег.

Проблема організації методичної роботи у вищих навчальних закладах активно досліджується в науково-практичній літературі. Попереднє опрацювання науково-педагогічних джерел засвідчує, що автори розглядають методичну роботу як форму організації підвищення професійного рівня викладачів (Ю. Бабанський, Н. Волкова, В. Кудзоева та ін.), як умову розвитку педагогічної творчості педагогів (Т. Берсенєва, Н. Дудниченко, С.Максимюк, Є. Повар та ін.), як допомоги в формуванні наукової організації навчального процесу (Г. Азаріашвілі, І. Жерносек, В. Зотова та ін.), як засвоєння досягнень науки і передового досвіду (Г. Гребенюк, О. Деменцев, Ф. Красовський, В. Лозовецька, Є. Петрова та ін.).

Ю. Бабанський дає таке визначення методичної роботи: «Методична робота в освітньому закладі – це цілісна, заснована на досягненнях науки і передового педагогічного досвіду і на конкретному аналізі навчально-виховного процесу, система взаємозалежних заходів, дій та заходів, спрямованих на всебічне підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного педагога (включаючи і мотиви з управління професійною освітою, самовиховання, самовдосконалення педагогів), на розвиток і підвищення творчого потенціалу педагогічного колективу освітньої установи в цілому, а, в результаті, на вдосконалення навчально-виховного процесу, досягнення оптимального рівня освіти, виховання і розвитку конкретних вихованців» [1]. Ю.Бабанський підкреслює також, що головним у методичній роботі в освітньому закладі є надання реальної, дієвої допомоги у розвитку їх майстерності як сплаву професійних знань, навичок, умінь і необхідних для сучасного педагога властивостей і якостей особистості [1].

З огляду на це, прямою, безпосередньою метою методичної роботи є розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів і забезпечення ефективності навчально-виховного процесу. У структурі вищих навчальних закладів фармацевтичного профілю не передбачено функціонування

циклових методичних комісій педагогіки, методики викладання, тому формування професійно-педагогічної компетентності викладачів здійснюється на рівні методичної роботи.

Методична робота у вищому навчальному закладі фармацевтичного профілю регламентується нормативними документами та розробленими відповідно до них Положеннями, зокрема: про методичну роботу, про методичний кабінет, про методичну раду, про циклові методичні комісії, про навчально-методичний комплекс дисципліни, про самостійну роботу студентів, про рейтингову оцінку роботи викладача, про проведення відкритих занять, про атестацію педагогічних працівників.

У змісті зазначених документів чітко окреслюються основні принципи та функції методичної роботи:

- *діагностувальна*, яка дає можливість виявити невідповідність між рівнем компетентності викладачів і вимогами до їх професійної діяльності на рівні встановлених державних стандартів;

- *відновлювальна*, яка передбачає поповнення та поглиблення знань відповідно до змін у змісті освіти;

- *коригувальна*, яка передбачає внесення змін у навчально-виховний процес із урахуванням нової науково-методичної інформації;

- *компенсаційна*, яка забезпечує поновлення знань і вмінь з питань педагогіки, методики викладання відповідно до потреб життя та професійних обставин;

- *прогностична*, яка визначає знання і вміння викладача, необхідні для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу та успішності у засвоєнні студентами навчального матеріалу, допомагає визначити тематику актуальних науково-методичних проблем, передбачати результати діяльності;

- *управлінська*, яка забезпечує організаційно-координуючу діяльність із удосконалення професійної майстерності викладачів, педагогічного процесу в цілому;

- *інноваційна*, яка розробляє, пропагує і впроваджує новітні педагогічні технології;

- *аналітично-оцінювальна*, яка полягає у критичному осмисленні існуючої педагогічної практики та особистого професійного досвіду і їх оцінювання [2].

Серед основних принципів методичної роботи варто виділити такі:

- демократизація та гуманізація навчального процесу;

- цільовий підхід до організації методичної роботи відповідно до програмних цілей вищого навчального закладу фармацевтичного профілю та напрямків його діяльності;

- організація роботи з педагогічними кадрами на основі урахування їх потреб та реального рівня професійно-педагогічної компетентності;

- системність та систематичність;

- науковість;

- творчий характер;

- єдність теорії й практики;
- оперативність, гнучкість та мобільність;
- прогностичність та випереджувальний характер;
- оптимальне поєднання індивідуальних і колективних форм;
- пріоритет знань та моральних цінностей.

Визначальні напрямки та завдання методичної роботи у вищому навчальному закладі фармацевтичного профілю обумовлені реформуванням як освітньої, так і фармацевтичної галузей, зміною цільових пріоритетів системи підготовки фахівців-фармацевтів. Ці напрямки визначаються кожним навчальним закладом самостійно, але загалом можна виділити такі:

- організаційно-методичне забезпечення програм розвитку навчального закладу;
- планування, координація, виконання та контроль усіх форм методичної роботи;
- сприяння максимальній реалізації навчально-виховної функції викладача, створення мотивації та умов для фахового вдосконалення викладачів;
- інформаційне забезпечення педагогічних працівників з проблем освіти, педагогіки, психології, досягнень науки, передового педагогічного досвіду, створення умов для впровадження знань у практичній педагогічній діяльності;
- створення комплексного навчально-методичного забезпечення дисциплін, розробка та видання навчальної літератури, методичних посібників, методичних рекомендацій тощо;
- організація системи заходів, спрямованих на розвиток педагогічної майстерності, творчого потенціалу викладачів;
- вивчення і впровадження сучасних педагогічних технологій, розробка і впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій;
- створення належних умов для розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів, формування творчої ініціативи.

Таким чином, основою діяльності викладача вищого навчального закладу фармацевтичного профілю, його професійної придатності є рівень професійно-педагогічної компетентності, яка базується на оволодінні професійно значущими вміннями та якостями, процес розвитку і набуття яких має забезпечувати система методичної роботи навчального закладу.

Література

1. Бабанський Ю.К. Педагогіка / Бабанський Ю.К. – М.: Освіта, 1988.
2. Бесєдіна Л.М. Педагогічна майстерність, активні методи навчання та методична робота у навчальних закладах: метод. посіб. / Бесєдіна Л.М., Сторубльов О.І. – [2-е вид., перероб. і доповн.]. – К.: Логос, 2009.
3. Бухальська С.Є. Розвиток педагогічної компетентності у системі методичної роботи медичного коледжу: теорія і практика. Навчально-методичний посібник / Бухальська С.Є. – Рівне: ПП Лапсюк В.А., 2013.
4. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред.

Лішук І.І.,
*аспірант кафедри педагогіки Житомирського
державного університету імені Івана Франка*

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО- ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті аналізуються деякі підходи до визначення поняття “рефлексія” та формування рефлексивних умінь, необхідних майбутнім медичним сестрам для реалізації практичної діяльності.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивні уміння, самоосвіта, самостійна робота, освітній процес.

В статье анализируются некоторые подходы к определению понятия “рефлексия” и формированию рефлексивных умений, необходимых будущим медицинским сестрам для реализации практической деятельности.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивные умения, самообразование, самостоятельная работа, образовательный процесс.

The article analyzes some approaches to determination of concept “reflection” and formation of reflexive skills necessary for future nursing to realization their practical activity.

Key words: reflection, abilities of reflection, self-education, self-dependent work, educational process.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку України головним завданням освіти, у тому числі й медичної, є оновлення її змісту. Сьогодення потребує конкурентоспроможних фахівців у сфері охорони здоров'я, які мають належну професійну підготовку, ґрунтовні знання та здатні ефективно і якісно вирішувати професійні завдання. Поряд із предметними знаннями ставиться питання щодо формування універсальних способів мислення й діяльності майбутніх медичних сестер. Ці уміння можуть дозволити випускникам вищих медичних навчальних закладів бути успішними в самовизначенні, саморозвитку, самовдосконаленні, самоосвіті. Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній і науковий Європейський простір, здійснює модернізацію освітньої діяльності майбутніх медичних сестер у контексті Європейських вимог.

Відповідно до Законів України «Про освіту» (1991 р.) та «Про вищу освіту» (2014 р.), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепції професійної освіти, Концепції розвитку вищої медичної освіти, Галузевих стандартів вищої освіти України визначено тенденції модернізації професійної підготовки майбутніх медичних сестер,

оновлення сестринської справи і медсестринської освіти в Україні та виведення медсестринської служби на європейський рівень. Це зумовлює потребу в формуванні рефлексивних умінь у майбутніх медичних сестер для ефективної реалізації професійної діяльності.

У наш час запит на якість медичних послуг зумовлює особливі вимоги до професійної діяльності медичного персоналу. Сучасна медична сестра повинна досконало володіти клінічним мисленням, фундаментальними і спеціальними знаннями й уміннями щодо комплексного догляду за пацієнтами, надання медичної допомоги, активного здійснення профілактичної діяльності у сфері охорони здоров'я відповідно до національних і світових професійних стандартів, норм професійної моралі та етики, що відповідає принципу гуманності.

Рефлексивні уміння займають особливе місце у медичній освіті. У процесі навчання важливо навчитися отримувати не лише готові знання, а самостійно знаходити шляхи вирішення проблемних завдань, які виникають. За допомогою рефлексивних умінь майбутня медична сестра може самостійно визначати цілі й результати роботи, скореговувати свій освітній шлях, що, в свою чергу, веде до виховання відповідальності та успішності в професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема рефлексії у всі часи розвитку людства була і продовжує залишатися актуальною. Окремі аспекти проблеми рефлексії прослідковуються ще в ідеях Аристотеля і Платона, а потім у працях таких філософів, як Г. Гегель, Р. Декарт, Д. Дідро, І. Кант, Г. Лейбніц, Дж. Локк, Б. Спіноза, Л. Фейєрбах, І. Фіхте, Ф. Шеллінг; у дослідженнях сучасних філософів і методологів (М. Бахтін, С. Гессен, В. Зінченко, Г. Щедровицький); у теорії аналітичної та індивідуальної психології (А. Адлер, У. Олпорт, З. Фройд, Е. Фром, К. Юнг).

З розвитком тенденції гуманізації вітчизняної освіти поняття "рефлексія" почало розглядатися такими видатними психологами й педагогами, як Б. Ананьєв, А. Бодальов, Л. Виготський, В. Вульфів, В. Давидов, В. Загвязинський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Д. Ельконін.

У педагогіці найбільш ґрунтовними працями, що висвітлюють проблематику "рефлексії", є напрацювання О. Абдулліної, А. Алексюка, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Н. Ничкало, Г. Панченко, О. Савченко, С. Сисоєвої; у професійній підготовці – А. Лозенко, О. Герасимової, С. Білоконного, Г. Дегтяр, М. Пісоцької та ін. Окремі аспекти даної проблеми вивчали такі вчені, як О. Бульвінська, О. Березюк, Н. Воскресенська, І. Колеснікова та ін.

Формування цілей статті. Мета статті полягає у розкритті проблеми формування рефлексивних умінь майбутніх медичних сестер у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Рефлексія (лат. reflexio – звернення назад, відображення) – повернення назад, тобто здатність людини неодноразово звертатися до початку своїх дій, думок, умінь посісти позицію стороннього спостерігача, розмірковувати над тим, що ти робиш, як пізнаєш,

у тому числі й самого себе [2]. Поняття “рефлексія” виникло у філософії й спочатку означало процес міркування індивіда про те, що відбувається у власній свідомості. У науку даний термін увів Р. Декарт, який розробив раціоналістичну теорію самосвідомості, що розглядає свідомість як мислення. У своїй праці “Розмова з Бурманом” він зазначав, що усвідомлювати – означає мислити й рефлексувати над власним мисленням. Філософ ототожнював рефлексію зі здібністю індивіда зосереджуватися на змісті своїх думок, абстрагуючись від зовнішнього, тілесного [3].

У сучасному філософському розумінні рефлексія трактується так: «принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту й методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову й специфіку духовного світу людини» [5, с.579].

С. Рубінштейн вважав, що завдяки наявності рефлексії суб’єкт спроможний керувати діяльністю, досягати мети. Виникнення рефлексії обумовлене всім ходом життя і діяльності індивіда, завдяки їй здійснюється опосередкована взаємодія суб’єкта зі світом, у ході переломлення зовнішніх впливів через специфіку суб’єктивного світу особистості. При цьому рефлексія виступає як «внутрішні умови, включені в загальний ефект, обумовлений закономірним співвідношенням зовнішніх і внутрішніх умов» [6, с. 351-352].

Аналіз наукової літератури свідчить, що рефлексія – не просто знання або розуміння іншого, але з’ясування того, як інший (колеги, пацієнти, родичі) розуміє рефлексуючий суб’єкт, його індивідуальні особливості, емоційні реакції та когнітивні уявлення. Відповідно до цих позицій, рефлексія є процесом подвоєного, дзеркального взаємовідображення суб’єктами один одного, змістом якого виступає відтворення [4].

На думку деяких дослідників, рефлексія є основою розвитку особистості у професійному аспекті. Так С. Васьковська вважає, що майбутні фахівці з розвинутою рефлексивністю будуть володіти більш високим рівнем майстерності та професіоналізму, а здатність до рефлексії – важливий аспект самосвідомості.

К. Вазіна визначає рефлексію як головний елемент у системі діяльності, що виконує складну функцію саморегуляції людини в світі. На її думку, рефлексія виникає тоді, коли має місце відхилення від зразка-норми діяльності людини, коли усвідомлюється незадоволеність власною діяльністю або зразком. Рефлексія блокує діяльність за старими зразками і відкриває нові шляхи для мислення й дії.

В. Андрєєв висуває наукові положення про рефлексивне мислення, яке забезпечує неперервне усвідомлення здійснюваної діяльності, й на цій основі його вдосконалення. Ця закономірність є основою одного з найважливіших принципів саморозвитку і професійного вдосконалення особистості [1].

Однією з головних ознак рефлексії є її орієнтація на навчальну професійну діяльність, котру будемо розуміти як спрямованість мислення

здобувача вищої освіти на самого себе, на власні процеси засвоєння соціального та професійного досвіду, на усвідомлення структури діяльності навчання та на її результати. Якщо рефлексія – це ланцюжок внутрішніх сумнівів, міркувань, викликаних життєвими питаннями, здивуваннями, труднощами, пошуками варіантів відповіді на нові питання, то рефлексія навчальної діяльності – це також внутрішня робота: співвіднесення себе, можливостей свого “Я” з тим, чого вимагає навчальна діяльність, у тому числі – існуючими про неї уявленнями. Навчальна професійна діяльність як творчий процес неможлива без рефлексії – пошуку, самооцінки, власного досвіду навчання, реального й уявного. Необхідно зазначити, що механізм формування і розвитку рефлексії як особистісного утворення обумовлений також колективним характером навчальної діяльності, тому що майбутній фахівець пізнає себе в навчанні, зіставляючи себе з іншими.

Майбутній фахівець пізнає себе для того, щоб істотно поліпшити свою діяльність, зрости як особистість, досягти у своїй праці більш значущих результатів.

Рефлексія може також активізуватися у результаті критики адміністрації, викладачів, колег, пацієнтів та їх родичів. Реакція на критику може бути деструктивною – критика відкидається, супроводжуючись образами; конструктивною – відкидається те, що не відповідає дійсності, оцінюється діяльність і спонукання до самопізнання.

Сучасним майбутнім медичним сестрам необхідні такі рефлексивні уміння для ефективної реалізації практичної діяльності: кооперативні, комунікативні, особистісні та інтелектуальні.

Кооперативні – самовизначення в робочій ситуації, уміння утримувати колективне завдання, уміння брати на себе відповідальність за те, що відбувається в колективі, уміння здійснювати поетапну організацію діяльності, уміння співвідносити результати з метою діяльності.

Комунікативні – уміння “поставити себе на місце іншого”, прояв емпатії, розуміння причин дій іншого суб’єкта в процесі взаємодії, аналіз життєвих ситуацій та врахування дій інших у стратегіях своєї поведінки, розуміння своїх якостей у теперішньому в порівнянні з минулим і прогнозування перспектив розвитку.

Майбутнім фахівцям сформовані комунікативні вміння необхідні для ефективного процесу спілкування з медичним персоналом, пацієнтами та відвідувачами лікувально-профілактичних установ. Не менш важливими є дослідницькі рефлексивні вміння, які сприятимуть практичним і науковим відкриттям у догляді за хворими.

Особистісні – уміння аналізувати себе, адекватне самосприйняття, уміння визначати й аналізувати причини своєї поведінки, а також її результативні параметри й припущені помилки.

Інтелектуальні – визначення засад діяльності, оцінка власної позиції, уміння прогнозувати наступний хід дій, уміння аналізувати минуле й оцінювати правильність вибраного плану.

Аналіз наукової літератури підтверджує вагоме значення рефлексії для розвитку як окремої особистості, так і соціальної спільноти залежно від змісту завдань життєдіяльності: по-перше, рефлексія приводить до цілісного уявлення про зміст, способи і засоби своєї діяльності; по-друге, дозволяє критично поставитися до себе і своєї діяльності в минулому, сьогоденні й майбутньому; по-третє, робить людину суб'єктом своєї активності.

Висновки. На підставі всього вищезазначеного можна дійти висновку, що рефлексивні уміння, які проявляються через аналіз навчальної професійної діяльності, допомагають майбутнім медичним сестрам зрозуміти свою унікальність, індивідуальність і призначення. Завдяки сформованим рефлексивним умінням фахівець має здатність самостійно сформулювати цілі й результати подальшої роботи, скорегувати свій освітній шлях, а це, в свою чергу, робить їх відповідальними та успішними в навчальній діяльності.

Отже, рефлексія – основа досвіду, спосіб самопізнання, необхідний інструмент мислення.

Література

1. Андреев В. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. Андреев. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – Ч.ІІІ, №9 (220). – С.56.
3. Кант И. Сочинения / Иммануил Кант. – М.: Политиздат, 1966. – Т.1. – 590 с.
4. Психология: словарь / [под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского]. – М.: ИПЛ, 1990. – 702 с.
5. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
6. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки / Эрик Григорьевич Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

УДК 371.1

Процюк І.Є.,

аспірантка кафедри педагогіки

Житомирського державного університету імені Івана Франка

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФАРМАЦЕВТІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглядається важливість формування соціокультурної компетентності студентів-фармацевтів у процесі фахової підготовки. Надаються визначення поняттям компетентності та соціокультурної компетентності. Доведено, що формування соціокультурних професійних умінь майбутніх фахівців фармацевтичної сфери, функціонування яких у даний час неможливе без взаємодії з численними зарубіжними компаніями, набуває особливої актуальності. Розглянуто наукові праці зарубіжних та вітчизняних науковців, у яких висвітлено проблеми формування соціокультурної компетентності як ключового компонента професійної компетентності та важливого показника готовності особистості до

професійної діяльності.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, фахова підготовка, студент-фармацевт, професійні вміння, професійне становлення, майбутній фахівець.

В статье рассматривается важность формирования социокультурной компетентности студентов-фармацевтов в процессе профессиональной подготовки. Предоставляются определения понятиям компетентности и социокультурной компетентности. Доказано, что формирование социокультурных профессиональных умений будущих специалистов фармацевтической сферы, функционирование которых в настоящее время невозможно без взаимодействия с многочисленными зарубежными компаниями, приобретает особую актуальность. Рассмотрены научные труды зарубежных и отечественных ученых, в которых отражены проблемы формирования социокультурной компетентности как ключевого компонента профессиональной компетентности и важного показателя готовности личности к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: социокультурная компетентность, профессиональная подготовка, студент-фармацевт, профессиональные умения, профессиональное становление, будущий специалист.

The article deals with the importance of pharmaceutical students' sociocultural competence formation in the process of professional training. The article provides the definitions of such notions as competence and sociocultural competence. It is proved that the formation of sociocultural professional skills of future pharmacy experts, whose operation is currently impossible without cooperation with numerous foreign companies, is of particular relevance. There also considered scientific works of the foreign and domestic scientists, which highlights the problems of sociocultural competence formation as a key component of professional competence and an important indicator of individual readiness to perform professional activities.

Keywords: sociocultural competence, professional training, pharmaceutical student, professional skills, professional formation, future specialist.

Актуальність проблеми. Початок третього тисячоліття характеризується стрімким розвитком міжнародних і міжнаціональних контактів, що обумовлює багатопланові зміни в нашому суспільстві. Поряд з економічною та політичною інтеграцією сьогодні в Україні відбуваються процеси, спрямовані на створення європейського суспільства, а відтак і спільного європейського соціокультурного простору. Це означає, що поряд із співробітництвом у політичній, економічній та правовій сферах пріоритетності набувають спільні європейські освітня, мовна та культурна неекономічні сфери. Поряд із цим, зростає попит у висококваліфікованих фахівцях, здатних стати конкурентоспроможними, різнобічно розвиненими особистостями, які володітимуть навичками толерантного ставлення до носіїв мови з різних країн, культур та стилів життя, а саме – володітимуть соціокультурною компетентністю.

Сьогодні значна увага приділяється питанню модернізації змісту вищої професійної освіти та забезпеченню якості підготовки фахівців на рівні

міжнародних вимог. Конкурентоспроможні фахівці мають володіти професійними якостями особистості та навичками соціального і суто професійного спілкування, а саме – високим рівнем професійної компетентності.

Формування соціокультурних професійних умінь майбутніх фахівців фармацевтичної сфери, функціонування яких у даний час неможливе без взаємодії з численними зарубіжними компаніями, набуває особливої актуальності. Професійна діяльність сучасного фармацевта є багатофункціональною. Фахівець фармації повинен мати навички розробки, виробництва, реєстрації, сертифікації, рекламування і збуту лікарських засобів як вітчизняного, так і зарубіжного виробництва. Крім того, для фармацевтичного працівника інтереси пацієнта, турбота про його здоров'я та кваліфіковане обслуговування мають бути пріоритетними. Саме тому однією з актуальних проблем, яка потребує особливої уваги на даному етапі розвитку не лише професійної освіти, а й суспільства у цілому, є проблема соціокультурної компетентності як ціннісного аспекту життєдіяльності особистості.

Теоретико-методологічне підґрунтя для формування *соціокультурної компетентності* особистості знайшло відображення в філософських працях (В. Андрущенко, І. Бех, В. Кремень, В. Луговий, П. Саух та ін.), працях з психології (Л. Виготський, В. Давидов, Г. Костюк, О.Киричук, О. Леонт'єв, В. Моляко, С. Рубінштейн та ін.), працях відомих педагогів (М. Бірам, Дж.Вальдес, Ж. Зарат, М. де Карло, С. Ніколаєва, О. Першукова, В. Сафонова, С. Сисоєва та ін.).

Професійна компетентність студентів вищих навчальних закладів досліджувалась науковцями (М. Алпатов, М. Бахтін, В. Біблер, Л. Васильєв, О. Глузман, С. Золотухіна, Є. Хілтухіна та ін.), психологами (М. Беннет, В.Лозова, Д. Мацумото, Б. Рубен та ін.), педагогами (О. Антонова, О.Березюк, В. Бондар, С. Вітвіцька, І. Зязюн, Ю. Караулов, Н. Маркова та ін.).

Як засвідчує аналіз багатьох дисертаційних робіт, соціокультурна компетентність визначається одним із важливих показників готовності особистості до професійної міжкультурної взаємодії. Про це свідчать роботи таких науковців, як Н. Білоцерківська, Р. Гришкова, І. Зарубінська, Ю.Захарчишина, Ю. Лісова, Н. Самойленко та ін.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та дослідити педагогічні умови формування соціокультурної компетентності студентів-фармацевтів у процесі фахової підготовки.

Соціокультурна компетентність є однією з найголовніших компетентностей у професійному становленні висококваліфікованого фахівця. Саме ця компетентність дає можливість молодому спеціалісту знаходити шляхи вирішення найрізноманітніших питань, що можуть виникнути в процесі його професійно-практичної, соціокультурної діяльності.

Соціокультурна компетентність – це вміння і готовність застосовувати

сукупність соціопедагогічних, соціолінгвістичних, соціопсихологічних, країнознавчих та міжкультурних знань для досягнення порозуміння між особами або групами, які є представниками різних соціумів, мовними засобами та в межах соціокультурного контексту однієї із сторін[7].

Слід зазначити, що ця компетенція передусім дає можливість зрозуміти спільні й відмінні риси між культурами, допомагає розпізнавати упередження та позбавлятися їх, сприяє толерантному ставленню до інших культур, дозволяє створювати основи для міжкультурних обмінів і допомагати діяти свідомо й відповідально як у власному суспільстві, так і в площині міжнародних відносин. Дана компетенція також сприяє формуванню вагомих цінностей та норм поведінки, які збільшують прагнення і здатність до відповідальності за власні вчинки та діяльність (інтерес до інших, здатність до проникнення та емпатії, сміливість у висловленні власної думки, готовність брати на себе відповідальність, здатність до співпраці) [1].

Проблема формування соціокультурної компетентності як ключового компонента професійної компетентності та важливого показника готовності особистості до професійної діяльності не є новою. В останні роки вона досліджувалася зарубіжними та вітчизняними педагогами (М. Аріян, Н.Бориско, Н. Гез, І. Зимня, Н. Ішханян, С. Козак, О. Коломінова, З. Корнаєва, С. Ніколаєва, Т. Опанасенко, Ю. Пассов, О. Первак, В. Редько, Л. Рудакова, Н. Саланович, В. Скалкін, В. Топалова, Т. Третьякова та ін.). Науковці досліджували діяльність на засадах комунікативних умінь та навичок у процесі вивчення гуманітарних дисциплін і стверджували, що соціокультурна компетентність є важливою складовою загальнокультурного розвитку суспільства.

Навчальні програми для ВНЗ з гуманітарних дисциплін чітко визначають зміст освітньої галузі, вихідні положення, відповідно зазначають і зміст соціокультурної компетентності як важливої змістової лінії в навчальних предметах гуманітарного циклу, але у чинних типових програмах і підручниках для закладів фармацевтичного спрямування на оволодіння студентами гуманітарними предметами як засобом полікультурного спілкування, формування національно свідомої особистості чітко не визначено. У зв'язку з цим виникає потреба в обґрунтуванні змісту соціокультурної компетентності як обов'язкової складової процесу навчання гуманітарним предметам у закладах фармацевтичного профілю, визначення комплексу умов ефективного його формування у майбутніх фармацевтів.

Актуальність та недостатнє теоретичне обґрунтування проблеми соціокультурної складової в структурі професійної компетентності фахівця-фармацевта, а також технології формування соціокультурної компетентності в освітньому процесі вищих навчальних закладів фармацевтичного профілю, як складової професійно-творчої підготовки майбутнього фармацевта до професійної діяльності, з'ясування її сутності та необхідність розробки методики впровадження зумовлюють потребу дослідження проблеми

«Формування соціокультурної компетентності майбутніх фармацевтів у процесі професійної підготовки».

На наш погляд, формування соціокультурної компетентності майбутніх фармацевтів у процесі професійної підготовки буде успішним за таких умов:

- упровадження в навчальний процес концепції «діалог культур»: культура-особистість-діалог;

- актуалізація міжкультурних знань, які реалізуються в процесі позааудиторної навчальної діяльності майбутніх фармацевтів, яка підвищує мотивацію до вивчення іноземних мов;

- створення умов для підвищення професійно-фахової компетентності та професійно-культурного потенціалу майбутніх фармацевтів.

Одним із основних пріоритетів у процесі професійної підготовки у вищому фармацевтичному навчальному закладі має стати розвиток соціокультурної компетенції, основою якої є створення мотивації та інтересу до країнознавчої тематики, до культури та традицій різних країн і народів, за допомогою яких формуються вміння міжкультурного спілкування. Дана компетенція стосується, перш за все, соціокультурних умов користування іноземними мовами. Через оволодіння правилами ввічливості, нормами, які регулюють стосунки між поколіннями, класами та соціальними групами, соціокультурний компонент має пронизувати весь процес навчання майбутнього фармацевта. Тому необхідно здійснювати ретельний відбір мовного та мовленнєвого матеріалу для ефективного формування соціокультурної компетенції на основі програмних вимог [5].

Соціокультурна компетентність— це знання культурних особливостей носіїв мови, їх звичок, традицій, норм поведінки й етикету та вміння розуміти комунікативну поведінку носіїв іншої мови й адекватно використовувати набуті знання у процесі спілкування, залишаючись при цьому носієм іншої культури.

У процесі формування соціокультурної компетентності майбутнього фармацевта важливу роль відіграє культура, тобто те соціальне середовище, яке створено у фармацевтичному вузі з метою залучення студента до цінностей суспільства і просякнуте віковими традиціями фармації. У цьому контексті найбільш вагомою є соціалізація з погляду діяльнісного підходу, що характеризується як «двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння студентом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого боку, процес активного відтворення системи соціальних зв'язків студентом за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище»[2].

Діяльнісний підхід, у процесі підготовки майбутніх фармацевтів, актуалізує необхідність створення умов для взаємодії двох сторін соціалізації: засвоєння студентом-фармацевтом соціального досвіду і його відтворення. Це можливо при активному використанні в педагогічному процесі саме фармацевтичного навчального закладу виховного потенціалу дисциплін, що викладаються. Провідну роль у цьому процесі повинні відігравати

гуманітарні науки, а духовні надбання суспільства стануть одними з головних орієнтирів у моральному вихованні майбутнього фахівця в галузі фармації [2].

Освітні установи нашої країни відіграють важливу роль у створенні соціокультурних зразків для наслідування у молоді. Спочатку соціокультурні зразки народжуються в повсякденному житті, потім використовуються в практиці, згодом сфера їх застосування розповсюджується на професійну діяльність, і нарешті вони можуть стати загально визнаними цінностями і нормами [1].

У процесі професійної підготовки майбутній фахівець фармацевтичної сфери повинен знайомитися з національною культурою народу – носія мови, що вивчається, і закріплювати у свідомості поняття про нові предмети та явища, що не знаходять аналогії ні в їх рідній культурі, ні в їхній рідній мові (а саме – нехарактерних для фармацевтичної сфери України), що надалі виведе їх на більш високий рівень спілкування з іноземними колегами і дасть можливість реалізувати свої професійні можливості на міжнародному рівні.

Базисним критерієм оцінки якості фармацевтичної освіти виступає в даному випадку професійна компетентність як готовність і здатність доцільно діяти відповідно до вимог справи, методично-організовано і самостійно вирішувати завдання та проблеми в реальних ситуаціях професійної діяльності, а також давати самооцінку результатам своєї діяльності [4].

Однією з основних цілей вищої фармацевтичної освіти є підготовка конкурентноспроможних кадрів та формування у них професійного мислення. Зміст даного поняття включає в себе вміння аналізувати фармацевтичну ситуацію та завдання, що стоять перед фармацевтом і які відображають типові сфери професійної діяльності. Професійне мислення фахівця-фармацевта неподільно пов'язане зі здатністю мобілізувати себе в проблемній ситуації й оперативно приймати рішення. Вся подальша професійна діяльність майбутнього фармацевта залежить від рівня розвитку в нього професійного мислення, яке є запорукою його успіху [3].

Володіння професійним фармацевтичним мисленням вимагає аналізу соціокультурних ситуацій, здійснення якого неможливе без володіння соціокультурною компетентністю. Розвиток професійного мислення фахівців-фармацевтів може здійснюватися при вивченні всіх дисциплін, включаючи вивчення іноземної мови, за якого відбувається вдосконалення розумових операцій у процесі роботи над текстом, аналіз мовних форм, порівняння лексико-граматичних явищ рідної мови та мови, що вивчається, оцінка власного рівня оволодіння іноземною мовою, а також аналіз національно-культурних особливостей, які знаходять відображення на різних рівнях професійної діяльності фахівця-фармацевта: побутовому, соціальному, професійному та ін. Іноземна мова є засобом розвитку професійного фармацевтичного мислення, а також засобом оволодіння професійного мислення і спілкування і засобом, без якого неможливе формування загальнокультурних і загальнопрофесійних компетентностей майбутнього фармацевта, серед яких соціокультурна компетентність є однією з провідних.

Оволодіння загальнокультурними і загальнопрофесійними компетентностями дозволяють вивести майбутніх фахівців-фармацевтів на більш високий рівень спілкування з іноземними колегами і можливість працевлаштуватися за кордоном і познайомитися з особливостями, характерними для соціокультурного оточення даних країн. На жаль, на сьогоднішній день не всі студенти фармацевтичних вузів можуть скористатися можливістю побувати в англomовних країнах і побачити на практиці особливості роботи фахівців у фармацевтичних установах, підвищуючи тим самим інтенсивність своєї пізнавальної діяльності в рамках своєї спеціалізації. Зміст навчання фахівця фармацевтичної сфери, у свою чергу, повинен бути спрямований на реалізацію всіх аспектів іншомовної освіти (розвиваючий аспект, навчальний аспект, виховний аспект, пізнавальний аспект) [6], і соціокультурний аспект повинен пронизувати всі вищевказані аспекти іншомовної освіти.

Майбутньому фармацевту необхідно володіти знанням про соціокультурні особливості організації роботи фармацевта, пов'язані з менталітетом народів інших країн. Так, наприклад, фармацевти за кордоном не мають права багато говорити про роботу на робочому місці, дотримуючись принципу: «Все має бути в міру», також фармацевти за кордоном несуть відповідальність за моральний збиток, тому вони намагаються максимально дотримуватися принципів етики і такту, що, на жаль, не завжди реалізується в аптеках нашої країни.

Для кращого розуміння ментальності інших народів доречним є використання автентичних матеріалів, особливо соціокультурної спрямованості, яке обов'язково повинно бути націлене на розвиток професійного мислення в цілому, і на розвиток аналітичних умінь зокрема [7]. Завдяки даним матеріалам студенти зможуть освоїти нову картину світу, а отже, навчитися мислити як представники іншої культури. Безумовно, при розвиненому професійному мисленні й сформованості аналітичних умінь цей процес відбувається швидше. Студентам із нерозвиненими аналітичними вміннями набагато важче сприймати нові мовні форми. Формування соціокультурної компетенції у студентів-фармацевтів вимагає розробки педагогічної моделі, адекватної професійним завданням, специфічним для фармацевтичного працівника, на необхідність вирішення яких указують стандарти вищої професійної освіти.

Важливою умовою процесу формування соціокультурної компетенції є забезпечення студентів не тільки знаннями, але й формування в них відповідних умінь і навичок використовувати набуті знання у практичній діяльності.

Спираючись на теоретичні положення досліджуваної проблеми, можна виділити комплекс педагогічних умов, спрямованих на поетапне моделювання й ефективне формування соціокультурної компетенції, а саме:

1) формування та розвиток соціокультурної компетентності необхідно здійснювати, передбачаючи комплексне оволодіння студентами

країнознавчою, лінгвокраїнознавчою та соціолінгвістичною компетентностями;

2) навчання повинне відбуватися на основі доцільно відібраного матеріалу з використанням системного підходу до процесу формування соціокультурної компетентності;

3) у навчальному процесі необхідно широко використовувати комунікативні ситуації як пріоритетні засоби формування соціокультурної компетентності у різних формах спілкування;

4) ефективне формування соціокультурної компетентності буде можливе за умови використання спеціально підготовленого курсу, до змісту якого входять спеціально відібрані тематичні тексти та вправи і завдання до них, а також ілюстративний аудіовізуальний матеріал.

Створення даної моделі допоможе зробити процес професійної підготовки майбутніх фахівців-фармацевтів більш керованим, цілеспрямованим і ефективним. Формування соціокультурної компетентності у студентів-фармацевтів перебуває в прямій залежності від рівня їх професійного мислення, від правильно поставленої мети в навчанні, від підходів і принципів, які сприятимуть реалізації даної мети, від технологій, що використовуються на заняттях та сприяють формуванню соціокультурної компетентності, а також від умов, створюваних для ефективного досягнення поставленої мети. Процес оволодіння компетентностями повинен будуватися на процесі розвитку професійного фармацевтичного мислення, яке визначає успішність оволодіння соціокультурною компетентністю майбутніх фармацевтів у процесі професійної підготовки.

З вищесказаного можна зробити такі **висновки**. Для ефективного формування соціокультурної компетентності у майбутніх фармацевтів доцільно використовувати лінгвістичні завдання, які передбачають організацію людини як суспільного феномена та культурний розвиток молоді особистості, яка почуватиме себе впевнено в іншомовному середовищі. Студент повинен виховувати у собі шанобливе ставлення до мови інших народів та її носіїв.

Одним із шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його із сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм на набуття ключових (життєвих), соціокультурної компетентностей та на створення ефективних механізмів їх запровадження [8].

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні умов та способів формування соціокультурної компетентності майбутніх фармацевтів у процесі професійної підготовки.

Література

1. Агеева Н.А. Социокультурные образцы как эффективное средство духовного возрождения семьи и общества / Агеева Н.А. // Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – № 3.

2. Андреева Г.М. Социальная психология / Андреева Г.М. – М.: Наука, 1994. — 325 с.
3. Андронов В.П. Профессиональное мышления и возможности его формирования / Андронов В.П. // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 2.
4. Кайдалова Л. Г. Професійна підготовка майбутніх фахівців фармацевтичного профілю у вищих навчальних закладах : [монографія] / Кайдалова Л. Г. – Х. : НФаУ, 2010. – 364 с.
5. Колодько Т. М. Педагогічні умови ефективного формування соціокультурної компетенції студентів у процесі вивчення іноземної мови / Колодько Т. М. // Наукові записки: зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2004. – Вип. 57.
6. Пассов Е.И. Коммуникативное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Пассов Е.И. – Липецк, 2000.
7. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / Сафонова В. В. – Воронеж: Истоки, 1996. – 238 с.

РОЗДІЛ III. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ: АНДРАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ

УДК 37.011.3 – 051:5:367 – 056.45:373.57

*Антонова О.Є.,
доктор педагогічних наук, професор
Житомирського державного університету імені Івана Франка;
Ващук О.В.,
кандидат педагогічних наук, вчитель методист*

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті на основі андрагогічного підходу обґрунтовується модель формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників. Процес підготовки педагогів до роботи з академічно обдарованими учнями пропонується будувати відповідно до логіки освіти дорослих, інтегруючи різні форми освіти дорослих (формальну, неформальну, інформальну), забезпечуючи їх взаємодоповнення та взаємопроникнення.

Ключові слова: андрагогічний підхід, академічна обдарованість, готовність учителя до розвитку академічної обдарованості учнів.

В статье на основе андрагогического подхода обосновывается модель формирования готовности учителей к развитию академической одаренности старшеклассников. Процесс подготовки педагогов к работе с академически одаренными учащимися предлагается строить в соответствии с логикой образования взрослых, интегрируя различные формы обучения (формальную, неформальную, информальную), обеспечивая их взаимодополнение и взаимопроникновение.

Ключевые слова: андрагогический подход, академическая одаренность, готовность учителя к развитию академической одаренности учащихся.

On the basis of andragogical approach based model of readiness of teachers to develop academic talent seniors. The process of preparing teachers to work with academically gifted students are invited to build in accordance with the logic of adult education, integrating different forms of learning (formal, informal, informal), ensuring their complementarity and interpenetration.

Keywords: andragogical approach, academic talent, the willingness of the teacher to develop the academic talents of students.

Будь-яка діяльність може бути успішною лише за умови готовності фахівця до її виконання. З метою визначення суті й специфіки готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників розглянемо основні методологічні й теоретичні положення, пов'язані з поняттям «готовність».

Проблема готовності людини до певного виду діяльності набула актуальності наприкінці 50-тих – на початку 60-тих років XX століття у зв'язку із диференціацією виробництва та необхідністю підвищення ефективності праці. Питання готовності до професійної діяльності було підняте у працях О. О. Абдуліної, М. І. Дяченко, І. А. Зязюна, Г. С. Костюка, Н. В. Кузьміної, В. А. Сластьоніна, А. І. Щербакова, О. Г. Ярошенко та ін.

Вивчення особливостей професійної готовності вчителя починає активно досліджуватися в 70-х роках XX століття у зв'язку із потребою вдосконалення й оптимізації освітнього процесу. У науково-педагогічній літературі наявне широке коло досліджень, спрямованих на розкриття теоретичних засад підготовки педагогічних працівників. Різні аспекти підготовки педагогічних кадрів досліджували І. Д. Бех, К. І. Волинець, І. В. Гавриш, В. В. Ганська, С. П. Гвоздій, О. М. Дон, О. А. Дубасенюк, Г. І. Жара, О. Я. Іванців, К. А. Ліневич, Л. Б. Лук'янова, О. М. Пехота, Г. М. Романова, А. В. Семенова, С. О. Сисоєва, Л. А. Хомич; у системі післядипломної освіти – В. В. Демченко, О. Я. Мариновська, Л. О. Мокридіна, Т. М. Сорочан, Г. В. Тарасова, А. В. Яковина.

Важливе значення для розуміння сутності готовності вчителів до виконання професійних обов'язків має теорія неперервної професійної освіти (В. П. Андрущенко, С. У. Гончаренко, Б. С. Гершунський, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало); компетентнісний підхід до освітнього процесу (Н. М. Бібік, О. І. Пометун, А. В. Хуторський та ін.).

Визначальним чинником у підготовці вчителів є сучасне розуміння освіти дорослих як освіти впродовж життя, що домінує у закордонній науковій думці (Гамбургська декларація про освіту дорослих, 1997 р., Дамаська декларація Міжнародної ради з освіти дорослих, 2000 р., Софійська конференція з освіти дорослих, 2002 р.) й активно розвивається на теренах України (Концепція освіти дорослих, Київ, 2011 р.).

Одним із найважливіших напрямків у підготовці сучасного вчителя є формування готовності до роботи з обдарованими учнями, що розкривається у дослідженнях О. Є. Антонової, Н. В. Бухлової, А. С. Границької, В. В. Демченка, В. Г. Зарицької, Т. С. Зорочкіної, Ю. М. Клименюк, І. О. Ліщук, Е. Лодзинської, І. Й. Любовецької, Л. О. Мокридіної, В. І. Панова, Н. І. Поліхун, А. В. Семенової, Г. В. Тарасової, І. І. Ушатікової, М. П. Федорова, А. В. Яковини.

У психолого-педагогічних дослідженнях виділяють декілька підходів до розуміння поняття «готовність». Ю. М. Клименюк [1, с. 91 – 92] звертає увагу на існування педагогічного, теоретичного, особистісного, функціонально-психологічного підходів у розумінні феномену готовності.

Відповідно до *особистісного підходу* (К. М. Дурай-Новакова, М. І. Дяченко, Л. О. Кандилович, В. О. Сластьонін) психологічна готовність є результатом підготовленості до певної діяльності й являє собою складний, цілеспрямований прояв особистості, що має динамічну структуру. Між компонентами цієї структури існує функціональна залежність. У межах цього

підходу в психологічній готовності виокремлюють такі взаємопов'язані види, як *тривалий*, який діє постійно і не потребує щоразового формування (раніше сформовані установки, набуті знання, навички, уміння, досвід, якості й мотиви діяльності) та *ситуативний* (актуалізація, докладання всіх сил, створення психологічних можливостей для успішних дій у даний момент) [11]. Ю. М. Клименюк у межах особистісного підходу розглядає готовність як нове утворення педагога, яке є фундаментом його професійної компетентності, забезпечення високої результативності педагогічної роботи, якість особистості вчителя. Це стійка характеристика, що є інтегративним утворенням особистості, яка включає декілька складових: операційну, мотиваційну, когнітивну [1, с. 91 – 92].

Прихильники *функціонального підходу* (Ф. Ю. Генон, Є. П. Ільїн, Н. Д. Левітов, В. С. Нерсисян, А. Ц. Пуні, В. Н. Пушкін та ін.) розглядають готовність як певний стан психічних функцій, який забезпечує високу результативність під час виконання того чи іншого виду діяльності. За функціональним підходом готовність розглядається як стан психологічних функцій, що забезпечують високий рівень досягнень у діяльності [1, с. 91 – 92].

Відповідно до *функціонально-психологічного підходу* готовність учителя до розвитку академічної обдарованості розглядатимемо як тимчасовий активний стан особистості, установку на певну поведінку, мобілізацію сил, що є умовою успішного виконання діяльності. *За педагогічним підходом* готовність подається як загальна характеристика розвитку, навчання і виховання особистості у сфері освіти відповідно до соціального замовлення. Відповідно до *теоретичного підходу* готовність – процес вироблення педагогічної моделі майбутньої професійної діяльності залежно від отриманих у ході професійної підготовки знань, умінь, навичок та сформованого рівня компетентності [1, с. 91 – 92].

На *засадах системного підходу* І. В. Гавриш розглядає *готовність* як інтегративну характеристику особистості, що становить систему психологічних властивостей. Її будова вважається тотожною структурі відповідної функціональної психологічної системи, до якої входять такі компоненти: інформаційний (інформаційна основа діяльності), операційний (блок прийняття рішення і підсистема професійно-важливих якостей особистості) та мотиваційний (мотиви, цілі діяльності) [6].

Г. П. Васянович вважає, що підготовка фахівця має здійснюватися на основі новітніх технологій, і визначальною тенденцією у цьому складному процесі є *інтеграція загальної й професійної освіти*, де особливе місце відводиться етичним знанням, почуттям, волі педагога [3]. Практикуючі вчителі – це особлива категорія людей, що систематично оволодівають професійними знаннями та вміннями і вмотивовані на постійне самовдосконалення і саморозвиток.

Г. М. Романова [13] також наголошує, що врахування набутого досвіду вчителя є необхідним, тому процес формування готовності вчителя суттєво

відрізняється від формування готовності студента до професійної діяльності. Поняття готовності вчителя є ширшим, змістовнішим і ґрунтується на *андрагогічному підході* до формування готовності, адже йдеться про дорослу людину, яка має певні усталені впродовж життя стереотипи діяльності. Можна зробити висновок, що зміна рівня готовності вчителя до виконання певних професійних обов'язків залежить не тільки від впливів ззовні, а й від його власного життєвого досвіду. Виходячи з такого розуміння процесу формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями, доцільно враховувати положення андрагогіки – науки про навчання дорослих, яка виокремилася в останні роки і є окремим напрямом педагогіки. Використання *андрагогічного підходу* зумовлене об'єктивною необхідністю враховувати власний життєвий та професійний досвід педагогів.

Поняття «андрагогіка» було запроваджено до наукового обігу викладачем Бостонського університету М. Ноулзом у праці «Дорослий учень. Забутий – покинутий» (1973 рік). Формування основ андрагогіки започатковано у працях американських учених (М. Ноулз, Р. Сміт) і здійснюється в дослідженнях учених інших зарубіжних країн – Великої Британії (П. Джарвіс), Німеччини (Ф. Пеггелер), Польщі (Л. Турос, І. Дзежговська, І. Вільш), Нідерландів (Т. Тен Хаве), Росії (С. І. Змеєв) та інших, які пропонують різні андрагогічні педагогічні теорії та концепції. Для нашого дослідження важливі загальні андрагогічні принципи навчання дорослих, сформульовані С. І. Змеєвим, і які є основою конструювання моделей навчання вчителів, що полягає в урахуванні досвіду особистості (життєвого, соціального, професійного) [7]. Розвитку андрагогіки як педагогічного напрямку сприяли праці Н. І. Клокар, Н. Г. Протасова, Л. Б. Лук'янової, Н. Г. Ничкало, О. В. Аніщенко, Л. Є. Сігаєвої, О. Ю. Щербак.

На відміну від «освіти на майбутнє» (у школі, ВНЗ), підготовка працюючого вчителя зорієнтована на вирішення реальних завдань шкільної практики. Тому цей процес має будуватися не за традиційною логікою структурування інформації в певній сфері науки (предметна логіка), а концентруватися навколо пріоритетних професійних потреб і запитів (логіка педагогічної реальності) [10].

Л. Б. Лук'янова, посилаючись на *визнані ЮНЕСКО форми освіти дорослих*, виокремлює *формальну освіту*, що здійснюється в навчальних закладах та установах освіти, спрямована на одержання або зміну освітнього рівня та/або кваліфікації згідно з визначеними освітньо-професійними програмами і термінами навчання, заходами державної атестації, що підтверджується наданням відповідних документів; *неформальну освіту* – здійснюється в освітніх установах або громадських організаціях (клубах, гуртках), під час індивідуальних занять з репетитором, тренером й зазвичай не підтверджується наданням документа; *інформальну освіту* – неофіційна, самоорганізована (самоосвіта), індивідуальна пізнавальна діяльність (життєвий, соціальний досвід) [8].

Вважаємо, що процес підготовки педагогів до роботи з академічно обдарованими учнями варто будувати відповідно до логіки освіти дорослих, інтегруючи різні форми освіти дорослих, забезпечуючи їх взаємодоповнення та взаємопроникнення. Формальна освіта забезпечується ВНЗ та ІППО, згідно із спеціально розробленим програмним забезпеченням. Неформальна освіта здійснюється за рахунок використання можливостей методичних кабінетів міста (району), методичних комісій загальноосвітніх навчальних закладів, роботи творчих груп, організації майстер-класів. Інформальна освіта педагогів здійснюється шляхом самоосвіти за інструктивно-методичними матеріалами з проблеми академічної обдарованості.

Л. Є. Сігаєва вказує, що освіта дорослих повинна базуватися на інтеграції всіх ланок освіти (довузівська, вузівська, післявузівська підготовка), що забезпечить неперервність процесу навчання і розвитку особистості [14].

В. М. Буренко [2, с. 8] визначає андрагогічний підхід як спрямовуючий процес стимулювання, виховання, навчання й удосконалення дорослої людини під час професійної підготовки та перепідготовки, який інтегрує надбання індивідуального, творчого, особистісно зорієнтованого підходів.

Не менш важливим є *аксіологічний підхід*. Аксіологія – філософське вчення про цінності, їх походження і сутність. Аксіологічний компонент включає сукупність педагогічних цінностей. У процесі педагогічної діяльності відбувається оволодіння певними ідеями, концепціями, сукупністю знань і умінь. Знання, ідеї, концепції, що є визначальними у даний момент для суспільства і певної педагогічної системи, виступають у якості педагогічних цінностей. Цінності педагога – це внутрішній, емоційно засвоєний регулятор діяльності, що є визначальним у його ставленні до оточуючого світу, до себе і моделює зміст і характер виконуваної ним професійної діяльності [10]. Використання компонентів *аксіологічного підходу* є необхідною умовою результативності обраної діяльності. Аналізуючи погляди О. Л. Музики [9], проводячи аналогію між розвитком педагогічної творчості та розвитком здібностей і обдарувань, підґрунтям для даного процесу ми вважаємо задоволення потреби у визнанні, усвідомлення успішних стратегій визнання, що є основою розвитку суб'єктних цінностей, які об'єднують у собі способи виконання діяльності позитивні параметри соціальних очікувань як стосовно цієї діяльності, так і стосовно її суб'єкта. Тобто найважливішою умовою успішної самореалізації вчителя у професії і, відповідно, його готовності до розвитку здібностей та обдарованості учнів є наявність творчого середовища, колективу однодумців, здатних поцінювати досягнення та працю колег, підтримувати і сприяти подальшому розвитку. Важливим також є усвідомлення цінності обдарованості, унікальності й неповторності, необхідності її розвитку.

Не менш важливим є використання провідних положень *системного підходу*. В. О. Сластьонін вказує, що сутність системного підходу, полягає в тому, що «відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, в розвитку та русі» [11, с. 76]. Сутність системного підходу

полягає в тому, що він є методологічною орієнтацією в діяльності, за якою об'єкт пізнання або перетворення розвивається як система.

На основі системного підходу було окреслено стратегію подальшого дослідження, встановлено причиново-наслідкові зв'язки між елементами системи та проведено прогноз ефективності результату процесу моделювання. Отже, процес формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості повинен мати всі ознаки впорядкованої ієрархізованої відкритої системи.

Особистісний (особистісно-орієнтований) підхід розглядає готовність як складне особистісне утворення, багатопланову і багаторівневу структуру якостей, властивостей і станів, які у своїй сукупності дозволяють конкретному суб'єкту успішно виконувати діяльність. Як методологічний інструмент, особистісний підхід складається з концептуального структурного уявлення про особистість, з комплексної діагностики якостей особистості, з концептуальної інтерпретації отримуваних при цьому даних, з комплексу методів цілісного, всебічного розвитку якостей особистості та умов цілісної реалізації цих якостей у відповідних видах спільної діяльності та соціальної поведінки (В. В. Рибалко) [12]. За особистісним підходом, професійний розвиток учителя нероздільний від особистісного, адже обидва базуються на принципі саморозвитку, який детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність, що призводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації. Оскільки психічні функції при цьому перетворюються у функції вищого рівня розвитку (Л. С. Виготський), то особливо важливим є процес формування творчої особистості викладача. С. К. Шандрук [15, с. 33] виокремлює декілька варіантів особистісного підходу: особистісно-креативний, особистісно-розвивальний, особистісно-творчий, особистісно-реалізуючий, особистісно-утверджуючий та особистісно-особистісний підходи.

Продуктивний підхід передбачає створення конкретних продуктів діяльності з метою розвитку та збагачення власного досвіду. Тому відповідно до цього підходу розвиток учителя відбувається у діяльності, орієнтованій на продукт; продуктивними будуть знання, уміння та навички педагога, що характеризуються необхідністю, доцільністю, дієвістю, сформованістю на належному рівні [13].

В основу моделі формування готовності учителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників покладено *нематематизовану абстрактну модель*. Головною її ознакою є діалектична цілісність усіх компонентів, блоків, зовнішніх і внутрішніх факторів. Структурність моделі зумовлює необхідність взаємозв'язків і відношень її компонентів, блоків і факторів у їх сукупності.

Теоретичне підґрунтя моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників становлять: *філософія освіти* (загальнофілософські ідеї гуманістичного розуміння людини як цілісної єдності природного і суспільного, об'єктивного і суб'єктивного,

внутрішнього і духовного начал; положення філософської й педагогічної антропології про єдність психічної й фізичної активності людини, творчої й діяльній природи особистості; погляди екзистенціалістів, що визначають особистість найвищою цінністю світу: кожна особистість неповторна, унікальна, особлива; діалектична теорія про загальний зв'язок, взаємозумовленість і цілісність явищ об'єктивної дійсності, загальні положення філософських і психологічних теорій пізнання, принципи єдності теорії й практики, гуманізму й демократизму освіти); *концепція освіти дорослих в Україні* (Л. Б. Лук'янова) та *міжнародний досвід становлення освіти дорослих* (Гамбургська декларація про освіту дорослих, 1997 р., Дамаська декларація Міжнародної ради з освіти дорослих, 2000 р.); існуючі технології формування та моделі готовності вчителів; дослідження обдарованості, психологічні концепції розвитку здібностей; фундаментальні теорії особистості й діяльності: про інтегративні характеристики особистості, про механізми персоналізації особистості та її розвиток у діяльності, психолого-педагогічні теорії формування особистості, закономірностей її становлення, розвитку та самореалізації; ідея міжпредметності як принципу навчання; теоретичні засади та концепції природничої освіти; інтегративний підхід в освіті, який визначає структуру і логіку дослідження.

На нашу думку, методологічне обґрунтування організації процесу формування готовності вчителів до роботи з обдарованими дітьми вимагає поліпарадигмальності, оскільки ця наукова проблема є багатовекторною, її важко звести до єдиного способу тлумачення та розв'язання, і тому вона потребує урахування різних підходів, які можуть взаємодоповнювати один одного.

У зв'язку з цим, в основу запропонованої моделі формування готовності вчителів взято **інтегративний підхід**, що поєднує уже обрані підходи (аксіологічний, андрагогічний, діяльнісний, системний, особистісно-зорієнтований) на більш високому рівні взаємопроникнення та взаємодоповнення. Інтеграція цих підходів забезпечила розробку змісту, форм, методів формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників.

Розроблена модель містить такі компоненти: соціальне замовлення, мету професійної підготовки, яка розкривається в її основних завданнях; зміст професійно-педагогічної підготовки вчителя; операційний компонент, який деталізується у формах і методах професійної підготовки вчителів і засобах реалізації цієї моделі; організаційний компонент, до якого належать етапи формування готовності вчителів до роботи з академічно обдарованими учнями; контрольно-оцінний компонент, що охоплює методи контролю й самоконтролю, оцінки й самооцінки рівнів сформованості досліджуваної готовності; результат формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників, що реалізується на основі розробленої моделі.

Актуальність побудови та реалізації моделі формування готовності

вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників обумовлюється *соціальним замовленням* на підготовку учителів, здатних виявити та сприяти розвитку академічної обдарованості в учнів старшої школи, що сприятиме реалізації їх здібностей та талантів, успішному самовизначенню у майбутній професії, оволодінню обраною спеціальністю.

Ціле-мотиваційний компонент моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників визначає мету та завдання підготовки, очікувані результати. *Метою* такої професійної підготовки є формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників.

Поставленій меті підпорядковується *низка завдань*, основними з яких є: забезпечення умов для формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників, зокрема розробка методично-інформаційного пакету для забезпечення самоосвіти та неперервної освіти вчителів шляхом організації роботи МО, педагогічних рад; підготовка матеріалів для ІППО з визначенням понятійного апарату, особливостей проявів та розвитку академічно обдарованих учнів, алгоритмів організації психолого-педагогічного супроводу академічно обдарованих учнів. Формування готовності вчителя до розвитку академічної обдарованості старшокласників розглядається нами як безперервний цілеспрямований процес, що здійснюється впродовж всього професійного життя педагога.

Очікуваним результатом реалізації даної моделі є готовність учителя до розвитку академічної обдарованості старшокласників, яка включатиме такі складові: аксіологічно-мотиваційний, особистісно-креативний, когнітивно-пізнавальний, процесуально-діяльнісний, рефлексивний. На виконання окреслених завдань спрямовані такі компоненти моделі: *ціле-мотиваційний, змістово-інформаційний, операційний, організаційний, контрольно-оцінний*. Розглянемо їх докладніше.

Змістово-інформаційний компонент моделі полягає у науково-методичному забезпеченні безперервного процесу самоосвіти та самовдосконалення вчителя протягом усього його професійного життя. Тому однією із умов модернізації освітянської галузі є вдосконалення післядипломної підготовки педагогів, дотримання принципів наступності університетської та післядипломної освіти. Не менш важливе значення для професійного самовдосконалення педагогів має участь у засіданнях педагогічної ради школи, методичних об'єднань, творчих груп, шкіл майстерності, вивчення передового педагогічного досвіду та самоосвіта у міжкурсовий період.

Формування готовності до роботи з академічно обдарованими учнями не можливе без *фундаментальної теоретичної психолого-педагогічної, методичної та профільної підготовки*. Змістовий компонент реалізується шляхом упровадження спецкурсу в ІППО «Підготовка учителя природничих дисциплін до розвитку академічної обдарованості старшокласників», проведення окремих лекцій з метою висвітлення особливостей прояву

академічної обдарованості та шляхів розвитку обдарованості, а також через роботу методичних об'єднань, творчих груп, педагогічних рад та шляхом самоосвіти педагогів за розробленим інструктивно-методичним пакетом.

Операційний компонент моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників включає форми, методи та засоби формування готовності вчителів природничих дисциплін. Організація науково-методичної роботи з проблеми академічної обдарованості ґрунтується на аналізі результативності навчально-виховного процесу, участі учнів освітніх закладів у олімпіадах, предметних турнірах, роботі МАН, діагностиці потреб педагогів, рівня їхньої науково-методичної підготовки з проблеми академічної обдарованості, координації різних форм підвищення кваліфікації тощо.

Діагностика вчителів щодо ефективності форм науково-методичної роботи з проблеми роботи з обдарованими учнями проводиться після закінчення кожного семестру і після закінчення навчального року, щоб уже на початок нового навчального року можна було спланувати найбільш доцільні форми. На основі даних діагностики методисти, що відповідають за викладання певних дисциплін і роботу з обдарованими школярами, складають діагностичні карти педагогів, з яких вибирають науково-методичні проблеми, форми та методи методичної (науково-методичної) роботи відповідно до потреб та запитів кожного педагога, можливостей району (міста) та загальноосвітнього закладу. Крім того, практикується ведення рейтингів навчальних закладів, МК у кожному конкретному навчальному закладі, рейтинг педагогів. Методична робота з педагогічними працівниками реалізується в основному через традиційні колективні (семінари і семінари-практикуми, педагогічні читання, науково-практичні конференції, виставки), групові (МО і кафедри, школи молодого вчителя, ППД, проблемні, ініціативні групи) та індивідуальні форми її організації (самоосвіта, наставництво, консультування).

На реалізацію запропонованої моделі спрямовані як традиційні, так й інноваційні *форми й методи роботи*. Форми очних занять визначаються методистами та працівниками кафедр ППО. Перевага надається інтерактивним формам організації навчання, однак при цьому не ігноруються і традиційні форми. *Традиційні методи*: словесні: лекції (традиційна, проблемна, лекція-конференція, лекція-консультація) в інститутах післядипломної освіти, під час роботи районних та міських методичних об'єднань учителів природничих дисциплін. Організація самоосвіти вчителів, що включатиме роботу з рекомендованими літературними джерелами, розробленими інструктивно-методичними матеріалами. *Інноваційні методи*: робота з Інтернет-ресурсами (за переліком рекомендованих сайтів), виконання ІНДЗ, підготовка публікацій, «аукціонів педагогічних ідей», майстер-класів «Я роблю так», участь у конференціях, круглих столах, професійних конкурсах, організація «майстер-класів» з вивчення досвіду роботи кращих учителів, взаємовідвідування занять, особливо у профільних

класах.

Також до операційного компонента відносимо такі *форми* роботи, як складання портфоліо вчителів, портфоліо досягнень методичних груп чи кафедр, організацію ведення портфоліо академічно обдарованими учнями, створення Банку даних академічно обдарованих учнів та вивчення динаміки академічних досягнень даної групи учнів.

Не менш важливою *формою* роботи є педагогічна рада. Пропонуємо традиційні форми проведення педагогічної ради: науково-педагогічна, психолого-педагогічна, тематична, проблемна, установча, настановча, підсумкова, комбінована. Нестандартні форми проведення педагогічної ради: педрада на основі роботи проблемних груп, педрада-ділова гра, педрада-семінар, педрада у формі колективної творчої справи, педрада-конференція, педагогічна рада-тренінг, панорама творчості, аукціон педагогічних знахідок, педагогічний ринг, педагогічна рада-гра (брейн-ринг, найрозумніший тощо), психолого-педагогічний консиліум, педрада-методичний день, творчий звіт, презентація, конкурс, аукціон педагогічних ідей, фестиваль, семінар-практикум. Нетрадиційні форми проведення педагогічних рад полягають у демократизації діяльності педради, створенні сприятливого психологічного клімату в колективі, позитивному впливі на професійно-педагогічну діяльність учителів і вдосконалення роботи педагогічного колективу в цілому [4].

Важливою формою роботи на рівні кожного освітнього закладу, міста (району) є МО (*методичні комісії*). Тому доцільно використовувати роботу МК у процесі формування готовності учителів до роботи з академічно обдарованими старшокласниками, оскільки така форма роботи є систематичною, склад комісій є відносно сталий (це забезпечує об'єктивність діагностики динаміки рівня підготовки педагогів, вести вхідне, вихідне, при потребі поточне оцінювання), піднята науково-методична проблема вивчається системно, протягом 5 навчальних років. МО вчителів створюється з метою забезпечення сучасного рівня викладання, вдосконалення педагогічної майстерності педагогів, підвищення якості знань учнів та вдосконалення навчально-виховного процесу в цілому. У процесі методичної роботи відбувається підвищення наукового рівня вчителя, його підготовка до засвоєння змісту нових програм і технологій їх реалізації, постійне ознайомлення з досягненнями психолого-педагогічних дисциплін і методик викладання, вивчення і впровадження у шкільну практику ППД, творче виконання перевірених рекомендацій, збагачення новими, прогресивними й досконалими методами і засобами навчання, вдосконалення навичок самоосвітньої роботи вчителя, надання йому кваліфікованої допомоги з теорії та практичної діяльності [5].

Можна виділити *основні аспекти організації* роботи МО: характеристика кадрового складу; аналіз діяльності за минулий навчальний рік; планування роботи методичного об'єднання відповідно до напрямків діяльності освітнього закладу; практична реалізація плану діяльності

педагогами, що входять до складу МО. Робота МО планується в довільній формі відповідно до потреб закладу освіти. Кількість засідань МО визначається їх доцільністю, але не менше чотирьох разів на рік.

Бажано, щоб на кожному з чотирьох засідань МО було проведено відкриті уроки різних типів із складних тем програми досвідченими учителями. Одну із запланованих для обговорення доповідей варто присвятити темі відкритого уроку. На засіданнях необхідно виробити й ухвалити рекомендації з обговорюваного питання, впровадження яких у практичну діяльність членів об'єднання перевіряє голова методичного об'єднання. На останньому з них підводять підсумки діяльності МО за рік, накреслюють завдання на наступний навчальний рік.

У системі шкільних і міжшкільних предметних МО можуть створюватися *творчі (проблемні) групи* у складі 8-10 добре теоретично підготовлених учителів, які працюють над вирішенням актуальних проблем навчально-виховного процесу (наприклад, підготовка та залучення академічно обдарованих учнів до науково-дослідної роботи, формування світогляду учнів шляхом інтеграції матеріалу навчальної дисципліни, диференційоване навчання, індивідуальна робота з обдарованими дітьми та ін.). Тривалість роботи творчої групи залежить від складності проблеми, над якою вона працює (один-два роки). Завершальним етапом роботи творчої групи є підготовка методичних рекомендацій щодо ефективного вирішення досліджуваної проблеми. Для роботи творчої групи доцільно використовувати як традиційні, так й інноваційні форми роботи. Серед традиційних форм роботи найбільш поширені: взаємовідвідування уроків та позаурочних заходів, самоаналіз, взаємооцінка, обговорення з наступним узагальненням досвіду. Інноваційні форми роботи можуть бути різноманітними: майстер-класи, тренінги, аукціони педагогічних ідей, презентації творчих чи дослідницьких проектів, освітянські виставки, ведення вебсайтів, вебінари.

Оптимальним є створення творчої групи педагогів I та вищої категорії, що працюватимуть над розробкою практичних рекомендацій стосовно налагодження неперервної роботи з діагностики й розвитку академічно обдарованих учнів навчального закладу. Творча група планує роботу з такими учнями, на основі комплексної оцінки спрямовує їх роботу в певному напрямку (МАН, турніри, олімпіади), розробляє рекомендації педагогам для організації роботи з цією категорією школярів під час уроків.

Організаційний компонент моделі включає *етапиформування готовності вчителя до роботи з академічно обдарованими учнями*. Цей процес охоплює всі аспекти професійно-методичного зростання вчителя і в ньому виокремлюємо такі етапи:

1) мотиваційно-аксіологічний. На цьому етапі відбувається становлення особистісних характеристик портрета вчителя-наставника обдарованого учня, тобто формується ціннісно-мотиваційна сфера особистості, орієнтації та переконання щодо обраної професії, розвивається когнітивна сфера,

виробляється спрямованість на поглиблення фундаментальних знань, розвиваються загальнопедагогічні вміння і навички, відбувається самоусвідомлення «я у професії». Відповідно, організація методичної роботи на всіх рівнях має стимулювати педагогів до активної пізнавальної діяльності, вироблення позитивного ставлення до освітянської праці, особистісних пошуків педагогічних ідеалів, прагнення професійної самоідентифікації та самореалізації. Основними формами роботи на даному етапі є психолого-педагогічні тренінги, майстер-класи, творчі звіти;

2) *конструктивно-діяльнісний*. Цей етап характеризується оволодінням учителями природничих дисциплін знаннями, уміннями та навичками, що сприятимуть формуванню готовності до роботи з академічно обдарованими дітьми. Сутність цього етапу полягає в якісному змістовому наповненні структури готовності вчителя – набуття необхідних предметних педагогічних, психологічних і методичних знань, розвиток у них педагогічно-методичних умінь і навичок, професійно-педагогічних особистісних характеристик. Можна виокремити два напрямки підготовки: теоретична (опрацювання літературних джерел, прослуховування лекцій на курсах післядипломної освіти) і практична (вивчення досвіду роботи колег та усвідомлення власного досвіду і напрацювань, створення власних програм, методик, технологій роботи з академічно обдарованими дітьми).

На нашу думку, формуванню готовності вчителя до розвитку академічної обдарованості сприятимуть такі форми і методи роботи: науково-практичні конференції, семінари, круглі столи, конкурси педагогічної майстерності; залучення вчителів до науково-дослідницької роботи, проходження тренінгів, участь у роботі майстер-класів; самонавчання, постійна рефлексія власної діяльності й досягнень. Процес формування готовності вчителя до роботи з академічно обдарованими учнями є неперервним, має інтегративний характер і повинен організовуватися як цілеспрямований процес оволодіння вчителями зазначеного профілю основними компонентами готовності. Відповідно цей процес повинен бути організований на інтегративній основі, з поєднанням зусиль ВНЗ, ІППО, методичних структур, діяльності педагогічних колективів у цілому і методичних кафедр, тобто потрібно зменшити відмежування науковців від педагогів-практиків. Формування готовності вчителів до роботи з академічно обдарованими учнями відбувається протягом усього професійного життя вчителя, під час якого відбувається засвоєння професійно орієнтованої інформації, позитивного передового педагогічно-методичного досвіду і розкривається професійно-педагогічний потенціал педагога, накопичується власний досвід, який є індивідуальним, і багато в чому залежить від особистості самого вчителя;

3) *результативно-аналітичний (рефлексивний)* – етап аналізу й оцінювання рівня сформованості готовності вчителя до розвитку академічної обдарованості учнів. На цьому етапі визначення ефективності формування готовності, рівня власних професійно-методичних досягнень, з'ясування

сильних і слабких сторін у собі як учителя, а також окреслення першочергових завдань для самоосвіти і самовдосконалення. Цей етап є своєрідним підбиттям підсумків процесу формування готовності до виконання професійних обов'язків. Він вимагає осмислення набутого теоретико-практичного досвіду, зіставлення його з сучасними вимогами, що висуваються до вчителя-наставника обдарованої особистості, та вибір шляхів підвищення рівня власної методичної майстерності. На даному етапі кожен педагог оформляє портфоліо, веде картку самооцінки у межах рейтингових шкал методичної комісії, узагальнення власного досвіду, написання статей, оформлення методичних розробок.

Представлені етапи є обов'язковими для системного оволодіння вчителями природничих дисциплін усіма компонентами готовності до роботи з академічно обдарованими учнями. Варто зазначити, що процес формування готовності вчителя є незавершеним у часі, продовжується протягом всього фахового становлення і розвитку педагога.

Підготовка реалізується шляхом створення системи неперервної освіти, що можна розмежувати на два етапи:

I етап – міжкурсова підготовка (неформальна та інформальна форми освіти) на рівні районного методичного кабінету (РМК), шкільних МК, творчих груп. Важливою ланкою у системі безперервної педагогічної освіти є навчання у міжкурсовий період, мета якого полягає у сприянні постійному самовдосконаленню, творчому зростанню, підвищенню рівня науково-методичної підготовки з проблеми академічної обдарованості, і досягненню на цій основі значного вдосконалення педагогічної майстерності.

II етап – курсова підготовка (формальна освіта). Курси педагогічних працівників є вагомим складовим підвищення їх фахової кваліфікації, майстерності на основі рефлексії власної діяльності, метою якої є вдосконалення їх освітнього рівня та професійної підготовки з проблеми академічної обдарованості внаслідок поглиблення, розширення та оновлення психолого-педагогічних, методичних і загальнонаукових знань та вмінь.

Контрольно-оцінний компонент моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників спрямований на здійснення контролю й самоконтролю, оцінки й самооцінки рівнів сформованості готовності до роботи з обдарованими дітьми, проведення необхідної корекції, вивчення та узагальнення досвіду з метою його поширення і використання у практиці іншими педагогами. Разом з традиційними формами контролю за професійно-методичним зростанням вчителів (педагогічні спостереження адміністрацією школи, спеціалістами методичних структур різних рівнів, бесід) доцільно використовувати такі методи контролю й оцінки педагогічно-методичних досягнень: *проблемні запитання, завдання, дискусії* навколо ролі готовності вчителя до роботи з обдарованими дітьми у професіограмі сучасного вчителя; *усне та письмове тестування* для дослідження як кількісних, так і якісних змін у професійно значущих знаннях, уміннях і навичках, особистісних характеристиках

учителів природничих дисциплін; *діагностичні карти самоаналізу*, які відображають результати педагогічно-методичної діяльності вчителя щодо розвитку в них методичної грамотності, методичного мислення, методичної рефлексії та методичної культури; *рейтинг учителів у межах методичних кафедр чи у межах школи*, що враховує результативність участі учнів кожного учителя окремо у предметних олімпіадах, конкурсах-захистах науково-дослідницьких учнівських проектів у рамках МАН, універсіад, різноманітних інтелектуальних конкурсах «Геліантус», «Пролісок» і т.д.; *ведення портфоліо вчителів*, що включає самооцінку власних досягнень; *підготовка та презентація власних творчих проектів* – публічна презентація власних професійно-методичних здобутків і доведення їхньої вагомості на основі розроблених планів-конспектів уроків, заповненого професійно-педагогічного портфоліо, окреслення орієнтирів для самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення за обраним фахом, підготовка до друку публікацій з описом власного досвіду, методик роботи.

Таким чином, розроблена модель підготовки вчителя до розвитку академічної обдарованості старшокласників окреслює методологічні підходи, зміст підготовки педагогів та її організацію; відображає елементи оцінки реалізованого процесу і описує його результат. Освітній процес, побудований на основі цієї моделі, дозволяє досягти бажаного результату, а саме сформувати у вчителів готовність до розвитку академічної обдарованості старшокласників.

Література

1. Антонова О.Є. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи : [монографія] / О.Є. Антонова, Ю.М. Клименюк. – Житомир : Житомир держ. ун-т, 2011. – 263 с.
2. Буренко В.М. Андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / В.М. Буренко. – Київ, 2005. – 20 с.
3. Васянович Г. Гуманізація освіти в контексті розвитку обдарованої дитини / Григорій Васянович // Вісник Прикарпатського університету. – Івано-Франківськ, 2012. – Випуск 41. – С. 3–7.
4. Ващук О.В. «Вчителю про академічну обдарованість учнів»: інструктивно-методичні матеріали для роботи методичного об’єднання / Укладач: Ващук О. В. – Житомир: Вид-во «Полісся», 2014. – 55 с.
5. Ващук О.В. «Діагностика та супровід академічно обдарованого учня»: Інструктивно-методичні матеріали для роботи педагогічної ради загальноосвітнього навчального закладу / Укладач: Ващук О. В. – Житомир: Вид-во «Полісся», 2014. – 72 с.
6. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / І.В. Гавриш. – Луганськ, 2006. – 44 с.
7. Змеев С.И. Технология обучения взрослых : учеб. пособ. для студ. вузов / С.И. Змеев. – М. : Академия, 2002. – 128 с.

8. Лук'янова Л.Б. Концепція освіти дорослих в Україні / Лариса Борисівна Лук'янова. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.

9. Музика О. Л. Суб'єктно-ціннісна детермінація творчої обдарованості / О. Л. Музика // Вісник Житомирського державного педагогічного інституту. – 1998. – № 1. – С. 53–57.

10. Общая и профессиональная педагогика: учеб.пособ. [для студ., обучающихся по спец. “Профессиональное обучение”]: в 2-х кн. Кн. 1. / под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского гос. ун-та, 2003. – 174 с.

11. Педагогика: учеб.пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

12. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої обдарованої особистості: наук.-метод. посібн. / В. В. Рибалка; НАПН України; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К.: Ін-т обдарованої дитини, 2010. – 442 с.

13. Романова Г. М. Теорія і практика підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Романова Ганна Миколаївна. – Київ, 2012. – 543 с.

14. Сігаєва Л. Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина XX ст. – початок XXI ст.): [монографія] / Л. Є. Сігаєва; за ред. С. О. Сисоєвої. – К.: ПП “ЕКМО”, 2010. – 420 с.

15. Шадрук С. К. Специфіка підготовки практичних психологів до професійної діяльності / С. К. Шадрук // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у ВНЗ. – К.: Ніка-Центр, 2002. – С. 32–34.

УДК 372.4

Павленко В.В.,
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано особистісні якості, властиві креативним людям: незалежність, «відкритість розуму», висока толерантність до невизнаного, розвинені естетичні почуття, асертивність та ін. Виділено передумови розвитку креативного потенціалу людини: розвиток креативної грамотності, накопичення і систематизація того запасу інформації, на основі якої можна творити щось нове, а також вдосконалення навичок, необхідних для відповідного виду діяльності. Висвітлено основні психологічні умови, що сприяють розвитку креативності: психологічна безпека та психологічна свобода. Запропоновано різні методики вивчення історичного портрета особистості для розвитку креативного потенціалу учнів.

Ключові слова: креативність, креативний потенціал учнів, розвиток креативності, креативна грамотність, асертивність.

В статье проанализированы личностные качества, присущие креативным людям: независимость, «открытость ума», высокая толерантность к непризнанному, развитие эстетического чувства, асертивности и др. Выделены предпосылки развития креативного потенциала человека: развитие креативной грамотности, накопление и систематизация того запаса информации, на основе которой можно создавать что-то новое, а также совершенствование навыков, необходимых для соответствующего вида деятельности. Освещены основные психологические условия, способствующие развитию креативности: психологическая безопасность и психологическая свобода. Предложены различные методики изучения исторического портрета личности для развития креативного потенциала учащихся.

Ключевые слова: креативность, креативный потенциал учащихся, развитие креативности, креативная грамотность, асертивности.

The article analyzes the personal qualities of creative people: independence, "open mind" to the unrecognized high tolerance, developed aesthetic sense, assertiveness, and others. Preconditions of development of creative potential of man, such as development of creative literacy, accumulation and systematization of information for creation new, are distinguished. The basic psychological terms of development of creativity are adopted. The different models of study of historical portrait of personality for development of креативного potential of pupils are offered.

Key words: creativity, creativity development, pupils' creative potential, extracurricular learning activity.

Креативність особистості – це якість, яка належить до великої п'ятірки (*big five* – модель особистості людини) рис особистості, обґрунтованість яких багаторазово підтверджувалася в дослідженнях, виконаних у різних соціокультурних умовах. Ця якість виражається в готовності сприймати й освоювати щось нове, що з'являється в оточенні людини; актуалізується при виникненні протиріч між реальністю й системою уявлень.

Концептуальні положення про сутність, структуру креативності, закономірності її формування і розвиток висвітлені у працях Дж. Гілфорда, С. Девіса, Т. Емабайла, Д. Лаверта, А. Маслоу, К. Роджерса, Р. Стернберга, Е. Торренса, К. Урбана, Дж. Хейса та ін.

А. Маслоу розглядає креативність як якість, що може бути застосована в будь-якій життєвій ситуації. Відповідно до його теорії, креативність – це якість, яка властива всім із народження, але більшість втрачає її під впливом середовища [7].

За визначенням польського педагога К. J. Szmidta, креативність відноситься до діяльності суб'єкта, у результаті якої виникає новий продукт. Креативність, як важлива людська якість, – це винахідливість, виникнення ідей або здатність придумати багато рішень проблемних питань; генерування нових, цінних ідей та концепцій. Креативність може виявлятися на високому

рівні в різних сферах людської діяльності протягом життя [2, с. 8–10].

Мета статті – проаналізувати особистісні якості, які властиві креативним людям, описати різні методики вивчення історичного портрета особистості для розвитку креативного потенціалу учнів.

При вивченні біографій людей, що досягли значних успіхів у мистецькій та науковій діяльності, привертає увагу те, що оточуючі характеризують їх як «великих дітей». Це одне із зовнішніх проявів високого ступеня відкритості до нового досвіду. Психолого-педагогічні технології розвитку креативності зазвичай носять ігровий характер, мають на увазі дію «начебто». Крім відмови від звичних розумових образів, гнучкості, уміння шукати незвичайні асоціації, креативність вимагає толерантності щодо невизначеності [6].

Креативні люди комфортно почувають себе в ситуаціях, за яких немає вичерпної інформації, точних правил дії, коли перспективи подальшого розвитку подій не відомі. Ті ж, у кого креативність виражена мало, переживають у таких ситуаціях сильний дискомфорт і тривогу, прагнуть уникати їх.

Відзначимо деякі особистісні якості, властиві креативним людям [3]:

- ✓ *незалежність* – особистісні стандарти для креативних людей вищі за стандарти групи; оцінки й судження їхньої діяльності відрізняються неконформісткістю;

- ✓ *«відкритість розуму»* – готовність повірити своїм і чужим фантазіям; сприйнятливості до нового і незвичайного;

- ✓ *висока толерантність до невизнаного*, що не піддається розв'язанню, конструктивна активність у таких ситуаціях;

- ✓ *розвинені естетичні почуття* – прагнення до краси.

Ще одна особистісна якість, важлива для того, щоб креативний потенціал людини виявився реалізованим, – *асертивність* [5]. Ця якість характеризує готовність людини робити все по-своєму, навіть якщо це йде врозріз із думкою і прикладом оточуючих, упевненість у собі, неподатливість маніпуляціям, схильність до вільного самовираження.

Під час обстеження обдарованих дітей учені виявили такі характеристики [10, с. 265–266]: здатність ризикувати, дивергентне мислення, гнучкість у мисленні й у діях, швидкість мислення, здатність висувати оригінальні ідеї, багата уява, уміння сприймати неоднозначні речі, естетичні цінності, розвинена інтуїція.

На основі узагальнення великої кількості ознак, що характеризують креативну особистість, С. А. Davis виділяє такі якості [1]:

1. Усвідомленість – сприйняття себе як креативної особи, особистості, здатної створювати щось нове.

2. Оригінальність – гнучкість в ідеях і думках, винахідливість, готовність оскаржувати припущення, діяти, виходячи з принципу «А що, якщо?»

3. Незалежність – упевненість у собі, управління своєю поведінкою на

основі внутрішніх цінностей та критеріїв, уміння протистояти зовнішнім вимогам.

4. Схильність до ризику – готовність створити щось нове, навіть якщо це може призвести до несприятливих наслідків, стійкість до невдач, оптимістичність.

5. Енергійність – захопленість, безпосередність.

6. Артистичність – виразність, естетичні інтереси.

7. Зацікавленість – широта інтересів, допитливість, схильність до експериментування.

8. Почуття гумору – грайливість.

9. Потяг до складності – інтерес до незрозумілого і таємничого, терпимість до двозначності, безладу, поєднання несумісного.

10. Неупередженість – сприйнятливість до нового, до інших точок зору, ліберальність.

11. Потреба в самоті – рефлексивність (схильність до самоусвідомлення), здатність працювати одному, наявність внутрішніх потреб, які зазвичай не розкриваються перед оточуючими.

12. Інтуїтивність – проникливість, можливість бачити невидимі зв'язки і відносини, спостережливість.

Слід зазначити, що не завжди креативність, навіть у поєднанні з особистісними якостями, призводить до того, що людина створює креативні продукти діяльності, які мають споживчі якості. Можливий варіант, коли креативність залишається «річчю в собі», що виявляється лише в мріях, ніяк не пов'язаних із дійсністю. У зв'язку з цим психологи виділяють «наївну» й «культурну» креативності [13].

У першому випадку – це здатність створювати щось нове, що наявне у більшості дітей, яка найчастіше згасає у міру дорослішання. У другому випадку – це здатність до продуктивної креативності, яка ґрунтується як на досвіді, так і на інтелектуальних здібностях.

Більшість людей комфортно почувають себе в знайомих ситуаціях і піддаються контролю, коли точно зрозуміло, як слід діяти, щоб отримати той чи інший результат. Коли такі люди опиняються в новій, незвичній ситуації, вони відчують дискомфорт і тривогу.

У них виникає потреба залишити цю ситуацію або структурувати її, перетворити на зрозумілу та передбачувану. Фактично таке структурування в більшості випадків зводиться не до того, що видозмінюється ситуація (у багатьох випадках це в принципі неможливо). У результаті ситуація починає сприйматися як більш структурована й передбачувана, ніж вона є насправді. З одного боку, людина на основі стереотипу чи аналогії з іншою ситуацією припускає, до яких наслідків вона призведе (такі припущення не завжди виявляються обґрунтованими). З іншого боку, таке сприйняття перешкоджає можливості побачити власні можливості вплинути на цю ситуацію, варіанти її результатів та ін. Це відповідає шаблонному, некреативному світосприйняттю. Ситуації новизни й невизначеності дискомфортні для його

носія, а поведінка в них найчастіше є не зовсім адекватною.

К. Роджерс описує креативність як тенденцію до самоактуалізації та володіння сильною мотивацією і наявністю середовища, що надає всі можливості для розвитку [9].

К. Роджерс [9] сформулював дві основні психологічні умови, що сприяють розвитку креативності:

1. Психологічна безпека, що досягається за рахунок визнання безумовної цінності індивіда та відсутності зовнішнього оцінювання результатів його праці.

2. Психологічна свобода, що досягається через повне самовираження думок та почуттів.

Для некреативної людини найбільш прийнятною є ситуація *врівноваженості* внутрішнього стану й умов зовнішнього середовища. Перебуваючи в такій «рівновазі», людина за власною ініціативою прагне її не порушувати. А коли життєві обставини починають змінюватися, активність людини спрямована на те, щоб відновити цю «рівновагу» не стільки шляхом активної зміни ситуації, скільки пристосуванням до неї. Такі люди керуються принципом «вирішуємо проблеми у міру їх надходження».

Натомість креативні особистості характеризуються тим, що не прагнуть перебувати в стані гармонії з довкіллям, а, навпаки, схильні до активного порушення рівноваги між собою і тим, що їх оточує. Вони схильні активно перетворювати середовище, а не пасивно пристосовуватися до нього.

Можна стверджувати, що креативність у цьому плані є протилежністю адаптації: вона є не стільки пристосування до зовнішніх умов, скільки їх активною зміною.

У цілому слід зазначити, що психологічні передумови, які лежать в основі креативності, мають складний і системний характер та включають у себе як характеристики мислення, так і набір особистісних якостей, що створюють умови для їх поведінкового прояву.

Відзначимо деякі передумови розвитку креативного потенціалу людини: розвиток креативної грамотності, накопичення і систематизація того запасу інформації, на основі якої можна творити щось нове, а також удосконалення навичок, необхідних для відповідного виду діяльності [11].

Креативна грамотність полягає у володінні базовими прийомами пошуку, аналізу, продуктивного опрацювання інформації, від якої залежить ефективність творчої діяльності [8].

Слід створювати атмосферу, яка сприяє розвитку креативності. Ключова характеристика цієї атмосфери – відсутність критики на стадії народження ідей, що дозволяє подолати внутрішні обмеження, які перешкоджають тому, щоб побачити проблему в новому ракурсі.

Шанси на креативне вирішення завдання зростають, якщо вдається побачити аналогії між ним та іншими проблемними ситуаціями, навіть якщо вони на перший погляд і не подібні між собою.

Розглянемо роль учителя у розвитку креативності школярів на уроках

історії. Для розвитку креативності школярів під час уроків історії дуже важливо мати знання про історичних діячів, від яких залежить доля цілого народу або навіть народів усієї земної кулі. Важливо, щоб кожна історична особистість була розкрита повно і правдоподібно. Вивчення особистості в історії важливо тому, що більшість людей, які увійшли в історію, захищали й захищають інтереси певних груп людей, станів, партій, класів.

Багато історичних постатей на все життя залишалися прихильниками якоїсь однієї ідеї. Одні змінювали її через усвідомлення та інтерпретацію реалій, інші ж – тому, що їх змушували це зробити, треті – щоб слідувати державній політиці. Очевидним стає важливість вивчення історичного портрета особистості на науковій основі. Учителю важливо створити креативне середовище для цієї роботи.

Пропонуємо таку схему опису історичного портрета особистості:

- ✓ запам'ятовування прізвища, імені та побатькові особи;
- ✓ ознайомлення з етапами, періодами та змістом діяльності історичної постаті;
- ✓ засвоєння ідейно-теоретичних (політичних, релігійних, педагогічних, творчих та ін.) платформ особистості;
- ✓ з'ясування, чиї інтереси на тому чи іншому етапі дана особистість захищала;
- ✓ виділення креативних ознак особистості;
- ✓ вивчення оцінок особистості її сучасниками й сучасними істориками (політологами).

На наш погляд, такий план опису історичного портрета діяча може виконати лише підготовлений клас, у якому основний контингент учнів без нагадування вдається до поповнення знань із додаткових джерел та літератури. В умовах необхідності розвитку креативного потенціалу всіх учнів незалежно від рівня їх підготовленості, ми розробили план історичного портрета особистості, який, на наш погляд, більш зрозумілий і доступний школярам загальноосвітнього закладу.

План історичного портрета особистості

1. Характер епохи та історичних подій.
2. Біографічна довідка історичного діяча.
3. Шлях у велику політику або інший вид діяльності.
4. Основні риси характеру та їх роль у діяльності.
5. Позитивне й негативне в діяльності.
6. Обставини смерті.
7. Історична пам'ять про діяча.

Під час вивчення історії часто виникає необхідність у порівнянні двох історичних особистостей, які жили в одну або в різні історичні епохи.

Алгоритм

Риси характеру → Мета життя → Чи досяг мети?

Алгоритм дозволяє в доступній формі викласти невідомі учням факти з їхнього життя й діяльності, підвищує інтерес до історичних особистостей. Для виконання цього алгоритму учні змушені здійснити пошук додаткового матеріалу, що підвищує їх кругозір і вчить орієнтуватися в пошуках необхідної інформації. Завершується робота знаходженням спільного й відмінного в діяльності історичних особистостей.

Залежно від поставленої мети уроку можна використовувати будь-яку із запропонованих моделей вивчення історичного портрета особистості для розвитку креативного потенціалу учнів.

Аналіз теоретичних досліджень із питань розвитку креативності особистості дозволив нам зробити висновок про те, що креативність є не лише психологічним, але й педагогічним явищем, тому що від механізмів, які сприяють розвитку креативності, залежить активність особистості.

Література

1. Davis C.A. Portrait of the Creative Person / C.A. Davis// The Education Forum Volume. – 1995. – S. 59–4.
2. Szmidt K.J. ABC kreatywności / K.J. Szmidt.– Difin, Warszawa, 2010. – S. 8–10.
3. Барышева Т.А. Креативный ребенок: Диагностика и развитие творческих способностей / Т.А. Барышева, В.А. Шекалов. – Ростов-на-Дону, 2004. – 416 с.
4. Грецов А.Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / А.Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2008. – 208 с. – С. 28–33.
5. Каппони В. Сам себе психолог / В. Каппони, Т. Новак. – СПб., 1995. – 224 с.
6. Кинг Л. Тесты на креативность / Л. Кинг. – СПб., 2005.
7. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1997. – 430 с.
8. Павленко В.В. Розвиток креативності молодших школярів як педагогічна проблема / В.В. Павленко // Проблеми освіти : наук-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2015. – Вип. 85. – С. 152–158.
9. Роджерс К. Творчество как усиление себя / К. Роджерс // Социальная работа. – М., 1992. – Вып. 5. – С. 29–73.
10. Слуцкий В.М. Одаренные дети / В.М. Слуцкий, Г.В. Бурменская. – М.: Прогресс, 1991. – 381 с.
11. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – СПб.: Питер, 2006. – 592 с.
12. Фопель К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения / К. Фопель. – М.: Генезис, 2002.
13. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: книга для учителей и родителей / В.С. Юркевич. – М. : Просвещение, 1996. – 136 с.

Валенкевич О.В.,
аспірант кафедри педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ МУЗЕЙНОГО ПЕДАГОГА

У статті розкрито зміст основних понять, якими повинен володіти музейний педагог: знання, пізнання, пізнавальний, творчий та соціальний аспекти діяльності сучасного музею. Усі вони впливають на формування компетентної особистості музейного педагога, допомагають якісно здійснювати освітній процес, сприяють дієвому здійсненню освіти та виховання в умовах музейного середовища.

Ключові слова: педагог, музей, компетентна особистість, знання, аспект діяльності музею, пізнання, педагогічна діяльність.

В статье раскрыто содержание основных понятий, которыми должен владеть музейный педагог: знание, познание, познавательный, творческий и социальный аспекты деятельности современного музея. Все они влияют на формирование компетентной личности музейного педагога, помогают качественно осуществлять образовательный процесс, способствуют действенному осуществлению образования и воспитания в условиях музейной среды.

Ключевые слова: педагог, музей, компетентная личность, знания, аспект деятельности музея, познание, педагогическая деятельность.

The article deals with the content of the basic concepts, which a museum educator should have: knowledge, cognition, cognitive, creative and social aspects of the modern museum. They influence the formation of personality competency of the museum educator, helping to carry out efficiently the educational process, promote the effective implementation of education in terms of the museum environment.

Keywords: educator, museum, competency personality, knowledge aspect of the museum, knowledge, pedagogical activity.

Актуальність проблеми. Розвиток національної системи освіти та самоосвіти в Україні, наукове вирішення сучасних освітніх проблем неможливі без пошуку нових форм активної діяльності. Тому розвиток музейної педагогіки набуває великого значення, адже в дитини з'являється можливість безпосередньо в новому для неї середовищі музею ознайомитися з цікавими поняттями, візуалізувати отримані раніше знання, побачити їх практичне застосування. До теми музейної педагогіки зверталось багато вчених, просвітян, педагогів: Т.Белофастова, І.Довжук, О.Караманов, Т.Лисенко, А.Лунков, І.Медведева, Т.Митрофанова, С.Михайличенко, С.Пивовар, Н.Пусепліна, Р.Силко, В.Снагощенко, Н.Соколова, Б.Столяров, Л.Чирич, М.Юхневич та ін. Однак ще мало розглянута роль особистості вчителя, який здійснює діяльність у культурно-освітньому середовищі музею. Крім того, слід зосередити увагу на окресленні кола понять, з якими

безпосередньо у своїй діяльності стикається музейний педагог. Такі поняття, як аспекти освітньої діяльності музею, знання та ін., є безпосередніми засобами формування компетентності працівника музею, який навчає та виховує учнів. З цього погляду вивчення основ музейної педагогіки видається актуальним та важливим.

Мета статті – окреслити коло деяких основних понять, якими повинен володіти музейний педагог: знання, пізнання, аспекти освітньої діяльності музею тощо. Усі вони є засобом формування компетентної особистості музейного педагога, сприяють ефективному здійсненню навчально-виховного процесу в умовах музейного середовища.

Важливо, щоб музейний педагог чітко розрізняв та усвідомлював зміст ключових понять, пов'язаних із його професійною діяльністю. До них відносимо передусім засади здійснення освітньої діяльності музейних установ.

Освітню діяльність сучасного музею слід розглядати у трьох аспектах – пізнавальному, творчому та соціальному. Перебуваючи між собою у тісному зв'язку, вони відображають у цілому зміст музейної роботи.

Розглянемо *пізнавальний аспект*. В основі поняття «пізнавальний» лежить поняття «знання», визначення змісту якого було фундаментальною проблемою філософської стародавньої науки. Наприклад, Платон характеризував знання через протилежність до поняття «погляд», Аристотель уявляв знання як уміння, тобто знання ремесла, мови, обряду тощо, що необхідне як умова користування ним.

Наступні за античністю епохи збагатили поняття новим змістом, і знання стало розглядатися у двох аспектах – практичному і теоретичному. Кожен з них стосувався науки, техніки, релігії, культури, тобто був елементом цілісного культурно-історичного комплексу, важливе місце в якому займав музей, оскільки він належить середовищу, що формує практичний досвід та теоретичні знання, орієнтується на формування і розвиток професійних музейних дисциплін. У зв'язку з цим розглядаються форми специфічної людської діяльності (збирання, зберігання, популяризація пам'яток культури, техніки і природи, освіта музейними засобами). У процесі освітньої діяльності в музейному середовищі формується знання, що поєднує історичний, сакральний та індивідуально-особистісний аспекти музейного предмету. Це знання впливає на емоційну сферу людини та розвиває інтелект, є умовою її особистісного росту. Таким чином, характер отриманого у музеї знання спирається на внутрішню єдність наукового і художнього компонентів, що формує думку про те, що музей – це школа розуміння життя.

Наступною формою фіксації та ретрансляції теоретичних знань вважаємо наукові конференції та семінари, друковані видання, серед яких особливе місце належить каталогам музейних колекцій, збірникам наукових і методичних робіт, у яких відображені концепція і методологія музейної діяльності. Отже, теоретичне знання формується на основі аналізу результатів практичної діяльності, фіксується в тексті, існує у вигляді понять,

формулювання законів, теорій і концепцій.

Практичні знання також формуються в результаті практичної діяльності, однак існують лише в усній традиції, тобто не фіксуються в текстах, а тому не існують у вигляді понять, формулювання законів, теорій і концепцій. Роль практичного незаписаного знання дуже велика у процесі формування особистості дитини, коли світ сприймається через відчуття і практичну діяльність. Особливо яскраво це можемо простежити у процесі навчання мистецтву, коли через спостереження відкриваються секрети майстерності. У дорослої ж людини практичне незаписане знання часто формується на основі здогадів та інтуїції.

Обидва розглянутих типи знання є осмисленням людиною на рівні її свідомості контекстів власного досвіду [4]. Значить, практичні та теоретичні знання є смыслом, який людина вносить у реальність свого буття. Цією реальністю може бути будь-яка практична діяльність, навчальний процес, ритуальний культ та ін. Оскільки смысл визначає специфіку реальності та зміст конкретного досвіду, зробимо висновок про те, що знання сприяє соціальному, культурному та історичному контексту людського буття. Його якісні характеристики визначаються протилежними термінами: точність – приблизність, точність – імовірність, суть – видимість, оригінал – репродукція, істина – помилковість.

Знання має також ще одну характеристику – цінність, що визначається працею, витраченою на його засвоєння, і можливістю використання знань у практичній діяльності.

В основі знання лежить інформація про предмет, подію чи явище, яка в результаті структурного аналізу може перетворитися в знання. У сучасному суспільстві, зорієнтованому на розвиток цифрових технологій, інформація має окреме від знання значення. Часто вона означає різні повідомлення загального характеру, які не мають гарантованої достовірності, поглядів різних осіб і т.д. Інформація ж, що надається музеєм, є основою сформованого знання з історії, мистецтва, галузі профільного для музею знання.

Освоєння знання особистістю відбувається через процес *пізнання*. Власне, знання є результатом цього процесу. Пояснення цього терміну залежить від принципів конкретного філософського вчення та сформованих на їхній основі теорій і форм пізнання, серед яких загальновідомі аналітичні, герменевтичні, феноменологічні, психоаналітичні, мистецькі, культурологічні та ін. Часто «пізнання» трактується як процес, що супроводжує спілкування і діяльність людей.

Якщо його здійснює людина у процесі буття, а не під час виконання спеціальних пізнавальних завдань, то пізнання стосується лише змісту його діяльності та спілкування. Знання ж є результатом здійснення вивчення суб'єкта з метою розширення сфери уявлень у певній галузі (наука, мистецтво, культура).

Однак пізнання – це не тільки внесення смислу в реальність, але й

створення ідеальних моделей, що виникають у результаті діяльності та спілкування людини не тільки за поданим зразком (нормою), але й як результат переходу до більш високих зразків та стандартів, що надає свідомості людини динамічного та творчого характеру.

Творчий аспект. Творчість є важливою складовою будь-якої діяльності людини. Знання теж можна розглядати як результат творчої діяльності людини, адже воно допомагає їй визначити ставлення до природи, суспільства та до самого себе. В умовах інформаційного суспільства творчий розвиток особистості не втрачає своєї актуальності, оскільки з поняттям «творчий» завжди пов'язана висока соціальна оцінка.

Термін «творчість» розглядається як категорія філософії, психології й культури, трактується у розумінні «процесу людської діяльності, яка створює якісно нові матеріальні й духовні цінності» [8, с. 352], а також як «діяльність, що породжує щось якісно нове, яке ніколи раніше не траплялось» [9, с. 288], «деякий рівень розвитку особистості, який стосується переходу на більш високий інтелектуальний рівень» [4, с. 28].

Під творчістю розуміється і сукупність предметів психологічного вивчення, в якому ключові слова: обдарованість, фантазія, вимисел, оригінальність, інтуїція, творча уява, натхнення та ін.

Хоча серед учених немає єдності у визначенні властивостей творчої особистості, однак творчий процес, його продукт (творчість) розглядають як «фактор життєвої діяльності, що виконує стимулювальну та інтерактивну функції в науковому вивченні та художньому процесі, а також у практичній діяльності людини» [5, с. 24].

Найчастіше поняття «творчість» розглядають у контексті художньої діяльності. У цьому разі під ним розуміють «образну свідомість і практичне створення творів мистецтва як реальних носіїв художньої інформації» [5, с. 24]. Художня творчість пов'язана з естетикою, зокрема з формуванням художнього смаку та досвідом естетичного сприймання навколишнього світу. Творчість гармонізує особистість.

Англійський учений Г.Уоллес визначив чотири фази творчої діяльності: інкубація (виношування) ідеї, осяяння – моментальне інтуїтивне проникнення у суть проблеми та захоплення нею, перевірка (апробація), реалізація рішення [3, с. 225].

Специфіка сучасного суспільства визначається інтегративними процесами, які охоплюють усі його сторони соціально-економічного та духовного життя, а тому часто художня творчість використовує досягнення технічного прогресу.

Таким прикладом можемо вважати кінематограф, телебачення, шоу-бізнес, які на основі синтезу словесних, акторських, режисерських, художніх, музичних, хореографічних засобів створюють нові форми мистецьких продуктів. Особливе місце в цьому процесі займає художнє проектування, конструювання й оформлення життєвого середовища (дизайн) [2, с. 277]. Найбільш поширеним засобом відображення картини сучасного життя стали

візуальні інсталяції з нерухомими та інтерактивними об'єктами, розміщені в художньо оформленому просторі. Цю особливість мають не тільки художні, а й технічні та інші музеї (наприклад, Аерокосмічний музей у Вашингтоні (США), Дитячий музей історії цивілізації в Торонто (Канада) [6]. Досвід їхньої діяльності свідчить, що інтерактивні процеси у галузі наукового і художнього пізнання світу все більше набувають діалогічного характеру. Наукова і художня творчість проходить у соціокультурному середовищі, яке є замовником і споживачем її результатів.

Соціальний аспект. Музей є частиною середовища і бере активну участь у соціалізації людини з раннього віку, розширює сприйняття нею навколишнього світу. Залучення до навколишнього світу і суспільства проходить під час передавання чуттєвого досвіду, знань, умінь та цінностей від одного покоління до іншого. Цей процес залучений до концепції неперервної освіти, оскільки його освітній результат – це перетворення соціокультурного досвіду у власні цінності, орієнтації, засвоєння соціальних норм, ролей та ін.

Процес соціалізації здійснюється на трьох рівнях:

- біологічний рівень (філогенез) визначається зв'язкоморганізму людини на будь-яких стадіях його розвитку з навколишнім середовищем. Цей зв'язок зумовлений і етнокультурним аспектом взаємостосунків людей;

- психолого-педагогічний рівень, на якому соціалізація людини розглядається як результат її активності й логіки розвитку зовнішніх ситуацій. У процесі соціалізації проходить оволодіння навичками практичної діяльності зі всією сукупністю соціальних функцій, ролей, норм, прав, обов'язків і т. д.;

- соціальний рівень (онтогенез) визначає зв'язок людини з суспільством та його соціальними інститутами, що зумовлює неперервність процесу його розвитку, причому останній змінює ставлення людини до себе та навколишнього світу.

Ураховуючи статус музею як соціокультурної інституції, звернемось до стадій соціалізації дітей, підлітків та молоді, визначених сучасними дослідниками [7]:

- біоенергетична стадія (від 3,5 місяців ембріонного розвитку) – освоєння дитиною світу реалізується на рівні сенсорної системи (смак, чуттєвість шкіри, слух);

- ідентифікативна стадія (від 3 років) є періодом ототожнення дитиною себе з усім оточуючим, становлення і формування сенсомоторного, домовленнєвого, практичного інтелекту;

- корективна стадія (від 3,5 років) характерна допоняттєвим інтуїтивним мисленням, намаганням отримати відповідь на головне питання «чому?», відповідати нормам і правилам поведінки близьких людей. На цій стадії зароджується спільна цілеспрямована діяльність дітей, у процесі якої вони вчаться керувати і підкорятися;

- експансивна стадія (від 6 до 10 років) відзначається намаганням дитини розширити свій соціальний кругозір. Це період конкретних операцій, у результаті яких формується самооцінка, ставлення до себе і як наслідок – вимогливість до себе;

- конвективна стадія (від 11 до 15 років) є вибухонебезпечною. Підліток постійно шукає вихід з конфліктних ситуацій, які виникають. Установлюється система соціальних взаємостосунків з батьками, друзями, іншими дорослими. Особливо цінуються погляди товаришів, разом із якими вирішуються всі проблеми і виробляється життєва позиція;

- концептуальна стадія – охоплює вік від 16 до 20 років, для якого важливо знайти вихід у самостійне життя та самовизначитися, вибрати життєвий шлях у професійному плані, самостійно сформувати цілісну систему поглядів, оцінок, ціннісної орієнтації та установок.

Описані стадії соціалізації перекликаються з виховними настановами. Однак різниця між ними у тому, що виховання є педагогічно зумовленою, цілеспрямованою формою встановлення і засвоєння цінностей, а соціалізація – це життєва практика, під час якої індивід більш автономний та незалежний у різних процесах життєдіяльності: мисленні, творчості, навчанні, роботі тощо.

Особливе місце в соціалізації займає мистецтво, високі зразки якого відображає художній музей. Мистецтво з'єднує епохи і культури, розвиває чуттєвий досвід сприйняття навколишнього світу, дає нові знання про раніше невідоме, у першу чергу, про людину. У цьому випадку музейна педагогіка є інструментом інтеграції соціального і культурного у сучасному суспільстві. Формування соціокультурної єдності виявляється у перебудові традиційного, по суті, інституту цивілізації, яким є музей, у сучасний музейно-освітній комплекс, а також у зверненні системи освіти до систематичної педагогічної співпраці з музеєм. З іншого боку, соціокультурна єдність виражається у формуванні вмінь та навичок культурної поведінки, яка забезпечує особистість стратегіями творчості й співтворчості. На таких поглядах базується поширена у системі освіти діяльність концепції культуротворчої школи [1].

Музей актуалізує діалог особистості з ідеалами і вічними цінностями культури, в яких людина знаходить опору для саморозвитку і самовдосконалення у занадто мінливих умовах сучасного світу. Саме освітня діяльність освітнього музею перетворює його з резервуару культурного спадку в справжню інституцію культури. Музейне середовище цінне саме тому, що в ньому соціокультурний досвід актуалізується завдяки можливості спілкування з оригіналами, які є культурно цілісними і знаходяться в художньо-часовій ситуації експозиційного простору.

Досвід розвитку освітньої діяльності музеїв сприяв виділенню двох основних груп музеїв – професійних і власне освітніх. До перших відносимо музеї технічного, етнографічного, природничо-наукового, історико-краєзнавчого та мистецького профілів. До других – непрофесійні музеї:

шкільні, педагогічні й дитячі. Ця група музеїв має не тільки свою історію розвитку, а й займає важливе місце у системі освітніх закладів соціального дозвілля.

Формування освітньої компетентності музейного педагога є важливим завданням, адже саме він є тією з'єднувальною ланкою між учнями і власне надбаннями музеїв. Важливо, щоб музейний педагог був обізнаний з основами музейної освіти, орієнтувався у поняттях «знання» та «пізнання», знав аспекти освітньої діяльності сучасного музею. Тому до формування професійної компетентності музейного педагога варто поставитися з належною увагою, надати відповідні освітні можливості у межах педагогічних вищих закладів освіти, звернути увагу на формування нової спеціальності музейного педагога.

У плані професійної підготовки, як зазначає Б. Столяров [6, с. 190], спеціаліст за профілем «Музейна педагогіка» повинен:

- мати цілісне уявлення про музей і його роль у системі соціокультурних інститутів, про історію музейної справи;
- володіти системою уявлень про специфіку освітнього процесу в сучасному музеї, про особливості й властивості освітнього процесу в музеї, про музейну педагогіку як частину загального педагогічного процесу;
- розуміти місце музейно-педагогічної діяльності у розвитку сучасної музейної справи, її значення для вирішення завдань гуманізації й гуманітаризації освіти, становлення культури особистості й культури суспільних стосунків;
- уміти виявляти загальні й конкретні потреби взаємодії системи освіти і культури;
- володіти навичками організації такої взаємодії в діяльності музейно-педагогічного процесу;
- знати методи, прийоми, форми і технології музейної педагогіки і вміти їх використовувати у своїй професійній діяльності;
- володіти системою знань з теорії та історії музейної педагогіки;
- усвідомлювати необхідність розвитку художніх здібностей і естетичних уявлень музейного педагога для його професійної діяльності в музеях усіх профілів і закладах системи освіти;
- знати першоджерела музейно-педагогічної й спеціальної, за профілем музею, літератури;
- уміти ефективно організовувати процес освоєння музейних цінностей учнями і розвивати їхній інтерес до музею на рівні потреби в систематичному залученні до музейної комунікації;
- володіти вміннями і навичками науково-дослідної, методичної й експериментальної роботи у галузі музейної педагогіки тощо.

Як бачимо, перелік вимог вимагає спеціальної підготовки музейного педагога, вивчення основ музейної справи, володіння психолого-педагогічними прийомами роботи, що можливе лише після запровадження у практику педагогічного навчання відповідної спеціальності. Завдання

сучасної вищої школи – створити можливості для підготовки музейних педагогів, забезпечити їх необхідним рівнем знань, практичних умінь та навичок, що допоможуть їм у подальшій діяльності.

Література

1. Валицкая А.П. О духовности и духовном образовании / А. П. Валицкая // Вестник Герценовского университета. – Санкт-Петербург, 2009. – № 9(59). – С. 13-18.
2. Гадамер Г. Г. Актуальность прекрасного / Г. Г. Гадамер. – М., 1991. – 280 с.
3. Каган М. С. Эстетика как философская наука: университетский курс лекций / М. С. Каган. – Санкт-Петербург, 1997. – 250 с.
4. Касавин И. Т. Традиции и интерпретации / И. Т. Касавин. – Санкт-Петербург, 2000. – 340 с.
5. Лук А. Н. Научное и художественное творчество – сходство, различие, взаимодействие / А. Н. Лук // Художественное творчество. – Ленинград, 1982. – 280 с.
6. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика: учебное пособие / Б. А. Столяров. – М.: Высшая школа, 2004. – 216 с.
7. Титов Б. А. Сущность и генезис социализации детей, подростков и юношества / Б. А. Титов // Сфера досуга – сфера социализации (по материалам научно-практической конференции). – Санкт-Петербург, 2001. – 390 с.
8. Философский словарь. – М., 1968.
9. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.
10. Юхневич М. Ю. Я поведу тебя в музей: учеб. пособ. по музейной педагогике / М. Ю. Юхневич. – М., 2001. – 260 с.

УДК 371.134:087:82-92

Марущак О. М.,
*аспірант, асистент кафедри
лінгвометодики та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка*

ДИТЯЧА ПЕРІОДИКА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті окреслено питання використання періодичних видань для дітей у процесі підготовки вчителів початкових класів, акцентовано увагу на деяких аспектах застосування часописів під час вивчення дисциплін професійної й практичної підготовки. Окремо розглянуто питання ознайомлення майбутніх фахівців з дитячою пресою мовних меншин України, здійснено аналіз її змістового наповнення.

Ключові слова: дитячі періодичні видання, навчально-виховний процес, професійна підготовка, комунікативна компетентність, мовна меншина.

В статье обозначены вопросы использования периодических изданий для детей в процессе подготовки учителей начальных классов, акцентировано внимание на некоторых аспектах применения журналов при изучении дисциплин

профессиональной и практической подготовки. Отдельно рассмотрен вопрос ознакомления будущих специалистов с детской прессой языковых меньшинств Украины, осуществлен анализ ее содержания.

Ключевые слова: детские периодические издания, учебно-воспитательный процесс, профессиональная подготовка, коммуникативная компетентность, языковое меньшинство.

The article outlines the use of periodicals for children in the training elementary school teacher, attention is focused on some aspects of the use of journals in the study of professional and practical training disciplines. The question of acquaintance of future specialists with the children's press of language minorities of Ukraine is separately considered, the analysis of maintenance of magazines and newspapers is carried out.

Keywords: periodicals for children, educational process, professional training, communicative competence, language minority.

Постановка проблеми. Система вищої освіти України нині перебуває на етапі оновлення та реорганізації. Вимоги до підготовки фахівців, що базуються на засадах компетентнісного підходу, передбачають поступове впровадження сформованих освітніх стандартів і перебудову змісту освіти. Так, відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, завданнями педагогічної освіти є підготовка та виховання педагогічних кадрів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, дитиноцентризму, власного творчого безперервного професійного зростання; підвищення якості результатів навчання випускників усіх рівнів системи освіти, зростання конкурентоспроможності української освіти за рахунок забезпечення фундаментальності й практичної спрямованості навчальних програм [11]. Таким чином, наголошується на необхідності високої професійної підготовки вчителів, здатних до ефективної фахової діяльності.

Водночас у своїй практичній діяльності вчитель початкових класів повинен керуватися вимогами значної кількості нормативно-правових документів щодо організації процесу навчання, зокрема навчальними програмами для початкової школи. Реалізація окремих їх завдань передбачає ознайомлення та роботу з дитячими періодичними виданнями. Цей же аспект роботи підтверджується й названим вище документом, у якому визначена необхідність посилення взаємодії навчальних закладів із засобами масової інформації у справі виховання й розвитку підростаючого покоління [11]. Беручи до уваги зазначене, у системі професійної підготовки вчителя початкової школи слід створити належні умови для опанування студентами відповідними знаннями, уміннями та навичками роботи з часописами.

Аналіз останніх досліджень. Поняття професійної підготовки вчителя у ВНЗ розглядається у працях А. Алексюка, Н. Бібік, О. Бігич, І. Богданової, В. Бондаря, О. Біди, С. Гончаренко, Н. Глузман, В.Гриньової, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Н. Кічук, Л. Коваль, Я. Кодлюк, О. Комар, К. Крутій, Н. Кузьміної, А. Кузьминського, З. Курлянд, А. Линенко, Н. Морзе, І. Пальшкової,

Л. Петухової, О. Пехоти, О. Савченко, С. Сисоєвої, С. Скворцової, В. Сластьоніна, О. Хижньої, Л. Хомич, Л. Хоружі, А. Хуторського та ін. Значна кількість досліджень присвячені питанням професійної підготовки вчителя початкових класів (Н. Бібік, О. Біда, В. Бондар, Н. Глузман, А. Капська, Н. Кічук, Я. Кодлюк, Л. Коваль, О. Комар, Н. Ничкало, І. Пальшкова, Л. Петухова, О. Савченко, С. Скворцова, Н. Тализіна, Л. Хомич, Л. Хоружа, І. Шапошнікова та ін.).

Вивченню дитячої періодики також приділяється належна увага, різні аспекти її функціонування розкриті в роботах Н. Вернигори, Т. Давидченко, І. Дяченко, Т. Єжижанської, І. Круть, Н. Кіт, Г. Корнєєвої, У. Лешко, В. Лучука, Е. Огар, В. Передирій, О. Поди, О. Прокопчук, Н. Романюк, Ю. Стадницької, Н. Шевченко, Н. Яблоновської та ін.

Однак попри інтерес до вивчення дитячої періодики, залишається недостатньо дослідженим питання її використання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, чому й присвячене наше дослідження.

Мета статті – визначити особливості застосування дитячих періодичних видань у процесі професійної підготовки вчителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Державним стандартом початкової загальної освіти (освітня галузь "Мови і літератури") визначено за мету розвиток особистості учня, формування його комунікативної компетентності та загальних уявлень про мову як систему й літературу як вид мистецтва. Комунікативна компетентність цим документом визначена як "здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями" [5]. Провідною складовою комунікативної компетентності визначена читацька компетентність. Вона виявляється у становленні читача, здатного до самостійної читацької, творчої діяльності, у його мовленнєвому, літературному, інтелектуальному розвитку, в формуванні морально-естетичних уявлень і понять, у збагаченні почуттів, вихованні потреби в читанні. З огляду на це визначено змістові лінії, за якими будується літературний компонент освітньої галузі "Мови і літератури": коло читання, навичка читання, досвід читацької діяльності й літературна діяльність. Робота з дитячими періодичними виданнями може бути реалізована в будь-якій із названих ліній. За вимогами навчальних програм з української мови та літературного читання учні 1-4 класів повинні ознайомитись із періодичними виданнями: навчитися практично розрізняти часописи, правильно називати журнали для дітей, засвоїти поняття "рубрика", "число журналу", "рік видання", "примірник", "комплект" видання, уміти самостійно працювати з дитячою пресою, а згодом і вміти самостійно її читати, добирати дитячі видання за завданням учителя, а також із власної ініціативи, користуючись відкритим книжковим фондом бібліотеки, різними видами бібліотечно-бібліографічної допомоги, знаходити потрібну навчально-пізнавальну інформацію, використовуючи різні джерела

друкованої продукції, зокрема періодичні видання для дітей [10; 12]. Отже, часописи посідають чільне місце в курсі початкової школи, тому постає питання підготовки майбутніх учителів до роботи з ними.

Ознайомлення майбутніх учителів початкових класів з дитячими виданнями відбувається в курсі вивчення дисциплін професійної й практичної підготовки: "Методика викладання української мови", "Дитяча література", "Актуальні проблеми мовленнєвого розвитку молодших школярів". Окрім обов'язкового опрацювання вимог, окреслених у навчальних програмах для початкової школи, студенти різнобічно досліджують видання й у методичному плані:

- формують перелік дитячих часописів України (загальний і рекомендований для учнів та вчителів початкової школи);
- практично ознайомлюються з їх структурою, оформленням, тематичним і жанровим різноманіттям;
- аналізують видання на предмет матеріалів для розвитку комунікативної компетентності школярів;
- здійснюють літературний аналіз художніх текстів видань;
- створюють дидактичні матеріали (роздатковий матеріал, картки для індивідуальних і групових завдань, презентації з використанням матеріалів журналів тощо);
- розробляють конспекти й програють фрагменти уроків з літературного та позакласного читання, використовуючи змістове наповнення дитячих видань та ін.

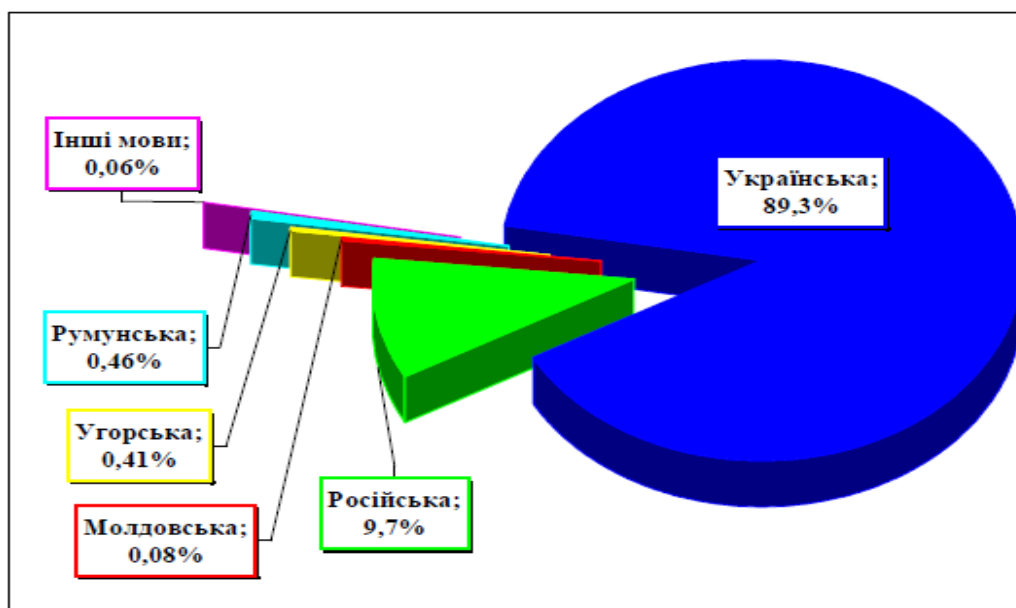
Слід зазначити, що якість виконуваних завдань досить висока, адже вони спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів, торкаються емоційно-мотиваційної сфери, збуджують творчі сили, дають поштовх до розвитку креативного мислення, формують спеціальні компетентності студентів, посилюють мотивацію майбутньої професійної діяльності.

Окремими аспектом професійної підготовки майбутніх учителів є ознайомлення з дитячими періодичними виданнями мовних меншин України. Розглянемо особливості функціонування деяких із них, враховуючи той факт, що в Україні існує значна кількість шкіл із навчання мовами національних меншин та їх вивченням в україномовних закладах освіти. Так, за даними Міністерства освіти і науки України, тільки за мовами навчання на початок 2014/2015 н.р. розподіл учнів ЗНЗ був таким (див. рис.1) [8].

Серед усього багатоманіття етносів нашої держави лише окремі громади друкували раніше чи пропонують нині періодичні видання для дітей. До них належать російська, польська, болгарська, молдовська, єврейська, арабська, ромська, угорська та румунська.

Польськомовний журнал "Polakmaly" виходить щомісяця у Львові з 2012 року та орієнтований на допомогу дітям у вивченні польської мови, культури та літератури [2]. Інше видання – "Газета польська" ("Gazeta Polska"), що виходить друком у Житомирі, для юних читачів пропонує

матеріали рубрики "Дитячий куточок". Автори газети друкують такі розділи для дітей: уроки вивчення польської мови та історії, повчальні оповідання, байки, вірші, історії про життя святих, розповіді про національні польські свята, лічилки, гуморески, прислів'я та приказки, інструкції до виконання саморобок, завдання на увагу та ін. [4].



Інші мови навчання:

Польська	0,043%
Англійська	0,011%
Словацька	0,004%
Болгарська	0,002%

Рис. 1. Розподіл учнів денних загальноосвітніх навчальних закладів за мовами навчання на початок 2014/2015 навчального року

Болгарська громада України є засновником тижневика "Роден край", що інформує читачів про останні новини у сферах національного, культурного відродження та соціального життя. Серед багатьох рубрик видання є дитяча сторінка "Детски свят". Переважна більшість матеріалів у ній друкується болгарською мовою. Змістове наповнення сторінки характеризується значною різноманітністю: тут є вірші, казки та байки болгарською мовою, переклади з української чи російської (текст оригіналу також друкується), літературні абетки, відомості про цікаві події дитячого життя краю (виставки, конкурси, змагання), розповіді дітей про свою родину та друзів, презентації книг для малят, загадки та багато інших цікавинок [9].

Єдиним зареєстрованим **молдовським** виданням на території нашої держави є газета "Luceafarul", однак матеріал, орієнтований для дітей, міститься в Інтернет-виданні з такою ж назвою. У рубриці "Bobocel" ("Дітям"), яка є традиційною для цього видання, розміщуються твори

письменників та поетів, що пишуть молдовською, народні казки, авторські оповіді, віршики-крихітки. Тематика – близька дітям, це оповіді про природу, характерні ознаки та настрої кожної пори року, тварин, рослин, іграшки, школу. Є також відомості про свята, поезії для найменших, приспівки, забавлянки, загадки, сценарії дитячих свят. Нерідко автори рубрики пропонують для читання твори календарно-обрядового циклу – новорічні віршики та пісні, колядки, великодні поезії. Серед пропонованого – цикл статей про юних геніїв, статті, об'єднані назвою "Чи знаєте ви...", про дивовижні факти із життя природи та людей [1].

Серед великої кількості *єврейських* видань країни єдиним часописом для дітей є журнал "РакеветЕладим" ("Дитячий поїзд"). Видання пропонує слова Любавицького Ребе М. М. Шнеєрсона, уроки івриту, оповідання з єврейської історії, завдання на логіку, кросворди, головоломки, рецепти та розмальовки. У часописі в цікавій формі подаються знання про світ, природу, дитячі забави, а також про історію та традиції єврейського народу [6].

Питання друкованих *ромських* видань досить проблематичне. До сьогодні ця спільнота не має унормованої кодифікованої ромської мови, що суттєво ускладнює створення та функціонування масових часописів. Однак, попри всі перешкоди, ромські періодичні видання певний час існували. Дитячий журнал "Кгаморо" ("Сонечко") видавався з 2002 року для дітей молодшого шкільного віку. Часопис виходив українською та ромською мовами й у ньому містилися літературні надбання двох націй: казки, перекази, оповідання, поетичні твори, а також роботи юних читачів. "Кгаморо" був покликаний зберегти мову ромів, виховати у юних читачів любов та повагу до культури попередніх поколінь, формувати культуру мовлення [7]. Інше ромське видання "Романі Яг" також містило матеріал для школярів: на останній шпальті випуску пропонувалася рубрика "Додаток для недільних шкіл", у якій найчастіше друкували казки для дітей українською та ромською мовами.

Серед видань України *угорською* мовою є декілька, розрахованих на юного читача: "Irka" ("Зошит"), "Кезоктоташ", "Nyomkereső". Журнал "Irka" пропонує багато творів поетів і письменників Закарпаття, що пишуть угорською мовою для дітей, малюнки, ілюстрації, цікаві завдання, головоломки, розмальовки, ребуси та ін. [3]. Часопис "Кезоктоташ" пропонує для дітей і педагогів публікації угорсько мовних поетів та письменників. У виданні "Nyomkereső" (нині не друкується) містилися матеріали про життя скаутських асоціацій та угорської молоді Закарпаття, пропагувалося скаутство, а також друкувалися науково-популярні матеріали, що приваблювали дітей та молодь.

Румунською мовою на території України друкувався журнал "Făgurel", що пропонував для юних дописувачів вірші, доступні пісні з нотами, історії про відомих людей Румунії, відомості про природу, жарти, невеликі оповідання, твори про дитяче оточення, а також поезії та малюнки читачів.

Цікавим виданням іншої національної та мовної меншини – *арабської* –

є журнал для дітей "Веселий світлячок". Часопис є суто релігійного спрямування і має на меті поширення ісламу серед підростаючого покоління. Пропоноване видання залучає юних читачів до світу мусульманських традицій, знайомить із особливостями культури та релігії, однак водночас дає якісні зразки писемних творів, розвиваючи тим самим комунікативну компетентність школярів.

Усі названі видання містять матеріал для формування комунікативної компетентності школярів і можуть бути використані у навчально-виховному процесі професійних педагогічних навчальних закладів і в умовах роботи початкової школи.

Висновки. Отже, використання дитячих періодичних видань у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи створює відповідні умови для активізації навчально-виховного процесу. Працюючи з часописами, майбутні педагоги отримують широкі перспективи для розвитку творчих здібностей, фахових компетентностей, вчаться бути активними й самостійними. Окрім того, майбутній викладач, який навчиться методично грамотно використовувати матеріал дитячих видань, зможе успішно застосовувати отримані знання, уміння й навички у процесі безпосередньої професійної діяльності. Певна річ, робота з дитячою пресою не є основним видом діяльності студентів, проте в сучасних умовах вона може стати одним із ефективних засобів формування професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Література

1. Luceafarul (видання молдовською мовою) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.luceafarul.in.ua.
2. Pierwszynmiesicznika "PolakMaiy" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://wspolnotapolska.org.pl/wiadomosci/Pierwszy-nr-miesiecznika-Polak-Maly,2853.html>.
3. Sütő Éva. AzIrkarégi és új arca... Beszélgetés Punykó Máriával [Електронний ресурс] /ÉvaSütő. – Режим доступу: <http://www.karpatalja.ma/karpatalja/kultura/az-irka-regi-es-uj-arca-beszeltetes-punuko-mariaval/>.
4. Газета польська [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ptnz.org.ua/gazeta.php>.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти[Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/content/derj-standart-pochatk-new.pdf>.
6. Детскому журналу "Ракевет Еладим" исполнился год [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://djc.com.ua/news/view/new/?id=8428>.
7. Дітям-ромам посміхнулась "Кгаморо" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua-reporter.com/m/1902>. – Назва з екрана.
8. Інформаційні матеріали до розгляду на колегії Міністерства освіти і науки України "Про підсумки розвитку дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної та позашкільної освіти у 2014/2015 навчальному році та завдання на 2015/2016 навчальний рік" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/dovidkovi.html>.

9. Костова Д. Вестник "Роден край" – огнище и трибуна на българского национално-културно възраждане в Украина [Електронний ресурс] / Дора Костова. – Режим доступу : <http://www.rkray.odessa.ua/index.php?name=red>.

10. Літературне читання. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів для 2-4 класів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/02_lit_chit.pdf.

11. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

12. Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів для 1-4 класів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/01_ukr.pdf.

УДК 371. 2 (09)

Альшевська Н. М.,
аспірант кафедри педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА У ПОЗАШКІЛЬНІЙ РОБОТІ

У статті розглядаються методичні основи підготовки педагога до позашкільної діяльності. Досліджено стан та проблеми підготовки фахівців для позашкільних закладів, проведено аналіз складу педагогічних кадрів та виявлено шляхи подолання проблем. Педагог позашкільного навчального закладу має оволодіти всіма складовими професійної компетентності, зокрема когнітивно-технологічною, методичною, комунікативною, психологічною, валеологічною, загальнокультурною тощо, а також способами мотивації діяльності, навичками формування необхідних компетенцій для професійного самовдосконалення.

Ключові слова: позашкільна освіта, методична робота у позашкільних закладах, особистісні якості керівника позашкільного закладу, професійна компетентність.

В статье рассматриваются методические основы подготовки педагога к внешкольной деятельности. Исследовано состояние и проблемы подготовки специалистов для внешкольных учреждений, проведен анализ состава педагогических кадров и выявлены пути преодоления проблем. Педагог внешкольного учебного заведения должен овладеть всеми составляющими профессиональной компетентности, в частности когнитивно-технологической, методической, коммуникативной, психологической, валеологической, общекультурной и т.д., а также способами мотивации деятельности, навыками формирования необходимых компетенций для профессионального самосовершенствования.

Ключевые слова: внешкольное образование, методическая работа во внешкольных учреждениях, личностные качества руководителя внешкольного заведения, профессиональная компетентность.

In the article the methodological basis of training teachers to extracurricular activities. The state and problems of training for after-school institutions, analyzed the composition of teaching staff and found ways to overcome problems. Teacher-school educational institution must master all components of professional competence, including cognitive-technological, methodological, communicative, psychological, valueological, common cultural, etc., and ways of motivation, skills formation of the necessary competencies for professional self.

Key words: school education, methodical work in extracurricular institutions, personal money manager extracurricular institutions, professional competence.

Вимоги сучасного суспільства зумовили необхідність докорінного реформування системи освіти України: відбувається переосмислення цілей, цінностей і пріоритетів, поступово усвідомлюється важливість отримання освіти впродовж усього життя людини. У межах нової гуманістичної особистісно-орієнтованої парадигми особливого значення набуває вирішення таких завдань, як розвиток позитивної мотивації до пізнання, творчості, досягнення успіху, формування здатності самостійно приймати рішення, прискорення адаптації до соціально-економічних змін, підвищення конкурентоспроможності вітчизняного випускника в умовах сучасного ринку праці.

Позашкільна освіта як складова системи освіти України є одним із провідних чинників розвитку особистості та її ефективної інтеграції в соціокультурне середовище. Позашкільні навчальні заклади забезпечують реалізацію потреб, запитів та інтересів вихованців у самореалізації та професійному самовизначенні, розвитку творчого потенціалу в сфері культури, мистецтва, наукових знань, техніки, життєвої практики.

На початку ХХІ століття безперервні, невизначені та раптові зміни у всіх сферах сучасного суспільства виступають як звичайні умови життя людства і переконують у двох основних істинах: по-перше, вражає швидкість змін, що робить майбутнє невизначеним; по-друге, кожна нова окрема зміна тягне за собою інші. Навчитися орієнтуватися в таких умовах і керувати ними є головною проблемою, що стоїть сьогодні перед світом.

Найбільш вагомий внесок у розробку теоретичної бази позашкільної виховної роботи здійснили наукові праці Л. Балясної, І. Вінниченко, Л. Вовк, В. Кеміня, О. Киричука, Б. Кобзаря, М. Ковалю, К. Корсака, Е. Костяшкіна, Н.Крупської, А. Макаренка, Н. Ничкало, О. Плахотнік, К. Сокольнікова, Ю.Столярова, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, Т. Сущенко, Н.Харінко, В. Якубовського та інших.

Розробці питань теорії позашкільного педагогічного процесу присвячені роботи дослідників О. Біляєва, М. Грищенка, К. Делікатного, О. Кондратюка, Г. Костюка, О. Мазуркевича, В. Онищука, В. Паламарчук, О. Савченко, Д.Сергієнка, М. Ярмаченка.

Формування основ професійно-педагогічної підготовки організатора позакласної й позашкільної виховної роботи та готовність працівників позашкільних установ до педагогічної діяльності розглядають у своїх роботах

С. Васильченко та Н. Водоп'янова.

У розробку теоретико-методологічних основ позашкільної роботи за останні десятиліття зробили вагомий внесок українські педагоги Т. Сущенко, Г. Пустовіт, В. Рибалка, В. Вербицький [1; 6-9].

У статті ми ставимо за мету окреслити проблеми підготовки фахівців для позашкільних закладів на сучасному етапі та шляхи усунення, визначити характеристики професійної компетентності педагогів позашкільних закладів

Сьогодні йдеться про необхідність модернізації освітньої сфери України, однак усе це залишається на рівні перспектив у діяльності держави й освіти всіх рівнів. У той же час, тривогу й занепокоєння викликає не лише майбутня освіта дитини в загальноосвітній школі, а й її виховання як громадянина з високим інтелектуальним, духовним і фізичним потенціалом, активною соціальною позицією й творчим підходом до вирішення різноманітних життєвих ситуацій у межах моральних норм українського суспільства.

Саме це дає підстави стверджувати про необхідність поєднання зусиль педагогів-практиків, освітянської громадськості, батьків та науковців у вирішенні низки складних, однак надзвичайно важливих для сьогодення, завдань з подальшого розвитку й удосконалення системи позашкільної освіти й виховання, одним із яких є розробка сучасного науково-методичного та дидактичного забезпечення підготовки фахівців у галузі позашкільної освіти у вищих навчальних закладах та нормативно-правового й фінансового забезпечення її упровадження в практику.

Питання підготовки педагогічних кадрів ставить перед собою такі завдання: підвищення статусу педагогічного працівника в системі позашкільної освіти, забезпечення соціального захисту педагогічних працівників, забезпечення професійної підготовки, підвищення кваліфікації педагогічних працівників позашкільної освіти.

Г. Пустовіт визначає такі шляхи вирішення цих завдань:

1. Внести зміни до статті 22 Закону України „Про позашкільну освіту”: ввести посаду „Педагог позашкільної освіти” замість посади керівник гуртка.

2. Прирівняти тарифні розряди єдиної тарифної сітки працівників позашкільної освіти до тарифних розрядів педагогічних працівників системи загальної освіти з метою забезпечити педагогів, які працюють у сфері позашкільної освіти заробітною платою, доплатами на рівні вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

3. Розробити комплексну програму підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для системи позашкільної освіти.

4. Створити належні умови для молодих спеціалістів – працівників позашкільних навчальних закладів районної та сільської ланки: забезпечення житлом, оплатою комунальних послуг, навантаженням не менше однієї ставки [7].

Сфера позашкільної освіти перебуває на важливому етапі свого розвитку. Ще зовсім недавно для системи позашкільної роботи з дітьми в

Україні досить популярним було визначення «додаткова освіта», яка передбачала лише виховання та організацію змістовного дозвілля, як би при цьому не декларувалося навчання і розвиток. Проте знання, уміння й навички, отримані в гуртках позашкільних навчальних закладів, вважалися не вартими значної уваги, порівняно зі шкільними знаннями. Тому педагогічній професійній компетентності працівників позашкілля не приділялося належної уваги.

Сьогодні ж погляди щодо ролі позашкільної освіти змінилися. Позашкільна освіта стає необхідною ланкою у вихованні повноцінної особистості, у її розвитку, в ранній профорієнтації. Принципова відмінність полягає в тому, що це – освіта, яка здійснюється так само, як й інші види освіти, – відповідно до конкретних освітніх програм. Тому всі завдання з інноваційної діяльності в сфері освіти є необхідними й для позашкілля.

Нові умови зумовлюють нові вимоги, потребують адекватної діяльності. Академічна освіта, яку здобули педагоги кілька років або й кілька десятків років тому, досвід, набутий в абсолютно протилежних сучасним устремлінням соціальних, політичних, ідеологічних взаємозв'язках, потребують як суттєвого перегляду, переосмислення, так і ґрунтовного поновлення. Модернізація змісту освіти, впровадження новітніх технологій, як технічних, так і педагогічних, вимагають від позашкільних навчальних закладів долучатися до якісних змін, не втрачаючи своїх особистісних рис, шукати нові форми, методи навчально-виховної роботи, застосовувати надбання науки і практики, впроваджувати інноваційні форми і методи роботи [4].

Звичайно, дослідження проблеми підготовки майбутніх фахівців у позашкільних закладах освіти має враховувати теоретичні позиції та практичний досвід видатних педагогів минулого, які опікувалися проблемами позашкілля. Для розуміння сутності й спрямованості позашкільної освіти важливими є ідеї К. Вентцеля про вивільнення в дитині творчих сил, творчої волі дитини, свідомої творчої активності, В. Сороки-Росинського – про принцип „емоційної насиченості організованого виховного процесу”, обов'язкового включення у роботу з дітьми подієвості, художньої виразності усіх педагогічних засобів з метою безпосереднього впливу на розвиток почуттів дітей, принцип свободи дітей, що стимулює розвиток їхньої ініціативи та самостійності. Є. Мединський формулює вимоги до позашкільного працівника: необхідність ґрунтовного знайомства із загальною теорією позашкільної освіти, знання методів позашкільної роботи, психології дітей, володіння технікою та методикою проведення заходів тощо.

У формуванні готовності до педагогічної діяльності провідна роль належить методичній роботі з педагогами позашкільних закладів.

Для професійного зростання педагогів позашкільних закладів дуже важливо, щоб вони чітко знали мету і завдання діяльності, вдосконалювали її, розширюючи коло власних функцій як вихователів. Тому зміст методичної роботи з ними повинен тісно пов'язуватися із завданнями виховання учнів у

позашкільному закладі загалом і в кожному творчому об'єднанні зокрема. Визначаючи зміст і форми, основні напрями методичної роботи, потрібно враховувати спеціальну освіту, виробничий і педагогічний стаж працівників, рівень їхніх знань, умінь і навичок. Методична робота повинна враховувати труднощі, з якими стикаються у своїй діяльності педагоги, їхні професійні потреби. Останні часто виникають на основі перших. Якщо методична робота сприяє задоволенню професійних потреб, подоланню труднощів, вона тим самим стимулює прагнення педагогів до розширення психолого-педагогічних знань і умінь, їх активного застосування на практиці [5].

Сьогодні навчально-виховний процес у позашкільних навчальних закладах охоплює такі галузі знань і практичної діяльності, які виходять за межі гурткового заняття, підручника, навчального плану. А це, своєю чергою, підвищує вимоги до педагогічних працівників позашкільних навчальних закладів. У статті 21 Закону України «Про позашкільну освіту» визначено, що педагогічним працівником цих закладів повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи [6].

Оскільки професійна компетентність сучасного фахівця виходить за межі, окреслені особливостями його фаху, то виявляється потреба у формуванні спеціаліста з уніфікованим набором загальнопрофесійних та життєвих якостей, на основі яких формуються інші, специфічні та вузькопрофесійні, аспекти. Тому процес формування компетентного фахівця є частиною формування особистості. Відповідно, цей процес у своїх суттєвих рисах має бути особистісно центрованим та спрямованим на три сфери особистісної реалізації: сфера суб'єкта; сфера взаємодії людини з іншими людьми; сфера діяльності людини. У всіх цих сферах важливими є якості особистості, що і зумовлює потребу під час формування компетентного спеціаліста орієнтуватися на його особистість [2].

Сутність професійної компетентності найчастіше виражається у сформованості комплексу якостей, що відповідають вимогам праці. Професійна компетентність відображає готовність і здатність людини кваліфіковано виконувати професійні функції відповідно до прийнятих у суспільстві нормативів і стандартів. Оскільки соціальні норми рухливі, ця характеристика має конкретно-історичний характер. Її змістовне й структурне наповнення динамічне, проявляється й може бути оцінене тільки під час практичної діяльності.

Відкритість, увага до кожного, діяльний інтерес до людини, знання закономірностей, за якими розвивається і формується індивідуальність на різних етапах життєдіяльності, – усе це прояви гуманно-особистісної орієнтації як базового компонента структури професійної компетентності. Основну вимогу до професійної діяльності фахівця, зумовлену наявністю цього компонента, можна визначити як «уміння відчувати людину».

Професійно компетентного фахівця вирізняє також особливий стиль

мислення й бачення світу, особливо в тій його частині, що стосується професійної реальності. Для цього потрібен системно-цілісний погляд, що сполучить уміння структурувати професійні явища й процеси зі сприйняттям їх у контексті цілого. Цей компонент професійної компетентності позначимо як уміння системно сприймати професійну реальність. Воно формується за цілеспрямованої роботи з удосконалення професійного мислення.

Значущим компонентом професійної компетентності є здатність вільно орієнтуватися в предметній сфері, на основі якої вибудовується професійна взаємодія.

Крім трьох названих, вирізняють ще такі структурні компоненти компетентності, як технологічність, уміння інтегруватися з «іншим» досвідом, креативність, здатність до рефлексії.

Відповідно до засад компетентнісного підходу, професійна компетентність педагога ґрунтується на знаннях, нормах, цінностях, здібностях, набутих завдяки неперервному самонавчанню, самотворенню, самовдосконаленню і самореалізації. Вона визначається колом повноважень у сфері професійної діяльності, що окреслюють індивідуальний стиль роботи, спосіб досягнення навчально-виховної мети, забезпечують якість і ефективність професійної діяльності. Компетентність педагога — це процес набуття ним певних компетенцій, які він упроваджує в практику.

Педагог має оволодіти всіма складовими професійної компетентності, зокрема когнітивно-технологічною, методичною, комунікативною, психологічною, валеологічною, загальнокультурною тощо, а також способами мотивації діяльності, навичками формування необхідних компетенцій для професійного самовдосконалення [3].

Шляхами удосконалення професійної компетентності педагогів позашкільних навчальних закладів є: курси підвищення кваліфікації; творчі групи та методичні об'єднання в позашкільних навчальних закладах; конкурси професійної майстерності; самоосвіта педагогів; організація обласних та всеукраїнських конференцій, семінарів, виставок, конкурсів, змагань із різних напрямів позашкільної освіти; атестація педагогічних кадрів. Передумовою якісних змін у професійному розвитку педагогів позашкільних навчальних закладів є соціальне замовлення на підготовку спеціалістів, які прагнуть до саморозвитку і самореалізації. Тому існує потреба у педагогах нового типу, які вміють швидко опановувати необхідні компетентності, розробляти освітні програми нового покоління, працювати в команді однодумців, а також самі здатні до самоосвіти й саморозвитку.

Література

1. Берека В. Є. Соціально-педагогічні основи розвитку позашкільної освіти в Україні (1957 – 2000 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В. Є. Берека. – К., 2001. – 20 с.
2. Бех І. Д. Комунікативна компетентність педагога в оптимізації виховного процесу / І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. — К., 2005. — Вип. 8, кн. 1. — С. 6-11.

3. Забродська І. М. Педагог позашкільного навчального закладу: від професійної компетенції до професійної майстерності / І. М. Забродська // Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів : матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції (25-27 лютого 2013 року, м. Київ) / за ред. І. Д. Беха, С. Л. Дахнова, С. Г. Мартової, В. В. Мачуського. — К., 2013. — С. 242-244.

4. Кудін В.С. Актуальні питання науково-методичної роботи позашкільних навчальних закладів [Текст] / В. С. Кудін // Педагогічний вісник : науково-методичний журнал. — 2013. — № 3. — С. 79-81.

5. Мачуський В. В. Подготовка педагогов внешкольных учебных заведений к формированию социальной компетентности учащихся / В. В. Мачуський, А. В. Корнієнко // Дополнительное образование детей в изменяющемся мире: перспективы развития востребованности, привлекательности, результативности : материалы Международной науч.-практ. конференции (30 сентября — 2 октября 2013 г.) / за ред. А. В. Кислякова, А. В. Щербакова. — Челябинск : ЧИППКРО, 2013. — Ч. 2. — С. 373-378.

6. Про позашкільну освіту: Закон України // Освіта України. — 2000. — № 31. — С. 6-8.

7. Пустовіт Г. Концептуальні засади модернізації змісту сучасної позашкільної освіти і виховання учнів / Г. Пустовіт // Рідна школа. —2010. — № 10. — С. 19-23.

УДК 37: 37. 041

Т. О. Шарненкова,
*аспірант кафедри педагогіки Житомирського
державного університету імені Івана Франка*

ПОГЛЯДИ ВІДОМИХ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ. НА ОРГАНІЗАЦІЮ САМООСВІТИ ВЧИТЕЛЯ

У статті визначено й проаналізовано ідеї вітчизняних учених та педагогів кінця ХІХ – початку ХХ ст., які своїми новаторськими педагогічними пошуками, активною просвітницькою діяльністю суттєво збагатили вітчизняну педагогічну теорію та практику. Основну увагу зосереджено на професійній самоосвіті вчителя, його моральних якостях. Доведено, що створений образ учителя не втратив актуальності й сьогодні. Висвітлено думки Я. Чепіги, О. Духновича, С. Миропольського, М. Драгоманова, О. Музиченка, Т. Лубенця щодо ролі самоосвіти у формуванні особистості педагога.

Ключові слова: учитель, самоосвіта, самовдосконалення, вимоги до вчителя, педагогічні ідеї.

В статье определены и проанализированы идеи отечественных ученых и педагогов конца ХІХ – начала ХХ в., которые своими новаторскими педагогическими поисками, активной просветительской деятельностью существенно обогатили отечественную педагогическую теорию и практику. Основное внимание сосредоточено на профессиональном самообразовании учителя, его нравственных качествах. Доказано, что созданный образ учителя не утратил актуальности и

сегодня. Освещены мысли Я. Чепига, А. Духновича, С. Миропольского, М. Драгоманова, А. Музыченко, Т. Лубенца о роли самообразования в формировании личности педагога.

Ключевые слова: учитель, самообразование, самосовершенствование, требования к учителю, педагогические идеи.

The paper defines and analyzes the ideas of scientists and educators late XIX – early XX century., Whose innovative pedagogical searches active in educational activities significantly enriched the national pedagogical theory and practice. The main attention is paid to professional self-education teacher, his moral character. It is proved that the created image of the teacher has not lost relevance today J. Chipiga, A. Duhnovicha, S. Myropolskoho, M. Dragomanov, A. Muzichenko, T. Lubentsya on the role of self-education in shaping the personality of the teacher.

Keywords: teacher, self-improvement, requirements for teachers, educational ideas.

У сучасних умовах модернізації освітньої системи одним із пріоритетних завдань є не тільки оновлення змісту освіти, пошук ефективних методів, прийомів і засобів навчання, а й формування нової генерації висококваліфікованих педагогів з інноваційним типом мислення, розвиненою світоглядною культурою. Особливу увагу слід приділяти організації самоосвіти вчителя, адже саме самоосвіта є важливою умовою формування високого професіоналізму педагога. Значення проблеми самоосвіти вчителя особливо збільшилось у зв'язку зі змінами, які відбуваються в сучасному суспільстві й освіті. У пошуках ефективних шляхів вирішення цієї проблеми доцільно звернутися до педагогічної спадщини минулого, оскільки в різні історичні часи було висловлено багато цікавих педагогічних ідей і нагромаджено актуальний для сьогодення досвід самоосвіти вчителя.

Протягом останнього десятиліття увага вітчизняних педагогів звернута на розвиток освіти, школи і педагогічної думки періоду кінця XIX – початку XX ст. взагалі й проблем учительства зокрема. Погляди педагогів зазначеного періоду на питання особистості вчителя, його професійної самоосвіти знайшли відображення у працях Л. Березівської, Н. Дем'яненко, Е.Панасенко, І. Пінчук, Н. Побірченко, І. Сидоренко, Т. Столярчук та ін.

Мета статті – проаналізувати погляди відомих українських педагогів кінця XIX – початку XX ст. на організацію самоосвіти вчителя.

У другій половині XIX – на початку XX ст. інтерес до проблем учительства у суспільстві був викликаний об'єктивними причинами. По-перше, учительство порівняно з іншими прошарками інтелігенції стояло найближче до всіх членів суспільства. По-друге, воно формувало громадянське й духовне обличчя молоді, світогляд підростаючого покоління, від знань, культури, моральних цінностей та самосвідомості якого залежало майбутнє країни. По-третє, високі вимоги, що ставило суспільство до вчителя, його особистості й професійної підготовки, сприяли прагненню вчителів до саморозвитку й самоосвіти. По-четверте, сфера народної

освіти та її головний діяч – учитель – постійно знаходились у центрі уваги суспільства [9].

Проблема вчителя привертала велику увагу вітчизняних громадських і освітніх діячів, педагогів, зокрема Б. Грінченка, М. Демкова, О. Комарова, С.Миропольського, Т. Лубенця, С. Русової, Л. Соколова, Я. Чепіги та ін. У їхніх працях чітко простежується думка, що вчитель відіграє визначну роль у підготовці дитини до дорослого життя, несе відповідальність за долю кожного учня, за підростаюче покоління, суспільство, державу. Отже, від результатів його праці залежить майбутнє всієї нації. Тому питання про те, хто може бути вчителем, яким вимогам він має відповідати, набували в умовах боротьби за демократизацію народної освіти, створення нової школи особливої актуальності.

Вивчення й аналіз праць вказаних учених показує, що вчителя вони розглядали як центральну фігуру в навчально-виховному процесі. І від того, яка особистість перебуватиме поруч з учнями, залежить подальша їхня доля, розвиток, вихованість і освіченість [5, с. 1].

Вітчизняні педагоги досліджуваного періоду відзначали, що процес формування високого професіоналізму вчительських кадрів повинен здійснюватися під впливом трьох тенденцій: особистісної (вчитель як творець педагогічного процесу, надає йому деякого особистісного відтінку), загальнолюдської (вчитель повинен бути духовно розвинутою особистістю взагалі, здатною органічно входити до будь-якого суспільства, реалізовувати себе як особистість і професіонал у будь-якому середовищі), національної (вчитель має глибоко розуміти національні особливості, вивчати історію, культуру, мову, традиції, звичаї свого народу і виховувати дітей так, щоб вони були рідними своєму народу за духом, переконанням та ідеалами) [10, с. 10].

Взірцем для українського вчителя, на наш погляд, є український просвітитель XIX ст. **Олександр Васильович Духнович (1803–1865)**. Працюючи після закінчення Ужгородської гімназії та духовної семінарії домашнім учителем, викладачем гімназії, священиком, він будив у краї думку про необхідність поширення освіти і самоосвіти як основи духовного життя людини.

Оцінюючи педагогічну спадщину і визначаючи місце О. Духновича в контексті досліджуваної проблеми, слід зазначити, що вся його багатогранна діяльність впливала з потреб суспільного життя досліджуваного періоду, а саме середини XIX століття. Потрібно було розвивати рівень освіти серед населення, піднімати професійний рівень вчителя. Саме для цього він створив ряд підручників.

Вершиною педагогічної творчості О. Духновича є написання ним першого підручника з теорії і практики навчання і виховання молоді "Народной педагогии в пользу училищ й учителей сельских" у 1857 р. Цей твір став підручником практичної й теоретичної діяльності просвітителя і

відіграв надзвичайно важливу роль у розвитку вітчизняної педагогіки та шкільної справи.

Взятися за створення цієї праці просвітителя змусила відсутність систематизованих знань з теорії та практики навчання дітей, підготовки вчителів до наставництва. Це ускладнювало навчальний процес, більшість учителів, не маючи відповідних знань для роботи з дітьми, інтуїтивно вели навчання, часто невміло дбали про розвиток дітей. Враховуючи це, О. Духнович систематизував наявні педагогічні знання, використавши власний досвід, і подав їх у вигляді підручника для вчителів і тих, хто готується взятися до наставництва.

Учителів О. Духнович називає просвітителями народу, його сіллю. Діяльністю вчителя має бути знищено зло і процвітати доброчинність. На думку педагога, не кожна людина може бути наставником. Ним є той, хто має природні нахили, добре знання предметів та навчання дітей.

О. Духнович вважав педагогіку мистецтвом мистецтв, а педагог, на його думку, усіх митців, з огляду на звання своє, перевищує [2, с. 205]. Для того щоб, за висловом О. Духновича, людину і людство влаштовувати, необхідно досконало оволодіти педагогічними знаннями, навчитися їх застосовувати, удосконалювати, передбачати наслідки вчиненого: "такими міркуваннями займатися, як би змогли легше і більш успішно виконувати свій обов'язок" [2, с. 200].

О. Духнович у праці "Народна педагогія" зазначає: «Тому, хто бажає бути учителем, по-перше, потрібно самому вчитися; бо як вчитиме іншого той, хто сам є невігласом або мало знає з предметів, які він повинен викладати? Такий подібним був би до сліпого, який сліпого водив і до рову впав» [3, с. 200].

Вимагаючи від учителя постійного інтелектуального і морального розвитку, О. Духнович, зокрема, писав, що вчитель має бути взірцем чесності й порядності, тому що він – це "дзеркало, дивлячись у яке, молоді юнаки бачать свою процвітаючу доброчесність" [1, с. 23].

У рамках розгляду проблеми організації самоосвіти вчителя досліджуваного періоду вважаємо доречним згадати відомого педагога і вченого **Миропольського Сергія Іринейовича (1842 – 1907)**. Науковець вказував на те, що існують два головних способи удосконалення педагогічної діяльності вчителя: шлях освіти і шлях самоосвіти. Розглядаючи педагогіку не тільки як науку, а й як мистецтво, С. Миропольський вважав, що діяльність учителя має бути творчою. „Хто хоче вивчити мистецтво, – підкреслював С. Миропольський, – той повинен мати до нього здібність або хист” [5, с. 2]. Отже, важливою передумовою успішної діяльності вчителя була наявність педагогічних здібностей.

Не можна не погодитися із думкою С. Миропольського про те, що педагогічна професія не приваблює своїми вигодами й зручностями – це, як правило, „звання місіонера”. За низької матеріальної винагороди вчительська діяльність вимагає самовідданості, постійної й наполегливої праці,

невичерпної енергії й терпіння. Тільки вчитель за покликанням зможе подолати всі труднощі, які виникатимуть на його шляху, та буде нагороджений любов'ю дітей, повагою та щирою прихильністю їхніх батьків, співчуттям громадськості та внутрішньою життєдайною силою.

Але успіх педагогічної діяльності не визначається одним покликанням. Учитель має бути всебічно освіченим.

Крім загальноосвітніх знань, значне місце в системі його професійної підготовки повинні займати педагогічні й методичні знання, які вміщують ґрунтовне вивчення загальної педагогіки, дидактики, історії педагогіки, методики викладання. С. Миропольський підкреслював, щоб бути майстром своєї справи, слід не тільки володіти ґрунтовними теоретичними знаннями, а й набувати практичних умінь і навичок. Тому педагогам він радив займатися самоосвітою, вивчати досвід інших учителів, спостерігати за методами, прийомами та засобами їх викладання, а також подавати власні показові уроки.

Формування особистості педагога є процесом складним і тривалим, що не завершується опануванням певним обсягом знань. Якою достатньою не була б підготовка, вчитель має постійно поповнювати свої знання, прагнути до самовдосконалення, щоб бути з часом нарівні та відповідати своєму високому й почесному званню. Тому однією з важливих, професійно значущих рис учителя С. Миропольський вважав самовдосконалення, що розглядалося як гармонійне поєднання самоосвіти і самовиховання.

Самоосвіта, за С. Миропольським, є наступним ступенем освіти, постійним і неперервним, який веде вчителя до професійного зростання, застерігає від рутини, спонукає до руху вперед. Звідси його тверда переконаність, що вчитель з перших днів перебування в школі повинен систематично підвищувати свій освітній рівень. Серед засобів самоосвіти педагог виділяв читання літератури, спостереження та взаємне спілкування вчителів.

Великий внесок у розвиток шкільної справи зробив видатний історик, просвітитель, педагог, публіцист та громадський діяч **Михайло Петрович Драгоманов** (1841 – 1895). Свою педагогічну діяльність М. Драгоманов розпочав у 1862 році, коли погодився вести навчальні курси для підготовки сільських учителів. Після того, як курси було закрито, можна помітити перерву в його освітній діяльності, оскільки в цей час він займався історичними науковими дослідженнями. Але вже у 1877 році М. Драгоманов видав документально-публіцистичний нарис „Народні школи України серед життя і письменства в Росії”, де висловлював свої думки про навчання, виховання та просвіту народу.

Науковий доробок М. Драгоманова як педагога відігравав, на нашу думку, суттєву мотиваційно-спонукальну роль у професійному вчительському середовищі, оскільки давав змогу народним учителям усвідомити значущість своєї професії та її соціокультурну сутність. Він говорив, що жодні книжки, підручники, нові методи навчання не можуть

замінити учителя у школі, оскільки разом із знаннями він віддає учням частку своєї душі. Закликав учителів особливу увагу звертати на вивчення основних принципів педагогіки [12, с. 382].

У своїх статтях М. Драгоманов розглядав широке коло проблем, які також стосувалися питання підготовки кадрів для народних шкіл [6, с. 294]. Особливого значення М. Драгоманов надавав учителю. Він зауважував, що педагогові більше, ніж кому іншому, потрібне самовдосконалення. Без таких чеснот, як справедливість, доброта, терпіння, любов, учитель перетвориться на ремісника, не зможе реалізувати свого призначення, стане губителем дитячих душ, а не їхнім наставником, дороговказом [11, с. 39].

Михайло Драгоманов зазначав, що високий професійний рівень учителів може забезпечити лише ґрунтовна підготовка. Після закінчення педагогічного факультету вчитель повинен подбати про самоосвіту. М. Драгоманов надавав вирішального значення самоосвіті вчителя. Адже ні нові методи навчання, ні книги не можуть замінити вчителя. Він передає дітям ще частину власної душі [3, с. 43].

Провідне місце серед корифеїв вітчизняної педагогічної думки з проблеми особистості вчителя, його підготовки, морального обличчя, педагогічної майстерності належить видатному вченому, публіцисту, громадському діячу, авторові численних науково-методичних праць **Якову Феофановичу Чепізі-Зеленкевичу** (1875–1938).

Я. Чепіга надзвичайно шанував працю вчителя і бачив у його особі ту культурну силу, що несе людям світло, знання і доступ: "Учитель – довірений народу, довірений нації у вихованні й освіті нового покоління. Йому вірять, на нього покладаються найдорожчі надії. У його руках майбутнє народу, доля й щастя країни" [14, с. 130].

Високо оцінюючи суспільну роль учителя, Я. Чепіга у книзі «Самовиховання вчителя» (1914 р.) висував чимало високих і цілком доречних вимог, яким мусить відповідати особистість учителя-професіонала.

Я. Чепіга у своїй творчості надавав великого значення духовним якостям учителя: моральній чистоті, громадянській позиції, вольовим здатностям, естетичній культурі. З особистісними властивостями педагога вчений тісно пов'язував його професійні риси: любов до дітей, психологічну культуру, педагогічний такт, спостережливість, гуманістичне мислення, творчу уяву, самовдосконалення.

Він радив учителеві постійно займатися самоосвітою, вивчати анатомо-фізіологічні й психологічні особливості розвитку дітей, враховувати їх у навчально-виховному процесі. Вчитель тільки тоді стає творцем особистості дитини, коли пізнає закони її розвитку, глибоко знає вікову психологію. Спонукаючи до самооцінювання, самопізнання і самовдосконалення у різних видах діяльності. Я. Чепіга вказував на те, що істотною ознакою учительської професії є педагогічна творчість, неординарність учителя. У педагогічній праці, як зазначав учений, усе важливо: і та чи інша дидактична система, і вдосконалений метод навчання. Усе це має сенс лише тоді, коли вчитель є

тією особистістю, яка стимулює учнів до розумового й морального розвитку.

Невід'ємною частиною усього його життя була науково-публіцистична робота. Свої перші наукові праці він розпочав друкувати у журналі «Світло».

Одна за одною виходять книги, підручники, посібники Я. Чепіги, присвячені різним нагальним питанням освіти та виховання в Україні на початку ХХ ст. Відомо, що творча науково-публіцистична спадщина Я. Чепіги охоплює понад півтори сотні праць. Аналіз освітньої й науково-публіцистичної діяльності педагога спонукає до думки, що «довгі роки наполегливої, тяжкої, але невпинної праці висунули Я. Чепігу з-поміж народних учителів на високий п'єдестал науково-педагогічної діяльності» [15, с. 70–71].

Видатний український педагог у своїх працях постійно звертався до особистості вчителя. На його думку, людина повинна обирати професію вчителя свідомо, бо «коли людина не примусово взяла на себе цю велику місію, то повинна вивчити той ґрунт, куди падатимуть зерна правди, вивчити і зрозуміти психіку тих, котрим учитель своїми руками, діями, вчинками, словами, всім своїм поведінням буде зразком і прикладом» [13, с. 21–22].

Учитель повинен не лише любити дітей, а й бути справедливою та терплячою людиною. Також Я. Чепіга наголошував, що вчитель повинен не тільки майстерно володіти методикою викладання свого предмета, а й підходити до праці творчо, шукати нові методи навчання і виховання, займатися самоосвітою [13, с. 21–22].

Яскравою постаттю вітчизняної педагогіки є **Олександр Федорович Музиченко (1875–1937 рр.)** – талановита людина, професор педагогіки, методист, дидакт, громадський діяч. Ідеї О. Музиченка щодо реформування національної школи та ролі вчителя в освіті були провідними у педагогічній теорії та практиці на початку ХХ століття. У час, на який припадає формування О. Музиченка як педагога, в Україні велися активні пошуки розвитку національної школи, складових професійної майстерності вчителя-вихователя, обґрунтовувалася необхідність спеціальної педагогічної освіти на засадах духовних, соціальних і професійних цінностей людської особистості.

Педагог вважав, що вчительство й педагогічна наука повинні цікавитися зарубіжним культурно-освітнім досвідом, насамперед тому, що це спонукатиме їх до самоосвіти. Важливим чинником педагогічної майстерності вчителя Олександр Федорович уважав уміння аналізувати поставлені освітні завдання, а для цього потрібно знати і використовувати інноваційні ідеї представників сучасних педагогічних течій. Він оцінював кожне із завдань, що стояли перед учительством у кінці ХІХ – на початку ХХ століття як «складні та тонкі, яких ще ніколи не було» [7, с. 7].

О. Музиченко протягом усього життя займався самоосвітою. Цілком слушно вчений обстоював думку про те, що «вчитель повинен завжди вчитися, щоб не зробитися духовним банкрутом». Для цього до викладання треба добирати найкращих, міцних людей, які зможуть знайти задоволення від своєї праці в школі [8, с. 17–18].

Педагог має бути обізнаний із дидактикою та методикою викладання, добре розумітися на філософських теоріях, психології, етиці, логіці, естетиці, науці про державне урядування, юридичних науках. Матеріал для ознайомлення з педагогікою в такому розумінні й обсязі повинна дати учителеві спеціальна галузь педагогічної науки або вивчення сучасних педагогічних течій. О. Музиченко вважав, що керувати педагогічним процесом зможе лише теоретично підготовлений учитель, ознайомлений із науковою термінологією. Це дозволить йому передбачити ефект від використаних ним методів навчання, зрозуміти причини своїх успіхів та невдач.

Серед особистісних якостей учителя О. Музиченко виділяв: любов до дітей, доброту, гуманність, педагогічний такт, учительський хист. Погоджуючись із німецьким філософом Ш. Освальдом, О. Музиченко пропонував оцінювати працю вчителя «за кількістю щастя, що «розсіває» він у своєму класі» [7, с. 10–11].

Активним діячем народної освіти, який віддав педагогічній діяльності понад 50 років, був **Тимофій Григорович Лубенець (1855 – 1936)**. Він належав до числа визначних діячів прогресивної педагогіки та освіти народу, здобув славу талановитого педагога-практика, видатного теоретика-методиста, визначного громадського освітнього діяча. Усі свої знання, сили віддав народній школі, боровся за поширення освіти і культури серед народу. 40 років підряд його обирали керівником і лектором літніх педагогічних курсів учителів у різних містах України. Працюючи на посаді вчителя початкових шкіл, обмінювався думками з учителями-практиками на численних учительських з'їздах і курсах, спілкувався з батьками, що дало йому змогу зібрати важливий матеріал для вивчення методики роботи вчителів, створення підручників, методичних посібників.

Багато і плідно працював Тимофій Григорович у галузі теорії педагогіки. Його педагогічні праці присвячені питанням дошкільного виховання, початкового навчання, освіти та самоосвіті дорослих, зв'язку навчання з життям.

Упродовж 1873–1913 років написав близько тридцяти підручників, методичних посібників і книжок на різні педагогічні теми. Т. Лубенець провів цікаве дослідження типів учителів, матеріали якого узагальнив у спеціальному розділі “Педагогічних бесід” (бесіда 31-а). Учителеві надавав надзвичайно великого значення і щиро вірив, що вивести народ на світлий шлях культури і достатку можна лише через освіту.

У “Вступительной беседе к учащимъ въ народныхъ училищахъ” автор висловлює думки про грамотність, значення книжки в житті людини, для самоосвіти народу. Учителем, на думку Т. Лубенця, має бути людина за покликанням, яка здатна відчувати цілковиту свободу у виборі методів навчання, не бути “безпристрасною машиною” [4, с. 18]. Учителя педагог вважав найбільш корисною людиною для підростаючого покоління. Він зазначав, що вчитель працює «так просто, як росте дуб, і так безперервно, як

світить сонце» [4, с. 19].

Цікавим спостереженням Т. Лубенця є факт, що методичні прийоми навчання і виховання будуються на вродженому, природному хисті вчителя. Що добре виходить у цього вчителя, те зовсім невдало буде в іншого. «Якості справжнього вчителя – природні, з якими справжній педагог народжується, і сила шкільної дисципліни насамперед полягає в особистості вчителя, в його педагогічному таланті й здібностях його душі» [4, с. 239]. Проте, на думку вченого, кожний учитель може досягати поставленої мети за допомогою наполегливої праці способом самоосвіти, яка обов'язково матиме результат і в учнях. Тимофій Лубенець наголошував, що «чим більше буде з боку вчителя наполегливості, тим більше буде й податливості з боку учнів» [4, с. 236].

Педагогічну працю вчителя Т. Лубенець вважав винятково складною і почесною. Він називав педагогіку найскладнішим мистецтвом, а педагога – художником, що має переваги над усіма іншими мистецтвами, тому що створює не якусь маленьку річ, а людину і суспільство [4, с. 537].

Розгляд вітчизняної педагогічної спадщини кінця XIX – початку XX ст. незаперечно засвідчує, що до особистості вчителя висувалися досить значні вимоги, і це пояснюється тим, що в той час цінувався високоморальний і високоосвічений учитель, який постійно вдосконалював свої професійні вміння шляхом самоосвіти.

Література

1. Духнович А.В. Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских / А.В. Духнович. – Львов, 1857. – Ч. 1. Психология общения. – 318 с.
2. Духнович О.В. Твори: в 4 т. / О.В. Духнович. – Братіслава, 1962. – Т. 2. – 733 с.
3. Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / упоряд. О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. – К.: Знання, КОО, 2003. – 766 с.
4. Лубенець Т. Педагогические беседы / Лубенець Т. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – С.-Пб.: Изд. П. В. Луковникова, 1913. – 583 с.
5. Миропольский С. Учитель, его призвание и качества, значение, цели и условия его деятельности в воспитании и обучении детей / Миропольский С. – [3-е изд. пересмотрен. и дополн.]. – СПб., 1909. – 148 с.
6. Михайло Драгоманов: документи і матеріали 1841–1994. – Львів : Наукове товариство ім. Шевченка у Львові, 2001. – 731 с.
7. Музиченко О. Ф. Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці. / О.Ф. Музиченко. – К., 1919. – 109 с.
8. Музиченко О. Школа в Західній Європі та Америці / О. Музиченко // Освітня діяльність і педагогічні погляди О. Ф. Музиченка / укл. Н. Ярмач. – Ніжин: МІЛАНІК, 2007. – С. 184–191.
9. Панасенко Е. А. Ідеал учителя у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини XIX – початку XX століття: дис.... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Панасенко Еліна Анатоліївна. – Слов'янськ, 2001. – 230 с.
10. Панасенко Є.А. Ідеал учителя у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини XIX – початку XX ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд.

пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Панасенко Є.А. – Луганськ, 2001. – 20 с.

11.Побірченко Н.С. Учитель – добра і розуму повелитель (Громадівці про роль учителя у національному вихованні підростаючого покоління) / Побірченко Н.С. // Учитель. – 2000. – № 4-6. – С. 39-43.

12.Українська педагогіка в персоналіях : навч. посібник: у 2 кн. / [за ред. О. В. Сухомлинської]. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 1. – 624 с.; Кн. 2. – 552 с. – С.376-384.

13.Чепіга Я. Народний учитель і національне питання / Я. Чепіга // Світло. – 1912. – Кн. 1.

14.Чепіга Я. Самовиховання вчителя / Чепіга (Зеленкевич) Я.Ф. // Вибрані педагогічні твори: навч. посіб. / [упор., наук. ред. Л.Д. Березівська] / Інститут педагогіки АПН України. – Харків: ОВС, 2006. – С. 129-144.

15.Ювілей О. Чепіги Я. : хроніка й інформація // Радянська освіта. – 1926. – № 4. – С. 70-72.

РОЗДІЛ IV. ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНІ ФОРМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

УДК 374.013

Сидорчук Н. Г.,
докт. пед наук, доцент,
професор кафедри педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка
sydorchukng@ukr.net

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті актуалізовано проблему оновлення змісту дозвіллевої діяльності дорослих людей. З огляду на сучасну соціокультурну ситуацію, акцентовано увагу на необхідності оптимізації практико-орієнтованих форм дозвілля дорослих із зміною пріоритетів від пасивного споживання до прояву особистісної активності людини у її реалізації. Розглянуто потенціал рекреалогії у розв'язанні поставленого завдання. Продемонстровано рекреаційну функцію діяльності бібліотек, скандинавської ходьби як нового виду рухової активності.

Ключові слова: дозвіллева діяльність дорослих; рекреалогія; форми рекреаційної дозвіллевої діяльності дорослих; рекреаційна функція бібліотеки; рекреаційна функція скандинавської ходьби.

В статье актуализирована проблема обновления содержания досуговой деятельности взрослых людей. С учётом современной социокультурной ситуации акцентировано внимание на необходимости оптимизации практико-ориентированных форм досуга взрослых с изменением приоритетов от пассивного потребления к проявлению личной активности человека в ее реализации. Рассмотрен потенциал рекреологии в решении поставленной задачи. Продемонстрировано рекреационную функцию деятельности библиотек, скандинавской ходьбы как нового вида двигательной активности.

Ключевые слова: досуговая деятельность взрослых; рекреология; формы рекреационной досуговой деятельности взрослых; рекреационная функция библиотеки; рекреационная функция скандинавской ходьбы.

The article actualizes the problem of updating the content of leisure activities of the adults. With teaches contemporary socio-cultural situation, focused on the necessity of optimization of practice-oriented forms of adult entertainment with a change in priorities from passive consumption to the manifestation of personal human activity in its implementation. The potential of rekrealogii in solving the problem. Demonstrated recreational function for libraries, Nordic walking as a new kind of physical activity.

Keywords: leisure activity adults rekrealogiya; adult form of recreational leisure activities; recreational function of the library; recreational function of Nordic walking.

У контексті реалізації концепції освіти впродовж життя [7], поряд із активним дослідженням проблеми "освіти" дорослих, цікавим для вивчення є аналіз особливостей їх дозвіллевої діяльності як фактора, що сприяє комплексному розв'язанню питання підвищення якості життя людини шляхом ефективного проведення нею вільного часу.

В останні десятиліття у зарубіжних країнах накопичено досвід дозвіллевої практики дорослих. Позитивний вплив активізації й використання дозвіллевого потенціалу дорослих людей на духовне збагачення суспільства, його моральний клімат, взаєморозуміння, взаємопідтримку, активну допомогу мало захищеним верствам населення проаналізовано К. Вісьневською-Рошковською (Польща), Ж. Реверсом (Німеччина), Е. Смітом (Великобританія), М. Келлером, Б. Уїлхайтом, Дж. Холлом (США), Ю. Кротовою, Т. Вдовенко (Росія). Сучасне вітчизняне дозвіллезнавство також має незаперечні здобутки в розкритті сутності, природи і специфіки дозвілля, в обґрунтуванні принципів дозвіллевої діяльності, у виявленні педагогічного потенціалу дозвілля (О. Гончарова, І. Зязюн, О. Копієвська, В. Кірсанов, О. Олексюк, І. Петрова, О. Сасихов та ін.). Відзначаючи незаперечні здобутки вчених-культурологів у дослідженні історичних і теоретичних аспектів дозвілля, слід наголосити на необхідності подальшої розробки важливих теоретико-методологічних проблем, пов'язаних з функціонуванням дозвіллевої діяльності. У першу чергу, йдеться про потребу в розробці принципово нових поглядів на роль, місце дозвілля дорослих людей у сучасному суспільстві, на форми дозвіллевої діяльності, зумовлені істотними зрушеннями в усіх сферах суспільного життя.

Метою статті є визначення ролі рекреації в умовах докорінної реконструкції теорії й практики дозвіллевої діяльності дорослих.

Дійсно, саме дозвіллева діяльність є одним із важливих засобів формування особистості людини, який безпосередньо впливає і на її виробничо-трудова сферу, оскільки в умовах вільного часу найбільш сприятливо відбуваються відбудовні процеси, що знімають інтенсивні фізичні та психічні навантаження.

У цілому сфера дозвілля поєднує найрізноманітніші види людської життєдіяльності, адже людина на дозвіллі не обмежена зовнішніми чинниками і залежить лише від своїх внутрішніх бажань та уподобань. Тому діяльність на дозвіллі неможлива без внутрішньої установки людини, що сприяє або ж, навпаки, стримує розвиток, усвідомлення та реалізацію особистісних потреб.

Вибір певного виду дозвіллевої діяльності зумовлюється його індивідуальною та соціальною цінністю для особистості, а змістове наповнення дозвіллевих занять відбиває мету та завдання людини, які вона ставить перед собою: набуття знань та навичок, вироблення норм практичної поведінки, засвоєння культурних цінностей, удосконалення чи опанування різними сферами суспільної діяльності, оздоровлення тощо.

За таких умов змістове наповнення дозвілля відбиває сутність, взаємозв'язок та розподіл основних його складових: самоосвіту, любительські заняття, оздоровчу діяльність, споживання культурних цінностей, спілкування, пасивний відпочинок, творчі заняття, а аналіз змісту дозвілля як соціально-культурного явища у контексті людської життєдіяльності, як зазначає І.В. Петрова, дозволяє розглядати його за основними параметрами: сімейний, освітній, політичний, моральний, естетичний, науково-технічний, спортивний, соціальний, економічний [12, с. 19-31].

Досліджуючи дозвілля у зарубіжних країнах, автор наголошує й на тому, що, починаючи з другої половини ХХ століття, у світі сформувався ряд концепцій дозвіллевої діяльності. За таких умов розглядають дозвілля як складову часового простору, як вид людської життєдіяльності, як психологічний стан людини, як ознаку цілісного способу життя.

Дозвілля як складова часового простору (кількісна концепція дозвілля) передбачає розподіл бюджету часу людини на робочий та неробочий. Відповідно до цієї концепції, дозвілля ототожнюється з позаробочим часом, вивчається як вільний час людини і набуває характерних ознак вільного часу людини у цілому. За таких умов дозвілля вважають істотною складовою вільного часу, що усуває людину від усіх побутових, робочих та сімейних обов'язків, має рекреаційне та розважальне наповнення. Відповідно до кількісної концепції, дозвіллевий час використовується людиною за її власним бажанням.

Дозвілля як психологічний стан людини вивчають крізь емоційне сприйняття людиною дозвіллевих занять. Згідно з цією концепцією, дозвіллевими вважаються лише ті види діяльності, що сприймаються людиною позитивно. Послідовними прибічниками психологічної моделі дозвілля є Б. Драйвер та Дж. Неулінгер. Дозвілля, на їх думку, є істотною складовою емоційної сфери життя, а тому залежить від якості цього життя, рівня його задоволення, дозвіллевих можливостей та пропозицій, їх доступності [19].

Концепція, що розглядає дозвілля як окремих вид життєдіяльності людини, аналізує його як діяльність (творчу, конструктивну або ж безцільну та асоціальну). У зазначеному контексті дозвіллева діяльність відрізняється від інших видів життєдіяльності людини тим, що здійснюється відповідно до потреб індивіда, з метою отримання задоволення. З точки зору прибічників діяльнісної концепції, роль дозвілля полягає у відновленні психічних та фізичних сил людини, підвищенні її освітнього та духовного рівня, здійсненні лише тих занять у вільний час, що відповідають потребам та бажанням людини і приносять їй задоволення у процесі самої діяльності [12, с. 6-19].

Але, на думку В.Й. Бочелюк та В.В. Бочелюк, дійсну цінність дозвілля (вільний час) набуває лише тоді, коли використовується для всебічного розвитку особистості (без асоціальних відхилень), більш повного задоволення її постійно зростаючих потреб. Автори виділяють складові вільного часу:

власне дозвілля та час, що використовується на необхідну суспільну, творчу й іншу діяльність [2, с. 5-9].

Важливим у межах нашого дослідження є твердження науковців про те, що дозвілля є сукупністю занять у вільний час, за допомогою яких задовольняються безпосередні фізичні, психічні й духовні потреби людини, в основному відновлювального характеру. У зазначеному контексті воно виступає специфічним, соціальним способом регенерації цих сил.

Автори систематизують види дозвіллевих занять (читання, перегляд телепередач, відвідування кінотеатрів, театрів, концертів, спілкування з друзями, заняття спортом, розваги, прогулянки, ігри, пасивний відпочинок та ін.), відзначають самоособистісну спрямованість їх змісту та ін. Виділяючи пасивний та активний відпочинок, автори констатують переважання *пасивно-видовищних форм* проведення вільного часу дорослою людиною у ході задоволення своїх потреб у насолоді або розвазі [2, с. 12-17].

Але ж за таких умов порушується ключовий методологічний принцип розвитку особистості – принцип активності як внутрішня спонукальна сила, що не тільки обумовлює задоволення потреб людини, але й дає змогу розкрити своє внутрішнє "Я", а, головне, є способом формування, розвитку особистості, підвищує ефективність зазначених процесів та сприяє подоланню зустрічних детермінантів (причин) у процесі її становлення [10, с. 37-40; 16, с. 67-69.].

У зв'язку з цим, відзначаючи багатоаспектні здобутки вітчизняних учених у галузі дозвіллевої діяльності дорослих, слід наголосити на необхідності переорієнтації форм дозвіллевої діяльності дорослих, їх *перехід від пасивно-видовищних до активних*.

Розв'язання поставленого завдання ґрунтується, на наш погляд, на використанні теоретичних і практичних здобутків *рекреалогії*, особливо того її сегменту, що за певним колом питань корелює із *концепцією розгляду дозвілля як окремого виду життєдіяльності людини*, тлумачить дозвілля як діяльність. Брак обов'язкової активності людини, обов'язкового творення дійсності, який не заперечується цією концепцією, доречно, на наш погляд, якраз і доповнюють базові положення рекреалогії – самостійної науки про відпочинок та оздоровлення людей у межах активного рекреаційного середовища на основі використання рекреаційно-оздоровчого й морально-естетичного потенціалу дозвілля, активних форм дозвіллевої діяльності [11; 17, с. 371].

На сьогодні спеціалістами виділяється більше 60 елементарних рекреаційних занять (ЕРЗ), необхідних для повноцінного відпочинку дорослої людини, відновлення її фізичних і духовних сил, серед яких відвідування музеїв, бібліотек, театрів, концертних залів, клубів, відпочинок у міських зелених зонах та ін. [11], а у процесі *узгодження рекреаційних та дозвіллевих завдань* ключовим завданням залишається їх оптимізація, що в умовах прискорення суспільного прогресу ґрунтується на особливостях цільової установки рекреації – *отримання задоволення та користі* від рекреаційної

діяльності у межах конкретного рекреаційного середовища.

У такому розумінні, наприклад, Т.І. Ківшар розглядає *рекреаційну функцію бібліотеки*. На думку автора, вона визначається організацією змістовного дозвілля на основі комплексу спеціальних заходів, спрямованих на відновлення та відтворення втрачених або послаблених психічних сил, оптимізації самопочуття людини, що сприяє її пристосуванню до умов праці й побуту. Ефективність рекреаційної функції бібліотеки пов'язана із змістовно-комунікативним характером діяльності, а також з її впливом на формування таких соціокультурних чинників, як стиль життя, соціальний статус, соціальні стереотипи і настанови, індивідуальна культура особистості.

Вивчення особливостей рекреаційних потреб та інтересів кожної читачкої групи, кожного користувача також створює умови для ефективної рекреаційної діяльності бібліотеки, розширення та урізноманітнення видів і форм дозвілля на її платформі. Організація змістовного дозвілля бібліотек з урахуванням психофізіологічних особливостей дорослих читачів сприяє створенню соціалізуючого середовища, вихованню загальнолюдських цінностей. Запровадження інноваційних бібліотечних технологій при організації дозвілля людей похилого віку сприяє залученню їх до культурного соціуму, продовженню активного способу життя, реалізації їх інтелектуального і морального потенціалу [6].

Посилення рекреаційної діяльності бібліотеки з метою пом'якшення наслідків "стресового суспільства" здійснюється шляхом комплексності й адресності рекреаційних заходів стимуляції соціальної активності користувачів бібліотеки, підтримки найуразливіших верств населення, залучення користувачів, громадськості до участі у цій роботі. Поліфункціональність дозвіллевої діяльності бібліотеки спрямовується на активізацію різноманітних засобів пошуку активних напрямів організації дозвілля з використанням сучасних технологій. Активізація цієї роботи засвідчує, що бібліотеки можуть бути не лише інформаційними центрами, але й центрами відпочинку та розваг. Тим більше, що у співвідношенні "безоплатні-платні" послуги у сфері дозвілля пріоритетною серед більшості населення залишається бібліотека, обрана для використання вільного часу [9].

Як рекреаційне середовище, сучасна бібліотека є важливим осередком культури, що безоплатно надає користувачам не лише інформаційні послуги, але й сприяє розвитку інтелектуального та творчого потенціалу особистості, організації спілкування, відпочинку і розваг. Бібліотеки, втілюючи оригінальні культурно-дозвіллі програми, організовуючи літературно-музичні салони та вітальні, естетичні студії, гуртки і клуби за інтересами, диспути, презентації, читачкі конференції, тематичні вечори, творчі зустрічі, круглі столи, сприяють створенню оптимальної інфраструктури для організації відпочинку в бібліотеках різних типів, а також сприяють диференціації рекреаційних запитів користувачів з урахуванням потреб сучасного українського суспільства [6].

Усебічне сприяння розвитку бібліотечно-інформаційної сфери і

забезпеченню прав користувачів на якісне і своєчасне бібліотечне обслуговування та доступ до інформації в Україні покладено на всеукраїнську громадську організацію Українська бібліотечна асоціація (УБА), якій у лютому 2015 року виповнилося 20 років.

Визнана професійною спільнотою України та світу, УБА не тільки сприяє розвитку бібліотечної професії та бібліотечно-інформаційної освіти, але й бере активну участь у розробці комплексу дозвілєвих програм, що спрямовані на оновлення громадянського суспільства, бібліотечно-інформаційної сфери в Україні, активне відстоювання права громадян на доступ до всього обсягу накопичених знань та інформації, свободи слова тощо [18].

Показовим у межах розв'язання поставленого завдання є, наприклад, реалізація Українською бібліотечною асоціацією соціального проекту "Бібліотека – громада: відкритий простір", підтриманого Фондом "Монсанта" у Вінницькій, Житомирській, Рівненській, Полтавській та Черкаській областях з 2014 р. Фонд фокусується на зміцненні сільських громад за напрямками надання освітньої підтримки та забезпечення критичних потреб громад. Його загальною метою визначено створення сучасних центрів суспільної активності заради розвитку місцевих громад шляхом перетворення 25 сільських бібліотек на сучасні інформаційні центри [1; 8].

Усеукраїнська громадська організація "Українська бібліотечна асоціація" стала переможцем конкурсу проектів Європейської культурної фундації та у 2015 році впроваджувала проект, спрямований на розвиток туризму в місті Києві. Проектом передбачається створення оригінальних авторських прогулянок Києвом, здійснюваних українською та англійською мовами як для мешканців України, так і для іноземних гостей столиці, підготовка гідів та користування сучасною бібліотекою як "третім простором", де працює ініціативна група фахівців та впроваджує проект у життя із застосуванням наявних бібліотечних ресурсів. Передбачається, що виконання проекту в майбутньому не обмежиться Києвом, а охопить й інші населені пункти, де працюють небайдужі члени УБА, зацікавлені у подальшому розвитку бібліотечного туризму [13].

Реалізуючи одну з найважливіших функцій сучасної бібліотеки – навчання впродовж життя, Українська бібліотечна асоціація координує і підтримує роботу регіональних тренінгових центрів.

Так, наприклад, у одній із найстаріших бібліотек України – Житомирській обласній універсальній науковій бібліотеці імені Олега Ольжича – активно працюють ресурсно-інформаційний центр "Вікно в Америку" [15], "Заочний німецький абонемент" Інформаційного центру (бібліотека Гете-Інституту в м. Києві, німецький культурний центр) [5], діяльність яких спрямована на забезпечення українських регіонів сучасними й актуальними матеріалами з США та Німеччини, розвиток міжкультурних зв'язків, вивчення англійської та німецької мов та ін.

Практико-орієнтованим підґрунтям *фізичної рекреаційної активності* є

форми, серед яких гігієнічна гімнастика, оздоровча гімнастика, прогулянки на лижах, велосипедах, туризм, навчальні заняття в групах здоров'я і спортивних секціях, виробнича гімнастика, плавання і його різновиди, катання на гірських лижах, сноубордах, катання на ковзанах, у тому числі й на роликівих, ігри з м'ячем (футбол, волейбол, теніс), воланами (бадмінтон), кулями (більярд) тощо [3, с. 9-12]. Їх оптимізація в умовах прискорення суспільного прогресу ґрунтується на особливостях цільової установки *фізичної рекреації* та урахуванні рекреаційних ресурсів, які безпосередньо впливають на фізичну рекреаційну діяльність людини.

Ефективність відтворення психо-фізичних, духовних та інтелектуальних сил людини, за результатами міжгалузевих досліджень (географія, фізика, хімія, соціологія, психологія та ін.), забезпечується комплексним використанням рекреаційних ресурсів, що включають *окремі* середовища, які, у той же час, об'єктивно пов'язані між собою потоками речовини та енергії. Відповідно, *комплексне використання середовищ* у процесі рекреаційної активності під час дозвілєвої діяльності забезпечує отримання очікуваного рекреаційного ефекту, коли людина відчуває бадьорість і задоволення від відпочинку, психофізіологічний комфорт, збалансованість емоційних і соціокультурних самооцінок, готовність до нових навантажень за рахунок необхідного рівня енергообміну організму з середовищем унаслідок фізіологічного і психологічного оздоровлення, досягнення душевної рівноваги [14].

У зазначеному контексті інноваційною формою рекреаційної активності, що забезпечує умови комплексного використання рекреаційних ресурсів для отримання рекреаційного ефекту, є новий вид рухової активності, відомий як скандинавська або нордична ходьба.

Сьогодні скандинавську ходьбу розглядають як вид фізичної активності, що забезпечує включення в роботу 90% м'язів одночасно з використанням спеціальних палиць, схожих на лижні, для отримання максимальних фізіологічних ефектів: стимулювання природного імунітету, тренування серцево-судинної системи, формування правильної постави, покращення функцій зовнішнього дихання, вентиляції легень, збільшення обсягу кисню, що засвоюється організмом людини, покращення венозного відтоку крові, посилення обмінних процесів у організмі, швидкості спалювання жирів тощо.

Основними ж рекреаційними завданнями нордичної ходьби є: сприяння всебічному розвитку людини; зміцнення здоров'я та попередження захворювань; забезпечення повноцінного відпочинку людей різного віку і професій; підтримка високої працездатності; досягнення творчого довголіття, а останнім часом й отримання оздоровчого реабілітаційного ефекту. За максимального навантаження методика занять оздоровчою скандинавською ходьбою виключає експлуатацію організму заради отримання спортивних результатів, розвиненої мускулатури або красивого тіла. Вона спрямована на зміцнення резервів організму з урахуванням початкового рівня здоров'я та існуючих захворювань [4, с. 82-93].

Не знижуючи ролі технічної складової скандинавської ходьби, акцентуємо увагу на її рекреаційному ефекті, який принципово відрізняє її від інших видів рекреаційної активності комплексним використанням рекреаційних ресурсів. Оздоровчий ефект скандинавської ходьби забезпечується зміною умов перебування, пов'язаним з "виходом" людини з повсякденних, одноманітних умов життя, безпосереднім контактом з природою. Вона забезпечує переключення нервово-емоційної сфери на нові об'єкти зовнішнього середовища, відволікання людини від її повсякденних, часто негативних впливів. У останні десятиріччя скандинавська ходьба розширила свій рекреаційний ресурс шляхом використання водного середовища, що стало підґрунтям для розвитку її нового напрямку – Аква Nordic Walking (скандинавська ходьба у воді).

Таким чином, основні функції організації сучасного дозвілля дорослих людей, які визначають його спрямованість та безпосередньо пов'язані з феноменом рекреаційного середовища, можуть бути виражені рядом напрямів діяльності:

- актуалізація ролі дозвілєвої діяльності дорослих;
- організація і забезпечення умов для проведення культурного дозвілля у всій його повноті й розмаїтості відповідно до потреб, інтересів і можливостей дорослих;
- розроблення і поширення нових технологій дозвілєвої діяльності, взаємодія з іншими типами установ культури, відпочинку, спорту для забезпечення ефективності, якості й інтенсивності роботи всієї сфери дозвілля в цілому;
- апробація, відпрацювання і впровадження нової техніки, яка розробляється промисловістю для їх використання в сфері дозвілля;
- виділення приміщень для фізкультурно-оздоровчого дозвілля в складі закладу розміщення;
- об'єднання різних видів розважальних програм (танцювальних, атракціонних, комп'ютерних і т. п.);
- активна розробка та впровадження комплексних активних форм дозвілєвої діяльності.

Література

1. Бібліотека – громада: відкритий простір [Електронний ресурс] / С. Ula.org.ua. – Режим доступу: <http://ula.org.ua/ua/255-programi-proekti/2899-proekt-biblioteka-hromada-vidkrytyi-prostir> – 20.11.2015.
2. Бочелюк В.Й. Дозвіллезнавство [навч. посіб.] / Бочелюк В.Й., Бочелюк В.В. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 208 с.
3. Гаврилов Д.Н. Двигательная активность и долголетие: организационные и методические аспекты / Гаврилов Д.Н., Романова Е.Е., Малинин А.В. // Теория и практика физической культуры. – 2003. – №3. – С. 9-12.
4. Жаринова Е.Н. Психолого-акмеологические технологии в образовании [учеб. пособ.] / Е.Н. Жаринова. – СПб.: Из-во НУ "Центр стратегических исследований", 2015. – 216 с.

5. "Заочний німецький абонемент (Україна)" Гете-Інституту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lib.zt.ua/ua/projects/node/79> – 25.11.2015.
6. Ківшар Т.І. Рекреаційна функція бібліотеки початку ХХІ століття / Ківшар Т.І. // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції ["Педагогічні та рекреаційні технології в сучасній індустрії дозвілля"], (Київ, 4-6 червня 2004 р.) – К., 2004. – 176 с.
7. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – 149 с.
8. Костюченко О.В. Публічна бібліотека – центр інформаційного суспільства / Костюченко О.В. – Житомир, 2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.lib.zt.ua/sites/default/files/publication/dosv_rob.pdf – 28.12.2015.
9. Ловкова Т.Б. Библиотека как центр досуга: [учебно-метод. пособ.] / Ловкова Т.Б. – М.: Либерей-Библинформ, 2009. – 104 с.
10. Максименко С.Д. Загальна психологія [навч. посіб.] / С.Д. Максименко, В.О. Соловієнко. – К.: МАУП, 2000. – 256 с.
11. Основи рекреології (економіко-екологічний та маркетинговий аспект): [навч. посіб.] / І.О. Гродзинська, С.Г. Нездоймінов, О.В. Гусєва, А.В. Замкова. – К.: "Центр учбової літератури", 2014. – 264 с.
12. Петрова І.В. Дозвілля у зарубіжних країнах [навч. посіб.] / І.В. Петрова. – К.: Кондор, 2005. – 408 с.
13. Проект з розвитку туризму "Як тебе не любити, Києве мій!" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ula.org.ua/ua/255-programi-proekti/3003-proekt-z-rozvytku-turyzmu-yak-tebe-ne-liubyty-kyieve-mii> – 20.11.2015.
14. Рекреаційні ресурси та їх класифікація [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ua-referat.com/%D0%A0%D0%B5%D0%BA%D1%80%D0%B5%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D1%96_%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%83%D1%80%D1%81%D0%B8_%D1%82%D0%B0_%D1%97%D1%85_%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D0%B8%D1%84%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F – 02.10.2015 р. – Загол. з екрану.
15. Ресурсно-інформаційний центр "Вікно в Америку" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lib.zt.ua/ua/projects/node/78> – 25.11.2015.
16. Сидорчук Н. Психолого-педагогічні засади формування особистості студентів як майбутнього фахівця з вищою освітою / Нінель Сидорчук // Європейський Союз – Україна: освіта дорослих: зб. матеріалів Форуму до Міжнародних днів освіти дорослих в Україні (м. Київ, 4-6 листопада 2014 р.) [колектив авторів]. – К.: Ніжин: Видавець: ПП Лисенко М.М., 2015. – 200 с.
17. Скрипник Л.В. Фізична рекреація у сфері дозвілля української молоді / Л.В. Скрипник, Г.М. Чепурда // Природа Західного Полісся та прилеглих територій. – 2012. – №9. – С. 370-374.
18. Українська бібліотечна асоціація: Історія Української бібліотечної асоціації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ula.org.ua/ua/pro-uba/istoriya> – 20.11.2015.
19. Neulinger J. The psychology of leisure / J. Neulinger. – C.C. Thomas Publisher Ltd, 1881. – 302 p.

МЕДІА-ОСВІТА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МЕДІА-КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються проблеми розвитку медіа-культури педагогів засобами медіа-освіти в закладах післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: медіа, медіа-освіта, медіа-культура педагога, післядипломна педагогічна освіта.

В статье рассматриваются проблемы развития медиа-культуры педагогов средствами медиа-образования в заведениях последипломного педагогического образования.

Ключевые слова: медиа, медиа-образование, медиа-культура педагога, последипломное педагогическое образование.

The article discusses the development of media culture teachers by means of media education in the institutions of postgraduate pedagogical education.

Keywords: media, media education, media culture teacher, post-graduate pedagogical education.

В Україні посилюється інтерес до проблеми професійного розвитку педагогів у системі неперервної педагогічної освіти. Одним із пріоритетних напрямів модернізації освіти на сучасному етапі визначено підготовку педагогів до здійснення професійної діяльності з урахуванням інтеграції медіа в усі галузі життя й, зокрема, в освітній процес.

Медіа проникли в усі сфери життя суспільства, охопивши собою весь культурний простір, перетворилися на засіб формування сучасної культури. Внаслідок процесів, які відбуваються в сучасному інформаційному суспільстві, виникла особлива форма культури – медіа-культура, а у педагогічній науці з'явився новий напрямок – медіа-освіта, яка являє собою канал, по якому передається зміст медіа-культури [1].

Проблема швидкого поширення інформаційних технологій, зростання ролі інформації як соціальної категорії актуалізує необхідність упровадження медіа-освіти в контекст навчального процесу закладів післядипломної педагогічної освіти, що сприяє інтеграції вчителів у відкритий інформаційний простір.

Теорія і практика медіа-освіти в сучасній педагогіці стає предметом наукового дослідження багатьох учених, активізує увагу до широкого кола проблем: дослідження мас-медіа в цілому, моделей і методів медіа-освіти (Д. Бекінгем, Л. Зазнобіна, Л. Мастерман, С. Пензін, Ю. Усов, О. Федоров, О. Шариков, Е. Харт, Р. Хоббс та ін.); психолого-педагогічні дослідження з

питань медіа-освіти (Л. Баженова, О. Баранов, О. Бондаренко, Зазнобіна, О.Спічкін, О. Федоров, О. Шариков та ін.); вітчизняний та світовий досвід медіа-освіти (А. Дилижан, О. Нечай, О. Самарцев, О. Шариков, Є. Черкашин).

Так предметом досліджень останніх років були: аудіовізуальна медіа-освіта школярів (О. Баранов, О. Бондаренко, А. Бурнашев, К. Грибанова); питання створення та використання екранних засобів навчання в школі (Л.Баженова, М. Духовна, В. Єгоров, М. Жабський, Л. Прессман); інтегрована медіа-освіта (С. Гудиліна, Т. Жарковська, О. Журін, Л. Зазнобіна, Г.Новикова, К. Тихомирова, І. Фомічова); медіа-освіта на матеріалі преси (О. Ваганова, К. Ветров, Д. Григорова, О. Короченський).

Дослідниками визнається наявність величезного потенціалу впливу медіа-культури на розвиток особистості педагога. Причому цей вплив вирізняється всебічним характером: медіа-культура може впливати на інтелект, емоції, може сприяти формуванню світогляду, самостійного творчого і критичного мислення, різних аспектів естетичної свідомості (естетичного сприйняття, навичок художнього аналізу).

Однак аналіз науково-педагогічної літератури показав, що маловивченою залишається проблема розвитку медіа-культури педагогів під час їх професійної післядипломної підготовки.

Метою статті є розгляд медіа-освіти як засобу розвитку медіа-культури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти.

У Концепції впровадження медіа-освіти в Україні зазначається, що одним із завдань розбудови вітчизняної освіти є створення в Україні цілісної системи медіа-освіти, що дозволить забезпечити всебічну підготовку дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування в них медіа-обізнаності, медіа-грамотності й медіа-компетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей [2].

Для ефективного впровадження курсу з медіа-освіти в навчально-виховний процес закладів освіти, необхідні кваліфіковані спеціалісти (медіа-педагоги). Оскільки в педагогічних вузах не готують таких фахівців, тому одним із пріоритетних завдань закладів післядипломної педагогічної освіти є підвищення кваліфікації педагогічних працівників у галузі медіа-освіти.

Основні вимоги до педагогічних кадрів і рівня їхньої підготовки відображені в Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Державній національній програмі „Освіта” (Україна ХХІ століття), Державній програмі “Вчитель”, Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, у яких наголошується на необхідності підвищення вимог до професійних та особистісних якостей сучасного вчителя, створення культурно-освітнього середовища, яке здатне забезпечити самореалізацію та саморозвиток педагогів. Саме на реалізацію цих вимог спрямована робота інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Термін «медіа-освіта» з'явився у світовій практиці ще в 70-ті роки ХХ ст., а в країнах пострадянського періоду він поширився значно пізніше.

На початку ХХІ століття група українських педагогів на чолі з медіа-дидактом Ганною Онкович зосередили свою увагу на проблемах медіа-освіти в Україні.

На думку Г.Онкович, медіа-культура – здатність соціуму ефективно використовувати медіа-ресурси й застосовувати передові інформаційні технології – формується засобами медіа-освіти. Медіа-освіта, яка послуговується різними комунікативними мережами, спроможна задовольнити інтелектуальні потреби особистості повною мірою [3].

Слід погодитися з українською дослідницею І. Дичківською, яка вважає, що "головним завданням медіа-освіти є підготовка тих, хто навчається, до життя в інформаційному суспільстві, формування в них умінь користуватися інформацією в будь-якому вигляді, здійснювати комунікації, усвідомлювати наслідки впливу на людину засобів інформації, особливо засобів масової комунікації" [4, с. 341].

Співзвучною з цим є думка А. Литвина, який вбачає завдання медіа-освіти у формуванні критично мислячої, соціально активної, комунікативної особистості, яка вільно й осмислено орієнтується в медіа-просторі [5].

У документах Ради Європи «медіа-освіта» визначається як навчання, спрямоване на розвиток медіа-компетентності, що розуміється як критичне та вдумливе ставлення до медіа з метою виховання відповідальних громадян, здатних висловити власні судження на основі отриманої інформації. Медіа-освіта озброює уміньми інтерпретувати й створювати повідомлення, дозволяє реалізувати право на свободу самовираження та інформацію, що сприяє особистісному розвитку, збільшує соціальну участь та інтерактивність [6, с.328].

У Концепції розвитку медіа-освіти в Україні медіа-освіта педагогів трактується як форма безперервної освіти, заснована на використанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і новітніх медіа; забезпечує вирівнювання досвіду поколінь (зокрема старшого покоління, соціалізація якого відбувалася в умовах іншої системи мас-медіа), постійний особистісний розвиток і підвищення кваліфікації.

Саме тому в умовах медіатизації освіти розвиток медіа-культури вчителя органічно пов'язується із забезпеченням його повноцінної підготовки до використання засобів медіа в навчальному процесі.

Активне використання педагогами освітнього потенціалу медійних ресурсів для саморозвитку і самореалізації дає можливість досягти високого рівня розвитку особистісної медіа-культури в медіанасиченому суспільстві.

Головною метою медіа-освітнього навчання педагогів у закладі післядипломної освіти є їх підготовка до роботи в сучасних інформаційних умовах, оволодіння уміньми повноцінно сприймати, інтерпретувати, аналізувати, оцінювати медіа-інформацію; ознайомлення з інноваційними методиками організації навчально-виховного процесу в школі; наповнення навчального матеріалу новим інформаційним змістом; створення сучасного інформаційно-освітнього медіа-середовища за допомогою використання сучасних

технологій (ІКТ, хмарних технологій).

Під час проходження курсової підготовки педагогічні працівники мають можливість навчитися виявляти маніпулятивний вплив медіа; оцінювати зміст інформації та застосовувати раціональні методи її пошуку, використовуючи освітні ресурси глобальної мережі Інтернет; проводити методично грамотно медіа-освітні заняття; використовувати в навчально-виховному процесі приклади негативних соціальних тенденцій, що створюють засоби масової інформації (пониження рівня моральних і духовних потреб людини, створення негативних ідеалів тощо); орієнтуватися в сучасному медіа-просторі; розуміти основні принципи функціонування різних видів масової інформації; розрізняти інформацію за рівнем впливу на особистість, аналізувати й оцінювати медіа-повідомлення; самостійно створювати медіа-продукти та використовувати їх у професійній діяльності.

Формування цих умінь сприяє розвитку медіа-культури, оскільки вона пов'язана із соціальними, політичними, економічними, релігійними й інтелектуальними аспектами людини; розвитком естетичного смаку, творчої індивідуальності людини [8, с.157].

Важливою особливістю медіа-освіти є також те, що вона передбачає розвиток мотиваційної, ціннісної та особистісно-психологічної спрямованості людини як фахівця на певну професійну діяльність у сфері взаємодії з мас-медіа [7, с. 4].

Узагальнюючи зазначене вище, можна зробити висновок, що медіа-культура пронизала всі сфери життєдіяльності. Вона дає можливість педагогу бути сучасним, мобільним, активно діяти в інформаційному освітньому середовищі, використовувати найновітніші досягнення науки та техніки. Розвиток медіа-культури вчителів у закладах післядипломної освіти здійснюється за допомогою медіа-освіти, що спрямована на підготовку учасників навчального процесу до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, інтернет, мобільні гаджети) медіа.

Література

1. Федоров А. В. Развитие медиаобразования на современном этапе / Федоров А. В. // Инновации в образовании. – 2007. – № 3. – С. 16–20.
2. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні [Електронний ресурс]/ Постанова Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 року, протокол № 1-7/6-150. – Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm.
3. Онкович Г.В. Медіа-освіта як інтелектуально-комунікативна мережа [Електронний ресурс] / Г.В. Онкович. – Режим доступу: <http://da.coolreferat.com.ua/nuda/g-v-onkovich-mediaosvita-yak-intelektualeno-komunikativna-mere/main.html>.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник / Дичківська І.М. – К., 2004.

5. Литвин А. Завдання медіа-освіти в контексті підвищення якості професійної підготовки [Електронний ресурс] / А. Литвин. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2009_4/Lytvyn.htm.

6. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность в обществах знаний / А.В. Федоров // ЮНЕСКО между этапами Всемирного саммита по информационному обществу. – М.: Изд-во Ин-та развития информ.общества, 2005. – С. 329-339.

7. Игошев Б. М. Профессиональная мобильность учителя: организационно-педагогический аспект / Б. М. Игошев // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – № 56. – С. 34.

8. Федоров А. В. Основные теоретические концепции медиаобразования/ Федоров А. В., Новикова А. А. // Вестн. Рос.гос. гуманит. фонда. – 2002. – № 1. – С. 157.

УДК 371.21:004

Фамілярська Л.Л.,
викладач Житомирського ОППО,
аспірант кафедри педагогіки Житомирського
державного університету імені Івана Франка

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

У статті здійснено науково-теоретичний аналіз сутності понять «мобільність», «інформація», «комунікація» та сформульовано поняття «інформаційно-комунікаційна мобільність», також виділено основні підходи до вирішення проблеми її розвитку. Актуалізовано необхідність модернізації та оновлення освітнього середовища післядипломної освіти, методики викладання, що забезпечує нові можливості та неперервність процесу розвитку та саморозвитку педагога.

Ключові слова: мобільність, адаптація, середовище, розвиток, освіта, технології.

В статье проведен научно-теоретический анализ сущности понятия «мобильность», «информация», «коммуникация», сформулировано понятие «информационно-коммуникационная мобильность», также выделены основные подходы к решению проблемы ее развития. Актуализирована необходимость модернизации и обновления образовательной среды последипломного образования, методики преподавания, которая обеспечивает новые возможности и непрерывность процесса развития и саморазвития педагога.

Ключевые слова: мобильность, адаптация, среда, развитие, образование, технологии.

In this article was made a theoretical research of «mobility», «information» and «communication» concepts and formulated «information and communication mobility» concept. Also was pointed out basic approaches to resolve this objective. Was highlighted

there is a need of modernization educational environment, teaching methods. It provides new features and continuity of development and self-development.

Keywords: mobility, adaptation, environment, development, education and technology.

Сучасний період розвитку суспільства характеризується кардинальними змінами у сфері взаємодії людини з інформацією. Розвиток інформаційного суспільства, визначеного як «суспільство знань», нерозривно пов'язаний із зростанням кожного фахівця і процесом постійного підвищення його кваліфікації, оновлення знань, освоєння нових видів діяльності. У середовищі, що оточує людину, стрімко зростає обсяг інформації та інформаційних потоків, удосконалюються інформаційно-комунікаційні технології й засоби, що актуалізує завдання розвитку мобільної особистості в процесі неперервної освіти, що охоплює всі форми, типи і рівні освіти (*формальну, неформальну, інформальну*).

Питання реалізації складових неперервної освіти досліджували науковці І.А. Зязюн [9], Н.Г. Ничкало [17], Л.Є. Сігаєва [21], Т.М. Сорочан [23] та ін. Учені визначають ключовим в освіті принцип неперервності навчання людини протягом життя.

Питання використання засобів інформаційних технологій у системі неперервної освіти в умовах сучасного інформаційного середовища знайшли відображення в роботах В.Ю. Бикова [1], К.Л. Бугайчука [2], О.Г. Кузьмінської [10], О.М. Спіріна [24], Ю.С. Рамського [20] та ін.

Метою статті є визначення поняття «інформаційно-комунікаційна мобільність» педагога в післядипломній освіті.

У сучасну епоху інтенсифікації потоків інформації та засобів комунікації особливої актуальності й практичної значущості набувають інформаційно-комунікаційні технології, характерною ознакою яких є мобільність, які все більше домінують у різних сферах життя людства.

Мобільність впливає на зміни у взаємодіях людини, посилення ролі інформації та комунікації, напрямку та характеру розвитку сучасної освіти. Відтак поширюється новий напрям в освіті – мобільне навчання, і нове розуміння професійності фахівця, що передбачає його мобільність, оперативність, гнучкість [1; 2; 18; 25].

Мультидисциплінарний феномен мобільності як предмет наукового аналізу розглянуто в рамках філософських, соціологічних, економічних, психологічних, педагогічних досліджень.

Через широке вживання термін «мобільність» супроводжується уточнюючим словом, яке роз'яснює те, чого вона стосується у конкретному випадку.

Виявлено, що не існує єдиного погляду на трактування поняття «мобільність», а вивчення його з позиції різних наук свідчить, що уявлення про даний термін диференціюються. В основному питання мобільності педагога науковцями розглянуто в розрізі соціальної готовності до змін [7], як

групування якостей особистості [15], як особистісну характеристику, необхідну для інтеграції професійного розвитку, узгодженості професійної свідомості та постановки реалістичних цілей [8; 13; 14], як механізм, що зумовлює рівень адаптованості та конкурентоспроможності на ринку праці [4]; як зміну позицій, зумовлену зовнішніми обставинами, з однієї сторони, а з другої – як внутрішнє самовдосконалення особистості, засноване на сталих цінностях та потребі в саморозвитку [11] тощо.

Мобільність, у контексті інформаційно-комунікаційних технологій, досліджується вченими з різних сторін, зокрема, в педагогічній науці досліджено: інформаційну мобільність, віртуальну мобільність, комунікативну мобільність, соціально-технологічну мобільність [16; 18; 25]. Поняття інформаційно-комунікаційної мобільності не було предметом вивчення науковців, а теоретичний аналіз наукових робіт виявив, що найбільш вивченою з них є «інформаційна мобільність».

Тлумачення вченими мобільності фахівця сучасного інформаційного суспільства засвідчує, що основну увагу при розгляді даного поняття надано процесу обміну інформацією в режимі діалогу як між суб'єктами освітнього процесу і системою в цілому, так і між окремими частинами системи.

У наукових дослідженнях не розглядається поняття інформаційно-комунікаційної мобільності як особистісної адаптивної здатності педагога в системі післядипломної освіти з урахуванням його діяльності в глобальному інформаційному середовищі. Тому в нашому дослідженні необхідно визначитися з тлумаченням поняття «інформаційно-комунікаційна мобільність» (ІКМ) педагога.

Проведемо детальний науково-теоретичний аналіз сутності поняття «інформаційно-комунікаційна мобільність педагога» з метою формулювання, надалі, концепції її розвитку.

У зв'язку з цим необхідно розглянути складові дефініції ІКМ педагога.

Поступове розв'язання і досягнення поставленої мети потребує з'ясування значення фундаментальних категорій, на яких базується поняття ІКМ: інформація, комунікація, мобільність.

Авторське визначення поняття базується на результатах проведеного аналізу тлумачень науковцями поняття «інформація», «комунікація», «мобільність».

На науковому рівні інформацію, в широкому розумінні, розглянуто як властивість явищ, спонукання до певних ідей, сприяння активній діяльності в навколишньому середовищі

Помітно активізується розгляд науковцями поняття «інформація» у філософських та педагогічних роботах в 50-60-х рр. ХХ століття, де сформульовано ідею інформаційного суспільства. У цих дослідженнях широко представлені соціальна прогностика і футурологічні концепції етапу техногенної цивілізації, що носять збірну назву «теорії інформаційного суспільства», що свідчить про різке зростання ролі кодифікованого знання в соціумі. Це тому, що головним чинником суспільних змін стає виробництво і

використання інформації, а знання виступає як цінність і основний товар, що є основою для розвитку нового соціуму.

Зокрема, в теорії інформаційного суспільства сформульовано основні риси, притаманні інформаційному суспільству:

- перехід від механічних, електричних і електро-механічних систем до електронних, що призводить до зростання швидкості передачі інформації;
- мініатюризація (франц. *miniaturisation*), що передбачає значну зміну величини конструктивних елементів, які проводять електрику або перетворюють електричні імпульси;
- дигіталізація (англ. *digitalisation*), що передбачає передачу інформації за допомогою цифрових кодів;
- програмне забезпечення, що дозволяє одночасно вирішувати різні завдання без знання будь-якої мови на персональному комп'ютері тощо.

Сучасними науковцями (Д.В. Дубов, О.А. Ожеван, С.Л. Гнатюк) в аналітичній доповіді «Інформаційне суспільство в Україні: глобальні виклики та національні можливості» виділено три основні риси інформаційного суспільства не притаманні попереднім:

- нова якість життя зумовлюється глобальним інформаційним простором;
- пріоритетність інформаційно-комунікаційних технологій, продуктів і послуг у валовому внутрішньому продукті (ВВП) країни;
- подолання інформаційної нерівності, прогресивне зростання задоволення людських потреб в інформаційних продуктах і послугах, поява якісно нових комунікацій та ефективної інформаційної взаємодії людей, базуючись на доступності до національних і світових інформаційних ресурсів.

Як етап переходу до нового перспективного стану свого соціально-економічного і науково-технічного розвитку, в якому головним джерелом існування і розвитку, основним ресурсом функціонування і рушійною силою прогресивних перетворень є знання, які накопичені людством і обсяг яких буде збільшуватись і використовуватись практично усіма підсистемами суспільства для розв'язування своїх повсякденних і перспективних завдань, інформаційне суспільство розглядається вітчизняним науковцем В.Ю.Биковим.

Вітчизняний науковець П.Ю. Саух у монографії «Сучасна освіта: портрет без прикрас» характеризує це суспільство таким, що рухається до «засад універсальності та гуманізації людини. Пояснюється це багатьма причинами, серед яких: вступ людства у новий тип цивілізації, що фундується не лише на знаннях та інноваціях, а й має чіткі тенденції до глобалізації суспільного розвитку; необхідність, за цих умов, забезпечити високу запитувальну функціональність людини, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається значно швидше, аніж зміна поколінь; потреба віднайти раціональні схеми співвідношення між лавиноподібним розвитком знань, високих технологій і здатністю їх творчо засвоїти;... необхідність

усвідомлення холістичної тенденції в сучасній науці та її вплив на парадигмальні зсуви в освіті, яка вимагає нового, нелінійного мислення та модернізованої світоглядної орієнтації...». Також науковець у своїй монографії зазначає, що на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства «особливо слід акцентувати увагу на глобалізаційних процесах, які всебічно пронизують усе життя людства на межі тисячоліть та передбачають кардинальні зміни у традиційній системі цінностей».

Особливістю інформаційного суспільства є те, що друковані джерела інформації витісняються інформаційно-телекомунікаційними системами, які практично мають необмежені можливості.

Зазначимо, що на сучасному етапі розвитку суспільства термін «інформація» (від лат. *informatio* – відомості, пояснення) є одним із найчастіше використовуваних у різноманітних сферах: науковій, освітній, технічній, законодавчій, а також у довідковій літературі та побуті.

У процесі аналізу різних джерел виявлено, що однозначне тлумачення поняття «інформація» відсутнє [3; 19].

Для нашого дослідження важливе розуміння поняття «інформація» як даних, що в процесі комунікації передаються від однієї людини до іншої усним, письмовим або кодованим способом і необхідні для аналізу конкретної ситуації, комплексної оцінки причин її виникнення й розвитку.

Інформація і комунікація набувають практичної значущості в різних сферах життєдіяльності людини і, в певному сенсі, набувають самостійного життя і домінантної ролі для соціуму. З появою мобільних технічних засобів і веб-технологій це поняття набуло нового змісту. В сучасному значенні поняття «комунікація» розглянуто як важливий елемент соціальної взаємодії, що визначається як особливий системний характер [12].

Еволюцію даного терміну, що пов'язаний із розвитком суспільства, можна систематизувати та охарактеризувати за такими ознаками:

- позначення загального процесу повідомлення (XV ст.);
- опис фізичних способів повідомлення: лінії комунікації – дороги, канали, пізніше – залізниці, тобто в значенні транспортування переміщення товарів і людей (XVII ст.);
- засоби організації комунікації: газети, пошта, телеграф, залізниці (XX ст.);
- шляхи здійснення обміну інформацією з використанням технічних засобів (XXI ст.) [22; 26].

Узагальнивши підходи до вивчення поняття «комунікація», визначаємо її як процес взаємодії між людьми в конкретній ситуації, що проявляється у взаєморозумінні між ними [3; 19].

У нашому дослідженні розглядаємо поняття «інформація» та «комунікація» лише в комплексі, тому використовуємо форму написання терміну через дефіс – «інформаційно-комунікаційна». Тому що окреме використання понять «інформаційні» та «комунікаційні», переважно, не має сенсу. Технології обміну інформацією (комунікаційні) входять до складу

більш загальних інформаційних. Окреме використання їх обґрунтовано лише в тих випадках, коли є необхідність розглянути більш детально технічні засоби підтримки цих технологій.

Мобільність розуміємо як особистісну здатність адаптування до змін, модифікації професійної діяльності в умовах непередбачуваних ситуацій, яка не є біологічно зумовленою і може бути розвиненою, що сформульовано на основі ретроспективного аналізу наукових джерел.

При визначенні поняття інформаційно-комунікаційна мобільність (ІКМ) педагога притримуємося тлумачення, що запропоноване в дисертаційному дослідженні В.М. Дюніної [6]. Дослідниця визначає її як готовність до швидкої зміни діяльності в рамках спеціальності на основі набутих знань, умінь використання різних інформаційних та комунікаційних технологій, здатність до швидкого та якісного засвоєння нової для суб'єкта діяльності інформаційних і комунікаційних технологій та їх упровадження у власну професійну діяльність.

У трактуванні авторського визначення поняття враховуємо перехід до професійної діяльності педагога в ІКТ-насиченому середовищі. Відповідно до предмета нашого дослідження, на основі аналізу різних дефініцій понять мобільності, інформації та комунікації й з опорою на структуру діяльності, як основного способу творчої активності людини, визначаємо *інформаційно-комунікаційну мобільність педагога* як адаптивну здатність до інформаційної взаємодії суб'єктів освітнього середовища з метою ефективного вирішення науково-педагогічних завдань і яка є умовою професійного розвитку та саморозвитку особистості.

Проблема розвитку ІКМ фахівця, який конкурентоспроможний на сучасному ринку праці, стосується у першу чергу педагога, так як він розглядається в якості специфічного джерела, наставника, керівника, фасилітатора з питань формування та розвитку мобільної особистості сучасного учня.

Дослідження, що розпочато на базі ЖОШПО з січня 2015 року (викладач Л.Л. Фамілярська), сфокусовано на освітній Я-концепції розвитку ІКМ, але з урахуванням різних підходів (goo.gl/29ho4q, goo.gl/cyjPhj, goo.gl/N9UjIJ, goo.gl/EFM0ec). Мета – впровадження використання освітнього е-середовища в навчальному процесі під час занять на курсах підвищення кваліфікації для розвитку ІКМ педагога, що актуалізовано модернізацією та оновленням освітнього середовища, методики викладання і забезпечує нові можливості та неперервність процесу розвитку та саморозвитку. Результати проведеного опитування педагогів виявили запити та очікування слухачів курсів підвищення кваліфікації від закладу та середовища післядипломної педагогічної освіти.

Для проведення опитування вчителів початкової школи, вихователів та завідувачів ДНЗ, учителів української мови та хімії використано метод онлайн-анкетування, який реалізовано з використанням сервісу Google Форми. Зокрема, виявлено різні погляди розуміння педагогами поняття

«мобільність» (рис. 1).

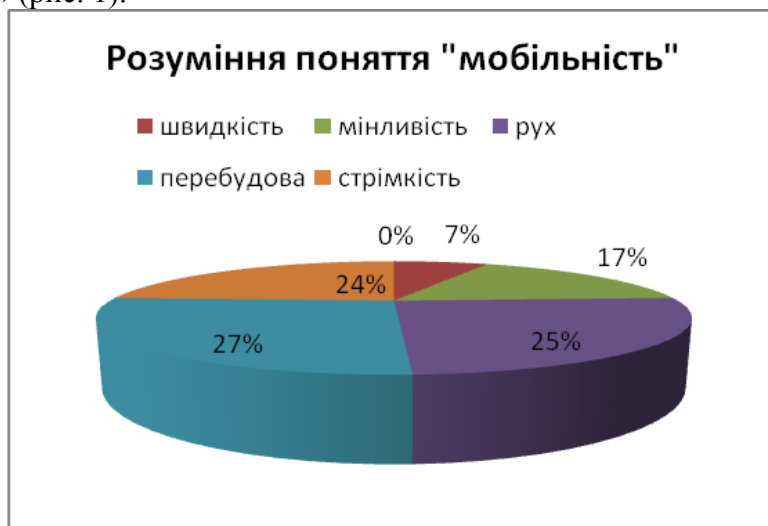


Рис. 1. Розуміння педагогами поняття «мобільність»

За результатами опитування також з'ясовано, що 94% педагогів вважають мобільність фахівця значущою для професійної діяльності. 78% опитаних позитивно відповіли на запитання «Чи є значущим освітнє середовище для розвитку мобільності фахівця?», а на запитання щодо необхідності вдосконалення використання можливостей мобільного освітнього середовища у навчальному процесі та професійній діяльності 66,7% та 63,3% респондентів обрали найвищий бал шкали від 0 до 4 (рис. 2, 3).

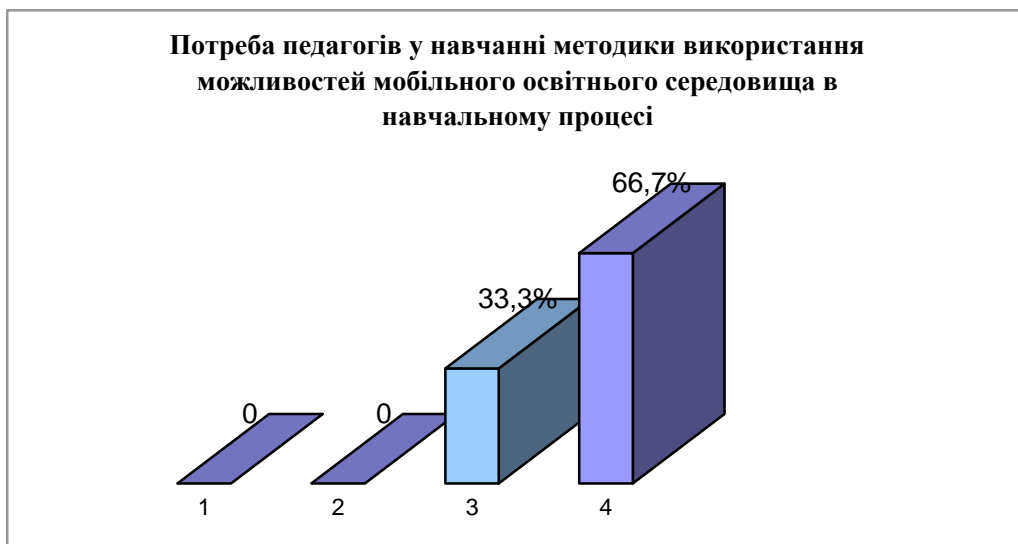


Рис. 2. Самооцінка педагогів необхідності поглибленого вивчення методики використання можливостей ІКТ у навчальному процесі

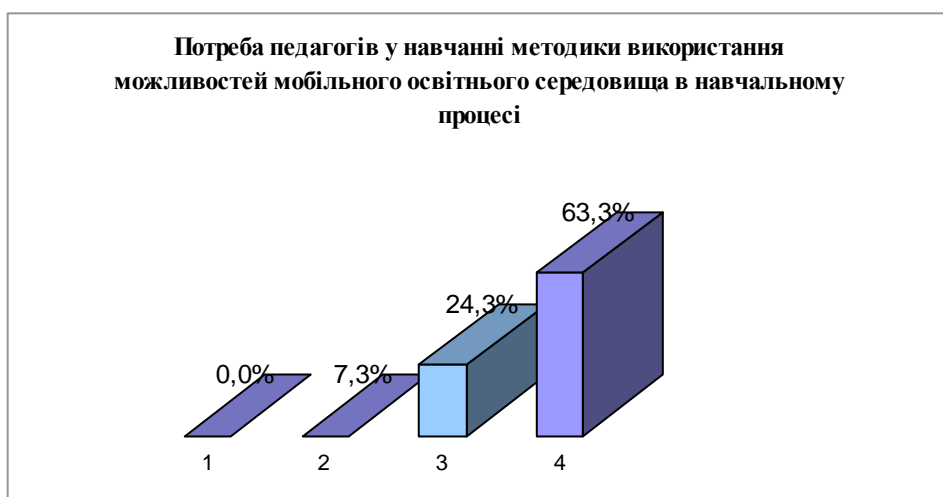


Рис. 3. Самооцінка педагогів необхідності поглибленого вивчення методики використання можливостей ІКТ у професійній діяльності

Щодо готовності педагогів до використання в процесі педагогічної комунікації мобільних технологій, то 61% опитуваних відповіло, що не готові, 30% – частково не готові, 9% – використовують їх. Причиною неготовності названо відсутність знань з методики використання даних технологій у навчально-виховному процесі. На запитання щодо форм розвитку ІКМ педагога найбільше (63,3%) обрано варіанти: «заняття на курсах підвищення кваліфікації» та «тренінги в комп'ютерній аудиторії» (рис. 4).



Рис. 4. Пріоритети щодо форм удосконалення професіоналізму

Слід зазначити, що вчителі із значним досвідом педагогічної діяльності та усталеними поглядами на викладання предмету вимагають особливої уваги. На сьогодні тема мобільності актуальна та динамічна в своєму розвитку, а тенденції розвитку мобільних комп'ютерних пристроїв та технологій зумовлюють необхідність адаптування до них педагогічної діяльності й педагога, стаж роботи якого перевищує 15 років, що вбачається в інтегруванні можливостей сучасних ІКТ у методику викладання предмету та оновлення розуміння освітнього середовища в контексті хмарних технологій та технологій доповненої реальності. Адаптація виступає невід'ємною частиною життєвого шляху сучасного педагога, що зумовлено інноваціями в технологіях, нестабільністю соціально-економічних умов, особистісними змінами [5; 8].

Результати дослідження свідчать про актуальність та необхідність змін у підготовці слухачів курсів підвищення кваліфікації у післядипломній педагогічній освіті, що сприятиме розвитку ІКМ педагога за такими напрямками:

- адаптація педагогів до роботи в умовах сучасного освітнього е-середовища, що набуває ознак мобільності;
- розвиток умінь створення та доцільного і гнучкого використання можливостей освітнього е-середовища педагогом;
- розвиток освітнього середовища ППО.

Вище викладені теоретичні положення дозволяють зробити висновок, що розвиток ІКМ педагога визначається, з однієї сторони, вимогами суспільства та освіти, що унормовано в документах МОН України для Інститутів ППО, а з іншої – рівнем усвідомлення та самопізнання своїх сильних і слабких професійно-особистісних властивостей з урахуванням аспекту мобільності.

Отже, розвиток інформаційно-комунікаційної мобільності педагога сприяє професійному вдосконаленню, що виявляється через саморозвиток особистості й у цілому впливає на професійну Я-концепцію педагога.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у виявленні критеріїв, факторів та умов, які дозволяють вирішувати питання розвитку ІКМ учителя в післядипломній освіті та у розробці навчально-методичного комплексу щодо розвитку ІКМ педагога в освітньому середовищі ППО.

Література

1. Биков В. Ю. Технології хмарних обчислень – провідні інформаційні технології подальшого розвитку інформатизації системи освіти України [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2011. – №6. – С. 3-11. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/1173/1/Технології_хмарних_обчислень_провідні_інформаційні_технології.pdf
2. Бугайчук К. Л. Мобільне навчання: сутність і моделі впровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів МВС України [Електронний ресурс] / К. Л. Бугайчук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2012. – №1 (27). Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/619#>. U247_IF_uE4

3. Гринчишин Д.Г. Короткий тлумачний словник української мови / Гринчишин Д.Г.; за ред. Д.Г.Гринчишина. – К., 2004. – С. 206.
4. Демин А.Н. Адаптация молодежи к социальным изменениям / Демин А.Н. // Социальные изменения в России и молодежь. – М., 1997.
5. Дворецкая Ю.Ю. Психология профессиональной мобильности личности: диссертация кандидата психологических наук / Дворецкая Ю.Ю. – Краснодар, 2007. – С. 169. 47.
6. Дюнина В.Н. Формирование профессиональной мобильности студентов информационных специальностей в техникуме: автореф. дис. к-та пед. наук: 13.00.08 / Дюнина В.Н. – Нижний Новгород, 2009. – 26 с. [Електронний ре-сурс] / В. Н. Дюнина. – Режим доступу: <http://nauka-pedagogika.com/viewer/33123/a#?page=26>. – Название с экрана
7. Елсукова А.Н. Социология / Елсукова А.Н.; под ред. Елсуковой А.Н. – Минск: Тетра Системе, 2000. – 544с.; с.221.
8. Заславская Т.И. О принципах и основных элементах программирования исследования трудовой мобильности / Заславская Т.И., Рывкина Р.В. // Методологические проблемы социологического исследования мобильности трудовых ресурсов / отв. ред. Заславская Т.И., Рывкина Р.В. – Новосибирск: Наука, 1974.
9. Зязюн І.А. Неперервна освіта як основа соціального поступу / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. – К.: Вид. центр НТУ «ХП», 2001. – Ч. 1. – С. 15–23
10. Кузьмінська О.Г. Персональне освітнє середовище–перший крок до віртуальної освіти [Електронний ресурс] / Кузьмінська Олена Геронтіївна // Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми (Психологія нового тисячоліття): междунар. наук-практ. інтернет-конф. – Т. 28.
11. Лесохина Л.Н. Образование в структуре человеческой деятельности: дисс. д.п.н. / Лесохина Л.Н. – С-Пб., 1991. – 328 с.; с.265.
12. Луман Н. Теория общества / Луман Н. // Теория общества: фундаментальные проблемы – М., 1999. – С.223.
13. Макареня А.А. Избранные труды: в 3-х томах / Макареня А.А. – Тюмень: ТОГИРРО, 2000.
14. Маркова А.К. Психология профессионализма / Маркова А.К. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
15. Меркулова Л.П. Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Меркулова Л.П. – Самара, 2008.
16. Нелепова А.В. Методика формування інформаційної мобільності майбутніх агрономів-дослідників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 / А. В. Нелепова. – К., 2011. – 22 с.
17. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція / Ничкало Н.Г. // Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз. – Черкаси: ВИБІР, 2000.–322 с.
18. Нічуговська Л.І. Стратегія і менеджмент розвитку інформаційної мобільності майбутнього аграрія-дослідника у ВНЗ / Нічуговська Л.І. // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України / Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія» / редкол.: Д.О. Мельничук (відп. ред.) та ін. – К., 2011. – Вип. 159. Ч.1. – С. 341-347.

19. Пройдаков Е.М. Англо-український тлумачний словник з обчислювальної техніки, інтернету і програмування / Пройдаков Е.М., Теплицький Л.А. – К., 2006. – С. 271.

20. Рамський Ю.С. Зміни в професійній діяльності вчителя в епоху інформатизації освіти / Рамський Ю.С. // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – №5(12). – С. 10-12.

21. Сігаєва Л. Неперервна освіта дорослих: соціальний аспект / Сігаєва Л. // Неперервна професійна освіта. – 2005. – № 1. – С. 40-45.

22. Соколов А.В. Эволюция социальных коммуникаций [Електронний ресурс] / Соколов А.В. – Режим доступу: <http://www.evartist.narod.ru/text16/077.htm>

23. Сорочан Т. М. Безперервна освіта педагогів у міжкурсовий період / Т.М. Сорочан, Б.А. Дьяченко // Освіта на Луганщині. – 2010. – № 1. – С. 7 – 13.

24. Спірін О.М. Проектування системи електронних бібліотек наукових і навчальних закладів АПН України [Електронний ресурс] / О.М. Спірін, В.М. Саух, В.А. Резніченко, О.В. Новицький // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2009. — № 6 (14). — Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/213/199>

25. Тыртыг С.А. Виртуальная мобильность как одно из направлений развития единого образовательного пространства [Текст] / С.А. Тыртыг // Вестник университета. – М.: Государственный университет управления, 2009. – №20.

26. Cooley Ch.H. The Significance of Communication / Cooley Ch.H. – 1953.

УДК 378: 371.335

Маркова Т.В.,
аспірант кафедри педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ІГРИ ЯК ОДИН ІЗ ФАКТОРІВ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

У статті обґрунтовується доцільність використання комунікативних ігор при навчанні студентів усного спілкування англійською мовою. Представлені приклади ігор, які доцільні на різних етапах навчання для формування лексичної комунікативної компетенції. За даними дослідження, проаналізовані ігри є одним із продуктивних способів формування лексичної комунікативної компетенції. Також проаналізовано чинники, що впливають на формування комунікативної компетенції студентів.

Ключові слова: комунікативні ігри, лексична комунікативна компетенція, усно-мовленнєве спілкування.

В статье обосновывается целесообразность использования коммуникативных игр в процессе обучения студентов устной речи на английском языке. Представлены примеры игр, которые целесообразно использовать на разных этапах обучения для формирования лексической коммуникативной компетенции. За данными исследования, проанализированные игры есть одним из способов

формирования лексической коммуникативной компетенции. Также проанализированы факторы, которые влияют на формирование лексической коммуникативной компетенции студентов.

Ключевые слова: коммуникативные игры, лексическая коммуникативная компетенция, устно-речевое общение.

This article deals with the necessity of using communicative games in the process of teaching students oral communication. We provide examples of games that are appropriate at different stages of education to form lexical communicative competence. According to the research, analyzed games are one of the productive ways to form lexical communicative competence. Also, the factors that influence the formation of communicative competence of students are analyzed.

Key words: communicative games, lexical communicative competence, oral - speech communication.

Питання формування іншомовної комунікативної компетенції, й, зокрема, лексичної компетентності, розглядається в низці робіт. Методики формування лексичної компетенції розроблені в наукових працях С.В.Краснової, А.А. Фетисової, Т.А. Чернякової, А.Н. Шамова, які являють собою дослідження процесу формування іншомовної лексичної компетенції у студентів, тоді як проблема формування лексичної компетенції при вивченні іноземної мови досліджена мало.

Існує ряд визначень понять “компетентність” та “компетенція”. Неможливо дати чітке визначення різниці між термінами “компетентність” та “компетенція”. Вчена І.А. Зимня вважає, що ці два поняття можуть мати одне спільне визначення або два окремих, оскільки компетентність (лат. *competens* – відповідний, здатний, знаючий) – якість людини, яка має певні знання у відповідній сфері. Компетентність – потенційна готовність вирішувати певні завдання; це володіння компетенцією, знаннями та досвідом власної діяльності, яка дозволяє висловлювати певні судження та приймати рішення [8].

Н.В.Горбунова розуміє лексичну компетентність як здатність миттєво викликати з тривалої пам’яті еталон слова залежно від конкретного мовленнєвого завдання та включати це слово в мовленнєвий ланцюг [5].

Так у навчальній програмі з іноземної мови Міністерства освіти та науки України подається таке визначення: лексична компетенція – це знання й використання лексики іноземної мови, що складається з лексичних елементів та граматичних елементів. Лексичні елементи включають: стійкі вирази (мовленнєві формули, ідіоми, фразові дієслова, складені прийменники тощо); поодинокі слова, які мають декілька значень (полісемія). До граматичних елементів належать артиклі, займенники, питальні слова, прийменники, сполучники, частки [7].

Основну увагу необхідно приділяти забезпеченню базового мінімуму навчання з раціональним співвідношенням видів мовленнєвої діяльності. Опанування іноземною мовою розглядається як надбання комунікативної

компетенції на базі сформованої лінгвістичної компетенції. „Комунікативно-орієнтоване викладання мов має на меті не тільки дати студентам практичні знання граматики та лексики мови, що вивчається (target language), але також розвинути у них розуміння того, як відповідна мова використовується для спілкування” [1].

Усно-мовленнєва комунікативна компетенція передбачає здатність слухати, розуміти, розмовляти. Комунікативна компетенція є метою та результатом навчання, але цей результат стає реальним лише за наявності сформованої лінгвістичної компетенції та високої вмотивованості студентів [2].

За мінімальної кількості годин, відведених на вивчення іноземної мови у ВНЗ (одне заняття на тиждень, а іноді навіть одне заняття на два тижні протягом чотирьох семестрів), аудиторні заняття доводиться присвячувати в основному вивченню відібраного граматичного та лексичного матеріалу, тобто формуванню в першу чергу лінгвістичної компетенції, а також навчанню професійного читання. Дуже важко розвинути достатню усно-мовленнєву комунікативну компетенцію студентів у неможовному ВНЗ, тим більше, що рівень володіння мовним матеріалом студентів-першокурсників, як правило, дуже низький.

Вирішити проблему формування комунікативної компетенції можливо, навчаючи усно-мовленнєвого спілкування на додаткових (факультативних) заняттях, суттєву частину яких складають ігри.

Сучасні автентичні навчальні матеріали пропонують велику кількість найрізноманітніших ігор, у тому числі спрямованих на закріплення граматичних структур та лексики, але головним чином на розвиток різних видів усного спілкування [3]. Ігри формують основні синтаксичні моделі висловлювання, вміння поставити питання, відповісти на питання, висловити власну думку, сформулювати комунікативну інтенцію (наказати, запропонувати, аргументувати, заперечити, погодитися).

Застосування ігор на заняттях з іноземної мови є ефективним засобом привертання та утримання уваги. Ігри знімають психологічний бар'єр страху перед спілкуванням, дають можливість використовувати мову в реальних життєвих ситуаціях. Ігри забезпечують ефективне поєднання мотивації й можливості для розмовної практики. Більшість навчальних матеріалів та навчальних комплексів включають у свою структуру ігри.

Багаторічна робота викладачів на факультативних заняттях із студентами неможовного ВНЗ дала можливість накопичити корисний досвід та відібрати найбільш ефективні методи роботи з комунікативними іграми.

Ми відбираємо такі ігри, які є: 1) дуже динамічними; 2) цікавими; 3) не займають надто багато часу (уповільнена гра притуплює гостроту реакції); 4) відпрацьовують певну комунікативну модель.

Мета цієї статті – запропонувати варіанти використання комунікативних ігор, які можна рекомендувати при навчанні усного мовлення студентів неможовних ВНЗ. На початковому етапі викладачі

застосовують нескладні ігри:

I. What will you need

- if you want to give a party?
- if you prepare a picnic?
- if you furnish an office?
- if you prepare dinner for your family?

Під час цієї гри задіяна вся група, темп гри дуже швидкий. Перемагає той, чия пропозиція була останньою.

II. Серія ігор “guessing games” (базується на питаннях).

Ця серія ігор є чудовим тренуванням уміння будувати питання, що завжди є певною проблемою в навчанні усного мовлення. Наприклад: guessing celebrity; guessing profession; guessing animal; guessing food; guessing transport.

Один зі студентів загадує відповідь, а викладач двічі відгадує, надаючи зразки вірно побудованих питань. Після цього студенти задають питання одному з учасників гри, відгадуючи задуману відповідь. Задіяна вся група, темп гри швидкий. Перемагає студент, що першим дав правильну відповідь. Нижче наводиться приклад гри “Guessing profession”.

- Is this profession for men or for women?
- Do people of this profession work on land, on water or in the air?
- Do they work in the morning, in the evening, in the daytime or at night?
- Do they earn a lot of money?
- Do they deal with people or with things?
- Do they wear special clothes?
- Do they get tips?
- Is it a popular or a rare profession?
- Is it respectful?
- Is it dangerous?

III. Серія ігор “to be divided into”.

Викладач на дошці записує ключові слова (критерії розподілу), далі пропонує ряд понять, які група розподіляє, орієнтуючись на запропоновані критерії. Наприклад:

To be divided into:

a) essential/ useful/ not very useful

pencil, feather, paper, hat, printer, picture, plate, stone, thread, knife, fork, spoon, toothpaste, cushion, towel.

b) active/non-active

feel, sit, walk, run, block, jump, love, try, hold, keep, have, suppose, apply, agree, melt, lie, collapse, compose.

Інший варіант гри: викладач надає список слів, студенти пропонують критерії для їх розподілу.

Ігри такого характеру можна використовувати не тільки на додаткових

(факультативних), але й на основних заняттях. Вони не забирають багато часу, активізують комунікативну діяльність студентів, дозволяють їм реалізувати свої знання та здібності, знімають напругу та втому, поліпшують психологічний клімат у групі. На більш поглибленому етапі навчання ігри дещо ускладнюються – в основному щодо лексичного матеріалу (використовуються нескладні фразеологізми, кліше міжфразового зв'язку), водночас повторюються та закріплюються певні граматичні конструкції.

IV. Досить вдало проходять ігри серії “Rating games”.

Групі пропонується перелік слів (дій, осіб, навчальних дисциплін тощо). Учасники гри повинні розподілити їх за шкалою відповідно до певних критеріїв, аргументуючи свою відповідь. Приклади:

Foods: meat, tomatoes, bananas, chocolate, bread, water, cake, oil, rice.

Criteria: essential to life, sweet, cheap, healthy, fattening.

Leisure activities: swimming, dancing, walking, reading, sleeping, stamp-collecting, going to the theatre, listening to music, drinking.

Criteria: educational, healthy, enjoyable, sociable, restful.

Група може надати свої критерії для рейтингу, переможець наводить максимальну кількість різноманітних критеріїв.

Беручи участь у такій грі, студенти розвивають мовленнєвий автоматизм, використовуючи такі кліше міжфразового зв'язку: first of all; in my opinion; I'm quite sure;

it goes without saying; I don't think; I can't agree; I believe; I guess.

V. Під час гри “Features and Functions” потрібно розмістити особові характеристики (features) в порядку їх значущості для відповідної ролі (functions). Викладач надає перелік характеристик, а студенти розміщують їх у запропонованому ними порядку та можуть додати характеристики, важливі з їхньої точки зору. Тут ми вже маємо гру-дискусію, де обговорюються цікаві питання, а студенти отримують можливість використовувати свої знання в псевдо-реальній життєвій ситуації. Наприклад:

Teacher: intelligent, pleasant to look at, fair, honest, moral in private life, authoritative, has a sense of humor, loves pupils, makes lessons interesting, knows subject well, has general erudition, is artistic and emotional.

Останні дві характеристики, важливі для вчителя, додали самі студенти, які брали участь у цій грі. У таких іграх обговорюються риси, характерні для ролей чоловіка (жінки), тещі (свекрухи), керівника, солдата тощо. Рекомендовано використовувати фрази-опори: “It is more important for a wife to be ... than ...”; “A teacher should be ...”.

VI. На поглибленому етапі роботи зі студентами, які володіють комунікативною компетенцією, вибір ігор є особливо великим та різноманітним. Для розминки на початку заняття можна використовувати “Sentence starters”: викладач починає фразу, а студенти закінчують її. Перемагає той, хто вигідає найоригінальніше або найцікавіше завершення фрази. Наприклад:

- I always feel good when

- The best time of the day is ...
- Teachers should try very hard to ...
- If I were a millionaire I'd be able to ...
- I want to learn English because ...

VII. Гра-дискусія "Survival game".

Група мусить вирішити, що з наведеного переліку предметів (знарядь, приладів тощо) є найбільш необхідним для того, щоб вижити та повернутися додому. Студенти доводять свою точку зору у вигляді короткого, логічно обгрунтованого повідомлення, доводячи пріоритети тих або інших речей. Наприклад:

In the middle of the ocean (survival game):

a small boat or raft, matches, signal-flares, oars, oil-lamp, telescope, map of the ocean, knife,

life-belts, strings, water, tent, blankets, compass, fish-hooks.

Інші запропоновані ситуації: "In the Sahara desert", "At the North Pole", "Trapped nderground".

VIII. Ігри з серії "Associations" запроваджуються на будь-яких етапах навчання – з ускладненням асоціативних понять. На початковому етапі це можуть бути: родина, подорож, місто, одяг, їжа тощо. На поглибленому етапі можна враховувати спеціальність студентів. Наприклад, у групі економістів це будуть гроші, банки і т.д. Можливо розділити студентів на окремі групи; у грі-змаганні перемагає група, яка надає найбільшу кількість асоціацій. Можливий і зворотній хід гри: один з учасників (або викладач) читає свій список асоціацій, а група ідентифікує вихідне поняття (предмет, тему).

IX. Поглиблений рівень дуже розширює можливості використання комунікативних ігор. У рамках цієї статті неможливо описати всі ігри, наведемо лише декілька прикладів.

"Who can go free?" Надається опис декількох злочинів, і студентам пропонується визначити одного злочинця, якого можливо звільнити, та обгрунтувати свій вибір. "Who is the murderer?" З п'яти підозрюваних (надано опис дійових осіб та обставин) потрібно визначити злочинця. Працюючи в парах, учасники гри наводять свої аргументи, сперечаються, доводять свою точку зору.

"Evidence." Викладач пропонує (записує на дошці) коротку ситуацію. Група „свідків” надає конкретні „свідчення”, а „детектив”, який стоїть спиною до дошки, повинен визначити початкову ситуацію, виходячи із заяв „свідків”.

"What are they talking about?" Наводяться дві фрази (уривок з діалогу), а студенти повинні надати свої версії: хто розмовляє та в якій ситуації, про що йде мова. Така гра дозволяє активізувати всі отримані знання, розвинути мовленнєві навички, фактично здійснити вільне мовлення.

Проаналізувавши фактори, що впливають на покращення лінгвістичних та комунікативних показників у студентів, хотілося б виділити:

- значну зміну психологічних характеристик, зникнення психологічного

бар'єру;

- дуже високий рівень мотивації за рахунок підвищення інтересу до самого заняття;

- велику різноманітність матеріалів, що застосовуються, варіювання застосованих методів та засобів;

- зміни в структурі занять, відсутність стереотипу та шаблонів.

Отже, комунікативні ігри відіграють значну роль, оскільки дозволяють швидко перейти від тренувальних вправ до власне комунікативної діяльності при навчанні усного спілкування.

Література

1. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови (Communicative methods and materials [Електрон. ресурс] / перекл. і адапт. Л.В. Биркун. — Oxford: Oxford University Press, 1998. — 49 с. — Режим доступу: www.oup.com.

2. Калмыкова Е. И. Реализация взаимодействия лингвистической и коммуникативной компетенции / Калмыкова Е. И. // Сб. науч. тр. МГЛУ. — М., 1999. — Вып. 431. — С. 65-67.

3. Ur P. Discussions that Work / Ur P. — Cambridge : Cambridge University Press, 1991. — 68 p.

4. Ur P. A Course in Language Teaching / Ur P. — Cambridge: Cambridge University Press, 1996. — 146 p.

5. Myles J. Language games (Elementary-Intermediate) / Myles J. — London: Mary Glasgow Magazines, 2003. — 64 p.

6. Rollanson J. Grammar Activities (Pre-Intermediate-Intermediate) / Rollanson J. — London: Mary Glasgow Magazines, 2001. — 48 p.

7. Woodward J. Vocabulary Activities (Pre-Intermediate-Intermediate) / Woodward J. — London: Mary Glasgow Magazines, 2003. — 48 p.

УДК 378.1

Мельник О.Ф.,

*аспірант кафедри педагогіки Житомирського
державного університету ім. Івана Франка*

ВИКОРИСТАННЯ ГРИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ ВИРОБНИЦТВА ХАРЧОВОЇ ПРОДУКЦІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розкрито значення гри як методу навчання у процесі формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів з виробництва харчової продукції під час вивчення природничих дисциплін. З'ясовано функції та особливості гри як методу. Наведені приклади використання рольової гри «Конференція», дидактично-розвивальної гри «Брейн-ринг» під час вивчення природничих дисциплін та визначено їх роль у формуванні майбутнього компетентного спеціаліста.

Ключові слова: метод, педагогічна гра, рольова гра, дидактично-розвивальна

гра, дискусія, професійна компетентність.

В статті раскрыто значення гри як методу навчання в процесі формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів по виробництву харчової продукції в час вивчення природничих дисциплін. Визначені функції і особливості гри як методу. Приведені приклади використання ролевої гри «Конференція», дидактичної розвиваючої гри «Брейн-ринг» в процесі вивчення природничих дисциплін, а також визначено її роль в формуванні майбутнього компетентного спеціаліста.

Ключевые слова: метод, педагогическая игра, ролевая игра, дидактически развивающая игра, дискуссия, профессиональная компетентность.

The author in the article analyzed the meaning of the game as a teaching method in the process of professional competence formation of the future technicians and technologists while studying natural disciplines. The functions and peculiarities of the game as a method were singled out. The examples of role play usage, such as training-conference, didactically - developing game "Brain Ring", in the teaching process of natural disciplines, were suggested. Their formative influence on the personality of the future specialist of food production was also defined.

Key words: method, pedagogical game, role play, didactically-developing game, discussion, professional competence.

Якість підготовки майбутніх спеціалістів галузі харчових технологій зумовлюється, насамперед, якістю навчально-виховного процесу у вищому професійному навчальному закладі. Головне його завдання – забезпечити підготовку конкурентоспроможного, висококваліфікованого, гармонійно розвиненого фахівця, що відповідає сучасним вимогам з урахуванням поступу України до євроінтеграції. Модернізація навчально-виховного процесу пов'язана з реалізацією компетентнісного підходу, в контексті якого особливо ефективними розглядаються активні та інтерактивні методи навчання. Серед активних методів чільне місце належить грі. Існує багато концепцій ігрової діяльності. Їх чисельність зумовлена як різними методологічними підходами, так і складністю, різноманітністю феномену гри та її функцій.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що гра як метод навчальної діяльності ґрунтовно та всебічно досліджувався у педагогічній теорії та практиці й психології. Серед розробників теорії гри слід назвати Е.Фромма, З. Фрейда, П.П. Блонського, Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, А.С. Макаренка, Г. В. Плеханова, С. Л. Рубінштейна, У. А. Сікорського, Л. С. Славину, В. О. Сухомлинського, К. Д. Ушинського, Ф. А. Фрадкіну. Значення ігрових методів під час підготовки спеціалістів різних напрямків виробництва розглядали у своїх роботах Т. О. Бутенко, Т. А. Ганніченко, С. М. Калаур, І. І. Кислинська, Н. В. Коротка, О. А. Кудрявцева, І. М. Куліш, З.Н. Курлянд, Л. В. Маладика, Л. М. Немець, О. І. Пометун, В. В. Присакар, Л. М. Романішина, К. Ю. Сегеда, О. І. Тернова та ін.

Мета статті – розглянути значення гри як методу навчання у процесі формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції під час вивчення природничих дисциплін.

Головна мета роботи любого педагога полягає в тому, щоб донести складну наукову інформацію до свідомості кожного студента. Матеріал, який подає педагог, повинен бути не лише логічним та послідовним, але й доступним, зрозумілим, цікавим. Звичайно, навіть за бездоганної старанності викладача процес навчання не буде ефективним без активності студента, без його бажання зрозуміти, осмислити, використати на практиці матеріал. Таким чином, наступне завдання педагога – спонукати студента до роботи, до творчого мислення, ефективної взаємодії. Саме ігрові методи дозволяють реалізувати усі перераховані завдання завдяки специфічним особливостям ігрової діяльності та функціям, які виконують ігри в навчально-виховному процесі.

Гра – це вид діяльності, за допомогою якої люди перетворюють дійсність, змінюють світ. У грі формується й виявляється потреба індивіда стати суб'єктом, керівником своєї діяльності, впливати на світ. Головним у грі є не результат, а сам процес, переживання, пов'язані з ним. Хоча ситуації, у яких грає людина, уявні, дії та переживання, почуття реальні. Мотиви ігрової діяльності містяться у ній самій і здатні виконувати роль «пускового пристрою» для формування інших (навчальних, професійних) мотивів. Гра перетворює студента в суб'єкта педагогічного процесу, забезпечує формування принципів певної діяльності (яка імітується), вольових якостей, цілісного досвіду, необхідного в майбутній професії. Ця властивість гри зумовлює її місце у навчальному процесі. Гра є ефективним методом навчання у будь-якому віці [3, с. 208-209], у тому числі й для студентів вищих професійних закладів.

Гру, яка використовується у навчальному процесі як системі, доречно називати загальним поняттям *«педагогічна гра»* або *«навчально-педагогічна гра»*. При використанні ігор зусилля викладача спрямовуються не тільки на засвоєння змісту навчальної дисципліни, але й на формування понять про певні норми поведінки [2, с. 9]. У науковій літературі наведено різні класифікації навчально-педагогічних ігрових методів. Так Г. М. Кучерова за характером педагогічного процесу поділяє ігри на:

- ✓ навчальні, тренінгові, контролюючі, узагальнюючі;
- ✓ пізнавальні, виховні, розвивальні;
- ✓ репродуктивні, продуктивні, творчі;
- ✓ комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні;

за ігровою методикою: предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, драматичні; за сферою діяльності: фізичні, інтелектуальні, трудові, соціальні, психологічні [4, с. 8].

Впливаючи на ту чи іншу сферу, гра виконує певні функції – навчальну, активізуючу та функцію контролю. Впливаючи на особистість – формуючу, розвиваючу та розважальну. У сфері особистісних стосунків – комунікативну,

виховну та стимулюючу функції. Навчальна функція гри полягає у розвитку знань, умінь і навичок загальнонавчальних та спеціальних для певної навчальної дисципліни. Реалізація функції контролю дозволяє підвищити рівень сформованості певних умінь, навиків та вміння практичного застосування знань. Роль активізуючої функції полягає у формуванні позитивного ставлення до навчання, підвищенні зацікавленості певною дисципліною та активізації пізнавальної діяльності. Реалізація формуючої функції зумовлює формування потреби в знаннях, інтересу до дисципліни та навчання взагалі на основі пізнавального інтересу, формування мотиву навчання та морального фактору. Розвиваюча функція забезпечує розвиток таких психологічних показників, як пам'ять та увага. Реалізація розважальної функції передбачає створення такої атмосфери на занятті, яка покращує самопочуття та настрій, розвиває активність, впевненість у собі та почуття відповідальності, створює позитивну емоційність. Здійснення комунікативної функції зумовлює об'єднання студентів та встановлення емоційних контактів, розвиток комунікативних умінь та навиків. Виховна функція визначає виховний вплив на кожну особистість, особистісні стосунки та колектив студентів [2, с. 13].

Реалізація зазначених функцій суттєво впливає на формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів. У процесі гри активно формуються і розвиваються ключові та спеціальні професійні компетенції, а також професійні якості майбутнього техника-технолога. Визначення основної теми, проблеми гри конкретизує мету, орієнтуючи її на певний аспект навчальної діяльності студентів та вирішення конкретних проблемних завдань, пов'язаних із необхідністю набуття вмінь та навиків досвіду їх використання у майбутній професійній діяльності. Часто під час гри студентам пропонуються творчі завдання, проблемні ситуації, що значно активізує мисленнєві процеси та впливає на розвиток професійної творчої діяльності. Тема гри визначається відповідно до навчальної програми з урахуванням її ефективності при підготовці спеціаліста. Предметом гри є моделювання в навчальних умовах певної ситуації чи конкретної професійної діяльності, тренування певних моментів, ознак, якостей того чи іншого предмета. Зміст гри визначається певними навчальними цілями, місцем гри в навчальній діяльності студентів.

У процесі професійної підготовки спеціалістів з виробництва харчової продукції використовуються дидактичні, розвивальні, рольові та ділові ігри.

Наведемо приклади використання рольових ігор під час вивчення природничих дисциплін.

Рольова гра має сюжет, і основним її правилом є дія учасників відповідно до ролі, яка виконується. Рольові ігри мають переважно колективний характер, зокрема відображають відносини в суспільстві, на виробництві, у малій групі. Основні компоненти рольової гри: тема, зміст, уявна ситуація, сюжет, ролі, ігрові дії. У рольовій грі учасники немовби перетілюються в тих, кого зображують, і створюють особливе ігрове життя,

яке поєднує в собі реальне та уявне спілкування. Таким чином, рольова гра може бути ефективним засобом навчання професійного спілкування. Особливо ефективним методом рольові та ділові ігри є для неконтактних студентів, з недостатньо розвинутим мовленням, тривожних (участь у діяльності від імені персонажа зменшує страх помилки, тому що помилок нібито припускається персонаж, а не учасник).

Отже, за умови правильної організації рольові ігри мають також психотерапевтичний ефект (корегують самооцінку, знижують напруженість, конфліктність, непомітно привчають додержуватися вимог суспільства). Усе це вкрай є необхідним для створення здорового творчого мікроклімату в колективі для злагоджених виробничих відносин.

Рольові ігри здійснюють значний емоційний вплив на учасників, розвивають уміння приймати рішення в ситуації спілкування з однолітками, сприяють засвоєнню норм професійної поведінки. Гра надає дійовим особам широкий набір способів поведінки, які неможливо заздалегідь передбачити, тобто рольова гра розвиває і творчі здібності. Учасники гри перебувають у стані інтелектуального напруження, оскільки ніхто не знає способу, за допомогою якого гравці виконують своє завдання [3, с. 210].

Популярними у педагогічній практиці є такі рольові ігри: «Прес-конференція», «Заняття-суд», «Презентація нових технологій», «Заняття – виставка-конкурс», «Змагання менеджерів» тощо.

Наведемо приклад семінарського заняття-конференції з органічної хімії ***«Проблеми застосування основних харчових добавок у виробництві продуктів харчування»***.

На даному занятті була реалізована рольова гра. Тому усі студенти були поділені на групи: фахівці технологи, спеціалісти хіміки, представники громадської організації «Здорове довкілля» та споживачі.

Питання для обговорення на конференції були такими:

- 1) *Хімічна та екологічна класифікація харчових добавок.*
- 2) *Будова та властивості основних органічних харчових добавок: вітамінів, консервантів, харчових барвників, ароматизаторів.*
- 3) *Потреба та особливості використання добавок під час виробництва різних груп продуктів харчування.*
- 4) *Фізіологічний та екологічний вплив харчових добавок.*
- 5) *Аналіз складу конкретних продуктів харчування та узагальнення щодо доцільності їх споживання.*

Проблема використання харчових добавок є актуальною і дискусійною. Для того, щоб активізувати пізнавальну діяльність студентів на занятті, спонукати їх проаналізувати цю проблему, переконати у важливості набутих знань та вмінь у подальшій професійній діяльності, робота учасників конференції була побудована у вигляді дискусії. Дискусія належить до методів стимулювання і мотивації навчальної діяльності. Ігрові методи також сприяють формуванню інтересу до дисципліни, що вивчається, спрямовані на активізацію пізнавальної активності студентів. Така спорідненість функцій

посилює ефективність запропонованої методики проведення семінарського заняття.

Дискусію застосовують у навчанні як засіб колективного вирішення різноманітних завдань, ситуацій, проблем, у процесі якого активізується професійно орієнтоване спілкування студентів. Дискусія залучає студентів до спілкування у формальних, але близьких до реального життя умовах шляхом обміну думками, поглядами на проблему, що обговорюється. Структурно дискусія складається з чотирьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційний, який створює потребу брати участь у дискусії; пізнавальний, який охоплює знання про предмет дискутування та розуміння суті проблемної ситуації; оперативно-комунікативний, який включає вміння вести дискусію, здійснювати логічні операції; емоційно-оціночний, що відповідає за емоційні переживання, взаємовідносини, мотиви, оцінки.

Отже, для організації й проведення навчальної дискусії щодо окреслених викладачем проблем, перш за все, потрібно створити мотиваційну базу такого обговорення. Тобто, необхідно викликати у студентів внутрішню потребу обговорити поставлені проблеми. Саме з такою метою доцільно починати конференцію міні-доповіддю про актуальність проблеми використання харчових добавок.

Пізнавальний компонент дискусії є важливим з точки зору розуміння студентами предмету обговорення, для чого від них вимагається знання фактологічного матеріалу. Щоб навчальна діяльність мала предметне та професійне спрямування, студенти, готуючись до заняття, опрацьовують велику кількість теоретичного матеріалу: матеріали підручників, посібників, інтернет-ресурси, публікації, відеоматеріали. Ця інформація вивчається, аналізується, студенти добирають факти, якими будуть оперувати під час роботи на семінарі. Під час колективного пошуку та аналізу інформації активно формуються комунікативні навички. Пізнавальний компонент дискусії активізує фаховий потенціал студентів, що дає їм можливість адекватно орієнтуватись у навчальній комунікативній ситуації.

Операційно-комунікативний компонент є важливим у плані практичного проведення дискусії. Розглянемо послідовність навчальних дій детальніше.

Завданням підготовчого етапу є планування перебігу дискусії та організація парної чи групової взаємодії студентів, підбір фактів, фраз, виразів для участі у дискутуванні. На цьому етапі вирішальною є робота викладача. Інформація, яка підбирається, повинна містити протиріччя, які спонукатимуть до вирішення проблеми. Наприклад: *Лимонна кислота є одним із найпоширеніших регуляторів кислотності та консервантом навіть для дитячого харчування, але відповідно до європейської кодифікації харчових добавок ця кислота є канцерогеном. Чому ж її так широко використовують? Або: на етикетках газованих фруктових напоїв часто пишуть застереження – містить джерело фенілаланіну. Це небезпечна добавка чи ні? Сорбіт є природним замінником цукру, але його використовують для*

людей, хворих на цукровий діабет. Якщо людина без такого захворювання буде споживати продукти з сорбітом, чи не викличе ця речовина негативних змін в організмі? Чому штучний барвник азорубін дозволений для використання в харчовій промисловості у нас в Україні, але не є дозволеним у більшості європейських країн? Чому штучний барвник жовтий «сонячний захід», незважаючи на його токсичність, використовується в харчовій промисловості й, навіть, у фармацевтичній? Запитання або стверджувальний матеріал можуть бути різноманітними, але важливо, щоб тема для обговорення була цікавою для кожного студента, спонукала їх висловитися, а не відмовчуватись. Під час планування ходу дискусії визначаються правила послідовності виступів, доповнення сказаного, перебивання співрозмовника тощо. На цьому етапі звертається увага на необхідність аргументованого вираження думок, щоб дискусія відбувалася конструктивно і відповідно до теми.

Завданням підготовчого етапу є опрацювання фактологічного матеріалу з теми дискусії, для чого необхідно знайти та опрацювати необхідну інформацію для підтвердження своїх суджень або висновків. Також під час підготовчого етапу актуалізується соціокультурна інформація та життєвий досвід студентів з тим, щоб надати майбутній дискусії реального змісту. Для введення студентів у проблему обговорення та щоб допомогти їм орієнтуватися в ситуації, використовуються такі методи, як *мозкова атака*, *постановка уточнюючих або навідних питань*, *вивчення статистичних даних та їх коментування*. Такі прийоми, як *наведення переконливої цитати або яскравого прикладу*, *проведення історичного екскурсу або аналогії*, *залучення життєво-важливої інформації*, *демонстрація таблиць* («Класифікація харчових добавок» та «Фізіологічний вплив харчових добавок», «Кодифікація харчових добавок, дозволених для використання в Україні»), *використання персонального комп'ютера, оснащеного технічними засобами мультимедіа*, як візуального супроводження теоретичної інформації (різноманітні фото, таблиці, малюнки, ілюстрації, хімічні формули добавок) значно підвищують інтерес студентів до проблеми, яка виноситься на обговорення, активізують психічні процеси. Отже, на цьому етапі формується культура дискутування, збагачуються предметні знання студентів, поповнюється запас професійної термінологічної лексики, що, безумовно, сприяє формуванню професійної компетентності.

Основний етап охоплює проведення дискусії, коли реалізується весь фаховий потенціал студентів, коли вирішуються професійні або соціальні протиріччя, коли формуються вміння аргументовано висловлюватись і доводити свою позицію, засвоюється та обмірковується навчальний матеріал. На цьому етапі студенти, виконуючи відповідні ролі, оволодівають практичними навичками спілкування, які є надзвичайно важливими для майбутнього техника-технолога виробництва харчової продукції.

Емоційно-оціночний компонент має суттєве значення для підтримання творчої, конструктивної атмосфери серед учасників дискусії та надання їм

відповідної оцінки як з боку викладача, так і самих студентів. Наявність позитивного емоційного клімату в групі формує ділові та товариські взаємини між співрозмовниками, попереджує соціальні конфлікти, дозволяє кожному «взяти комунікативний бар'єр, проникнути у відносно замкнутий світ іншої особистості» [1, с.192]. В умовах емоційного піднесення студенти долають почуття невпевненості й скутості у новій ситуації, не бояться висловити і аргументувати свою думку. Здобути авторитет та проявити риси лідерства, що в комплексі активізує їх пізнавальну діяльність та формує професійну компетентність.

Роль викладача зводиться до підтримки та стимулювання розмови, до ненав'язливого скеровування дій та думок учасників обговорення ділової проблеми. Викладач виступає модератором дискусії, тобто керує черговістю виступів, стримує емоції, заохочує до розмови менш активних, оцінює рівень активності та підготовки до заняття. При цьому відзначається якість фахових та фундаментальних знань студентів, уміння комплексно вирішувати проблему, схвально оцінюються їхні досягнення і здобутки, визначаються перспективи застосування засвоєного матеріалу в реальному житті.

Отже, можна зробити висновок, що така форма проведення семінарського заняття з даної теми поживляє процес навчання, робить його ефективнішим, стимулює та посилює пізнавальний інтерес її учасників, збагачує їхні знання і вміння, сприяє їх удосконаленню, вчить поважати опонента, відстоювати свої аргументи і шанувати інших, формує комунікативну культуру, професійну компетентність.

Наведемо приклад дидактично-розвивальної гри «Брейн-ринг», яку можна використовувати на різних заняттях із природничих дисциплін. У таких іграх інтерес студента зміщується від ігрового до розумового завдання, що підвищує його пізнавальну активність. Вони відбуваються під керівництвом викладача і повинні проводитися за дидактичними принципами доступності (від простого до складного), самостійності, позитивної емоційної атмосфери. Дидактично-розвивальна гра розподіляється на етапи, сукупність яких забезпечує досягнення загальної мети гри. Як правило, серед основних етапів дидактичної гри виділяють: теоретичну (розробка) та практичну підготовку, проведення, підведення результатів та аналіз гри. У процесі розробки гри визначаються функції гравців, типи взаємодії з іншими учасниками гри. Гравці можуть безпосередньо брати участь у діях гри або спостерігати за іншими учасниками. Правила гри є відображенням таких основних моментів, як часова регламентація етапів гри та норми поведінки гравців. Дидактична гра, як правило, має систему оцінок (балів) індивідуальних чи групових, поетапних та кінцевих. У неї включається, якщо потрібно, і система штрафів. Показниками для оцінки ігрових дій повинні бути якісні та кількісні характеристики самого процесу і результатів ігрової діяльності, а також наявність чи відсутність помилок, їх характер, витрачений час тощо.

Такі семінари рекомендується проводити після вивчення теми або

змістового модуля, вивчення повного курсу навчальної дисципліни. Подібні семінари є інформаційно-розважальними, однак мають важливе емоційне значення, сприяють заохоченню студентів до вивчення дисциплін. Наприклад, після вивчення теми «Хімічний склад живих організмів» або «Властивості, вміст у продуктах харчування та значення у виробництві харчової продукції спиртів, альдегідів, карбонових кислот» можна провести семінар-гру «Брейн-ринг».

За правилами гри група поділяється на три команди (за рядами). Кожна команда по черзі відповідає на запитання. Відповідь потрібно дати за одну хвилину. Якщо команда дала неправильну відповідь, інші команди можуть відповісти, за умови, що одна хвилина не скінчилася. Якщо відповідь готова відразу після запитання, команда зараховує в свій актив додаткову хвилину для обговорення.

Готовність команди визначається за сигнальною картою (червона, синя, зелена), яку піднімає капітан команди.

Попередньо кожна команда готує інформаційно-розважальну паузу, за яку отримує максимум 3 додаткові бали. Тематика має бути природнича.

Гра поділена на три гейми. У першому геймі розігруються запитання з максимальною вартістю 3 бали (репродуктивний рівень):

- ✓ Як називаються речовини, які не розчиняються у воді? (1 бал).
- ✓ Що таке ендогенна вода? (3 бали).
- ✓ Як називається процес руйнування вторинної та третинної структури білкової молекули? (2 бали).

Другий рівень, евристичний (II гейм), вимагає логічного міркування, питання оцінюються від 3 до 5 балів:

- ✓ Якщо осадити білок концентрованим розчином кухонної солі, чи можна його повернути в розчин? (4 бали).
- ✓ Чому тварини, які впадають в анабіоз, накопичують жир у підшкірному шарі? (3 бали).
- ✓ Чому в тварин енергетична функція першочергово належить вуглеводам, а не ліпідам, хоча при розщепленні 1 г ліпідів виділяється вдвічі більше енергії? (5 балів).

Третій рівень, пошуковий (III гейм), вимагає глибших логічних міркувань і тому правильні відповіді оцінюються від 5 до 7 балів:

- ✓ Чому активність ферментів може проявлятися лише за певних умов? (5 балів).
- ✓ Що спільного та відмінного між процесами деструкції та денатурації білка? (6 балів).
- ✓ Що спільного в будові молекул покривних тканин у павука та грибного тіла білого гриба? (7 балів).

Уже в першому геймі студенти відчувають, як важливо вміти співпрацювати в команді. Правильну відповідь оголошує лише капітан, в іншому випадку вона не зараховується. Інформацію потрібно передати капітанові так, щоб не почули учасники інших команд (підключаються

невербальні засоби комунікації), пояснити суть відповіді капітанові потрібно швидко, чітко, логічно, інакше капітан її просто не зрозуміє і знову буде поразка. При обговоренні запитання слід переконати колег у правильності своєї відповіді, а всій команді прийняти правильне рішення ще й за обмежений час. Нестриманість в емоціях часто призводить до «фальц-старту» – розчарування. Ефективність такої форми роботи для формування професійної компетентності очевидна. Навіть наприкінці одного такого заняття є позитивний результат – робота в команді стає більш злагодженою, формулювання думок – логічними та послідовними, взаємодія чітка, роль капітана стає дійсно керівною.

Під час підведення підсумків (підрахунок балів і визначення переможців, розподіл балів між членами команд у вигляді оцінок, оцінка викладачем загальної роботи студентів на занятті) набрані бали учасники команди розподіляють самостійно під керівництвом капітана команди відповідно до ступеня активності студентів на занятті. Оцінку «незадовільно», яка оцінюється в 2 бали, дозволяється не ставити.

У процесі вивчення природничих дисциплін доцільно запроваджувати різноманітні ігрові методи як під час проведення аудиторних занять, так і під час проведення позакласних заходів професійного спрямування (інтелектуально-розважальна гра «Що? Де? Коли?», рольова гра «Спадщина минулих поколінь, регіональна науково-практична конференція «Значення хімічних сполук та процесів у сучасних технологіях» та інші.

Керуючись досвідом проведення таких занять, слід зазначити, що заняття та позакласні заходи з використанням ігрових методів є надзвичайно дієвими й ефективними для формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції. Навіть студенти з низьким рівнем пізнавальної активності активно включаються в процес спілкування, ретельно і творчо виконують обрані ролі, рівень відповідальності за виконання спільної справи завжди високий.

Отже, застосування методів, які моделюють зміст та сутність майбутньої професійної діяльності (навчання через дискусію, рольові та ділові ігри тощо), значно підсилюють мотивацію до вивчення природничих дисциплін та засвоєння професійних знань загалом; підвищують рівень навчальної праці, розширюють кругозір, сприяють підвищенню загального рівня інтелектуальних здібностей студентів. Використання навчально-педагогічних ігор сприяє прагненню студентів до самоосвіти, самовизначення, самовдосконалення, що в кінцевому результаті підвищує рівень готовності до практичної професійної діяльності, сприяє формуванню професійної компетентності.

Література

1. Добротвор О. В. Диспут як засіб розвитку комунікативної компетентності старшокласників / Добротвор О. В. // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – Вип. 6 (16). – С. 181-184.

2. Куліш І.М. Дидактична гра як засіб активізації навчальної діяльності студентів університету: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.09 / Куліш І.М. – Черкаси, 2001. – 190 с.

3. Курлянд З.Н. Теорія і методика професійної освіти: навч. посіб. / [Курлянд З.Н., Осипова Т.Ю., Гурін Р.С. та ін.; за ред. З.Н. Курлянд]. – К.: Знання, 2012. – 390 с.

4. Кучерова Г. М. Інтерактивні вправи та ігри / Кучерова Г. М. – Харків: Вид. група «Основа», 2011. – 114 с.

5. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. – К.: А.С.К., 2005. – 192 с.

УДК 37.018:371.7

Мостіпака Т.П.,

*аспірант кафедри педагогіки Житомирського
державного університету імені Івана Франка*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ

У статті висвітлено сучасні підходи до розуміння поняття «здоров'язбережувальна поведінка», «здоров'язбережувальна культура». Проаналізовано їх виховний вплив на формування здорового способу життя школярів. Розглянуто різні етапи навчально-виховної діяльності, яка спрямована на формування здоров'язбережувальної поведінки учнів. Теоретично обґрунтовано ефективність співпраці сім'ї та школи у формуванні здоров'язбережувальної поведінки дітей.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язбереження, здоров'язбережувальна поведінка, здоров'язбережувальна культура, освіта.

В статье очерчены современные подходы к пониманию понятия «здоровьесберегательное поведение», «здоровьесберегательная культура». Проанализировано воспитательное влияние на формирование здорового образа жизни школьников. Рассмотрены разные этапы учебно-воспитательной деятельности, которая нацелена на формирование здоровьесберегательного поведения учеников. Теоретически обоснована эффективность сотрудничества семьи и школы в формировании здоровьесберегательного поведения детей.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесбережение, здоровьесберегательное поведение, здоровьесберегательная культура, образование.

The article the modern going is reflected near understanding of concept "health saving behavior", "health saving culture". The educator influence on forming of healthy way of life of school children are analysed. The different stages of educational-educator work are considered, that is sent to forming of health saving behavior of students. In theory efficiency of collaboration of family and school is reasonable in forming of health saving behavior of children.

Key words: health, health protection, health saving behavior, health saving culture.

Стан здоров'я дітей та підлітків належить до пріоритетних соціальних та медичних проблем нашої держави, тому що від здоров'я молоді залежить майбутнє суспільства і визначається шлях розвитку країни.

Висвітленню сутності проблем здоров'я та різних аспектів здорового способу життя присвячено дослідження філософів, медиків, педагогів, соціологів – М. Амосова, Г. Апанасенка, І. Брехмана, Е. Булич, В. Войтенко, С. Громбаха, В. Казначеева, В. Колбанова, Н. Куїнджі, І. Муравова, Ю. Лісіцина, В. Петленка, Г. Сердюковської, С. Страшко Л. Сущенко, А. Щедріної та інших; а також психолого-педагогічні дослідження Г. Воскобойнікової, Г. Власюк, Ю. Бойчука, Г. Голобородько, О. Дубогай, В. Єфімової, Г. Зайцева, О. Іонової, С. Лапаєнко, С. Свириденко, В. Оржеховської, Л. Татарникової та інших учених.

Метою цієї статті, що є складовою нашого дослідження, є розкриття і теоретичне обґрунтування важливості та необхідності співпраці сім'ї та школи у формуванні здоров'язбережувальної поведінки дітей.

Здоров'я, як основний фактор повноцінного розвитку, є динамічним процесом, що забезпечує повноцінне життя та працездатність кожної людини. Виходячи з цього, основи здорового життя або культури здоров'я, перш за все, закладаються в сім'ї. Тому спосіб життя окремо взятої родини, її традиції, звички, погляди на виховання та розвиток належать до чинників, що значно впливають на формування дитячого здоров'я, і від того, яким буде набір цих чинників, залежатиме початковий етап соціалізації дитини.

Школа – це життєвий простір дитини, де вона перебуває значну кількість часу, тому саме школа повинна давати знання і вміння берегти та поліпшувати своє здоров'я. При цьому потрібно враховувати соціально-економічні, кліматичні, регіональні та індивідуальні особливості, в яких зростає та виховується дитина. Погіршення рівня життя суспільства, а саме побутових умов, нехтування раціональним харчуванням, неповноцінний відпочинок, низька рухова активність, відсутність фізичного навантаження, наслідки Чорнобильської катастрофи та інші несприятливі фактори призводять до зростання дитячої захворюваності.

Отже, основними методами збереження та зміцнення здоров'я в умовах школи та сім'ї мають стати валеологічна грамотність батьків і дітей, формування культури здорового способу життя, профілактика захворювань та дотримання гігієнічних правил (фізична активність, загартовування організму, повноцінне харчування, запобігання шкідливим звичкам – палінню, алкоголізму, наркоманії тощо) [1, с. 5-6; 2, с. 5].

Поняття «здоров'язбережувальна поведінка» слід розуміти як діяльність учня, спрямовану на збереження і зміцнення власного фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я й оточуючих людей. Рівноцінно важливою у цьому процесі є просвітницька діяльність сім'ї та школи з формування здоров'язбережувальної компетентності учня. Так І. Анохіна розглядає

здоров'язбережувальну компетентність як готовність самостійно вирішувати завдання, пов'язані з підтримкою, зміцненням та збереженням здоров'я, як свого, так і оточуючих людей [3, с. 25].

Здоров'язбережувальна поведінка – це комплекс життєвих компетентностей (умінь, навичок та звичок), які щоденно використовує учень. До таких належать: життєві звички та навички, що сприяють фізичному здоров'ю (санітарно-гігієнічні, режим праці та відпочинку, навички рухової активності, раціонального харчування); життєві звички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю (самооцінка, аналіз проблем і здатність до прийняття рішень, визначення життєвих цілей, навички самоконтролю, тренування волі); життєві уміння, що сприяють соціальному здоров'ю (уміння спілкуватися, поводитися та розв'язувати конфліктні ситуації); звички поведінки в некомфортних умовах.

Під час навчально-виховного процесу важливо не нашкодити здоров'ю дитини, а навпаки – зберегти його та зміцнити. Основні вимоги щодо здоров'язбережувального навчання:

- 1) дотримання СанПіН і правил охорони праці;
- 2) створення комфортного психологічного клімату;
- 3) раціональна організація праці вчителів та учнів;
- 4) використання активних методів навчання і форм організації пізнавальної діяльності учнів;
- 5) упровадження аудіовізуальних засобів навчання та виховання;
- 6) чергування різних видів діяльності;
- 7) використання технологій, що мають здоров'язбережувальний ресурс.

Щоб уникнути перевтоми у дітей під час навчального процесу, потрібно використовувати ігри, фізкультхвилинки, арт-терапію, дихальну гімнастику, пальчикову гімнастику, казки, музичний супровід тощо. На жаль, наше суспільство в цілому та освіта зокрема ще мають нестачу компетентних кадрів з формування у дітей позитивного ставлення до здоров'язбереження. А це призводить до відсутності інтересу молоді до своєї особистості взагалі й до здоров'я зокрема. Така ситуація розвивається з різних причин: приклад батьків, які схильні до шкідливих звичок, погані компанії, в які може потрапити дитина, бажання бути «дорослими» тощо. Щоб уникнути та розірвати «ганебне коло нездоров'я» для дитини, сім'я та школа повинні співпрацювати в одному напрямі, маючи єдину мету, виховувати валеологічно грамотну, здорову дитину зі здоров'язбережувальною поведінкою. Для реалізації такої стратегії поведінки неабияке значення має просвітницька робота серед молодих батьків, яку можливо проводити на батьківських зборах, семінарах, об'єднаннях, мініконференціях тощо. Регулярне виконання вимог батьків щодо сумлінного ставлення до власного здоров'я сприятиме формуванню звички, нагромадженню необхідного досвіду поведінки, хоча усвідомлене розуміння необхідності подібних дій з'явиться значно пізніше. Важливим є і те, щоб вимоги батьків та школи були тактовними, обґрунтованими, роз'ясненими (з огляду на вік дитини),

доброзичливими та мали ступінь довіри. Треба пам'ятати що заохочення, похвала завжди сприятимуть позитивному ставленню дитини до алгоритму такої поведінки. Стосовно педагогічних здібностей батьків, то до найважливіших із них варто віднести вміння належно організовувати комунікативну діяльність, налагоджувати внутрішньо сімейні взаємини і, найголовніше, встановлювати правильні стосунки з дітьми. Не менш важливим і добре відомим є принцип єдності вимог до дитини з боку дорослих: матері, батька, бабусі, дідуся, старших дітей стосовно молодших. Нехтування цього принципу в практиці сімейного виховання, зазвичай, дає очевидний негативний результат. Для створення сприятливого психологічного клімату в сім'ї батькам треба спілкуватися з дітьми, цікавитися їхнім емоційним станом та переживаннями, приділяти велику увагу навчанню та вихованню дитини й створювати для цього комфортні умови, звертати увагу на настрій дитини. Потрібно слідкувати за режимом дня та правильним харчуванням, враховувати особливості нервової системи (тип темпераменту, характер), не перевантажувати фізичними та розумовими вправами, привчати відповідально ставитися до свого здоров'я та до того, щоб своїми діями не завдавали шкоди здоров'ю оточуючим. Це сприятиме формуванню поваги до кожного члена сім'ї та зміцненню і збереженню здоров'я в ній.

Виконання цих умов усіма учасниками процесу в результаті призведе до усунення недоліків у формуванні здоров'язбережувальної компетентності, екологічної освіти, культури поведінки підростаючого покоління нашої держави. Виховання здоров'язбережувальної культури, яку ми розглядаємо як цілісну систему соціально-психологічних утворень, яка складається із здоров'язбережувальних орієнтацій (знань, умінь та навичок) і набуває особистісного змісту та виступає спонукальним мотивом у здоров'язбережувальній поведінці, шляхом неперервної взаємодії сім'ї (родини) та школи в результаті змінить на краще ситуацію зі здоров'ям учнівської молоді та суспільства України. Девізом таких дій може бути «У здоровій країні – здорові діти. Змінюй себе – змieniш країну».

Отже, просвітницька діяльність серед батьків, вивчення і використання в роботі педагогів здоров'язбережувальних освітніх технологій – це основне завдання сучасної освіти. У подальших дослідженнях нами буде розглянута їх структура, функції, зміст та досвід використання.

Література

1. Власюк Г. Формування у школярів прагнення до ведення здорового способу життя / Г. Власюк // Рідна школа. – 2002. – № 4. – С. 5 – 12.
2. Гриценко Л. І. Формування навичок здорового способу життя у дітей та підлітків / Л. І. Гриценко // Практична психологія і соціальна робота. – 2002. – № 5. – С. 5-6.
3. Анохина И. А. Приобщение дошкольников к здоровому образу жизни : [метод. рекоменд.] / Анохина И. А. – Ульяновск : УИПК-ПРО, 2007. – 80 с.

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПОНЯТТЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті здійснено короткий історичний аналіз розвитку поняття “здоровий спосіб життя”. Розкриваються різні погляди на сутність даного феномена, проаналізовано зміст досліджуваної категорії.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя.

В статье подан краткий исторический анализ развития понятия “здоровый способ жизни”. Раскрываются разные взгляды на сущность данного феномена, проанализировано содержание исследуемой категории.

Ключевые слова: здоровье, здоровый способ жизни.

This article provides a brief historical analysis of the concept of “healthy lifestyle”. The publication details are different views on the nature of the phenomenon of healthy lifestyles, the study analyzed the nature category.

Key words: health, healthy lifestyle.

Проблема здоров'я та здорового способу життя існувала завжди й має давні традиції в історії розвитку людства. Вона ставала все гострішою з кожним новим етапом розвитку науки, культури, цивілізації. Залежно від того, як швидко набирала обертів людська історія, усе більше замислювалася людина над сенсом свого існування на землі, над причинами скороминучості життя та його щасливим перебігом. Людина завжди намагалася продовжити собі життя; забезпечити комфортні умови існування, суспільно-соціальної діяльності. Саме поняття «здоров'я» виникло давно, а проблема здорового способу життя, незважаючи на науково-технічний прогрес, є актуальною і в наш час.

Про здоров'я людина стала замислюватися з того часу, коли усвідомила себе соціальною істотою. Люди намагалися зрозуміти сутність здоров'я і шукали всілякі заходи, які сприяли б його зміцненню. Тож ще з давніх часів було помічено вплив на здоров'я умов праці, звичок, звичаїв, навіть вірувань, думок, хвилювань. Давні лікарі обов'язково призначали своїм пацієнтам той чи інший режим харчування, давали поради, як поводити себе під час хвороби, тобто намагалися полегшити страждання і прискорити видужання хворих шляхом правильного поводження. Причинами хвороби вважали порушення сну, режиму відпочинку, тяжку або напружену, неспокійну працю, різноманітні побутові конфлікти, негаразди, образи, розчарування, наслідки недостатнього, нерегулярного харчування та ін.

Відомий радянський соціал-гігієніст та історик медицини Ю. Лісіцин відзначав, що медицина минулого, особливо у давні часи та середньовіччя,

ґрунтувалася не лише на забобонах та релігійних догмах, а й на раціональних судженнях, заснованих на багатому досвіді народного лікування, методах профілактики, розвитку наукових досліджень [5, с.147]. Так Гіппократ, який за глибиною мислення випереджав свій час, стверджував, що більшість хвороб залежить від дій, учинків, думок людини, умов її життя, природних факторів, підкреслював, що саме конкретне оточуюче середовище, праця, побут, схильності особистості спричиняють захворювання. Великий індійський лікар Сушрута, якому приписують відомий медичний трактат “Аюрведу” – “Знання життя”, вчив пильного спостереження за хворим: як він себе поводить, харчується, відповідає на питання, які життєві обставини призвели до хвороби. У своїх рекомендаціях він надавав неабиякого значення дієті, фізичним вправам, зміні навколишнього оточення.

Прогресивні вчені, просвітителі, громадські діячі Т. Мор, Т. Кампанелла, Ф. Фур'є, К. Сен-Симон, Р. Оуен суспільну організацію майбутнього поєднували із здоровою працею, побутом, гігієнічним способом життя, що забезпечувало жителям “Утопії” та “Міста Сонця” гармонійний фізичний і психічний розвиток, міцне здоров'я. Ф. Рабле в “Гаргантюа й Пантагрюелі” висміював такі явища, як переїдання, розбещеність, таким чином виступав проти негативних сторін способу життя.

Проаналізовані факти свідчать, що задовго до появи досліджуваного поняття вчені минулого високо оцінювали значення здорового способу життя.

Отже, виникнення поняття “здорового способу життя” має глибокі історичні корені та, на думку багатьох науковців досліджуваної проблеми (Н.Коцур, С. Омельченко, А.Чаговець, О. Шиян та ін.), лише у другій половині XX століття виникло реальне підґрунтя для розвитку даної категорії, що зробило можливим здійснення глибинного аналізу сутності цього феномену, розкриття наукового змісту поняття “здорового способу життя”.

Із розвитком діяльності Всесвітньої організації охорони здоров'я (1948 р.) розпочався пошук нових шляхів покращення здоров'я людини, збір і систематизація інформації про існуючі загрози здоров'ю. Започаткування такої діяльності відбулося в Канаді, де у звіті міністра охорони здоров'я “Новий підхід до охорони здоров'я канадців” (1974 р.) уперше на урядовому рівні було аргументовано доведено, що медичне обслуговування населення, на якому б рівні воно не знаходилося, має лише незначний вплив на стан здоров'я, здебільшого все залежить від способу життя людини. З позиції державної політики такий підхід є набагато ефективнішим та економічно доцільнішим порівняно з нескінченними витратами на лікування наслідків нездорового способу життя [6]. Тож більш вагомим чинником для збереження здоров'я визнається здоровий спосіб життя. Варто зауважити, що цей історичний період, як стверджує дослідниця Н. Коцур, відзначився загостренням зовнішньополітичного становища, зростанням непорозуміння між супердержавами, що, без сумніву вплинуло на спосіб життя людей, їхню

систему світосприйняття. Спосіб життя людей, які належали до різних економічних світів, їхні життєві цінності, ставлення до здоров'я стали предметом гострих дискусій не тільки у політиці, але й у сфері охорони здоров'я. Так у науці виникло підґрунтя для дослідження поняття здорового способу життя на основі накопиченого у філософській літературі матеріалу про спосіб життя.

Наприкінці 70-х – протягом 80-х рр. XX ст. філософський та соціальний аспекти здорового способу життя найбільш повно розкрилися у роботах видатних науковців І. Брехмана, Г.Царегородцева, С. Чікіна, Є. Чазова, Д.Ізуткіна, Ю. Лісіцина та інших. На думку вченого Д.Ізуткіна, здоровий спосіб життя залежить не лише від об'єктивних, але і від суб'єктивних чинників: волі, характеру і цілеспрямованості самої людини, від певної зорієнтованості особистості на зміцнення свого і здоров'я інших людей [3, с. 43].

Відомий учений Г. Царегородцев, який займався вивченням філософських і соціальних проблем медицини, стверджує, що головне у формуванні здорового способу життя – сама людина, мотиви її вчинків, спосіб мислення, що тільки у разі відмови від традиційного медичного поняття здорового способу життя як переліку гігієнічних умов існування людини можна покращити стан суспільного здоров'я. Розглядається й питання відповідального ставлення до власного здоров'я. Наголошується, що значну роль у цьому відіграють фактори суб'єктивного порядку, адже у своєму бутті людина відповідальна за свій спосіб життя [8].

У наукових дослідженнях вченого Ю. Лісіцина здоровий спосіб життя визначається як “спосіб життєдіяльності, спрямований на зміцнення і покращення здоров'я людей”, при цьому “спосіб життя”, на думку дослідника, вміщує чотири категорії: економічну – “рівень життя”, соціологічну – “якість життя”, соціально-психологічну – “стиль життя”, соціально-економічну – “устрій життя” [5, с. 144].

У медико-гігієнічних дослідженнях окресленого періоду основна увага приділяється діяльнісному аспекту здорового способу життя, дане поняття розуміють як: “раціональне поєднання фізичних і психічних навантажень, раціональний режим праці та відпочинку, оптимальний руховий режим, особиста гігієна, раціональне харчування, відсутність шкідливих звичок, заняття фізичною культурою” (В. Дзяк, К. Лисунець, І. Лях та інші).

Отже, узагальнюючи матеріали літературних джерел, можна зробити висновки, що до розкриття наукового змісту поняття “здоровий спосіб життя” активно долучилися видатні вітчизняні філософи, лікарі, фізіологи, гігієністи, соціологи, які розробили концептуальні засади формування здорового способу життя, дали характеристику даного феномена. На жаль, окреслене питання все ж таки аналізувалося з позицій медичної науки та обмежувалося лише діяльнісним аспектом, що так само знайшло логічне відображення у педагогічних тлумаченнях поняття “здорового способу життя”, яке розглядалося лише як виховання навичок гігієнічної поведінки та

профілактики шкідливих звичок.

Для сучасних досліджень феномену “здоровий спосіб життя” характерне комплексне розуміння досліджуваного питання. Так у дослідженнях Т. Бойченко, Н. Колотій, С. Кондратюк, О. Балакіревої, О. Яременко, Т. Бабюк, В. Оржеховської, О. Дубогай та інших учених наведені різні визначення щодо поняття “здоровий спосіб життя”.

На думку Т. Бойченко, Н. Колотій, “здоровий спосіб життя – це сукупність форм життєдіяльності людини, яка забезпечує її здоров’я та успішний життєвий шлях. Власне, це – гармонійна життєдіяльність людини, що сприяє зміцненню і збереженню здоров’я” [2, с. 8]. Науковець С. Кондратюк, визначаючи здоровий спосіб життя через діяльність, дає таку характеристику цього поняття: “здоровий спосіб життя – це форма життєдіяльності, яка ґрунтується на вимогах добового біоритму і включає такі основні складові, як особиста гігієна, рухова активність, режим харчування та сну, загартовування, чергування праці й відпочинку, відсутність шкідливих звичок” [4, с. 127]. Дослідниця вважає, що здоровий спосіб життя безпосередньо пов’язаний із особистісно-специфічним втіленням людьми своїх соціальних, психологічних та фізичних можливостей і здібностей.

Учена В. Оржеховська розуміє сутність здорового способу життя як форми повсякденного життя, які відповідають гігієнічним правилам, розвивають адаптивні можливості організму, сприяють успішному відновленню, підтримці й розвитку його резервних можливостей, повноцінному використанню соціально-психологічних функцій.

Т. Бабюк дає таку характеристику окресленого поняття: “здоровий спосіб життя – це система ціннісно-змістових установок, знань, мотиваційно-вольового досвіду особистості, яка безперервно трансформується, та практична діяльність суб’єкта, спрямована на збереження та розвиток здоров’я в процесі адаптації до змінних умов життєдіяльності відповідно до вікового розвитку” [1, с. 116].

На думку сучасних учених О. Балакіревої, О. Яременко, “здоровий спосіб життя – це все в людській діяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров’я, все, що сприяє виконанню людиною своїх людських функцій через посередництво діяльності з оздоровлення умов життя – праці, відпочинку, побуту” [6].

Українська валеологічна наука дає своє пояснення досліджуваному поняттю: «здоровий спосіб життя – це так звана формула здоров’я, що означає усі дії людини, безпосередньо спрямовані або які опосередковано торкаються формування, збереження, зміцнення, споживання, відновлення і передачі здоров’я – ФЗЗСВП» [6].

Короткий аналіз історичного розвитку поняття “здоровий спосіб життя” дає підстави зробити певні висновки. Проаналізовані підходи до визначення досліджуваного поняття засвідчують, що даний феномен був предметом широкого наукового вивчення і впродовж тривалого часу склалися різноманітні погляди на дану проблему.

У другій половині XX століття був здійснений аналіз сутності поняття “здоровий спосіб життя” та розкрито його науковий зміст. Окреслене питання розглядалося з позицій медичної науки, основна увага приділялась діяльнісному аспекту здорового способу життя. Сучасні наукові дослідження виявили обмеженість таких підходів і надали перевагу комплексному розумінню здорового способу життя. Визначений феномен розглядається сьогодні як сукупність зовнішніх і внутрішніх умов життєдіяльності людського організму, що сприяють зміцненню функціонального стану систем організму, а також сукупність раціональних методів, спрямованих на зміцнення здоров’я, гармонійний розвиток особистості, задоволення життєво важливої потреби в здоров’ї. Таке розуміння здорового способу життя уможливорює успішне формування досліджуваного феномена в умовах навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. Перспективами подальшого наукового пошуку є вивчення педагогічних можливостей та пошук ефективних шляхів формування здорового способу життя у молоді та дорослих.

Література

1. Бабюк Т.Й. Теоретичні аспекти проблеми здоров’я та виховання здорового способу життя особистості / Т.Й. Бабюк // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2005. – Вип. 8. – Книга 2. – С. 116.
2. Бойченко Т. Основи здоров’я. Експериментальний підручник для учнів / Тетяна Бойченко, Наталія Колотій. – К.: Державний інститут проблем сім’ї та молоді, Український ін-т соціальних досліджень, 2004. – С. 8.
3. Изуткин А.М. Социалистический образ жизни и здоровье населения / А.М. Изуткин, Г.И. Царегородцев. – М.: Мысль, 1977. – С. 43.
4. Лисицын Ю.П. Слово о здоровье / Ю.П. Лисицын. – М.: Сов. Россия, 1986. – С. 147.
5. Піндер Л. Новий погляд на структуру: Вивчення становища щодо розвитку політики пропагування здоров’я в Канаді / Л.Піндер // Пропагування здоров’я. – 1988. – Т. 3. – № 2. – С. 205-212.
6. Формування здорового способу життя молоді: проблеми і перспективи / [О.Яременко, О.Балакірева, О.Вакуленко та ін.] – К. : УІСД, 2000. – 207 с.
7. Царегородцев Г.И. Что такое здоровье? / Г.И. Царегородцев. – М.: Знание, 1976. – 96 с.

УМОВИ ДРУКУ

В *Андрогогічному віснику* публікуються оригінальні (раніше не опубліковані) статті теоретичного й експериментального характеру. Вісник виходить один раз на рік. Мова – українська, російська, польська, англійська.

До друку приймаються наукові статті, які містять такі елементи: 1) постановку проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями; 2) аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми; 3) окреслення невирішених питань, порушених у статті; 4) формулювання мети і завдань статті; 5) виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів; 6) висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми.

Технічні параметри: файли у **форматі rtf** подаються за такими параметрами: сторінки у форматі А4, поля – по 2 см з усіх боків. гарнітура – Times New Roman, розмір шрифту – 12, міжрядковий інтервал – 1, абзац – 1 см. Допускається виділення символів (фрагментів тексту) напівжирним шрифтом, курсивом та підкресленням. При наборі тексту потрібно розрізняти символи дефісу та тире. Сторінки без нумерації (нумеруються олівцем на звороті). Рисунки нумеруються. Формули виконуються в редакторі Equation Editor, малюнки – в графічних редакторах.

Обсяг статті – не менше 6 сторінок формату А 4.

Матеріали розміщуються у такій послідовності:

- ліворуч у верхньому рядку вказується УДК;
- праворуч у верхньому рядку прізвище та ініціали автора друкуються курсивом з нового рядка, під кожним прізвищем кожного із співавторів – назва організації та місто;
- через рядок, посередині сторінки великими літерами друкуються назва статті;
- під назвою статті курсивом друкуються анотація (слово «анотація» не друкуються) 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" після основного тексту, далі – список літератури в алфавітному порядку, посилання на літературні джерела обов'язкове ([3, с. 8]; [4; 7]).

Матеріали, оформлені з порушенням вказаних вище вимог та вимог Постанови ВАК від 15.01.2003 № 7-051/1, до друку не приймаються.

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.