

**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 7

Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
Житомир
2016

Видається за рішенням Вченої ради Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 4 від 1 листопада 2016 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:	О.А. Дубасенюк, доктор педагогічних наук, професор, почесний академік НАПН України;
Заступник головного редактора:	Л.Б.Лук'янова, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;
Відповідальний редактор:	Н.М. Мирончук, кандидат педагогічних наук, доцент;
Відповідальний секретар:	М.О. Ковальчук, 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;
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, член-кореспондент НАПН України;
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-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ	5
Ничкало Н.Г. Концептуальні та міждисциплінарні засади багаторівневої педагогічної освіти у науковому доробку академіка І.А. Зязюна	5
Лук'янова Л.Б. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх викладачів до навчання дорослих	18
Баніт О.В. Філософські витоки розвитку особистості в системі неперервної освіти	45
Вознюк А.В. Ценностные основания образования взрослых: аксиологические и ментальные типы людей.....	53
Пастовенський О.В. Специфіка функцій громадсько-державного управління освітніми системами	69
Мерзлякова О.Л. Освіта через усе життя: проблема оцінювання набуттої освіти	84
Хоріна О.І. Рефлексивні процедури як складова соціально-психологічної технології супроводу освітніх та суспільних реформ	96
РОЗДІЛ ІІ. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	109
Дубасенюк О.А. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до творчої професійної діяльності в умовах магістратури	109
Антонова О.Є., Шевчук С.І. Андрагогічні засади підготовки вчителів біології до розвитку інтелектуальної обдарованості старшокласників у позашкільних навчальних закладах екологічного профілю	117
Мирончук Н.М. Стратегічні напрями професійної підготовки викладачів вищої школи в контексті інтеграційних освітніх процесів	130
Шкіренко О.В. Андрагогічні засади розвитку духовних цінностей та потенціалу педагога.....	139
Дем'янчук О.О. Дослідження процесу формування гностичних умінь молодих учителів	148
Каплінський В.В., Акімова О.В., Асаулюк І.О. Конкурс педагогічної майстерності як засіб визначення рівня загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів.....	153

Свиридюк В.В. Наукові дослідження магістрів медсестринства	161
РОЗДІЛ III. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ОСВІТИ	
ДОРОСЛИХ	178
Аргіропоулос Дімітріс Педагогічний аспект інтеграції дітей з особливими потребами у соціально-педагогічне середовище: досвід Італії.....	178
Сасенко Т.В. Використання досвіду Фінляндії у розбудові системи вищої екологічної освіти України	188
Чирчик С.В. Зарубіжний досвід розвитку дизайн-освіти	193
Franc Malgorzata Creation i creativity w formowaniu osobowości	203
Павленко В.В. Тести креативності особистості: сутнісні характеристики та особливості застосування	219
Лук'янець А.В. Формування системи туристичної освіти: вітчизняний та зарубіжний досвід	232

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

УДК 378.1

Ничкало Н. Г.,
*доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН
України, академік-секретар відділення професійної
освіти і освіти дорослих НАПН України*

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ТА МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗАСАДИ БАГАТОРІВНЕВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У НАУКОВОМУ ДОРОБКУ АКАДЕМІКА І.А. ЗЯЗЮНА

Ідеї відомого вченого академіка І.А. Зязюна розглянуто у контексті концептуальних та міждисциплінарних досліджень. Зазначено, що Українська наукова школа педагогічної майстерності – переконливий приклад відданості цій благодатній і життєдайній ідеї наукового лідера, академіка І.А. Зязюна, який стояв у витоків створення Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України – нині Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, в якому створено потужні інноваційні наукові відділи, що сприяють розвитку вітчизняної педагогічної науки. Розкрито значення наукової спадщини академіка І.А. Зязюна для модернізації багаторівневої педагогічної освіти в сучасних умовах. Охарактеризовано основні ідеї концепції педагогічної майстерності та положення психопедагогіки й андрагогіки. Запропоновано перспективні напрями вивчення міждисциплінарних досліджень наукової спадщини видатного українського вченого.

Ключові слова: наукова спадщина, багаторівнева педагогічна освіта, педагогічна майстерність, концепція, міждисциплінарні засади, психопедагогіка, андрагогіка.

The ideas of famous scientist are considered in the context of interdisciplinary research. It is shown that the Ukrainian scientific school of pedagogical mastership is a compelling example of devotion to this fertile and useful idea of its scientific leader, academician I. A. Zyazyun, who stood at the origin of the Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of Ukraine – now the Institute of Pedagogical Education and Adult Education of NAPs of Ukraine, which have created innovative and powerful science departments, contributing to the development of the Ukrainian pedagogical science. The importance of the scientific heritage of Academician I.A. Ziazium for education modernization in contemporary conditions and its prospects have been

revealed. The author determines basic ideas of the concept of pedagogical excellence and psycho-diagnostics. The promising areas of interdisciplinary researches of scientific heritage of outstanding Ukrainian scientist have been suggested.

Keywords: scientific heritage, multilevel pedagogical education, pedagogical excellence, concept, interdisciplinary foundations, psycho-pedagogy, andragogy

Идеи известного ученого академика И.А. Зязюна рассмотрены в контексте концептуальных и междисциплинарных исследований. Указано, что Украинская научная школа педагогического мастерства – убедительный пример преданности этой благодатной и полезной идее научного лидера, академика И.А. Зязюна, который стоял у истоков создания Института педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины – ныне Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины, в котором созданы мощные инновационные научные отделы, способствующие развитию отечественной педагогической науки. Раскрыто значение научного наследия академика И.А. Зязюна для модернизации многоуровневого педагогического образования в современных условиях. Охарактеризованы основные идеи концепции педагогического мастерства и положения психопедагогики и андрагогики. Предложены перспективные направления изучения междисциплинарных исследований научного наследия выдающегося украинского ученого.

Ключевые слова: научное наследие, многоуровневое педагогическое образование, педагогическое мастерство, концепция, междисциплинарные основы, психопедагогика, андрагогика.

1. Невичерпна багатогранність таланту

Іван Андрійович Зязюн – філософ, психолог і педагог, талановитий організатор освіти і державний діяч, життя якого – взірєць самовідданої праці на благо держави, вітчизняної та світової педагогічної науки.

Одною з головних характеристик видатного педагога є його багатогранний талант, який постає зразком вченого-енциклопедиста. Ось цьому однієї з цінностей науково-педагогічної спадщини Івана Андрійовича Зязюна полягає в її інтердисциплінарності, основою якої є методологія філософії освіти в баченні цього видатного українського вченого. Її коріння – у філософії серця Григорія Сковороди, Панфіла Юркевича, в українській народній педагогіці, що знайшла яскраве втілення в ідеях, концепціях і методиках десятків тисяч педагогів. На різних історичних етапах вони віддавали освіті свій інтелект, розум і невичерпну любов до дитини, яка зростала, ставала на ноги й долаючи різні незгоди, утверджувалася в особистому житті і професійній діяльності.

Справжня поезія філософсько-педагогічної творчості Івана Андрійовича бере свій початок у тій особливій неповторності, про яку він писав так: "Моя

неповторність....від батька-матері, учителів, від самостійного пізнання і людської психології" [2].

У зв'язку з цим зазначимо, що науково-методичний посібник *"Педагогіка добра: ідеали і реалії"* – це нова нетрадиційна педагогічна поема нашої доби. Вона пронизана тонкими мотивами радості і тривоги, захоплення й розчарування, щемом у серці від прекрасного і потворного... Такий стан досить вдало названо "рефлексією непересічної особистості науковця-естета щодо освіти, педагогічних і суспільно-політичних проблем, духовних цінностей учнівської і студентської молоді" (Л. Мацько, О. Семенов).

Наприкінці серпня 2014 р. Іван Андрійович відійшов в інші світи. Як говорять у народі, він спочиває з Богом у рідній Пашківській землі, де народився. Заповідав поховати його саме там, поряд з батьками... Нині ми мимоволі знову і знову звертаємося до світлого образу видатного українця, його багатой спадщини, високо поцінованої в Україні і світі.

Зазначене дозволяє порівняти сутність академіка Івана Зязюна з айсбергом, оскільки у кожного айсберга одна десята частина – над водою, а дев'ять десятих сховано в морських глибинах. Нам видається, що ота частина айсберга, яку неможливо побачити, зберігає в собі великі людські таємниці, ще не відомі повною мірою зязюнівські таланти як дивовижної Людини. Адже саме Людина є предметом вивчення різних галузей знання: філософії, соціології, естетики та етики, етнології, психології, фізіології, педагогіки, медицини та багатьох інших. Ось чому надзвичайно складно досліджувати систему "людина-людина". І це переконливо доводить видатний український вчений у своїх філософсько-педагогічних творах.

Неможливо відразу побачити й оцінити велетенські обсяги його наукової спадщини вченого-педагога, що можуть відкрити істинну глибину, велич душі і невичерпну криницю філософсько-педагогічних талантів, дарованих самим Богом і батьками – Варварою Микитівною й Андрієм Володимировичем.

"Чим більше робиш добра людям, тим більше дістаєш голок у серце" – це один із улюблених афоризмів Івана Андрійовича. Ставши на шлях інноваційної педагогіки, нетрадиційних підходів до підготовки вчителя, а також не завжди "академічного бачення" методології і методики дослідження проблем педагогічної освіти, він дуже багато дістав отих гострих і недобррозичливих "голок" у серце. Це розпочалося у березні 1987 р. з телепередачі в *"Останкіно"*. Саме тоді на весь світ пролунали ідеї його концепції педагогічної майстерності... [2, с. 184-208]. Безумовно, у ті роки це було викликом традиційній радянській системі підготовки вчителя. Це було вибухом у педагогічній науці, котра в ті часи та й раніше дуже пошановувала стереотипи, а чиновники та їхні адміністративні представники пильно спостерігали, щоб ніхто не посмів від них відходити...

2. Учитель як символ педагогіки серця

Глибокі філософсько-педагогічні погляди вченого, який присвятив своє життя проблемі вчителя, його переконання й уміння переконувати інших (від учителя до міністра і керівників держави), а також сила духу і незламна воля до реалізації своїх новаторських ідей перемагали і в ті часи, й нині допомагають нам продовжувати цю боротьбу. Водночас, у цьому бурхливому процесі народжувалися нові ідеї, авторські теорії і концепції, які й сьогодні не дають спокою консервативним силам на освітянській ниві, а вони й нині є досить войовничими.

Як зазначав І.А. Зязюн, особистісний і професійний розвиток людини вивчається багатьма науковими дисциплінами, зокрема психологією, педагогікою, філософією, історією, юриспруденцією тощо. Учені цього напрямку досліджень належать до різних шкіл і течій, особливо у галузі психології, однак, незважаючи на це, виявляється загальна тенденція у підходах до вирішення проблеми. З погляду вченого, вона полягає в тому, що розвиток особистості у різних концепціях розглядається в контексті взаємного впливу індивідуальних особливостей людини і соціокультурного середовища в процесі соціалізації і професіоналізації.

У сучасних умовах щодо особистості вчителя, до якості його професійно-педагогічної діяльності, до нього – як до суб'єкта навчально-виховного процесу, суб'єкта педагогічного спілкування висувуються нові, зрілі вимоги. У свою чергу, це помітно впливає на розширення комплексу взаємопов'язаних завдань, що покладаються на педагогічну освіту, зокрема:

- створити необхідні соціально-культурні і соціально-економічні умови для розвитку особистості студента вищого навчального закладу – майбутнього педагога, для його фундаментальної загальнокультурної підготовки, формування високих морально-етичних якостей, любові до педагогічної професії, відданості їй;

- сприяти професійному становленню, самовдосконаленню педагогів;

- стимулювати інноваційну діяльність у різних освітньо-виховних системах, педагогічну творчість, що дає можливість досягти рівня педагогічної майстерності.

Розроблена концепція особистісно орієнтованої підготовки педагога – це система психолого-педагогічних ідей про цілі, зміст, технології і професіоналізм педагогічної діяльності (процесу реалізації педагогічної дії педагогом), що забезпечує запит (соціальний і особистісний), функціонування й особистісний розвиток суб'єктів навчання (див. "Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні: Проект Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоціації ректорів педагогічних університетів України. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011").

Авторами виокремлено 5 ключових положень та обґрунтовано шляхи їх реалізації:

1. Удосконалення змісту освіти й організації навчально-виховного процесу з метою розвитку особистісної педагогічної майстерності як системи педагогічних компетентностей та творчої спроможності основного суб'єкта педагогічної дії – вчителя.

2. Зміцнення зв'язку педагогічної освіти з фундаментальною і прикладною наукою.

3. Удосконалення структури підготовки і перепідготовки педагогів.

4. Багаторівнева система неперервної педагогічної освіти, оптимізація системи закладів педагогічної освіти.

5. Забезпечення соціальної підтримки студентів, підвищення престижу педагогічної праці [2, с. 8-10].

Президія НАПН України 20.04. 2011 р. схвалила Концепцію багаторівневої педагогічної освіти в Україні. Розв'язання цих завдань потребує постійної уваги до реалізації принципу наступності.

У зв'язку з цим доцільно звернутися до висновку, обґрунтованого Карлом Поппером. Цей видатний британський філософ, логік і соціолог пише про те, що ми не можемо все розпочинати з чистого аркуша, а маємо спиратися на те, що було зроблено в науці до нас. У науці ми прагнемо до прогресу, а це означає, що ми змушені спиратися на своїх попередників.

Вважаємо, що окреслене положення має методологічне значення для різних галузей наукового знання – і гуманітарних, і соціально-економічних, і технічних, і медичних та інших.

Молода генерація українських учених-педагогів спирається на своїх попередників, на наукову школу педагогічної майстерності академіка І. Зязюна, що високо поцінована не лише в Україні, а й за кордоном. Про це може свідчити, наприклад, перевидання у 2005 р. в Польщі підручника "Педагогічна майстерність" за ред. І.А. Зязюна. До цієї унікальної праці вступне слово написав видатний учений, Нестор польської педагогіки, Тадеуш Вацлав Новацький, а передмову – відомий дослідник проблем учителя, тодішній Голова Комітету педагогічних наук Польської академії наук, іноземний член НАПН України Тадеуш Левовицький.

Відтак, "Вчитель, його майстерність, його талант – невичерпне джерело багатства народу, який прагне до інтелектуальної, етико-естетичної культури в часи усіляких потрясінь і негараздів", – у цьому афоризмі відображено стратегічне бачення ролі вчителя у розвитку держави [7, с.5].

Учитель для І.А. Зязюна – це символ педагогіки серця, любові, творчості й активної дії, радісної і повсякденної співпраці з учнями, батьками, різними громадськими організаціями, усіма тими, хто причетний до Освіти, яка має в державі бути реальним пріоритетом. "Життєдайні начала Добра, Любові, Істини й Краси перебувають у руках Учителя" – ця викристалізована філософсько-педагогічна думка академіка Зязюна стала афоризмом і спонукає до активної педагогічної дії, філософію якої обґрунтовано у монографії "*Філософія педагогічної дії*" [3]. Свобода особистості у просторі педагогічної дії, технології і техніки розвитку особистості свободи суб'єктів учіння;

гносеологічні й культурологічні виміри освітньої системи, підготовка вчителів до процесу виховання як очікуваної відповідальної дії – винятково важливі й прогностичні пласти наукового знання, обґрунтовані в цій фундаментальній науковій праці. Завершальний розділ "Філософії педагогічної дії" Іван Андрійович присвячує ключовій проблемі – модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні. Спонукають до роздумів й активної дії обґрунтовані ним положення щодо: логізації особистісної моделі педагогічного світогляду, нових підходів до підготовки вчителя в Україні; вузівської підготовки вчителя до профільного навчання учнів старших класів; професійної ролі кафедр педагогіки у підготовці майбутніх учителів; гносеологічних та культурологічних вимірів освітньої системи; неперервної освіти, її концептуальних засад, моделей, змісту і форм [3, с.454-591].

Не буде перебільшенням думка про те, що Вчитель, його свята місія на Землі оспівана філософом – педагогом у сяйві великої любові, поваги до його особистості, а також, у контексті державотворення. На різних етапах своєї науково-педагогічної діяльності Іван Андрійович з особливою наполегливістю і послідовністю доводив на різних високих державних щаблях, що турбота про вчителя має бути пріоритетом у загальнодержавній політиці.

У зв'язку із цим, звернемося ще до однієї сторінки життєдіяльності академіка Івана Зязюна як державного діяча: з 3 серпня 1990 р. до 6 червня 1991 р. він очолював Міністерство народної освіти УРСР; з 6 червня до 12 грудня 1991 р. – Міністерство народної освіти України. "Шлях до міністерського кабінету Іван Андрійович не торував і високі пороги задля того, щоб бути його господарем, не оббивав. Більше того, в роки існування радянської держави ні він, ні ті, хто його знав, не могли навіть уявити, що Зязюн будь-коли стане міністром. Не був він людиною тодішньої компартійної влади, бо мав власну думку, умів її відстоювати і, головне, не вписуватися в усталений радянською дійсністю образ ученого, ректора і просто відданої, як тоді твердили на кожному кроці, "ідеям партії та уряду людини" – такий висновок зробив доктор педагогічних наук, професор І.Л. Лікарчук у книзі "Міністри освіти України" [5, с. 405]. У десятому підрозділі цього надзвичайно цінного документального видання, на нашу думку, досить об'єктивно, з використанням 68 джерел, схарактеризовано багатоаспектну діяльність міністра, який доводив необхідність реального пріоритету народної освіти у державній політиці, домагався підвищення соціального статусу вчителя. З трибуни Верховної Ради УРСР 3 серпня 1990 р. з болем у серці проголошував: "Не може бути благополучним суспільство, в якому неблагополучний вчитель" [5, с.412]. Тоді ж він наводив результати соціологічного дослідження, яке показало, що 80 відсотків учительських сімей живуть або в напівбідному стані, або в середньому стані. Лише вісім відсотків задоволені своїм матеріальним станом Міністр Зязюн бив на сполох. Та його... не чули.

А 12 грудня 1991 року був підписаний Указ Президента України, згідно з яким ліквідовувалися Міністерство народної освіти України та Міністерство вищої освіти України і створювалося Міністерство освіти. Міністром освіти України було призначено Петра Михайловича Таланчука, людину, яку підтримував "Рух". За словами Івана Андрійовича, про свою відставку він дізнався з радіопередачі, коли збирався на роботу в Міністерство (5, с. 448).

"Для мене, – пише І.А. Зязюн, – високі злети кар'єри закінчилися... треба було все починати спочатку...". І він почав, створивши Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України (з лютого 2007 р. – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України), яким успішно керував до останнього дня свого життя. Ми погоджуємося з висновком І.Л. Лікарчука, що Міністерство освіти втратило гарного Міністра, але освіта в цілому і, зокрема, професійна здобули гарного вченого" (5, с.448).

3. Наукова школа педагогічної майстерності та її послідовники

Закономірним є те, що саме академіком І. Зязюном введено у науковий обіг багато неологізмів та афоризмів. *"Педагогічна майстерність"* – один з них. Від глибинної сутності його змісту народилася Концепція педагогічної майстерності.

Концепція педагогічної майстерності вченого-філософа має глибоке коріння від джерел української історії, культури, етнонаціональних традицій, мудрості нашого народу. Упродовж багатьох років Іван Андрійович обґрунтовував, відшліфовував і, можна сказати, викристалізовував теоретико-методологічні положення й нетрадиційні міждисциплінарні засади педагогічної майстерності. В цей історичний період, що охоплює складні й важливі етапи в розвитку системи освіти нашої держави, народжувалася, проходила становлення і динамічно розвивалася сучасна українська наукова школа педагогічної майстерності. Незаперечним є те, що її творець — видатний філософ-педагог І.А. Зязюн.

Українська наукова школа педагогічної майстерності – переконливий приклад відданості її творця і наукового лідера академіка І. Зязюна цій благодатній і життєдайній ідеї. Впродовж чотирьох десятиліть ним було пройдено складний шлях боротьби за право цієї ідеї на життя, її утвердження й розвиток. Це виявлялося в створенні і введенні до навчальних планів курсів педагогічної майстерності, відкритті майже в усіх педагогічних інститутах кафедр педагогічної майстерності. На цьому тернистому шляху не все було оптимістичним, світлим і радісним. Упродовж останнього десятиліття в класичних університетах (і не тільки в них) значно звузився педагогічний компонент – історичний, теоретичний і практичний. На жаль, в багатьох вищих навчальних закладах зникли кафедри педагогічної майстерності, майже до мінімуму зведено педагогічну практику.

Звернемося до думки вченого-філософа про те, що навіть в умовах інформаційно-технологічного розвитку, коли є безліч методик і технологій,

неможливо знайти такі статистичні й технологічні засоби чи математичну обробку дослідницьких даних, котрі б давали змогу виявляти обсяги зла, яке спрямовувалося на те, щоб "загнати" педагогіку, вчителя, вченого в потрібне ідеологічне русло. Зрозуміло, що це завдало великої шкоди і системі освіти, і школі, і вчителю, і педагогічній науці, і багатьом дослідникам проблем педагогічної освіти.

Однак і в цьому суперечливому й складному процесі перемагає істина, хоча й не так швидко. За І. А. Зязюном, разом з філософськими категоріями добра, краси і свободи вона відбиває глибинний смисл людського світовідношення та осягнення буття, шукань людського духу та творення гуманістичних ідеалів. Саме істина виражає сутнісний зміст і мету пізнавального процесу і характеризує його результат — знання як адекватне відображення суб'єктивної та об'єктивної реальності в свідомості людини. Філософи доводять, що істина встановлюється через визначення відповідності пізнавального образу, знання реального стану речей, дійсності, що надає істині незалежності від суб'єкта. Протилежним до категорії істини виступають поняття "омана", "хиба", "оманливість", "хибність". І хоча проблему істини вивчають переважно теорія пізнання, логіка, вона має винятково важливе значення для дослідження проблем педагогічної майстерності.

Засновник і лідер цієї наукової школи академік І.А. Зязюн довів необхідність цілісного дослідження проблем педагогічної майстерності, що зумовлено такими чинниками:

- глобалізацією освітнього простору, який об'єктивує спільність професійної проблематики працівників освіти і робить можливим доступ до будь-яких інформаційних масивів;

формуванням вільного ринку освітніх послуг у сфері додаткової професійної освіти (недержавні заклади, фірми, ВНЗ), що створює ситуацію конкуренції і водночас потребує якісної підготовки слухачів за відсутності державного стандарту такої якості;

- формуванням професійно-педагогічного співтовариства, носія принципово нової освітньої культури, яка фіксується на рівні міжнародних документів про освіту й культуру, що проголошують спільність таких принципів діяльності у сфері освіти, як гуманізація, гуманітаризація, демократизація, толерантність, неперервність та ін.;

- виробленням культурної, концептуальної, технологічної множинності підходів до вирішення проблем освіти, що вимагає професійно-особистісного самовизначення і соціальної відповідальності за свій вибір;

- недосконалістю сучасного програмно-методичного забезпечення підготовки вчителя, формування й розвитку його педагогічної майстерності (в умовах неперервної освіти).

Молода генерація українських учених-педагогів спирається на своїх попередників, на наукову школу педагогічної майстерності академіка І.А. Зязюна, що високо поцінована не лише в Україні, а й за її межами. Про це

може свідчити, наприклад, перевидання у 2005 р. в Польщі підручника *"Педагогічна майстерність"* за його редакцією. До цієї унікальної праці вступне слово написав видатний польський вчений Тадеуш Вацлав Новацький, якого називають Нестором польських педагогів, а передмову – відомий дослідник проблем учителя, тодішній Голова Комітету педагогічних наук Польської академії наук, іноземний член НАПН України Тадеуш Левовицький.

Новим кроком, спрямованим на розв'язання цих проблем на початку ХХІ ст., стало заснування у 1993 р. Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України (з 20 лютого 2007 р. – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України). Його стратегічна мета – забезпечити системну науково-дослідну діяльність, спрямовану на теоретико-методологічне обґрунтування державної політики у професійній підготовці педагогів нової генерації та обґрунтування теоретичних і методичних засад розвитку освіти дорослих в умовах неперервної освіти – освіти впродовж життя – на основі врахування світових тенденцій, вітчизняного досвіду та перспективних потреб Української держави.

Винятково важливим напрямом втілення ідей І.А. Зязюна можна назвати наукові дослідження колишніх аспірантів і докторантів Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, нині – відомих учених, які гідно продовжують традиції наукової школи педагогічної майстерності. Адже впродовж 23-х років у цьому Інституті пройшли підготовку й захистили докторські і кандидатські дисертації понад 200 докторів і кандидатів наук. Серед них – дійсні члени (академіки) НАПН України Р.С. Гуревич, В.І. Луговий, О.І. Ляшенко, І.Ф. Прокопенко, С.О. Сисоєва, члени-кореспонденти НАПН України М.М. Козяр, Л.Б. Лук'янова, О.Г. Романовський, Г.В. Троцько, а також почесний академік НАПН України О.А. Дубасенюк та інші відомі вчені. Нині ці яскраві представники нової когорти українських учених, які присвятили свої наукові пошуки проблемі вчителя, його педагогічній майстерності, самі стали засновниками наукових шкіл й передають молодим дослідникам отой магічний "ліхтар науки", про який писав Д.І. Менделєєв.

Нині ці яскраві представники нової когорти українських учених, які присвятили свої пошуки проблемі вчителя, його педагогічної майстерності, самі стали засновниками наукових шкіл й передають молодим дослідникам отой святий "ліхтар науки", про який писав Д.І. Менделєєв.

У результаті творчої праці талановитого колективу дослідників у науковій школі педагогічної майстерності І.А. Зязюна народжуються й утверджуються молоді науковці, що проводять дослідження, видають нові наукові праці. На нашу думку, педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна – це той дорогоцінний скарб, який пов'язаний з майбутнім українського шкільництва, з майбутнім нашої держави.

Як добре відомо, Іван Андрійович був ініціатором створення центрів педагогічної майстерності в різних регіонах України. Більшість з них

сьогодні активно діють, започатковують і реалізують нові напрями *"Педагогіки добра"*. Креативність і творчість у діяльності послідовників Івана Андрійовича сприяють вихованню нової генерації українських педагогів. А в окремих університетах такі центри, на превеликий жаль, вже не діють з різних причин... Саме морально-етичні чинники стали підґрунтям прийняття помилкових рішень окремих керівників структурних підрозділів сучасної вищої школи щодо закриття центрів. Вважаємо, що в подальшому це призведе до великих втрат у підготовці вчителя.

Спадщину академіка Івана Зязюна доцільно вивчати за різними напрямками: філософським, етичним, психологічним, педагогічним, методичним та іншими.

4. Психопедагогіка як новий етап синтезу наук про людину

Особливої уваги потребує вивчення психологічних аспектів, висвітлених у різних працях вченого. Серед них привернемо увагу до обґрунтованих ним ціннісних засад психологічної служби в освіті.

Вчений нетрадиційно підходить до визначення основних завдань психологічної служби та її принципів, а також, основних 8 принципів, покладених в її основу.

Підкреслимо також важливе значення запропонованих напрямів і видів "діяльності-дії психолога". Серед них – психологічне просвітництво, психологічно-профілактична робота, психологічно-діагностична, розвивально-корекційна робота та консультативна. Наголосимо також на перспективності положень щодо системної взаємодії педагогів і психологів, що схарактеризовані відповідно до трьох етапів – мотиваційно-цільового, операційно-технологічного та рефлексивно-регуляторного.

Вчений зазначає: "У співробітництві вчителя й психолога більш успішно вирішуються завдання, пов'язані з повноцінним психологічним і особистісним розвитком кожної дитини на різних етапах її шкільного життя, особливо перехідних; з різними проблемами обдарованих дітей, дітей невстигаючих, дітей, які мають відхилення в учінні й поведінці" [10, с.107].

Особливої уваги сучасних дослідників заслуговують філософські роздуми

І.А. Зязюна щодо ціннісних відношень. Звернемося до змісту його статті "Філософія ціннісних відношень", опублікованої в книзі *"Інноваційність у науці і освіті"*, виданій з нагоди ювілею Ф. Шльосека, голови Наукового товариства "Польща-Україна", іноземного члена НАПН України, директора Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені М. Гжегожевської у Варшаві [4].

Наведемо одне положення, обґрунтоване в цій методологічній праці: "Як частина цього світу, як річ, людина сама існує лише у відношеннях зі світом. Навколо людини перебувають речі, яких вона наділяє ціннісними властивостями і які вважає цінними. Людське життя є низкою практично

нескінченних дій, змістом яких є досягнення за допомогою відповідних засобів безкінечної кількості різноманітних цілей. Усі ці речі, властивості й відношення, в яких вони виявляються, цілі і засоби є світом людських цінностей. Можна стверджувати, що усі цінності людства – це цілий світ. Вживання цього терміну не означає протиставлення ціннісного світу світу матеріальному, реальному. Поняття "світ" прикладне до цінностей у його загально-філософському значенні, а саме як цілісної сукупності предметів і явищ, яким притаманна певна внутрішня єдність, а також розчленованість, множинність і достатній рівень складності.

Цінності існують як речі і властивості, суспільні ідеали чи індивідуальні ціннісні уявлення, що виявляються в різних формах поведінки і діяльності людини, перетворюючись водночас у предметне та соціальне середовище. Людські інтереси і потреби є тим стрижнем, навколо якого об'єднуються ціннісні реальності. Сфери потреб та інтересів людини постійно поглиблюються й розширюються. Водночас розширюються й межі ціннісної реальності. Людина залучає всі нові явища й предмети до своєї духовної і практичної активності. Увесь цей різноманітний світ об'єктів зводить воедино телеологічний характер ціннісного відношення. Людина – істота цілісна, всебічна, універсальна. Усі відношення людини є єдиним, неперервним процесом доцільності і цілепокладання. Вся навколишність залучається до процесу досягнення мети, де цінністю стає й сама мета, і всі придатні для її досягнення речі, явища, властивості. При цьому матеріальне й духовне, суб'єктивне і об'єктивне, природне й соціальне зливаються в єдиній реальності – реальності ціннісного відношення, невіддільного від об'єктивного життєвого процесу" [4, с.77].

Для розуміння суті цих положень варто також звернутися до філософського узагальнення вченого. Він обґрунтовує такий висновок: "Як би там не було, сучасні люди істотно "загоризонталізовані" і "заатомізовані". Горизонталізація акцентує момент втрати ефективності самореалізації у вертикальній схемі управління поведінкою "мотив – ціль – цінність", в результаті чого люди стали сприймати за цілі засоби життєзабезпечення і умови досягнення банального комфорту (кар'єра, гроші, безпека, задоволення, розваги). Автоматизація, знову ж, стала наслідком розрухи ціннісного ансамблю (як окремої людини, так і соціальних груп), в результаті чого людина була вихоплена із загального соціального контексту й відірвана від звичних родових та культурних зв'язків" [4, с.81-82].

Вважаємо за доцільне особливо наголосити на науковій цінності і прогностичності поглядів Івана Андрійовича на психодіагностику. Нам пощастило бути свідками того, як в останні роки свого життя він приділяв багато уваги вивченню історичних витоків психологічної педагогіки [1], вивченню праць К.Д. Ушинського, П.Ф. Каптерева, Е. Стоунса, К. Роджерса та багатьох інших видатних педагогів і психологів. Постійний пошук інноваційних підходів уможлиблював методологічне обґрунтування

психопедагогічних засад педагогічної майстерності як системи професійних компетентностей.

5. Андрагогічні засади педагогіки

І.А. Зязюн підкреслював, що коли йдеться про андрагогіку (розділ педагогіки про стимулювання та спрямування процесів виховання та навчання дорослих), то розглядаються особливості особистісного і професійного онтогенезу в період зрілості. Актуальність цього питання пояснюється з одного боку тим, що індивідуальні характеристики людини (установки, потреби, інтереси, рівень домагань, особливості інтелекту і т.п.) значно впливають на вибір професії і хід професійної адаптації. На думку вченого, вони можуть як сприяти формуванню професійної майстерності і творчому підходу до трудової діяльності, так і заважати професійному становленню (наприклад, у випадку відсутності загальних професійних здібностей – активності, саморегуляції, стійкості перешкодам та ін.), що призводить до більш швидкого професійного старіння і деформації (негативні соціально-психологічні і психічні зміни в процесі виконання професійної діяльності). І. А. Зязюн наголошував, що освіта дорослих характеризується неперервністю і відповідними технологіями. Щодо останніх, то варто відзначити, що розуміється під "технологією освіти", наскільки закономірним є його введення до наукового обігу, яке співвідношення цього терміну з традиційними поняттями "теорія освіти" і "методика освіти".

Отже, в сучасних умовах освіта дорослих набула більш широкого значення, оскільки його зміст охоплює і професійно-педагогічну підготовку громадян, причетних до освітньо-виховної діяльності в різних соціально-культурних і виробничих системах.

У цьому контексті важливе значення має Концепція багаторівневої педагогічної освіти в Україні, й рекомендовано продовжити роботу з її апробації та реалізації, проект якої підготовлено академіками В. Андрущенко та І.А. Зязюном. Цими вченими обґрунтовано вихідні положення концепції особистісно орієнтованої педагогічної освіти в Україні, її принципи (гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації, інтеграції, демократизації).

Висновки. Наукова спадщина академіка І.А. Зязюна – це справжній філософсько-педагогічні скарби для подальшого розвитку освіти і педагогічної науки в Україні та інших державах. Цю спадщину потрібно системно вивчати, систематизувати, здійснювати нові пошуки й видавати більш повні показники праць вченого. На наше переконання, вкрай необхідно видати повне зібрання його філософсько-психологічно-педагогічних творів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Історичні витоки психологічної педагогіки // Рідна школа. – 2013. – № 11. – С. 3-12

2. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.

3. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія. – Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

4. Зязюн І.А. Філософія ціннісних відношень / Інноваційність у науці і освіті: наукове видання до ювілею професора, доктора хабілітованого, Франтішека Шльосека / [В. Кремень (голова редкол.), Є. Куніковські (заст. голови), Н.Ничкало (заст. голови)]; упорядн.: Н.Ничкало; І.Савченко: Хмельницький національний університет. – К.: Богданова А.М., 2013. – С. 74-82

5. Лікарчук І. Л. Міністри освіти України: В 2-х т. – Т.2. (1943 – 2007 рр.) – [Монографія]. – К.: Видавець Ешке О.М., 2010. – 592 с.

6. Освітній україноцентризм Георгія Філіпчука: зб. наук. пр. / [редкол.: Н. Ничкало (голова), та ін.; упоряд.: Н.Ничкало, О. Боровік] ; НАПН України; Ін-т освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.: Богданова А.М., 2016. – 548 с.

7. Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: зб. наук. пр. / [редкол.: Н.Г. Ничкало (голова), та ін.; упоряд.: Н.Г. Ничкало, О.М. Боровик; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.: Богданова А.М., 2013. – 456 с.

8. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – 3-тє., допов. і перероб. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.

9. Філософія педагогічної майстерності: зб. наук. пр. / Інститут освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського / Редкол.: Н.Г.Ничкало (голова) та ін.. – Київ – Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2008. – 380 с.

10. Я-концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості: зб. наук. пр. / [редкол.: І.А. (голова), О.М. Отич та ін.; упоряд.: О.М. Отич, О.М. Боровік; Національна академія педагогічних наук України; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К., 2014. – 544 с.

Лук'янова Л.Б. ,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України, директор
(Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України)

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Обґрунтовано теоретичні та методологічні засади освіти дорослих. Доведено необхідність розвитку освіти дорослих як цілісної системи, що відтворює гарантії і права кожного громадянина країни на безперервну освіту впродовж життя. Освіта дорослих має бути зорієнтована на загальнолюдські цінності, ідеали гуманізму; сприяти гармонізації інтересів особистості й суспільства, бути доступною для всіх верств населення, потребує створення об'єктивних умов для всебічного розвитку особистості, реалізації її потенційних можливостей та успішній адаптації до сучасних викликів мінливих соціально-економічних умов і соціальній захищеності дорослої людини.

Ключові слова: *освіта дорослих, освітньо-педагогічні зміни, постіндустріальне інформаційне суспільство, людиноцентриська освітня парадигма.*

The theoretical and methodological foundations of adult education are presented. The conclusion is made about the necessity of development of adult education as an integrated system, reproducing guarantees and rights of every citizen of the country for continuing education throughout life. This education should focus on human values, ideals of humanism; harmonize the interests of the individual and society, and also to make the education accessible to all segments of the population, creating the objective conditions for the maximum development of the personality, realization of personal potential of all opportunities that will promote successful adaptation to changing social and economic conditions, and social security adult.

Key words: *adult education, educational-pedagogical changes, post-industrial information society, people oriented educational paradigm.*

Обоснованы теоретические и методологические основы образования взрослых. Доказана необходимость развития образования взрослых как целостной системы, воспроизводящей гарантии и права каждого гражданина страны на непрерывное образование в течение жизни. Образование взрослых должно быть сориентировано на общечеловеческие ценности, идеалы гуманизма; способствовать гармонизации интересов личности и общества, быть доступным для всех слоев населения, требует создания объективных условий для всестороннего развития личности, реализации ее потенциальных возможностей и успешной адаптации к современным вызовам быстро меняющихся социально-экономических условий и социальной защищенности взрослого человека.

***Ключевые слова:** образование взрослых, образовательно-педагогические изменения, постиндустриальное информационное общество, человекоцентрированная образовательная парадигма.*

Постановка проблеми. Усвідомлення того, що сучасний стан освіти дорослих в Україні є підсумком усієї попередньої історії розвитку освіти дорослого населення, дає змогу простежити еволюцію освіти дорослих в Україні та визначити прогностичні напрями її розвитку. Історико-педагогічний аналіз вітчизняного досвіду розвитку освіти дорослих **вказує на** можливість використання позитивних здобутків минулого, допомагає простежити процес виникнення і розвитку різних моделей освіти дорослих, спрогнозувати їх функціонування та подальший поступ.

Аналіз досліджень з проблеми освіти дорослих у вітчизняній науці свідчить, з одного боку, про великий інтерес науковців до проблем освіти дорослих, з іншого, про недостатню розробленість цієї проблеми.

Соціально-економічні перетворення в Україні на початку ХХІ ст. зумовили значні зміни в освіті дорослих; її зміст наповнюється новим цензом, з'являються нові типи вищих начальних закладів різних форм акредитації (як державної, так і приватної форм власності). Освітньо-педагогічні зміни в національному масштабі відбуваються у контексті загальних трансформацій, зумовлених розповсюдженням нових освітніх технологій, спрямованих на використання їх в особистісному розвитку дорослої людини; відбувається зміна формули "освіта на все життя" формулами "освіта через усе життя", "навчання тривалістю в життя", які наголошують на значущості неперервної освіти для розвитку особистості дорослої людини. Освіта дорослих тісно пов'язана з новою для України галуззю наукового знання – андрагогікою, субдисципліною педагогіки, яка обґрунтовує напрями та організаційно-методичні засади андрагогічної моделі навчання дорослої людини. Така модель будується на андрагогічних принципах, що становлять фундамент теорії навчання дорослих.

Освіта дорослих – невід'ємна складова освіти впродовж життя. Загальноцивілізаційні зміни кінця ХХ – початку ХХІ століть, глобальне прискорення суспільного розвитку, збільшення тривалості життя суттєво посилили роль незалежної, самодостатньої особистості, яка має інтелект, волю, здатна діяти в динамічно змінюваному контексті, що загалом вимагають удосконалення системи освіти впродовж життя. Нині цей освітній напрям є загальновизнаною необхідністю, яку Європейський Союз розглядає як важливий елемент соціальної моделі сучасного суспільства..

Так, на думку учених, в умовах соціально-економічних перетворень особливої гостроти набуває необхідність удосконалення освіти дорослих як соціального інституту, який можна вважати одним з найбільш впливових чинників економічного й соціального прогресу, духовно-морального оновлення і розвитку суспільства [21, с.16].

Розвиток неперервної освіти, прагнення реалізувати її досягнення на практиці загострили у суспільстві проблему освіти взагалі й освіти дорослих зокрема. Відбулася радикальна зміна поглядів на цей освітній напрям та його роль у сучасному суспільстві. Соціально-економічну детермінованість розвитку освіти дорослих можна розкрити шляхом аналізу змін у сучасному суспільстві, усвідомлюючи як важливий чинник, складову та рушійну силу, що забезпечує ефективність його розвитку. Освіта дорослих може слугувати одним із засобів подолання соціальних та освітніх проблем, підґрунтям соціального та економічного прогресу.

За сучасних умов проблема розвитку освіти дорослих, як складова освіти впродовж життя, набуває дедалі більшого значення. Водночас зазначимо, що сама ідея освіти впродовж життя є не новою. Перші паростки цієї концепції можна знайти у працях Платона, Конфуція, Сократа, Аристотеля, Сенеки й інших видатних мислителів. Ідеї освіти впродовж життя представлені у поглядах Вольтера, Гете, Руссо, які безпосередньо пов'язували її з досягненням вершини розвитку людини. Її сенс зафіксовано у прислів'ях та приказках різних народів.

Перші спроби рефлексії проблеми освіти впродовж життя з'явилися у 50-60 роки XIX століття. Прибічники просвітницької концепції вбачали в освіті важливу передумову перетворення суспільства (М. Пірогов, К. Ушинський, Н. Чернишевський).

У XXI ст. дедалі більшого значення набуває освіта дорослих, теоретичні основи якої вивчає андрагогіка. Аналіз праць із цієї проблеми свідчить, що нею опікувалися багато дослідників, зокрема В. Вернер, П. Джарвіс, Дж. Кідд, Е. Кінг, С. Кортней, П. Ленгранд, М. Ноулс, А. Роджерс та ін. Окремі аспекти проблеми розкрито у працях вітчизняних (Н. Бідюк, О. Огієнко, Н. Ничкало, Н. Протасової, Л. Сігаєвої та ін.) і російських (М. Громкової, С. Змейова, В. Онушкіна, В. Подобєда та ін.) вчених.

Визнаними дослідниками в галузі освіти дорослих є М. Ноулз, М. Нокс (США), Д. Кид (Канада), Ф. Пеггелер (Німеччина), Т. Александр, Х. Радницка, Л. Торрус (Польща). У 70-80 рр. XX ст. праці таких зарубіжних вчених як Ф. Джессап (Великобританія), М. Дюрко (Угорщина), А. Корреа (Бразилія), П. Ленгранд (Франція), П. Шукла (Індія) сприяли впровадженню андрагогічної проблематики в контекст досліджень неперервної освіти. У цей же період в Росії проблеми теорії освіти дорослих вивчали А. Даринський, С. Вершловський, Ю. Кулюткін, В. Онушкін, Г. Сухобська.

Освіта дорослих швидко реагує на зміни, що відбуваються в суспільстві, виконуючи функції суспільного барометру. Нині в освіті дорослих віддзеркалюються політичні, суспільні й економічні проблеми. Сукупність цих чинників, як правило, окреслює специфіку певного історичного періоду. Зокрема, роль і функції освіти дорослих за останні півстоліття неодноразово змінювалися. Так, у 60-70 роки минулого століття перші позиції посідала компенсаторно-адаптивна функція освіти, яка полягала в усуненні недоліків і прогалин раніше здобутих знань, але вже з 80-

х років освіта дорослих набула інтегрального характеру через технічні і соціальні перетворення, а також активне залучення широких верств суспільства до культури. Нині посилилася динаміка процесів і явищ навколишнього світу, які треба сприймати й адаптуватися до них, а відтак накопичені знання вимагають систематизації і структурування.

Починаючи з 90 - х років XX століття почав формуватися новий підхід до освіти дорослих – як сфери можливостей в працевлаштуванні, зміні професій у відповідності до вимог ринку праці [6]. Нині, як стверджують вчені, посилилася динаміка процесів і явищ навколишнього світу, які треба сприймати й адаптуватися до них, а відтак накопичені знання вимагають систематизації і структурування [7].

Отже усе більша кількість дорослих людей прагне вирішити свої життєво важливі проблеми й задовольнити зрослі освітні потреби через систему неперервної освіти. Однією з суттєвих характеристик розвитку освіти кінця XX – початку XXI століття є зміна концепції "Освіта на все життя" на концепцію "Освіта впродовж життя", адаптація освітнього процесу до потреб особистості, створення умов для її саморозвитку й самореалізації [23, с. 80]. У свідомості людей дедалі більше закорінюється думка, висловлена ще в 1972 р. французьким громадським діячем Е. Фором, керівником комісії ЮНЕСКО, яка визначила тенденції освіти наприкінці XX – початку XXI ст.: "Вчитися необхідно, щоб існувати. Тобто ... саме буття людини має бути нерозривно пов'язано з навчанням. Тільки тоді людина в змозі стати справжньою й цілісною особистістю".

Отже швидкоплинність змін сучасного суспільства об'єктивно зумовлюють необхідність формування особистості, здатної до сприйняття і творення змін, налаштовану на усвідомлення суспільних перетворень як природної норми. Важливим чинником, що сприяє розв'язанню цієї проблеми, є освіта дорослих, функціонування й розвиток якої має свою змістову специфіку, зумовлену особливостями контингенту, інноваційними підходами, сукупністю завдань.

Перетворення індустріального суспільства в глобальне постіндустріальне інформаційне суспільство, засноване не тільки на знаннях, але й на компетентності спеціалістів, що значно актуалізувало проблему інноваційних підходів до організації освітніх процесів усіх видів неперервної освіти, представлену в концепції сучасної людиноцентристської освітньої парадигми. Нова освітня парадигма спонукає по-новому усвідомлювати ті соціально-економічні умови, які об'єктивно змінюють як інституалізовану систему освіти і форми взаємодії її компонентів, так і соціальні позиції її безпосередніх суб'єктів.

Освіта впродовж життя – це система освітньої практики, яка розглядає навчальну діяльність людини як невід'ємну й природну складову її життя в будь якому віці. Вона передбачає необхідність постійної надбудови освітньої драбинки новими сходинками, розрахованими на усі періоди дорослого

життя, це цілісний процес, що забезпечує поступальний розвиток творчого потенціалу особистості, всебічне збагачення її духовного світу.

Мету освіти впродовж життя можна визначити як цілісний розвиток особистості протягом життя, підвищення її професійної і соціальної адаптації в швидко змінюваному сучасному суспільстві; розвиток її здатностей і можливостей, де центральну позицію ідеї посідає сама людина, її особистість, бажання й прагнення постійного розвитку.

Реалізацію мети уможливорює зміст, орієнтований на випереджувальний розвиток суспільства, професійної кар'єри, особистісних навичок і якостей, інших сфер соціальної практики. Окрім самих знань, умінь і навичок зміст охоплює й процес навчання, досвід його набуття та застосування на практиці, а також самоосвіту – "особистісний досвід" як компонент змісту освіти.

Таким чином результатом освіти впродовж життя є особистість, яка розвивається, підготовлена до універсальної діяльності, має сформовані пізнавальні запити, духовні потреби, здатності самостійно планувати і реалізовувати власні цілі.

Оскільки освіта впродовж життя своїм змістовим наповненням у найбільшому ступені стосується дорослої людини звернемося до трактування дефініції "освіта дорослих". Так один із засновників цього освітнього напрямку американський вчений М. Ноулз стверджує, що поняття вбирає три різних значення: широке, вузьке й сукупне [32]. У широкому розумінні – це процес навчання дорослих; у вузькому – комплекс організованих дій щодо навчання дорослих, які здійснюється багатьма закладами з метою досягнення специфічних цілей; сукупне значення об'єднує процеси й дії в ідею, яка реалізується в соціальній практиці, що й дозволяє розглядати "освіту дорослих" як соціальний інститут задля задоволення потреб дорослої людини в освіті, культурі, адаптації до соціуму.

Проаналізуємо більш детально її сукупне значення. Нині, як свідчать результати соціологічних досліджень, у процесі економічних і соціальних перетворень, значна кількість дорослого населення втратила відчуття стабільності, віри у власні сили й можливості, що забезпечують успішність життєдіяльності. За таких умов саме освіта має відіграти ключову роль у відновленні стабільності, динамічного розвитку суспільства, його громадянської, професійної й побутової культури.

Отже, визначимо ключові положення, що розкривають роль освіти дорослих в сучасному соціумі.

1. В умовах радикальної зміни ідеологічних переконань, соціальних уявлень, ідеалів і буття людей загалом саме освіта виконує стабілізуючу функцію й сприяє адаптації людини до нових умов.

2. Освіта є способом соціалізації особистості й забезпечення наступності поколінь, середовищем спілкування й залучення до світових цінностей, досягнень науки і техніки.

3. Освіта прискорює процес розвитку й становлення людини як особистості, суб'єкта, забезпечує формування її духовності, світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів.

4. Освіта покликана допомогти людині побачити проблеми, суперечності цього світу, розпредметити їх, знайти нові комбінації відомих елементів і своєю діяльністю створити відсутні елементи, для того, щоб інсайт, творче осяяння уможливило нову діяльність задля творення культурних цінностей.

5. В умовах девальвації загальнокультурної компоненти, превалювання прагматично-утилітарних тенденцій освіти дорослих як сфера духовного виробництва виконує роль посередника між культурою й особистістю, яка здійснює вибір культурно-освітніх цінностей, культурних моделей, і у такий спосіб сприяє гармонізації і стабілізації сучасної соціокультурної ситуації.

У цьому контексті суголосною є думка Б. Гершунського. На думку вченого, освіта як ніколи потрібна не задля окремих, часткових змін на краще у суспільстві, а для докорінних змін психологічних і моральних якостей людей, їх культури, без чого не тільки не можливий суспільний прогрес, але й саме існування цивілізації опиняється під загрозою [4].

Освіта є одним із найбільш оптимальних способів входження людини у світ науки та культури, оскільки саме в процесі здобування освіти людина засвоює культурні цінності. Відтак світовою спільнотою висувуються вимоги щодо формування глобальної стратегії освіти, у тому числі й дорослої людини (незалежно від місця та країни проживання, типу і рівня здобуття освіти). Узагальнення сучасних підходів до соціокультурних трансформаційних процесів, які відбуваються в суспільстві й окреслюють роль освіти впродовж життя, дає підстави схарактеризувати їх певні тенденції, а саме:

1) модернізація соціальних умов суспільства, що потребує постійної адаптації людини до цих змін;

2) становлення постіндустріального інформаційного суспільства, суттєве збільшення міжкультурної взаємодії, поширення міжнародних освітніх проектів;

3) посилення тиску глобальних проблем, розв'язання яких може відбуватися лише за умови міжнародного співробітництва, що у свою чергу вимагає ноосферного мислення;

4) зростання ролі людського капіталу, питома вага якого у розвинених країнах становить 70-80% національного ресурсу, що обумовлює необхідність інноваційної, випереджувальної освіти як молоді, так і дорослої людини.

Зазначимо, названі тенденції обумовили необхідність освітніх реформ, орієнтованих на поточні і перспективні потреби усієї світової спільноти, а відтак Україна не може залишатися осторонь цих реформ, й зокрема в сфері освіти дорослих. Отже, сучасна освіта повинна набути інноваційного змісту

для змінюваних освітніх потреб дорослого населення, а суб'єкти освітнього процесу – здатності інноваційного способу життя і навчання. У цьому контексті доцільно звернутися до наукових поглядів В. Вернадського, на думку якого, "у народній освіті зацікавлені держава, сім'я, людська особистість, суспільні організації. З нею міцно пов'язані такі великі творіння життя людства, як наука, філософська думка, релігія, художня творчість". Тому і наука, і освіта, з позиції В. Вернадського, розглядаються як єдина планетарна система [2].

Водночас в умовах глобалізації економіки освіта як фактор виробництва набуває особливого значення. Вона стає потребою індивіда, оскільки знання та інтелект дозволяють йому бути конкурентоздатним на ринку праці, знаходити оптимальні шляхи для розв'язання нагальних потреб та задоволення найвищої потреби – самореалізації.

Так, у міжнародних документах зазначено, що освіта дорослих є одним із важливих чинників впливу на життєдіяльність соціуму, усі його структурні елементи. Вона є і засобом регулювання соціальної поведінки, і засобом соціального контролю, виступаючи водночас й інструментом стабілізації соціокультурної ситуації. Більше того у контексті міжнаціональних проблем, освіта дорослих стає важливим цивілізованим (ненасильницьким, гуманістичним і демократичним) чинником гармонізації міжнаціональних і міждержавних відносин. На всіх рівнях необхідно визнати фундаментальну роль освіти дорослих для створення та реалізації демократичної громадянськості та зміцнення демократичних цінностей [3; 15; 16; 23].

У зазначеному контексті на освіту дорослих покладається виконання низки функцій, зокрема, використання соціального досвіду й залучення до розв'язання сучасних проблем суспільства (соціальна); регулювання відносин у швидкозмінному зовнішньому середовищі (адаптивна); доступ до необхідної інформації, її пошук, відбір, систематизація, відтворення, використання (інформаційна); компенсування недоліків попередніх рівнів освіти й забезпечення балансу власної компетентності і сучасних вимог до професії (компенсаційна); оволодіння новими методами, способами дій (розвивальна). Їх реалізація, з одного боку, уможливорює існування особистості в соціумі, а з іншого, закладає основи майбутнього суспільства й формує образ людини у перспективі. Перший напрям полягає у формуванні способу життя, прийнятного у суспільстві нині, через різні форми життєдіяльності (освітню, трудову, професійну, культурно-дозвіллеву), й розвиток духовного потенціалу людини для творення і творчості. Другий – прогностичний, уможливорює формування якостей особистості суспільства майбутнього.

Отже на сучасному етапі розвитку суспільства значення освіти дорослих можна репрезентувати такими чинниками:

1) усвідомленням власної причетності до світової спільноти, її загально-культурних й професійних тенденцій як результат процесу глобалізації;

2) динамікою процесів і явищ оточуючого середовища, які необхідно усвідомлювати, сприймати, адаптуватись до них;

3) збільшенням інформаційного простору, суттєвими змістовими змінами інформації, що вимагає умінь переопрацьовувати, використовувати її у нових умовах;

4) посиленням суб'єктивної позиції в соціумі, що потребує самостійності й відповідальності за власне життєзабезпечення;

5) зростанням ролі особистості, її інтересів, комунікативних здібностей.

Освіта дорослих за своєю суттю є глобальним процесом, що здійснюється локально (освіта для суб'єкта), водночас її можна розглядати як у філогенезі, так і в онтогенезі. У цьому контексті загальна теорія освіти дорослих ґрунтується на позиціях інтеграції класичних, посткласичних і інноваційних методологічних підходів. Таку інтеграційну сутність можна визначити з позицій:

– *суб'єктної реальності*, тобто розвитку загальної, професійної і додаткової освіти на основі філософсько-антропологічного, герменевтичного, акмеологічного й праксіологічного підходів;

– *об'єктної реальності*, тобто дослідження сучасного соціуму, освітньої реальності як життєвизначального чинника щодо виконання дорослою людиною різних видів діяльності з позицій антропосоціального, системного, діяльнісного, компетентнісного й прагматичного підходів;

– *буттєвої (онтологічної) реальності*, яка передбачає духовну взаємозумовленість цінностей і сенсів зазначених реалій, а також взаємодію дорослої людини з сучасним світом, культурою, природою засобами онтологічного, еволюційного, контекстного, аксіологічного, культурологічного, синергетичного підходів.

Таким чином уможлиблюється реалізація першочергових завдань:

– створення підґрунтя для розвитку освіти впродовж життя, що забезпечує функціонування випереджувальних моделей підготовки фахівців у різних сферах економіки, науки, політики, бізнесу на основі системи альтернативних підходів і наукових технологій;

– розроблення інноваційних метаконцептів освіти дорослих як механізму подолання інерційності розвитку економіки, освіти і культури.

Реалізація зазначених завдань вимагає аби проєктована система сучасної освіти дорослих була концептуальною, керованою, адаптивною, тоді як механізми щодо її впровадження у практику набули гнучкості, відкритості, варіативності. Такий підхід потребує відповідних спеціалістів для роботи з дорослими.

ЮНЕСКО ввела спеціальну термінологію, що відображає різні ступені організованості освітніх послуг, за якою офіційно визнаються три форми освіти дорослих. Формальна – відбувається у спеціальних освітніх установах, включає систему професійної освіти та різноманітні курси перепідготовки і підвищення кваліфікації, завершується навчання видачею загальновизнаного

диплома або свідоцтва. Неформальна освіта (структуровані програми, які формально не визнаються національними системами) – відбувається у будь-якому місці й необов'язково закінчується отриманням диплому (відвідування клубів, гуртків, лекторіїв, секцій). Наголосимо, що у розвинених країнах, як правило, система неформальної освіти посідає один рівень із формальною, а іноді й вище за значимістю, оскільки саме тут створюються оптимальні умови для розвитку творчого потенціалу особистості. Інформальна освіта – неорганізоване набуття інформації, яке не має цілеспрямованого характеру, відбувається через самоосвіту, відвідування бібліотек, театрів, музеїв, спілкування в соціумі. Цей вид освіти ще називають соціально-побутовим, неструктурованим, а отже таким, що може відбуватися у сім'ї, суспільстві, навчання на робочому місці.

Як бачимо, для усіх категорій дорослих прийнятною є кожна з форм навчання, виконуючи поокремий або сукупний вплив на особистість дорослого, а відтак людина, здобуваючи знання на усіх етапах життя, певною мірою наближається до культури, стає співучасницею культурного процесу, набуває здатності не тільки споживача, але стає носієм і творцем культури.

Водночас, питання освіти впродовж життя людини з усвідомленням його суті й значення не може бути спрощеним, дилетантським, пов'язаним лише з об'єктивно біологічними процесами – воно, головним чином, має урахувати соціальні процеси, характерні для будь-якої особистості, людського соціуму [5].

Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх викладачів до навчання дорослих. За соціальними прогнозами міжнародних організацій у ХХІ ст. освіта дорослих відіграватиме важливу роль у контексті забезпечення сталого й збалансованого прогресу особистості, держави, суспільства загалом.

Зазначимо, що в сучасних умовах систематичного навчання потребують не тільки люди з певним рівнем освіченості й стабільним соціально-суспільним статусом, але й люди з обмеженими можливостями, люди, які належать до так званих кризових, маргінально-соціальних груп, люди похилого віку та ін. Нині у європейській і світовій теорії і практиці неперервної освіти дорослих сформульовано ключові позиції, на засадах яких й відбувається розвиток цього освітнього напрямку. Вони є базовими, універсальними, а отже можуть слугувати підґрунтям як для розбудови системи освіти дорослих в Україні, так і підготовки майбутніх викладачів для роботи з дорослими. Зокрема, нові базові знання і навички для усіх, збільшення інвестицій у людські ресурси, інноваційні методики викладання і навчання, нова система оцінювання набутої освіти, розвиток системи консультування, наближення освіти до особистості.

Серед основних чинників, які ілюструють важливість неперервної освіти, можна виокремити такі:

1. Впровадження нової техніки, виробництво сучасних товарів, ліквідація або кардинальні зміни у виконання певних видів робіт вимагають

відповідної кваліфікації, яка не може бути гарантована базовою вищою освітою.

2. Світ перетворюється в ринок з високим рівнем конкуренції між країнами, а країни, які мають сучасну систему інженерної вищої освіти і програми неперервної освіти, є лідерами в умовах цієї конкуренції. Відтак мають можливість в короткі терміни відповісти на будь-який "виклик" підвищенням продуктивності інженерної і управлінської праці.

3. Зміни в усіх сферах життя – головний елемент сучасності. Неперервні й швидкі зміни в технології вимагають неперервного навчання персоналу.

4. Для фірми більш ефективним є підвищення кваліфікації своїх співробітників в системі неперервного навчання, аніж залучення нових кадрів [8].

Важливою передумовою підвищення якості освіти дорослих є орієнтація на пошук нового андрагогічного досвіду. Нині в освіті дорослих відбувається трансформація традиційних способів передавання готових знань, створюються нові технології, які уможливають задоволення потреб як окремої особистості, так і суспільства загалом.

За таких умов в організації освітнього процесу дорослих провідні позиції посідає компетентнісний і діяльнісний підходи, коли метою і змістом програм стає діяльність. З цих позицій освіту дорослих можна брати до уваги як процес, що сприяє створенню технології "занурення" в знання, тобто технології, що є адекватною творчої індивідуальності. Таким чином необхідно створити умови для розвитку технологічної культури дорослих, які навчаються в системі формальної або неформальної освіти.

Отже стає очевидним, що для роботи в освітньому середовищі з дорослими потрібні високоосвічені професіонали, які мають відповідну професійно-психологічну підготовку, що ґрунтується на андрагогічних засадах.

Проаналізуємо позиції, які вимагають уточнення в процесі підготовки майбутнього викладача до роботи з дорослими. Передусім доцільно визначитися щодо суб'єктів навчального процесу, зокрема того хто навчає (андрагог) й того, хто навчається (дорослий учень).

Щодо дефініції "дорослий учень". Зазначимо, що нині вона ще не набула остаточної завершеності. У документах з освіти дорослих можна знайти такі визначення "дорослий учень" – особа дієздатного віку, так або інакше суміщає навчальну діяльність із занятістю у сфері оплачуваної праці (Проект Концепції розвитку освіти дорослих в державах-учасницях Співдружності Незалежних Держав); це соціально зрілий, у цілому сформований індивід, який уже має статус оплачуваного робітника і повноправного громадянина, діяльного члена різномірних соціальних обов'язків. Дорослими учнями є: учні вечірньої заочної, загальноосвітньої школи, які працюють; студенти вечірнього і заочного відділення у закладах середньої і вищої професійної освіти; аспіранти заочники; особи, які проходять той або інший курс за дистанційною формою навчання; ті, хто

здобуває професію на робочому місці; слухачі курсів та інститутів підвищення кваліфікації; особи, які проходять підготовку або перепідготовку у зв'язку із змінами у змісті їх трудових функцій; особи, які опановують нову професію в курсовій або іншій формі; учасники програм рольової освіти; учасники програм неформальної освіти, що має аматорське спрямування; особи, які займаються керованою самоосвітою [16]. Необхідно наголосити, що дорослість пов'язують не стільки з віком людини, скільки з соціально-психологічними факторами, які усвідомлюються самою людиною й визнаються суспільством.

В науковій літературі можна знайти різні типології працівників освіти дорослих. Наприклад, Е. Весоловська вирізняє такі: андрагог-учитель; андрагог-аніматор і андрагог-організатор [28]. Натомість М. Марчук на підставі формалізації освітньої праці поділяє андрагогів на дві категорії:

- 1) вчителі шкільної освіти дорослих;
- 2) вчителі позашкільної освіти дорослих [27, с. 345].

Щодо діяльності першої категорії андрагогів. Вона, на думку дослідника, має відносно систематичний характер, здійснюваний на високо формалізованих засадах, відбувається на усталених організаційно-дидактичних засадах, на основі конкретних навчальних програм, є об'єктом контролю і оцінювання. У другій категорії, до якої належать вчителі шкільної освіти дорослих, М. Марчук здійснює подальший поділ за рівнями й типами навчання [27]:

– вчителі стаціонарних (вечірніх) шкіл: організують процес навчання переважно в класово-лекційній системі (характерний для середнього рівня) і лекційно-семінарській (у вищих школах) – провідний стиль: експерт – викладач має високий рівень знань, дає вказівки, розпорядження, команди, робить вибір й відповідає за нього;

– вчителі заочних (кореспонденційних) шкіл: організовують й керують самонавчанням – провідний стиль: консультант – викладач дає вказівки щодо навчання, допомагає у розв'язуванні виникаючих проблем;

– вчителі екстернатних шкіл: діяльність спрямована на допомогу засвоєння навчальної інформації, визначенні джерел знань і наданні консультацій та проведення іспитів – провідний стиль: спостережливий опікун – стимулює до активності, не сварить, у разі потреби дає поради;

– вчитель змінних форм навчання (поєднання стаціонарного з заочним навчанням) – поєднання стилів експерта з консультантом.

Група працівників позашкільної освіти дорослих є надзвичайно різноманітною. Так, А. Весоловська виокремлює аніматорів, організаторів, а також лекторів, інструкторів, бібліотекарів, редакторів, рецензентів публікацій з андрагогіки, працівників освітньо-культурної діяльності [28, с.95-98]. Конкретизуючи цю класифікацію І. Каргул вирізняє три категорії [30]: власне працівники, які саме надихають дорослих на різноманітну артистично-культурну діяльність; інструктори – організують традиційні секції і гуртки по інтересах в будинках культури та аніматори – організатори

різноманітних аматорських форм культурної активності, головною метою яких є розвиток активності учасників заходу.

Іншої класифікації кадрів позашкільної освіти дорослих дотримується Тадеуш Александр. Зокрема він пропонує такий поділ:

- керівники освітньо-культурних майданчиків, центрів навчання і підвищення кваліфікації, будинків і осередків культури, бібліотек, які організують різні форми навчання дорослих;

- інструктори, які здійснюють конкретну освітню й виховну діяльність з дорослими;

- організатори й реалізатори культурно-освітньої діяльності;

- суспільні діячі (волонтери) різних інституцій і освітніх і культурних майданчиків для дорослих [24, с. 351-362].

Таким чином різноманітна типологія кадрів освіти дорослих є наслідком діяльності в різних інституціональних умовах, виконання різноманітних завдань і функцій, специфічними компетенціями, спрямованими на досягнення мети.

У політичному контексті С. Качор виокремлює такі функції андрагогів як виховну, дидактичну, суспільної діяльності, наукову, суспільно-опікунську та інноваційну [29]. Аналогічну думку щодо функцій вчителів дорослих після зламу 1989 р. сформулював Ч. Банах, додавши до їх числа функцію навколишнього середовища і соціалізації [25]. Одночасно вчений запропонував розглядати ці функції в сенсі професійних компетенцій: навчання й сприяння розвитку; виховання і самовиховання дорослих учнів; опіки, вирівнювання рівнів навчання; діагностування; ре соціалізації; інноваційно-реформаторській діяльності; співпраці з середовищем проживання і праці; організації власної праці. Такий узагальнено-директивний підхід до функцій і компетенцій андрагога, як стверджує М. Марчук, не знаходить визнання серед прихильників критичної андрагогіки, які концепцію навчання дорослих та його функції трактують як наслідки моноцентризму, інституціональності, як важливих рис національної системи освіти дорослих, що сприяє певній регуляції, інформації та стандартизації суспільного життя [27, с. 340-341.]

З позиції критичної андрагогіки головне завдання андрагога полягає у підготовці дорослої людини використовувати змінену інформацію в життєвому досвіді, допомозі у віднайденні джерел об'єктивізації, у визначенні обмежувальних чинників суспільного життя, розумінні зв'язків особистості з реальним життям та особистісних й позаособистісних чинників, що окреслюють цей зв'язок. Більш конкретно з приводу завдань, які покликані виконувати андрагоги, висловлюється М. Марчук. Так, на думку вченого, професійна діяльність андрагога має допомогти дорослій людині зрозуміти життєву ситуацію, узагальнювати і пояснювати необхідні життєві цілі й компетенції, а також презентувати адекватні програми та шляхи їх реалізації [27, с.339].

Підготовка майбутнього викладача до роботи з дорослими вимагає обізнаності з формами освіти дорослих. Нині найбільш поширеними є такі: *формальна* (передбачає навчальний процес на нормативній основі й відбувається за навчальним планом, його результатом є отримання відповідного сертифікату), *неформальна* (орієнтована на фактичний результат – нове самовизначення, інформованість, способи діяльності – курси, семінари, гуртки, лекторії), *інформальна* (не регламентується й відбувається через засоби масової інформації, спілкування). Проте такий поділ є достатньо умовним, усі форми є взаємопов'язаними. Так у п.3 Гамбурської декларації про навчання дорослих, записано, що освіта дорослих охоплює увесь комплекс процесів формального або іншого навчання, з допомогою яких люди, з точки зору суспільства, до якого вони належать, є дорослими, збагачують свої знання і удосконалюють технічні і професійні кваліфікації або ж застосовують їх у новому напрямі для забезпечення своїх потреб і потреб свого суспільства [3]. Проте тенденції, яких набуває сучасна освіта дорослих, пов'язані передусім із посиленням її змістового (урізноманітнення форм і методів навчання) і організаційного (збільшення мережі закладів) відокремлення від традиційної освіти. Таким чином, ґрунтовного вивчення вимагає проблема вибору доцільних форм і методів навчання дорослих у залежності від мети, що стоїть перед дорослим учнем.

Ефективність навчання дорослих залежить від багатьох чинників – мотивації, рівня підготовленості, прагнення навчатися, підвищувати свій професійний рівень, а відтак вимагає різних підходів й принципів у реалізації цілей навчання.

Водночас процес освіти дорослих не може відбуватися без урахування вікових особливостей дорослих. Так психологи виокремлюють п'ять провідних особливостей, які вирізняють дорослого учня від учня або ж студента:

1. Дорослий усвідомлює себе самостійною самокерованою особистістю й критично ставиться до усіх намагань щодо керування ним, навіть якщо уголос це не висловлює.

2. Дорослий має життєвий, соціальний та професійний досвід, який формує його світогляд, з позицій якого він оцінює усю інформацію, яка надходить.

3. Мотивація навчання дорослого має прагматичний характер, оскільки у навчанні він вбачає можливість розв'язати власні життєві проблеми (кар'єра, спілкування, дозвілля тощо).

4. На відміну від учня або студента він прагне до невідкладного застосування набутих знань або ж невідкладного задоволення від самого процесу навчання.

5. Дорослі люди прагнуть вчитися, якщо реально вбачають необхідність навчання та можливість використати його результати для покращання своєї діяльності. Зазвичай дорослі активно беруть участь у процесі навчання,

додаючи у навчальні ситуації власний досвід, життєві цінності та прагнуть співвіднести або ж підпорядкувати перебіг навчання власним цілям і задачам.

Сприйняття інформації дорослим супроводжується її емоційним оцінюванням, при цьому мозок намагається "заблокувати" будь-яку інформацію, яка супроводжується негативною емоцією (навіть якщо це просто відчуття голоду, незручний стілець тощо).

Освіта дорослого вимагає чіткого визначення статусу викладача, який здійснює навчальну діяльність серед різних категорій дорослого населення, та його професійні обов'язки.

У педагогічній моделі головною функцією викладача є функція "джерела знань". У межах андрагогічної парадигми, на думку С. Змейова, викладач є експертом у галузі технології навчання дорослих, організатор спільної діяльності, з тим, хто навчається, консультантом, натхненником, співавтором індивідуальної програми навчання, створювачем комфортних умов процесу навчання, і на останок, джерелом знань, умінь і навичок [11].

Цікавою є позиція російського ученого С. Вершловського, який вважає, що у системі освіти дорослих викладач насамперед є організатором навчання, який поєднує у своїй професійній діяльності й інші функції, виконуючи при цьому три ролі [7, с.33-36]:

- "лікаря-психотерапевта", який надає допомогу у поновленні мотивації до навчальної і професійної діяльності, знижує рівень тривожності суб'єктів навчання;

- "експерта", який володіє змістом як андрагогічної, так і професійної діяльності, тих хто навчається;

- "консультанта", який володіє методологією андрагогічного супроводу процесу самоосвіти дорослих (цільове підвищення кваліфікації, випереджувальне навчання основам науково-дослідницької роботи, допомога у створенні проектів професійного і особистісного розвитку).

Виконання таких ролей викладача, який працює з дорослими вимагає дотримуватися трьох принципів.

Принцип рівності. Необхідно відразу показати, що викладач є таким самим учасником процесу навчання, як і усі інші. Тут має значення усе: від того як розставлено меблі, стилю спілкування (необхідно не доповідати, а вести бесіду). Необхідно налаштувати аудиторію на можливість обговорювати будь-яку інформацію. Обов'язковою умовою є повага до точок зору аудиторії, право на особисту думку, урахування життєвого досвіду тих, хто навчається. Тут не важливо, що цю думку можуть висловити не науковими термінами, а простими словами, оскільки для дорослого важливими є не формулювання, а розуміння й "сприймання" висловленого.

Принцип активної творчості. Досвід, який є у кожного з нас, призводить до створення стереотипів, й усе нове ми прагнемо зрозуміти і зробити так, як звикли. Для усунення стереотипів і підготувати аудиторію для сприйняття нового знання та генерації свіжих ідей, необхідно створити відповідну атмосферу в групі. Вчені вивели своєрідну піраміду навчання:

дорослий засвоює 20% того, чує; 40% того, що чує і бачить; 60% того, що чує, бачить і обговорює; і 80% того, що намагається сформулювати самостійно. Отже, в ідеальному випадку, нове знання має не просто обговорюватися, але й самостійно формулюватися. А для цього важливим є і яскрава наочність, і обговорення в мікро групах, і поєднання непок'єднуваного, і рух, музика тощо.

Третій принцип – особистість. Іноді цей принцип плутають з індивідуалізацією, проте тут є принципова різниця. За умови індивідуалізації навчання той, хто навчає, має знайти спосіб урахувати індивідуальні особливості усіх членів групи (хтось вимагає пояснень на прикладі, комусь потрібні таблиці, схеми тощо). За особистісного підходу заняття йде по універсальній схемі, яка ураховує принципові особливості усіх дорослих. При цьому слід пам'ятати, що кожний з них – особистість із притаманними особливостями.

Методичні аспекти освіти дорослих. Нині ученими виявлено тенденції розвитку освіти дорослих (С. Змєйов, О. Кармаєва, Є. Нікітін), обґрунтовано принципи навчання дорослих (О. Вербицький, В. Виноградов, О. Казакова, О. Прикот та ін.), досліджено диференціацію післядипломної педагогічної освіти загалом та її зміст у системі підвищення кваліфікації зокрема (І. Анциферова, Є. Белозерцев, В. Демчук, Н. Клокар, Ю. Кулюткін, В. Маслов, В. Олійник, Н. Протасова, Н. Ситников, В. Пуцов, Г. Сущенко, Є. Тонконога, М. Чегодаєв та ін.); розроблено соціологічні й психологічні особливості користувачів додаткових освітніх послуг (Ю. Волков, Г. Сухобська); схарактеризовано інноваційні форми і методи навчання дорослих (М. Кларин, П. Щєдровицький та ін.).

Водночас у сучасних умовах відбувається активне впровадження компетентнісного підходу, що відповідає стратегії розвитку сучасної вітчизняної освіти й продиктовано вимогами ринку праці. Проте ці вимоги нині не у повному обсязі враховуються в процесі підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. Зазвичай вони не пов'язані із конкретними дисциплінами, мають надпредметний характер, віддзеркалюють оновлення самої професійної діяльності, а відтак вимагають від дорослої людини, яка вже здобула освіту, опанування гнучких технологій змінюваного поля діяльності. Такі вимоги автори називають базовими навичками (В. Байденко), базовими кваліфікаціями (О. Новиков), ключовими компетенціями (Є. Зеєр). Отже нині від дорослої людини вимагається постійно зміцнювати особистісні й соціальні ресурси в умовах постійного оновлення потреб соціально-економічних потреб. Реалізувати їх на практиці доросла людина взмозі лише у процесі постійного поновлення знань.

Ефективність навчання дорослих залежить від багатьох чинників – мотивації, рівня підготовленості, прагнення навчатися, готовності підвищувати свій професійний рівень, а відтак вимагає різних підходів у реалізації цілей навчання. Зазвичай дорослі люди прагнуть вчитися, якщо реально вбачають необхідність навчання та можливість використати його

результати для покращання своєї діяльності. Дорослі активно беруть участь у процесі навчання, додаючи у навчальні ситуації власний досвід, життєві цінності та намагаються співвіднести або ж підпорядкувати перебіг навчання власним цілям і задачам.

Американський психолог К. Роджерс доводить, що доросла людина є ініціатор власного навчання й відповідальним та активним учасником самого процесу навчання. Вчений сформулював психологічні особливості людей, що створюють передумови її успішного навчання [20, с. 77-78]:

- людина за своєю природою має суттєвий потенціал до навчання;
- навчання може бути ефективним за умови актуальності його предмета і коли особистості людини (його "Я" нічого не загрожує);
- навчання охоплює усю особистість, а відтак спонукає до змін в самоорганізації й самоусвідомленні;
- переважна складова навчання досягається дією, за умови збереження відкритості досвіду;
- самокритика і самооцінка сприяють творчості, підвищенню незалежності й упевненості у собі.

Загалом, андрагогічний підхід ґрунтується на обов'язковому врахуванні особливостей дорослих:

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

Сприйняття інформації дорослим супроводжується її емоційним оцінюванням, при цьому мозок намагається "заблокувати" будь-яку інформацію, яка супроводжується негативною емоцією (навіть якщо це просто відчуття голоду, незручний стілець тощо). Дорослі люди прагнуть вчитися, якщо реально вбачають необхідність навчання та можливість використати його результати для покращання своєї діяльності. Зазвичай

дорослі активно беруть участь у процесі навчання, додаючи у навчальні ситуації власний досвід, життєві цінності та прагнуть співвіднести або ж підпорядкувати перебіг навчання власним цілям і задачам.

Не можна обійти увагою й таку особливість навчання дорослої людини як наявність численних сімейних та соціальних обов'язків. Так само необхідно зважати й на те, що дорослі набувають нові знання і навички з різною швидкістю, а відтак індивідуалізація навчання має посісти провідне місце у навчальному процесі, так само як урахувувати необхідність підвищувати самооцінку та відчуття особистого достоїнства кожної людини.

Водночас, на думку К. Роджерса, на сучасному розвитку суспільства, з притаманними йому постійними змінами, у процесі навчання необхідно перенести акцент з викладання на учіння, організоване не як трансляцію інформації, а як фасілітацію усвідомленого учіння. Такий перебіг подій К. Роджерс розглядає як прояв нового мислення, як справжню реформу освіти [20]. Отже постає проблема зміни підходів в організації і формах освіти дорослих.

Дослідження проведені у США в 1980-х роках (*National Training Laboratories in Bethel, Maine*) [33], дозволили узагальнити дані щодо ефективності (середньоарифметичне значення проценту засвоєння знань) різних методів навчання дорослих. Ці результати представлені на схемі "Піраміда навчання" (рис. 1).

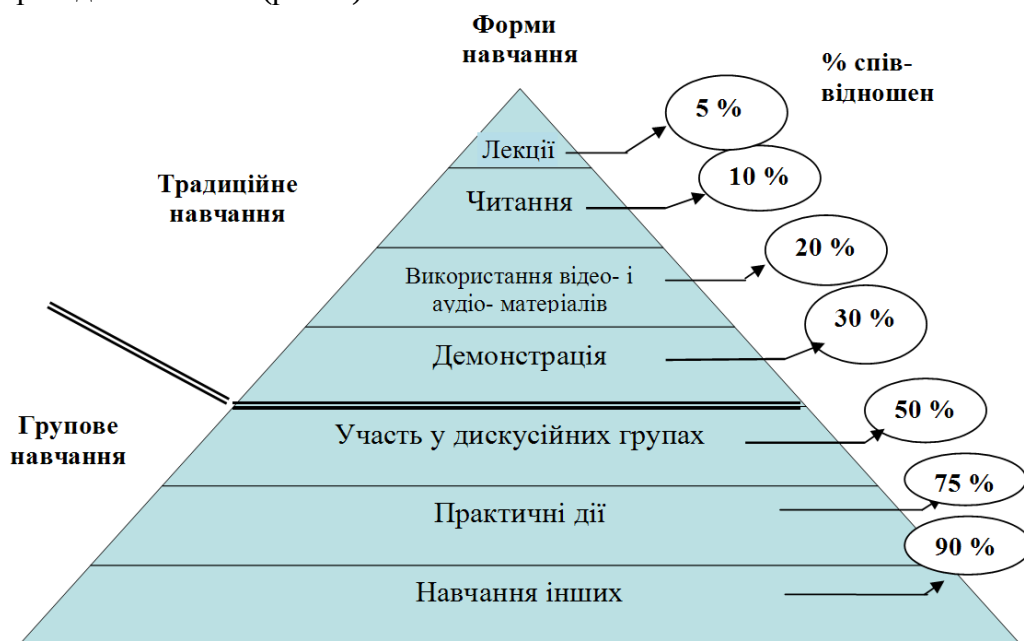


Рис. 1. Піраміда навчання (Learning Pyramid)

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

Дія → Усвідомлення → Знання → Дія

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

Як відомо, андрагогічний підхід ґрунтується на урахуванні особливостей навчання дорослих [11], яке має такі особливості:

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

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

Важливого значення у цьому процесі набуває обрання стилю роботи з дорослою аудиторією. Зазвичай використовують три основних стилі навчання:

1). Залежний (авторитарний) стиль. Його використання є доцільним за умови вивчення зовсім незнайомого для слухачів матеріалу. Провідна роль тут належить викладачу, його авторитету і умінню працювати з дорослими.

2). Стиль співробітництва. Використовується у разі, коли аудиторія вже має певні, хоча б фрагментарні знання та уявлення щодо розглядуваної проблеми. Слухачі беруть активну участь у вивченні матеріалу. Головною характеристикою стилю є те, що авторитет викладача не визначений наперед, а виникає поступово у процесі навчання. Дозволяє використовувати знання і досвід, набуті попередньо.

3). Незалежний стиль. Використовується за умови наявності у дорослих учнів достатньої кількості знань, навичок самостійного опрацювання нової інформації, готовності до самостійної роботи, наявності ґрунтовного попереднього професійного досвіду. Роль викладача полягає у консультуванні, організаційній підтримці. Зазвичай використовується у роботі з малими групами. Авторитет викладача формується за умови його високого професіоналізму, глибокою обізнаністю з проблемою, умінням правильно визначити технологію навчання.

Отже однією з умов ефективності навчальної діяльності з дорослими є стиль роботи викладача, правильно обрати який спроможний лише викладач, який має:

а) системне мислення щодо цілісного усвідомлення професійної діяльності і своєї ролі у цій діяльності;

б) навички аналізу і проектування освітніх програм та особистісно-професійної діяльності;

в) уміння і навички рефлексійного аналізу, необхідні для здійснення організаційної і методичної діяльності;

г) сформовані вміння щодо організації навчальної діяльності у малих групах і групової роботи;

д) навички ефективного педагогічного спілкування і методами педагогічного впливу на аудиторію дорослих учнів.

Окрім того викладач має бути добре обізнаним із сучасними методами навчання дорослих на андрагогічних засадах, педагогічними технологіями, а також навичками щодо підвищення мотивації навчання та уміннями конструювання соціально-педагогічних ситуацій, які уможливають самоорганізацію і саморозвиток тих, хто навчається.

Звичайно, що обрання стилю навчання залежить від конкретної аудиторії. Проте викладач не завжди наперед може знати рівень підготовленості аудиторії та її уподобань у навчанні. У цьому випадку доцільним буде проведення тесту серед слухачів з метою обрання стилю, який їм до вподоби у певній навчальній ситуації. Для визначення стилю навчання, доцільного в конкретній аудиторії, існують різні експрес-технології (тести, опитування тощо) (Див додаток 1).

У контексті розв'язання зазначених проблем особливої популярності набула циклічна чотирьохступінчаста емпірична модель процесу навчання і

засвоєння нової інформації (Experiential Learning Model), запропонована Д. Колбом та його колегами [31]. Дослідники з'ясували, що зазвичай люди навчаються одним із чотирьох способів, надаючи перевагу одному з них: через досвід; через спостереження і рефлексію; за допомогою абстрактної концептуалізації; шляхом активного експериментування. Отже процес навчання складається з етапів "виконання" і "мислення", які чергуються між собою. Це означає, що не можна вчитися тільки у теоретично-лекційному режимі, водночас не можна здобути високу кваліфікацію у будь якій галузі, без глибокого знання теорії. Проте й навчання, яке ґрунтується на практичних діях, без аналізу ситуацій, підведення підсумку також не може бути ефективним.

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

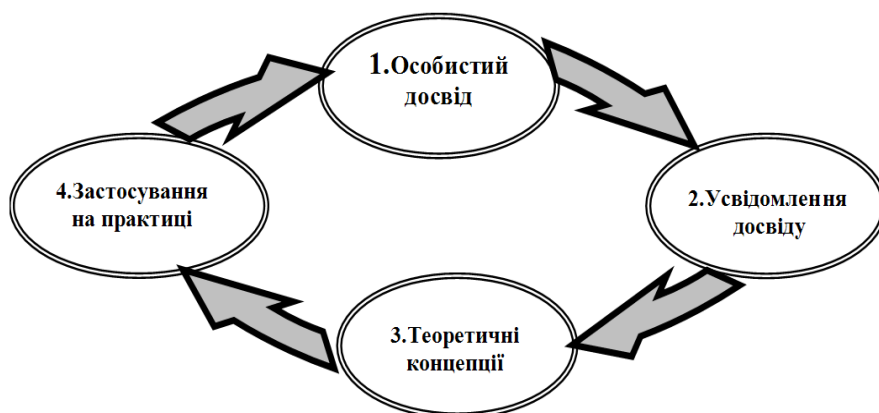


Рис. 2. Цикл навчання Д. Колба

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

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

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

Таблиця 1.

Характеристика етапів навчання у циклі Колба

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

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

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

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

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

Етап III. *Теоретичні концепції*. Відбувається інтерпретація підсумків, дискусій, які відбулися на другому етапі. Формуються нові знання на підставі здійсненого аналізу. Ті, хто навчається піддають інтерпретації підсумки, зроблені на другому етапі з метою визначення принципових висновків.

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

Що викладач має з'ясувати: Чому навчилися слухачі у результаті роботи? Яке значення це має для них? Чи існує у цьому певна закономірність? Що допомогло би краще зрозуміти навчальний матеріал? Які провідні теми ми зачепили у процесі нашого обговорення? Як предмет нашого обговорення стосується Вас особисто? Які висновки Ви можете зробити особисто для себе?

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

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

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

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

Таким чином кожна фаза циклу вимагає певних прийомів навчання. Наприклад, практичний досвід, лабораторні роботи, збирання інформації, вивчення першоджерел, використовуються для надання першого персонального досвіду роботи зі змістом. Діяльність у дискусії, робота у малих групах примушують тих, хто навчається рефлексувати щодо власного досвіду і досвіду інших. Виконання спеціальних вправ прогностичного характеру, написання дослідницьких робіт, розвивають абстрактну концептуалізацію. Розроблення проектів спонукають тих, хто навчається

використовувати розроблені моделі у проблемних ситуаціях. З метою досягнення кінцевої мети навчання необхідно пройти усі етапи циклу.

Ідеї, закладені у моделі Д. Колба, ґрунтуються на зв'язках усвідомлення досвіду, аналізу проблем, засвоєння теорії та її перевірці на практиці набули широкого впровадження. Зазвичай у реальних умовах надають перевагу поведінці, яка відповідає одному з етапів циклу – практичним діям або теоретичному навчанню. Такий висновок стосується як тих, хто навчається, так і тих, хто навчає. У цьому напрямі цікавими є ідеї психологів (П. Хоней, А. Мамфорд) щодо стилів навчання [34]. Вчені припустили, що дорослі можуть навчатися на різних етапах циклічної моделі з різним рівнем успішності. Тих, хто має найбільші успіхи на першому етапі навчання назвали "активістами, або діячами", на другому – "мислителями, або рефлексуючими", на третьому – "теоретиками", а на четвертому етапі – "прагматиками" (табл. 2).

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

Прогностичні положення щодо розвитку освіти дорослих в Україні. Необхідно розвивати освіту дорослих як цілісну систему, що відтворює гарантії і права кожного громадянина країни на безперервну освіту впродовж життя; зорієнтувати її на загальнолюдські цінності, ідеали гуманізму; гармонізувати інтереси особистості й суспільства, а також зробити згадану освіту доступною для всіх верств населення, створити об'єктивні умови для максимального розвитку особистості, реалізації усіх особистісних потенційних можливостей, що сприятиме як успішній адаптації до мінливих соціально-економічних умов, так і соціальній захищеності дорослої людини.

З метою реалізації державної політики в галузі освіти дорослих доцільно закріпити гарантії розвитку освіти дорослих через виокремлення спеціальних статей бюджету, розроблення механізму фінансової підтримки найбільш "віддалених" від системи освіти соціальних груп, забезпечення доступності освітніх послуг для всіх дорослих громадян незалежно від рівня і спрямування набутої раніше освіти, прибутків і місця проживання, віку і стану здоров'я. Доцільним, на нашу думку, є кадрове розширення сектору післядипломної освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, включення до його повноважень та функцій питань щодо координації й управління системою освіти дорослих. Надзвичайно важливим прогностичним положенням є підготовка відповідних фахівців для освіти дорослих та включення до Національного Класифікатора професій професію андрагог. Розвивати систему неформальної освіти людей похилого віку.

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

Таблиця 2.

Рекомендації щодо організації навчання дорослих

Особливості навчання дорослих	Рекомендації
Прагнення до самостійності і самореалізації	Надавати можливість посісти провідну позицію у навчанні Створювати можливість особистісного включення у навчання Ураховувати сподівання дорослих, їх можливості і обмеженості
Епізодичність періодів навчання	Брати до уваги періодичність підйомів навчальної активності Ділити навчальний матеріал на розділи, які можуть бути засвоєні на окремих етапах навчання
Концентрація на професійних і особистісних цілях, проблемах і задачах	Ураховувати потреби і мотивацію тих, хто навчається Виявляти наміри, цілі, мотиви тих, хто навчається Починати навчання з тем, які найбільше цікавлять тих, хто навчається У разі необхідності порушувати логіку навчального курсу
Прагнення поєднати навчання і професійну діяльність	Враховувати пріоритети професійних проблем і досвіду тих, хто навчається Активно використовувати ділові ігри, моделювання, case study Обирати стилі навчання, найбільш доцільні для роботи з даною аудиторією Розвивати навички самостійної роботи
Прийнятні стилі навчання: • Аналогії • Використання наявних знань і досвіду • Метод проб і помилок • Менше запам'ятовування, більше демонстрації та імітації	Пов'язувати навчальний матеріал з наявними знаннями і досвідом тих, хто навчається Більше звертатися до досвіду тих, хто навчається Прагнути активізувати навчання, зробити його дослідницьким Заохочувати й підкріплювати досягнення тих, хто навчається на засадах зворотного зв'язку Зв'язок з практикою: дорослий розраховує на швидкий сенс результату навчання Виокремлювати у навчанні більш значиме для застосування на практиці У процесі закріплення спиратися на усвідомлення, а не на пам'ять Активно використовувати демонстраційні прийоми
Наявність обмежень для навчання	Створювати мотивацію для подальшого навчання Пам'ятати про можливі обмеження (часові, фінансові тощо) Створювати компактні цикли навчання дорослих

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

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания психологии: [текст] / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. - М.: Наука, 1988. – 520 с.
3. Гамбургская декларация. Секция В., п. 3. / Пятая международная конференция по образованию взрослых. Гамбург, 14-18 июля 1997 г. ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 15.10.2007: <http://www.un.org/russian/document/declarat/hamburg_decl.htm>
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). - М.: Изд-во Совершенство, 1998. – 607 с.
5. Головатий М. Виступ на Міжнародній науковій конференції в рамках тижня освіти дорослих в Україні / Персонал плюс № 37 (188) 15-21 вересня 2006 року
6. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Учеб. пособие для системы доп. проф. образования / М.Т.Громкова. – М. – ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
7. Вершловский С.Г. От педагогики к андрагогике // Университетский вестник. – СПб., 2002. – Вып.1. – С. 33-36.
8. Внутрифирменное обучение как технология развития кадрового потенциала организации. – [Электронный ресурс]: Режим доступа 15.12.2010: <<http://www.smart-edu.com/index.php/stati-korporativnoe-obuchenie/vnut>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
9. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: [текст]: в 4 т. / В.И. Даль. – М.: Русский язык, 1978. – Т.1. А-З. – 699 с.
10. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособ. [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В.И. Загвязинский. – М.: Издательский центр "Академия", 2001. – 192 с.
11. Змеев С.И. Технология обучения взрослых: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2002.
12. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В.В. Краевский. – М.: Издательский центр "Академия", 2003. – 256 с.
13. Крайг Г. Психология развития: [текст] / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2008. – 992 с.
14. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації. Факти, роздуми, перспективи. – К. : "Грамота", 2003. – 214с.

15. Меморандум комиссии Европейского Совета "Обучение в течение всей жизни". – [Электронный ресурс]: Режим доступа 15.08.2010: <<http://is.beneficium.ru/docs/20001030> >

16. Модельный закон "Об образовании взрослых" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 05.11.2007: <<http://www.pravoby.info/megd3174.htm>>. – Загол. з екрану. – рос.

17. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина хх століття) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Огієнко Олена Іванівна. – Київ, 2009. – 410 с.

18. Подобед В.И., Горшкова В.В. Ведущие тенденции развития образования взрослых в России и странах СНГ / В.И. Подобед, В.В. Горшкова // Человек и образование. – 2007. - № 6. – С. 8-12.

19. Реан, А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология: [текст] / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 2007. – 480 с.

20. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Исинной Е.И./ М.: Издательская группа "Прогресс", "Универс", 1994. – 480 с.

21. Тонконогая Е.П. Тенденции развития образования взрослых как социального института / Е.П. Тонконогая // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. – 1998. – №11. – С.16-18.

22. Щенников С.А. Открытое образование. – М.: Наука, 2002. – 527 с.

23. ЮНЕСКО об образовании взрослых: от Эльсинора до Токио // Перспективы. – 1972. – Т. II. – № 3. – С. 79– 91.

24. Aleksander T. Ewolucja systemu pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-gospodarczej // W : Edukacja dorosłych w erze globalizmu : materiały IV Zjazdu PTP sekcja II / pod red. E. Anny Wesołowskiej. – Płock, 2002. – S. 351-362.

25. Banach Cz. Funkcje i zadania nauczyciela oświaty dorosłych wobec polskich wyzwań cywilizacyjnych // W : Edukacja Dorosłych. – 1995, 2. - S. 56.

26. Blid H. Learn and Act with Study Circles. – Stockholm: Nykopia Tryck AB, 2000. – 193 p.

27. Marczuk M. Pracownicy i działacze oświaty dorosłych / M. Marczuk // Wujek T. (red.), Wprowadzenie do andragogiki. – Warszawa, 1996. – S. 319

28. Wesołowska E. A. Stan badań oświaty dorosłych w Polsce // W: Greger N. F. B., Półturzycki J., Wesołowska E. A. (red.), Szkoły wyższe a edukacja dorosłych, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 5. – Toruń – Warszawa, 1995. – S. 235.

29. Kaczor S. Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian / Stanisław Kaczor. – Radom : Wydaw. i Zakład Poligrafii. Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majatku Trwałego, 1993. – 181 s.

30. Kargul J. Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych : przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej / Józef Kargul. – Wyd. 2 zm. i

rozz. – Wrocław : Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, 2005. – 153 s.

31. Kolb D.A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall. 1984. – P. 360.

32. Knowles M.S. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy* / Malcolm Shepherd Knowles. – London: Cambridge Book Company, 1980. – 400 p.

33. Learning Pyramid / National Training Laboratories in Bethel, Maine [Електронний ресурс]: Режим доступу: <<http://lowery.tamu.edu/Teaming/Morgan1/sld023.htm>>

34. Honey P., Mumford A. *The Manual of Learning Styles*. Peter Honey, 1982.

ФІЛОСОФСЬКІ ВИТОКИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Проаналізовано філософські засади неперервного розвитку особистості в релігійно-філософських трактатах античних мудреців: Геракліта, Фукидіда, Геродота, Демокріта, Протагора, Сократа, Платона, Арістотеля, Епікура, Сенеки, Плутарха. Здобуття знань, формування необхідних умінь і навичок, світоглядної і моральної позиції, загальної культури, становлення людини як особистості складає основний зміст цих творів.

Ключові слова: *філософія, неперервний розвиток, особистість, античні мудреці.*

The philosophical principles of continuous development of the personality in religious and philosophical treatises of ancient sages have grounded: Heraclitus, Thucydides, Herodotus, Democritus, Protagoras, Socrates, Plato, Aristotle, Epicurus, Seneca and Plutarch. Gaining knowledge, formation of the necessary skills, ideological and moral position of general culture, becoming as human beings is the main content of these works.

Key words: *philosophy, continuous development, personality, the ancient sages.*

Проанализированы философские основы непрерывного развития личности в религиозно-философских трактатах древних мудрецов: Гераклита, Фукидида, Геродота, Демокрита, Протагора, Сократа, Платона, Аристотеля, Эпикура, Сенеки, Плутарха. Получение знаний, формирование необходимых умений и навыков, мировоззренческой и нравственной позиции, общей культуры, становление человека как личности составляет основное содержание этих произведений.

Ключевые слова: *философия, непрерывное развитие, личность, античные мудрецы.*

Постановка проблеми. Актуальні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти, а саме: онтологічні, антропологічні, епістемологічні, аксіологічні, естетичні аспекти беруть свій початок у сивій давнині. Філософія стала підґрунтям усіх подальших наук про людину, яка живе в суспільстві, виконує певні соціальні ролі, реалізується (або не реалізується) в ньому як особистість. На підставі результатів аналізу літературних та наукових праць можемо стверджувати, що джерелом ідеї неперервної освіти є релігійно-філософські уявлення і вчення античних

філософів про постійний розвиток та духовне вдосконалення людини протягом усього життя. Підготовка до життя – здобуття знань, формування необхідних умінь і навичок, світоглядної і моральної позиції, загальної культури тощо, тобто, становлення людини як особистості – складає основний зміст трактатів давніх філософів.

Філософські погляди, зафіксовані в трактатах Геракліта (535 – 475 р. до н.е.), Фукідіда (460 – 96 р. до н.е.), Геродота (між 490 і 480 рр. до н.е. – 425), Демокріта (460 – 370 р. до н.е.), Протагора (481 – 411 р. до н.е.), Сократа (469-399 р. до н.е.), Платона (427 – 347 р. до н.е.), Арістотеля (384 – 322 р. до н.е.), Епікура (341 – 270 р. до н.е.), Сенеки (4 р. до н.е. – 65), Плутарха (46 – 125 рр.) та інших давніх філософів напряду пов'язані з вихованням, навчанням і самовдосконаленням людини протягом усього життя. Зауважимо лише, що висловлювалися вони на відповідному категорійному рівні й у відповідності до загальносвітоглядних установок тієї доби.

Людина, як основна тема філософських роздумів, виходить на перший план, передусім, у вченні Протагора, представника школи софістів – філософів-просвітителів, яких можна назвати першими професійними практико орієнтованими вчителями з ораторського мистецтва. У своїй дидактичній діяльності вони не прагнули створити певну цілісну систему знань, а мали на меті навчити учнів використовувати отримані знання в дискусіях і полеміці. Проголошена Протагором знаменита теза "Людина є мірою всіх речей: існуючих – в тому, що вони існують, і неіснуючих – в тому, що вони не існують" підводить до розуміння того, що все суще в цьому світі має сенс настільки, наскільки воно має сенс в людському існуванні. Тобто лише для людини воно виступає як реальне, існуюче, або, навпаки, неіснуюче, таке, що не має буття [6].

У цьому контексті доречно згадати представника іонійської школи, давньогрецького філософа Геракліта з Ефеса, який назвав історію рікою, а людину – її виток, на основі чого висловив ідеї безперервних змін та присутність взаємозв'язку: "все тече, все змінюється", "не можна двічі увійти до однієї ріки" та ін. Спираючись на його ідеї та розвиваючи алегорію історії як ріки, Фукідід і Геродот висловили два різних погляди на історичний розвиток подій. Перший – погляд Фукідіда на "ріку історії" характеризується з точки зору того, кого вона несе, тобто позиція підвладної їй людини. Другим є погляд Геродота, який розглядає цю ріку з точки зору непідвладної їй людини-володаря. Перший погляд є тлінним, тобто часовим (бо тлінне те, що підвладне часу), другий – вічним, тобто просторовим. У теперішній інтерпретації перший погляд – це погляд особистості, яка навчається впродовж життя (отримує освіту), а другий – погляд держави (суспільства), яка створює та підтримує в актуальному стані цю систему освіти. Таким чином, процес неперервної освіти, з одного боку, є характеристикою особистості, з іншого – об'єктом управління держави [1, с. 17-18].

Ці два погляди, як дві об'єктивні та невід'ємні сторони єдиного ієрархічного світоустрою, стали методологічною основою неперервної освіти

в працях подальших представників античної філософії. Зокрема, у фрагментах трактатів засновника атомістичної гіпотези пояснення світу Демокріта наголошується, що становлення особистості людини залежить від її природи і виховання, яке було для філософа те ж саме, що навчання, вправи. Він писав, що ніхто не досягне ні мистецтва, ні мудрості, якщо не навчатиметься, більшість людей стають хорошими завдяки вправам, іноді молодим людям властивий розум, а старим безрозсудність, бо розуму вчить не час, а належне виховання і природа. Великого значення Демокріт надавав середовищу, зразку дорослих ("Благомисліє отця — краще повчання дітям"), словесній дії, вихованню, переконанням і доводам, привчання до праці, без якої не можна "навчатися ні листу, ні музиці, ні гімнастиці... ні здатності соромитися" [7].

Все зло і нещастя, за Демокрітом, відбуваються з людиною через відсутність необхідного знання. Звідси й висновок: усунення проблем лежить в здобутті знань. Філософія Демокріта не допускає абсолютності зла, ставлячи мудрість засобом досягнення щастя. Крім того, Демокріт розвиває загально еллінське поняття міри. Міра – це відповідність поведінки людини до її природних можливостей і здібностей. Через призму подібної міри задоволення постає вже об'єктивним благом, а не тільки суб'єктивним чуттєвим сприйняттям. Головною метою життя, за Демокрітом, є еволюція – стан душі, коли вона перебуває у спокої та рівновазі, звільнена від страхів і пристрастей. У вченні про пізнання Демокріт розрізняв чуттєве і умоглядне знання. Чуттєві сприйняття виникають внаслідок потрапляння в органи чуттів копій речей, котрі відокремлюються від них. Але чуття постачають лише темне, спотворене і несправжнє знання, оскільки свідчать про множинний світ речей, а не про дійсний світ атомів та пустоти. Останній досягається лише розумом. Перевага умоосязного знання над чуттєвим видавалася Демокріту настільки значною, що за легендою він засліпив себе променем сонця для того, щоб "темне знання" не відволікало його від розумового споглядання справжньої дійсності [7].

У центрі вчення етичного антропологізму, представником якого вважають Сократа, також знаходиться людина, яку філософ розглядає насамперед як моральну істоту. Базуючись на твердженнях Фалеса "Я знаю, що я нічого не знаю" і "Пізнай самого себе", Сократ стверджує, що: 1) навчання завершити неможливо; 2) пізнати світ людина може, тільки пізнавши себе, свою душу, вчинки, і в цьому полягає основне завдання філософії. У бесідах і дискусіях Сократ звертав основну увагу на пізнання сутності чеснот. Він вважав, що філософія збагачує людей, припускаючи, що правильні дії виходять із правильних знань, а чеснотам можна навчити. Виховання доброчесності вважав головною справою кожної людини. Для Сократа мораль зливається зі знаннями. Справжня моральність, за Сократом, – це знання того, що є благо і прекрасне і разом з тим, корисне для людини, що допомагає їй досягти блаженства і життєвого щастя. Відкидаючи космогонічну проблематику, як абстрактну і неспівмірну з можливостями

людського розуміння, головним предметом бесід Сократа були проблеми людського життя, питання про те, як треба жити. Сократ став першим публічним грецьким філософом, який проводив свої заняття на вулицях міста, заповнених найрізноманітнішим людом: торговцями, солдатами, ремісниками, аристократами та бездомними. Спосіб їх проведення, вибудований у формі питань і відповідей, відомий нині як сократівський метод. Метою цих бесід було виховати в своїх учнях філософів [9].

На думку давньогрецького філософа Платона існує надприродний світ ідей і світ чуттєвих речей. Первинним він вважав світ вічних, незмінних, самодостатніх (божественних, мудрих, досконалих) ідей-сутностей, а вторинним, похідним – чуттєвий світ, окремі предмети якого є блідими копіями відповідних ідей: прекрасні речі існують тому, що є ідея прекрасного; благо існує, оскільки є ідея блага і т. д. Світ ідей для людини як чуттєвої, тілесної істоти недоступний. Проте в ній існує безсмертна душа, розумна і вища частина якої причетна до світу ідей. Будучи обтяженою нерозумною частиною, яка, поєднуючись із тілом, стає рабом, душа забуває про своє колишнє існування у світі ідей. Тому пізнання є нагадуванням того, що закладено в людині. Тобто людина розвиває одвічно притаманні своїй душі потенції, якості, а виховання лише оформляє, розкриває їх.

Самовдосконалення особистості залежить від виконання нею обов'язку: людина стає моральною, долаючи межі індивідуального буття, наповнюючи його суспільним змістом. Найважливішою, за Платоном, у світі ідей є ідея блага як передумова всього правильного і прекрасного. В античному світі благо тлумачили як мету, спрямовану на досягнення щастя людини. Таких поглядів дотримувався й Платон, вважаючи, що людина повинна прагнути до світу ідей, де стають можливими справжнє благо і щастя. Благо він трактував як те, заради чого людина живе і працює, як мету прагнень, "найдосконаліше", красу, співмірність, істину. Відповідно до структури своєї душі людина може долучитися до блага або через розуміння, або через утіху, або через синтез уміння і втіхи. Платон вважав, що ідею загального блага необхідно зробити другою природою кожного окремого представника панівної верстви, а для цього потрібно поставити його від самого народження в такі умови, за яких жодний приватний інтерес не зможе відволікати його від ідеї загального блага. Завдання державного ладу – забезпечити в державі панування загального блага: "спільність радості і горя". [4; 10, с. 300-303].

Арістотель узагальнив досягнення етичної думки своїх попередників, зокрема Демокріта, Сократа, Платона й софістів, запозичив і розвинув деякі з їхніх ідей. Погляди Арістотеля зумовили орієнтацію на загальне: істину, право, мораль. Арістотель першим виділив етику, як науку, що вивчає сферу людських стосунків, поведінку індивіда як розумної і суспільної тварини, визначив її місце в системі інших наук (між психологією – наукою про індивіда, його душу і політикою – вченням про державу). У своїх студіях з етики Арістотель прагнув з'ясувати предмет цієї науки, природу щастя, сутність і види блага, здатність людини досягти його. Розглядаючи щастя як

діяльність душі і вчинки за участю здорового глузду, Арістотель вважав призначенням людини діяльність упродовж усього життя, оскільки "...один день чи короткий час ще не роблять людину щасливою або блаженною". Зі щастям як найвищим благом пов'язані, за переконанням Арістотеля, моральні якості (чесноти) людини. Характеризуючи ці чесноти, одні він називав мислительними (мудрість, розумність), інші – етичними (щедрість, розсудливість). Мислительні чесноти виникають і розвиваються, на його думку, завдяки навчанню. Навчання придатне для морального вдосконалення лише тих, хто здатний сприймати все відповідно. Правильне виховання можливе в суспільстві, в якому існують добрі закони. На відміну від Сократа Арістотель не зводив моральність до знань, проте його етика теж раціоналістична, оскільки критерієм моралі він вважав поєднану зі здоровим глуздом практичність. Ідеалом морального життя він вважав життя мудреця, тому що споглядання істини є найприємнішим з усіх узгоджених з доброчесністю видів діяльності. Споглядальна діяльність самоцінна, завдяки їй досягається блаженство. Проте тільки життя богів справді блаженне, людське життя може бути блаженним настільки, наскільки в ньому присутня споглядальна діяльність [2; 10, с. 37-42].

Давньогрецький філософ Епікур, дотримуючись атомістичної концепції, створив філософську систему, в якій виклад онтологічних і гносеологічних проблем підпорядкований науці про мораль. Він вважав, що філософія має практичне значення: "пусті слова того філософа, – писав Епікур, – якими не лікується ніяке страждання людини. Як від медицини немає ніякої користі, якщо вона не проганяє хвороб із тіла, так і від філософії, якщо вона не виганяє хвороби з душі". Вивчення філософії, на його погляд, потрібне не для споглядання (як доводив Арістотель), не для того, щоб навчатися вмирати (як розумів роль філософії Платон), а для того, щоб навчитися жити. Центральною ідеєю етики Епікура є обґрунтування самоцінності індивіда, справжнє щастя якого полягає в його незалежності, внутрішньому спокої, безтурботності, атараксії. Саме філософсько-пізнавальна діяльність потрібна для досягнення внутрішнього спокою, незворушності, щастя так само, як і правильне розуміння вітх. На його думку, юнаку і старцю слід займатися філософією: юнаку вона допоможе, старіючи, бути молодим завдяки спогадам про минуле; старцю – бути одночасно і молодим, і старим, оскільки страху перед майбутнім немає [3; 10, с. 132-135].

Дотримуючись доктрини стоїків, давньоримський філософ Сенека вважав, що все складається з матерії і Бога. В людині, як і у всесвіті, є матерія (тіло) й душа, причетна до Бога: "Хвали в людині те, що не можна ні відняти, ні дати, що належить самій людині. Ти запитаєш, що це? Душа, а в ній – досконалий розум". Душа скеровує моральнісний розвиток людини, веде її до доброчесності, до блага, до щастя. Виходячи з того, що в основі природи лежить Логос – розум, розлитий у всьому суцшому, який забезпечує бездушним предметам "стійкий стан", рослинам – "проростання", тваринам – "саморух", а в людях і богах виступає як розум у власному смислі, Сенека

ставити людину, як істоту розумну, в один розряд з богами – таким чином виникає "спільнота богів і людей", обитель якої – весь всесвіт. У ній всі рівні, адже всім дісталася душа – частинка божества. Мета людини – через удосконалення своєї природи прийти до доброчесності, стати "людиною добра", а потім і мудрецем. Тільки мудрець зможе втілити ідеальну норму поведінки. Совість, усвідомлення моральнісної норми відрізняє людину моральнісну, філософа, від натовпу: "Я навчу тебе, як дізнатися, що ти ще не став мудрим. Мудрець повний радості, веселий і непохитний, безтурботний, він живе нарівні з богами... Але якщо ти прагнеш звідусіль отримувати лише задоволення, тоді знай, що тобі так само далеко до мудрості, як до радості" [5].

Недосконалість людини долається заняттями філософією, що уподібнюється лікуванню, зціленню від пороків: "Ліки для душі винайдені древніми, але наша справа відшукати, як їх застосовувати і коли". Той, хто шукає істину, повинен спиратися на досвід "людей обізнаних, тих, що дослідили шлях, який попереду в нас". Люди ці – філософи, чиє вчення здатне дати знання істинного блага: "Адже людина – розумна істота; отже для неї вище благо – виконувати те, заради чого вона народжена". Кожен свій крок, кожен вчинок Сенека так чи інакше прагне осмислити, співвіднести з обраним ідеалом, з моральною нормою, він ні на мить не втрачає почуття внутрішньої відповідальності за вчинене. Він говорить: "Прочитай мої книжки, побач у них пошук істини, якої я не знаю, але шукаю наполегливо" [5].

Відомий нам автор "Порівняльних біографій" грецьких і римських державних діячів Плутарх, який вірно служив своєму місту на громадських засадах, збирав у своєму будинку молодь, а навчаючи власних синів, створив свого роду "приватну академію", у якій відігравав роль наставника і лектора. Завдяки цій своєрідній філії афінської платонівської Академії беотійська Херонея стала одним з центрів платонізму в I ст. н. е. Питання літератури цікавили Плутарха головним чином у зв'язку з моральними і педагогічними проблемами. Філософія ж для Плутарха була не систематичною дисципліною, а засобом самоосвіти універсально розвиненої людини. Плутарх користувався вченням скептиків про недостатність знання, а в питаннях прикладної моралі запозичив багато чого в стоїків, усуваючи радикальні моменти їхнього вчення, дещо навіть і в епікурейців. Вищою етичною цінністю для Плутарха є "благодушність", щиросердечний спокій, досягти якого можна лише добрими справами, дружнім ставленням до людей ("філантропія"), суворим виконанням обов'язків щодо оточуючих. В етиці Плутарх слідував за Арістотелем, хоча виходив з характерного платонічного розуміння мети життя як "уподібнення богам", що досягається через вправи в доброчесності. Стрижнем етичних поглядів були поняття освіченості і "філантропії" – центральні також і для біографічного циклу, що доповнює теоретичні трактати з етики. Основоположним в контексті нашого дослідження є твердження Плутарха "освіта – єдине, що божественне і

безсмертне в нас" [8].

Висновки. Із викладеного вище стає зрозуміло, що античну філософію не можна назвати послідовною чи одновимірною. Вона виступає як єдність протилежних поглядів, філософських теорій, напрямів, співіснуючих не лише як логічне продовження, а й як заперечення одне одного. Проте, ознайомлення з історією розвитку філософії і педагогіки дає підстави стверджувати, що всі знамениті педагоги водночас були філософами і, навпаки, – кожен видатний філософ, як правило, в основу своєї філософської системи ставив питання етики й моралі, як головного змісту теорії освіти й виховання. Філософи античності залишили нам невмирущу істину: "...часи змінюються, і ми змінюємося з ними". Життя було швидкоплинним в кожен епоху, його ріка стрімко оновлювалася новими потоками знань, які ставили людину перед необхідністю постійного їх освоєння і практичного застосування. Згадані вище давні філософи, по-перше, самі постійно навчалися і вдосконалювалися, підтверджуючи ідею неперервної освіти особистим прикладом, по-друге, їхніми учнями і послідовниками були не лише діти й молодь, а й дорослі, зацікавлені в розвитку та вдосконаленні своїх фізичних і духовних якостей. По-третє, їхні погляди та умовиводи лягли в основу вчень європейських філософів усіх наступних поколінь. Зокрема, від сентенцій Геракліта відштовхувалися Гегель і Ніцше, на поглядах Сократа і Платона вибудовували свою філософію Кант і Шопенгауер, трактати Арістотеля вплинули на світогляд Фейєрбаха і Хайдеггера, під впливом філософської спадщини Платона формувалися погляди Фіхте. У контексті нашого наукового пошуку перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі філософсько-педагогічних аспектів неперервної освіти у творах згаданих вище німецьких філософів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александров В.Т. Державні механізми управління якістю неперервної освіти в Україні : монографія / В.Т. Александров. – Суми : Сумський державний університет, 2012. – 366 с.
2. Етика Арістотеля [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 10.06.2016 <<http://www.ebk.net.ua/Book/synopsis/etika/part2/018.htm>>
3. Етика Епікура [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 2.07.2016 <<http://www.ebk.net.ua/Book/synopsis/etika/part2/033.htm>>
4. Етика Платона [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 22.05.2016 <<http://www.ebk.net.ua/Book/synopsis/etika/part2/038.htm>>
5. Луцій Анней Сенека [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 09.06.2016 <<http://yourstup.ru/lutsij-annej-seneka-lucius-annaeus-seneca>>.
6. Людина – міра всіх речей [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 11.05.2016 <<http://www.lektsiopedia.org/lek3-61167.html>>
7. Педагогічні погляди Демокріта [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 03.05.2016 <http://allref.com.ua/uk/skachaty/Pedagogichni_poglyadi_Demokrita>
8. Плутарх. Біографія [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

04.07.2016 <<http://www.ukrcenter.com/Література/19035/>>

9. Сократ. Філософські погляди [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 07.07.2016 <<https://uk.wikipedia.org/wiki/Сократ>>

10. Торфул М.Г. Сучасний словник з етики : словник / М.Г. Торфул. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 416 с.

ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕНТАЛЬНЫЕ ТИПЫ ЛЮДЕЙ

У міждисциплінарному дослідженні на основі положень загальної теорії систем обґрунтовуються ціннісно-світоглядні та ментальні типи людей, які має враховувати освітня галузь суспільства. Розглядаються психолого-поведінкові модуси людини, ціннісно-світоглядні типи людей, (теїст, атеїст, пантеїст, нігіліст, реаліст, мудрець), ціннісно-світоглядні вчення, буттєві модуси, ментальні типи людей.

Ключові слова: аксіологія, онтологія, праксеологія, ціннісно-світоглядні, ментальні типи людей, що категорії естетики, загальна теорія систем.

The interdisciplinary study using the fundamentals of general systems theory the value and world-outlook as well as mental types of people are considered thatn must be taken into account by the educational branch. The psycho-behavioral modes of the person, as well as value and world-outlook of the people (theist, atheist, pantheist, nihilist, realist, wise man), value and world-outlook teachings, existential modi, mental types of the people are analyzed.

Key words: axiology, ontology, praxeology, value-ideological, mental types of people, categories of aesthetics, general theory of systems.

В междисциплинарном исследовании на основе положений общей теории систем обосновываются ценностно-мировоззренческие и ментальные типы людей, которые должна учитывать образовательная отрасль общества. Рассматриваются психолого-поведенческие модусы человека, ценностно-мировоззренческие типы людей, (теист, атеист, пантеист, нигилист, реалист, мудрец), ценностно-мировоззренческие учения, бытийные модусы, ментальные типы людей.

Ключевые слова: аксиология, онтология, праксиология, ценностно-мировоззренческие, ментальные типы людей, категории эстетики, общая теория систем.

Постановка проблемы. В настоящее время, вместе с вхождением человечества в эпоху нового технологического уклада, сопровождающегося системным кризисом всех сфер общественного бытия и сознания, исследования в области аксиологии как науки (Ф. Брентано, М. Вебер, Н. Гартман, Гегель, Д. Дьюи, Э. Дюркгейм, Кант, Н. О. Лосский, А. Мейнонг, Т. Парсонс, П.А. Сорокин, М. Шелер и др. [6]) приобретают особую актуальность не только в контексте общепhilosophического дискурса, но и в

сфере образования взрослых, поскольку оно обращается к взрослому человеку и призвано учитывать типы людей.

Соответственно, **целью** настоящей статьи выступает обоснование ценностных и ментальных типов людей.

Изложение материала. Для реализации задачи исследования следует привлечь теоретико-методологический базис, предполагающий рассмотрение реальности в контексте **наиболее общих философско-естественнонаучных моделей мира**. Таковых три.

(1) **Модель реальности А.Ф. Лосева:** единое – множественное – целое [9].

(2) **Философская модель реальности**, предполагающая такую ее структуру: внутреннее, внешнее, граница между ними, то есть Я, не-Я, граница, или человек, мир и граница между ними.

(3) **Естественнонаучная модель реальности**, оперирующая наиболее общими аспектами реальности – двумя полярными (вещество и поле, то есть нечто дискретное и континуальное) и нейтральным аспектом (физический вакуум как граница между противоположными началами, то есть нечто целостное).

Данные три аспекта реальности соотносятся друг с другом:

Целое: физический вакуум как нейтрально-граничный, порождающий аспект бытия, соответствующий такой форме материи, как пространство.

Единое: поле как континуальный, энергетический аспект бытия, соответствующий такой форме материи, как движение.

Множественное: вещество как дискретный, информационный аспект бытия, соответствующий такой форме материи, как время.

Мы получили так называемый **триадный эталонный инвариант**, реализующий триадную модель реальности, состоящую из трех фундаментальных аспектов.

С рассмотренными аспектами бытия соотносятся три фрейм-формы познания и освоения реальности человеком и обществом: **гносеология, праксеология, аксиология**

ГНОСЕОЛОГИЯ (единое) – процесс познания как процедура оперирования дуальными аспектами и элементами реальности в контексте их взаимодействия и трансформации. Сущность данной процедуры соответствует физическому вакууму, который обнаруживает взаимодействие дуальных сущностей – виртуальных частиц.

Гносеология предполагает триединую познавательную задачу:

1) Познание множества объектов реальности, что реализует **принцип дискретности**.

2) Познание причинно-следственных связей, что предполагает познание взаимодействия дискретно-дуальные сущностей и приведения их к единству, что реализует **принцип континуальности**.

3) Познание условий функционирования целостного мира, что реализует **принцип целостности**.

АКСИОЛОГИЯ (континуальное) – способ ценностно-мировоззренческого постижения и освоения (социального) мира.

Аксиология предполагает триединый процесс ценностного освоения мира:

1) Познание процесса взаимодействия (отношения) людей как дискретных сущностей, что реализует **принцип дискретности**.

2) Познание процесса достижения единства людей в результате их взаимодействия (отношения), что реализует **принцип континуальности**.

3) Познание условий функционирования целостного общества как соборной сущности, постижения ценностных оснований единства социального и космоприродного, то есть морального и фактологического, что реализует **принцип целостности**.

ПРАКСИОЛОГИЯ (множественное) – способ практического преобразования, изменения мира.

Праксиология предполагает триединый преобразовательный процесс:

1) Преобразование реальности в контексте дискретности – разрушение.

2) Преобразование мира в контексте континуальности – соединение (синтез) дискретных элементов реальности – конструирование.

3) Преобразование мира в контексте порождение нового – творчество.

Человек при этом живет в **трех мирах** (или бытийных измерениях):

1) в дискретном мире;

2) в континуальном мире;

3) в целостном мире.

Эти три мира человек:

1) познает (гносеология),

2) преобразовывает (праксиология),

3) ценностным образом осваивает (аксиология).

Три рассмотренные аспекта реальности реализуются в **трех ценностно-мировоззренческих и психолого-поведенческих модусах человека**.

1) Целостный модус. Срединный путь буддизма призывает человека к духовной эволюции по пути "золотой середины", призывает избегать эксцессов и крайностей, призывает совмещать два противоположных экзистенциальных модуса (или состояния) человека и мира в целом – открытость и закрытость.

2) Континуальный модус. Реализует открытость человека миру, что позволяет человеку существовать в плане целостно-континуального, энерго-полевого, циклопричинного, динамичного, вечного, многозначно-парадоксального космоса, формы которого характеризуются слитностью, непрерывностью, взаимным проникновением и отсутствием торжества суверенно-автономного, эгоцентрического начала. В человеческом организме этому модусу соответствует подсознательные (бессознательные) правополушарные механизмы психики, доминирование которых характерно в той или иной степени для животного, дикаря, ребенка, мистика, юродивого, сомнамбулы, медиума, лица в гипнотическом трансе, человека с пассивной

жизненной позицией, приспособляющегося к внешней среде, существующего в духе положительной обратной связи.

В патологическом выражении этот модус дает нам мазохиста, донора, человека, страдающего циклическими невротами, в частности, маниакально-депрессивным психозом, эмоционально-лабильного существа с развитой первой сигнальной системой, способного сопереживать душевным движениям других людей и направленного на создания сверхценного образа или идеи, стремящегося тотализировать мир в виде единого сверхценного принципа.

3) Дискретный модус. Реализует закрытость человека миру, что предполагает существование в дискретно-атомарном, вещественно-информативном (информация – функция управления), манипуляционно-множественном, линейно-причинном, статическом, временной, однозначном космосе, который П.О. Лосский назвал "психоматериальным царством вещественно непроницаемых форм" [10], характеризующихся дискретностью, ограниченностью, определенностью, особенностью, способностью к взаимной манипуляции и волеполаганию, к выражению своего эгоцентрического суверенного, самодостаточного начала, существование в духе отрицательной обратной связи.

В человеческом организме этому модусу соответствует сознательный, левополушарный механизм психической активности, который характерен для интеллектуальных существ с активной жизненной позицией, приспособляющих внешнюю среду к своим прихотям. В патологическом выражении этот модус дает нам садиста, вампира, человека, страдающего шизофренией – холодно-отстраненного, эмоционально-тупого существа с развитой второй сигнальной системой, стремящегося все классифицировать, детализировать, концептуализировать, схематизировать.

Если рассмотреть *эволюционно-динамический аспект реальности*, то эволюция человека в онто- и филогенезе проходит от правого полушария (являющегося в генетическом отношении более древним, чем левое полушарие) к левому полушарию, а от него к их функциональному синтезу [11, с. 23]. Последний имеет место в состоянии медитации, где, как свидетельствуют энцефалографические исследования, наблюдается функциональная синхронизация полушарий, то есть полушария выступают единым целым [18].

На уровне социальных процессов полушарная динамика реализуется в виде циклически сменяемых правополушарной и левополушарной фаз жизнедеятельности социума, когда в социально-психологической жизни общества наблюдаются периодические процессы – колебания между доминированием настроений, типичных для правого (20-25 лет) и левого (20-25 лет) полушарий [15].

В связи с этим можно также говорить о трех типах людей (в их конституциональном и психопатологическом измерении), аффективно-

когнитивные особенности которых коррелируют с отмеченными выше тремя полушарными стратегиями познания и освоения мира.

В этой связи можно говорить про три культурно-аксиологических типа общественного строя П. А. Сорокина (чувственный, сверхчувственный, т.е. идеациональный, и промежуточный между ними – идеалистический), которые отвечают трем психическим модусам человека – право-, левополушарному и “центральному, промежуточному”; в рамках последнего функции полушарий головного мозга человека синхронизированы.

В психологии полушарный дуализм отражается в феномене, именуемом “конституциональной осью”, полюсами которой выступают противоположные кречмеровские типы – шизотимный и циклотимный (астенический и гиперстенический). Интересно, что в самом названии “циклотимный” заложено отношение этого типа человека к сфере циклического детерминизма (ср. с циклическими психозами), в то же время как понятие “шизотимный”, то есть “расщепленный” дает нам намек на отношение этого типа людей к сфере классической линейной (дискретной) причинности.

Данные корреляции в психиатрии находят воплощение в понятии “психопатологическая ось” [3], которая координирует отношения между двумя полярными типами психических патологий – шизофренией и циклическими психозами, соотносящимися с функциями полушарий [14; 17].

Для шизофрении характерна “эмоциональная тупость и холодность аффективной жизни... шизофреническую форму мышления называют часто символической, имея в виду ту ее особенность, что она ничего не берет в буквальном смысле, а все в иносказательном” [2, с. 62-63]. В связи с этим можно говорить об аутизме шизоидов, которая проистекает из отсутствия у них “аффективного резонанса” к чужим переживаниям.

Можно сказать, что шизофренику присуще множественное, расщепленное левополушарное абстрактно-логическое мировосприятие в его крайнем патологическом выражении, что проявляется в стремлении человека, который находится под властью этой патологии, все классифицировать, схематизировать, атомизировать.

Для второго типа патологии характерно крайнее выражение целостного предметно-образного, чувственно-экспрессивного правополушарного мирозерцания, что проявляется в тенденции все “тоталлизировать”, кристаллизовать в форме сверхценного тотального представления или идеи.

Такое понимание позволяет говорить о

1) расщепленном дискретно-множественном (“вещественном”, линейнопричинном) левополушарном и

2) целостном континуально-синтетическом (“полевом”, циклопричинном, то есть целостнопричинном) правополушарном типах отражения мира в их крайнем, патологическом выражении.

При этом, как пишет Л.С. Выготский, “расщепление рассматривается как функция, в одинаковой мере присущая болезненному и нормальному

сознанию, поэтому как функция психологическая по своей природе, функция, которая оказывается в такой же мере необходимой при абстракции, при произвольном внимании, при образовании понятий, как и при возникновении клинической картины шизофренического процесса" [2].

Подобным же образом и для правополушарного, целостно-континуального, эмпатического отражения мира характерны различные психические "уровни" (норма, акцентуация, патология), которые в своей сути имеют общую психофизиологическую основу. Так, П.Б. Ганнушкин, характеризуя черты конституционно-депрессивных лиц, пишет, что за их "угрюмой оболочкой обычно теплится большая доброта, отзывчивость и способность понимать душевные движения других людей; в тесном кругу близких, окруженные атмосферой сочувствия и любви, они проявляются: делаются веселыми, приветливыми, разговорчивыми, даже шутниками и юмористами, для того, однако, чтобы, едва проводив своих гостей или оставив веселое общество, снова приняться за мучительное копание в своих душевных ранах" [3].

Таким образом, можно говорить о дихотомических структурах психологических и социальных явлений, одна из важнейших из которых иллюстрирует информационную теорию эмоций П.В.Симонова, которая гласит, что эмоция (как правополушарный феномен) есть результат реакции человека на недостаток актуальной информации (левополушарный феномен).

В. М. Дильман говорит о трех главных гомеостазах организма (*энергетическом, адаптационном и регулятивном*) [4], которые, как полагает исследователь, являются причиной трех "нормальных" болезней (*гиперадаптация, ожирение, климакс*) и вытекают из трех взаимосвязанных свойств организма: способности к *репродукции* (продолжения рода), к *регуляции* потока энергии (обмен веществ) и *адаптации* (приспособления).

Категорию духовного можно дифференцировать на *моральное* и *эстетическое* (добро и красота): как писал Л.М. Толстой, "эстетичное и этическое – два плеча одного рычага: настолько удлиняется и облегчается одна сторона, настолько же сокращается и становится более весомой вторая сторона. Как только человек теряет моральный смысл, он становится особенно чувствительным к эстетичному" [*ПСС, т. 53, с. 150, 79, 104*]). *Эстетическое* развитие человека как способности выделять и оперировать отдельными качествами объектов, реализуется в *левополушарно-интеллектуальном* развитии, а *моральное* как способность целостно реагировать на наличную ситуацию – в *правополушарно-эмоциональном*.

С данной триадной схемой можно сопоставить триадную же эстетическую дифференциацию: символизм, романтизм, классицизм.

В этой связи интерес представляет спектральная модель полярных *психодинамических состояний человека*, разработанная В. Л. Леви в книге "*Искусство быть собой*" [8, с. 36]:

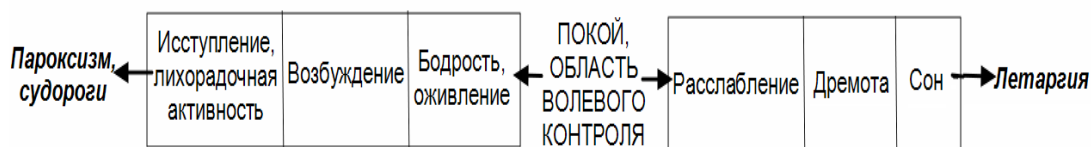


Рис.1. Спектр переходов состояний психики, согласно В.Л.Леви

Приведенные выше дихотомии можно проиллюстрировать на рис.2., где они обнаруживают фрактальное подобие, что дает основание для методологической изоморфности рассматриваемых феноменов и позволяет **онтологизировать аксиологические категории, то есть сделать их материально-предметными.**

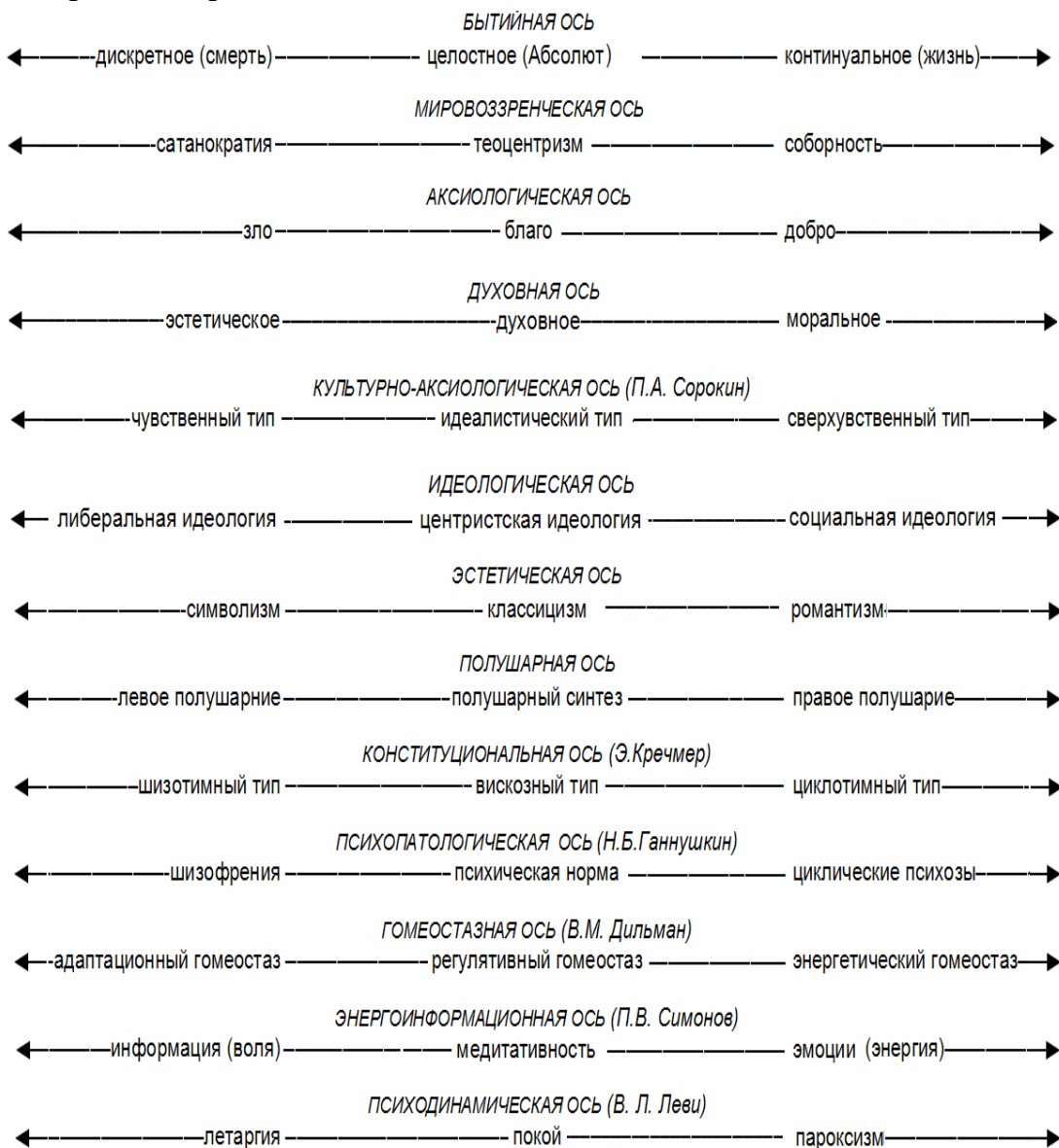


Рис. 2. Согласованность осей, отражающих разные аспекты человека

Принимая во внимание три фундаментальных начала реальности, мы получаем **три основополагающие ценностно-мировоззренческие начала**, определяющиеся утверждением человека в сфере таких модусов, как:

- 1) смерть, дискретной строй реальности;
- 2) жизнь, континуальный строй реальности;
- 3) Абсолют, целостный строй реальности.

Тонкости реализации этих модусов отражены на предложенном выше рисунке.

В целом, мы получили такие ценностно-мировоззренческие типы людей:

- 1) некрофил (смерть);
- 2) жизнефил (жизнь);
- 3) теофил (Абсолют).

"Закон системных перестроек" (являющийся, как полагает Ю.А. Урманцев, системой универсалией и обнаруживающий семь возможных фундаментальных типов систем) гласит, что любой объект как системная сущность перестраивается (превращается) семью способами: путем изменения *количества, качества, отношений* между элементами или одним из возможных соединений этих признаков; если представленные признаки обозначить как: *А (качество), В (отношение), С (количество)*, тогда получим четыре дополнительных соединения: АВ, АС, ВС, АВС. Следовательно, всего имеется семь способов формирования систем: А, В, С, АВ, АС, ВС, АВС [16, с. 21]. В графическом виде данная процедура принимает такой вид.

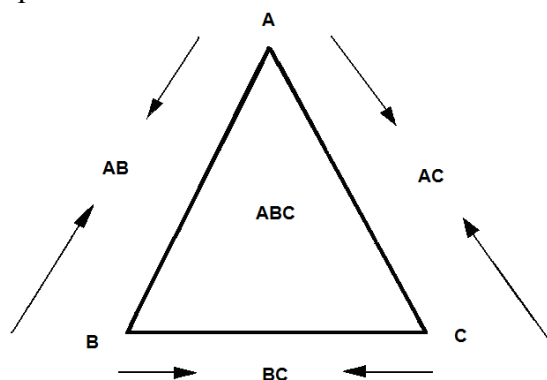


Рис. 3. Принцип системной репрезентации реальности Ю.А. Урманцева

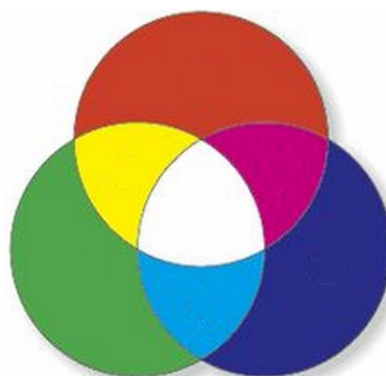


Рис. 4. Колорная интерпретация принципа системной репрезентации реальности

В связи с этим можно выделить динамико-статическую концепцию системы эстетических категорий, разработанную Н.И. Крюковским, который, используя структурно-типологический подход наряду с динамическим, показал, что эстетические категории фиксируют определенные устойчивые

фазы эстетического отношения и связаны не только структурно, но и генетически [5, с. 52; 7]:



Рис.5. Динамико-статическая концепция системы эстетических категорий

Каждый из представителей ценностно-мировоззренческих типов может сочетаться друг с другом, в результате чего мы получаем семь типов, соотносящихся с эстетическими категориями.

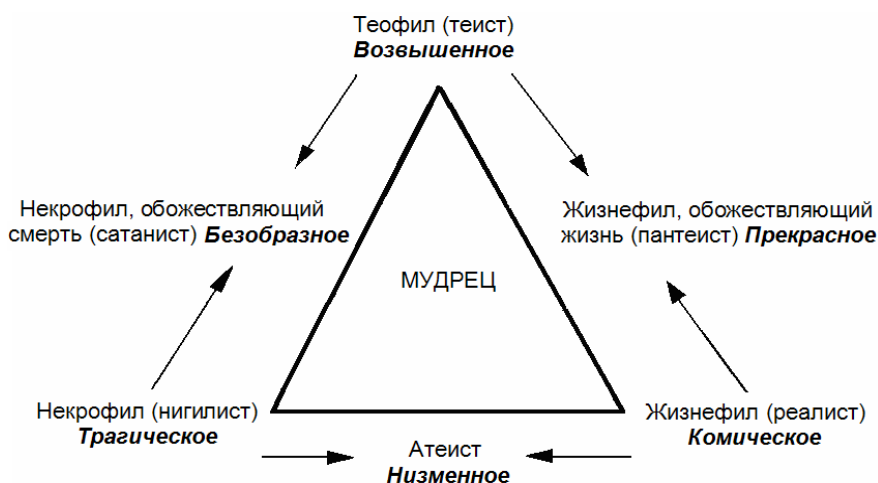


Рис. 6. Ценностно-мировоззренческие типы

Важно отметить, что каждый из отмеченных типов соотносится с определенным направлением аксиологии как науки, которая включает такие направления.

Натуралистический психологизм сводится к тому, что источник ценностей заключается в биопсихологически интерпретированных потребностях человека, а сами ценности могут быть эмпирически фиксированы в качестве некоторых фактов.

Трансцендентализм связан с представлением о ценности как об идеальном бытии, соотносящимся не с эмпирическим, но с "чистым", или трансцендентальным, сознанием.

Персоналистический онтологизм развивает идею "логоса" (А.Ф.Лосев, М.Шелер), согласно которой реальность ценности обусловлена,

согласно М. Шелеру, "вневременной аксиологической серией в Боге", несовершенным отражением которой служит структура человеческой личности.

Культурно-исторический релятивизм, согласно В. Дильтею, предполагает множественность равноправных ценностных систем, зависящих от культурно-исторического контекста, и познаваемых в рамках познания таких контекстов.

Социологизм, согласно М. Веберу, реализуется в контексте социальной нормы.

Нигилизм выражает отрицание всех и всяческих ценностей.

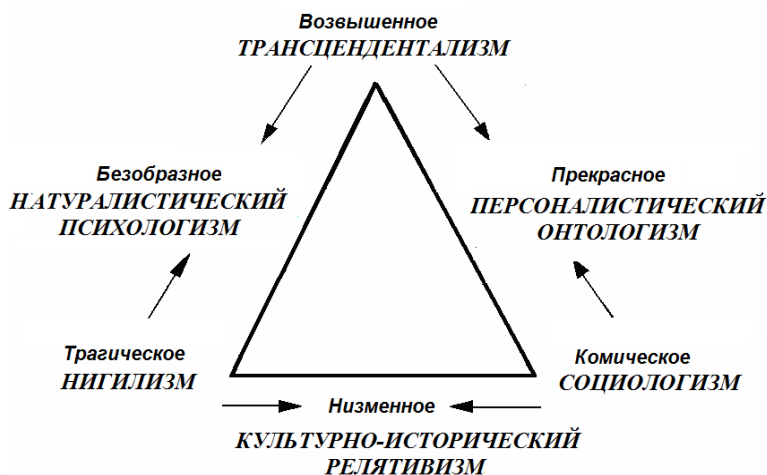


Рис. 7. Ценностно-мировоззренческие учения

По такому же принципу Е.И. Артамонова разработала **модель наук, отвечающих за формирование мировоззрения личности**: вершины треугольника занимают науки, реализующие формирование мировоззрения личности; в центре треугольника располагается психология как наука о психике, внутреннем мире, души человека, который усваивает новое знание, овладевает науками [1].

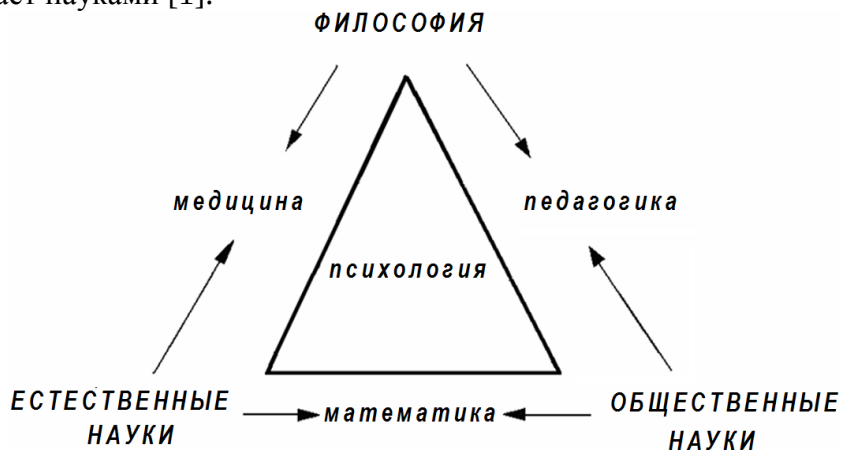


Рис. 8. Модель наук, отвечающих за формирование мировоззрения личности

Отметим, что построенная нами аксиологическая типологизация находит воплощение во множестве иных типологизаций. Приведем три из них.

Г. Оллпорт полагает, что изучение ценностных характеристик жизнедеятельности человека наиболее плодотворно, если исходить из концепции таких **основных интересов или мотиваций личности** как: теоретическая, экономическая, эстетическая, социальная, политическая и религиозная мотивация.

Можно говорить о **шести бытийных модусах**: биологический (наследственные биологические качества), психологический (качества, связанные с протеканием психических процессов), социальный (качества, которые реализуются через существование человека в социуме), профессиональный (качества, которые определяются профессионально-деятельностной активностью человека), ценностный (качества, связанные с его морально-мировоззренческими ориентирами), антропологический (качества, которые проявляются в связи с принадлежностью человека к *Homo sapiens*, что, согласно религиозной точки зрения, наделяет человека свободной волей).

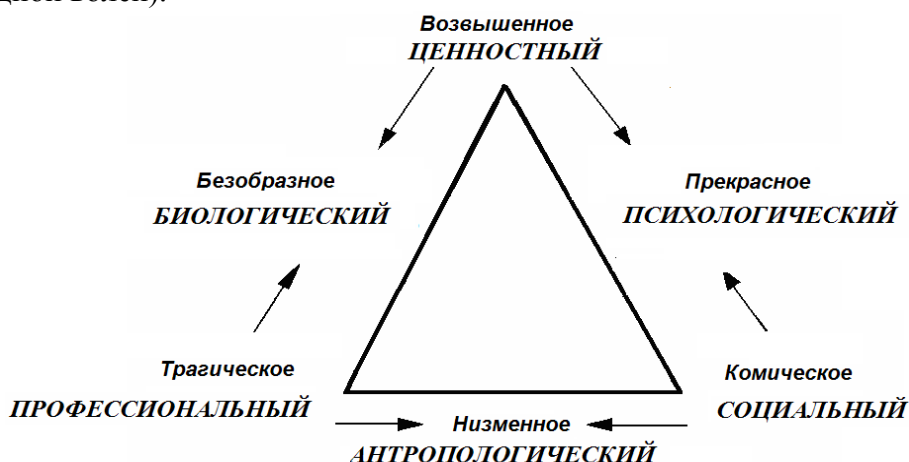


Рис. 9. Модель бытийных модусов

Эти модусы коррелируют с **главными мыслительными стратегиями, которые определяют следующие типы людей:**

синтезатор (открытая конфронтация, позиция стороннего наблюдателя, фантазирование в стиле "что будет, если...", негативный, критический анализ, инкубация противоречий);

идеалист (интерес к целому, определение целей и критериев, рецептивное слушание, поиск средств для достижения согласия, апология гуманности);

прагматик (фрагментарность, экспериментирование, поиск быстрой отдачи, тактическое мышление, маркетинговый подход, планирование возможностей);

аналитик (систематический анализ вариантов, потребность в

дополнительных данных, консервативное фокусирование, конструктивное внимание к деталям, анализ через синтез);

реалист ("Что? Где? Когда? Как? Ради чего? За что?", инвентаризация ресурсов, стремление к практическим результатам, упрощение, опора на мнение специалистов, корректировка);

диалектик (сочетание противоположностей, поиск тотального синтеза, притяжения к творчеству, выход за пределы актуальной данности, надситуативность) [12, с. 166].



Рис. 10. Модель ментальных типов людей

Рассмотрим *виды источников власти человека*.

Нормативная власть. Речь идет об интериоризованных В нормах, согласно которым А имеет право контролировать соблюдение определенных правил поведения и в случае необходимости настаивать на соблюдении этих правил. **ОЛИГАРХИЯ.**

Власть вознаграждения. Ее сила определяется ожиданием со стороны В того, в какой мере А в состоянии удовлетворить один из его (В) мотивов и насколько А поставит это удовлетворение в зависимость от желательного для него поведения. **АРИСТОКРАТИЯ.**

Власть принуждения и наказания. Ее сила определяется ожиданием В, во-первых, той меры, в какой А способен наказать его за нежелательные для А действия фрустрацией того или иного мотива, и, во-вторых, того, насколько А сделает неудовлетворение мотива зависящим от нежелательного поведения. Принуждение здесь заключается в том, что пространство возможных действий В сужается вследствие угрозы наказания. В своем крайнем проявлении власть принуждения может осуществляться непосредственно физически, например, когда ребенка, который не хочет ложиться спать, бьют или насильно укладывают в постель. **ТИРАНИЯ.**

Власть информации базируется на возможности доступа к актуальной информации. Имеет место в тех случаях, когда А владеет информацией, способной заставить В увидеть последствия своего поведения в новом свете. **ОХЛОКРАТИЯ.**

Власть знатока, экспертная власть, которая реализуется через возможность властного лица быть экспертом в той или иной отрасли. Ее сила зависит от величины приписываемых А со стороны В особых знаний, интуиции или навыков, относящихся к той сфере поведения, о которой идет речь. **МОНАРХИЯ**.

Власть эталона, примера, харизмы, основанная на силе личностных качеств и стиля деятельности. Основана на идентификации В с А и желании В быть похожим на А. **ДЕМОКРАТИЯ**.



Рис. 11. Модель источников власти

Как считает И.А. Колесникова, независимо от эпохи и преследуемых государством или отдельными лицами социально-политических целей возможно выделение следующих наиболее типичных образовательных моделей:

1. Модель, где интегратором социокультурной образовательной ситуации, которая определяет педагогическую реальность, предстает **семья или другая замкнутая социальная группа**.

2. Интегрирующей звеном в социокультурной образовательной ситуации предстает **государство**, которое жестко регламентирует все компоненты, входящие в состав образовательной системы, когда существование и развитие учебно-воспитательных систем подчинено, в первую очередь, не собственно педагогическим, а политическим, идеологическим целям, нормам, принципам.

3. **Педоцентрическая модель** предполагает то, что главным интегратором в образовательной ситуации является ребенок, когда все параметры педагогического процесса задаются с учетом его индивидуальных особенностей, интересов и потребностей, когда педагог создает максимально благоприятные условия для самовыражения, саморазвития сущностных сил ребенка.

4. В роли системы-интегратора может выступить организация или учреждение (школа, гимназия, детская общественная организация, армия,

неформальное объединение и др), где в центре находятся **функционально-ролевые интересы**. Образование регламентируется уставами, нормативами, правилами учреждения или организации. Здесь реализуется функционально-ролевую модель, для которой характерно четкие технологические инструментровки, что обеспечивает безошибочное воспроизведение необходимых, изначально заданных компонентов системы через исполнение участниками образовательного процесса функциональных ролей.

5. Интегрирующим фактором образовательной ситуации выступает **опытный педагог-мастер**, который реализует собственную концепцию обучения и воспитания, отражающую теоретическую, или авторскую модель образования. В этом случае отдельным человеком отрабатывается в практике собственная педагогическая идея, система, методика, действенность которой во многом определена направленностью личности и ее мировоззрением.

6. Возможно существование **информационной модели**, в которой стержнем выступает учебная информация, предметное содержание, а участники педагогических процессов "обслуживают" функционирование этого содержания. Типовые варианты подобной модели – институт репетиторства и дистанционное обучение.

7. Еще одна модель может быть выделена на основе интегрирующей связи "**педагог – воспитанник**". Сущностную роль в ней играют отношения, получившие в отечественной практике название "сотрудничество".

Таким образом, можно выделить такие модели: Информационная модель. Педоцентрическая модель. Государственная модель. Функционально-ролевая модель. Авторская модель. Модель сотрудничества, Модель замкнутой социальной группы.

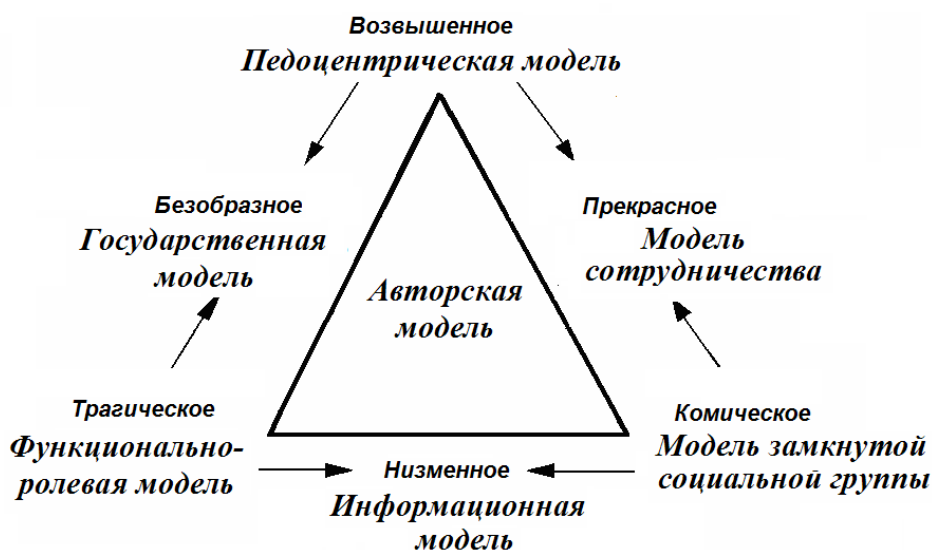


Рис. 12. Образовательные модели

Рассмотрим структуру методов воспитания.



Рис. 13. Структура методов воспитания

Выводы. Таким образом, на основе междисциплинарного подхода и положений общей теории систем мы обосновали ценностно-мировоззренческие и ментальные типы людей, которые должна учитывать образовательная отрасль общества, в частности андрагогика, которая обращается к разным типам взрослых людей, каждый из которых характеризуется определенными ценностно-мировоззренческими характеристиками.

Перспективы исследования связаны с обоснованием теоретических и прикладных аспектов педагогики, касающиеся гармонизации объективно негативных (антисоциальных) типов людей. В идеале шесть рассмотренных типов должны быть развиты до модуса мудреца, что предполагает использование определенных психолого-педагогических ресурсов, которые должны быть развиты в рамках андрагогики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артамонова Е.И. Роль фундаментальной науки в модернизации высшего образования // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України. – Київ, 2013. – Вип. 78. – С. 85-90.
2. Выготский Л.С. К проблеме психологии шизофрении / Л.С. Выготский // Хрестоматия по патопсихологии. – М.: Изд. МГУ, 1984. – С. 60–65.
3. Ганнушкин П.Б. Клиника психопатологий, их статика, динамика, систематика / П.Б. Ганнушкин. – М.: Медицина, 1964. – С. 14–16.
4. Дильман В.М. Четыре модели медицины / В.М. Дильман. – Л.: Медицина, 1987. – 287 с.
5. Зырянова Т.В. Художественная герменевтика. Монография. – М.: Изд. Академии Тринитаризма, 2012. – 450 с.

6. Ильин В. В. Аксиология. – М.: Изд-во МГУ, 2005. – 216 с.
7. Крюковский Н.И. Кибернетика и законы красоты. Философский очерк. – Минск: Изд-во БГУ, 1977. – 256 с.
8. Леви В.Л. Искусство быть собой. – Изд. обновл. – М.: Знание, 1991. – 256 с.
9. Лосев А. Ф. Философия имени. – М.: Изд. МГУ, 1990. – 269 с.
10. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра: Основы этики; Характер русского народа. – М.: Республика, 1991. – 368 с.
11. Психологический словарь. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
12. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Изд. Феникс, 1996. – 512 с.
13. Сорокин П. А. Человек, цивилизация, общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
14. Спрингер С. Левый мозг, правый мозг / С. Спрингер, Т. Дейч. – М.: Мир, 1983. – 256 с.
15. Тульвисте П. Культурно-историческое развитие вербального мышления / П. Тульвисте. – Таллинн: Валкус, 1988. – 342 с.
16. Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю. А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33.
17. Flor-Henry P. Cerebral aspects of the organic response normal and deviational / P. Flor-Henry // Third International Congress of Medical Psychology. – Rome, 1978. – P. 456–470.
18. Murphy M., Dobovan S. Contemporary meditation research. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.

Пастовенський О. В.,
доктор педагогічних наук,
проректор з науково-методичної роботи
(КЗ "Житомирський ОППО" ЖОР)

СПЕЦИФІКА ФУНКЦІЙ ГРОМАДСЬКО-ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМИ СИСТЕМАМИ

У статті розглянуто авторську класифікацію та специфіку функцій громадсько-державного управління освітніми системами. Зроблено висновок, що реалізація інформаційно-діагностичної, інтегрувально-моделювальної, організаційно-координаційної, контрольної-експертної, координаційно-коригувальної функцій уможливує ефективне функціонування і розвиток освітніх систем в умовах розвитку демократичних чинників.

Ключові слова: освітня система, громадсько-державне управління, інформаційно-діагностична, інтегрувально-моделювальна, організаційно-координаційна, контрольна-експертна, координаційно-коригувальна функції управління.

The article contains the author's classification and specific functions of public-state management of educational systems. It is concluded that the implementation of information-diagnostic, integral-modelling, organizational-coordination, control and expertise, coordination and corrective functions enables the efficient functioning and development of educational systems in the conditions of the development of democratic factors.

Key words: educational system, public control, information and diagnostic, integral-modelling, organizational-coordination, control and expertise, coordination and corrective functions of management.

В статье рассмотрены авторская классификация и специфика функций общественно-государственного управления образовательными системами. Сделан вывод о том, что реализация информационно-диагностической, интегрально-моделирующей, организационно-координационной, контрольно-экспертной, координационно-корректирующей функций делает возможным эффективное функционирование и развитие образовательных систем в условиях развития демократических факторов.

Ключевые слова: образовательная система, общественно-государственное управление, информационно-диагностическая, интегрально-моделирующая, организационно-координационная, контрольно-экспертная, координационно-корректирующая функции управления.

Постановка проблеми. Кардинальні зміни в суспільно-економічному розвитку країни обумовлюють пошук нових моделей прийняття управлінських рішень в соціальних, зокрема освітніх, системах, де органічно поєднуються засоби державного і громадського впливу.

Над проблемами прийняття управлінського рішення працювали М. Альберт, Б. Андрушків, В. Андрущенко, В. Афанасьєв, В. Бондар, Л. Ващенко, О. Галус, Л. Г'юлік, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Н. Коломінський, Ю. Конаржевський, Г. Кунц, М. Лукашенко, О. Мармиза, В. Маслов, М. Мескон, С. О'Доннел, Л. Орбан-Лембрик, С. Пальчевський, В. Пікельна, М. Туленков, О. Удод, А. Файоль, Ф. Хедоурі, Є. Хриков та інші.

Дослідженню процесів участі громадськості в управлінні освітою присвячені роботи таких авторів, як М. Барбер, Р. Вестбрук, В. Грабовський, Е. Гутман, І. Довбиш, Дж. Дьюї, Е. Ентвістл, Г. Єльнікова, О. Зайченко, Ю. Кавун, Л. Калініна, М. Комарницький, Д. Конант, С. Корольок, Г. Костюк, О. Марчак, Дж. Ст. Мілль, Т. Найт, А. Нейл та ін.

Разом з тим, дотепер ще недостатньо повно проаналізовано специфіку функцій управління освітою в умовах зростання впливу громадських чинників.

Метою статті є дослідити особливості функцій громадсько-державного управління освітніми системами.

Загальновідомо, що поняття "функція" походить від латинського "functio" – виконання, здійснення і тлумачиться як діяльність, обов'язок, робота; зовнішній прояв властивостей якого-небудь об'єкта в даній системі відносин [0, с. 1430].

Теоретичний аналіз проблеми дозволяє стверджувати, що одними з найбільш досліджуваних функцій у науці є функції управління.

Зазначимо, що зважаючи на багатозначність цього поняття, дослідники часто пропонують різні підходи до визначення і розуміння змісту функцій управління. Як зазначає М. Кириченко, у теорії управління функції розглядаються з різних позицій: цільових, що визначаються основними напрямками змісту діяльності; процесних, які відображають послідовні операції безпосередньої діяльності; соціально-психологічних – зорієнтованих на врахування психологічних чинників діяльності. Загальноприйнятих тлумачень, структуризації та визначеної послідовності здійснення функцій управління в працях з проблем соціального й педагогічного управління практично не існує, хоча послідовність їхнього здійснення в багатьох авторів майже збігається [2, с. 10].

Звернемося до визначення сутності функцій, представлених у працях науковців. Так за А. Файолем, функція є певним видом діяльності управлінських працівників і певним однорідним видом робіт адміністратора [3, с. 11]. Г. Кунц (G. Koontz) і С. О'Доннел (S. O'Donnell) до функцій управління також відносять основні види діяльності керівників [4]. В. Афанасьєв визначає управлінські функції як операції, дії суб'єкта управління, що відповідають послідовній зміні стадій управлінського циклу

[5]. В. Пікельна та О. Удод під функцією управління розуміють особливий вид управлінської діяльності, що передбачає певний розподіл праці та спеціалізацію у сфері управління [6]. В. Маслов тлумачить функції процесу управління як логічно побудовані етапи діяльності органів і суб'єктів управління, реалізація яких призводить до досягнення мети. Кожен із суб'єктів має своє призначення, завдання, форми й методи реалізації [7, с. 81].

Розглянемо різні класифікації функцій управління, послуговуючись думкою В. Афанасьєва, що кількість і зміст функцій залежать від того, які критерії покладено в основу їхньої класифікації [8, с. 77]. Так, Ф. Тейлор (F. Taylor), який започаткував розвиток наукового менеджменту, розглядав такі функції управління, як диспетчерування, нормування, інструктаж, контроль, робота з кадрами тощо, а також виокремлював в окрему функцію планування [9]. А. Файоль у двадцятих роках XX ст. окреслював п'ять функцій управління: передбачення, організація, керівництво, координація і контроль [3]. Л. Г'юлік (L. Gulick) розширив цю класифікацію до семи функцій: планування, організація, робота з персоналом, оперативне керівництво, контроль, звітність, складання бюджету [10, с. 91]. М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі розглядають лише чотири загальні функції: планування, організація, мотивація і контроль. При цьому під мотивацією вони розуміють процес спонукання себе та інших до діяльності щодо досягнення особистої мети або мети організації [11, с. 71–72].

Г. Кунц і С. О'Доннел свій поділ обмежують п'ятьма функціями: планування, організація, набір персоналу, керівництво і лідерство, контроль [4, с. 22–76]. В. Афанасьєв визначає такі основні функції управління: розроблення і прийняття управлінського рішення, організація, збирання та перетворення інформації, регулювання і коригування, облік і контроль [5]. Й. Завадський виділяє функції планування, організації, регулювання і координації, мотивації, обліку і контролю [12, с. 52]. Ф. Хміль виокремлює такі види управлінської діяльності як встановлення мети, планування, прийняття рішення, організація, оперативний вплив, мотивація, контроль [13, с. 30].

Погоджуючись з ученими щодо наявності безпосереднього зв'язку між управлінською діяльністю й аналізом інформації, прийняттям рішення та його реалізацією, звертаємо увагу, що в основі цього процесу лежать закони кібернетики, які почали розвиватися з другої половини XX століття. Водночас більшість авторів пропонує класифікації загальних функцій на основі класичного розв'язання цієї проблеми А. Файолем ще на початку століття, до формування кібернетики як науки [14, с. 52].

Проектуючи зазначене в поле освітніх систем, В. Пікельна визначає такі управлінські функції як планування, організація, координування, контроль, регулювання, облік та аналіз [15]. Ю. Конаржевський однією з основних управлінських функцій в освіті вважає педагогічний аналіз, що органічно поєднується з традиційними функціями управління – плануванням,

організацією, регулюванням і коригуванням, обліком і контролем [16]. В. Бондар розглядає науково-теоретичну та регулятивно-оцінну функції [17]. В. Маслов визначає такі функції управління освітніми системами як інформаційна, прогностично-моделювальна, організаційно-регулювальна, оцінно-корегувальна [7, с. 81–118]. Н. Коломінський відзначає, що функції коригування і регулювання можуть бути об'єднані з організаційною, оскільки організації притаманний не тільки початковий розподіл завдань, а й подальше їхнє регулювання [18]. Є. Хриков виокремлює чотири управлінські функції: планування, організація, контроль, регулювання. Саме такий їхній склад і послідовність, на його думку, можуть забезпечити реалізацію мети управління [19].

Значущим у контексті розгляду досліджуваного феномена вважаємо наукові погляди О. Галуса, який виділяє такі функції управління як планування (проектування, моделювання), прогнозування, мотивацію суб'єктів та об'єктів управління, організацію, контроль (оцінювання і корекція), упровадження результатів управління; П. Третьяков вважає самостійними та взаємопов'язаними такі управлінські функції: інформаційно-аналітичну, мотиваційно-цільову, планово-прогностичну, організаційно-виконавську, контрольно-діагностичну, корекційно-регулятивну; Л. Даниленко та Н. Островерхова виокремили, крім традиційних, прогностичну, консультативну, представницьку, менеджерську та політико-дипломатичну функції, які активно проявляються в умовах модернізації освітніх систем [20; 21; 22].

Г. Єльнікова здійснила класифікацію функцій управління, визначених різними дослідниками. Учена встановила, що 78 % авторів як самостійну функцію виділяють планування; 40 % науковців опосередковано до цієї функції відносять передбачення і програмування; ще 40 % – виділяють окремо функцію підготовки й прийняття управлінського рішення; 93 % – виокремлюють функцію організації; 36 % – виділяють мотивацію або стимулювання; 46 % дослідників розглядають функцію регулювання, 36 % – координації; 93 % авторів виділяють в окрему специфічну діяльність контроль, облік і аналіз; 22 % – аналіз. Узагальнюючи результати проведеного дослідження, Г. Єльнікова поділяє загальні функції управління на дві групи: основні (стрижневі) і локальні. До основних функцій вчена відносить інформаційне забезпечення, встановлення комунікативних зв'язків, перетворення інформації, керівництва; до локальних – цілевстановлення і прогнозування, планування і програмування, організації та мотивації, контролю і регулювання [23].

Л. Ващенко пропонує розділяти управлінські функції на три групи за видами управління: стратегічно-цільові (діагностичні, аналітичні, цільові, стратегічні, прогностичні), операційно-управлінські (проектно-програмні, суб'єктно-мотиваційні, організаційно-узгоджувальні, контрольні, оцінювальні) та соціально-культурні (презентаційні, інноваційно-розвивальні). Л. Даниленко поділяє управлінські функції на три групи:

класичні (цілепокладання і планування, прийняття управлінського рішення та організація, координація і регулювання, облік, контроль та аналіз), діяльнісні (стимулювання, дослідження, громадсько-політична, культурно-просвітницька, господарська, фінансова, викладацька, економічна, науково-методична, аналітична, діагностична діяльність) і модернізовані (консультування, прогнозування, політична дипломатичність, менеджмент, представництво) [24; 25].

Подальший аналіз тлумачення змісту управлінських функцій, їхніх спільних рис і відмінностей дозволяє стверджувати, що освітні системи в цих дослідженнях розглядаються як унітарні, які характеризуються високим ступенем єдності відносно мети, цінностей та установок. Завдання, які необхідно при цьому вирішувати, видаються ясними, мета – досяжною, а основна проблема за такого підходу полягає у виборі найбільш ефективних рішень. Тобто управлінські функції переважно досліджуються на основі традиційного ("жорсткого") системного підходу, що підтверджується аналізом Ю. Плотинського [26].

Такий підхід простежується на всіх етапах управління освітою в умовах державного і державно-громадського управління: від збору та аналізу інформації і прийняття рішення – до його реалізації та контролю за цим процесом.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дозволяє стверджувати, що "жорсткий" системний підхід не може бути коректно застосований при вивченні громадських явищ, особливо в умовах розвиненої демократії. Соціальні системи, насамперед освітні, як активні елементи включають індивідів і групи, що мають власні цілі, погляди, установки, які часто не збігаються, і на основі яких здійснюється вибір рішень і дій. Індивідуальна і колективна поведінка індивідів і груп, врешті-решт, і визначає істотні аспекти поведінки системи в цілому [26]. Необхідність реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин у системі управління освітою підтверджує це положення.

Вважаємо, що аналіз функцій громадсько-державного управління передбачає врахування активізації участі громадськості в процесах розроблення, прийняття та реалізації управлінських рішень, контролю за їхнім виконанням в умовах демократизації суспільства. Простежується взаємозв'язок між зростанням активності громад у процесах управління освітою і суттєвою трансформацією "традиційних" функцій, які набувають специфічних "демократичних" рис і ознак, у власне функції громадсько-державного управління, що ми розглянемо далі.

Симптоматичним, на нашу думку, є те, що в умовах розвитку демократичних процесів і зростання впливу громадськості на освітні системи, у класифікаціях окремих дослідників останнім часом представлені такі функції, як представницька, презентаційна, політико-дипломатична, громадсько-політична, культурно-просвітницька, встановлення комунікативних зв'язків тощо. Однак, на нашу думку, ці додаткові функції, які певною мірою сприяють зміцненню комунікацій освітніх систем з

громадськістю, не вирішують у цілому актуальних проблем модернізації системи управління освітою в сучасних умовах. Тому варто підкреслити необхідність активної участі громад у реалізації всіх функцій управління (зокрема у плануванні, організації, контролі тощо), що забезпечує ефективність цього процесу. Це вимагає детальнішого розгляду характеру змін і шляхів трансформації функцій управління в умовах зростаючої активності громадських структур у питаннях функціонування й розвитку освіти.

Зазначене підтверджують також напрацювання щодо класифікації функцій державно-громадського управління, запропоновані дослідниками С. Алексєєвим, Ю. Бурдельною, Т. Головиною, які вважають, що державно-громадське управління передбачає реалізацію всіх "традиційних" функцій, а також специфічних функцій, властивих державно-громадському управлінню: діагностичної, координаційної, експертної [27, с. 14–20]. Схожі ідеї знаходимо в дослідженні української вченої О. Тягушевої [28, с. 8]. Однак такий підхід, на нашу думку, не є системним, оскільки ці функції розглядаються поза межами універсального управлінського циклу.

Тому пропонуємо класифікацію функцій громадсько-державного управління освітою, критерієм якої визначаємо зростаючу активність суспільства у вирішенні освітянських справ.

Очевидно, що одним з основних завдань в управлінні освітніми системами є збір та аналіз інформації, на основі якої приймаються управлінські рішення. Як підтверджують наукові розвідки, значна частина дослідників поділяє за джерелами надходження таку інформацію на два види – зовнішню та внутрішню. До зовнішньої інформації можна віднести освітнє законодавство, нормативні документи Міністерства освіти і науки України, рішення, накази і розпорядчі документи місцевих органів виконавчої влади та самоврядування, інформаційно-методичні матеріали, інформацію щодо соціально-економічного розвитку, особливостей культурного, духовного, релігійного життя регіону тощо. Внутрішня інформація формується в навчальному закладі. Її поділяють на стратегічну (концепції розвитку, довгострокові проекти, перспективні плани), тактичну (рішення колегіальних органів, річні плани роботи тощо) і оперативну (щоденна, щотижнева, щомісячна інформації щодо стану навчально-виховної роботи, навчально-матеріальної бази, кадрового і фінансового забезпечення та ін.) [7, с. 84–88].

Варто зазначити, що саме на основі зовнішньої і внутрішньої інформації найчастіше приймаються управлінські рішення в сучасних освітніх системах. Від повноти, різнобічності, об'єктивності, актуальності такої інформації значною мірою залежить якість прийнятих управлінських рішень, що, в свою чергу, визначає ефективність функціонування і розвитку освіти, про що зазначають В. Маслов, О. Бондар, К. Гораш [7].

Однак, на нашу думку, інформація, яка використовується управлінцями на нинішньому етапі, не є достатньо повною, має обмежений, відомчий

характер і не повністю враховує позиції й потреби батьків, учнів та громадськості.

У цьому контексті послуговуємося науковими міркуваннями відомого австрійського філософа Ф. Хайєка про розсіяність інформації, яка перебуває в інтуїтивній, невербалізованій формі й усвідомлюється в процесі конкретної діяльності [29].

Це стосується, насамперед, реальних освітніх потреб як окремих людей (учнів, батьків, педагогів), так і громадських організацій, державних і самоврядних структур, роботодавців тощо. Важливим у даному контексті є врахування пропозицій щодо можливих шляхів їхнього задоволення. Значущим також вважаємо положення про те, що успішне функціонування освітніх систем забезпечується їхньою здатністю ефективно збирати й обробляти цю "розсіяну" інформацію саме на основі спільної, зокрема управлінської, діяльності. Це підтверджує думку про таку особливість освітніх систем в умовах розвитку громадської складової в управлінні як зростання інтенсивності і розгалуженості інформаційних потоків в освітніх підсистемах.

Вважаємо, що зазначений процес передбачає не тільки збір інформації, що стосується освітньої галузі, а й діагностування реальної ситуації в освіті, виявлення різноманітних точок зору на сучасні проблеми і протиріччя, розгляд всього спектру пропозицій щодо шляхів їхнього розв'язання, формування і розвитку освітнього простору, визначення мети й завдань, критеріїв оцінки результатів, що надаються державними і самоврядними структурами, педагогічними, учнівськими батьківськими, піклувальними радами, громадськими організаціями, опрацьовування наданих "діагнозів" і пропозицій, прогнозів щодо розвитку освітніх систем.

Тобто, проблеми освіти, шляхи їхнього подолання, перспективи розвитку, мета не повинні визначатися тільки з відомих позицій освітян. Вони мають формуватися в діалозі між всіма суб'єктами освіти на основі відкритості, взаємодії, узгодженості, участі і співуправління.

Таким чином, в умовах громадсько-державного управління інформаційна функція має трансформуватися в *інформаційно-діагностичну*, яка включає в себе такі етапи: збір та аналіз зовнішньої та внутрішньої інформації щодо освітніх систем; визначення всього спектру проблем і протиріч, пропозицій щодо мети й завдань, критеріїв оцінки результатів; окреслення основних напрямів діяльності системи освіти, які визначаються громадськими структурами.

На основі інформації, що надходить від зацікавлених структур, з'являється можливість змодельовати майбутній бажаний стан системи освіти. Послугуючись "моделюванням як однією з основних категорій теорії пізнання (на ідеї моделювання, по суті, ґрунтується будь-який метод наукового дослідження – як теоретичний, (при якому використовуються різного роду знакові, абстрактні моделі), так і експериментальний (використовує предметні моделі))" [0, с. 816], звернемося до принципів

моделювання систем управління: системно-структурного підходу; прогнозування діяльності; врахування вимог закономірностей процесу управління й усунення протиріч; послідовності моделювання системи управління з подальшим моделюванням її підсистем тощо [7, с. 89].

Моделювання в системі управління освітою більшістю сучасних дослідників розуміється як "створення узагальненої нової інформації, що є продуктом розумової діяльності особистості, групи людей або відповідних комп'ютерних технологій. Ця нова інформація визначає ідеалізовану мету наступної діяльності та завдання, необхідні для її досягнення" [7, с. 90]. Тобто знову йдеться про застосування традиційного ("жорсткого") системного підходу, що передбачає розгляд освітніх систем як унітарних [26]. Однак в умовах демократизації суспільства в різних соціальних груп можуть бути абсолютно різні погляди на проблеми освіти і шляхи їхнього подолання, які часто важко узгоджуються. Тому в управлінні освітніми системами, на наше переконання, варто все більше спиратися на методологію "м'яких" систем, яка розробляється як системно-орієнтоване керівництво, що допомагає вирішити складні проблеми в соціальних системах на основі виявлення і врахування різних точок зору індивідів і соціальних груп та поступового досягнення взаєморозуміння між ними [30]. Тому важливим для забезпечення ефективного громадсько-державного управління освітою вважаємо не тільки діагностування, виявлення різних точок зору на наявні проблеми, але й спроби інтегрувати освітні запити, поступово досягати взаєморозуміння і компромісу між державними і самоврядними структурами, педагогічними, учнівськими батьківськими, громадськими організаціями. При визначенні мети й завдань, критеріїв оцінки результатів, розробленні планів діяльності і програм розвитку освіти особливої значущості набуває задоволення потреб усіх зацікавлених сторін, подолання відчуженості від освітніх систем громадськості, досягнення максимально можливої соціальної інтеграції.

У контексті зазначеного залучення до вирішення завдань розвитку освітніх систем потенціалу соціальних мереж може стати важливим кроком у модернізації системи освіти, що в минулому було практично неможливим для зарегламентованої централізованим державним управлінням освітньої системи країни. Окрім того, це сприятиме розвитку соціального капіталу, що, як підкреслює американський учений Ф. Фукуяма, має особливе значення для розвитку посткомуністичних держав, у тому числі України [31].

Зазначене передбачає таку специфічну функцію громадсько-державного управління освітою, як *інтегративно-моделювальна*, основними етапами якої визначимо формулювання прийнятних для всіх сторін мети й завдань; визначення прийнятних для всіх зацікавлених структур критеріїв оцінки результатів; узгодження основних напрямів діяльності, розроблення й узгодження моделі (плану дій) та її оприлюднення.

Реалізація зазначеної функції передбачає певну її пролонгованість, особливо щодо задоволення освітніх запитів різних соціальних груп. Однак

саме ця функція, що ґрунтується на ідеях демократичного (партисипативного) управління, найбільш повно відповідає сутності громадсько-державного управління складними соціальними системами, у тому числі освітніми, сприяє виробленню ефективної освітньої політики. Вважаємо, що інтегровально-моделювальна функція на практиці може реалізовуватися в рішеннях конференцій, загальних зборів, засіданнях ради навчального закладу, а також при розробленні концепцій, програм розвитку, перспективних і річних планів роботи тощо. У сучасних освітніх закладах мають бути розробленими перспективний, річний план роботи, робочий навчальний план, план-календар роботи на місяць (семестр, чверть), розклад уроків, факультативів, індивідуальних занять, консультацій, роботи методичних об'єднань, учнівських об'єднань, гуртків, спортивних секцій, плани роботи бібліотеки, майстерень, ради навчального закладу, піклувальної ради, батьківського комітету, плани навчально-виховної роботи педагогів (календарні, поурочні, класних керівників, вихователів, педагога-організатора, соціального педагога, психолога тощо [7, с. 90–95].

Водночас звертаємо увагу на необхідність забезпечення інтегрального характеру діяльності навчального закладу в умовах громадсько-державного управління освітою. Такі документи мають бути продуктом взаєморозуміння і компромісу між державними і самоврядними структурами, педагогічними, учнівськими, батьківськими і громадськими організаціями щодо мети, завдань, змісту, форм, методів і засобів підвищення ефективності освіти.

Наступним етапом є організація впровадження розробленої інтегральної моделі, що вимагає звернення до структури організаційної діяльності керівника (керівника – саме таке формулювання присутнє в переважній більшості наукових праць), яка досліджена досить детально. Це – конкретизація завдань, етапів, форм і методів діяльності, добір і призначення кадрів, забезпечення їх матеріально-фінансовими ресурсами, інструктаж виконавців, мотивація (стимулювання) учасників діяльності, безпосередня організація поточної діяльності виконавців, консультування, оцінка попередніх результатів, регулювання дій, усунення непередбачених перешкод [7, с. 103].

Однак, в умовах громадсько-державного управління активну участь у реалізації планів розвитку освіти мають брати громадські структури (патріотичні спілки та об'єднання, жіночі і молодіжні організації, ради ветеранів, благодійні фонди, експертні групи, об'єднання роботодавців, творчі спілки, педагогічні товариства, асоціації лідерів освіти, керівників навчальних закладів, педагогів-новаторів тощо), які мають свої погляди на реалізацію в регіонах освітньої політики, почасти відмінні від поглядів очільників державних освітніх структур.

З огляду на це, виникає потреба в досягненні сформульованих інтегральної мети й узгоджених завдань на основі координації діяльності державних і самоврядних структур, всіх підсистем освіти з громадськими організаціями. З ними, як з партнерськими структурами, варто налагоджувати

необхідні комунікації, проводити постійні консультації з метою вироблення спільних позицій. Зазначене узгоджується з ідеями ситуаційного підходу, у межах якого йдеться про необхідність співробітництва суб'єктів управління; інтегративного підходу до управління, що включає в себе взаємодію та спільну діяльність державних і громадських структур; з розумінням освітнього простору як системи, в якій найважливішою характеристикою є зв'язки між його компонентами, здатними розвиватися лише в умовах координації дій. Важливим також у зазначеному контексті є те, що координація дій державних, самоврядних і громадських структур передбачає взаємну обумовленість і вплив цих структур одна на одну, їхній взаємозв'язок і взаємні зміни, що сприятиме налагодженню між ними ефективної співпраці в освітній галузі [27, с. 15].

Наведені аргументи дозволяють виокремити таку специфічну функцію громадсько-державного управління освітою, як *організаційно-координаційну*, реалізація якої передбачає такі етапи: конкретизація завдань, етапів, форм і методів діяльності, добір і призначення виконавців, налагодження комунікацій між партнерськими структурами, забезпечення матеріально-фінансовими ресурсами, інструктаж виконавців, консультації з партнерами, мотивація (стимулювання) учасників діяльності, регулювання і координація дій, розв'язання поточних проблем.

Важливим є визначення шляхів реалізації інтегральної моделі, до яких віднесемо насамперед узгодження дій державних і громадських структур, які на різних етапах спільної діяльності можуть бути здійснені в різних формах, за умови дотримання принципів соціального партнерства і співробітництва.

Зазначимо, що організаційно-координаційна функція, на наше переконання, включає в себе мотивацію діяльності учасників навчально-виховного процесу, а також її регулювання (як незначне коригування управлінських дій, що не змінюють мету, завдання й основні напрями діяльності), які частина науковців розглядає як незалежні функції.

Звертаючись до функції контролю в умовах розвитку громадської складової в управлінні освітою, варто відзначити кардинальні зміни його сутності в контексті так званого внутрішкільного контролю (останнім часом частіше вживається термін "моніторинг").

Ю. Конаржевський у своїх роботах контроль розглядав як функцію педагогічного аналізу, що спрямований на вивчення стану, тенденцій розвитку, об'єктивне оцінювання результатів навчально-виховного процесу [32]. Водночас у переважній більшості досліджень контроль розглядається як засіб отримання інформації про стан справ у освіті представниками керівництва. Вважаємо, що контроль за такого підходу носить обмежений характер, є вузьковідомчим, з його результатами громадськість ознайомлюється лише частково, що не сприяє модернізації освіти.

Тому на сучасному етапі важливим є розвиток громадського контролю – експертизи, залучення до вивчення стану функціонування галузі професійних, державних та освітянських структур, громадських організацій, батьків,

незалежних експертів, що в останні десятиліття активно розробляється науковцями і практиками. Так дослідник В. Луков зазначає, що соціальна експертиза – це проведення спеціалістами (експертами) дослідження, що включає діагностику стану соціального об'єкта, встановлення достовірності інформації про нього й навколишнє середовище, прогнозування його змін і впливу на інші соціальні об'єкти, а також створення рекомендацій для прийняття управлінських рішень і соціального проектування в умовах, коли дослідницьке завдання складно формалізувати" [33].

Тобто, в умовах розвитку громадсько-державного управління освітою особливої значущості набуває експертна функція, що передбачає спільне визначення та аналіз результатів діяльності навчальних закладів державними, самоврядними і громадськими структурами на основі об'єктивних критеріїв, що ґрунтується на принципах системності, незалежності експертів, об'єктивності, комплексності та наукової обґрунтованості експертних оцінок; гласності [27, с. 17]. При цьому абсолютну цінність і значення мають думки й судження кожного експерта.

Окрім того, в умовах широкого залучення громадськості до управління освітніми системами варто забезпечити максимальну публічність і прозорість результатів експертизи, аналізу реального стану, проблем і можливих шляхів розвитку освіти, зокрема стосовно вдосконалення навчання і виховання дітей, зміцнення кадрового потенціалу, ефективного використання навчально-матеріальної бази, фінансування тощо. Ефективними в цьому напрямі є використання таких можливостей: публічні звіти незалежних експертів, керівництва, інших представників установ і закладів освіти, їхні виступи в ЗМІ, прямі теле- і радіоефіри, інтерв'ю, "круглі столи", зустрічі з батьківськими і громадськими організаціями тощо. Особливу увагу варто звернути на забезпечення належного функціонування WEB-сайтів установ і закладів освіти, що в нинішніх умовах є ефективним шляхом встановлення необхідних комунікацій освітніх і громадських структур.

Зазначене окреслює важливість *контрольно-експертної* функції громадсько-державного управління освітою, реалізація якої передбачає такі етапи: узгодження мети й завдань контролю та експертизи; формування експертних груп; здійснення контролю та експертизи; аналіз їхніх результатів і вироблення пропозицій; оприлюднення результатів контролю та експертизи, що, окрім іншого, сприятиме підвищенню рівня обізнаності громадськості в освітніх питаннях. У разі необхідності на основі отриманих результатів і висновків експертизи (на основі зворотного зв'язку) може і повинна здійснюватися корекція мети і завдань, основних напрямів діяльності на будь-якому етапі функціонування і розвитку освітніх систем.

Важливим у цьому контексті є необхідність узгодження, координування зміни мети й завдань, критеріїв оцінки, основних напрямів і плану діяльності тощо на основі "м'якого" системного підходу, враховуючи, що поряд з державними і самоврядними структурами, професійними колективами освітян у вирішенні завдань розвитку освіти будуть брати участь громадські

організації (громадсько-патріотичні організації, об'єднання роботодавців, ради ветеранів, благодійні фонди, педагогічні товариства, освітянські асоціації і спілки тощо).

Таблиця 1

Класифікація функцій громадсько-державного управління освітою

Функції ГДУ	Суб'єкти	Дії
Інформаційно-діагностична	Державні, самоврядні структури, освітяни, батьки, учні, громадськість	Збір та аналіз зовнішньої та внутрішньої інформації щодо освітніх систем
		Збір різноманітної інформації щодо стану функціонування та проблем освіти від громадських структур
		Отримання від громадських структур пропозицій щодо мети й завдань діяльності
		Одержання пропозицій щодо критеріїв оцінки результатів роботи
		Збір пропозицій щодо основних напрямів діяльності
Інтегрувально-моделювальна		Формулювання прийнятних для всіх структур мети й завдань
		Визначення прийнятних для сторін критеріїв оцінки результатів
		Узгодження основних напрямів діяльності
		Розроблення й узгодження моделі (плану дій)
		Оприлюднення моделі (плану дій)
Організаційно-координаційна		Конкретизація завдань, етапів, форм і методів діяльності
		Добір і призначення виконавців, комунікації з партнерськими структурами
		Забезпечення діяльності матеріально-фінансовими ресурсами
		Інструктаж виконавців, консультації з партнерськими структурами
		Мотивація (стимулювання) учасників діяльності
		Регулювання і координація дій, розв'язання поточних проблем
Контрольно-експертна		Узгодження мети й завдань контролю та експертизи
		Формування експертних груп
		Здійснення контролю та експертизи
		Аналіз результатів контролю та експертизи, вироблення пропозицій
		Оприлюднення результатів контролю та експертизи
Координаційно-коригувальна		Узгоджена корекція мети й завдань, критеріїв оцінки
		Узгоджена корекція основних напрямів і плану діяльності
		Коригування і координація діяльності всіх задіяних структур

Варто зауважити, що коригування інтегральної моделі вимагає здійснення постійної координації зусиль усіх зацікавлених структур, налагодження тісних комунікацій з громадами, проведення з ними консультацій з метою вироблення в освітніх питаннях спільних позицій і шляхів їхньої реалізації.

Реалізація специфічної *координаційно-коригувальної* функції громадсько-державного управління передбачає узгоджену корекцію мети й завдань, критеріїв оцінки, основних напрямів і плану діяльності, коригування та координації діяльності структур.

Запропонована нами класифікація функцій громадсько-державного управління освітою подана в таблиці 1.

Зважаючи на зазначене вище, можемо констатувати що реалізація визначених нами інформаційно-діагностичної, інтегровально-моделювальної, організаційно-координаційної, контрольної-експертної, координаційно-коригувальної функцій уможливує ефективне функціонування і розвиток освітніх систем в умовах розвитку демократичних чинників, їхню модернізацію, задоволення освітніх запитів усіх соціальних груп населення і піднесення освітньої галузі на якісно новий рівень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – [2-е изд.]. – М. : Сов. энциклопедия., 1983. – 1600 с.
2. Кириченко М. О. Управління загальноосвітнім навчальним закладом (методологічний аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / М. О. Кириченко. – К., 2001. – 15 с.
3. Файоль А. Общее и промышленное управление / А. Файоль. – М., 1924. – 189 с.
4. Кунц Г. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций : в 2 т. // Г. Кунц, С. О'Доннел ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1981. – Т. 1. – 496 с.
5. Афанасьев В. Г. Научное управление обществом / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1973. – 390 с.
6. Пікельна В. С. Управління школою / В. С. Пікельна, О. А. Удод. – К. : Альфа, 1998. – 284 с.
7. Маслов В. І. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія / В. І. Маслов, О. С. Боднар, К. В. Гораш. – Тернопіль : Крок, 2012. – 320 с.
8. Афанасьев В. Г. Программно-целевое планирование и управление / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1990. – 432 с.
9. Тейлор Ф. Научные основы организации промышленных предприятий / Ф. Тейлор. – Петроград, 1916. – С. 15–69.
10. Принципы управления Л. Гьюлика [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://do.gendocs.ru/docs/index-2422.html?page=11>.

11. Мескон М. Х. Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури ; пер. с англ. – М. : Дело, 1995. – 704 с.
12. Завадський Й. С. Менеджмент / Й. С. Завадський. – Т. 1. – К. : Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 543 с.
13. Хміль Ф. І. Менеджмент : підруч. / Ф. І. Хміль. – К. : Вища школа, 1995. – 351 с.
14. Чорний Г. М. Управління: семасіологічний і функціональний аналіз / Г. М. Чорний, М. П. Ястреб, І. Г. Нестеров. – К. : НУБіП України, 2009. – 68 с.
15. Пикельная В. С. Теоретические основы управления : (школоведческий аспект) / В. С. Пикельная. – М. : Высш. шк., 1990. – 175 с.
16. Конаржевский Ю. А. Совершенствование функций внутришкольного управления / Ю. А. Конаржевский. – Челябинск : ЧГПИ, 1988. – С. 87–107.
17. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В. І. Бондар. – К. : Школяр, 2000. – 191 с. Тернопіль : Астон, 2007. – 150 с.
18. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія / Н. Л. Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.
19. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.
20. Галус О. М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.06 / О. М. Галус. – К., 2008. – 407 с.
21. Третьяков П. И. Адаптивное управление педагогическими системами : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцева. – М. : Издательский дом "Академия", 2003. – 368 с.
22. Даниленко Л. І. Модернізація управління загальноосвітньою школою / Л. І. Даниленко, Н. М. Островерхова. – К., 1994. – С. 51–61, 96.
23. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні / Г. В. Єльнікова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.
24. Ващенко Л. М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Л. М. Ващенко. – К., 2006. – 455 с.
25. Даниленко Л. І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Л. І. Даниленко. – К., 2005. – 373 с.
26. Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов : учеб. пособие для высших учеб. заведений / Ю. М. Плотинский. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Логос, 2001. – 296 с.
27. Алексеев С. Г. Развитие государственно-общественного управления в региональной системе образования : учеб.-метод. пособие /

С. Г. Алексеев, Ю. А. Бурдельная, Т. В. Головина. – Омск : БОУДПО "ИРООО", 2009. – 96 с.

28. Тягушева О. В. Розвиток механізмів державно-громадського управління регіональною системою освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з держ. упр. : спец. 25.00.02 "Механізми державного управління" / О. В. Тягушева. – Запоріжжя, 2009. – 22 с.

29. Хайек Ф. А. Пагубная самонадеянность. Ошибки социализма / Ф. А. Хайек. – М. : Изд-во "Новости" при участии изд-ва "Catallaxy", 1992. – 304 с.

30. Checkland P. Soft systems methodology in action / P. Checkland, J. Scholes. – Wiley & Sons, 1990. – 329 p.

31. Фукуяма Ф. Що таке соціальний капітал? / Ф. Фукуяма // День. – 2006. – 17 жовт., № 177. – С. 4.

32. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – М. : Центр "Пед. Поиск", 2000. – 224 с.

33. Луков В. А. Социальная экспертиза / В. А. Луков. – М. : Ин-т молодежи, 1996. – 144 с.

34. Алексеев С. Г. Развитие государственно-общественного управления в региональной системе образования : учеб.-метод. пособие / С. Г. Алексеев, Ю. А. Бурдельная, Т. В. Головина. – Омск : БОУДПО "ИРООО", 2009. – 96 с.

ОСВІТА ЧЕРЕЗ УСЕ ЖИТТЯ: ПРОБЛЕМА ОЦІНЮВАННЯ НАБУТОЇ ОСВІТИ

Порушено проблему оцінювання навчальних досягнень у форматі компетентнісного підходу в освіті. Запропоновано моделі ідеального випускника, що створені дослідниками різних країн. Особливу увагу приділено розробці американських викладачів коледжів, відомої як VALUE RUBRICS. Представлено переклад опису деяких рубрик на українську мову (критичне мислення, креативне мислення, робота в команді). Показано результати експертної оцінки і самодіагностики студентів за визначеними категоріями.

Ключові слова: *результати навчання, оцінювання, компетентності.*

The author raises the issue of evaluation of educational achievements in the format of the competency approach in education. Models of the ideal graduate, developed by researchers from different countries, are proposed. Particular attention is paid to the development of American college teachers known as VALUE RUBRICS. Value Rubric contains the following categories: Civic Engagement; Creative Thinking; Critical Thinking; Ethical Reasoning; Global Learning; Information Literacy; Inquiry and Analysis; Integrative Learning; Intercultural Knowledge and Competence; Foundations and Skills for Lifelong Learning; Oral Communication; Reading; Teamwork; Written Communication. Translation describe of certain Rubrics into the Ukrainian language proposed in article (Critical Thinking, Creative Thinking, Teamwork). The results of the expert evaluation and self-test of students in these categories are shown.

Key words: *learning outcomes, assessment, competence.*

Автор поднимает проблему оценивания учебных достижений в формате компетентностного подхода в образовании. Предложены модели идеального выпускника, разработанные исследователями разных стран. Особое внимание уделено разработке американских преподавателей колледжей, известной как VALUE RUBRICS. В статье предложен перевод описания некоторых рубрик на украинский язык (критическое мышление, креативное мышление, работа в команде). Показаны результаты экспертной оценки и самодиагностики студентов по данным категориям.

Ключевые слова: *результаты обучения, оценивание, компетентности.*

Постановка проблеми. За оцінкою фахівців-андрагогів, Л. Лук'янової, О. Аніщенко та ін., освіта через все життя трактується як найбільш універсальна та включає всі форми освіти дорослих – сімейну, шкільну, вищу, продовжену професійну, суспільну. Така освіта є загальнокультурним

терміном для визначення нової парадигми переходу від поетапної ступеневої системи освіти до індивідуальної. Тобто відбувається перехід від концепції "освіти на все життя" до концепції "освіти впродовж життя". Провідними принципами такої освіти постають нові базові вміння для всіх з метою забезпечення неперервного доступу до освіти, одержання й оновлення вмінь, необхідних в інформаційному суспільстві, а також нова система оцінювання набутої освіти з метою врахування та визнання результатів неформальної та інформальної освіти [3, с. 65].

Безперечно, вітчизняні фахівці знаходяться в активному процесі побудови системи моніторингу якості навчання, яка б відповідала вимогам часу. Можна говорити про розмаїття та неузгодженість розумінь, бачень, трактувань дослідників та практиків, яких турбує питання оцінки навчальних досягнень. Усі освітні стандарти, щодо яких визначається якість освіти, незалежно від форми їх подання або реалізації, є уявленнями авторів про деяку "ідеальну модель національної освіти", в якій латентно наявна певна модель навчання. З огляду на власні уявлення про взаємозв'язки в системі освіти, дослідники визначають групи показників, які надають можливості зробити їх кількісну оцінку й визначити вплив на результати навчальних досягнень. Як зазначає завідувач лабораторії оцінювання якості освіти Інституту педагогіки НАПН України Ю. Жук, дослідники визначають групи показників для кількісного оцінювання навчальних досягнень з огляду на власні уявлення про взаємозв'язки в системі освіти [2, с. 17].

Окрім неузгодженості розумінь і трактувань щодо показників якості освіти, не меншою складністю є протиріччя між знанневим та компетентнісним підходами в освіті. На думку російських колег (М. Чайка), головною проблемою зараз постає необхідність переведення ключових компетенцій в освітні результати. Адже саме компетентнісний підхід, на відмінність від знанневого, зорієнтований на сучасне постіндустріальне суспільство, де одиницею виміру потенціалу випускника постає не номенклатура знань, умінь та навичок, а коло завдань, які потенційно може вирішувати випускник, його досвід вирішення таких завдань та здатність до самостійного одержання такого досвіду [6, с. 2–5].

Про важливість застосування компетентнісного підходу йдеться в нормативних документах вітчизняної освіти. Згідно з офіційним визначенням, компетентнісний підхід – спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є такі ієрархічно-підпорядковані компетентності учнів, як ключова, загальнопредметна і предметна. У свою чергу, ключова компетентність трактується як спеціально структурований комплекс якостей особистості, що дає можливість ефективно брати участь у різних життєвих сферах діяльності й належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів. Ключові компетентності складають уміння вчитися, загальнокультурна, соціальна компетентність, компетентність з питань інформаційно-комунікаційних технологій тощо [1].

Метою статті є викладення уявлень українських освітян та колег з

інших країн щодо переліків ключових компетентностей ідеального випускника. Які якості роблять випускника середньої та професійної школи ефективним та конкурентоздатним у подальшій діяльності? Які якості йому необхідні для плідної соціальної взаємодії та спільної творчості? Які якості стають передумовою персональної самореалізації та, як результат, персонального успіху? Тобто йдеться про переліки ключових компетентностей та можливість оцінювання результатів навчання в руслі компетентнісного підходу.

Виклад матеріалу. *Моделі випускника навчального закладу – ключові компетентності.* Перша запропонована модель, яка інтегрує ключові компетентності випускника української школи, є спробою Г. Мельника [4] інтегрувати уявлення широкого кола українських освітян щодо орієнтирів сучасної освіти (рис. 1).



Рис. 1 Модель випускника української школи

Як видно з рис.1, автор пропонує об'єднати ключові компетенції за трьома напрямками: життєві потреби (ефективне використання знань, викладення думок та захист позиції, проектування, командна взаємодія, інформаційна грамотність); завдання навчання (розвиток самостійного мислення, швидке орієнтування в нестандартних ситуаціях, глибоке проникнення в сутність явищ) та вміння учнів як результат навчання (адаптація до швидкозмінних ситуацій, саморозвиток, доцільне застосування набутих знань, критичне мислення та інформаційна грамотність, комунікабельність).

Наступна модель випускника школи є результатом он-лайн опитування на освітньому російськомовному сайті в форматі проекту Випускник 2020 [1]. Окрім рейтингового обрання найбільш актуальних орієнтирів навчання, учасники опитування пропонували власні трактування тієї чи іншої компетентності. Ми надаємо окремі визначення, надані організаторами

проекту на базі його результатів (рис. 2).



Рис. 2. Модель випускника 2020 за результатами російського он-лайн-опитування

Самостійність і толерантність. Випускник школи – 2020 поважає і знає культуру народів, що населяють країну. Він цінує навколишнє середовище, поважає сімейні цінності, батьків і предків. Випускник самостійний і толерантний.

Безперервна освіта. Критичне мислення. Випускник школи – 2020 здатний до безперервної освіти і вміє застосовувати нові знання на практиці. У випускника розвинене аналітичне, критичне та системне мислення. Він уміє класифікувати об'єкти і поняття, виділяти головне, використовуючи для цього навички схематизації.

Самоорганізація. У випускника школи – 2020 розвинені здібності та вміння самоорганізації. Він не боїться експериментувати, вважаючи помилки необхідною складовою практики і пізнання. Випускник відповідальний, ініціативний і не схильний до шкідливих звичок. Фізична культура і вольові навички дозволяють йому витримувати стрес.

Поінформованість. Випускник школи – 2020 вміє рахувати в умі й здатний обходитися без калькулятора. У нього є уявлення про нанотехнології, достатні для того, щоб його не могли ввести в оману розповідями про нові розробки. Знання про генетику і радіоактивності допомагають випускнику уникнути генно-модифікованих і радіоактивних продуктів.

Комп'ютерна грамотність. Випускник школи – 2020 вміє створювати комп'ютерні моделі й ставити практичні експерименти для того, щоб перевірити теоретичні положення на практиці. Випускник постійно і повсюдно використовує цифрову пам'ять і комп'ютерні програми. Він цінує і розуміє ресурсозберігаючі технології й готовий діяти в ситуації техногенних катастроф.

Комунікативна он-лайн мобільність. Випускник школи – 2020 здатний

брати участь у громадських мережеских проектах, здатний використовувати об'єкти, створені в мережі іншими людьми, і готовий ділитися результатами своєї праці. У спільній мережескій діяльності йому допомагають почуття гумору, комунікабельність і мобільність.

Навички планування. Соціальна активність. Випускник школи – 2020 вміє планувати сімейний бюджет і готувати їжу. Він сексуально вихований і може відповідально подбати про партнера. Випускнику властива громадянська ініціатива і підприємливість члена громади, що розуміє принципи і механізми функціонування суспільства.

Володіння мовами та іншими засобами самовираження. Випускник школи – 2020 знає іноземні мови (передусім – англійська). У випускника граматично правильна мова, і він майстерно використовує прийоми риторики в ході публічних виступів. Грамотність випускника не обмежується тільки текстом. Він активно використовує гіпертекстові, медійні та музичні форми самовираження.

На цьому ж сайті подано російськомовний переклад декількох моделей сучасного випускника навчального закладу, розроблених і інших країнах світу. Нижче запропоновано інтегровану модель, що містить ключові компетентності випускника XXI століття (рис. 3).

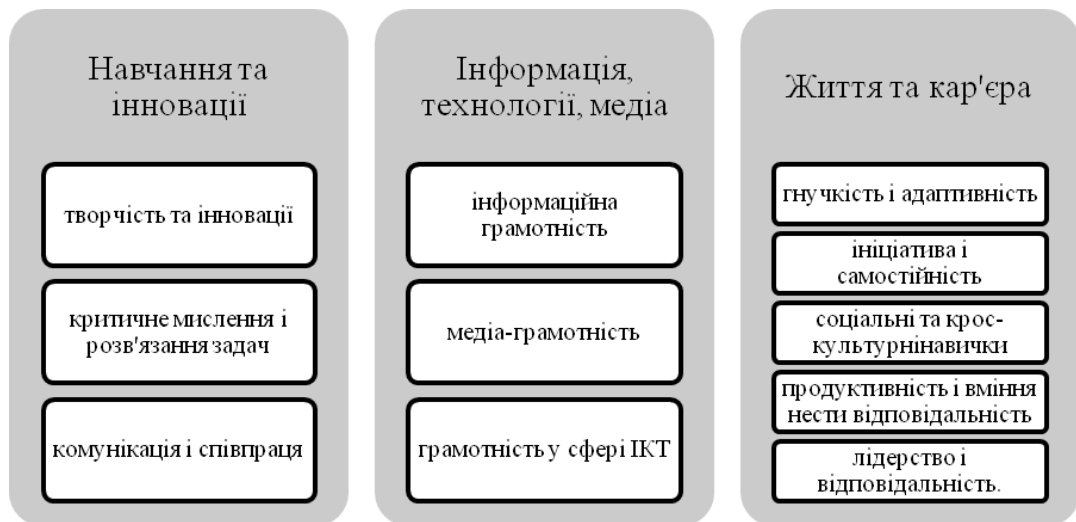


Рис. 3. Ключові компетентності XXI століття

Звичайно, моделей з переліками ключових компетентностей існує набагато більше. Саме таке розмаїття створює проблему для практиків – на що, врешті-решт, орієнтуватись і яким чином вимірювати навчальний прогрес. Тому нижче ми пропонуємо зручний інструмент оцінки (і самооцінки) розвитку ключових компетентностей, які ми використовували в практиці взаємодії зі студентами.

Поняття “VALUE RUBRICS”. Якщо дослівно перевести словосполучення VALUE RUBRICS, одержимо щось на кшталт "ціннісні

рубрики". Та як воно часто трапляється, дослівний переклад не завжди є адекватним відображенням закладених смислів. Англійське VALUE в нашому випадку є аббревіатурою, що містить прописні літери більш широкого поняття.

VALUE (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education) – Валідне Оцінювання Навчання у Вищій Освіті. Категорії для такого оцінювання (RUBRICS) були розроблені командами експертів – викладачів коледжів та університетів Сполучених Штатів. Перелік категорій VALUE RUBRICS містить ті орієнтири навчання, які актуальні для навчальних закладів будь-якої професійної спрямованості. Тобто це ті навички або компетенції, яким має володіти сучасний студент. Саме ці компетенції є передумовою їх подальшої ефективної діяльності в умовах ринку праці.

На нашу думку, розвиток означених компетенцій розпочинається ще під час навчання середньої школи. Тобто означені переліки навчання є актуальними для випускника середньої школи також. У такому випадку аббревіатуру VALUE можна перевести зі скороченням ВОНО – валідне оцінювання навчання в освіті. Далі ми надаємо перелік усіх зазначених категорій (загалом їх шістнадцять) та визначення трьох категорій переліку – креативного мислення, критичного мислення та роботи в команді (табл. 1). Детальніше ознайомитися з усіма категоріями переліку можна за посиланням value@aacu.org.

Таблиця 1

Загальний перелік орієнтирів навчання

Англomовний варіант ціннісного орієнтира	Переклад орієнтира навчання на українську
Civic Engagement	Громадянська активність
Creative Thinking	Творче мислення
Critical Thinking	Критичне мислення
Ethical Reasoning	Етичне обґрунтування (моральна аргументація)
Global Learning	Глобальне навчання
Information Literacy	Інформаційна грамотність
Inquiry and Analysis	Запит і аналіз
Integrative Learning	Інтегроване навчання
Intercultural Knowledge and Competence	Міжкультурні знання і компетенції
Foundations and Skills for Lifelong Learning	Сформовані навички навчання протягом усього життя
Oral Communication	Усне спілкування
Problem Solving	Вирішення проблем
Quantitative Literacy	Кількісна грамотність
Reading	Читання
Teamwork	Робота в команді
Written Communication	Письмове спілкування

Креативне мислення – категорія VALUE. Креативне мислення – це здатність поєднувати чи синтезувати наявні ідеї та образи, вміння їх опрацьовувати в оригінальний спосіб. Креативне мислення включає досвід

міркування, реагування і діяльності у творчий спосіб, якому притаманні високий рівень інновацій, різнобічне мислення, здатність іти на ризик (табл. 2).

Таблиця 2

CREATIVE THINKING VALUE RUBRIC

Складові компетенції	Результат розвитку	Розвиток якості		Початковий орієнтир
	4 (бальний вираз розвитку)	3 (бальний вираз розвитку)	2 (бальний вираз розвитку)	1 (бальний вираз розвитку)
Стратегії Цей крок стосується надбання стратегій та навичок в конкретній сфері.	Рефлексія: оцінка творчого процесу і його продукту, з використанням відповідних для певної сфери критеріїв.	Творчість: створення абсолютно нового об'єкту, рішення або ідеї у відповідній області.	Адаптація: успішна адаптація певного зразку відповідно до актуальних умов.	Репродукція: успішне відтворення заданого зразку.
Можливі ризики. Включає персональний ризик: острах ускладнень або відхилень, ризик невдач, вихід за межі первісних параметрів завдання, представлення нових матеріалів і форм, відстоювання спірних моментів, що пропонують непопулярні ідеї або рішення.	Активний пошук варіантів, відмова від неперевіраних і потенційно слабких напрямів або підходів. Використання найбільш сильних варіантів рішення в готовому продукті.	Залучення нових напрямів або наближення до їх розгляду в кінцевому продукті.	Розгляд нових напрямів або підходів, що не виходять за межі окреслених принципів завдання	Суворе дотримання окреслених рамок та вимог завдання.
Розв'язування проблем	Окрім наявності логічного, послідовного плану вирішення проблеми, розуміння наслідків певного рішення і здатність сформулювати причину його ухвалення.	Після вибору найсильнішого підходу з декількох альтернатив, побудова логічного, послідовного плану вирішення проблеми.	Розгляд декількох підходів до вирішення проблеми, відмова від найменш прийнятних.	Наявність єдиного підходу у розгляді проблеми та її вирішенні.
Інтеграція суперечностей	Повна інтеграція альтернативних, відмінних та протилежних перспектив чи ідей у готовому рішенні.	Залучення (визнання цінності) альтернативних протилежних перспектив чи ідей на всьому шляху пошуку рішення	Залучення (визнання цінності) альтернативних протилежних перспектив чи ідей на невеличкому діапазоні пошуку рішення	Визнання мимохідь наявності альтернативних, відмінних або суперечливих ідей та перспектив рішення.
Інноваційне мислення Новизна або унікальність (ідей, запитань, формату вирішення завдань, продуктів, тощо.)	Розширення нових або унікальних ідей, запитань, форматів вирішення завдань, продуктів для створення нових знань або знань, які виходять за межі	Створення нових або унікальних ідей, запитань, форматів вирішення завдання, продуктів.	Експериментування зі створенням нових або унікальних ідей, запитань, форматів вирішення завдання, продуктів.	Відтворення діапазону доступних ідей

Посднання, синтез, перетворення.	відомого.	Синтез ідей або рішень в єдине ціле.	Посднання ідей або рішень у новий спосіб.	Визнання наявності зв'язків між ідеями або рішеннями.
----------------------------------	-----------	--------------------------------------	---	---

Робота в команді - категорія VALUE. Робота в команді – це поведінка, контрольована іншими членами команди (зусилля, які особа вкладає в задачу групи, спосіб її взаємодії з іншими людьми в команді, та кількість і якість зусиль, які він/вона вклали в командне обговорення) (Табл. 3).

Таблиця 3

TEAMWORK VALUE RUBRIC

Складові компетенції	Результат розвитку	Розвиток якості		Ціннісний орієнтир
	4 (бальний вираз розвитку)	3 (бальний вираз розвитку)	2 (бальний вираз розвитку)	1 (бальний вираз розвитку)
Сприяння взаємодії команди	Допомагає команді рухатися вперед, підкреслюючи переваги альтернативних ідей чи пропозицій.	Пропонує альтернативні рішення або варіанти дій, що спираються на ідеї інших.	Пропонує нові пропозиції, щоб просунути роботу групи.	Ділиться ідеями, але не просуває роботу групи.
Активізація діяльності інших учасників команди (фасилітація)	Взаємодіє з членами команди таким чином, щоб залучити їх до обговорення. Конструктивно спирається на внесок інших, синтезує його, Помічає тих, хто не приймає участь у взаємодії та залучає до такої участі.	Взаємодіє з членами команди таким чином, щоб залучити до обговорення. Конструктивно спирається на внесок інших, синтезує його.	Залучає членів команди до обговорення – повторює висловлені думки, ставить питання для уточнення.	Закликає членів команди висловлюватись по черзі і слухати інших не перебиваючи.
Індивідуальні внески поза зустрічами команди	Завершує всі поставлені завдання у встановлений термін. Виконана робота – це ретельна, всебічна реалізація завдань спільного проекту. Активно допомагає іншим членам команди виконувати призначені для них завдання, аби ті мали необхідний рівень майстерності.	Завершує всі поставлені завдання у встановлений термін. Виконана робота – це ретельна, всебічна реалізація завдань спільного проекту.	Завершує всі поставлені завдання у встановлений термін; виконана робота просуває проект.	Завершує всі поставлені завдання у встановлений термін.
Сприяє конструктивному мікроклімату в колективі	Підтримує конструктивний мікроклімат в колективі, виконуючи всі наступні характеристики: Задовольняє прохання членів команди з повагою, будучи ввічливим і конструктивним у спілкуванні. Використовує позитивне налаштування в усному або письмовому мовленні, міміці, та/або мову тіла, щоб передати позитивне ставлення до команди і її роботи.	Підтримує конструктивний мікроклімат в колективі, виконуючи будь-які три пункти з наступних : Задовольняє прохання членів команди з повагою, будучи ввічливим і конструктивним у спілкуванні. Використовує позитивне налаштування в	Підтримує конструктивний мікроклімат в колективі, виконуючи будь-які два пункти з наступних : Задовольняє прохання членів команди з повагою, будучи ввічливим і	Підтримує конструктивний мікроклімат в колективі, виконавши одне з наступних дій : Задовольняє прохання членів команди з повагою, будучи ввічливим і конструктивним у спілкуванні. Використовує позитивне налаштування в усному або

	Мотивує партнерів по команді, через демонстрацію впевненості у значущості завдання і здатності команди виконати його. Сприяє та заохочує до діяльності членів команди.	усному або письмовому мовленні, міміку, та/або мову тіла, щоб передати позитивне ставлення до команди і її роботи. Мотивує партнерів по команді, через демонстрацію впевненості у значущості завдання і здатності команди виконати його. Сприяє та заохочує до діяльності членів команди.	конструктивним у спілкуванні. Використовує позитивне налаштування в усному або письмовому мовленні, міміку, та/або мову тіла, щоб передати позитивне ставлення до команди і її роботи. Мотивує партнерів по команді, через демонстрацію впевненості у значущості завдання і здатності команди виконати його. Сприяє та заохочує до діяльності членів команди.	письмовому мовленні, міміку, та/або мову тіла, щоб передати позитивне ставлення до команди і її роботи. Мотивує партнерів по команді, через демонстрацію впевненості у значущості завдання і здатності команди виконати його. Сприяє та заохочує до діяльності членів команди.
Реагування в ситуації конфлікту	Реагує на деструктивні конфлікти безпосередньо і конструктивно, допомагаючи управляти/вирішувати їх таким чином, що проходження конфліктної ситуації в цілому зміцнює згуртованість команди і сприяє підвищенню її ефективності	Ідентифікує і визнає конфлікт, і залишається вирішувати його	Перефокусує увагу на "точки дотику", спільні у конфлікті позиції, які співвідносяться з поставленим завданням. Намагання відійти від конфлікту.	Пасивно сприймає альтернативні погляди/ідеї/думки.

Критичне мислення – категорія VALUE. Критичне мислення - це звичка розуму проводити комплексне дослідження питань, ідей, артефактів і подій, перш ніж прийняти або сформулювати думку або висновок (Табл. 4).

Таблиця 4

CRITICAL THINKING VALUE RUBRIC

Складові компетенції	Результат розвитку	Розвиток якості			Початковий орієнтир
	4 (бальний вираз розвитку)	2 (бальний вираз розвитку)	3 (бальний вираз розвитку)	1 (бальний вираз розвитку)	
Пояснення проблеми	Питання/проблема для критичного розгляду подається з чітким комплексним описом, що містить всю релевантну	Питання/проблема для критичного розгляду надається, описується та пояснюється у такий спосіб, аби недоліки	Питання/проблема для критичного розгляду подається з неповним описом, що залишає окремі дані незрозумілими,	Питання/проблема для критичного розгляду подається без опису та без уточнень.	

	інформацію, необхідну для повного її розуміння .	пред'явлення не були суттєвою перепорою для розуміння	неясними; межі пошуку рішення невизначеними; дотичні обставини невідомими.	
Докази. Відбір та використання інформації для дослідження точки зору або висновків	Інформація береться з джерел з достатніми інтерпретацією та оцінкою для подальшого аналізу чи синтезу. Думки експертів ставляться під сумнів ґрунтовно.	Інформація береться з джерел з достатніми інтерпретацією та оцінкою для подальшого аналізу чи синтезу. Думки експертів піддаються сумніву.	Інформація береться з джерел з деякою інтерпретацією, оцінкою, але не достатніми для подальшого аналізу чи синтезу. Думки експертів приймаються як факт, взагалі, з невеличкими запитаннями.	Інформація береться з джерел без будь-яких інтерпретацій та оцінок. Думки експертів приймаються як факт, без запитань.
Вплив контексту і припущень	Контексти, що представляють позицію, власні і чужі припущення, підпадають під ретельні, систематичні й методичні, аналіз й оцінку.	Власні і чужі припущення ідентифікуються, контекст відповідає позиції, що пред'являється .	Наявність питань або окремих припущень. Присутність декількох відповідних контекстів щодо представлені позиції. Більша поінформованість щодо припущень інших, ніж рефлексія власної думки (або навпаки).	Демонстрація початкового усвідомлення наявних припущень. Стереотипи іноді презентуються у якості припущень. Початкова ідентифікація окремих контекстів під час пред'явлення позиції.
Позиції студентів (точки зору, тези/гіпотези)	Конкретна позиція, точка зору, теза, гіпотеза відповідають одне одному, та враховують складність питання розгляду. Визначаються можливі обмеження позиції (точки зору, тези, гіпотези). Точки зору та позиції інших синтезовано у пред'явленій позиції.	Конкретна позиція, точка зору, теза, гіпотеза враховують всю складність питання. Інші точки зору визнаються межах заявленої позиції (точки зору, тези/ гіпотези).	Конкретна позиція, точка зору, теза, гіпотеза визнають різні сторони проблеми розгляду.	Конкретна позиція, точка зору, теза, гіпотеза – все це зазначено, але є спрощеним і очевидним.
Висновки і відповідні результати (наслідки й значення)	Висновки і відповідні результати (наслідки й значення) логічні і відображають виважену оцінку студента, його здатність розміщувати докази і перспективи предмету обговорення порядку пріоритетності.	Висновки логічно прив'язані до широкого спектру інформації, з включенням протилежних точок зору; супутні результати (наслідки) чітко ідентифікуються.	Висновки логічно прив'язані до інформації (адже інформація добиралась під бажаний висновок); деякі супутні результати (наслідки й значення) чітко ідентифікуються.	Висновки непослідовно прив'язані до вибіркової інформації щодо предмету обговорення; пов'язані результати (наслідки й значення) надмірно спрощені.

Результати застосування VALUE RUBRIC. У ході викладання курсу "Психологія професійної самореалізації" (студенти 2-3 курсу гуманітарних напрямів навчання, загальна кількість 300 осіб) студентам було запропоновано провести експертну оцінку за викладеними вище показниками VALUE RUBRIC однокласників, яких вони добре знають (2-3 особи) та зробити самооцінку за тими самими показниками. Узагальнені результати

самооцінки студентів свідчать, що найбільш розвиненим вони вважають власне критичне мислення (3, 31 середній бал), найменш розвиненим – уміння працювати в команді (3, 01 середніх балів). Якщо говорити про окремі складові зазначених компетентностей, то ми отримали такий розподіл (табл. 5):

Таблиця 5

Розподіл середніх балів самооцінки студентів

Компетентність	Середній бал	Найбільш розвинена складова	Середній бал	Найменш розвинена складова	Середній бал
Критичне мислення	3,31	Пояснення проблеми	3,64	Вплив контексту и припущень	3,08
Креативне мислення	3,20	Розв'язування проблем	3,41	Можливі ризики	3,01
Робота в команді	3,01	Реагування в ситуації конфлікту	3,30	Сприяння взаємодії команди	3,04

Стосовно своїх товаришів, студенти дещо вище оцінили навички командної взаємодії і одночасно більш критично оцінили навички критичного мислення одногрупників (табл. 6).

Таблиця 6

Розподіл середніх балів експертної оцінки студентами своїх товаришів

Компетентність	Середній бал	Найбільш розвинена складова	Середній бал	Найменш розвинена складова	Середній бал
Критичне мислення	3,28	Пояснення проблеми	3,45	Докази	3,17
Креативне мислення	3,28	Інноваційне мислення	3,38	Можливі ризики	3,19
Робота в команді	3,22	Сприяння взаємодії команди	3,24	Сприяння роботі команди поза зустрічами	3,16

Навіть беручи до уваги можливість завищення оцінок і в разі самооцінки, і в разі експертної оцінки товаришів, така діагностика демонструє найбільш сильні та найбільш слабкі параметри ключових компетентностей студентів. Так, у нашому випадку необхідно звернути увагу на вміння студентів розуміти контекст події або проблеми та працювати з ним, уміння враховувати можливі ризики та розвивати командну спрямованість молодих людей.

Можливість використання зазначеного інструменту діагностики VALUE RUBRIC як в індивідуальному, так і в груповому розвитку навчальної групи, адаптація зазначених орієнтирів навчання до реалій вітчизняної освітньої практики є подальшим нашим дослідницьким і науковим інтересом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выпускник – 2020. Итоговый документ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://letopisi.org/index.php/Итоговый_документ_Выпускник_2020.
2. Жук Ю.О. Проблеми моделювання системи моніторингу якості освіти / Ю.О. Жук. // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2011 рік: інформаційне видання. – К.: Інститут педагогіки, 2012. – С. 117–118.
3. Лук'янова Л.Б. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / авт.-упор. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – 108 с.
4. Мельник Г. Тенденції розвитку системи освіти в Україні / Г. Мельник // Директор школи. – 2007. – № 6. – С.7–12.
5. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти/ Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. Електронний ресурс. – режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>.
6. Чайка М.С. Школьная система оценки качества образования: проблемы и перспективы / М.С. Чайка // Формирование школьной системы оценки качества образования: сборн. метод. материалов. – М.: МБУ "СЦОКО", 2011. – С.2–5.

Хоріна О.І.,
молодший науковий співробітник
лабораторії соціально-психологічних технологій
(Інститут соціальної та політичної психології НАПН України)

РЕФЛЕКСИВНІ ПРОЦЕДУРИ ЯК СКЛАДОВА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ СУПРОВОДУ ОСВІТНІХ ТА СУСПІЛЬНИХ РЕФОРМ

Стаття презентує напрацювання українських науковців стосовно рефлексивного управління в організаціях. Розглянуто рефлексивні процедури, створені як складова рефлексивного тренінгу практикуму, що забезпечують розгортання суб'єктності всіх учасників рефлексивної події. Існує потреба розгортання суб'єкт-суб'єктних стосунків педагогів й учнів, батьків учнів та місцевих громад задля забезпечення їхнього авторства та співаторства в освітніх реформах. Запропоновано використовувати рефлексивні процедури в складі технології соціально-психологічного супроводу. Презентовані такі рефлексивні процедури: процедура конвенційності, розширення рефлексії "табло", проблематизації, кваліфікації та цілісного бачення, процедура створення та змішування груп. Показано, що процедури розгортання предмету та рефлексивні процедури комбінуючись, надають можливість учасникам продуктивно долати внутрішню конфліктність та розвивати суб'єктність.

Ключові слова: соціально-психологічний супровід, освітні реформи, суб'єктність, інтелектуальна рефлексія, рефлексивні процедури

This article presents the experience of Ukrainian social psychologists in the field of reflexive management in organizations. Reflexive procedures are an integral part of reflective workshops and training mechanism for subjectivity participants of the reflexive event. There is a shortage subject of relations between teachers and students, students' parents and local territorial communities, which slows the effective implementation of the reforms of the educational sphere. Deficiency of subjectivity can satisfy reflexive procedures included in the technology of social and psychological support. It will help all participants in the educational process to regain authorship or co-authorship in the process of innovative changes. We present such reflexive procedures as conventional procedure, unfolding reflexivity "scoreboard", problematization procedure, qualification, holistic report, the procedure for creating and mixing groups. Particular attention is paid to the internal conflict and its participants productive processing. This is possible if properly alternate treatments of the subject of work and reflexive process. This creates an opportunity for participants to develop their subjectivity.

Keywords: social and psychological support, educational reform, subjectivity, intellectual reflection, reflective treatments.

В статье представлены наработки украинских социальных психологов в области рефлексивного управления в организациях. В частности, рассмотрены рефлексивные процедуры, как неотъемлемая составляющая рефлексивного тренинга практикума и как механизм обеспечения субъектности участников рефлексивного события. Существует дефицит субъект-субъектных отношений между педагогами и учениками, родителями учеников и местными территориальными сообществами для эффективного внедрения реформ образовательной сферы. Удовлетворить дефицит субъектности могут рефлексивные процедуры, включенные в технологию социально-психологического сопровождения. Они помогут всем участникам образовательного процесса вернуть себе авторство или соавторство в процессе инновационных изменений. Представлены такие рефлексивные процедуры, как: конвенциональная, процедура разворачивания рефлексивности "табло", процедура проблематизации, квалификации, целостного выступления, а также процедура создания и перемешивания групп. Особое внимание уделено вопросу продуктивного совладания с внутренней конфликтностью, которая может возникать у участников. Она может быть снята за счет чередования процедур развития предмета работы и рефлексивных процедур, что создает возможности участникам развить субъектность.

Ключевые слова: *социально-психологическое сопровождение, образовательные реформы, субъектность, интеллектуальная рефлексия, рефлексивные процедуры.*

Постановка проблеми. Українське суспільство потребує ефективних реформ майже в усіх сферах. Результати зусиль реформаторів найпомітніші в освітній галузі. Переважна частина освітніх реформ поступово знаходить підтримку громадян, зокрема таких: зовнішнє незалежне оцінювання, система вступу до вищих навчальних закладів, автономна політика вишів в питаннях управління, фінансування, вибору навчальних дисциплін тощо. Тим не менше, деякі реформи, зокрема 12-річний термін навчання в середній школі, викликають супротив з боку самих педагогів (72%), школярів, їхніх батьків і, навіть громадян, в родинях яких немає дітей шкільного віку (69%) [1].

Чому обґрунтовані експертами зміни зустрічають з боку громадян таке ставлення? Один з підходів до розуміння психологічної природи супротиву запланованим і керованим змінам вказує на наявність різних ідей, поглядів, ставлень, оцінок людьми одного феномену, які по-перше не усвідомлюються, як різні, інакші, тому не обговорюються, не погоджуються на предмет спільних інтересів, дій та сприймаються, як не варті активної участі. За такою, на перший погляд, незацікавленістю, байдужістю, не розумінням може приховуватися ставлення до себе, як до об'єкта змін, а не суб'єкта власної життєвої та професійної активності. Постає гіпотеза з приводу якості суб'єктності учасників освітнього процесу, оскільки суб'єктна позиція забезпечує глибоке усвідомлення своєї ролі активного діяча в усіх сферах.

Важливі події життя та діяльності можуть викликати психологічний супротив, як неусвідомлене бажання відчувати себе автором або співавтором актуальних перетворень та водночас, не бажання/не здатність брати участь в запропонованих процесах змін. Проблемою є дефіцит усвідомлення амбівалентної позиції громадян/освітян, яка розфокусована між двома полюсами "Я – Інші люди", що свідчить про невизначену суб'єктну динаміку [2].

Упродовж останніх років керманичі держави й управлінці освітньої галузі запроваджують варіації моніторингу важливих питань в форматі петицій, звернень, платформ для обговорень актуальних, стратегічних аспектів управління, реформ тощо, аби громадяни/освітяни могли розмістити зворотні зв'язки, власні ідеї, погляди, ставлення та впливати на прийняття важливих рішень, відчувати себе причетними до змін. Яка частина населення користується своїм правом бути авторами та співавторами змін?

Актуальність дослідження.

Запровадження реформ, як системного проекту в галузі освіти сьогодні неможливе без належного соціально-психологічного супроводу [3; 10]. Соціально-психологічний супровід забезпечує не тільки процес змін, а передбачає суб'єктні стосунки між замовником і супроводжувачим. Рефлексивні технології забезпечують впровадження інноваційних процесів в різних сферах діяльності, важливою умовою яких є суб'єктна позиція учасників взаємодії, погоджена й відкрита комунікація, погоджений образ дій та результату. Рефлексія та технологічний процес подібні за своєю суттю, рефлексія розгортається за певних умов та за певним алгоритмом, технологія також створюється і реалізується за певним алгоритмом [4]. Рефлексія забезпечує результат творчого пошуку в ситуації внутрішньої суперечливості, невизначеності суб'єкта, а технологія забезпечує запланований та бажаний результат, в разі суб'єктного ставлення до предмету, процесів, взаємодії тощо.

Метою запровадження технології соціально-психологічного супроводу освітніх та суспільних реформ є збагачення громадської думки з важливих аспектів реформування. Технологія супроводу поєднує в собі методи, процедури, прийоми, різні операції і т.ін. Рефлексивна технологія складається із багатьох частин, зокрема із спеціально побудованих, погоджених та встановлених, передбачених правилами способів і порядку дій для реалізації проекту, ведення справ, виконання операцій, тощо; тобто рефлексивних процедур [5].

Мета статті – представити рефлексивні процедури, як механізм забезпечення суб'єктності, як складову рефлексивного й ресурсного структурних компонентів соціально-психологічної технології супроводу освітніх та суспільних реформ.

Поняття соціально-психологічного супроводу розробляли такі російські вчені: Г.Л. Бардієр, М. Р. Битянова, А. В. Волосніков, В. С. Мухіна, Н. Г. Осухова, Ю. В. Слюсарев. Вони розглядали супровід як складний

феномен професійної взаємодії, який націлений на розвиток здатності індивідуального або групового суб'єкту опановувати нову якість – адаптивність, здатність впоратися із складними обставинами життя та діяльності, зберігаючи продуктивність та суб'єктність [6].

Українські соціальні психологи розробляли це поняття в контексті методів та технологій збагачення громадської думки (П.Д. Фролов, С.М. Іванченко, О.М. Плющ, І. Брунова-Калісецька, О.В. Петрунько). Соціально-психологічний супровід освітніх реформ визначено П.Д. Фроловим як "механізм "тонкого" налаштування здійснюваних перетворень, який враховує соціально-психологічні особливості людей, організацій залучених у процес взаємодії; за формою – це комплексна діяльність широкого кола фахівців, спрямована на спрощення та прискорення бажаних змін; технологія, що охоплює низку видів та етапів діяльності" [4].

О.В. Петрунько розглядала рефлексивне управління, як складову технологічного супроводу освітніх реформ. Це – "суб'єкт-суб'єктний процес, який враховує всі життєві процеси кожного суб'єкта взаємодії/співробітництва. "Відповідно, щоб управляти таким "суб'єктом", потрібні технології, які враховували б особливості світосприймання, здатність вибудовувати свої теорії і способи діяльності" [4].

Досвід використання рефлексивного управління описано в наукових працях українських та зарубіжних вчених: О.Анісімова, В.Лефевра, В.Е. Лепського, М.І. Найдюнова, Г.П. Щедровицького, Ю.М. Швалба й багатьох інших.

М.І. Найдюнов створив рефлексивну технологію управління в організаціях, яка представлена проектною мета технологією (ПМТ) [7, с. 232]. Вчений представив теоретичні засади груп-рефлексивної технології та презентував практичний досвід її використання у вирішенні масштабних завдань управління. Зокрема: розвиток організацій, впровадження інноваційних процесів, оптимізацію людських та матеріальних ресурсів, реорганізацію підрозділів відповідно до викликів, тощо. Технологія вирішує й локальні завдання, а саме: перевірку досвіду й компетенцій претендентів на вакантну посаду в професійному конкурсі, за рахунок груп-рефлексивної технології моделювання труднощів [7, с. 185,272].

Відповідно до вимог технології, вона складається із різних частин, процесів, процедур і операцій. Її складовими є: рефлексивний тренінг практикум (РТП), рефлексивні й предметні процедури, рефлексивне інтерв'ю, контракт, як задокументований спосіб домовленості між Замовником та Виконавцем; "проект дослідження-впровадження", як документ, що розгортає площину психологічних змістів, смислів, ролей у взаємодії, регулює стосунки сторін взаємодії в процесі виконання робіт [7, с. 277, 282, 333]. Груп-рефлексивна технологія системно впливає на проявлення суб'єктності учасників, але викласти весь обсяг такого впливу в межах цієї статті неможливо. Зосередимося на висвітленні однієї з частин рефлексивної технології – рефлексивних процедурах, які забезпечують розгортання

рефлексії її учасників, виявлення та трансформацію певної якості їх суб'єктності.

Рефлексивні процедури, описані й апробовані М.І. Найдьоновим, Л.А.Найдьоною, Л.В.Григоровською активують ресурсну складову міжперсональної рефлексії: взаєморозуміння, взаємне погодження інтересів, взаємну дію [24]. Груп-рефлексивна технологія використовувалася в освітніх проектах у форматі рефлексивного тренінгу "введення до спеціальності" для першокурсників факультету психології [8]. В якості результату такого формату інтенсивного опанування майбутньою професією першокурсники відчули себе активними діячами навчального процесу, вибудували кар'єрні стратегії, склали плани особистісного та професійного розвитку на студентські роки тощо. Деякі студенти прийняли рішення перейти на іншу спеціальність, оскільки поставилися до вибору професії, як об'єкт чийогось вибору, формально.

Рефлексивний підхід забезпечує розгортання суб'єктності, новий досвід суб'єктної взаємодії, здатність продуктивно міркувати й діяти, регулювати власну активність, фактично – бути людиною інноваційного типу [1, с. 41]. Тільки суб'єкт може сприяти формуванню суб'єктності в інших людях. З огляду на потребу впровадження в освіті партнерських стосунків, завдяки яким можлива плідна соціальна та професійна взаємодія управлінців, освітян, учнів та їхніх батьків й місцевих громад на всіх рівнях, ретельно розглянемо можливості використання рефлексивних процедур в технології соціально-психологічного супроводу освітніх та суспільних реформ.

Часто учитель сенсом своєї праці вважає передачу школярам певної суми знань, залишаючи проблеми розвитку особистості учнів за межами своїх професійних завдань. Безсумнівно, навчання – одна з найважливіших функцій педагога, і сам процес навчання має великий розвивальний потенціал. Але готовність учнів до саморозвитку, самоосвіти за межами школи пов'язана не тільки з оволодінням інформацією, а передбачає розвиток певної системи ставлень учнів до самих себе, інших людей та навколишнього світу. Актуальним є розвиток педагога як суб'єкта власної професійної діяльності, яка передбачає взаємозв'язок і взаємообумовленість якісних змін особистості педагога і особистості його учнів (У. Глассер, Р. Бернс, І. В. Дубровіна, А. К. Маркова, К. Роджерс) [2; 4].

Суб'єктність є інтегратором професійних здібностей людини і забезпечує можливість виконання нею професійних вимог на високому рівні якості. Суб'єктність педагога проявляється не тільки в ставленні вчителя до себе як до суб'єкта власної діяльності, а й у ставленні до учнів як до суб'єктів їх власної діяльності. Рефлексія сприяє не тільки самоусвідомленню себе, як суб'єкта власного життя та діяльності, а вимагає включення інших людей у коло власної активності і ставлення до них, як до авторів їхньої і спільної активності, з якими варто встановлювати взаєморозуміння, погоджувати інтереси, розробляти й реалізовувати спільну діяльність.

Рефлексивні процедури описані М.І. Найдьоновим в якості механізму забезпечення суб'єктності є невід'ємною частиною рефлексивної технології управління в організаціях, вони розгортаються у рефлексивному тренінгу практикумі (РТП). Замовник технології зацікавлений у розгортанні предметного рівня роботи організації, а не окремо взятої суб'єктності працівників, тому в якості запиту формулюються стратегічні виробничі завдання та/або інноваційні/ефективні засоби їх досягнення. Рефлексивні процедури та процедури розгортання предметної частини запиту комбінуються, що допомагає учасникам тренінгу долати конфліктність і здійснювати саморегуляцію або за рахунок нарощування змісту та/або за рахунок нарощування смислів, за рахунок ресурсної взаємодії.

На етапі підготовки рефлексивного тренінгу практикуму замовники тренінгу, зазвичай керівник (кілька керівників) залучаються до тренінгу на загальних засадах, тобто він (вони) приймають участь разом із співробітниками на рівних засадах. Це дозволяє на час тренінгу команді тренерів прийняти владу і встановити правила та нівелювати ієрархію, що блокує прояв суб'єктності.

До початку події тренери проводять процедуру персонального підписання угоди на участь в тренінгу з кожним учасником. Таким чином, команда тренерів виконує первинне дослідження суб'єктності на індивідуальному рівні учасників за рахунок процедури конвенційності. На основі зібраного матеріалу відносно ставлення учасників до тренінгу, до тексту угоди, до власної участі в події, проводиться прогностична рефлексія ризиків та ресурсів роботи відносно внесків учасників в роботу чи споживання напрацювань групи, прогнозуються варіанти розвитку подій та стратегії роботи в кожному з варіантів, структурується та сценарується робота команди. До початку події тренери відрефлексували можливий дизайн роботи та потенційно готові розгортати власну суб'єктність в залежності від якості групового суб'єкта, що розгорнеться під час рефлексивної події.

Для забезпечення рефлексії в групі учасників тренери вводять правила роботи і процедури, які спонукають учасників до розгортання ідей та пропозицій щодо предмету роботи і мають бути реалізовані в спосіб, відмінний від звичайного. Зокрема, люди висловлюють свою думку цілісно з їхньої точки зору, в якій водночас є думка і ставлення до неї, до себе, до інших людей й ситуації, і ресурси, і критика тощо. У тренінгу практикуму існує процедура розведення змістів та смислів: спочатку накопичення ідей, думок та пропозицій, їхня фіксація, а лише потім ставлення до них.

Рефлексивна процедура поетапного розширення обсягу рефлексування "Табло" вводиться з метою розшарування змістів та смислів та подальшої роботи із предметом запиту, вона складається з п'яти етапів [7, с. 154].

Кожен етап реалізується у формі кола обговорення теми, яку пропонує тренер. За встановленими правилами, висловлюється кожен учасник за принципом нарощування змісту, тобто не повторює вже сказане попередніми

учасниками, доповнює, систематизує, узагальнює в разі можливості. Пропускати свій виступ неможна. Наступне правило – це правило самооцінювання, яке вводиться для учасників після завершення одного чи декількох кіл обговорення. У результаті самооцінювання учасник має зайняти своє місце відповідно до його компетентності та внеску у спільну роботу таким чином, аби розміститися в напрямі: ліворуч від тренера найменш компетентні, а праворуч від тренера – найбільш компетентні учасники. Це правило позбавляє учасників можливості формальної участі в тренінгу практикумі та визначає їхню дійсну позицію стосовно себе, як автора, співавтора або споживача ресурсу групи. Учасник може відчувати певний дискомфорт, усвідомивши формальне ставлення до процесів створення групою нового змісту, смислів, стратегій, тактик, послуги, ставлення тощо, перебувати деякий час в стані конфліктності, та може скористатися нагодою, переосмислити позицію й відновити, розвинути поле суб'єктності в подальшій роботі. Чередування рефлексивних та предметних процедур створює всі можливості для розміщення себе в обраному статусі роботи групового суб'єкта.

Перший етап процедури націлений на формулювання змістів "накопичення" – ідей, ставлень, думок без власного ставлення до них. Перше джерело дискомфорту учасників може виникати від потреби утримання ставлення до змістів у внутрішньому просторі до наступного кола обговорення.

Другий етап – ставлення до змістів, що виносилися на першому етапі. Учасник тренінгу має приєднатися до чийогось смислу, або задати напрям смислів, до якого хтось приєднається. До моменту висловлення ставлення, учасник має перевірити власне розуміння слів іншого учасника, задавши питання на розуміння, аж потім виходити із оцінкою [9]. Якщо учасник виносить оцінне судження без попереднього запитання на розуміння, то оцінка його компетенції знижується, як і тих учасників, хто порушує правило заборони критики, або намагається пропустити чергу в обговоренні, або звертається до учасників некоректно. Цей етап має розширити оцінне ставлення з площини двох полюсів "позитивно – негативно" (інтелектуальної рефлексії) до різноманітного ставлення в форматі кваліфікацій (особистісної рефлексії).

Друге джерело конфліктності – це правило самостійно оцінювати власну компетенцію за темою обговорення, коли потрібно аналізувати вже сказане попередніми учасниками і нарощувати зміст, додаючи ще не сказане. Обговорення відбувається, починаючи з тренера і закінчуючи ним по колу, в напрямі "зліва – направо" за ходом стрілки годинника. Першим починає говорити учасник тренінгу, що знаходиться ліворуч тренера, а останнім – той, що сидить праворуч. На цьому етапі працює правило заборони критики, натомість пропонується можливість висловити незгоду у формі конструктивної пропозиції або пропозиції, яка поглинає попередню [7, с. 155].

Перші два етапи рефлексивної процедури "Табло" охоплюють процес "висловлювання – ставлення". Третій етап "структурування та узагальнення ідей" спрямований на класифікацію напрацьованого змісту і висловлених ставлень. На цьому етапі може відбуватися генерування ідей, які не були "схоплені" на першому етапі, або з'явилися протягом роботи.

Четвертий етап – визначення пріоритетів для подальшої змістової роботи учасників тренінгу відбувається за вище представленими правилами, а саме: думку висловлює кожен учасник, починаючи з найменш компетентного, наступний не повторюється, нарощує зміст і так до останнього учасника, який має все перерахувати, вказавши на авторів, додати власний зміст і за потребою/можливістю структурувати, узагальнити все сказане.

П'ятий етап спрямований на прийняття рішень щодо подальших дій, тем опрацювань.

Четвертий та п'ятий етапи – похідні від двох перших "висловлювання – ставлення", їх кількість обумовлена націленістю тренінга на отримання запланованого результату, на активізацію розвитку організації, на переструктурування стосунків членів колективу. Прийняті рішення можуть вказувати на наявність коаліцій, на пріоритетний напрям, важливий для учасників: результат, розвиток, стосунки.

Процедура кваліфікації та заявки на коаліції. За якими критеріями тренер оцінює початковий етап роботи групи? Якщо у висловлюваннях учасників з'являються гіпотези, "припущення", "твердження" із адресатами, на основі почутого вибудовується певний образ події, що обговорюється, тренер формує для себе розуміння персон, які намагатимуться лідирувати в події, співпрацювати чи, навпаки створювати коаліції. Якщо інтелектуально учасники не претендують на лідерство, в цьому випадку тренер розуміє, що є ризики успішного просування групи до бажаного результату і функція добудови рефлексивного середовища за рахунок власного ресурсу рефлексивності покладається на тренера. Це може свідчити про наявність у учасників: суб'єктивної складності на конкретному етапі мислення або стереотипів з приводу обговорюваних питань або схильність до псевдорефлексії.

Привнесення рефлексії в роботу групи можливо за рахунок процедур проблематизації, кваліфікації, запитань на розуміння в прямій або "каналовій формі" [7, с. 157]. Зокрема, тренер може змодельовати ситуацію обговорення із використанням рефлексивного запитання із майбутнього [11]: "Припустіть, що бажані умови Ви вже маєте, то якими будуть Ваші дії, позиції, ставлення?", "Припустіть, що бажані домовленості з місцевою громадою щодо повноцінного фінансування школи вже досягнуті, яким чином зміниться Ваш стиль викладання предмету, Ваш стиль співпраці із колегами, адміністрацією?"

Для технології рефлексивного управління сенс створення вищеперерахованих процедур полягає в тому, що ціннісна позиція пасивного

відбування учасника в групі, не прийняття на себе відповідальності за внески у спільну роботу стає неможливою. У будь-якому випадку учасник тренінгу виявить власну суб'єктність, від її якості хтось може бути задоволений і лідирувати. Дехто з учасників зустрінеться із внутрішньою конфліктністю і надалі матиме вибір: або відсиджуватися і брати умовно формальну участь або нарощувати суб'єктність і брати на себе відповідальність, створювати ресурси групи, а не споживати їх. Процедури побудовані таким чином, що кожен учасник має можливості проявити себе у всій повноті компетентності як за змістом, так і за смислами, за структуруванням думок і пропозицій, так і в обґрунтуванні й прийнятті рішень, та/або в інтеграції напрацьованого групою. Кожен учасник рефлексивного тренінгу практикуму може зростати на очах у всіх попри виявлені складності й обмеження [7, с. 158].

Для тренера рефлексивні процедури надають можливість "розвантажити довгострокову пам'ять і оптимізувати оперативну в межах однієї процедури". Переведення учасників в статус учасників тренінгу із рівними можливостями, із зверненнями до всіх за ім'ям, нівелює ієрархічні статуси, які могли б блокувати продуктивну співпрацю в звичній ситуації.

Процедура кваліфікації, проблематизації та цілісного виступу пропонується для випадків, коли учасник істотно додає зміст в роботі групи і час, витрачений на її опрацювання всіма, оптимізований тим, що група не може бути більш продуктивною, тоді вона скористається наробком учасника. За правилами такий учасник має зробити заявку у групі та обґрунтувати її. Тренер теж може виступити з кваліфікацією, але він не має попередньо робити заявку. Він може дати кваліфікацію в форматі запитання на розуміння, або окремо із значущого приводу.

Процедура проблематизації використовується і як окрема тема обговорення для кола і як окремий акт з приводу збереження напряму обговорення чи зміни його на більш пріоритетний.

Процедура цілісного виступу передбачена для випадків коли цінність виступу учасника більша ніж цінність напрацьованого всією групою. Вона може наблизити учасників до отримання результату, за рахунок економії часу та ресурсів, в разі її прийняття всією групою.

Рефлексивні процедури: міркуванням, образами, діями. Процедури в рефлексивному тренінгу практикумі, які наведені вище, описують "спосіб рефлексії, як міркування". Міркування може відбуватися у спосіб: висловлювання ідей, їх фіксації, порівняння, співставлення, оцінювання, планування подальшого розвитку ідей, знань, відносин, досвіду тощо. Також учасник повідомляє про ступінь значущості всього, що відбувається на тренінгу, про внутрішню динаміку, про переживання процесів, про позицію та участь в події. Ступінь відкритості визначає сам учасник власною готовністю говорити про важливі для нього змісти й смисли.

Рефлексія образами дозволяє учаснику висловлювати свої думки й почуття метафорично, що розгортає його можливості у творчому процесі.

Так саме й рефлексія дієва (ігрова) розкриває можливості учасників, якщо інші канали рефлексії не спрацьовують.

Особистісна рефлексія не є запланованою і виділеною в процедурах тренінгу практикуму, навпаки вона "розмита у правилах". Вона може бути застосована в "публічному самодослідженні", коли кожен учасник *в заключному колі публічної рефлексії* виявляє що нового з'явилося в його емоціях, досвіді, стосунках, знаннях, міркуваннях за час події.

Процедури утворення та систематичного перетворення груп застосовуються з метою розширення рефлексії, з урахуванням ризиків та ресурсів такого кроку [7; 160]. Ураховані рекомендації, що були в основі проведення експериментів з вирішення малих творчих завдань (МТЗ), а саме: контекст події (робота, відпочинок, випробування), цикл огортання змісту та смислів в підгрупах, які потім перемішуються, розуміння рефлексивного процесу, як умови його розгортання, так і не розгортання.

Групи можуть бути тематичними та/або змішаними за потребою. Оскільки кожен учасник має відрефлексувати власні внески в роботу групи і власні здобутки, взяті собі на користь у групи або її учасників, процедура утворення груп дає можливість разототожнення себе із групою, нарощуючи суб'єктність, привласнюючи корисний досвід, знання, форми співпраці, створення стосунків тощо [10].

Є поділ на лідерські й тематичні групи, які М.І. Найд'юнов називає "енерджайзер", група учасників, які здатні продукувати ідеї, концепції, їх презентувати й впроваджувати в стислі терміни з високою ефективністю. В такому випадку представники групи "енерджайзер" епізодично беруть участь в тематичних групах, привносячи іншу якість рефлексії, більш продуктивний процес, спрямовуючи роботу тематичної групи на запит групи "енерджайзер" тощо.

Процедури завершення рефлексивного тренінгу-практикуму передбачають виокремлення потрібних дій (презентації наробку груп, спільне складання планів, вручення сертифікатів, підведення підсумків події тощо) винесення до публічної рефлексії смислів події та переживань, здобутків учасників; фіксації типу ресурсності та напрацьованих змістів.

Публічна завершальна рефлексія: "що нового з'явилося з початку тренінгу у Ваших емоціях, стосунках, досвіді, знаннях?", має смислове значення, попри потенцію набувати змістового та ресурсного значення. Утворення нових смислів учасниками може бути обтяжене змістовим підведенням підсумків. Якщо воно важливе для замовника, то презентація напрацювань груп виноситься в окремий, завершальний блок роботи, як і вручення сертифікатів. Ресурсне завершення тренінгу може бути акцентоване на індивідуальному лідерстві для групи або на груповій ресурсності для всіх учасників. Вагомим інструментом створення ресурсних "я-образів" та/або "ми-образів" може бути робота із тестом 20-незакінчених речень, які письмово завершують самі учасники наприкінці роботи, і які потім презентуються як ресурсний наробок породження нового для організації. А

можуть бути і подарунком команди тренерів в якості нового портрету "Ми-в-організації".

Процедура прощання не є рефлексивною, вона може бути досить лаконічною, і має бути виділена в окрему процедуру, оскільки потрібно відмежувати подію і процеси реального життя, потурбуватися про учасників тренінгу. Важливо сказати, що всі стани, переживання, почуття, які проживали учасники події, є специфічними для цієї події і варто повертатися до реального життя. Бути уважними на дорозі, в магазинах та чуйними до близьких членів родини, що не слід розповсюджувати набутий досвід на людей без погодження інтересів та їхньої потреби [7, с. 166].

Розглянуті рефлексивні процедури рефлексивного тренінгу практикуму в якості механізмів, забезпечуючих широке розгортання предмету роботи, напрацювання інтелектуальних та процесуальних здобутків організації, ефективних способів мислення та співпраці, спрямовані на формування суб'єкт-суб'єктних стосунків співробітників.

Рефлексивна процедура "Табло" може бути застосована під час нарад, колективних обговорень, як складова соціально-психологічного супроводу освітніх закладів. Вона може бути символічно реалізована в технічному варіанті, зокрема на сайті освітнього закладу або в закритій групі соціальної мережі, де є місце всім учасникам освітнього процесу і можна на власні очі пересвідчитися в тому, які внески робить кожен учасник процесу обговорення важливого питання. Зокрема: на першому етапі – хто і які пропозиції, ідеї та думки додає до групового обговорення; на другому – яке ставлення кожен учасник процесу реалізує і в який спосіб (активний чи пасивний, коректний чи знецінюючий тощо); на третьому – яким чином кваліфікуються позиції інших учасників обговорення; на четвертому – яким чином відбувається виділення пріоритетів для подальшої роботи; на п'ятому – за які рішення голосують учасники і з якої позиції (суб'єктної чи об'єктної).

Рефлексивні процедури, розроблені й описані М.І. Найдюновим, Л.А. Найдюною, Л.В. Григоровською в якості складових рефлексивного тренінгу практикуму і технології рефлексивного управління в цілому можуть розглядатися в якості основи для розробки процедур технології соціально-психологічного супроводу освітніх та суспільних реформ із урахуванням потреб освітніх закладів, контексту співробітництва, проблемного поля, організаційної культури закладу тощо.

Перспектива подальшого наукового пошуку полягає в конструюванні рефлексивного тренінгу для потреб освітян, учнів, їх батьків та місцевих громад, які мають великі можливості для творчої співпраці та якісного запровадження реформ не тільки в освітній галузі, а і в інших суспільних напрямках діяльності.

Висновки.

По-перше, обґрунтовано підстави використання рефлексивних процедур, як механізмів забезпечення суб'єктності в соціально-психологічній технології супроводу освітніх та суспільних реформ. Рефлексивні процедури

задають умови для оволодіння та використання учасниками ресурсною складовою міжперсональної рефлексії: взаєморозумінням, погодженням інтересів, взаємодією.

По-друге, показано, що рефлексивна процедура "Табло" може бути основою розробки рефлексивних механізмів розгортання предмету обговорення в групі учасників супроводу та їхньої суб'єктності і використовуватися як складова рефлексивного тренінгу практикуму, так і окремо для нарад і обговорень важливих питань колективу, спільноти.

По-третє, запропоновано ідею символічно відтворити процедуру "таблo" в технічному варіанті на сайті освітнього закладу або в закритій групі в соцмережі, аби кожен співробітник на власні очі міг бачити внески колег у вирішенні важливих питань закладу.

По-четверте, рефлексивні процедури проблематизації, кваліфікації та цілісного бачення сприяють оптимізації ресурсів групи, націленої на отримання бажаного результату і відкривають можливості інтелектуального лідерства в організації. Процедури створення та змішування груп сприяють розгортанню рефлексивних процесів та створення "зразків" суб'єктності для інших учасників супроводу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с. – Бібліогр.: с. 21. — (До 25-річчя незалежності України) – [Електронний документ] : режим доступу – http://lib.iitta.gov.ua/166230/1/nacdpovid2016.indd_small.pdf

2. Волкова Елена Николаевна субъектность педагога: Теория и практика специальность// автореферат диссертации на соискание ученой степени Доктора психологических наук 19.00.07 – педагогическая психология Москва – 1998 – [Volkova_E_N_1998_Sub_ekt_nost_pedagoga.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/166230/1/Volkova_E_N_1998_Sub_ekt_nost_pedagoga.pdf)

3. Соціально-психологічна підтримка освітніх реформ / за ред. П.Д.Фролова; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград: Імекс, ЛТД, 2012. 88 с., стр. 10 - режим електронного доступу <http://ispp.org.ua/files/1362487203.pdf>

4. Модернізаційні процеси в освіті та суспільстві: психотехнології супроводу : [монографія] / за ред. П. Д. Фролова ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 312 с.

5. Словарь бизнес терминов – [Електронний документ] : режим доступу – <http://dic.academic.ru/dic.nsf/business/10951>

6. Слюсарев Ю. В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. В. Слюсарев. – СПб., 1992., с.

7. Найдюнов М. І. Формування системи рефлексивного управління в організаціях / М. І. Найдюнов. – К. : Міленіум, 2008. – 484 с.
8. Покладова В.В. Сучасні підходи до формування професійних навичок практичних психологів та соціальних педагогів у системі вищої освіти / В.В. Покладова, І.А. Слободянюк, В.М. Прийменко // Вища освіта України. – Додаток 3 (т. 5). – 2007. – Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору : моніторинг якості освіти". – С. 394-400.
9. Найдюнова Л. А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу : підручник / Л. А. Найдюнова ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 244 с.
10. Найдюнова Л. А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу : підручник / Л. А. Найдюнова ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 244 с.
11. Tomm, K., Systemisk Intervjumentodik: En Utveckling Av Det Therapeutiska Samtalet, (Systemic Intervention Methods: A Development of the Therapeutic Conversation, translated into Swedish), Stockholm, Mareld Press, 1989, 182 pp.

РОЗДІЛ II. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.4

Дубасенюк О.А.,
*доктор педагогічних наук, професор, почесний академік
НАПН України, академік АМСКП "Полісся"
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ТВОРЧОЇ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

У статті розглядаються педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до творчої професійної діяльності в умовах магістратури: розвиток мотивації творчої самореалізації, формування професійних знань майбутніх учителів на основі інтеграції змісту психолого-педагогічних і спеціально-предметних дисциплін; розвиток професійних компетентностей; становлення суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі підготовки до професійної діяльності, розробка педагогічної технології та методики формування творчої особистості майбутнього вчителя, створення науково-методичного забезпечення професійної підготовки педагогічної технології та методики формування творчої особистості майбутнього вчителя

Ключові слова: педагогічні умови, підготовка майбутніх учителів до творчої діяльності, творча самореалізація, педагогічні технології та методика формування творчої особистості майбутнього вчителя

The article examines the pedagogical conditions of professional training of the prospective future teachers in creative professional activities in the master's degree conditions: the development of motivation of creative self-realization, formation of professional knowledge in the prospective future teachers on the basis of the integration of the content of psycho-pedagogical and special-subject disciplines; the development of professional competencies; formation of a subject position of the prospective future teachers in the course of professional training in professional work, the development of educational technology and methods of the formation of the creative personality of the prospective teacher, the creation of scientific and methodological maintenance.

Keywords: pedagogical conditions, the professional training of the prospective teachers for creative activities, creative self-realization, pedagogical technologies and methods of the formative of creative personality of the prospective teacher.

В статье рассматриваются педагогические условия подготовки будущих учителей к творческой профессиональной деятельности в условиях магистратуры: развитие мотивации творческой самореализации, формирования профессиональных знаний будущих учителей на основе интеграции содержания психолого-педагогических и специально-предметных дисциплин; развитие профессиональных компетенций; становления субъектной позиции будущих учителей в процессе подготовки к профессиональной деятельности, разработка педагогической технологии и методики формирования творческой личности будущего учителя, создание научно-методического обеспечения профессиональной подготовки.

Ключевые слова: педагогические условия, подготовка будущих учителей к творческой деятельности, творческая самореализация, педагогические технологии и методика формирования творческой личности будущего учителя

Постановка проблеми. Однією з актуальних проблем постає підготовка нової генерації педагогів до творчої діяльності в умовах магістратури, що передбачає створення дослідницько-інноваційного середовища. Наявність такого середовища свідчить про спроможність вищих навчальних закладів здійснювати фундаментальні дослідження, щодо ефективності функціонування системи педагогічної освіти. У ВНЗ сконцентровано потужну творчу енергію учених, які спрямовують науковий пошук молодих дослідників, координують їхню діяльність у процесі дослідження, сприяють розкриттю креативних здібностей студентів, ініціюють нові напрями наукової роботи.

Виникає потреба в удосконаленні й оновленні системи освіти України в сучасних умовах. Провідним чинником розбудови нашої держави є підвищення результативності освітньої та наукової діяльності, які можна отримати лише шляхом залучення майбутніх фахівців до модернізаційних процесів, до інноваційного досвіду. У процесі підготовки педагогічних кадрів варто акцентувати особливу увагу на розвитку ініціативності, відповідальності, самобутності мислення студентів, їх прагненні до творчого пошуку, професійного самовдосконалення. Нині проблема формування готовності майбутніх учителів до інноваційної творчої педагогічної діяльності потребує якомога ефективнішого вирішення, оскільки традиційні методи навчання у ВНЗ не сприяють реалізації їх творчих задатків. Академічний стиль викладання перешкоджає формуванню незалежності мислення, розвитку ініціативності майбутніх учителів. Застосування інноваційних, інформаційних, активних методів навчання має активізувати й демократизувати навчально-виховний процес, змінити ставлення студентів до освітньої парадигми. Активні методи навчання визнаються науковцями дієвим засобом подолання недоліків репродуктивного стандарту фахової підготовки, спроможного перетворити студентів на активних суб'єктів освіти, зацікавлених партнерів свого особистісного та професійного

становлення. Саме активні методи, завдяки діяльній, особистісній позиції студентів, є перспективними і такими, що уможливають формування інноваційної компетентності майбутніх учителів.

Особливого значення в контексті дослідження готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності набувають роботи науковців, в яких відображено творчий підхід до проблем професійного становлення педагога (І. Зязюн, О. Акімова, О. Антонова, Є. Барбіна, Р. Вайнола, Н. Гузій, В. Загвязинський, Н. Кічук, П. Кравчук, О. Мороз, С. Сисоєва, О. Слободян, М. Поташнік, Л. Хомич) [1; 3; 4; 5; 7]; розроблено технології розвитку творчої індивідуальності майбутнього вчителя (Л. Лузіна, Л. Мільто, Н. Осухова, О. Пехота, В.А. Семиченко, С. Семенець) [6]; розкрито питання формування готовності до професійної діяльності (О. Дубасенюк, М. Дяченко, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, Н. Ничкало, О. Онищук, В. Сластьонін, Д. Чернілевський) [9] та до творчої педагогічної діяльності (В. Кан-Калік, І. Коновальчук, В. Ягоднікова) [2]

Досліджувана проблема пов'язана з низкою досліджень у сфері акмеології освіти (А. Деркач, Н. Кузьміна, Л. Рибалко, В. Гладкова, Н. Сидорчук), професійної самореалізації майбутніх учителів. (А. Лісниченко, Н. Сегеда, О. Теплова, В. Тюска, І. Тяллева). Дослідники вивчають питання формування особистісної самореалізації майбутніх педагогів в освітньо-виховному середовищі ВНЗ; аналізують особливості підготовки студентів до професійної самореалізації з різних напрямів підготовки спеціальностей і спеціалізацій у контексті акмеологічного підходу. Водночас готовність студентів до творчої самореалізації є важливим показником їх особистісного й професійного становлення. Сучасні реалії обумовлюють потребу в розв'язанні питань, які залишилися поза увагою дослідників: системний підхід у підготовці майбутніх учителів до творчої діяльності та творчої самореалізації в професійній діяльності; організаційно-методичні умови розвитку особистісно-сислової сфери студентів, їх здатності до творчого пошуку.

Мета статті полягає у визначенні педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до творчої професійної діяльності в умовах магістратури.

Звернемося до тлумачення основних понять дослідження. Творчість розглядається науковцями як розумова й практична діяльність, результатом якої є створення оригінальних, неповторних цінностей, виявлення нових фактів, властивостей, закономірностей (О. Лук, В. Моляко). Творчі здібності особистості являють синтез її властивостей і рис характеру, які визначають ступінь їх відповідності вимогам певного виду навчально-творчої діяльності і які обумовлюють рівень результативності цієї діяльності. Творчі здібності самі по собі не гарантують творчих здобутків. Для їх досягнення необхідний "рушій", який запустив би в роботу механізм мислення, тобто бажання і волю, створив би відповідну "мотиваційну основу". У цьому контексті важливо розвивати професійні здібності майбутніх педагогів. Відомо, що

існує поєднання людських якостей, які дозволяють їх власнику особливо успішно займатися будь-якою професійною діяльністю. Можна говорити, наприклад, про талановитого педагога, здібного математика, здібного хірурга, обдарованого менеджера тощо. Проте термін "здатність до конкретної професії" відноситься не лише до вроджених задатків, але й до того, як вони були розвинені та реалізовані.

Тому необхідно виявити та обґрунтувати педагогічні умови готовності майбутнього вчителя до творчої педагогічної діяльності та творчої самореалізації в професійній діяльності. На основі теоретичних положень про сутність творчої діяльності та творчої самореалізації, особливостей її виявлення в професійній діяльності [7] та аналізу результатів констатувального етапу експерименту виокремлено наступні педагогічні умови:

- розвиток мотиваційної сфери особистості; формування професійних знань майбутніх учителів на основі інтеграції змісту психолого-педагогічних і спеціально-предметних дисциплін;
- розвиток професійних компетентностей;
- становлення суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі підготовки до професійної діяльності;
- розробка педагогічної технології та методики формування творчих здібностей;
- створення науково-методичного забезпечення професійної підготовки студентів до творчої педагогічної діяльності.

Крім того визначено структурно-компонентний склад готовності майбутніх освітян до творчої діяльності та самореалізації в професійній діяльності. Вивчення рівнів сформованості досліджуваної готовності та виокремлення педагогічних умов ефективності цього процесу дозволили створити модель формування готовності майбутнього вчителя до творчої діяльності та самореалізації в професійній діяльності. Розроблена модель включає такі взаємопов'язані складові: мету на основі соціального замовлення; специфічні принципи; наукові підходи, педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до творчої діяльності в професійній діяльності; компоненти досліджуваної готовності (ціле-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, результативний) і відповідні технології, методики, засоби, організаційні форми; етапи (розвиток професійної самосвідомості; формування "творчої Я-концепції"; творча самореалізація в професійній, квазіпрофесійній діяльності та дослідницькій роботі); результат експериментальної роботи. Загальна концепція розробленої моделі має своїм підґрунтям системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, евристичний, акмеологічний, андрагогічний підходи. Головною ознакою процесу формування готовності майбутніх учителів до творчої діяльності та самореалізації в професійній діяльності є рефлексивно-творча стратегія побудови системи роботи, яка передбачає глибоке осмислення навчального процесу та професійної діяльності.

Наступність етапів і завдань дослідницької роботи зумовлена закономірностями розвитку творчої особистості (від пізнання й оцінювання інноваційної діяльності педагогів-новаторів до самопізнання й усвідомлення важливості творчої діяльності та необхідності творчого саморозвитку); розвиток компетентностей і компетенцій від простого до складного (від орієнтації студентів на відомі зразки у педагогічній діяльності до формуванню досвіду творчої діяльності і зростання питомої ваги власної активності, ініціативи, суб'єктної позиції); від використання репродуктивно-виконавчої стратегії цілепокладання до проблемно-розвивальної стратегії з поступовим збільшенням міри самостійності, відповідальності, суб'єктності особистості [9].

Вагому роль у формуванні готовності майбутніх педагогів до творчої діяльності в професійній діяльності поряд із засвоєними психолого-педагогічними дисциплінами відіграє спецкурс "Основи педагогічної творчості" в умовах магістратури, який було створено з урахуванням програми та підручника, розроблених С. Сисоевою [8]. Спецкурс включає певні смислові модулі. Перший модуль "Теоретичні і методологічні засади педагогічної творчості" передбачає вивчення особливостей окресленого феномену: педагогічна творчість як предмет педагогіки творчості, нормативно-правова та методична база розвитку педагогіки творчості, загальні підходи до педагогіки творчості, закони і принципи педагогіки творчості, базові поняття – "творча особистість", "творчі якості особистості", "творча активність", "креативність", "творчі здібності", "обдарованість", "педагогічна обдарованість"; основні напрями сучасних досліджень у сфері педагогічної творчості, характеристика базових понять педагогічної творчості. Другий модуль "Формування та розвиток творчої педагогічної діяльності" вміщує ознаки творчої педагогічної діяльності, компоненти педагогічної креативності, характеристику креативного вчителя; критерії творчої педагогічної діяльності, підсистеми та рівні творчої педагогічної діяльності; взаємозв'язок педагогічної творчості і педагогічної майстерності, специфіку педагогічної творчості, модель творчого вчителя, розробленої на основі моделі обдарованості В. Рибалка, стадії творчого розвитку особистості. Третій модуль "Технології розвитку педагогічної творчості вчителя", спрямований на оволодіння майбутніми педагогами технологіями та методикою організації навчального процесу, на творчий розвиток суб'єктів освіти. Відповідно до навчальної програми на практичних заняттях проаналізовано і реалізовано колективні та індивідуальні форми розвитку творчості вчителів, види творчої діяльності вчителя, етапи творчого процесу. У процесі навчання постійно використовувалися професійно орієнтовані педагогічні задачі. Велику увагу приділено технологіям індивідуальної педагогічної творчості вчителів-новаторів, зокрема розглянуто: уроки творчості І. Волкова, особливості педагогіки співробітництва І. Іванова, уроки відкритої етики Є. Ільїна, уроки виховання успіхом С. Лисенкової, уроки пізнання істини В. Шаталова, авторську

школу М. Гузика, специфіку педагогічної майстерності М. Палтишева, систему художньо-естетичного розвитку особистості О. Луньова та ін. Крім того вивчалися методологічні ідеї академіка С. Гончаренка, погляди на сутність педагогічної майстерності академіка І. Зязюна, новаторські положення академіка О. Савченко та ін. [8].

Отже, спецкурс спрямований на опанування загальнонауковими принципами про сутність творчої педагогічної діяльності, на оволодіння інноваційними ідеями педагогів-новаторів, що сприяло збагаченню світогляду та мотиваційної сфери майбутніх педагогів, набуттю базових знань щодо творчої діяльності, а також формуванню професійних компетентностей, вибору ефективних способів творчого саморозвитку особистісних якостей. У процесі розробки спецкурсу було враховано такі аспекти: ускладнення функцій творчої педагогічної діяльності у сучасних умовах, необхідність випереджувального характеру підготовки майбутніх учителів до здійснення творчої діяльності інноваційного спрямування. Системотвірним чинником професіоналізації постають знання студентів про забезпечення в навчальному процесі індивідуального підходу, що передбачає урахування як індивідуальних особливостей учнів, так й індивідуального стилю вчителя. Вибір змісту навчання здійснювався на основі використання таких критеріїв: професійне спрямування інтегрованих знань студентів; систематизація та структурування навчального матеріалу з орієнтацією на формування творчої особистості майбутнього вчителя. При цьому педагогічні дисципліни в межах формувального процесу розглядалися як засіб особистісного та професійного зростання. Особливістю експериментальної роботи було застосування змістово-процесуальної інтеграції, за якої зміст навчального матеріалу (особистісно орієнтовані принципи, особливості індивідуального підходу) розкривається за допомогою активних методів навчання.

Дослідно-експериментальне дослідження здійснювалося у три етапи: становлення творчої особистості, формування творчої “Я-концепції”, творча самореалізація у професійній/квазіпрофесійній діяльності. Створена поетапна технологія та методика формування творчих якостей передбачала: проектування цілей та завдань курсу, розвиток мотиваційної сфери студента, мотивів власної творчої самореалізації, прагнення до високого рівня професійної компетентності, упровадження активних методів і засобів навчання, усвідомлення важливості освітньо-виховної роботи, установки на особистісне самовдосконалення, самоосвіту; досягнення акмевершин у професійній діяльності. До основних механізмів методики першого етапу належать такі: звертання до особистого досвіду студентів, смислотворення, формування комплексу уявлень про Я-професійне та образу творчого вчителя, орієнтація на акмедосягнення у професійній діяльності, виконання індивідуальних творчих завдань. Специфіка методики другого етапу передбачає розвиток суб’єктної позиції майбутнього педагога, формування проєктувальних, конструктивних, організаційних, комунікативних,

гностичних умінь; участь у науково-дослідній діяльності. У межах третього етапу відбувалося формування досвіду творчої діяльності, індивідуального стилю викладання, застосування методів контекстного навчання, проведення навчальних занять на педагогічній практиці, виконання магістерських робіт, опанування методами науково-педагогічного дослідження.

Творчому саморозвитку студентів сприяли такі засоби: розв'язання професійно орієнтованих проблемних задач, виконання індивідуальних дослідницьких завдань, розробка дослідницьких проектів з їх подальшою презентацією, вивчення досвіду педагогів-новаторів, пошукова діяльність. Наведемо приклади розроблених науково-педагогічних проектів: "Педагогічна обдарованість: сутність та особливості", "Учитель-дослідник ХХІ століття", "Науково-дослідницька діяльність як засіб професійної підготовки і самореалізації педагога", "Учитель нової генерації у контексті задачного підходу", "Учитель нової школи у контексті особистісно-орієнтованої парадигми", "Учитель-дослідник у контексті акмеологічного підходу", "Творчий портрет педагога-новатора В.Ф. Шаталова", "Авторська школа М.П. Гузика", "Модель успішного вчителя" на базі комунального закладу "Романівський навчально-виховний комплекс "середня загальноосвітня школа № 1 – дошкільний заклад", "Сучасне науково-методичне забезпечення методичного кабінету у початковій школі на базі Левківської ЗОШ І-ІІІ ступенів Житомирського району" та інші.

Результати формувального етапу експерименту свідчать, що на середньому рівні готовності до творчої діяльності та творчої самореалізації в експериментальних групах знаходиться 19,2% студентів, водночас у контрольних групах – 34,1%. Кількість студентів із достатнім рівнем готовності в експериментальних групах більший, ніж у контрольних групах: 53,1% проти 47,8%. Спостерігаємо різницю і в показниках високого рівня готовності в експериментальних та контрольних групах, яка складає 9,6%. Отже, в експериментальних групах порівняно з контрольними простежуються позитивні тенденції щодо рівня готовності майбутніх учителів до творчої педагогічної діяльності.

Висновки. Проведене дослідження з упровадження розроблених педагогічних умов, експериментальної методики та аналіз одержаних результатів за визначеними критеріями свідчать про зростання всіх основних показників готовності майбутніх учителів до творчої педагогічної діяльності в умовах магістратури. Цьому також сприяє наукове середовище, діяльність науково-педагогічних шкіл у Житомирському державному університеті імені Івана Франка, які стимулюють творчий пошук студентів й активно залучають майбутніх педагогів до науково-дослідної, творчої діяльності.

Перспективи дослідження. Проблема готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності потребує: подальшої розробки і впровадження педагогічних умов у навчальний процес; створення комплексної програми підготовки майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності, яка має охоплювати увесь період

навчання у вищому навчальному закладі; усвідомлення майбутніми педагогами важливості саморозвивальної творчої діяльності; активного впровадження інноваційних технологій, методів, засобів і прийомів, які підвищують особистісний творчий потенціал суб'єктів освіти та створюють сприятливі умови для професійного становлення педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навч. закладів / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
2. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
3. Кичук Н.В. От творчества учителя у творчеству ученика: пособие для студ. пед. ун-тов / Н.В. Кичук. – Измаил: Измаил. пед. ун-т, 1992. – 95 с.
4. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.В. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К: Вища шк., 2004. – 422 с.
5. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: п особие для учителя / М.М.Поташник. – К.: Рад. школа, 1988. – 194 с.
6. Просецкий П.А., Семиченко В.А. Психология творчества: учебное пособие / П.А. Просецкий, В.А. Семиченко. – М.: Изд-во "Прометей" МГПИ им. В.И. Ленина, 1989. – 83 с.
7. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: монографія / С.О. Сисоєва – Х.-К: Книжкове видави. "Каравела", 1998. – 150 с.
8. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник / С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
9. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія /за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. –284 с.

Антонова О.Є.,
доктор педагогічних наук, професор
Шевчук С.І.,
здобувач кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івані Франка)

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНOSTІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЕКОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Стаття присвячена обґрунтуванню андрагогічних засад підготовки вчителів біології до розвитку інтелектуальної обдарованості старшокласників у позашкільних навчальних закладах екологічного профілю. Доведено, що запровадження андрагогічних підходів у професійному навчанні сприятиме активізації пізнавальної діяльності, розвитку самостійного творчого мислення, психологічній адаптації до роботи з дорослими людьми тощо. Водночас необхідно здійснювати критичне самооцінювання власної професійної діяльності та визначити шляхи професійного самовдосконалення.

Ключові слова: андрагогіка, критичне само оцінювання, позашкільні навчальні заклади екологічного профілю, професійне самовдосконалення.

The article is devoted to grounding the andragogical basis of the professional training of biology teachers to developing the intellectual giftedness in the high school students in the extracurricular educational institutions of ecological profile. It is proved that the introduction of andragogical approaches in vocational training promotes the activization of cognitive activity, development of independent creative thinking, psychological adaptation to work with the adult people. It is also necessary to carry out a critical self-assessment of their own professional activities and to identify the ways of professional improvement.

Keywords: andragogy, critical assessment, out-of-school educational institutions of the ecological profile, professional improvement.

Стаття посвящена обоснованию андрагогических основ подготовки учителей биологии к развитию интеллектуальной одаренности старшеклассников во внешкольных учебных заведениях экологического профиля. Доказано, что введение андрагогических подходов в профессиональном обучении способствует активизации познавательной деятельности, развитию самостоятельного творческого мышления, психологической адаптации к работе со взрослыми людьми. Одновременно необходимо осуществлять критическое самооценивание собственной профессиональной деятельности и определять пути профессионального

самосовершенствования.

Ключевые слова: андрагогика, критическая самооценка, внешкольные учебные заведения экологического профиля, профессиональное самосовершенствование.

Постановка проблеми. Становлення інформаційного суспільства актуалізувало потребу у підготовці фахівців, здатних вільно орієнтуватись у складних соціокультурних умовах, будувати власну траєкторію особистісного і кар'єрного зростання незалежно від віку, а також швидко реагувати на зміни ринку праці. Реалізація такої стратегії життя можлива завдяки впровадженню системи неперервної освіти (освіти впродовж життя). Накопичення професійного людського капіталу для стабільного соціально-економічного розвитку суспільства забезпечує система освіти дорослих [11, с.50]. Як зазначає Н.М. Бідюк, "неперервна освіта є взаємозв'язком між системою освіти дорослих і ринком праці..., сприяє соціальному захисту та задоволенню потреб суспільства і держави у кваліфікованих фахівцях" [1]. Тому формування у людини розуміння необхідності саморозвитку для задоволення особистісних життєвих потреб сприяє активізації її самоосвітньої діяльності, яка полягає у здобутті, осмисленні та використанні нових знань.

Використання *андрагогічного підходу* у підготовці вчителя, зокрема до роботи з інтелектуально обдарованими учнями, зумовлене об'єктивною потребою у врахуванні власного життєвого та професійного досвіду педагогів. Розробка андрагогічних засад підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми сприятиме формуванню когерентного креативного освітнього простору.

Останніми роками обґрунтуванням інноваційних методик та технологій андрагогіки займалися М. Громкова, М. Галушинський, Б. Гершунський, С. Гончаренко, А. Даринський, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, В. Онушкін, В. Подобед, В. Пуцов, Н. Протасова, С. Сисоєва, М. Скрипник та інші. Форми і методи підготовки педагогічних кадрів до роботи з обдарованими дітьми у системі післядипломної освіти досліджуються у працях І. Волощука, Л. Даніленко, В. Демченка, Л. Квадріціуса, Л. Коржа, В. Сластьоніна, Н. Устинова та інших вчених. Креативні виміри освіти проаналізовано В. Власенко, В. Ільїним, Г. Ільїною, М. Ілляховою, М. Ліпіним, О. Шамраєм та іншими вченими. Ґрунтуючись на положеннях, викладених у роботах зазначених вчених, доходимо висновку, що андрагогіка має низку специфічних ознак і особливостей, стратегічною метою якої є відкриття нових технологій освіти, самоосвіти, виховання й вдосконалення дорослої людини та інтенсивне впровадження їх до соціально-педагогічної практики.

Між тим принципи та технології самовдосконалення педагогів і формування у них готовності до роботи з обдарованою молоддю залишаються малодослідженими [9, с.158]. Чому і присвячена наша стаття.

Виклад матеріалу. Значний потенціал для розвитку інтелектуальних здібностей дітей та молоді мають позашкільні навчальні заклади – складова системи позашкільної освіти, яка надає знання, формуючи вміння та навички за інтересами, забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації та інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток, підготовку до активної професійної та громадської діяльності, створює умови для соціального захисту та організації змістовного дозвілля відповідно до здібностей, обдарувань та стану здоров'я вихованців, учнів і слухачів [3]. Чільне місце у системі позашкільної освіти посідають заклади еколого-натуралістичного спрямування – еколого-натуралістичні центри, в яких для розвитку обдарованих вихованців пропонується широкий спектр навчально-технічних засобів: бібліотеки з науковою літературою, відеозали з великою кількістю фільмів наукового змісту, сучасні мультимедійні системи для презентацій та занять, ботанічні лабораторії, зимові сади, навчально-дослідні земельні ділянки, куточки живої природи, які дають можливість обдарованим дітям розширити обсяг своїх знань щодо проблем, які їх цікавлять. Крім того, саме під час занять в гуртках можливий індивідуальний підхід до кожної дитини, адже кількість вихованців тут не перевищує 10-12 осіб і керівник творчого учнівського об'єднання має можливість помітити, виокремити із загальної маси вихованців обдаровану дитину.

На базі екоцентрів працює Мала Академія наук, де діти можуть спробувати себе в якості науковців, отримати перший досвід в написанні науково-дослідницьких робіт, їх подальшому захисті та мають змогу спілкуватися з людьми, які по-справжньому займаються наукою. Діти мають можливість брати участь у роботі творчих об'єднань за інтересами для здібних і обдарованих вихованців, учнів та слухачів, що сприяє розвитку та розкриттю творчого потенціалу особистості.

Однак для реалізації проблеми навчання інтелектуально обдарованих учнів вчитель має бути відповідним чином підготовленим. Для цього на базі позашкільних навчальних закладів екологічного спрямування здійснюється відповідне навчання вчителів, що належить до післядипломної освіти, зокрема освіти дорослих. Зазначимо, що готовність вчителя до роботи з обдарованими учнями є результатом його цілеспрямованої системної підготовки, що ґрунтується на головних андрагогічних принципах: самоосвіти, самодетермінації, самокорекції, актуалізації результатів навчання, інтерсуб'єктивності, організації життєвого часу, розвитку креативного мислення та творчого потенціалу [9, с.157].

Вчитель – це доросла людина, яка має свої особливості (вікові, психологічні, інтелектуальні). Тому визначення можливостей і здібностей дорослих людей до навчання є одним із провідних компонентів психолого-педагогічних основ навчання дорослих, що потребує детального аналізу фізіологічних, соціальних, побутових, виробничих чинників, які сприяють чи заважають процесу навчання дорослої людини. З метою успішного навчання дорослих викладачі мають враховувати психологічні особливості дорослого.

Так, розвиток пізнавальних процесів у дорослої людини триває впродовж усього етапу зрілості. Природно, із віком деякі фізіологічні функції людського організму, пов'язані з процесом навчання, дещо слабшають: знижуються зір, слух, погіршуються пам'ять, швидкість і гнучкість мислення, швидкість реакції. Однак, поряд із цим з'являються позитивні якості, що сприяють навчанню: життєвий досвід, обґрунтованість, раціональність умовиводів, схильність до аналізу і т.ін. Експерименти американських психологів доводять, що в тих випадках, коли при навчанні необхідна глибина розуміння, осмислення, здатність спостерігати, робити висновки, дорослим це вдається краще, ніж молоді. Щоправда, майже у всіх випадках дорослі програють молодим у швидкості засвоєння матеріалу, у швидкості виконання навчальних задач тощо. Проте, як справедливо зауважує американський учений І. Лордж, це аж ніяк не свідчить про нездатність дорослих до навчання [24, с.157].

Андрагогіка (від грецького "*anerandros*" – доросла людина та *ago* – "веду") – наука про навчання дорослих, одна з наук про освіту, теорію навчання. Вперше запроваджує термін "андрагогіка" німецький історик епохи Просвітництва Олександр Капп. Вчений цікавився ідеями грецького філософа Платона і у своїй книзі "Освітні ідеї Платона" (1833р.) пише про необхідність "вчитись все життя. Андрагогіка сьогодні – це теорія навчання дорослих, яка вивчає специфічні закономірності засвоєння знань і вмінь дорослим суб'єктом у процесі навчальної діяльності, а також особливості керівництва останнього з боку професійного педагога [16, с.176].

Становлення андрагогіки як самостійної науки відбулося в ХХ ст. Воно пов'язане з іменами таких учених американців як М.Ш. Ноулз та Р.М. Сміт. Подальший розвиток цієї науки здійснюється в дослідженнях учених інших зарубіжних країн – Великої Британії (П. Джарвіс), Німеччини (Ф. Пеггелер), Польщі (Л. Турос, І. Дзежговська, І. Вільш), Югославії (Б. Самоловчев, Д. Савичев), Нідерландів (Т. Тен Хаве), Росії (С.І. Змеєв) та інших, які пропонують різні андрагогічні педагогічні теорії та концепції.

За створення теорії освіти дорослих у науковому світі "батьком" навчання дорослих визнається виконавчий директор Асоціації освіти дорослих Сполучених Штатів Америки Малколм Шепард Ноулз (1913–1997рр.), який наділяє андрагогіку власним сенсом, стає її популяризатором. М. Ноулз назвав андрагогіку "мистецтвом і наукою допомоги дорослим у навчанні", "системою положень" про дорослих, які навчаються, яку необхідно застосовувати диференційовано "до різних дорослих людей відповідно до ситуації" [23, с.43, 59]. У своїх фундаментальних працях, зокрема у книзі "Сучасна практика освіти дорослих. Андрагогіка проти педагогіки" (1970р.), вчений визначив низку особливостей дорослої людини у процесі навчання; специфіку наукових засад педагогічної та андрагогічної моделей навчання, запропонувавши власну процесну модель навчання дорослих [22, с.115]. Завданням андрагогіки, на думку М.Ш. Ноулза, є підготовка компетентних людей, здатних застосовувати свої знання в змінюваних умовах, чия основна

компетенція полягала б у вмінні включитися в постійну самоосвіту впродовж всього життя [21]. Польський науковець Л. Турос вважає, що андрагогіка – це "наука про цілі, етапи, умови, результати і закономірності свідомої та цілеспрямованої, організованої освіти і виховання дорослих людей, а також самоосвіта і самовиховання" [25, с.9]. Швейцарський дослідник П. Фюртер визначає андрагогіку як "науку про формування людини протягом усього життя" [20, с.23.].

Раціональні ідеї М. Ноулза доповнені російськими вченими С. Вершловським, М. Громковою, С. Змейовим та ін. Зокрема, С. Вершловський, розглядає андрагогіку як теорію, що інтегрує соціологічні, психологічні та соціально-педагогічні знання і таким чином дозволяє формувати й реалізовувати цілі освіти дорослих [2, с.13-17].

Андрагогіка, як наука про освіту дорослих, навчає людину швидкої адаптації до всіх суспільних перетворень, змін на ринку праці та освітніх трансформацій, а також забезпечує різні шляхи самовдосконалення, самоосвіти й формування креативного мислення. Пріоритетним завданням освіти дорослих є забезпечення людини комплексом знань і вмінь, необхідних для активної творчої діяльності, підвищення її компетенції та вмінь постійної самоосвіти впродовж усього життя. Ефективність професійної та особистісної самореалізації, самовдосконалення людини прямо залежить від формування та змін у ціннісній структурі особистості. Оскільки особистісні цінності мають тенденцію змінюватися під впливом різних обставин, сформоване відношення педагога до власної професії спрямовує його до активного особистісно-професійного розвитку, творчого пошуку, що зорієнтовані на високі професійні звершення. Ю. Калиновський [10] аналізує андрагогіку як дисципліну, що дозволяє дорослим, які готуються до соціальної професійної творчості, виховувати здатність до самостійного і відповідального мислення. Відповідно, стратегічною метою андрагогіки є відкриття нових технологій освіти, самоосвіти, виховання й вдосконалення дорослої людини та інтенсивне впровадження їх до соціально-педагогічної практики.

Метою андрагогіки є відкриття нових технологій освіти, самоосвіти, виховання та вдосконалення дорослої людини, інтенсивне впровадження їх у педагогічну практику. Андрагогіка здійснює давню формулу освіти: *non scholae, sed vitae discimus* – навчання не для школи, а для життя [14, с. 81].

У широкому розумінні андрагогіку можна розуміти як науку особистісної реалізації людини протягом усього життя. Відомо, що частина людей реалізуються у молодому віці. Але більшість розкриває свій потенціал поступово, накопичуючи знання, досвід, уміння і навички протягом усього життя. Андрагогіка сприяє такому розкриттю особистості, допомагає реалізувати приховані можливості. На відміну від традиційної педагогіки основними положеннями андрагогіки є положення про провідну роль у процесі навчання не того, хто навчає, а того, хто навчається. Той, хто навчає, лише надає допомогу щодо виявлення та систематизації особистого досвіду

останнього. У такому випадку відбувається заміна пріоритетності педагогічних методів. Замість лекцій передбачаються практичні заняття, як правило експериментального характеру, тренінги, дискусії, ділові ігри та ін. [14, с. 82].

Крім того, дослідники підкреслюють активність, самостійність дорослої людини в навчанні, її прагнення максимально врахувати власний життєвий, соціальний, професійний досвід. Доросла людина навчається свідомо і вмотивовано, щоб розв'язати важливі для неї професійні проблеми, тому набуті знання і вміння негайно застосовуються на практиці. Провідну роль у власній освіті самому фахівцеві; навчання має враховувати індивідуальні особливості того, хто навчається, відповідати його освітнім потребам і стимулювати зростання цих потреб [13, с.30].

На відміну від "освіти на майбутнє" (в 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) [15].

Андрагогіка як наука про освіту дорослих навчає педагога з базовою освітою швидко адаптуватися до всіх суспільних перетворень, змін на ринку праці й освітніх трансформацій, сприяє його професійному зростанню у процесі підвищення кваліфікації, забезпечує різні шляхи самовдосконалення та самоосвіти фахівця, конкурентоспроможність на ринку праці, реалізує людиноцентристську концепцію в освіті [17,с.85]. Тому в новій конфігурації підготовки сучасного педагога до роботи з інтелектуально обдарованими вихованцями мають функціонувати андрагогічні принципи, які сприяють розвитку професійного, загальнокультурного та наукового рівня, досягненню суспільних та індивідуальних освітніх потреб, формуванню власної професійно-творчої траєкторії педагогічної діяльності.

Особливість навчання дорослих полягає в тому, що при обмеженості часу в навчанні викладачі не тільки пропонують теоретичний матеріал, а й пов'язують теорію і практику з досвідом дорослих, визнають цінність цього досвіду.

Для нашого дослідження важливі загальні андрагогічні принципи навчання дорослих, які сформулював С.І.Змейов і які є основою конструювання моделей навчання учителів, що полягає в урахуванні досвіду особистості (життєвого, соціального, професійного) [7]. С.І. Змейов вважає, що андрагогіка – це наука про навчання дорослих, яка обґрунтовує діяльність тих, хто навчається, і тих, хто навчає, щодо організації процесу навчання [6, с.81]. Також дослідник підкреслює, що навчання – це складний процес, який включає в себе складні види психічної та практичної діяльності різних людей (тих, хто навчається, та тих, хто навчає), а його організація залежить від багатьох чинників і компонентів: особливостей активних учасників (тих, хто

навчається, та тих, хто навчає) і характеру пасивних компонентів (змісту, засобів і джерел, форм і методів), процесу навчання, умов його організації [19, с.1-2].

Відповідно до визначення, запропонованого С. Змейовим [4, с.66-67], андрагогіка об'єднує знання про специфіку навчання дорослої людини з урахуванням її віку, освітніх та життєвих потреб, наявних та прихованих здібностей та можливостей, індивідуальних особливостей і досвіду тих, хто навчається, психіки та фізіології. Ця наука виявляє форми та методи організації навчання дорослих з метою поглиблення їх навчання, забезпечення їх освітніх потреб, досягнення індивідуальних цілей, самореалізації особистості. Виходячи з цього, С. Змейов на основі праць М.Ш. Ноулза та інших теоретиків визначив основні закономірності та етапи становлення андрагогіки як самостійної науки про освіту дорослих, сформулював об'єкт, предмет, визначив структуру андрагогіки та основні андрагогічні принципи, які покладені в основу теорії навчання дорослих. Наведемо їх авторську характеристику та специфічні особливості застосування цих принципів у діяльності позашкільних навчальних закладів еколого-натуралістичного спрямування.

1. *Пріоритет самостійного навчання.* Самонавчання є видом навчання дорослих, під яким розуміється не проведення якоїсь роботи як виду навчальної діяльності, а самостійне здійснення свого навчання тим, хто навчається. У позашкільному навчальному закладі екологічного спрямування велика увага приділяється самоосвіті педагога (керівника гуртків). Під час методичних днів він має можливість підвищувати свій професійний рівень, зокрема збільшувати спектр своїх знань щодо обдарованості загалом та інтелектуальної обдарованості старшокласників зокрема.

2. *Принцип кооперативної діяльності* – передбачає спільну діяльність того, хто навчає з тим, хто навчається в якості партнерів, колег. У позашкільному навчальному закладі екологічного профілю цей принцип реалізується під час методичних рад, семінарських занять, методичних об'єднань, коли спільними зусиллями педагогів коригується процес планування, реалізації, оцінювання гурткової роботи та роботи з інтелектуально обдарованими вихованцями.

3. *Принцип опори на життєвий досвід* (побутовий, соціальний, професійний) учня, який використовується в якості одного з джерел навчання. У позашкільному навчальному закладі екологічного профілю цей принцип реалізується через активну взаємодію керівників гурткової роботи між собою. Педагоги активно спілкуються, обмінюються власним досвідом роботи, новинами з різних галузей. Зокрема відбувається й обмін педагогічним досвідом, досвідом роботи з інтелектуально обдарованими вихованцями.

4. *Індивідуалізація навчання.* Відповідно до цього принципу кожен створює власну програму навчання, орієнтовану на конкретні освітні потреби того, хто навчається та враховується його досвід, рівень підготовки,

психофізіологічні і когнітивні особливості. У позашкільному навчальному закладі екологічного профілю цей принцип реалізується виходячи з особистісно-зорієнтованих аспектів виховання та навчання. Керівники гуртків мають різний рівень пізнавальних потреб, різний педагогічний досвід, тому при підготовці будь-яких заходів для педагогів необхідно враховувати всі ці аспекти.

5. *Системність навчання*. Цей принцип передбачає дотримання відповідних цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання та оцінювання результатів навчання. Позашкільний навчальний заклад екологічного профілю має свою власну специфіку змісту, форм, методів, засобів навчання та оцінювання результатів діяльності гуртків, яка пов'язана з певними особливостями гурткової роботи. Зокрема, зміст навчання педагогів завжди тісно пов'язаний з проблемною темою, над якою працює заклад. Ця тема обирається спільно під час робочих засідань педагогічної ради. Щоб мотивувати педагогів до роботи з обдарованими та інтелектуально обдарованими дітьми старшої вікової групи цей напрямок роботи актуалізується через проблемну тему. Тоді на певний період це питання стає пріоритетним напрямом навчальної діяльності і вибудовується стратегія формування та розвитку інтелектуально обдарованих вихованців.

6. *Контекстність навчання* (термін А.А. Вербицького). Відповідно до цього принципу навчання, з одного боку, переслідує життєво важливі для учня цілі, орієнтоване на виконання ним соціальних ролей або вдосконалення особистості, а з іншого, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається і його просторових, тимчасових, професійних, побутових факторів (умов). У позашкільному навчальному закладі екологічного профілю цей принцип реалізується через активне вдосконалення соціальної адаптації та професійного самовизначення педагога. Упродовж власної педагогічної діяльності, виходячи з її специфіки, керівник гуртків змушений не лише постійно вдосконалювати свою майстерність, а ще й змінювати свою професійну спрямованість через різноманітність профілів та навчальної програми гуртків. Таким чином педагог підвищує свій інтелектуальний рівень та стає більш підготовленим до роботи з інтелектуально обдарованими вихованцями.

7. *Принцип актуалізації результатів навчання*. Цей принцип передбачає невідкладне застосування на практиці набутих знань, умінь, навичок, якостей. У позашкільному навчальному закладі екологічного профілю педагоги мають широкі можливості застосовувати на практиці набуті теоретичні знання, щодо виявлення та розвитку інтелектуально обдарованих учнів. На початку навчального року керівник гуртка спільно з практичним психологом може провести психологічне тестування вихованців з метою виявлення їх схильностей, інтересів, обдарувань та уподобань. Один раз на місяць у гуртку можна провести засідання групи психолого-педагогічної підтримки, де всі проблемні питання, які виникають у старшокласників, вирішуються разом.

Особлива увага має приділятися обдарованим вихованцям, які приходять на заняття. Як показали наші багаторічні спостереження таким дітям дуже важко адаптуватися у сучасному суспільстві, правильно зорієнтуватися і обрати свій життєвий шлях. Тому, саме старшокласники потребують підтримки не тільки з боку школи, сім'ї, але й з боку керівників гуртків. Саме тут педагог може проявити себе як досвідчений, компетентний професіонал.

8. *Принцип елективності навчання* означає надання учневі свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання. Система педагогічної діяльності у позашкільному навчальному закладі екологічного спрямування є гнучкою, лабільною. Педагог може вільно обирати та застосовувати різноманітні педагогічні концепції та теорії щодо роботи з інтелектуально обдарованими вихованцями. Він має можливість вільно формувати себе, свій світогляд та світогляд інтелектуально обдарованих дітей з якими він працює.

9. *Принцип розвитку освітніх потреб.* Згідно з цим принципом, по-перше, оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реального ступеня освоєння навчальних матеріалів та визначення тих з них, без освоєння яких неможливе досягнення поставленої мети, по-друге, процес навчання будується на засадах формування в учнів нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної мети навчання. В позашкільному навчальному закладі екологічного профілю педагога, як правило, мають низький рівень освітніх потреб. За даними наших досліджень більшість із них, спираючись на власний педагогічний досвід, вважає, що досягли достатнього професійного рівня і мають низьку мотивацію для підвищення фахового рівня.

10. *Принцип усвідомленості навчання* означає осмислення того, хто навчається і того, хто навчає всіх параметрів процесу навчання і своїх дій з його організації [5, с.79]. Педагог у позашкільному навчальному закладі екологічного профілю має бути самокритичним, відповідальним та відповідально ставитися до розвитку інтелектуально обдарованих учнів.

На нашу думку, процес підготовки педагогів до роботи з інтелектуально обдарованими старшокласниками у позашкільних навчальних закладах екологічного профілю має об'єднувати різні форми освіти дорослих, забезпечувати їх взаємодоповнення.

Л. Б. Лук'янова, взявши за основу 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) [12].

Формальна освіта педагогів позашкільних закладах екологічного спрямування забезпечується проходженням курсів підвищення кваліфікації у ППО, згідно з спеціально розробленим програмним забезпеченням. *Неформальна* освіта педагогів у позашкільних закладах екологічного спрямування здійснюється за рахунок використання можливостей методичного відділу закладу, роботи творчих груп, організації майстер-класів, методичних об'єднань, семінарів-нарад і т.і. *Інформальна* освіта педагогів здійснюється шляхом самоосвіти, під час роботи педагога з додатковою літературою, інструктивно-методичними матеріалами з проблеми обдарованості, інтелектуальної обдарованості та інтелектуальної обдарованості старшокласників зокрема, інтернет ресурсами і т.і.

На думку В. Пуцова [17], андрагогічні принципи навчання можна застосовувати, якщо ті, хто навчається, незалежно від віку, *виявляють відповідальне ставлення до навчання*, його організації і результатів. Високий рівень самосвідомості і відповідальності людини—це перша умова, за якої виявляється доцільність використання в освітньому процесі зазначених вище принципів. Не менш значущим є наявність життєвого досвіду того, хто навчається, який характеризує людину як дорослу особистість

Удосконалення професійного рівня особи здійснюється шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь та навичок у межах формальної та неформальної освіти. За таких умов виникає питання щодо врахування особливостей навчання дорослих як суб'єктів навчання.

Навчання педагогічних працівників потребує пошуку нових механізмів удосконалення освітнього процесу, який будується з урахуванням важливості та доцільності використання андрагогічних принципів. Реалізація останніх в системі післядипломної освіти відбувається під час опанування педагогами фахових дисциплін та предметів соціально-гуманітарного, психолого-педагогічного спрямування. Саме тому варто зазначити про використання принципу системологічності, який передбачає інтеграційність, діалектичний взаємозв'язок навчальних предметів або тем будь-якого курсу підготовки фахівців. Цей принцип вимагає не знижувати планку ерудиції педагога, а враховуючи наявність тих знань і вмінь, що отримані в попередні роки, активно спиратися на власний практичний досвід, який має творчий характер.

На нашу думку, важливим під час проходження курсів підвищення кваліфікації є застосування *принципу соціального партнерства*, який є "чутливим інструментом сприятливої соціальної взаємодії викладача та слухача як рівноправних суб'єктів системи післядипломного педагогічного навчання" [18, с.34]. Значно посилюється й роль викладача, основним завданням якого є зміна в ставленні учнів до проблеми, щоб вони й надалі

могли самостійно організовувати та контролювати самонавчання. Викладач і дорослі учні в даному випадку виступають партнерами, які впливають один на одного й виконують відведені їм ролі. Ми погоджуємося з думкою А. Зубка в тому, що саме діалогізація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації є важливою умовою підвищення дієвості навчання фахівців, оскільки передбачає партнерство викладача і слухача, їх співтворчість у навчальному процесі, зміну позицій [8, с.98].

Висновки. Для забезпечення ефективності навчання слід використовувати інтерактивні технології. Так, особливо ефективними з них є групові дискусії, коли відбувається обговорення певної проблеми з метою аналізу проблемної ситуації; тренінгові форми, що забезпечують мікронавчання, психотренінг; дискусії, поєднані з грою; рольові ігри. Застосування цих технологій поживає процес навчання, активізує зацікавленість тих, хто навчається. Під час навчання між слухачами має виникати не конкуренція, а відчуття спільної діяльності для досягнення мети навчання, взаємодопомоги, колективної співпраці. Психологічна атмосфера під час навчання дорослих має бути відвертою, довірливою, має визнаватись право кожного слухача на власну думку та здійснюватись критичне сприймання різних поглядів. За такої взаємодії створюється єдине поле освітньої діяльності, що забезпечує досягнення поставленої мети [11, с. 53].

Викладач має не тільки забезпечувати ефективність навчання з професії, але й здійснювати допомогу у підтриманні мотивації до навчальної діяльності, послабленні "бар'єрів" сприйняття нової інформації, зниженні рівня напруженості, а також формування прогностичного бачення у слухача, тобто усвідомлення слухачем можливостей щодо подальшого розвитку у процесі самоосвіти [11, с. 56].

Запровадження андрагогічних підходів у професійному навчанні сприятиме активізації пізнавальної діяльності, розвитку самостійного творчого мислення, психологічній адаптації до роботи з дорослими людьми тощо. Водночас необхідно здійснювати критичне самооцінювання власної професійної діяльності та визначити шляхи професійного самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бідюк Н.М. Професійне навчання безробітних у США: теорія і практика [Текст]:[монографія]/ Наталя Михайлівна Бідюк; за ред. Н.Г. Ничкало; Акад.пед.наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Хмельницький: [ХмЦНТЕІ], 2009. –542 с.
2. Вершловский С.Г. Андрагогика. Образовательная программа / С.Г.Вершловский // Новые знания. –2004. – № 1.–С. 13-17.
3. Закон України "Про позашкільну освіту" (Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2000. – № 46. – ст. 393.
4. Змеев С.И. Андрагогика: становление и пути развития // Педагогика. – 1985.– № 2. – С. 66-67.
5. Змеев С.И.Наука ХХІвека: Андрагогика //Высшее образование в

России.–1998.–№ 2. –С. 76-79.

6. Змеев С.И. Основы андрагогики. – М.: Наука, 1999.

7. Змеев С.И. Технология обучения взрослых : учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. заведений] / С. И. Змеев. – М. : Изд. центр “Академия”, 2002. – 128 с.

8. Зубко А.М. Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: Монографія / А.М. Зубко. – Херсон: Айлант, 2006. – 124 с.

9. Ілляхова М. Андрагогічні принципи підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми: Проблеми підготовки сучасного вчителя. – № 10 (Ч.2). – 2014. – С. 157-165.

10. Калиновский Ю.И. Введение в андрагогику. Мобильность педагога в образовании взрослых : монография / Ю. И. Калиновский. – М., 2000. – 214 с.

11. Літвінчук Л.Й. Андрагогічна компетентність педагогічних працівників: сутність поняття та шляхи формування/ Л.Й. Літвінчук // Андрагогічні підходи у професійному навчанні безробітних : Матеріали науково-методологічного семінару. – Київ: Інститут підготовки кадрів державної службизайнятостіУкраїни(ІПКДСЗУ), 2013.– 170 с.

12. Лук'янова Л.Б. Концепція освіти дорослих в Україні / Лариса Борисівна Лук'янова. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.

13. Мандрик Є.В. Система післядипломного педагогічного забезпечення професійної діяльності інженерно-технічного персоналу ДПСУ : дис. канд. пед.наук : 13.00.04 / Є.В. Мандрик. – Хмельницький, 2009.– 243 с.

14. Мірошніченко В.І. Принципи андрагогіки у підвищенні патріотичної культури командного та науково-педагогічного складу НАДПСУ// Вісник Житомирського державного університету. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – Вип. 59. – 2011. – С. 81-83.

15. Одаренные дети / [общ.ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкого; предисл. В. М. Слуцкого; пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1991. – 380 [1] с.

16. Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н.Г. Протасова. – К.,1998. – С. 176.

17. Пуцов В. Андрагогіку – в дію (з досвіду роботи Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти / В.Пуцов // Післядипломна освіта в Україні. – 2012. – № 2. – С. 85–87.

18. Солодков В. До принципів підготовки викладачів системи післядипломної педагогічної освіти / В.Солодков // Післядипломна освіта в Україні. – 2012. – № 2. – С. 33–36.

19. Хаджирадева С.К Навчання дорослих як наукова проблема / С.К. Хаджирадева // Дошкільна освіта. – № 2 (8). – 2005.

20. Furter P. Grandeur et miseredela pedagogie. – Neuchatel, 1971.

21. Knowles M.S. The modern Practict of Adult Education. Andrjlogyverrsus pedagogy. –N.Y., 1970.

22. Knowles, M.S., Holton E.E., Swanson, R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development.– 6th

edition. – London, NewYork, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p.

23. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education From Pedagogy to Andragogy. – Chicago, 1980.

24. Lorge I. Adult Learning // Adult Education. – N.Y., 1952. – № 5.

25. Turowski L. Andragogika. Zaras teorii oswiaty I wychowania doroslych. – Wyd. II. – Warszawa, PWN, 1978.

Мирончук Н. М.,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ

У статті на основі аналізу міжнародних і національних документів визначено вимоги до професійної діяльності викладача в умовах змінюваного освітнього простору, важливою характеристикою якої є активна мобільність педагога. Показано зв'язок перспективних цілей студентів магістратури з євроінтеграційними тенденціями в освітній сфері. Також названо вектори діяльності викладача вищого навчального закладу і визначено специфічні особливості його професійної діяльності, які зумовлюють потребу самоорганізації його праці.

Ключові слова: викладач вищої школи, професійна діяльність, перспективні цілі, вектори професійної діяльності викладача, мобільність, самоорганізація, самоорганізація професійної діяльності.

On the basis of analysis of international and national documents the requirement for professional activity of a teacher are analyzed. It is certain that in case of the changeable educational environment, the active mobility of a teacher becomes an important characteristic. The connection between perspective aims of magistracy students and the Euro-integration tendencies in educational sphere is shown. The article presents the vectors of activity of the high school teacher, identifies features of his/her professional activities that necessarily involves their ability for self-organization of their work.

Keywords: high schoolteacher, professional activity, perspective aims, vectors of professional activity of the teacher of high school, mobility, self-organization, self-organization of professional activity.

В статье на основе анализа международных и национальных документов определены требования к преподавательской деятельности в условиях изменяемого образовательного пространства, важной характеристикой которой является активная мобильность педагога. Показана связь целевых перспектив студентов магистратуры с евроинтеграционными тенденциями в образовательной сфере. Также названы векторы деятельности преподавателя высшей школы и определены специфические особенности его профессиональной деятельности, которыми обуславливается необходимость самоорганизации его труда.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, профессиональная деятельность, перспективные цели, векторы профессиональной деятельности преподавателя, мобильность, самоорганизация, самоорганизация профессиональной деятельности.

Постановка проблеми. На розвиток професійної педагогічної освіти впливають фактори, як-от: євроінтеграційні процеси, інтенсивний розвиток інформаційного простору, науково-технічний прогрес, динамічні зміни ринку праці, інтелектуалізація діяльності особистості, що зумовлюють потребу в спеціалістові, який здатен швидко адаптуватися до вимог у професійній сфері. Відтак викладач, який здійснює підготовку такого спеціаліста, повинен мати відповідні знання, уміння, навички, ціннісне ставлення до своєї професії та суб'єкта взаємодії, характеризуватися професійними та особистісними якостями, які сприяють його професійній ефективності.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичним і практичним розробкам проблеми підготовки студентів магістратури до викладацької діяльності слугують наукові дослідження про професійне становлення, розвиток та удосконалення особистості як суб'єкта професійної діяльності (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, І. Зимня, Н. Кузьміна, В. Семиченко, В. Сластьонін та ін.); проблеми професійної підготовки викладача, формування його професіоналізму і педагогічної майстерності (А. Алексюк, О. Антонова, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, В. Лозова, І. Мороз, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Д. Чернілевський та ін.); теоретичні та методичні основи підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури (Н. Батечко, С. Вітвицька, О. Гура, Н. Мачинська та ін.).

Вивчаючи проблему педагогічної підготовки майбутніх викладачів, дослідники (С. Вітвицька, С. Гура) розкривають сутність названого феномена, розробляють та апробують професіограму викладача вищої школи як взаємозв'язок основних видів його діяльності, завдань, домінуючих знань, умінь і професійних якостей, визначають мету, зміст і результат професійної підготовки. Зокрема, С. Вітвицька вважає, що мета підготовки майбутнього викладача передбачає формування у студентів магістратури умінь інтегрувати спеціальні, психолого-педагогічні, методичні й дидактичні знання в нестандартних ситуаціях професійної діяльності й застосовувати набутий досвід для особистісного саморозвитку та самовдосконалення [1]. Разом із тим, як вважає Н. Батечко [2], проблема підготовки викладачів вищої школи має стратегічне значення, тому існує потреба формування гнучкої освітньої системи, спроможної задовольняти запити часу: застосування сучасних форм, методів і засобів навчання, використання широкого діапазону новітніх технологій, упровадження інноваційних програм у практику педагогічної підготовки.

Мета статті – у контексті міжнародних та національних освітніх документів визначити стратегічні напрями професійної підготовки викладачів вищої школи, з'ясувати вимоги до викладацької діяльності та здійснити аналіз цільових перспектив студентів магістратури і їх зв'язку з євроінтеграційними тенденціями в освітній сфері.

Викладення основного матеріалу. Стратегічне завдання вищих навчальних закладів полягає в забезпеченні конкурентоспроможності

майбутніх фахівців на ринку праці. Здійснювати таку підготовку спроможний професіонал, який швидко адаптується до змін, здатний до професійного зростання, продуктивно засвоюючи нові обсяги інформації, оволодіваючи новими технологіями, виявляючи готовність до навчання упродовж життя та ефективного самоудосконалення.

У прийнятому на Всесвітній конференції з вищої освіти Комюніке “Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальних змін та розвитку” (ЮНЕСКО, Париж, 2009) наголошується на тому, що вища освіта повинна підвищувати рівень підготовки викладачів як під час навчання, так і в процесі роботи, забезпечуючи навчальними планами, які надають студентам знання та уміння, необхідні у сучасному світі.

У Рекомендаціях ЮНЕСКО і МОП (Париж, 1997) “Про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів” [3] проголошено вирішальну роль викладачів в удосконаленні вищої освіти, важливості її внеску в розвиток людства і сучасного суспільства. Про це йдеться і в національному документі “Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект)”[4], де зазначено, що необхідність підготовки висококваліфікованих викладачів зумовлена зростанням складності навчальних планів, а також необхідністю використання лабораторій і технічних засобів навчання.

У Рекомендаціях [3] до *викладацьких кадрів закладів вищої освіти* віднесено усіх осіб у навчальних закладах чи програмах вищої освіти, які упродовж повного чи неповного робочого дня здійснюють викладання та/або наукову роботу та/або дослідження та/або ті, хто надає освітні послуги суб’єктам навчання чи суспільству загалом.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [5] йдеться про необхідність удосконалення системи педагогічної освіти педагогічних та науково-педагогічних працівників відповідно до умов соціально орієнтованої економіки та інтеграції України в європейський та світовий освітній простір. З огляду на це, завданнями педагогічної освіти є:

- узгодження змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, науково-методичної, інформаційної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки науково-педагогічних працівників із вимогами інформаційного суспільства та змінами, які відбуваються в соціально-економічній, духовній та гуманітарній сферах;

- модернізація навчальної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, які здійснюють підготовку педагогічних та науково-педагогічних працівників, на основі інтеграції традиційних педагогічних і новітніх інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

Зміст нового рівня професійного розвитку персоналу вищої школи включає такі складові: участь у наукових дослідженнях, які відбуваються в актуальному полі сучасної фундаментальної та прикладної тематики; навчання здобувачів вищої освіти сучасним науковим знанням з використанням сучасних навчально-інформаційних технологій; здатність до

співпраці зі здобувачами вищої освіти в побудові їх освітньої траєкторії в рамках моделі студентоцентрованого навчання; здатність до роботи в умовах інституційної відкритості вищих навчальних закладів; знання іноземних мов та орієнтація на академічну мобільність.

При цьому визначено шляхи реалізації завдань та змісту підготовки викладачів вищої школи:

- розробка принципово нових моделей підвищення професійної кваліфікації викладачів, які ґрунтуються на багатоваріативності схем організації й змісту навчання, просуванні кращих освітніх практик;

- системне заохочення наукової та професійної активності викладачів, їх академічної мобільності (міжнародної та внутрішньої), розширення практик творчих відпусток і стажування (зокрема за кордоном);

- упровадження практики участі іноземних викладачів у навчальному процесі українських університетів, оволодіння вітчизняними викладачами сучасними інтерактивними, індивідуалізованими, командними і проектними навчальними технологіями зі спільного вироблення нового знання.

Серед стратегічних завдань у сфері вищої освіти в Україні [5] важлива роль відводиться організації освітніх та наукових обмінів, стажування та навчання за кордоном педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх участі в міжнародних проектах із питань освіти.

Відповідно до вимог Закону України “Про вищу освіту” (2014), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, провідним критерієм підготовленості майбутніх викладачів ВНЗ до професійної діяльності є здатність вільно мислити та мати сформовані уміння та навички *самоорганізації* в сучасних умовах. У межах визначених державними документами цілей, завдань і напрямів розвитку освіти в Україні (різноманіття моделей організації освіти, оновлення змісту підготовки, інформатизації освіти, модернізації навчальної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів) важлива роль належить викладачу вищої школи, який спрямовує свої зусилля на підготовку фахівців, спроможних реалізувати поставлені державою освітні завдання. Виходячи з цього, викладач вищої школи повинен бути особистістю, яка здатна визначати життєві цілі, генерувати інноваційні ідеї, мислити і діяти системно, ефективно включатися в систему освітніх модернізацій, конструювати професійне поле діяльності, здійснювати продуктивні дії.

Аналіз життєвих перспектив студентів магістратури, спеціальність яких передбачає викладання у вищих навчальних закладах, дозволяє виділити такі групи життєвих перспектив: навчальні, професійні, самоосвітні, побутові, особистісні. Вони проаналізовані нами в публікаціях [6; 7; 8]. Охарактеризуємо основні цілі, пов’язані з євроінтеграційними процесами у вищій освіті. Серед них переважно визначаються довгострокові цілі (на рік і три роки). Результати аналізу перспективних цілей студентів магістратури засвідчує, що більшість респондентів (60,4 %) пов’язують окремі часові періоди свого життя з європейськими країнами. Йдеться про навчання, участь

у освітніх проектах, науковій співпраці, культурному відпочинку, працевлаштуванні. Так окремі наміри майбутніх фахівців пов'язані з перспективою набуття досвіду в освітній сфері (17 %): участь у майстер-класах провідних педагогів світу (6,3 %), навчання у вищому навчальному закладі іншої країни (4 %), участь в обміні досвідом зі спеціалістами освітніх закладів Західної Європи (Німеччини, Польщі, Франції, Італії) (6,3 %), міжнародне стажування в провідних навчальних закладах Польщі (4 %), участь у міжнародних конференціях (8,3 %).

35,4 % респондентів заявили про своє бажання відвідати одну із європейських країн (у тому числі: Польщу – 6,3 %, Великобританію – 4,2 %, Італію – 4,2%, Францію – 2,1%, Австрію – 2,1%) з метою ознайомлення з культурою країни, відпочинку.

Спробу працевлаштуватися, відповідно до проаналізованих планів, здійснили 12,5 % респондентів (зادля набуття досвіду роботи в іншій країні, відкриття власної справи).

Важливими для становлення професійної майстерності викладача є цілі, пов'язані з самоосвітньою діяльністю. Реалізація таких цілей сприяє розвитку майбутнього фахівця, удосконаленню його професійної діяльності. Майбутні викладачі ставили за мету здобути другу вищу освіту, прочитати низку книг із психології, педагогіки, відвідати семінари, тренінги зі спеціальності, проаналізувати методики викладання предмета з метою вдосконалення власного досвіду, вивчити передовий педагогічний досвід, удосконалити знання в сфері освітнього менеджменту та інші. Окрім цього, 58,3 % опитуваних до своїх самоосвітніх цілей включили удосконалення однієї чи двох іноземних мов як необхідного знання в сучасному світі. Розподіл пріоритетів у вивченні іноземних мов є таким: англійська – 39,3 %, польська – 10,7 %, французька – 7,1 %, німецька – 7,1 %, італійська – 3,6 %.

Таким чином, у системі життєвих перспектив студентів магістратури важливе місце має прилучення до європейської спільноти з метою набуття знань, обміну досвідом, культурних контактів, працевлаштування.

Викладання в сфері вищої освіти є висококваліфікованою професією, формою служіння суспільству, що вимагає від викладачів вищої школи глибоких знань і спеціальних навичок, набутих і підтримуваних наполегливим навчанням і дослідницькою діяльністю упродовж свого життя. Окрім того, воно потребує сформованості у викладача високої відповідальності за освіту і благополуччя учнів та суспільства загалом, а також відповідності високим професійним вимогам, які ставляться до наукової та дослідницької діяльності.

У Рекомендаціях про статус викладацьких кадрів [3] ідеться про необхідність створення умов для їх інтелектуального розвитку, науково-дослідницької діяльності, підвищення самоосвітнього рівня, забезпечення академічної мобільності.

Саме тому майбутні викладачі повинні мати доступ до бібліотек, фонди яких забезпечені різноаспектною сучасною літературою; доступ до

міжнародних комп'ютерних мереж, супутникових програм і баз даних, необхідних для їх викладацької, наукової та дослідницької діяльності; їм варто надавати право безперешкодного публікування результатів своїх наукових досліджень і робіт у книгах, журналах і базах даних і при цьому забезпечувати правовий захист їх інтелектуальної власності. З метою активного сприяння взаємозбагачуючому обміну ідеями та інформацією, викладачі повинні мати можливість брати участь у міжнародних форумах, пов'язаних із вищою освітою чи дослідницькою діяльністю, мати академічну мобільність і доступ з цією метою до мережі Інтернет чи участі у телеконференції. Таким чином, у Рекомендаціях наголошено на потребі обміну викладачами в національному та міжнародному масштабах, організації конференцій, семінарів, загальних проєктів, розширенні контактів між викладачами-дослідниками.

Важливою частиною Рекомендацій також є розділ 7, у якому проголошено обов'язки та відповідальність викладацьких кадрів. Варто зазначити, що серед таких названо *академічну свободу викладача*, її використання відповідно до обов'язку вченого, за повної відповідності діяльності викладача етичним та професійним нормам і спрямування, по можливості, на вирішення сучасних суспільних проблем, а також збереження історичного та культурного світового спадку.

Посадові обов'язки викладачів також включають: забезпечення засвоєння необхідного мінімуму матеріалу з кожної дисципліни, визначеного навчальною програмою, проведення науково-дослідницької діяльності та поширення її результатів, підвищення рівня своїх знань з конкретного предмета з допомогою навчальних курсів, дослідницької діяльності, через розробку навчальної методології, спрямованої на вдосконалення педагогічних навичок.

Таким чином, у міжнародних та національних документах у галузі освіти визначено потребу удосконалення змісту і технологій підготовки викладачів вищої школи, забезпечення їх академічної мобільності з метою викладання, дослідницької та наукової діяльності.

Такі напрями активності викладачів у сучасному світі потребують сформованості в них високого рівня самоорганізації своєї особистості й професійної діяльності з метою досягнення професійної активності та збереження професійного здоров'я.

Діяльність викладача вищої школи – це складна за своєю сутністю праця, яка вимагає від викладача чітко вираженої гуманістичної й професійної спрямованості, глибоких та широких знань галузі вікової психології, теорії та практики навчання і виховання, педагогічних умінь; відповідних особистісних і професійних якостей. Окрім того, праця викладача має свою змістову специфіку та психологічні особливості. Варто зазначити, що серед основних обов'язків викладача вищого навчального закладу вагомим є викладання на високому науково-теоретичному і методичному рівнях навчальних дисциплін відповідної освітньої програми зі

спеціальності, науково-дослідницька діяльність, підвищення професійного рівня, педагогічної майстерності, наукової кваліфікації тощо.

Векторами професійної діяльності викладача вищої школи є [6, с. 149-151]: навчально-педагогічна діяльність (викладання); методична діяльність; організаційна робота; виховна робота; наукова діяльність; громадсько-педагогічна діяльність (профспілкове членство, участь у громадських об'єднаннях, самоврядуванні, волонтерство, громадські доручення); академічна мобільність (викладання в інших навчальних закладах; читання лекцій для різних категорій педагогічних працівників; викладання в закордонних навчальних закладах); стажування; аналітико-оцінна діяльність (критичне осмислення власної професійної діяльності, аналіз її ефективності; надання звітності щодо різних видів виконуваної діяльності); професійне самоудосконалення (самоосвіта, самовиховання, саморозвиток).

До *особливостей праці викладача* віднесемо такі: інтенсивність вербальних та емоційних контактів із суб'єктами взаємодії; тривале інтелектуальне напруження; активність суб'єкта-об'єкта впливу, його здатність до самозміни та саморозвитку; ненормованість за часом видів діяльності; відносно високий ступінь академічної свободи; раптовість та частота нештатних ситуацій (незаплановані консультації, заняття, сесії в студентів заочної форми навчання, додаткові види діяльності); активна мобільність; творчі канікули для здійснення наукової діяльності.

Неодмінною умовою професійної діяльності викладача вищої школи є його наукова діяльність і спілкування. Система наукових комунікацій і теоретично-практичне вивчення питань, які стосуються його наукових інтересів, надають викладачеві знання про дослідників цієї проблеми, її критичну оцінку, наявність розробок досліджуваного поля й створюють передумови для більш глибокого її вивчення. Як відомо, викладач вищої школи повинен використовувати результати своєї наукової діяльності в процесі навчання студентів (під час читання лекцій, проведення семінарів, практичних і лабораторних занять, організації пошукової діяльності студентів та ін.), що вимагає значних затрат часу й, з огляду на це, уміння викладача спланувати та організувати таку діяльність.

Таким чином, в умовах професійної діяльності викладач повинен бути здатним до швидкого орієнтування в змінюваних умовах, знаходити оптимальні рішення в нестандартних ситуаціях, зберігаючи при цьому спокій та самовладання. З огляду на такі умови професійної діяльності, потенціал викладача вищої школи має характеризуватися високим рівнем загального розвитку (інформаційна компетентність щодо сучасних економічних та соціальних змін, науково-філософський світогляд, педагогічна культура, ерудованість, креативність, здатність до саморозвитку і самовдосконалення); професійно-гуманістичною спрямованістю (ціннісне ставлення до професії та суб'єктів навчання, повага до колег, прагнення до підвищення знань, потреба творчої діяльності), сформованістю професійно важливих якостей (педагогічні здібності, високий рівень самодисципліни, організованість,

відповідальність) та ефективною професійною діяльністю, яка потребує наявності у викладача високого рівня самоорганізації, професійної гнучкості.

Як засвідчує аналіз наукової літератури [9, с. 311; 10, с. 75], самоорганізація – це діяльність та здатності особистості, які базуються на умінні себе організовувати. Вона проявляється в цілеспрямованості, активності, обґрунтованій мотивації, плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки своїх дій, почутті обов'язку.

Високий рівень самоорганізації викладача дозволяє йому усвідомити цілі свого професійного становлення, організовувати взаємодію між суб'єктами навчально-виховного процесу; моделювати, конструювати й корегувати професійну діяльність; формувати перспективи саморозвитку.

Визначимо принципи самоорганізації професійної діяльності викладача: загальнопедагогічні: цілісності й неперервності педагогічного процесу, гуманістичної спрямованості, суб'єктності, соціально особистісного розвитку зв'язку теорії з практикою та ін.; специфічні: принцип *самодетермінації* – самовизначення викладачем власної поведінки, свободи, внутрішньої мотивації в різних ситуаціях професійної діяльності; *принцип самоактуалізації досвіду* – використання індивідуального досвіду особистості й за потреби – швидка самоорганізація для набуття нових знань; *принцип самокорекції* – усвідомлення специфіки ситуації та власного досвіду й подолання стереотипного розуміння себе як джерела знань та встановлення динамічної рівноваги власної особистості й професійної діяльності; *принцип самоорганізації часу* – усвідомлення власних цілей та планування шляхів їх досягнення; раціональний розподіл часу для різних видів діяльності з метою подолання монотонності та повсякденної рутини; *принцип розвитку креативного мислення* – створення альтернативних шляхів професійної діяльності, безпосереднє прийняття нестандартних, творчих рішень, подолання невизначеності ситуацій.

Висновки. Узагальнюючи викладене, зазначимо, що у міжнародних та національних документах визначено вимоги до викладача як особистості й професіонала, який повинен мати сучасні наукові знання, володіти професійною гнучкістю, мобільністю в умовах інституційної відкритості вищих навчальних закладів, відповідати запитам сучасного освітнього простору. Посадові обов'язки, напрями професійної діяльності в умовах нових об'ємів інформації, множинності технологій спонукають викладача до навчання упродовж свого життя та ефективних змін своєї особистості. Виходячи з цього, професійна діяльність передбачає сформованість у викладачів високого рівня самоорганізації, змістово-методичні аспекти якої буде викладено в наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С. С. Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти [Електронний ресурс] / С. С. Вітвицька. – Житомир, 2004. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/>

2. Батечко Н. Г. Проблема професійної підготовки викладачів вищої школи у педагогічній теорії / Н. Г. Батечко // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – 2012. – № 1. – С. 49–54.

3. Рекомендация о статусе преподавательских кадров учреждений высшего образования (Париж, 11 ноября, 1997 г.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://un.by/f/file/Recommendations.pdf>

4. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект). – Київ, 2014. – 75 с.

5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

6. Мирончук Н.М. Особливості праці викладача вищого навчального закладу в контексті самоорганізації його професійної діяльності / Мирончук Н.М. // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – Київ, 2015. – Вип. 85. – С. 147–151.

7. Мирончук Н. Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы в условиях интеграционных образовательных процессов/ Мирончук Н. // Митець – культура – виміри часу: Міжнародні наукові читання 2016 року в музеї Лятошинського в Житомирі : зб. статей / ред.-упоряд. Л. М. Єршова, К. І. Новосельський. – Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2016. – С. 296–308.

8. Мирончук Н. М. Цілі професійної діяльності в системі життєво важливих перспектив студентів магістратури / Н. М. Мирончук // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 10 (54). – С. 126–132.

9. Бродовська В. Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів : словник / Бродовська В. Й., Грушевський В. О., Патрик І. П. – К. : ВД “Професіонал”, 2007. – 512 с.

10. Синергетика і освіта : [монографія] / за ред. В.Г. Кременя. – К. : Ін-т обдаров. дитини, 2014. – 348 с.

Шкіренко О.В. ,
кандидат психологічних наук, старший
науковий співробітник відділу андрагогіки
(Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України)
olenavitaliay@gmail.com

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ ТА ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГА

У статті розглядаються андрагогічні засади розвитку духовних цінностей та потенціалу педагога. Зауважено, що духовні цінності мають індивідуально-суспільну основу, детермінують потреби, впливають на вчинки людей у різних галузях життя, допомагаючи їм здійснювати моральний вибір поведінки у значущих ситуаціях. Цінність може виступати свого роду стандартом при виборі альтернативних життєвих орієнтирів. Духовний потенціал розуміється нами як система самоорганізації, світоглядних уявлень і переконань. Зазначено, що психологічні особливості розвитку духовних цінностей у педагогів полягають у врахуванні когнітивних, емоційних, мотиваційно-вольових процесів, у актуалізації вищих психічних функцій особистості й психологічних механізмів духовного розвитку особистості.

Ключові слова: андрагогічні засади розвитку духовних цінностей та потенціалу педагогів, психологічні особливості розвитку особистості.

The article deals with andragogical principles of spiritual values and the potential of a teacher. It is noticed that spiritual values have individual and social basis. They determine the needs of people. Spiritual values and the potential can influence the behavior of personality in different spheres of life, helping people to exercise moral choice in relevant situations. Values usually define norms of behavior. The values can be a kind of standard in selecting alternative life guidelines. Any value is a multidimensional phenomenon caused by social circumstances that have clearly defined cultural content. It determines a positive or negative assessment of developments in the broad sense. Spiritual values can be a source of motivation, planning actions, structural guidelines of human consciousness. They can be a basis of goodness, beauty, truth, love and define the standards of conduct of the individual, with individual social background. After making a classification of spiritual, professional and personal values, it was determined that the spiritual values of a teacher can be divided into value-goals (terminal values) and values-means (instrumental values). The spiritual potential is mental strength that is specifically human quality. It is a structural system of spiritual and moral values and attitudes of the individual, which is the core of person's life and expression of personal maturity. Spiritual potential is understood by us as a system of self-organization, philosophical views and beliefs. It is noted that the psychological characteristics of the development of spiritual values among

teachers are manifested in the cognitive, emotional, motivational and volitional processes, updating the higher mental functions of the individual and the psychological mechanisms of personal development.

Key words: *andragogical principles of spiritual values and the potential of a teacher, psychological peculiarities of personality development.*

В статье рассматриваются андрагогические основы развития духовных ценностей и потенциала педагога. Отмечено, что духовные ценности имеют индивидуально-общественную основу, детерминируют потребности, влияют на поступки людей в различных сферах жизни, помогая им осуществлять нравственный выбор в значимых ситуациях. Ценность может выступать своего рода стандартом при выборе альтернативных жизненных ориентиров. Духовный потенциал понимается нами как система самоорганизации, мировоззренческих представлений и убеждений. Отмечено, что психологические особенности развития духовных ценностей у педагогов проявляются в когнитивных, эмоциональных, мотивационно-волевых процессах, в актуализации высших психических функций личности и психологических механизмах духовного развития личности.

Ключевые слова: *андрагогические основы развития духовных ценностей и потенциала педагогов, психологические особенности развития личности.*

Постановка проблеми. На сьогодні андрагогіка, як наука про освіту дорослих, забезпечує особистість комплексом знань і вмінь, необхідних для активної творчої діяльності, підвищення її компетенції та вмінь постійного самонавчання протягом усього життя. Ефективність професійної та особистісної самореалізації, самовдосконалення людини напряму залежить від формування та змін у ціннісній структурі особистості. Оскільки особистісні цінності мають тенденцію змінюватися під впливом різних обставин, сформоване ставлення педагога до власної професії спрямовує його до активного особистісно-професійного розвитку, творчого пошуку, що зорієнтовані на високі професійні звершення, – зазначила М. Ілляхова у своєму дослідженні [7]. Отже, розвиток духовного потенціалу і цінностей педагога як вихователя духовності учнів варто здійснювати на андрагогічних засадах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вивчення, формування цінностей та розвитку духовного світу особистості знайшла відображення у дослідженнях сучасних науковців: Е. Помиткін аналізує єдність цінностей та духовного потенціалу особистості, В. Андрущенко і І. Бех розглядають духовність, духовні цінності в контексті соціального та культурного розвитку особистості громадянина, В. Алексєєва і В. Анненков аналізують ціннісні орієнтації особистості як фактор життєдіяльності та розвитку особистості, В. Рибалка і О. Сухомлинська вивчають духовно-моральне виховання молоді в координатах педагогічної та психологічної

науки і практики, В. Крижко і С. Яковлев, досліджують аксіологічні аспекти організації психолого-педагогічного процесу та ціннісний дискурс освіти тощо. Проте накопичений на сьогодні в науці матеріал не дає вичерпну відповідь на питання, яке пов'язано з процесом розвитку духовних цінностей і потенціалу педагогів. Тому **мета статті** полягає в обґрунтуванні структурних складових духовності та у визначенні психологічних особливостей розвитку духовних цінностей і потенціалу педагога, спираючись на андрагогічні принципи. У процесі дослідження проблеми використано методи аналізу, порівняння, систематизації наукових джерел та узагальнення отриманої інформації.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на андрагогічні принципи [6] самодетермінації, інтерсуб'єктивності, самокорекції, самоосвіти, самоорганізації життєвого часу, розвитку креативного мислення та творчого потенціалу, самоактуалізації досвіду, актуалізації результатів навчання (М. Ілляхова) та на андрагогічний підхід (Л. Лук'янова, О. Аніщенко), який ґрунтується на обов'язковому врахуванні особливостей дорослих та передбачає знання особливостей цілеспрямованого процесу стимулювання, виховання, навчання й удосконалення дорослої людини під час професійної підготовки і перепідготовки особистості [10], слід зазначити, що *духовні цінності* – джерело мотивації, планування вчинків, конструктивні орієнтири людської свідомості, які мають за основу ідеали та визначають норми поведінки особистості, мають індивідуально-суспільне підґрунтя, являють собою основу вирішення питання про призначення людини, про сенс життя, вершинні досягнення людства, котрі зумовлюють успіхи суспільства: економічні, ідеологічні, культурні, політичні тощо.

Критерієм, еталоном високоморальної та духовної поведінки можна вважати "золоте правило" Ісуса Христа: "Тож усе, чого тільки бажаєте, щоб чинили вам люди, те саме чиніть їм і ви. Бо в цьому Закон і Пророки" [2].

Філософське бачення загальнолюдського ідеалу задане способом існування людини за законами Істини, Добра, Краси, Любові (за Платоном). Адже саме любов є вихідною цінністю для розгортання морально-відповідального життя людини. "Любов довготерпить, любов милосердствує, не задрить, любов не величається, не надимається, не поводить нечемно, не шукає тільки свого, не рветься до гніву, не думає лихого, не радіє з неправди, але тішиться правдою, усе зносить, вірить у все, сподівається всього, усе терпить. Ніколи любов не перестає", – написано в Біблії [2, с.1417].

Отже, система цінностей особистості має включати ідеали Істини, Добра, Краси, Любові у функції своїх структурних рамок. Розгляд яких у контексті психолого-педагогічних завдань формування і розвитку повноцінної особистості вимагає відповідного етично-змістовного наповнення цих категорій та представлення індивідуальної ціннісної системи не стільки на формально-логічному рівні як сталого, виповненого утворення, скільки як розвиваючої системи.

Духовні цінності педагога умовно можна поділити на цінності-цілі (термінальні цінності) та цінності-засоби (інструментальні цінності). *Духовні цінності-цілі (термінальні цінності) педагога* являють собою визнання, що дитина – найцінніший скарб Всесвіту; прагнення донести до дитячого серця не тільки знання з предмету, але й духовно-моральні принципи; повага до прав, честі, гідності дитини, емпатійне ставлення до вихованця; здатність до визначення здібностей, уподобань учня та бажання допомогти йому, здатність створювати і підтримувати у колективі атмосферу поваги, порозуміння, творчої співпраці; зважене ставлення до труднощів професії; цілеспрямоване освоєння системи знань, практичних навичок і умінь в діяльності педагога; бажання приносити добро, користь світу, країні, людству, ближнім своєю роботою; стійкий інтерес до методів самопізнання та саморозвитку тощо.

До духовних цінностей-засобів педагога (інструментальних цінностей) ми відносимо сумління, надійність; доброзичливість; ввічливість, тактовність; дисциплінованість, організованість, здатність до усвідомлення залежності між власними якостями та життєвими успіхами або невдачами; вміння мобілізувати свої ресурси на виконання важкої, та необхідної роботи, яка потребує часу та сил; здатність розробляти реальні плани, програму самовиховання своєї особистості на тривалий період і ефективно її реалізовувати; бажання отримувати психологічні знання, розвивати відповідні вміння, навички; вміння набувати додаткову компетентність; здатність до творчого синтезу, до поєднання різних точок зору, поглядів тощо.

Усвідомлене прагнення особистості до саморозвитку, досконалості, ідеалу, до освоєння професійних, загальнолюдських, абсолютних цінностей має безпосередній зв'язок з духовним потенціалом. Н. Шевченко [13] й З. Шевчук [14] вважають, що *духовний потенціал* виявляється у ціннісно-смыслових і смисложиттєвих орієнтаціях, прагненні до самовдосконалення та самореалізації, а також соціальній потребі жити для інших. Духовний потенціал є прихованою силою в кожній людині, завдяки духовним цінностям, пошуку сенсу життя, саморозвитку особистість пробуджує і наповнює його в собі. Допоміжними засобами розвитку можна назвати культуру і традиції українського народу. Розвиток може відбуватися лише тоді, коли людина усвідомлює в собі ці сили, досягає не лише самосвідомості, але й значного рівня соціального розвитку.

Духовний потенціал – психічна сила, що має специфічно людську якість, яка структурується системою духовно-моральних цінностей і життєвих позицій особистості, які є стрижнем її життя і виявом особистісної зрілості. М. Каган оцінює духовний потенціал особи в контексті цілісності людського буття: єдності загального та особистісного [8]. М. Савчин визначає інтегральні показники духовного потенціалу людини: віра в Бога, молитва, трансцендентування; позиція Добра; відкритість до інших, творення любові; внутрішня гармонія, мир із собою та світом, спокій; відсутність негативізму,

нейротизму, психопатії, акцентуацій; конструктивність, творчість життєдіяльності, мудрість [12]. Е. Помиткін зазначив, що духовний потенціал характеризує вищий ступінь людської самоорганізації, який позначається високим рівнем свідомості, самосвідомості та вольової саморегуляції особистості, зумовлює свідому стійкість, непохитність, рішучість, відданість власному покликанню, життєвій місії, визначається спрямованістю особистості на духовні цінності [11, с. 63].

Виходячи з того, що духовний потенціал і цінності мають прямий зв'язок з духовністю особистості, окреслимо її структурні складові у педагогів: когнітивно-емоційну (М. Боришевський, О. Захаренко, О. Видра), мотиваційно-вольову (І. Бех, І. Галян, М. Савчин), діяльнісно-результативну (Л. Коберник, Е. Помиткін, В. Сухомлинський).

Визначення когнітивно-емоційної складової обумовлено тим, що розвиток духовності, духовних цінностей і потенціалу особистості неможливо уявити без наявності знань у педагогів про цінності, духовність, духовний розвиток, ціннісну орієнтацію, ієрархічну систему цінностей особистості. Означення цієї складової мало за основу твердження академіка О. Захаренко, який зазначив, що передумовою духовного розвитку людини є освіченість. Щоб людина усвідомила свою причетність до світу, їй треба мати знання. До того ж, духовність впливає на освіту, бо духовність – це ставлення до знань, до цінностей, до усвідомлення людиною себе і світу. При цьому світ стає ціннісно значущим, повним смислу для людини [6].

Група вчених з Ноттінгемського університету розробила андрагогічну систему освіти, головною метою якої є розвиток критичного, творчого мислення, інтегрованого з чуттєвою сферою людини. Головні положення теоретичних підходів ноттінгемської групи до навчання дорослих полягають у тому, що потенційні можливості постійного розвитку мислення і почуттів у дорослих виявляються в якісних змінах розумових структур. У дорослих переважає творче та критичне мислення, що сприяє всебічному розвитку, на відміну від некритичного сприйняття чужих думок. Одним із основних компонентів успішного навчання дорослих є постійна реінтеграція когнітивної та емоційної сфер, де знання є відкритою системою, що постійно оновлюється множинністю потоків інформації. У нестабільних умовах людина змушена безпосередньо приймати нестандартні, креативні рішення, переборювати невизначеність ситуації, самовизначатися, тобто вчитися бути суб'єктом власного життя. Але самодетермінація є доволі складним процесом для дорослої людини [7, с. 253].

Доросла людина без особливих зусиль здатна самотійно поставити проблему, застосувати до її вирішення апробовані схеми, прийняти на себе відповідальність за події, подальший розвиток справи тощо. Але коли йдеться про здатність до оновлення знання, нестандартного підходу до вирішення проблем, визнання критики, аналіз власного професійного розвитку, пошуки засобів саморозвитку упродовж подальшої професійної життєдіяльності, вона натикається на перепони, які визначають замкненість її мислення,

ангажованість свідомості соціально-професійними, економічними, психофізіологічними чинниками. Дж. Лерер, аналізуючи нейрофізіологічну структуру людського мислення, зазначає, що "ми створюємо шаблони за підсумками досвіду взаємодії, які мають принести успіх у майбутньому (в особистісних відносинах, політиці, бізнесі тощо). Коли людина розпізнає знайомий шаблон поведінки, "мозок виробляє біохімічний гормон задоволення – дофамін. Коли ми наслідуємо за свої шаблони і при цьому успішні в своїй системі координат, ми отримуємо додаткову порцію дофаміну" [9, с. 57]. Основна проблема полягає у тому, що коли людина помиляється або все відбувається не так, як ми того очікуємо, ми не отримуємо очікуваного задоволення і запам'ятовуємо ситуацію. Наступного разу в нас будуть інші очікування. Біохіміки стверджують, що наша "система винагороди" працює, постійно навчаючись. Ми самі вибираємо випробування і, якщо ми їх проходимо, то, незалежно від результатів, ми відчуваємо задоволення – "це змушує нас і далі йти на помилки, нам здається, що так ми краще розуміємо світ" [9, с. 177].

На думку М. Боришевського, емоційна складова несе в собі домінуюче психологічне навантаження, оскільки саме в ньому виражається ставлення особи до інших людей, Всесвіту і визначає його як "своєрідне внутрішнє мірило духовно-моральної сприйнятливості особи" [3, с.21].

"У роботі з системою цінностей особистості емоційна складова є первинною, а рефлексивна – вторинною", – зазначив О. Видра у своєму дослідженні. Він зауважив: "Якщо корекція цінностей відбувається тільки на рівні усвідомлення, рефлексії, виникає опір особистості перебудові ціннісної ієрархії.

Якщо ж особистість вивести на певний емоційний рівень, то людина стає готовою до таких змін, опір особистості до цього в таких умовах є мінімальним, іноді взагалі відсутній. У даному випадку емоції повинні бути професійно орієнтовані" [4, с.101].

Отже, процес формування духовних цінностей цілковито залежить від емоційного впливу під час усвідомлення і набуття знань про цінності, духовність, духовний розвиток, ціннісну орієнтацію, ієрархічну систему цінностей особистості. Показники когнітивно-емоційної складової сформованості духовних цінностей у педагогів виявляються в наявності знань про духовні цінності та їх емоційне прийняття; в системності, глибині, стійкості пізнавальних інтересів та емоційно-ціннісних переживань, виражаються у здатності до пошуку істини, мудрості, до інтеграції різних світоглядних позицій, у здатності отримувати необхідну інформацію, у прояві співчуття, емпатії у процесі спілкування, у врахуванні точки зору іншої людини, у пізнанні світу, себе, оточуючих людей, у вмінні цінувати життя, у прагненні до самоаналізу, саморозвитку з опорою на духовні цінності.

Ієрархічна система цінностей та ціннісна орієнтація педагога залежить від рівня розвитку когнітивної, емоційної, потребнісно-мотиваційної, вольової сфер особистості.

Емоційно-вольова сфера – узгодженість складних психічних (емоційних і вольових) процесів, які відображають ставлення людини до дійсності. Емоції і воля здійснюють регульовальну функцію, спонукають людину до знань, праці, вчинків або стримують їх.

Сформованість емоційно-вольової сфери виявляються в умінні своєчасно та обдуманно приймати рішення, особливо у складних обставинах, у гальмуванні негативних емоцій, прагнень та дій, у здатності людини долати труднощі, що виникають на шляху до досягнення мети. Емоційно-вольова сфера допомагає особистості доводити до кінця розпочату справу, долаючи всі перешкоди, які зустрічаються на шляху до її виконання, відчуваючи позитивні відчуття.

Ураховуючи те, що потреба, за С. Рубінштейном і І. Галяном, є "нуждою людини в чомусь, а мотив – причина, що спонукає до діяльності, спрямованої на задоволення потреб" [5, с. 268], можна зазначити, що потребнісно-мотиваційна сфера особистості детермінує поведінку суб'єкта, стимулює його активність, його ставлення до оточуючого світу, до інших людей, до самої себе, визначає альтруїстичну або егоїстичну спрямованість.

Потребнісно-мотиваційна спрямованість, когнітивні, емоційні процеси особистості залежать від вольового потенціалу особистості, тому що воля є механізмом, який дає можливість керувати власною поведінкою, психічними процесами та мотивацією. У волі відображається активність людини, яка спрямована не на зовнішній світ чи інших людей, а на саму себе. Вольова регуляція характеризується свідомою навмисністю поведінки, що ґрунтується на розробці програми досягнення мети, свідомим вибором певного способу дії з ряду можливих, оцінкою перепон на шляху до мети, необхідністю мобілізації вольових зусиль для подолання перешкод, – вважає І. Бех.

Отже, узагальнюючи вищезазначене, варто сказати, що наступною складовою сформованості духовних цінностей та потенціалу в педагогів визначено мотиваційно-вольову, яка виявляється в здатності встановлювати зв'язок між мотивами і засобами досягнення цілей. Мотиваційно-вольова складова духовної самосвідомості та сформованості духовних цінностей особистості характеризуються прагненням до самоаналізу, критичним ставленням до власних учинків, необхідністю мобілізації вольових зусиль для подолання перешкод, змогою свідомо регулювати свої думки, емоції, дії.

Воля як особлива динамічна характеристика мотивів, форма психологічної активності людини є внутрішнім регулятором поведінки і виступає у ролі вирішального чинника, який впливає на вибір і практичну реалізацію поведінки людини. Виконуючи регулятивну функцію, воля впливає на боротьбу мотивів у процесі діяльності й з метою збереження, ствердження обраної мети. Вона є стрижнем структурної організації особистості [1].

Отже, показники діяльнісно-результативної складової сформованості духовних цінностей виявляються у досягненні цілей, конструктивного результату з позиції духовної орієнтації особистості (Л. Коберник), у

знаходженні життєвих смислів (В. Крижко), у моделюванні своєї діяльності на аксіологічній та когнітивно-емоційній основах із застосуванням власних здібностей (Е. Помиткін). Наведені компоненти ми вважаємо необхідним розглядати в єдності як взаємодоповнюючі.

Враховуючи когнітивні, емоційні, мотиваційно-вольові, діяльнісно-результативні процеси в актуалізації вищих психічних функцій особистості (свідомості, самосвідомості, волі), психологічні механізми духовного розвитку особистості та спираючись на андрагогічні принципи і на андрагогічний підхід, доцільно окреслити *психологічні особливості розвитку духовних цінностей і потенціалу особистості педагога*:

- усвідомлення необхідності змін і перетворень внутрішнього світу особистості на краще, уявлення про свій ідеальний образ, відчуття високодуховних потреб і мотивів у сфері спрямованості;
- засвоєння системи необхідних знань, інформації, пошук істини, відчуття необхідності допомагати потребувачим, поділитися своїм досвідом та знаннями з оточуючими;
- усвідомлення особистих психічних станів, знаходження життєвих смислів та прийняття рішення щодо мети, задуму, ідеї, плану високодуховної діяльності, поведінки, дій і вчинків;
- прагнення особистості до абсолютного, досконалого та реалізація свого потенціалу в суспільно-корисній діяльності;
- осмислення і переживання своєї спорідненості з іншими, відчуття радості, задоволення від допомоги тим, хто її потребує, від самовіддачі, від досягнення цілей.

Отже, спираючись на андрагогічний підхід та андрагогічні принципи, визначено структурні складові духовних цінностей і потенціалу у педагогів (когнітивно-емоційна, мотиваційно-вольова, діяльнісно-результативна) та окреслено психологічні особливості розвитку духовних цінностей і потенціалу особистості.

Висновки. З урахуванням викладених вище роздумів можна дійти висновку, що варто розвивати духовні цінності й потенціал педагога як вихователя духовності учнів на андрагогічних засадах, які сприяють формуванню інноваційного освітнього середовища.

Подальше дослідження у цьому руслі передбачає вибір емпіричних методів дослідження, опис діагностичних засобів та результатів вивчення сформованості духовних цінностей та потенціалу педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – К.: Україна – Віта, 1995. – 202 с.
2. Біблія. – К.: УБТ, 1988 – 1523 с.
3. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 144-150.
4. Видра О.Г. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. /

О. Г. Видра. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 112 с.

5. Галян І.М. Психодіагностика : навч. посіб. / І.М. Галян. – К. : Академвидав, 2009. – 464 с.

6. Захаренко С. О. Формування духовних цінностей молоді у творчій спадщині Олександра Антоновича Захаренка : навч. вид. / С.О. Захаренко, Н.В. Орлова. – Черкаси: Вид. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2006. – 251 с.

7. Ілляхова М. В. Андрагогічні принципи формування креативної особистості / М.В. Ілляхова // Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 16-20 вересня 2014 року, м. Київ. – К.: Ін-т обдаров. дитини, 2014. – С. 252-259.

8. Каган М.С. О духовном (Опыт категориального анализа) / М.С. Каган // Вопросы философии. –1985. – № 9. – С. 93-95.

9. Лерер Дж. Как мы принимаем решения / Дж. Лерер; [пер. с англ. М. Бабичевой]. – М.: Астрель: CORPUS, 2010. – 352 с.

10. Лук'янова Л. Б. Освіта дорослих : короткий термінологічний словник / авт.-упор. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. – К.; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – 108 с.

11. Помиткін Е.О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості : посібник / Е.О. Помиткін. – Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2013. – 144 с.

12. Савчин М.В. Духовний потенціал людини / М.В. Савчин. – Івано-Франківськ: Вид-во "Плай" Прикарпатського університету, 2001. – 203 с.

13. Шевченко Н. Ф. Практикум з розвитку духовного потенціалу молоді / Н. Ф. Шевченко. – С. 62-70.

14. Шевчук З.М. Життєві цінності особистості як передумова розвитку духовного потенціалу в юнацькому віці / З.М. Шевчук // Проблеми сучасної психології. – 2012. – № 1. – С. 83-87.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МОЛОДИХ УЧИТЕЛІВ

Представлено результати експериментального дослідження щодо перевірки ефективності педагогічних умов формування гностичних вмінь у молодих педагогів у процесі професійного становлення. За наслідками педагогічного експерименту (його констатувального та формувального етапів) отримано позитивну динаміку розвитку гностичних умінь, що засвідчує ефективність обґрунтованих педагогічних умов. Доведено, що проведене дослідження потребує подальшого поглибленого теоретичного та практичного вивчення шляхів формування гностичних умінь у молодих педагогів, зокрема, у контексті з'ясування особливостей постформування ефекту динаміки зростання гностичних умінь молодих педагогів, який доцільно вивчити через 2-3 роки протягом їх подальшої професійної діяльності.

Ключові слова: педагогічні умови, гностичні вміння, молоді педагоги.

The article contains the results of experimental investigation of the formation of gnostic skills in young teachers with the aim to test the psychological and pedagogical conditions of forming the gnostic skills in young teachers in the process of professional development. As a result of the pedagogical experiment (the matter of fact and formation stages) some data as for the formation in the young teachers the gnostic skills were obtained having proved the effectiveness of grounded psychological and educational conditions. The conclusion is made that the conducted experiment does not cover all the aspects of the problem and requires further in-depth theoretical and practical study of the ways of forming gnostic skills in the young teachers, particularly in the context of making clear the peculiarities of post-formation effect of the dynamics of gnostic skills in the young teachers that should learn in 2-3 year period of their professional activities.

Key words: psychological and pedagogical conditions. gnostic skills, the young teachers

Представлены результаты экспериментального исследования по проверке эффективности педагогических условий формирования гностических умений у молодых педагогов в процессе профессионального становления. По результатам педагогического эксперимента (констатирующего и формирующего этапов) получено положительную динамику развития гностических в, что свидетельствует об эффективности обоснованных педагогических условий. Доказано, что проведенное исследование требует дальнейшего углубленного

теоретического и практического изучения путей формирования гностических умений у молодых педагогов, в частности, в контексте выяснения особенностей постформуляльного эффекта динамики роста гностических умений молодых педагогов, который целесообразно изучить через 2-3 года в течение их дальнейшей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогические условия, гностические умения, молодые педагоги.

Постановка проблеми. Інтеграція України в європейський і світовий простір актуалізує проблему підготовки нової генерації вчителів. Це, насамперед, стосується педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів віком до 30 років, кількість яких становить близько 22 % від загальної кількості вчителів. Інтелектуальний і духовний потенціал молодих учителів має бути реалізовано в умовах оновлення вітчизняної системи освіти, оскільки ця категорія освітян є дієвою, мобільною, здатною сприймати зміни та брати в них активну участь.

Відтак, у науковій літературі розкривається низка проблем професійного становлення вчителя: розвиток творчого педагогічного мислення (В. І. Загв'язинський, Н. В. Кузьміна, Ю. Н. Кулюткін С. Д. Максименко та ін.), проблема професійно-педагогічного спілкування (Г. О. Балл, М. І. Боришевський, В. М. Галузяк, М. М. Заброцький, та ін.), формування професійної готовності до педагогічної діяльності (О. А. Абдулліна, С. Л. Братченко, В. О. Сластьонін, Л. Ф. Спирін, та ін.), професійна адаптація молодих учителів (С. Г. Вершловський, О. Г. Мороз, Т. С. Полякова, Т. Д. Щербан та ін.), підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (С. Б. Єлканов, Ю. М. Кулюткін М. М. Поташнік, І. П. Радченко та ін.) тощо. У професійно-педагогічній підготовці вчителів найбільш дослідженими є такі вміння: дидактичні (Т. В. Амельченко, Н. В. Воскресенська, А. А. Кендюхова, Н. Б. Максименко та ін.), виховні (С. В. Зверева, Г. Г. Кит, Г. В. Троцько та ін.), мовленнєві (Н. В. Лесняк, О. І. Попова та ін.), проєктувальні (І. М. Шапошнікова, І. І. Ковальчук та ін.), комунікативні (Н. П. Готгельф, Л. О. Савенкова та ін.), інформаційні (Н. Д. Царьова) [1–5]. Проте недостатньо вивченою залишається проблема розвитку гностичних умінь молодих учителів, які потребують експериментального дослідження. Мета статті полягає у представленні результатів експериментального дослідження процесу формування гностичних умінь молодих учителів.

Виклад матеріалу. До експериментальної роботи для перевірки психолого-педагогічних умов формування гностичних умінь у молодих педагогів Житомирщини у процесі професійного становлення потребувала було залучено 424 учителів загальноосвітніх шкіл (контрольна група налічувала 201, а експериментальна – 223 педагогів).

Організація проведення педагогічного експерименту в експериментальній групі відрізнялася від навчання в контрольній групі за низкою показників:

1) в експериментальній групі ставилася певна мета – опанувати вміннями усвідомлювати, систематизувати, трансформувати інформацію як на рівні конкретно-діяльнісному, так і на рівні мотиваційно-рефлексивному;

2) в експериментальних групах були створені умови ефективного формування гностичних умінь у педагогів, що включали інтеграцію післядипломної і самостійної професійної підготовки вчителів.

Було визначено педагогічні умови та розроблено поетапну методику формування гностичних умінь молодих педагогів у процесі професійного становлення. Педагогічні умови представлено такими трьома групами: особистісно-мотиваційна (формування гностичних вмінь у молодих педагогів у процесі професійного становлення пов'язується і з ціннісно-мотиваційним чинником їх поведінки та діяльності, зі створенням у процесі професійної діяльності ситуації успіху); інформативно-когнітивна (сформованість належних гностичних знань щодо – усвідомлення гностичного потенціалу навчально-виховного процесу та його навчально-методичного супроводу, власної пізнавальної діяльності та розвитку пізнавальної активності учнів); практико-орієнтовна (впровадження гностичної стратегії і тактики у процес організації професійного становлення на основі розробленої авторської моделі; гностичне спрямування створеної навчально-матеріальної бази, навчально-методичного комплексу, навчально-методичного забезпечення). Розробка методики формування гностичних умінь передбачає адаптивно-пізнавальний, репродуктивно-аналітичний, конструктивно-рефлексивний, творчо-моделювальний етапи, спрямовані на подальше вдосконалення змісту, форм, методів, засобів цього процесу.

Водночас у процесі експерименту було виділено етапи формування гностичних умінь молодих педагогів у професійній діяльності, а саме: мотиваційно-рефлексивний, знаннєво-пізнавальний та діяльнісно-операційний. До діагностичного інструментарія було віднесено анкети, за допомогою яких досліджено мотиваційну сферу молодих педагогів щодо пізнавальної активності у професійній діяльності; відповідні знання та особливості їх рефлексії; гностичні вміння (особистісно-психологічного та професійно-педагогічного спрямування) молодих педагогів у визначеному напрямі.

Головним етапом роботи був мотиваційно-рефлексивний, на якому у молодих педагогів збагачувалися і формувалися показники мотивація до гностичної діяльності, спрямовані як на пізнання педагогічної дійсності, так і на самоосвітню гностичну діяльність. На другому етапі актуалізувався знаннєво-пізнавальний аспект професійної діяльності педагогів, на якому у молодих вчителів підвищувався рівень професійно-педагогічних знань шляхом актуалізації аналітико-рефлексивного компоненту гностичних умінь. На третьому етапі ці знання знаходили реалізацію як у конкретній професійній діяльності, так і на рівні їх упровадження у навчальні тренінги, які були організовані у межах післядипломної освіти вчителів та у їх професійній діяльності і загальноосвітніх закладах. Зазначимо, що ці

навчально-тренінгові заходи реалізовували завдання не тільки третього, але й першого і другого етапів та відповідали обґрунтованим психолого-педагогічним умовам.

У результаті проведення педагогічного експерименту (його констатувального та формувального етапів) ми отримали певні дані щодо сформованості у молодих педагогів гностичних умінь, які засвідчують про ефективність обґрунтованих педагогічних умов. Розглянемо результати педагогічного експерименту, які відображено у таблицях 1–2.

Таблиця 1.

Оцінка рівнів сформованості гностичних умінь особистісно-психологічного спрямування у молодих педагогів до та після формувального етапу експерименту

Рівні	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%
Високий	12	6,0	12	5,4	33	16,4	17	7,6
Достатній	68	33,8	71	31,8	97	48,2	96	43,1
Середній	49	24,4	54	24,2	55	27,4	73	32,7
Низький	72	35,8	86	38,6	16	8,0	37	16,6

Відтак, в експериментальній групі молодих педагогів на відміну від контрольної групи ми маємо позитивну динаміку сформованості гностичних умінь особистісно-психологічного спрямування. Відзначимо суттєве зниження (на відміну від педагогів контрольної групи) в експериментальній групі кількості педагогів з низьким рівнем сформованості гностичних умінь особистісно-психологічного спрямування – від 35,8% до 8%.

Таблиця 2.

Оцінка рівнів сформованості гностичних умінь професійно-педагогічного спрямування у молодих педагогів до та після формувального етапу експерименту

Рівні	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%
Високий	16	8,0	19	8,5	42	20,9	26	11,7
Достатній	74	36,8	78	35,0	106	52,7	114	51,1
Середній	52	25,9	57	25,6	44	21,9	39	17,5
Низький	59	29,3	69	30,9	9	4,5	44	19,7

Як видно, в експериментальній групі молодих педагогів на відміну від контрольної групи простежується позитивна динаміка сформованості

гностичних умінь професійно-педагогічного спрямування. При цьому спостерігаємо також значне зниження (на відміну від педагогів контрольної групи) в експериментальній групі кількості педагогів з низьким рівнем сформованості гностичних умінь – від 29,3% до 4,5%.

Висновок. Формування гностичних умінь є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, в ході якого створюються та закріплюються асоціації між завданнями, необхідними для його виконання, знаннями та застосуванням знань на практиці. Цей процес реалізується у площині мети професійного розвитку та становлення педагога, яка полягає у досягненні ним рівня професіонала – компетентного педагога, який характеризується творчим рівнем педагогічної діяльності. Окреслений процес набуває гностичного змісту, оскільки, як засвідчує проведений аналіз проблем дослідження, гностична діяльність та, відповідно, гностичні вміння фахівця стосуються процесу пізнання ним світу, самого себе та професійної педагогічної дійсності.

Загалом, проведене дослідження, яке засвідчує ефективність обґрунтованих педагогічних умов, не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми та потребує подальшого поглибленого теоретичного і практичного вивчення шляхів формування гностичних умінь у молодих педагогів. Зокрема, у контексті з'ясування особливостей постформуального ефекту динаміки зростання рефлексивних умінь молодих педагогів, доцільно простежити виявлені тенденції через 2-3 роки протягом подальшої професійної діяльності педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вершловский С. Г. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности / С. Г. Вершловский, Л. Н. Лесохина. – Л.: НИИ ООВ, 1977. – 203 с.
2. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1989. – 175 с.
3. Заброцький М.М. Теоретичні проблеми професійного розвитку вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти / М. М. Заброцький // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Київ-Ніжин: Вид-во НДУ ДС "Міланік", 2007. – С. 83-85.
4. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 185 с.
5. Мороз О.Г. Професійна адаптація молодого вчителя : навчальний посібник / О. Г. Мороз. – К.: КДШ ім. О.М. Горького, 1980. – 96 с.

Каплінський В.В.,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки;
Акімова О. В.,
доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки;
Асаулюк І. О.,
доцент кафедри теоретичних основ фізичного виховання
(Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського)

КОНКУРС ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ЯК ЗАСІБ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Стаття знайомить зі змістом та методикою проведення університетського конкурсу педагогічної майстерності як засобу професійної підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: конкурс педагогічної майстерності, конкурсні завдання, критерії оцінювання, майстерність впливу, майстерність усного мовлення.

The article acquaints with maintenance and method of leadthrough in the general lines of university competition of pedagogical trade as to the mean of professional preparation of future teachers.

Keywords: competition of pedagogical trade, competitive tasks, evaluation criteria, trade of influence, trade of the verbal broadcasting.

Статья знакомит с содержанием и методикой проведения общеуниверситетского конкурса педагогического мастерства как средства профессиональной подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: конкурс педагогического мастерства, конкурсные задания, критерии оценивания, мастерство влияния, мастерство устного вещания.

Постановка проблеми. Завершальним етапом вивчення педагогіки у педагогічному вузі є курс “Основи педагогічної майстерності”. Оволодіти змістом цієї важливої для майбутнього педагога дисципліни означає засвоїти рекомендований навчальною програмою обсяг знань. Методологія науки виділяє різні типи знань: декларативні (описові), аксіологічні (оцінювальні), атрибутивні (визначають властивість тих чи інших предметів), проблемні та процедурні [1, с 37]. З позицій вивчення основ педагогічної майстерності нас цікавлять перш за все знання процедурного характеру, або, як їх називає М. С. Бургин, “прагматико-процедурні”. Саме вони, на думку цього вченого, розкривають діяльнісний характер науки й існують у формі когнітивних дій (застосувань) або засобів, які забезпечують такі дії. Інакше кажучи, це знання науково-практичного характеру, або знання про способи діяльності (типу “як”). Їх значення образно можна висловити такими метафорами: “По-

справжньому знає камінь не той, хто його роздобув і пізнав таємницю структури, а той, хто з нього храм побудував”; “Якщо ви дасте голодній людині рибу, вона буде ситою лише один день, але якщо ви навчите її ловити рибу – вона може бути ситою все своє життя”.

Саме такі знання стають основою загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя і забезпечують успішність його професійної діяльності. Тому в процесі вивчення цього курсу головний акцент робиться на засвоєнні тих знань, які стають керівництвом до успішних дій спочатку на практиці в школі, а потім – у самостійній педагогічній діяльності.

На відміну від директивних установок, які часто обмежують розумову активність і стають гальмом самостійних дій, новаторських рішень, такі знання дають простір для заперечення застарілих і появи нових, оригінальних способів діяльності.

Рівень оволодіння досвідом пошуково-творчої діяльності, в основі якої лежать засвоєні в процесі вивчення цього курсу процедурні знання, проявляється під час проведення конкурсів педагогічної майстерності, які спочатку проводяться в академічних групах, пізніше – на факультетах. Завершальний загальноуніверситетський конкурс педагогічної майстерності представляє кращих із кращих і стає яскравим педагогічним дійством, а насправді школою педагогічної майстерності, оскільки в процесі його проведення переможці демонструють рівень загальнопедагогічної компетентності, плоди власної педагогічної творчості, які визрівають упродовж усього періоду вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Мета даної статті полягає у розкритті змісту та методики організації оцінно-результативного етапу вивчення основ педагогічної майстерності, яким є конкурс педагогічної майстерності, а йому, в свою чергу, передують заключні заняття з пропедевтичної практики, спрямовані на формування майстерності публічного виступу та самопрезентації в ситуаціях першого знайомства.

Розв'язання даної проблеми започатковано багаторічним науково-практичним досвідом школи педагогічної майстерності академіка І. А. Зязюна, продовжено і розвинуто його послідовниками М. В. Гриньовою, О. А. Лавріненком, Н. М. Тарасевич та ін. Ми презентуємо *власний досвід* організації завершального етапу вивчення основ педагогічної майстерності, початок проведення якого сягає 1993 року.

Знання, здобуті студентами на лекціях, семінарах та лабораторних з курсу “Основи педагогічної майстерності”, стають теоретичними позиціями під час підготовки до конкурсних завдань, які охоплюють базові педагогічні компетентності майбутнього вчителя, що відображають головні аспекти його професійної діяльності: майстерність організації навчального процесу, майстерність виховного впливу, майстерність володіння усним словом, майстерність розв'язання проблемної педагогічної ситуації, майстерність володіння собою. Кожному з вищеподаних напрямів діяльності педагога відповідають конкурсні завдання, до виконання яких залучається кожен

студент, оскільки міні-конкурси педагогічної майстерності спочатку проводяться в академічних групах.

Виходячи з того, що головною зброєю педагога є усне слово, велика увага приділяється майстерності володіння саме усним словом. У зв'язку з цим, конкурсу педмайстерності передують два останніх заняття з пропедевтичної практики, на яких кожен студент виступає з підготовленою заздалегідь усною промовою на одну з запропонованих тем. Перше заняття знайомить студентів із кращими зразками публічних виступів майстрів усного слова. Його мета полягає у формуванні вмінь здійснювати аналіз публічних виступів, які вони спостерігають на екрані й аналізують за наступною логікою. 1. *Оцініть зміст виступу. Чи викликає він інтерес у слухачів? Чим саме?* 2. *Які ораторські вміння допомагають підтримувати інтерес і увагу слухачів?* 3. *Оцініть зовнішню техніку лектора. Що саме вас приваблює в ній?* 4. *Оцініть майстерність усного мовлення лектора (звукову чіткість, інтонаційну виразність, емоційність, образність).* 5. *Які прийоми застосовує оратор для активізації уваги слухачів.* 6. *Оцініть побудову виступу, його композиційну оформленість. У чому їхнє значення?* 7. *Чи є зміст виступу переконливим? Що саме сприяє його переконливості?* 8. *Чи є у вас зауваження до продемонстрованого публічного виступу в плані його удосконалення? Які саме?*

Після аналізу зразків публічних виступів студенти отримують домашнє завдання: підготувати публічний виступ до 7 хвилин, із яким вони виступають на наступному занятті. Перелік тем публічних диспутів студенти отримують заздалегідь, а саме: виступ перед випускниками на святі останнього дзвоника; виступ на тему: "Як удосконалити самого себе"; виступ перед батьками на одну з актуальних проблем виховання ("Як забезпечити духовний контакт?", "Таємниці виховного впливу", "Умови ефективного переконування", "Типові помилки сімейного виховання", "Причини конфліктних ситуацій та способи їх розв'язання"); виступ перед першокурсниками на посвяті в студенти; виступ перед випускниками на святі вручення дипломів.

На другому занятті заслуховуються й аналізуються публічні виступи, підготовлені студентами.

Це заняття передбачає оцінювання:

- а) майстерності виступу перед аудиторією;
- б) основних компонентів майстерності усного мовлення: (звукової чіткості; інтонаційної виразності; емоційності мовлення);
- в) ораторських умінь (вибір оптимального варіанту початку виступу; вміння забезпечувати логічний зв'язок між окремими частинами інформації; чіткість та ясність викладу інформації; яскравість та переконливість прикладів; почуття міри; вміння акцентувати увагу на головному та суттєвому; підтримка зворотнього зв'язку з аудиторією і відповідне корегування дій; використання (за необхідності) елементів розумного та доречного гумору; вміння висловлюватися стисло, відсікаючи зайву

інформацію; грамотне використання елементів мовленнєвої техніки (пауза, сила та тембр голосу, темп, логічний наголос);

г) умінь здійснювати аналіз та самоаналіз публічного виступу.

Після виступу студента здійснюється колективний аналіз публічної промови, її самоаналіз та оцінка викладачем за чітко визначеними заздалегідь критеріями:

- 1) змістовність;
- 2) композиційна оформленість;
- 3) виразність та культура мовлення;
- 4) вільне володіння змістом.

Така практика готує студентів до виконання *першого конкурсного завдання* загальноуніверситетського конкурсу педагогічної майстерності, яке має назву "Притча, що відображає моє життєве або професійне кредо". Акцент робиться саме на майстерності словесного впливу. Це головна вимога конкурсу, в якому не має бути театралізації, тих чи інших наочних засобів, у жодному разі – елементів шоу, а лише учасник, який уміє впливати на аудиторію з допомогою суто вербальних та невербальних засобів усного мовлення. Лише конкурсант, лише його слово, його почуття, переживання, його думка та фантазія. Саме ця вимога ставиться в основу визначення критеріїв оцінювання конкурсу членами журі, до якого входять кращі викладачі, які читають курс "Основ педагогічної майстерності", вчителі-предметники, студенти-переможці минулорічних конкурсів. Перше конкурсне завдання оцінюється за такими критеріями:

- 1) прояв індивідуальності учасника;
- 2) емоційний контакт з аудиторією;
- 3) виразність та культура мовлення;
- 4) вільне володіння змістом; 5) дотримання регламенту (до 4 хв).

Друге конкурсне завдання виявляє майстерність педагога орієнтуватись у складній педагогічній ситуації, оскільки професійна діяльність учителя є процесом розв'язання численних педагогічних ситуацій, що здебільшого виникають непередбачено. Як справедливо зауважує в статті "Поняття режисури гри в педагогіці" С. Смирнов, "справжній педагог – не той, хто знає матеріал, і навіть не той, хто добре володіє цим матеріалом, а той, хто може в обставинах шкільного життя, яке щосекунди змінюється, знаходити оптимальні рішення, хто вміє орієнтуватись у непередбаченій педагогічній ситуації" [3, с. 35].

Це найскладніше творче завдання, оскільки необхідно діяти миттєво. Ситуація демонструється на екрані й зупиняється на проблемі, яку миттєво потрібно розв'язати, а точніше – запропонувати оптимальний варіант продовження ситуації, змодельовати спосіб подальшої педагогічно доцільної поведінки вчителя (не *що* потрібно далі робити, а *як* діяти, щоб забезпечити успіх). Ситуації добираються таким чином, щоб забезпечити їхню рівноскладність для учасників. Здебільшого – це ситуації першого знайомства, в яких учні намагаються випробувати вчителя, або чинять йому

опір. Мета педагога – здійснити педагогічно доцільну самопрезентацію, тобто справити на учнів позитивне враження, викликати симпатію, забезпечити взаємний контакт, організувати їх на відповідну пізнавальну діяльність. Ситуація вимагає педагогічної кмітливості учасника, нестереотипного підходу, інколи почуття розумного та доречного гумору, володіння прийомами педагогічної взаємодії (натяк, іронія, удавана байдужість, залучення до цікавої діяльності). Усе вищесказане визначає відповідні критерії оцінювання способу поведінки майбутнього педагога в ситуації: відповідність запропонованого варіанту змісту ситуації та спрямованість на розв'язання проблеми, відображеної в ній; відповідність віковим та індивідуальним особливостям учнів, умовам протікання ситуації; чи не є дії вчителя такими, що викликають протидію (повчальними, моралізаторськими і т.п.); чи зумів учитель справити позитивне враження на учнів (словами, діями, обраним способом впливу); результативність запропонованого варіанту (чи зумів педагог зняти проблему й викликати позитивне ставлення до себе, забезпечити взаємний контакт, організувати учнів на відповідну діяльність і т.п.).

Характер методики проведення конкурсу, пов'язаного з розв'язанням педагогічних ситуацій, не є усталеним, а з року в рік оновлюється. Останнім часом практикується після запропонованого учасником власного варіанту розв'язання ситуації демонструвати на екрані той педагогічно доцільний варіант, який мав місце насправді в сюжеті фільму чи в реальному житті. Такий підхід дозволяє учасникам, членам журі й глядачам оцінити коефіцієнт корисної дії обох варіантів, порівнявши їх. З іншого боку, така методика реалізує освітньо-виховні цілі й посилює мотивацію до професійної діяльності педагога, оскільки ситуації добираються такі, що демонструють після виникнення проблеми блискучий педагогічно грамотний варіант її розв'язання педагогом.

Конкурсному завданню "Майстерність розв'язання педагогічної ситуації" також передують два заняття з пропедевтичної практики, присвячені ситуаціям першого знайомства. Мета першого заняття – набуття досвіду організації першого знайомства з учнями на основі аналізу відеоситуацій першої зустрічі з класом. Студенти знайомляться з продемонстрованими на екрані ситуаціями першого знайомства й аналізують їх за такою схемою:

- 1) визначте причини успіху або невдачі педагога;
- 2) відповідність дій педагога віковим та індивідуальним особливостям учнів;
- 3) чи не є дії вчителя такими, що викликають протидію? У чому її причини?;
- 4) результативність (чи вміє педагог викликати позитивне ставлення до себе, забезпечити взаємний контакт, мотивувати, включити учнів у відповідну діяльність);
- 5) які здібності та особистісні якості педагога допомагають йому

забезпечити успіх:

- а) професійний рівень, ерудиція, кругозір,
- б) рівень внутрішньої культури,
- в) прихильність та любов до дітей,
- г) наявність педагогічного такту,
- д) прояв індивідуальності,
- е) почуття міри,
- є) уміння спілкуватися на рівних, не підкреслюючи своєї переваги,
- ж) почуття розумного та доречного гумору);
- б) оцінка техніки та культури мовлення вчителя, його невербальної поведінки;

7) оцінка методичної майстерності вчителя (опори на принципи виховання, використання оптимальних способів виховної взаємодії).

Наприкінці заняття студенти одержують домашнє завдання: змодельовати варіант першої зустрічі з учнями середніх або старших класів.

На другому занятті відбувається мікрОВикладання (демонстрація власних моделей педагогічно доцільної самопрезентації на початковому етапі педагогічної практики). Заняття передбачає: формування умінь і навичок педагогічно доцільної самопрезентації на основі демонстрації власних варіантів першого знайомства з класом, їх аналіз та самоаналіз за такими критеріями: 1) змістовність; 2) уміння зацікавити учнів та забезпечити взаємний контакт; 3) прояв індивідуальності педагога; 4) контакт з аудиторією; 5) зовнішня техніка педагога; 6) внутрішня техніка; 7) техніка та культура мовлення; 8) упевненість.

Третє конкурсне завдання з театральної педагогіки, при виконанні якого студенти демонструють техніку усного мовлення, інтонаційну виразність та театральні здібності шляхом відтворення поетичних текстів з українського національного фольклору (скоромовок, лічилок, дитячих забавлянок, прозивалок, українських жартівливих пісень). Тексти відбираються цікаві та веселі, що створює в залі під час їх читання з різними інтонаціями піднесену емоційну атмосферу. Текст супроводжується п'ятьма завданнями. Перше – вимагає виразно прочитати його в максимально швидкому темпі, що дає можливість оцінити звукову чіткість мовлення конкурсанта. Наступних чотири завдання перевіряють інтонаційну виразність та театральні здібності, оскільки текст читається з заданими інтонаціями, які вимагають створення певного театального образу, адекватно вказаній інтонації. Окрім інтонації, журі оцінює мімічну та пантонімічну виразність. Виконання таких завдань є досить важливим для педагога, тому що інтонація інколи буває важливішою за інформацію і її невиразність чи неадекватність змісту часто знижують коефіцієнт корисної дії інформації. Критерії оцінювання конкурсу членами журі: 1) звукова чіткість; 2) адекватна передача інтонації №1; 3) адекватна передача інтонації №2; 4) адекватна передача інтонації №3; 5) адекватна передача інтонації №4.

Тема четвертого конкурсного завдання з року в рік змінюється.

Спочатку це була самопрезентація учасника, потім – презентація факультету (інституту), пізніше – презентація спеціальності "Я і моя спеціальність". Сьогодні – реклама "Моя професія", мета якої – викликати інтерес до професії педагога взагалі, або вчителя якоїсь певної спеціальності. При підготовці цього конкурсного завдання розкриваються творчі здібності конкурсанта, уміння зорієнтувати на вибір професії педагога, переконати слухача та глядача шляхом розкриття привабливих сторін цієї професії, актуалізувати її серед інших професій. Учасник працює не лише над відбором цікавого змісту, звертаючись до фактів з життя знаменитих педагогів, поезії, цікавих педагогічних ситуацій, відеофрагментів про діяльність педагога, а і його композиційним оформленням, що має неабияке значення для реклами. При цьому більша частина рекламної інформації має звучати з уст самого учасника чітко, щиро, виразно, емоційно (знову ж таки, робиться ставка на майстерність володіння усним словом).

Пропонуємо фрагмент реклами професії вчителя, в основу якої покладені факти з життя та педагогічної діяльності А. С. Макаренка, подані в контексті сьогодення:

*Уявіть лікаря, який уводить собі сильну вакцину, щоб перевірити її небезпечність для організму. Лише після цього вводить її хворим. Герой моєї професії – лікар людської душі. Спосіб її лікування він спочатку випробовував на собі. Змнив себе. Потім змінив своїх вихованців. А після – всю науку виховання. Він не просто виховував, навіть не перевиховував. Він будував людські характери заново, як вибудував заново свій власний характер. Далі на екрані відображаються коротенькі яскраві відеофрагменти, що демонструють майстерність виховних впливів А. С. Макаренка. У кінці реклами звучить "Місячна соната" Бетховена. На фоні тихої музики звучать слова: *Пройде час. І ЮНЕСКО цілком справедливо визнає Антона Семеновича Макаренка кращим педагогом ХХ ст. А його "Педагогічну поему" – найкращим художнім твором про виховання. Продовження цих відеофрагментів – наше сьогодення. І твоє особисте майбутнє. Адже лише вибір професії педагога дає тобі шанс. Шанс створити власну "Педагогічну поему" і стати кращим педагогом ХХІ століття. Не втрачай його. Зроби свій вибір сьогодні, бо запізнитися можна назавжди.**

Основні конкурсні завдання – проведення фрагменту уроку або виховного заходу та їхня оцінка за відповідними критеріями. При підготовці фрагмента виховного заходу особлива увага акцентується на тому, що виховний захід повинен виховувати, а не розважати і в жодному разі не перетворюватись на шоу. Під час його проведення має проявлятися майстерність саме виховного впливу, тобто впливу на емоційну сферу особистості. Його завдання – спонукати до роздумів про моральні цінності, смисл життя, викликати потребу в самовихованні, дати поштовх до позитивних змін у структурі особистості, до боротьби зі своїми недоліками. Це обумовлює відповідні критерії оцінювання:

- 1) відповідність змісту поставленим цілям;

- 2) рівень реалізації його виховного потенціалу;
- 3) техніка та культура мовлення;
- 4) емоційний контакт із аудиторією;
- 5) вільне володіння змістом.

При проведенні *фрагмента уроку* акцентується увага на реалізації певної дидактичної ідеї, яка має бути представлена й розвинута в процесі мікрОВикладання. Основний акцент робиться на забезпеченні зустрічної активності учнів, зокрема студентів аудиторії, для яких проводиться фрагмент уроку. Оцінюється за такими критеріями: 1) науковість (оцінка змісту); 2) оптимальність методичних засобів; 3) забезпечення контакту з аудиторією; 4) вільне володіння навчальним матеріалом; 5) дотримання регламенту.

Висновки. Запропонований підхід до проведення загальноуніверситетського конкурсу педагогічної майстерності як засобу визначення рівня загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів забезпечує формування високого рівня професійної майстерності за її основними напрямками: майстерності усного мовлення, майстерності спілкування, майстерності проведення уроку та виховного заходу, майстерності володіння собою, а також майстерності розв'язання проблемних педагогічних ситуацій. Про ефективність такої форми свідчать високі успіхи студентів Вінницького державного педагогічного університету на Всеукраїнських олімпіадах із педагогіки. Щороку конкурс переростає у свято педагогічної майстерності, на якому демонструються педагогічні таланти все нових і нових молодих майстрів педагогічної справи, основи успіху яких закладаються на заняттях із "Основ педагогічної майстерності".

ЛІТЕРАТУРА

1. Бургін М. С. Наукова теорія і її підсистеми / М. С. Бургін, В. І. Кузнєцов // Філософська думка. – 1987. – №5. – С. 34–46.
2. Каплінський В. В. Авторська модель конкурсу педагогічної майстерності як засобу професійної підготовки майбутніх учителів / Каплінський В. В. // Авторські педагогічні технології в освітньо – виховному середовищі вищої школи: колективна монографія. – Вінниця : ТОВ "Ніланд ЛТД", 2014. – 235 с.
3. Смирнов С. А. Понятие режиссуры игры в педагогике / С. А. Смирнов // Вестник высшей школы. – 1987. – №6. – С. 34-39.

Свиридюк В.В.
викладач
(Житомирський інститут медсестринства)

НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ МАГІСТРІВ МЕДСЕСТРИНСТВА

Наукові дослідження в медсестринстві є способом отримання достовірних наукових даних, що дозволяють на їх основі здійснювати і вдосконалювати професійну діяльність. Доведено, що такі дослідження спрямовано на поліпшення сестринської практики. Здійснено теоретичний аналіз ефективності наукових досліджень магістрів медсестринства. У роботі використано метод контент-аналізу магістерських робіт та методи системного аналізу і логічного узагальнення. Виявлено роль сфери медсестринства як важливої складової охорони здоров'я, представники якої надають широкий спектр медичної допомоги. Проаналізовано результати наукових досліджень магістрів Житомирського інституту медсестринства, які мають практичну спрямованість. Магістрантами розроблено модель вдосконалення професійної компетентності медичної сестри, яка дозволяє на першому етапі формувати загальні педагогічні, психологічні та лідерські вміння, а на другому етапі формувати специфічні навички та вміння, що будуть застосовуватись медпрацівниками у їх роботі.

Ключові слова: медсестринство, наукові дослідження, магістри медсестринства.

Scientific researches in Nursing are the method of receipt of reliable scientific data that allow on their basis to carry out and perfect professional activity. An ultimate goal of researches in Nursing is upgrading of sisterly practice. The aim of researche is a theoretical analysis of effectiveness of scientific researches of Master's degrees in Nursing. For gaining end the content-analysis of Master's degree works and methods of analysis of the systems and logical generalization are used. Nursing is an important link of health protection the representatives of that give the wide spectrum of medicare. Master's degrees in Nuesing are basis of management of sisterly services in establishments of health protection, inalienable constituent of higher medical education and basic motive force of scientific researches in Nursing. In particular, due to researches of Master's degrees in Nursing it was succeeded to find out principal reasons from that the stages of Nurse medicare process and standards of medicare are executed by medical sisters not in full.

Keywords: Nursing, scientific researches, Master's degrees in Nursing.

Научные исследования в медсестринстве являются способом получения достоверных научных данных, которые позволяют на их основании

осуществлять и усовершенствовать профессиональную деятельность. Доказано, что такие исследования направлены на улучшение сестринской практики. Осуществлен теоретический анализ эффективности научных исследований магистров медсестринства. В работе использован контент-анализ магистерских работ, методы системного анализа и логического обобщения. Обнаружена роль сферы медсестринства как важная составляющая здравоохранения, представители которой оказывают широкий спектр медицинской помощи. Проанализированы результаты научных исследований магистров Житомирского института медсестринства, которые имеют практическое направление. Магистрантами разработана модель усовершенствования профессиональной компетентности медицинской сестры, которая позволяет обнаружить главные причины, неполного выполнения медицинскими сестрами стандартов медсестринской помощи.

Ключевые слова: *медсестринство, научные исследования, магистры медсестринства.*

Вступ. Наукові дослідження в сестринській справі, як і в будь-якій іншій науковій дисципліні, є методом отримання достовірних наукових даних, що дозволяють на їх основі здійснювати і удосконалювати професійну діяльність.

Сестринські наукові дослідження - це систематичний процес вивчення клінічних та управлінських проблем медсестрами, що намагаються здобути нову інформацію для поліпшення допомоги пацієнтам і вирішення проблемних ситуацій. Кінцева мета досліджень у медсестринстві - підвищення якості сестринської практики [14].

Мета роботи – теоретичний аналіз результатів наукових досліджень магістрів медсестринства.

Для досягнення мети використано **контент-аналіз** магістерських робіт та методи системного аналізу і логічного узагальнення.

Результати та їх обговорення. Історія медсестринських наукових досліджень рясніє подіями і етапами, що характеризують суть та інтенсивність цієї роботи. Першою віхою на цьому шляху прийнято вважати дослідження, проведене Флоренс Найтінгейл у 1859 році, яке було присвячене впливу чинників навколишнього середовища на стан здоров'я людини. Методично застосовуючи у практиці догляду за хворими свої глибокі і багатосторонні знання про природу людини, Флоренс Найтінгейл удосконалила традиційну жіночу роботу по догляду за хворими і звела її до рангу професійної діяльності, що базується на теоретичних знаннях і наукових принципах [13].

Сполучені Штати Америки по праву можуть вважатися країною, в якій наукові дослідження в медсестринстві є добре розвиненими і мають тривалу історію. На початку XX століття медична спільнота і менеджери великих шпиталів у США першими зрозуміли, що краще навчити медичну сестру

практичним навичкам догляду за хворими може досвідчена медична сестра, а не лікар. Крім того, менеджери закладів охорони здоров'я, які вміли рахувати гроші, переконалися, що використовувати лікаря у якості викладача медсестринських дисциплін у медичних школах і коледжах, економічно недоцільно. Найкраще з освітньою роботою у сфері медсестринства справляються медичні сестри із вищою освітою – магістри медсестринства. Крім того, завдяки своїм ґрунтовним знанням по догляду за хворими, магістри медсестринства набагато ефективніше управляли медсестринськими службами у практичній охороні здоров'я. Тому, уже в 1920 році в США з'являються перші медичні сестри-магістри, а згодом, через 5 років, викладачі медсестринських дисциплін із числа магістрів медсестринства в коледжах і університетах захищають дисертації на присвоєння наукового ступеня доктора філософії з медсестринства (PhD) [14].

Американська модель ступеневої медсестринської освіти швидко поширилась, незабаром її запозичили більшість розвинених країн світу. У 1975 році експерти Всесвітньої організації охорони здоров'я рекомендували для навчання медичних сестер замість викладачів-лікарів використовувати медичних сестер із вищою освітою – магістрів медсестринства. Україна розпочала підготовку магістрів медсестринства у 2008 році.

Крім того, керівники університетів і коледжів у розвинених країнах переконалися, що найкраща якість підготовки фахівців забезпечується поєднанням навчального процесу з науковими дослідженнями.

На початку XX століття керівники медсестринських служб і медичних шкіл вважали, що медсестринська практика може бути покращена шляхом підвищення якості освіти медичних сестер. Тому, перші наукові дослідження магістрів медсестринства були направлені на підвищення якості освіти і вдосконалення керівництва сестринськими службами, на поліпшення їхньої практичної діяльності. Досліджувалися учбові програми, відповідність освіти вимогам практичної охорони здоров'я, професійний портрет (професіограма) студентів сестринських шкіл тощо.

Одне з найбільш важливих досліджень в області сестринської освіти провела Джозефін Голдмарк (Josephine Goldmark) у 1923 р. Це було перше репрезентативне дослідження ролі медсестер у громадській охороні здоров'я, медсестринській освіті і менеджменті. Рекомендації дослідження підкреслювали необхідність розвитку в університетах освітніх програм для медсестер і поліпшення їх підготовки для роботи у якості викладачів медсестринських дисциплін та адміністраторів сестринських служб у шпиталях, а також для організації роботи медичних сестер поза стаціонарами [13].

Значний вплив на розвиток сестринської справи зробила Мері Марвін (Mary M. Marvin). У 1927 р. М. Марвін опублікувала в Американському медсестринському журналі (American Journal of Nursing) результати проведеного наукового дослідження, в якому виділила 6 основних напрямів удосконалення медсестринської практики [14].

1. Вичерпне вивчення медсестринських процедур і маніпуляцій з поглядом біологічних і природничих наук.

2. Аналіз медсестринських процедур і маніпуляцій з метою виявлення можливостей економії матеріалів, фінансових коштів, енергії тощо.

3. Порівняльний аналіз ефективності медсестринських втручань (процедур і маніпуляцій) з використанням різного устаткування і різних витратних матеріалів.

4. Експериментальний пошук якнайкращих освітніх методик викладання сестринської справи.

5. Доцільність попереднього тестування абітурієнтів, що вступають до медичних коледжів, з метою визначення їх професійної придатності і здібностей.

6. Вивчення практичної медсестринської діяльності для визначення необхідних навиків, що отримуються на різних етапах професійного навчання.

У 50-і роки XX століття рівень наукових досліджень в медсестринстві підвищився, а необхідність у публікації результатів зростає настільки, що привела до відкриття ще одного спеціалізованого видання, яким став журнал "Nursing Research" (Медсестринські наукові дослідження), перший номер якого вийшов з друку у 1952 р. Завданням нового видання було інформувати медичних сестер і представників споріднених професій про результати наукових досліджень у сестринській справі і стимулювати проведення таких досліджень.

У 1953 р. при Коледжі викладачів Колумбійського університету (Teachers College of Columbia University) відкрився Інститут досліджень і послуг у сфері сестринської освіти – перша установа в системі університетської освіти, створене спеціально для проведення медсестринських наукових досліджень. Завданням Інституту стало підвищення якості освіти медсестер за рахунок поєднання освіти з науковими дослідженнями в сестринській справі і сестринській освіті, популяризація їх результатів, а також підготовка медичних сестер-науковців.

У 1958 р. Американська асоціація медичних сестер заснувала Комітет з наукових досліджень, який відповідав за планування роботи, пов'язаної з медсестринськими науковими дослідженнями.

У 1965 р. Американська асоціація медичних сестер розпочала спонсорувати медсестринські наукові форуми міжнародного, державного та регіонального рівнів.

У 1966 р. був створений Міжнародний індекс сестринських видань (International Nursing Index).

У 70-х роках зростання числа медсестер, що займаються науковими дослідженнями, і дискусії по теоретичних питаннях і проблемах професійного самопізнання, створили передумови для розвитку додаткових засобів інформування суспільства про дослідження в області сестринської справи. Були створені ще 3 журнали, що освітлювали результати

медсестринських наукових досліджень: "Advances in Nursing Science", (Досягнення в медсестринстві), "Research in Nursing and Health" (Наукові дослідження в медсестринстві та в охороні здоров'я), "The Western Journal of Nursing Research". (Західний журнал медсестринських досліджень). Сталася також зміна акцентів в тематиці досліджень.

Серед питань, що вивчалися, стали переважати не проблеми професійного навчання, адміністрування та менеджменту самих медсестер, а питання поліпшення якості медсестринської допомоги. Проблеми клінічної практики (медсестринських втручань) стали головним пріоритетом медсестринських наукових досліджень.

У 80-і роки розвивалася методологічна основа медсестринських наукових досліджень: більше уваги стали приділяти методам збору і аналізу інформації, а також зв'язкам наукових досліджень і теоретичних основ сестринської справи з практикою. Створений в ці роки журнал "Applied Nursing Research" (Прикладні медсестринські наукові дослідження) публікував результати наукових сестринських досліджень по темах, важливих для практикуючих медсестер.

Останнім часом в США наукові дослідження в сестринській справі знаходять все більше визнання на міжнародному рівні. Створений Національний інститут сестринських досліджень, зміцнюється фінансова підтримка досліджень. У лікувально-профілактичних установах введені постійні посади медсестер-науковців, що займаються проведенням і розробкою клінічних медсестринських досліджень. Американські фахівці вважають, що медсестринські наукові дослідження покликані сприяти зміцненню наукової бази медсестринської практики, тому число прикладних наукових досліджень, що проводяться медсестрами, орієнтованих на сестринську практику, має бути істотно збільшене.

В Європі медсестринські наукові дослідження розвивалися впродовж останніх 50-60 років. У Великобританії, Німеччині, Франції, Швейцарії, Польщі, Литві сестринську справу визнано самостійною професією і відповідною науковою спеціальністю.

Не дивлячись на відмінності в рівнях розвитку сестринських досліджень в різних європейських країнах, етапи цього процесу в них дуже схожі. Наукові дослідження в області сестринської справи починали розвиватися як ініціатива лідерів медсестринства. Наступним етапом було отримання урядової підтримки для підготовки медичних сестер із завершеною вищою освітою, освітніх ступенів магістра та доктора філософії з медсестринства (PhD), а також сприяння науковим медсестринським дослідженням з боку національних медсестринських асоціацій.

Подальший розвиток інфраструктури медсестринської науки був пов'язаний із системою вищих навчальних закладів. Саме клініки університетів стали базою для розширення спектру медсестринських наукових досліджень і підвищення їх якості. Велика їх частка як і раніше проводиться медсестрами для отримання вченого ступеня або

практикуючими медсестрами за місцем роботи без наукового керівництва. Така ситуація пов'язана з відсутністю в більшості країн достатнього штату медсестер – наукових працівників і спеціалізованих дослідницьких відділень або посад в клініках, що забезпечують медсестрам оплачуваний, спеціально передбачений час для проведення досліджень. Проте ситуація швидко змінюється у кращу сторону в тих країнах, де сестринські відділення університетів завойовують все більший авторитет і пошану. На це націлені зусилля Всесвітньої організації охорони здоров'я, Міжнародної ради медичних сестер (International Council of Nurses) і Робочої групи європейських медичних сестер-дослідників (Workgroup of European Nurse Researchers).

Наукові дослідження перших в державі Україні магістрів медсестринства розпочались у 2008 році, коли для керівництва науковими дослідженнями майбутніх магістрів медсестринства в Житомирському інституті медсестринства було створено кафедру "Сестринська справа". Першим завідувачем кафедри став доктор медичних наук, професор Т.К.Набухотний. Перші магістерські дисертації були захищені 23 червня 2010 року на засіданні державної екзаменаційної комісії, яку очолював директор Українського інституту стратегічних досліджень МОЗ України, доктор медичних наук, професор Г.О.Слабкий.

На сьогодні кафедру "Сестринська справа" очолює доктор медичних наук, професор В.О. Заболотнов. На кафедрі, починаючи з 2008-го року підготовлено та успішно захищено 122 магістерські дисертації.

Підготовку магістрів сестринської справи розпочато також в Інституті медсестринства Тернопільського державного медичного університету ім. І.Я. Горбачевського, Львівському інституті медсестринства та лабораторної медицини ім. Андрія Крупинського, Буковинському державному медичному університеті, Харківському Національному медичному університеті.

Для публікації результатів наукових досліджень науковців інституту, у першу чергу магістрів медсестринства, було засновано 2 періодичні наукові видання: "Магістр медсестринства" та "Вісник Житомирського інституту медсестринства".

"Магістр медсестринства" – Український науковий і практичний журнал, перший номер якого вийшов з друку у 2009 році. Засновник – КВНЗ "Житомирський інститут медсестринства". Головний редактор: ректор інституту, Заслужений лікар України, доктор медичних наук, професор В.Й. Шатило

До редакційної колегії журналу входять провідні фахівці в галузі охорони здоров'я та медсестринської освіти України: академік НАМН України, доктор медичних наук, професор О.П.Волосовець, директор Українського інституту стратегічних досліджень МОЗ України, доктор медичних наук, професор Г.О.Слабкий, ректор Львівського інституту медсестринства та лабораторної медицини, доктор медичних наук, професор М.Б.Шегедин, професори: В.О.Заболотнов, Т.К.Набухотний, І.М.Плеш,

Р.О.Сабадишин, Т.В.Сорокман, доктор медичних наук В.З.Свиридюк, доктор медичних наук П.В.Яворський та інші.

До наукової ради журналу входять: доктор наук з педагогіки (PhDr), професор Пермського, Міланського та Болонського університетів (Італія) *Дімітрос Аргіропулос*; доктор філософії з педагогіки (PhD), директор Центру освітніх програм Вищої Школи м. Сент Луїс (США) *Алла Гонсалес Дель Кастільо*; доктор наук з медицини (PhDr), професор Вищої Школи Агробізнесу (Польща) *Анджей Гумула*; доктор філософії з медсестринства (PhD), професор, голова Асоціації медичних сестер та акушерок регіону "Високі Татри" (Словачія) *Лукас Кобер*; доктор наук з педагогіки (PhDr), професор Палацького Університету в м. Оломоуці (Чехія) *Мирослав Копецки*; доктор філософії з медицини (PhD), професор факультету медсестринства та наук про здоров'я Жешовського університету (Польща) *Малгожата Марч*; доктор філософії з медицини (PhD), головний редактор журналу "Фахівець в медсестринстві" (Польща) *Ева Молка*; магістр медсестринства (Mgr), заступник головного редактора журналу "Фахівець в медсестринстві" (Польща) *Рената Мрочковська*; доктор філософії з медсестринства (PhD), доцент факультету гуманітарних і соціальних наук Університету Святого Кирила (Словачія) *Ярослав Станчак*; доктор наук з медицини (PhDr), професор Вищої Школи Агробізнесу (Польща) *Збігнєв Пухальський*; ректор Вищої Школи Агробізнесу (Польща), професор *Роман Збігнєв Енглєр*.

В журналі "Магістр медсестринства" друкуються результати наукових досліджень в медсестринстві не лише науковців України, але й дослідників проблем медсестринства та медсестринської освіти з багатьох зарубіжних країн: Польщі, Чехії, Словачії Італії тощо.

"Вісник Житомирського інституту медсестринства" – Український науково-практичний журналі. Засновник – КВНЗ "Житомирський інститут медсестринства". Головний редактор: ректор інституту, Заслужений лікар України, доктор медичних наук, професор Шатило В.Й. Перший номер журналу вийшов у 2009 році.

Якщо в журналі "Магістр медсестринства" друкуються результати наукових досліджень в медсестринстві науковців зі всього світу, то у "Віснику Житомирського інституту медсестринства" публікуються виключно наукові роботи магістрів - випускників інституту.

Обидва журнали мають електронні версії, що є необхідною умовою для включення наукових статей, надрукованих у журналах, до міжнародних наукометричних баз. Магістри медсестринства отримують міжнародний реєстраційний код науковця ORCID, за яким вираховують індекс цитування (індекс Хірша). Індекс цитування відображає частоту посилань інших дослідників на роботи конкретного науковця і, таким чином відображає значення, вклад у науку, проведених досліджень і вагомість отриманих результатів.

Принагідно відмітимо, що на сьогодні у світі публікується більше тисячі журналів з медсестринства. В Україні з 5-ти медсестринських видань засновником 2 наукових журналів є Житомирський інститут медсестринства.

Наукові дослідження виконані магістрами Житомирського інституту медсестринства можна віднести до наступних основних напрямів:

1. Розроблення наукових основ і методичних аспектів медсестринської освіти, Обґрунтування системи науково-методичного супроводу ступеневої медсестринської освіти та впровадження наукової спеціальності "Медсестринство";

2. Наукове обґрунтування забезпечення населенню оптимального рівня кваліфікованої, загальнодоступної медсестринської допомоги у профілактичних, лікувальних та реабілітаційних заходах. Реабілітація та профілактика за участю медичних сестер найбільш поширених соціально значимих захворювань.

3. Наукове розроблення медсестринського процесу, стандартів надання медсестринських послуг, діагностично-лікувальної та профілактичної допомоги в межах компетенції медичної сестри, створення єдиної методології розробки протоколів і стандартів медсестринської допомоги. .

4. Менеджмент у медсестринстві, стандартизація сестринського процесу, наукове обґрунтування найбільш доцільних форм медсестринської діяльності, медсестринських втручань, визначення і розмежування функцій, проведення їх реформування, реструктуризації та апробації залежно від напрямів, рівнів та етапів надання медичної допомоги.

5. Вивчення та узагальнення досягнень вітчизняної та світової науки з проблем медсестринства, наближення національного медсестринства до міжнародних стандартів шляхом поєднання вітчизняних традицій у медсестринстві зі світовим досвідом.

6. Розроблення нових, перспективних напрямів наукових досліджень у медсестринстві та прогнозування його розвитку.

Великого значення в Житомирському інституті медсестринства надається апробації наукових досягнень магістрів медсестринства. Студенти магістратури щорічно беруть участь (виступають з доповідями) більш, ніж на 60 міжнародних, всеукраїнських міжрегіональних та регіональних студентських конгресах і науково-практичних конференціях.

Починаючи з 2010-го року вони 42 раз ставали дипломантами міжнародних наукових форумів студентів та молодих вчених: у Жешові, Ярославі, Катовіцах-Лігоці (Польща), Їглаві, Трнаві і Високих Татрах (Словачія), Чеських Будейовіцах (Чехія), на Міжнародному медичному конгресі студентів і молодих вчених в Тернополі, на Міжнародному медико-фармацевтичному конгресі студентів і молодих вчених "Пріоритети та перспективи молодіжної науки".в Чернівцях, на Міжнародній науково-практичній конференції "Трансформація мовного образу сучасного фахівця" в Житомирському державному університеті ім. Івана Франка та в інших закладах.

Для сприяння апробації (презентації) результатів наукових досліджень магістрів медсестринства Житомирський інститут медсестринства є організатором та співорганізатором 4-х наукових форумів – двох в Україні та двох за кордоном.

1. Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю "Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи", яка щорічно проводиться в Житомирському інституті медсестринства. У поточному 2016 році VII така конференція буде проходити 20-21 жовтня. У роботі конференції беруть участь (виступають з доповідями) всі студенти-магістранти інституту.

2. All-Ukrainian Scientific and Practical Conference "Current Trends in Youth Scientific Research" ZSTU. Zhytomyr, April 14, 2016. Англomовна науково-практична конференція: "Напрями наукових досліджень студентів і молодих вчених", яка проводиться на базі Житомирського державного технологічного університету, У 2016 році вона відбулася 14 квітня. В роботі конференції брали участь (виступили з доповідями) 8 студентів Житомирського інституту медсестринства.

3. Międzynarodowa Konferencja Naukowa "Osetrovatelstvo a porodna asistencja". Jiglava, Slovakia, April 20, 2016. Міжнародна наукова конференція "Медсестринство і акушерство" у м. Іглава (Словачія), яка відбулася 20 квітня 2016 року. В роботі конференції брали участь 4 студенти магістратури Житомирського інституту медсестринства.

4. Międzynarodowa Konferencja Naukowo-Szkoleniowa "Interdyscyplinarne aspekty urody, zdrowia I choroby". PWSTE/ Jaroslaw, Poland, May 12, 2016. Міжнародна наукова і навчальна конференція "Міждисциплінарні аспекти краси, здоров'я і хвороб" у м. Ярославі (Польща), яка відбулася 12 травня 2016 року. В роботі конференції також брали участь молоді науковці інституту із числа магістрів.

Загалом студенти магістратури за два роки навчання в середньому беруть участь не менше, ніж у шести наукових форумах: 1-2 міжнародних, 2-3 всеукраїнських та 3-5 регіональних.

Починаючи з 2008-го року, за 8 років існування магістратури з медсестринства 122 магістри-випускники Житомирського інституту медсестринства опублікували 902 статті у різних наукових виданнях: від престижних зарубіжних фахових журналів, які включені до провідних міжнародних наукометричних баз Web of Science, Scopus, Google scholar, до вітчизняних збірників наукових праць. Частка магістрів, що мають індекс цитування, тобто тих на роботи яких посилаються інші науковці, становить 4,8%. Кожен з магістрів опублікував від 2-х до 12 статей, в середньому 7 друкованих робіт на одного автора.

Переважна більшість наукових досліджень магістрів Житомирського інституту медсестринства були прикладними і мають важливе практичне значення для галузі охорони здоров'я та медичної (медсестринської) освіти.

Так, завдяки дослідженням магістрів: О.Я.Авдійчук "Нормативи навантаження на медичну сестру спеціалізованого ендокринологічного відділення", І.І.Ліщук "Особливості професіограми медичної сестри спеціалізованого відділення на прикладі регіонального кардіоаритмологічного центру", А.В. Купріяненко "Роль медичної сестри загальної практики-сімейної медицини на сучасному етапі реформування охорони здоров'я", І.Ю. Ординської "Особливості роботи медичної сестри в міжрайонному проти-туберкульозному диспансері", А.О.Остачук "Нормативи навантаження на медичну сестру хірургічного відділення в лікувально-профілактичних закладах II рівня", В.В. Скиданчука "Організація роботи медичної сестри спеціалізованого відділення серцево-судинної хірургії на прикладі Олександрівської клінічної лікарні м. Києва", розроблені науково обгрунтовані рекомендації для МОЗ України щодо оптимізації (зменшення) навантаження на медичних сестер в закладах охорони здоров'я у відповідності до міжнародних стандартів [1; 11; 12].

Узагальнюючи наукові дослідження магістрів, що стосувалися стандартизації медсестринського процесу у закладах охорони здоров'я первинного, вторинного та третинного рівнів: Л.П. Акуліної "Сучасні підходи до реорганізації роботи приймального відділення в умовах реформування галузі охорони здоров'я", Д.М. Бухти "Стандартизація медсестринського процесу у відділеннях і центрах реабілітації лікарень відновного лікування", Н.М. Кордиш "Стандартизація медсестринського процесу у відділенні хірургічного профілю третинного рівня (на прикладі нейрохірургічного центру Житомирської обласної клінічної лікарні ім. О.Ф. Гербачевського)", А.І. Мартиновець "Роль медичної сестри у відділенні анестезіології та інтенсивної терапії для новонароджених", О.Я. Матердей "Сучасні підходи до стандартизації медсестринського процесу у відділеннях анестезіології та інтенсивної терапії", І.М. Рудик "Стандартизація медсестринського процесу у спеціалізованому неврологічному відділенні третинного рівня", магістри науково обгрунтували необхідність ступеневої підготовки медичних сестер та раціонального використання медичних сестер різного освітнього ступеня:

- дипломованих медсестер з початковим рівнем освіти – молодших бакалаврів згідно з новим (2014 р.) Законом України "Про вищу освіту", доцільно використовувати на первинному рівні надання медичної допомоги – в Центрах первинної медико-санітарної допомоги (ПМСД);

- бакалаври мають працювати у спеціалізованих відділеннях і центрах вторинного та третинного рівнів, а також менеджерами в охороні здоров'я;

- магістри – менеджерами в охороні здоров'я та викладачами сестринських дисциплін в медичних навчальних закладах, а в майбутньому завідувачами кафедр сестринської справи, директори медичних коледжів, ректорами інститутів та академій медсестринства, деканами факультетів медсестринства в університетах [2; 8].

За науковим напрямом: "Менеджмент у медсестринстві та організація медсестринського процесу" були виконані дослідження магістрів:

Т.В.Мотрунецької "Менеджмент у медсестринстві в контексті запровадження вищої медсестринської освіти в Україні", Н.І.Габрук "Готовність медичних сестер-бакалаврів до управлінської діяльності", Т.І.Гопаци "Формування лідерських якостей у майбутніх бакалаврів сестринської справи", І.В. Кузьмінської "Управління медичними послугами в приватному секторі (на прикладі ТОВ "Науково-лікувальний реабілітаційний центр "Асклепій", А.О. Лукінської "Формування лідерських якостей у магістрів сестринської справи", І.М. Ляшенко "Організація роботи медичної сестри в спеціалізованому відділенні на прикладі оториноларинголо-гічному центрі", Л.В. Пасеки "Формування готовності медичних сестер до управлінської діяльності", І.М.Рокітенець "Медико-соціологічне дослідження причин конфліктів в медичній практиці та обґрунтування підходів до їх попередження і вирішення", І.Ю. Тичини "Особливості управлінської діяльності керівників сестринських служб в Україні та Польщі", І.М.Щербань "Обґрунтування напрямів удосконалення професійної підготовки з організації роботи медичних сестер – помічників сімейного лікаря в ПМСД", За цим напрямом відбувалось наукове обґрунтування ролі медичних сестер з вищою освітою в якості старших медичних сестер високо спеціалізованих відділень і центрів, керівників (менеджерів) відділень і лікарень сестринського догляду (хоспісів) та організаторів сестринських служб. [10].

За науковим напрямом: "Стандартизація сестринського процесу, створення та дотримання стандартів (протоколів) надання медичної допомоги, у тому числі сестринських втручань" виконані магістрами дослідження: Н.В. Білім "Стандартизація медсестринського процесу у дитячому відділенні анестезіології та інтенсивної терапії", А.С. Васильєвою "Особливості професіограми медичної сестри спеціалізованого гінекологічного відділення третинного рівня", Ю.М. Вознюк "Обґрунтування системи вдосконалення підготовки медичних сестер в умовах переходу до ступеневої освіти", Н.В. Дужич. "Формування інформаційної компетентності медичних сестер у вищих медичних навчальних закладах I-III рівнів акредитації", Л.П. Капертеховою "Стандартизація медсестринського процесу у дитячому відділенні молодшого віку закладів охорони здоров'я вторинного рівня", Д.С. Марчук "Організаційно-педагогічні вимоги удосконалення професійної компетенції майбутніх медсестер", Непоменко Т.В. "Розвиток ступеневої медсестринської освіти та її реалізація у практичну діяльність медичних сестер", Н.А. Яворською "Професійна культура майбутніх медичних сестер: специфіка, структура, динаміка в українському контексті", Т.І. Яворською "Вплив стандартизації сестринського процесу на якість медичної допомоги у відділеннях хірургічного профілю", дозволили з'ясувати основні причини, з яких етапи медсестринського процесу та стандарти (протоколи) надання медичної допомоги виконуються медичними сестрами не сповна.

Серед низки причин основними є наступні:

- відсутність матеріальної складової мотивації (заробітна плата медичних сестер є однією із найнижчих у державі серед кваліфікованих працівників);

- надмірна загальна завантаженість (20-25 хворих на одну медсестру, у той час як у дитячих стаціонарах для дітей молодшого віку країн Євросоюзу – 5-6 пацієнтів на одну медсестру);

- відсутність комп'ютеризації та автоматизації виробничого процесу;

- надлишкова кількість медичної документації; необладнане робоче місце і неповне забезпечення медичного персоналу засобами індивідуального захисту;

- небажання брати на себе додаткову відповідальність тощо.

За цим напрямом обґрунтовано підхід, згідно з яким, запровадження етапів медсестринського процесу та дотримання медичними сестрами стандартів (протоколів) надання медичної допомоги, розширення спектру сестринських втручань в закладах охорони здоров'я повинні супроводжуватися оптимізацією навантаження на медичних сестер, відповідною до затрачених зусиль мотивацією, забезпеченням виробничого процесу та робочого місця засобами механізації та автоматизації (сучасною медичною апаратурою та оргтехнікою) [7].

Завдяки науковим дослідженням магістрів за наступною тематикою: "Регіональні особливості раку стравоходу у жителів Житомирської області залежно від екологічної ситуації та роль медичної сестри в його профілактиці" (Л.В.Гром), "Епідеміологія, медико-соціальні наслідки раку молочної залози та обґрунтування ролі медичної сестри в профілактичних заходах" (І.Г.Макарець); "Роль медичної сестри в процесі реабілітації дітей хворих на дитячий церебральний параліч" (В.В.Сидоренко); "Регіональні особливості новоутворень органів дихання у Житомирській області та роль медичної сестри щодо їх попередження" (І.В.Степанова); "Особливості епідеміології та профілактики катаракти у дітей в залежності від екологічних чинників" (Л.П.Титарчук); "Роль медичної сестри у заходах з попередження суїциду підлітків" (І.В.Ткачук) було чітко показано, що за існуючої на сьогодні в Україні моделі організації медичної допомоги, найкращі показники здоров'я населення забезпечують медичні заклади, які обслуговують від 60 до 80 тис. населення. Територіальні медичні об'єднання, які обслуговують меншу кількість населення мають значно гірші результати своєї діяльності. Гірші результати діяльності спостерігаються і в закладах, які обслуговують більше 80 тис. населення. [5]

Завдяки науковим дослідженням магістрів: І.М.Заблоцької "Особливості роботи сімейної медичної сестри з пацієнтами похилого та старечого віку", Н.О. Косянчук "Роль медичної сестри у паліативній допомозі людям похилого віку", І.Ю. Назарук "Наукове обґрунтування моделі розвитку паліативної медицини на регіональному рівні" розроблено оптимальну модель організації паліативної допомоги та перспективні підходи до її

удосконалення на регіональному рівні, тобто для потреб Житомирської області [6].

Завдяки дослідженням на тему: "Психологічні передумови сімейних конфліктів та обґрунтування перспективних підходів їх попередження за участю сімейної медичної сестри" (С.В.Діденко), "Особливості формування стресостійкості у студентів вищого навчального закладу" (К.Е.Дяблова), "Синдром емоційного вигорання в професійній діяльності медичної сестри" (Л.А.Мельник), "Детермінанти психічного здоров'я та профілактика синдрому емоційного вигорання у медичних сестер" (І.І.Рублік) з'ясовано основні причини, поширеність і особливості проявів синдрому емоційного вигорання у медичних сестер, розроблено перспективні підходи до його профілактики [9].

Завдяки дослідженням магістрів за цією тематикою чітко встановлено, що найбільш вразливими щодо синдрому емоційного вигорання є молоді медичні сестри з наступними особистісними психологічними особливостями:

1. Педантичні – характеризується сумлінністю, зведеною в абсолютизм, надмірною, хворобливою акуратністю, прагненням у будь-якій справі добитися зразкового результату (навіть на шкоду собі);

2. Демонстративні – прагнення бути першою у всьому, завжди бути на видноті. Цьому типу властива висока міра виснаження при виконанні навіть непомітної рутинної роботи;

3. Емпатійні – вразливі та занадто чутливі молоді медсестри, чуйні, схильні сприймати чужий біль як власний. Емпатія і самопожертва в них виражена настільки, що межує з патологією, із саморуйнуванням [9].

Наукові дослідження магістрів: О.М.Гальченко "Епідеміології, медико-соціальні наслідки парентерального вірусного гепатиту С та обґрунтування моделі профілактичної роботи за участю молодшого медичного персоналу", О.В. Гуменюк "Роль операційної медичної сестри у попередженні внутрішньолікарняної інфекції", Ю.М. Киричук "Обґрунтування системи протидії внутрішньо лікарняному інфікуванню парентеральними вірусними гепатитами", М.М. Левківської "Особливості профілактики внутрішньолікарняних інфекцій в отоларингологічному і хірургічному відділеннях стаціонару", І.В. Слабоуз "Роль медичної сестри в профілактиці внутрішньо-лікарняних інфекцій в операційних блоках багатопрофільних лікарень", Т.Ю. Стеценко "Обґрунтування системи протидії внутрішньо лікарняним інфекціям у гемодіалітичних центрах", Н.Ю. Юнусової "Роль медичної сестри у профілактиці внутрішньолікарняної інфекції у відділеннях хірургічного профілю" присвячено практичним питанням організації забезпечення безпечного лікарняного простору та протидії внутрішньолікарняним інфекціям у структурних підрозділах різних закладів охорони здоров'я: багатопрофільних лікарнях, центрах гемодіалізу, центрах ПМСД, операційних блоках, відділеннях хірургічного профілю.[16]

Результати наукових досліджень магістрів: Н.М.Галанзовської "Медико-соціальні аспекти ВІЛ-інфекції в Житомирському регіоні",

Л.М.Горбач "Перспективні аспекти сестринського процесу в організації медичної допомоги хворим на ВІЛ-інфекцію на прикладі Житомирської області", К.П. Гордієнко "Особливості профілактики поєднаних соціально-значимих хвороб (СНІД та наркоманія) за участю медичної сестри", О.В.Кашталінчук "Особливості профілактики поєднаних соціально-значимих хвороб (СНІД та туберкульоз) та роль медичної сестри в її виконанні", І.В.Кравченко "Ставлення суспільства до проблем ВІЛ/СНІДу" знайшли практичне втілення у покращенні надання медичної допомоги, реабілітаційних та профілактичних заходах щодо ВІЛ-інфікованих, а також хворих на СНІД, у тому числі поєднаний з туберкульозом. [4].

Проблемам збереження здоров'я дітей і підлітків присвячені роботи магістрів: Л.В. Андрушкевич "Профілактика ранньої непланованої вагітності у неповнолітніх як перспективний аспект збереження репродуктивного здоров'я за участю медичної сестри", О.Ю. Гришук "Роль медичної сестри-помічника сімейного лікаря у профілактиці травматизму підлітків", З.В.Каландарішвілі "Оцінка ефективності роботи медичної сестри в медико-соціальній реабілітації дітей з дитячим церебральним паралічем", Т.Ю.Калініч "Профілактика захворювань, що передаються статевим шляхом, серед підлітків та роль медичної сестри у їх попередженні", А.В. Кирилюк "Комплексна оцінка стоматологічного статусу та розробка профілактичних програм за участю медичної сестри з метою збереження здоров'я дітей", Г.М.Колесник "Особливості педагогічних підходів в роботі медичної сестри щодо профілактики наркоманії у підлітків", О.С. Коломієць "Роль медичної сестри в профілактиці серцево-судинних захворювань у дітей підліткового віку", О.М. Криволапової "Обґрунтування системи профілактичної роботи по запобіганню ожиріння у дітей", Кучумової Р.С. "Профілактики травматизму серед дитячого населення м. Житомира", К.І. Левашової "Роль медичної сестри у профілактиці туберкульозу у дітей", Т.Л. Ляхевич "Роль медичної сестри у профілактиці та реабілітації дитячого травматизму", Н.О. Мельник "Обґрунтування сестринської моделі попередження аліментарно-конституційного ожиріння у підлітків". [3].

Проблемі реабілітації хворих з найбільш поширеними, соціально значимими захворюваннями присвячені дослідження магістрів: К.А.Гарлінської "Медико-соціальне обґрунтування оптимізованої системи медико-соціальної допомоги та реабілітації інвалідів з кардіологічною патологією", Т.С. Жилінської "Медико-соціальні аспекти роботи медичної сестри з виконання індивідуальної програми реабілітації інваліда з ураженням опорно-рухового апарату", Ю. Кодряну "Інвалідність - медичні, соціальні наслідки для держави, оцінка якості й ефективності системи реабілітації і відновного лікування", О.В.Нідзелик "Особливості профілактики та реабілітації депресивних розладів за участі медичної сестри", В.В. Сидоренко "Роль медичної сестри в процесі реабілітації дітей хворих на дитячий церебральний параліч", М.В. Шинкарчук "Роль медичної сестри в медико-соціальній реабілітації військових, що повернулися з АТО",

О.В. Шитікової "Роль медичної сестри у профілактиці та реабілітації хворих із захворюваннями крові та кровотворних органів" [15].

Профілактика як керованих щепленнями інфекцій, так і хронічних прогресуючих хвороб на кшталт цукрового діабету, ішемічної хвороби серця, артеріальної гіпертензії, ожиріння, попередження виникнення і прогресування яких потребує значних зусиль по навчанню населення основам здорового способу життя також лягає на плечі медсестер. Вони, як найчисельніша та найбільш наближена до пацієнтів ланка галузі охорони здоров'я, за рахунок більш тісного особистісного спілкування, часто на власному позитивному прикладі, виконують профілактичну роботу ефективніше за лікарів.

Узагальнені висновки у межах напряму "Розроблення наукових основ і методичних аспектів медсестринської освіти" полягають в тому, що показано настільки є ефективним використання інноваційних методів стимулювання навчальної діяльності, таких як: ділові та рольові ігри; дискусії і диспути; створення ситуацій емоційно-моральних переживань, створення ситуацій пізнавальної новизни за допомогою сучасних інтерактивних комп'ютерних технологій. Розроблено модель вдосконалення професійної компетентності медичної сестри, яка дозволяє на першому етапі формувати загальні педагогічні, психологічні та лідерські вміння, а на другому етапі формувати специфічні навички та вміння, що будуть застосовуватись медпрацівниками у їх роботі.

Висновки.

1. Медсестринство – важлива ланка охорони здоров'я, представники якої надають широкий спектр медичної допомоги (догляд, невідкладна допомога, профілактика, реабілітація тощо).

2. Магістри медсестринства – основа менеджменту сестринських служб в закладах охорони здоров'я, невід'ємна складова вищої медичної (медсестринської) освіти і основна рушійна сила наукових досліджень в медсестринстві.

3. Результати наукових досліджень магістрів Житомирського інституту медсестринства носять прикладний характер і мають важливе практичне значення для охорони здоров'я та медичної освіти.

4. Магістри медсестринства беруть участь у формуванні унікальних наукових знань, що виокремлюють медсестринство серед інших професій та сприяють підвищенню якості сестринської практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдійчук О.Я. Нормативи навантаження на медичну сестру в спеціалізованому ендокринологічному відділенні. / О.Я.Авдійчук. // Вісник Житомирського інституту медсестринства. – 2015. – №1(7). – С.3-9.

2. Акуліна Л.П. Підходи до реорганізації роботи приймального відділення в умовах реформування галузі охорони здоров'я. / Л.П.Акуліна. // Вісник Житомирського інституту медсестринства. – 2014. – №1(6). – С.3-11.

3. Андрушкевич Л.В. Профілактика ранньої непланованої вагітності у неповнолітніх як перспективний аспект збереження репродуктивного здоров'я за участю медичної сестри. / Л.В.Андрушкевич. // Вісник Житомирського інституту медсестринства. – 2012. – №1(4). – С.1-9.
4. Галанзовська Н.М. Медико-соціальні аспекти ВІЛ-інфекції в Житомирському регіоні. / Н.М.Галанзовська. // Вісник Житомирського інституту медсестринства. – 2010. – №1(2). – С. 64-88.
5. Гром Л.В. Регіональні особливості новоутворень органів дихання у Житомирській області та роль медичної сестри щодо їх попередження. /Л.В.Гром. // Вісник Житомирського інституту медсестринства. – 2010. – №1(2). – С.53-87.
6. Заблоцька І.М. Особливості роботи сімейної медичної сестри з пацієнтами похилого та старечого віку. / І.М.Заблоцька. // Вісник Житомирського інституту медсестринства. – 2013. – №1(5). – С.71-86.
7. Капертехова Л.В. Стандартизація медсестринського процесу у педіатричному відділенні молодшого віку закладів охорони здоров'я вторинного рівня. /Л.В.Капертехова. // Вісник Житомирського інституту медсестринства. – 2014. – №1(6). – С. 54-64.
8. Матердей О.Я. Сучасні підходи до стандартизації медсестринського процесу у відділеннях анестезіології та інтенсивної терапії. / О.Я.Матердей. // Вісник Житомирського інституту медсестринства. – 2012. – №1(4). – С.114-119.
9. Мельник Л.А. Синдром емоційного вигорання в професійній діяльності медичної сестри. / Л.А.Мельник. // Вісник Житомирського інституту медсестринства. – 2013. – №1(5). – С.124-133.
10. Мотрунецька Т.В. Менеджмент у медсестринстві в контексті запровадження вищої медсестринської освіти в Україні. / Т.В.Мотрунецька. //Вісник Житомирського інституту медсестринства. – 2013. – №1(5). – С.134-147.
11. Ординська І.Ю. Особливості роботи медичної сестри в міжрайонному проти-туберкульозному диспансері. /І.Ю.Ординська. //Вісник Житомирського інституту медсестринства. – 2015. – №1(7). – С.141-150. .
12. Остапчук А.О. Нормативи навантаження на медичну сестру в лікарнях вторинного рівня. /А.О.Остапчук. // Вісник Житомирського інституту медсестринства. – 2015. – №1(7). – С.151-159.
13. Шатило В.Й. Наукові дослідження в медсестринстві як інструмент удосконалення національної системи охорони здоров'я. /В.Й.Шатило. //Магістр медсестринства. – 2009. – № 1(2). – С. 5-9.
14. Шатило В.Й. Медсестринстві як наукова спеціальність. /В.Й.Шатило, В.З.Свиридюк. // Магістр медсестринства. – 2011. – № 1(5). –С. 5-14.
15. Шинкарчук М. Роль медичної сестри в медико-соціальній реабілітації військових, що повернулися з АТО. / М.Шинкарчук. // Вісник Житомирського інституту медсестринства. – 2016. – № 2(9). – С. 122-134.

16. Юнусова Н.Ю. Роль медичної сестри у профілактиці внутрішньолікарняної інфекції у відділеннях хірургічного профілю / Н.В.Юнусова. // Вісник Житомирського інституту медсестринства. – 2016. – №1(8). – С.134-147.

17. Яворська Н.А. Професійна культура майбутніх медичних сестер: специфіка, структура, динаміка в українському контексті. / Н.А.Яворська. // Вісник Житомирського інституту медсестринства. – 2015. – №1(7). – С. 215-221.

РОЗДІЛ III. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

УДК 376.1

*Аргіропоулос Дімітріс,
доктор педагогіки, професор Пармського, Болонського,
Міланського університетів (Італія), референт та науковий
координатор міжнародного співробітництва з інклюзивної освіти
між Італією, Молдовою, Україною, Болівією, Ерітреею*

ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ: ДОСВІД ІТАЛІЇ

Обґрунтовано педагогічні поняття, які складають базові знання з інклюзії/інтеграції, показано, як вони можуть використовуватися в навчальній практиці. Представлено різні професійні постаті, які сприяють розвитку інклюзивної освіти та роблять значний внесок у сферу підтримки процесу інтеграції дитини-інваліда у соціально-педагогічне середовище. Більш детально проаналізовано дії вихователя, який є центральною постаттю у цьому процесі.

Ключові слова: інвалідність, інтеграція, інклюзія, інклюзивна освіта, соціалізація, емерґенція.

The pedagogical concepts that use basic knowledge base on inclusion / integration are analyzed. It is shows how they can be used in educational practice. Various professional figures that contribute to the specified process and each contribute to the support network of the integration process of the disabled child in the social and educational environment presented. The figure of the up-bringer being the central in this process, is analyzed in more detail.

Keywords: disability, integration, inclusion, inclusive education, socialization, emergency.

Проанализированы педагогические понятия, которые составляют базовые знания по инклюзии/интеграции; показано, как они могут использоваться в учебной практике. Представлены различные профессиональные личности, которые способствуют развитию инклюзивного образования и делают существенный вклад в сферу поддержки процесса интеграции ребенка-инвалида в социально-педагогическую среду. Более подробно проанализированы действия воспитателя, который является центральной особой в этом процессе.

Ключевые слова: инвалидность, интеграция, инклюзия, инклюзивное

Постановка проблеми. У державних документах Італії, зокрема статті 1 Закону 104/1992, зазначається, що "Республіка гарантує повагу до людської гідності та прав на свободу й автономію людини з обмеженими можливостями і сприяє повній інтеграції в сім'ю, в школу, на роботу, в громаду", а також "сприяє роботам, спрямованим на подолання стану емаргінації й соціального виключення людини з обмеженими можливостями". З огляду на це, на освітян покладається завдання виконувати таку діяльність на високому професійному рівні, щоб гарантувати реалізацію особливих запитів людей із вадами фізичного розвитку, сприяючи їх максимальному розвитку.

Відтак **мета** статті – проаналізувати педагогічний аспект інтеграції дітей з особливими потребами у соціально-педагогічне середовище.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція інклюзії у шкільний процес є актуальним освітнім завданням; разом із тим, кожен із цих двох процесів виконує різні функції. Так *інтеграція* (у пункті 3 статті 12 названого вище Закону зазначається, що "шкільна інтеграція має на меті розвиток потенціалу інваліда у вивченні, спілкуванні, відносинах та соціалізації", а пункті 4 статті 12 – що "труднощі у вивченні чи інші труднощі, які зумовлені обмеженими можливостями, пов'язаними з інвалідністю, не можуть перешкоджати здійсненню права на виховання та освіту") – це процес, дія, спрямована на інвалідів й орієнтована на подолання культурних і фізичних бар'єрів, які викликають дискримінацію або соціальну емаргінацію.

Інклюзія, навпаки, орієнтована на всіх учнів з різноманітними особливостями, які мають навчальні потреби, а школа має завдання реагувати на ці потреби за допомогою індивідуальних навчальних програм. Важливо враховувати, що крім сертифікованих учнів, є ще 20% учнів, які стикаються з проблемою засвоєння інформації та спілкування, що вимагає відповідних освітніх дій.

Фундамент теорії з інтеграції, в першу чергу, пов'язаний з інституційною педагогікою. Йдеться про напрям у педагогіці, покликаний змінити організацію навчання, щоб покращити її. З цієї точки зору, в освітньому середовищі мають бути створені такі відносини, які спрощують автономність учнів, і кожен учень має бути включений у навчально-виховний процес. Одним із напрямів досліджень інституційної педагогіки є шкільна інтеграція в проекції дослідження, яке має дієвий характер.

По-друге, має місце системно-реляційний підхід. Такий напрям виражає ідею, що незручності, яких зазнають учні, тісно пов'язані зі значущими міжособистісними відносинами, тому необхідно, щоб вирішувалися проблеми, пов'язані з інтеграцією суб'єктів шкільної системи.

Інклюзія базується на процесах індивідуалізації та персоналізації, які дозволяють надати відповідь багатоманітності освітньо-виховних потреб усіх учнів. Для цього має бути створений виховний контекст освітнього

середовища, в якому визнається право на рівність та право на відмінність учнів.

Шкільна інтеграція потребує радикальних змін. Перш за все, необхідно припинити фрагментацію дій інституцій та спеціалістів, які працюють у школі та за її межами. Проблему можна вирішити за допомогою ефективних переговорів між інституціями. Це принесе користь усім учням та створить фундамент для піклування про учня з глобальної точки зору.

Найкращим інтегруючим агентом є вся шкільна система цілком. Справа не направлена на якусь конкретну професійну фігуру, а на всіх викладачів та працівників навчального закладу, які шляхом співробітництва та порівняння думок створюють відкрити, діалогову школу.

Як вважає Андреа Каневаро, інклюзивна освіта дозволяє звичайній школі наповнитися якістю: тут кожна дитина бажана та може навчатися у своєму темпі й, особливо, брати участь у навчальному процесі. Відтак, усі можуть розуміти, що відмінності збагачують і що є нормальним відрізнятися від інших [6].

Для того, щоб школа була насправді інклюзивною, вона має гарантувати успішність усіх учнів, а для того, щоб мати добрі результати, необхідно розпізнати та оцінити відмінність кожного. Варто надати важливості різноманітним випадкам обмежених можливостей та неповноцінності, дуже обережно застосовуючи щодо кожного індивіда спеціальні програми відповідно до його стану. Таким чином можна подолати перешкоди та гарантувати повний розвиток людини.

"Культура інклюзії" пов'язана зі спеціальною дидактикою. Йдеться про інтеграційно-інклюзивну дидактику, яка підтримує та супроводжує суб'єктів на рівні викладання та осягнення знань і навичок та на рівні виховування індивідів з інвалідністю. Специфічна дидактика за допомогою виховних та освітніх процесів забезпечує особливі виховні потреби учня.

Ефективна інклюзія сприяє розвитку обізнаності учасників освітнього процесу, вихованню у них цінностей, а отже, закладає підґрунтя для створення активного та відповідального суспільства.

Викладачі, вихователі, інші робітники повинні бути групою, здатною до інтегрованої роботи, щоб забезпечити якісне формування відповідного шкільного контексту. Вони мають бути підготовленими до появи учнів зі спеціальними потребами, просуваючи інклюзію та навчання через ефективні виховні підходи.

Зміст роботи вихователів полягає у постійному дослідженні, яке діє у середині шкільного середовища та відбувається за участі всіх учасників процесу. Дослідження-дія спричиняє стимулювання цікавості до "не такого", ознайомлення з "не таким, як я", щоб навчитися чомусь новому від нього, а це розширює розуміння та створює відносини обізнаності.

Шкільна інтеграція суб'єктів із обмеженими можливостями – це тривалий процес, але якщо він буде здійснений правильно, у співробітництві із сім'єю, спеціалістами, шкільними органами, місцевими установами,

медичними працівниками, учнями та ін., можна досягти ефективної інтегрованості учнів-інвалідів та високого рівня якості роботи школи. Кожен зі своїм внеском відповідно до посадової компетенції та обов'язків може посприяти якісній інтеграції. Потрібна командна робота, діалог усіх учасників процесу, як у середині школи, так і за її межами.

У наші дні необхідно зробити висновки щодо професії соціального вихователя та його становища у контексті шкільного середовища [6]. Починаючи вже від законодавства, виникають питання щодо цієї професійної фігури, оскільки не визначено функцій, які вона повинна виконувати в шкільному середовищі. Так ст. 13 Закону 104/1992 наголошує на тому, що "місцеві органи влади повинні надати допомогу для персональної автономії й спілкування учнів з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями, які відвідують школу" [3], однак не вказано, який саме фахівець повинен виконувати цю роботу. Окрім цього, в договорах між шкільними закладами і медичними місцевими закладами, відповідно до закону 104/92, передбачається присутність вихователів, однак зазначено, що компетенцією Міськради є вибір і передбачення спеціалізованої асистенції [1].

Не зрозуміло також, які функції повинен виконувати виховatelj. Відтак на нього часто покладають завдання, які не передбачено його компетенцією, як, наприклад, заміна на роботі вчителя. Однак виховatelj не компетентний здійснювати "дидактичну підтримку", оскільки не навчений викладати, його завдання виховання та догляд дитини.

Кожен фахівець повинен знати специфіку та виконувати покладені на нього професійні завдання, інакше це призводить до появи ризиків і проблем: ресурси не використовуються доцільно, напрямок роботи, який обирається, виявляється непридатним, і, особливо, може негативно впливати на розвиток та стан учня. Необхідним є усвідомлення кожним працівником власної ролі, для того щоб отримати позитивний результат в задоволенні особливих виховних потреб учня [1, с. 215].

Зазвичай проблема криється в тому, що багато професійних фігур не мають спеціальної освіти, відтак створюються нерозуміння щодо виконання ролей та обов'язків [2]. Окрім того, деякі суб'єкти виховної діяльності мають труднощі щодо роботи в команді.

Ще однією перепорою є наявність стереотипів, які призводять до "ієрархії посад" [5] між вихователем та тим, хто навчає [8].

З огляду на викладені проблеми, виникає питання професійності вихователя, який надає педагогічну підтримку дітям з особливими потребами.

Головним чином необхідно, щоб виховatelj мав університетську підготовку, яка б постійно поновлювалася новими даними щодо розвитку та інновацій у професії, що, таким чином, підвищуватиме його фаховий рівень.

Необхідно також, щоб виховatelj був активною і позитивною людиною, схильною до спілкування, який би заслуговував на довіру колег і мав би здібність вирішувати конфлікти в разі потреби. Крім того, він повинен уміти налагоджувати міжособистісні відносини з різними суб'єктами

взаємодії. Вихователь не повинен також виконувати функції, які не передбачено його компетенцією. Соціальний вихователь повинен виконувати функції, які передбачає його посада.

Виховання передається через особливі стратегії та методики, а вони змінюються відповідно до потреб суб'єкта. У таких випадках вихователь виконує важливе завдання, визначаючи методи та інструменти, необхідні для реагування на особливі виховні потреби учня-інваліда. Він турбується про супровід індивідів, які знаходяться у складній ситуації задля якнайкращого розвитку їх потенціалу. Цілі його діяльності спрямовані на попередження соціального виключення та зменшення обмеженості, сприяння інтеграції учня в інститут школи.

У школі та в класі він працює з дітьми-інвалідами, виконуючи дії, спрямовані на особистісне зростання учнів, розвиток їх здатності брати на себе відповідальність, виховання самостійності, щоб такі вихованці навчилися керувати побутовими ситуаціями, зокрема дбати про власне тіло, харчування та пересування у школі. Вихователь є посередником у спілкуванні дитини-інваліда та класу, стимулює дитину до участі в організованій шкільній діяльності, забезпечуючи процес його соціалізації та спілкування з товаришами задля кращої інтеграції. У такому сенсі школа має виступати інституцією, в якій реалізуються можливості спілкування для таких дітей та в якій кожен учень має шанси навчатися та розвиватися.

У шкільній установі вихователь може збільшити інтеграцію, спостерігаючи за характеристиками середовища та оцінюючи їх. Він може виявити матеріальні ресурси, які збагачують розвиток учня, та такі, які перешкоджають набуттю ним знань. Вихователь повинен усунути ці перешкоди за допомогою нової організації матеріалів та посібників, користуючись новими допоміжними засобами, які можуть стати корисними у зменшенні обмеженості можливостей. Необхідно вміти організувати простір, наприклад, якщо учень користується інвалідною коляскою, необхідно пристосувати класи та зовнішні приміщення до його потреб, щоб він міг пересуватися самостійно, вільно, не зіштовхуючись з архітектурними перешкодами.

Робота, яку здійснює вихователь із однокласниками учня-інваліда, полягає у стимулюванні солідарності та просоціальності. Таким чином, кожен може відчутися частиною класу, мати повагу та робити свій внесок у благополуччя іншого. Однолітки повинні бути підготовлені до співробітництва, що сприяє інтеграції учня за несприятливих почувань та приносить користь усім учням.

Діяльність повинна відповідати можливостям учня-інваліда, щоб він міг брати участь у виховному процесі, якщо він колективний, а не індивідуальний. Наприклад, можна сформувати в учнів інтерес до футболу, а урок фізичного виховання використати для формування взаємин учня-інваліда із класом.

Сім'я учня-інваліда є великим ресурсом для спеціалістів, оскільки,

зважаючи на її досвід та глибоке знання дитини, можна визначити стратегії ефективної діяльності, які можуть застосовуватися за певних обставин. До розвитку дитини дуже важливо залучити родичів дитини, а у співробітництві зі спеціалістами можна отримати відмінні результати з інтеграції дитини у спільноту.

У шкільному середовищі вихователь планує, спостерігає й перевіряє свої дії, визначаючи корисні стратегії для ефективної реалізації потреб, які стосуються сфери відносин та формування особистості учня-інваліда. Потім вихователь документує проведену роботу, описуючи свої успіхи чи випадки регресу, співпрацює зі спеціалістами, які займаються програмуванням, підготовкою та перевіркою персоналізованого плану виховання з метою інтеграції дитини в освітнє середовище.

Відтак, можна сказати, що для вихователя основним є співпраця з учителями, сім'єю учня-інваліда та його товаришами по класу для забезпечення культури інтеграції-інклюзії.

За межами школи він встановлює зв'язок із місцевими та медичними установами, організовує лабораторні проекти з іншими школами, заохочуючи поєднання навчальної діяльності з формуванням міжособистісних відносин.

Отже, ефективне виконання професійних обов'язків потребує якісної підготовки фахівця, у процесі якої він засвоює теоретичний зміст та практичні аспекти професійної діяльності.

Вихователь реалізовує цілеспрямовані й ефективні стратегії діяльності в роботі з учнем-інвалідом з метою розвитку його самостійності, тобто зменшення його залежності від інших і формування здатності самостійно управляти особистими речами, власним тілом та орієнтуватися у просторі.

Розрізняють три види самостійності: особиста, соціальна та дидактична. Під особистою самостійністю розуміють здатність піклуватися про себе. Вона передбачає:

- уміння вдягатися та роздягатися, розпізнавати власний одяг та здатність вдягати його правильно;
- особисту гігієну: користуватися засобами гігієни, приймати душ або вмиватися;
- користування послугами, а отже, здатність контролювати сфінктери та різноманітні вміння;
- харчування, у процесі чого необхідно знати, як використовуються столові прибори;
- орієнтування у просторі та використання приладів, наявних у навчальному закладі.

Під час практики ми спостерігали, як вихователька навчала ученицю-інваліда самостійності в забезпеченні особистої гігієни: кожного ранку, прийшовши до школи, вона супроводжувала ученицю до кімнати для вмивання і чищення зубів; невдовзі ми помітили поліпшення в особистій самостійності цієї дитини.

Соціальна самостійність необхідна учню для активного контакту з

людьми та середовищем, що його оточує, він повинен встановити відносини з однолітками та з дорослими. Він повинен також бути здатним попросити про поміч у разі потреби та вміти захищати себе за допомогою ефективних стратегій.

Для сприяння дидактичній самостійності вихователь повинен дозволити учню виконувати завдання самостійно таким чином, щоб з часом їх кількість зростала, та сприяти виконанню діяльності, яка відповідає рівню його знань.

Необхідно враховувати, що самостійність змінюється з віком, а тому необхідно стимулювати учня здійснювати діяльність, враховуючи набуті ним уміння.

Участь у соціальному житті дає кожному учню можливість розвиватися, необхідно стимулювати спілкування між однолітками, що дозволяє налагодженню відносин. За таких умов спілкування перетворюється на інструмент, за допомогою якого можна донести до свідомості емоції, минуле, враження та проблеми, які виникають по відношенню до інваліда, щоб усунути бар'єри, забобони, байдужість, які заважають спілкуванню. Корисним є стимулювання бажання спілкуватися та зрозуміти, що спілкування може бути здійснене за допомогою численних видів мов.

Шкільний вихователь може забезпечувати якість міжособистісних відносин між учнями такими шляхами:

- перша дія повинна бути направлена на клас; необхідно сенсифікувати товаришів через просоціальну програму виховання, яка зробить учнів мотивованими та залученими до активації позитивних ставлень до учня-інваліда. Необхідно надавати учням інформацію щодо інвалідності, стимулюючи учнів до позитивної поведінки щодо однолітків-інвалідів;

- друга дія передбачає надання оцінки епізодам емпатійної допомоги; необхідно винагороджувати здійснені учнями позитивні соціальні вчинки.

Щоб налагодити відносини учня-інваліда та його товаришів, можна, наприклад, організувати моменти співробітницького навчання, коли відбувається взаємне навчання, або організувати лабораторії, в яких учні можуть взаємодіяти.

Діяльність вихователя з дітьми-інвалідами є складною та потребує таких знань:

1. Технічні знання. Вони є основними та можуть розділятися на три групи.

По-перше, вихователь повинен мати знання, щоб виявляти потребу учня, а потім діяти конкретно та адекватно. Дія повинна спиратися на теоретичну підготовку та власний досвід.

По-друге, він повинен мати знання, щоб оцінити, спроектувати, обміркувати та організувати діяльність і власні дії.

Третя основна група знань вихователя включає знання, пов'язані з власним професійним розвитком.

2. Знання відносин. Вони є фундаментом базової структури обов'язків соціального вихователя. Ця професія ґрунтується на міжособистісних

відносинах та на соціальних відносинах, які утворюються між вихователем та дитиною. Такі відносини є асиметричними, оскільки вихователь повинен уміти спілкуватися на професійному та особистому рівні з суб'єктом, заповнити недоліки, наявні у вихованця. У виховних відносинах завжди є суб'єкт, який взаємодіє з іншим, тому наявна асиметрія.

Вихователь повинен мати професійну інтуїцію, етичну розсудливість та велике відчуття відповідальності.

3. Соціальні та комунікативні знання, які є важливими для продуктивного співробітництва з різними представниками навчального закладу, з сім'єю, дитиною та іншими професійними групами. Вихователь повинен уміти використовувати професійну термінологію, коли спілкується зі своїми колегами, установами та сім'ями.

Теоретичні знання, якими вихователь має володіти, слугують підґрунтям для складання виховних проєктів та управління відносинами з різноманітними спеціалістами. Вихователь повинен перетворити теоретичні знання на вміння, корисні для управління виховними відносинами.

1. Педагогічні знання дозволяють вихователю планувати та реалізовувати шляхи виховання, корисні для розвитку суб'єкта. Крім цього, вони дозволяють отримати інформацію та підібрати методики, необхідні для дій у надзвичайних виховних ситуаціях.

2. Психологічні знання ведуть до розвитку здатності виявляти неадекватну динаміку взаємовідносин та визначити відповідні ресурси для зміни методу спілкування. Вони дозволяють організувати виховні впливи, щоб попередити чи вплинути на небажану соціальну ситуацію.

3. Соціологічні знання: вихователь не тільки бере участь у відносинах з учнем, але й діє у соціальному та територіальному контексті. Він повинен розвинути ці здібності, щоб проаналізувати потреби, наявні у навчальному закладі, та визначити ресурси для розв'язання проблем, які виникли.

4. Антропологічні знання дозволяють визначати соціальний та культурний робочий контекст, щоб потім проаналізувати його в середині своєї робочої групи.

Важливо наголосити на узгодженій взаємодії усіх учасників педагогічного процесу, які сприяють інтеграції дітей з особливими потребами в освітнє середовище навчального закладу. Вони повинні усвідомлювати свою роль у задоволенні спеціальних навчальних потреб таких учнів.

Спеціалізований учитель, на відміну від вихователя, знаходиться в самому класі, стимулює процес сприйняття для всіх учнів і несе відповідальність за весь клас [7].

Його завданням є планування та проведення в співпраці з основним учителем заходів, спрямованих на сприйняття і навчання учнів, а головним обов'язком є проведення інформаційних зборів на теми з проблем інтеграції й реалізації проєктів, спрямованих на залучення учнів-інвалідів до освітнього процесу та зменшення їхньої недостатності.

Такий учитель разом із основними вчителями й іншими суб'єктами

педагогічного процесу працює над складанням спеціальної документації, яка стосується учня-інваліда: Динамічного функціонального профілю та Індивідуального навчального плану.

Попри це, він також сприяє відносинам між школою та офіційними й неофіційними закладами (місцевою владою, медичними закладами, сім'єю). Окрім того, він виконує організаційну роль і координує діяльність різних працівників, залучених до реалізації проекту.

Асистент – це працівник, який забезпечує базову допомогу, головним чином, догляд за людиною, і працює з нею над отриманням нею персональної автономії.

Надає індивідуальну допомогу учням-інвалідам. Він повинен намагатися зменшити стан хвороби, страждання, негативні почуття, залежність та вести виховання тим шляхом, який максимально підходить до його потреб.

Шкільний співробітник – особа, яка працює в школах різного спрямування і ступеня, її діяльність спрямована для задоволення потреб усіх учнів. Її основне завдання: прийом, прибирання, нагляд, піклування і співпраця зі всіма вчителями. Виконує функцію підтримки для всіх учнів-інвалідів: надає допомогу всім учням при вході, ззовні й усередині приміщення, допомагає в особистих гігієнічних справах.

Волонтери з Національної громадської служби працюють для підтримки суб'єктів із обмеженою персональною автономією та в рамках шкільного простору допомагають учителям, вихователям, шкільним співробітникам. Вони піклуються разом з колегами про учнів-інвалідів, супроводжують їх у проектах соціальної й особистісної автономії. Ці особи є частиною навчального процесу і його ресурсом. Їх корисна діяльність полягає в піклуванні про учнів-інвалідів: приготуванні їжі, гри на музичних інструментах, малюванні – ці дії можуть використовуватися для створення приємного клімату і сприяння оптимальним відносинам.

Тьютор репрезентує функції підтримки, наставника, помічника учням-інвалідам, в цьому випадку не йдеться про професійну особу. Така особа може бути молодішою, майже однолітком із підлітком-інвалідом, це допомагає встановити з учнем дружні стосунки, краще розуміти його труднощі й успіхи. Головним завданням тьютора є полегшення сприйняття, навчання й спрямування учня на шлях зростання. Тьютор супроводжує учня як у шкільній, так і позашкільній діяльності, може бути залучений до заходів із розвагами й у вільний час.

Висновки. Для якісної інтеграції необхідно мати організовану, добре координовану шкільну систему (соціально-педагогічне середовище). Виховний процес повинен бути спланований кожним викладачем, робітником та спеціалістом, який своїм конкретним внеском сприяє ефективній реалізації спеціальних виховних потреб людини з обмеженими можливостями. Кожен має свої знання, функції й здібності, виступає основним ресурсом турботи про учня-інваліда з глобальної точки зору та розвитку його життєвого плану.

За таких умов потрібно перебороти індивідуалізм кожного суб'єкта педагогічного процесу за допомогою переходу від індивідуальної підтримки до мережі підтримки, в якій діяльність є інтегрована, будується на взаємодії та кожен індивід є взаємозалежний від іншого. Важливою для інтеграції учня є наявність команди викладачів, а також взаємозв'язків із зовнішніми закладами, які мають інші компетенції. Зміцнення відносин між школою та позашкільними установами оптимізує інтеграцію.

Соціальний та культурний контекст Італії характеризується неоднаковістю, і з цієї причини доречно, щоб викладачі, вихователі та інші спеціалісти розвивали етику солідарності та планувати індивідуальні дії щодо кожного учня, без винятків, на підставі їх потреб та запитів. Урешті-решт, потрібне добре знання ролі та функцій кожного спеціаліста, залученого до процесу інтеграції, для того щоб взаємодії між різними професіями були позитивними з метою створення виховної спільноти, яка надає цінності всім індивідам та відносинам між ними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Assirelli F. Le figure a sostegno di un'integrazione di qualità, in CDH Bologna e CDH Modena (a cura di), *Bambini imparano a fare le cose difficili. Alunni disabili e integrazione scolastica di qualità* / F.Assirelli, P.Sandri, R.Silimbani. – Erickson, Trento, 2003. – 245 p.
2. Canevaro A. Alunni con disabilità. Materiale per ragionare sulla prospettiva inclusiva, Dipartimento scienze dell'educazione, Università di Bologna, articolo [Електронний ресурс]. – Режим доступу: reperibile nel sito web: <http://www.educazione.sm/formazione/testoCanevaro.pdf>.
3. Dati reperibili nel sito [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.integrazionescolastica.it/article/616>.
4. Gatti R. L'educatore sociale / R. Gatti. – Carocci, Roma, 2009. – 235 p.
5. Groppo M. L'educatore professionale oggi. Figura, funzione, formazione. Vita e Pensiero / Groppo M. – Milano, 1992. – 134 p.
6. La professione dell'educatore è regolata / dal D.M. Sanità, 1998. – №520, dell'8 ottobre. – 134 p.
7. L'insegnante specializzato per il sostegno // "È abilitato a svolgere attività didattica di sostegno ai sensi dell'art. 14, c. 2, della legge 5 febbraio 1992, n. 104".
8. Pavone M. La qualità dell'integrazione dal "sostegno" ai "sostegni", articolo reperibile nel sito [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.edscuola.it/archivio/handicap/sostegno_sostegni.pdf.

Саєнко Т. В.,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри екології
(Національний авіаційний університет)

ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ФІНЛЯНДІЇ У РОЗБУДОВІ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Обґрунтовано важливість використання позитивного досвіду розвинених країн із забезпечення якості вищої освіти для розвитку системи вищої екологічної освіти в Україні. Розглянуто особливості освітньої практики в системі вищої освіти Фінляндії: структура, принципи, засоби забезпечення якості. Зроблено висновок, що забезпечення якості освіти базується на системній основі, що передбачає наявність взаємоузгоджених норм, правил, організаційних механізмів та процедур.

Ключові слова: екологічна освіта у вищих технічних навчальних закладах, освіта для сталого розвитку, якість вищої освіти.

The importance of use of positive experience of developed countries to promote higher education quality for the development of higher environmental education in Ukraine is grounded. The peculiarities of educational policy in the higher education system of Finland (structure, principles and tools of quality maintaining) are outlined. The conclusion is made that the quality of education based on a systematic basis, which presupposes the existence of interdependent norms, rules, institutional mechanisms and procedures.

Keywords: environmental education in higher technical educational establishments, education for sustainable development, the quality of higher education.

Обосновано важность использования положительного опыта развитых стран по обеспечению качества высшего образования для развития системы высшего экологического образования в Украине. Рассмотрены особенности образовательной политики в системе высшего образования Финляндии: структура, принципы, средства обеспечения качества. Сделано заключение, что обеспечение качества образования строится на системной основе, что предполагает наличие взаимообусловленных норм, правил, организационных механизмов и процедур.

Ключевые слова: экологическое образование в высших технических учебных заведениях, образование для устойчивого развития, качество высшего образования.

Постановка проблеми. Екологічна освіта у наш час набула особливого значення через обов'язкову її складову в сталому (збалансованому) розвитку держави [1, с. 116-117]. Екологічне виховання молоді та всього населення загалом потребує значної уваги, оскільки екологічні проблеми

вимагають найоперативнішого вирішення і стосуються, у першу чергу, незадовільних показників стану довкілля й здоров'я людей [3, с. 160; 4, с. 17]. Якість вищої екологічної освіти – одне з важливих питань на сучасному етапі ліквідації екологічної кризи, від вирішення якого значно залежить оздоровлення соціально-економічної ситуації, відтворення природно-ресурсного потенціалу, успішне розв'язання питань екобезпечного розвитку країни [5, с.241].

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Прикладом зразкової практики забезпечення якості вищої освіти може слугувати досвід Фінляндії, яка реалізує стратегічне завдання освітньої політики у досягненні високого рівня компетентності населення [2, с. 76]. Національна рада з освіти (НРО) Фінляндії прийняла у 2011 р. документ "Навчання та компетентність 2020", що визначив цілі освітньої політики:

- 1) розбудова національного інтелектуального потенціалу країни;
- 2) посилення рівності та справедливості в освіті;
- 3) розвиток культури навчання;
- 4) процвітання освітньої спільноти;
- 5) підвищення педагогічної компетентності персоналу сфери освіти;
- 6) підвищення якості освіти;
- 7) забезпечення спрямованого інформаційного впливу освіти на суспільство.

Вищезгаданим документом констатовано базові параметри освіти Фінляндії:

- забезпечення сталого добробуту й економічної конкурентоспроможності;
- здійснення експертною агенцією НРО моніторингу і спрямування розвитку освітньої сфери;
- лідерство освіти, забезпеченість співробітників, ефективне управління;
- компетентність, креативність, професіоналізм;
- справедливість, чесність, відкритість, довіра, зворотний зв'язок між виконавцями і керівництвом.

Система вищої освіти Фінляндії має два паралельні сектори: класичні університети і політехніки – університети прикладних наук.

У Фінляндії функціонує 16 державних класичних університетів, які працюють як "автономні, незалежні юридичні організації" та сфокусовані на проведенні наукових досліджень, а на їх основі здійснюють вищу освіту.

Перші "політехніки" почали функціонувати з 1991-1992 рр. у режимі експерименту і діяли до 2000 р. На сьогодні їх 25, з них 12 – приватні, їх орієнтир – на потреби ринку праці; вони здійснюють прикладні дослідження та розробки, спрямовані на забезпечення регіонального розвитку.

Із серпня 2005 р., відповідно до принципів Болонського процесу, структура вищої освіти Фінляндії має два рівні: бакалаврський (180-210 ECTS кредитів, 3 роки навчання) та магістерський (120 ECTS кредитів, 2 роки навчання). На відміну від класичних університетів, бакалаврат "політехнік"

передбачає 210-270 ECTS кредитів і триває 3,5-4 роки. Для порівняння: у Національному авіаційному університеті (НАУ, Україна) – 246 кредитів ECTS (4 роки навчання). Магістерські програми університетів прикладних наук мають 60-90 ECTS кредитів (у НАУ також 60-90 кредитів) і тривають 1,5-2 роки залежно від сфери діяльності. Для навчання на магістерських програмах "політехнік" необхідно успішно завершити бакалаврський рівень і мати, як мінімум, 3 роки досвіду професійної діяльності.

1 січня 2010 р. у Фінляндії набув чинності новий національний Закон про університети, згідно з яким персонал втратив статус державних службовців та набув рангу найнятих за контрактом працівників. Університети отримали більшу автономію у сфері управління фінансами, що дало змогу спрямовувати ресурси ВНЗ у сектори досліджень та освіти, які університети вбачають перспективними відповідно до власних профілів. Це сприяло підвищенню конкурентоспроможності фінських ВНЗ у міжнародному освітньому й науковому середовищі.

Основним показником для державного фінансування є кількість студентів, якість, ефективність, результативність конкретного закладу освіти (число вступників, студентів, іноземних студентів; дані про персонал, матеріально-технічну спроможність; наукові публікації; академічна мобільність тощо). Бази даних є відкритими для громадськості та містять інформацію фінською, шведською, англійською мовами.

Основним принципом функціонування Національної ради з оцінювання вищої освіти Фінляндії є "аспект покращення", в основі якого закладено:

- аудит систем забезпечення якості ВНЗ (інституційний) аудит;
- оцінювання програм у галузях, що розглядаються як актуальні, критичні, проблемні для розвитку суспільства;
- аналіз діяльності підрозділів університетів, що досліджують питання якості освіти.

Модель аудиту інституційних систем забезпечення якості вищої освіти була запроваджена у Фінляндії у 2005 р. Основні параметри моделі описано у національному "Посібнику з аудиту якості вищої освіти", який оновлено у 2007 р. Остання версія посібника вийшла у 2011 р. і слугує фундаментом фінської системи забезпечення якості вищої освіти до 2017 р. Відповідно до діючої версії посібника аудит фокусується на напрямках-критеріях, зокрема:

1. Політика якості ВНЗ.
2. Стратегічне й операційне управління.
3. Інституційна системи якості.
4. Завдання управління щодо: ступеневої освіти; досліджень, розробок та інновацій; соціального впливу й регіонального розвитку; напряму, який обирає заклад, його підрозділ – сталий розвиток, добробут персоналу, студентів тощо.

Кожний критерій детально прописано в посібнику через *індикатори*: 1 – рівень "відсутній"; 2 – рівень "виявлений"; 3 – рівень "розвинутий"; 4 –

рівень "досконалий". Якщо ВНЗ успішно проходить процедуру з аудиту якості, він може розраховувати на державне фінансування.

Висновки. Аналіз нинішньої системи вищої освіти Фінляндії дає змогу використати позитивний та ефективний досвід у процесі реформування й розвитку системи вищої екологічної освіти в Україні з метою підвищення її результативності, тобто:

- надання екологічній освіті та вихованню масовості, інтернаціональності, диверсифікації, демократизації, наступності, системності, неперервності, актуальності, холістичності, ноосферності;

- реформування національної системи вищої освіти має передбачати реалізацію її стратегічності, дієвості, узгодженості з соціальними процесами у державі; виховання та навчання усього населення, підвищення статусу екологічної освіти на засадах оновлення планів, програм, підвищення інформованості населення та керівних кадрів;

- у якості оптимізації навчально-виховного процесу у вищій школі та підвищення його мотиваційної складової запроваджувати інтегровані екологічні курси, зокрема "Основи екологічної культури для збалансованого розвитку";

- автономність вітчизняних ВНЗ має нарешті проявитись у збільшенні вибіркового курсів для студентів технічних спеціальностей; вдосконаленні змістової, кадрової, фінансової складових організації екологічної освіти;

- формування екологічного мислення, світогляду, етики, культури майбутніх фахівців і викладачів-початківців.

Досвід Фінляндії свідчить, що забезпечення якості вищої освіти базується на системній основі; останнє передбачає наявність чітких, зрозумілих, взаємоузгоджених норм, правил, організаційних механізмів, процедур, спрямованих на реалізацію відкритих, довірливих, творчих відносин, відповідальності обох сторін – замовників і виконавців надання якісних освітніх послуг та розвиток їх відповідно до вимог суспільства, міжнародних домовленостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойченко С. В. Екологічна освіта – основа сталого розвитку суспільства : проблеми і перспективи вищої школи / Бойченко С. В., Саєнко Т. В. – К.: Університет "Україна", 2013. – 502 с.

2. Калашнікова С. А. Забезпечення якості вищої освіти : модель Фінляндії / С. А. Калашнікова // Вища освіта України : теор. та наук.-метод. часопис "Наука і вища освіта" [темат. випуск]. – 2012. – № 1, додаток 2. – С. 76-90.

3. Кузнецова А. Ф. Периодическая система законов образования – фундамент ноосферного образования /Кузнецова А.Ф. // Ноосферное образование–стратегия здоровья : сб. матер. XXVIII Межд. науч.-практ. обуч. конф. / под ред. Н.В. Масловой. – Севастополь : Изд.Кручинин Л.Ю., 2010. – С. 160-167.

4. Ноосферное образование–стратегия здоровья : сб. матер.

XXVIII Межднауч.-практ. обуч. конф. / под ред. Н.В. Масловой. – Севастополь: Изд. Кручинин Л.Ю., 2010. – 520 с.

5. Саєнко Т. В. Вдосконалення якості екологічної підготовки студентів ВНЗ / Саєнко Т. В. // Нові технології навчання: наук.-метод. збірник. – Київ-Вінниця: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2011. – № 69. Ч. 1. – С. 241-245.

Чирчик С. В.,
кандидат фізико-математичних наук, доцент, докторант
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ДИЗАЙН-ОСВІТИ

Розглядається зарубіжний досвід організації дизайн-освіти на прикладі таких країн, як Італія, Великобританія, Франція, США, Канада, Австралія, Японія. Оптимальним напрямом дизайн-освіти можна вважати такий, як: орієнтація на широкий дизайнерський профіль, на єдність теорії і практики, що дає змогу виділити три групи освітніх напрямів: програми та предмети, які базуються на певному мистецтві і ремеслах; програми, успадковані від традиційних промислових мистецтв, та місцевої промисловості; програми, що стосуються тематики промислового дизайну, візуальної комунікації, дизайн середовища.

Ключові слова: дизайн-освіта, мистецтва та ремесла, промисловий дизайн, візуальна комунікація, дизайн середовища.

The foreign experience of the design education on the example of such countries as Italy, UK, France, USA, Canada, Australia, Japan are outlined. The best design education can be considered such as: wide profile design, the unity of theory and practice that allows us to differentiate three groups of educational fields: the programs and courses that are based on a certain arts and crafts; the programs, inherited from the traditional industrial arts, and local industry; programs for the subjects of industrial design, visual communication, environmental design.

Key words: design education, art and craft, industrial design, visual communication, environmental design.

Рассматривается зарубежный опыт организации дизайн-образования на примере таких стран, как Италия, Великобритания, Франция, США, Канада, Австралия, Япония. Оптимальным направлением дизайн-образования можно считать такой, как: ориентация на широкий дизайнерских профилей, на единство теории и практики, что позволяет выделить три группы образовательных направлений: программы и предметы, которые базируются на определенном искусстве и ремеслах; программы, унаследованные от традиционных промышленных искусств, и местной промышленности; программы, касающиеся тематики промышленного дизайна, визуальной коммуникации, дизайн среды.

Ключевые слова: дизайн-образование, искусства и ремесла, промышленный дизайн, визуальная коммуникация, дизайн среды.

Постановка проблеми. Фундаментальні сучасні виклики та економічна нестабільність України у контексті освітніх євроінтеграційних процесів особливо гостро акцентують увагу на проблемах національного становлення

освітніх послуг, і, безперечно, професійної підготовки дизайнерів. Тому дизайн-освіта характеризується глибокими трансформаціями, що передбачають ґрунтовні наукові дослідження з питань побудови цілісної моделі професійної підготовки з відповідним рівнем професійної компетентності майбутнього дизайнера інтер'єру.

Прагнення до цих змін відображено і в основних законодавчих, нормативно-правових, освітніх засадах, на яких базується функціонування вищої школи і позиціонується пріоритетність дизайн-освіти, у контексті національної складової, та європейської ідентичності: закони України "Про освіту", "Про вищу освіту", Національна доктрина розвитку освіти, Концепція Державної програми розвитку освіти, Декларації Болонського Стратегічного Форуму, Постанов Кабінету Міністрів України, Концепції розвитку національного дизайну тощо.

Відзначимо, що підготовка бакалаврів з дизайну, проектна діяльність яких спрямована на художнє оформлення предметно-просторового середовища у контексті "тиражованих" стилістичних ідей, – не є пріоритетом вищої школи. Сучасний дизайн інтер'єр являє проектну діяльність, що передбачає формування національних ідей і концепцій з упровадженням інноваційних складових в усіх аспектах і гнучко реагує на сучасні ринкові вимоги. Саме тому для фахівця цього напрямку є фундаментальними науково-проектна культура і високий рівень професійних компетенцій у напрямку національної мистецької ідентичності.

Відтак, сучасний дизайн синтезує дуалізм професійних і наукових знань, інтегрує систему вмінь і розуміння на її основі переосмислення світобачення, що спрямоване на формування гармонійного естетичного предметно-просторового середовища; діяльність, яка містить у своїй структурі соціально-культурну складову.

Дизайн-освіту у вищих навчальних закладах досліджували *українські науковці* (С. Алексєєва, Є. Антанович, Ю. Божко, С. Зінченко, Т. Козак, О. Рудницька, В. Савін та ін.), а також *зарубіжні науковці* (А. Діжур, А. Лаврент'єв, Г. Мізевіч, Р. Мухутдінов та ін.).

Зокрема, у науковій літературі досить широко висвітлена проблематика: з теорії дизайну (Е. Ас, Д. Аркін, О. Генісаретський, В. Глазичев, Г. Мінсрвін, В. Сидоренко, О. Рябушин, О. Шило, В. Шимко та ін.); історії становлення та розвитку дизайну (К. Кондратьєва, С. Хан-Магомедов та ін.); дизайну міського середовища (В. Ангелов, І. Добриціна, А. Єфімов, П. Нагорний, Л. Салмін та ін.); дослідження особливостей архітектурних просторів (М. Бевз, І. Древаль, В. Мироненко, Н. Новосельчук, С. Оборська, А. Скороходова та ін.); особливості організації предметно-просторового середовища та дизайн інтер'єрів (В. Даниленко, Н. Новосельчук, Ю. Третяк, В. Шабалин, М. Яковлев та ін.); книжкового дизайну (Є. Антонович, Є. Балашова, Є. Бельчиков, Б. Валуєнко та ін.); формування візуально-образної мови (М. Опалєв, О. Ганоцька); графічного дизайну (Т. Божко, О. Ганоцька, О. Джеджула, Ю. Золотухін та ін.); дизайну одягу

(О. Воронцова, І. Торшина, О. Лагода, О. Пенчук та ін.); дослідницької складової у професійній підготовці за напрямом "дизайн" (С. Алексєєва, А. Алексюк, Н. Амеліна, В. Раєвський, та ін.); теорія компетентності у промисловому дизайні висвітлена у роботах *українських науковців* (О. Бойчук, О. Васіна, В. Запороженко, С. Мільчевич, В. Неня, О. Пальцун та ін.), а також *зарубіжних* науковців (Н. Банько, О. Ларионова, Г. Синицина, О. Тат'яненко та ін.).

Метою статті є розгляд зарубіжного досвіду організації дизайн-освіти на прикладі країн Європи, Америки, Азії.

Виклад матеріалу. В *Європі* освітні завдання розподіляються між "архітекторами інтер'єру" та "дизайнерами інтер'єру". Так, традиційно в Німеччині, архітектура інтер'єру викладається у політехнічних університетах, та університетах прикладних наук, за програмами бакалаврату, які, зазвичай, викладаються впродовж трьох років, тобто 6 семестрів. Але багато університетів Німеччини, та і Європи у цілому, декларують партнерські відносини з іншими університетами, з метою забезпечення курсам міжнародного рівня, а також всебічної підготовки студентів до кваліфікаційного іспиту з дизайну інтер'єру.

Аналізуючи *італійську* школу дизайну, приходимо до висновків, що вона не має єдиної скоординованої системи художньо-конструкторської освіти. Можливо, саме відсутність цих та інших "класичних" чинників становлення дизайну, і зумовили її самотність: гуманітарна орієнтація, відсутність корпоративного духу, високий творчий потенціал, бездоганний професіоналізм і реалізм дизайнерського проектування, що в поєднанні надає кращим зразкам італійського дизайну неповторного класицизму [5].

Розглянемо Florence Design Academy – школу дизайну, що розташована у центрі міста Флоренція. В Академії готують фахівців з різних мистецьких та дизайнерських спеціальностей. Лекції та семінари викладаються англійською мовою, хоча є й італійські курси. Іспити також приймаються англійською мовою. В Академії Флоренції велика дизайнерська база в галузі дизайну, сучасні комп'ютерні лабораторії, та потужні бібліотечні фонди. Здобуття ступеню "Бакалавр" відбувається за три роки. Проте вступити на подальший курс для отримання ступеня "Магістр" досить важко. Вступник повинен мати високий рівень підготовки, скласти іспити, та представити три портфоліо власних дизайн проектів з їх проектним реальним упровадженням.

Кінгстонський Університет (Kingston University) – державний науково-дослідний університет, розташований у Кінгстоні на Темзі, що на південному заході Лондона, *Великобританія*. Він був заснований у 1899 році, але набув статусу університету лише у 1992 році.

Навчально-виховний процес і наукові дослідження організовані на п'яти факультетах. Одним з них є факультет мистецтва, дизайну та архітектури (Faculty of Art, Design and Architecture). Факультет мистецтва, дизайну та архітектури визнаний одним з кращих мистецьких і дизайнерських шкіл у

галузі викладання та досліджень не тільки в Європі але і в багатьох частинах світу.

Факультет мистецтва, дизайну та архітектури має добре налагоджену і всесвітньо відому науково-дослідницьку структуру, яка заохочує і підтримує високий освітній рівень, інноваційні дослідження на основі практичних досягнень, на історичному аспекті та науковій теоретичній базі. Цей широкий спектр досліджень висвітлюють найвідоміші практики образотворчого мистецтва, куратори, культурні коментатори та історики, поряд із дизайнерами, режисерами й архітекторами, які мають визнаний професійний, промисловий та комерційний статус.

Французька академія дизайну Academie Grandes Terres розташована у Парижі. Заснована у 1964 році, Académie Grandes Terres є школою мистецтва і дизайну, яка здійснює дворічну підготовку за напрямками: архітектура дизайну, графічний дизайн або рекламний дизайн і готує фахівців у галузі дизайну інтер'єру, графічного дизайну, ілюстрацій, дизайну одягу та художнього дизайну. Підхід до навчання у рамках цього навчального закладу позиціонує принцип "менше теорії і більше практичних занять". Студентів поділяють на невеликі групи, щоб досягти кращих освітніх результатів і підготувати спеціаліста для роботи "в реальному світі" наскільки це можливо.

Дизайн-освіта у США характеризується відсутністю стандартизації, навчальні заклади мають майже повну автономію і перебувають під опікою місцевих профспілок. І, як наслідок, кількісні та якісні показники професійної підготовки дизайнерів формуються керівниками навчальних закладів, тому явно не представлена спеціалізація професійної підготовки.

В американській дизайн-школі сформувалася "культурологічна концепція", згідно з якою, дизайн виникає з прагнення людини знайти підґрунтя не в метафізичних ідеях (ідеалі прекрасного), а в матеріальній дійсності. У дизайні проявляється здатність людини та речей взаємодоповнюватися: людина створює річ, а оточуючі речі змінюють її життя, буття серед речей. Йдеться про взаємодію внутрішнього інформаційно-особистісного та зовнішнього предметно-розвивального середовища.

У концепції дизайн-освіти, висвітленої У. Тігом та Р. Лоуї, набуває поширення "арт-дизайн" та впровадження характерного для американського підходу в дизайні терміну стайлінг (англ. styling стилізація, style стиль) – надання форми і зовнішнього вигляду виробу без його функціональної зміни, що не виключає покращення технічно-експлуатаційних якостей, а також ураховує психологію "замовника".

У Сполучених Штатах існує багато університетів і коледжів, які пропонують чотирирічне навчання для здобуття ступеня бакалавра за спеціальністю "Дизайн інтер'єру". Деякі дизайнерські коледжі також пропонують навчальні програми за напрямом "Дизайн інтер'єру" за формою окремої програми. Ступінь магістра за спеціальністю дизайнера інтер'єра також можна здобути, хоча ця ступінь здобувається у США рідше, ніж

ступінь бакалавра. Багато фахівців здобувають вчені ступені в суміжних галузях, таких як промисловий дизайн, образотворче мистецтво чи освіта.

Навчальні заклади у США вийшли за межі традиційної освіти. Вони пропонують дистанційне навчання за напрямом "Дизайн інтер'єру". Так само як і традиційне навчання у вишах, навчання за online програмою є повним, та надає змогу отримати сертифікати та дипломи кваліфікаційних ступенів у галузі дизайну, зокрема дизайну інтер'єру.

Зазначимо, що у цілому система дизайн-освіти США достатньо гнучка, оскільки пропонує найрізноманітніші програми навчання студентів-дизайнерів [1, с. 31]. Програми з технічним ухилом (Інститут дизайну Станфордського університету) передбачають як дослідження різних дизайнерських аспектів, так і розв'язання конкретних проблем проектування. Дизайн-освіта тут збагачується естетичними дисциплінами, коли на рівні магістратури підготовка спеціалістів ведеться з естетики і теорії, а у Кранбрукській академії мистецтв вивчення "Історії французької літератури" – важливий компонент освітньо-професійної програми підготовки дизайнерів. При цьому у Каліфорнійському університеті виявляється орієнтація на отримання перспективної роботи, для якої використовується портфоліо випускника.

Крім диплома із промислового і графічного дизайну, у США можна отримати освіту з таких дисциплін, як теорія дизайну, дизайн навколишнього середовища, візуальний зв'язок та ін.

Важлива особливість шкіл дизайну у США пов'язана із обставиною, що вони не працюють за єдиною методикою підготовки фахівців-дизайнерів, оскільки дизайнери можуть отримати дипломи як у технічних коледжах, так і в аспірантурі, що спеціалізуються з естетики і теорії. Так, у Кранбрукській академії мистецтв (Блумфілд-Хіллс) складовою частиною програми з навчання дизайну є теорія літератури, креслення та поліграфічна справа. При цьому дизайнерські школи відрізняються як загальними концепціями та цільовими установками, так ступенями, які присуджуються випускникам.

Відтак, у школах дизайну США викладачі можуть пропонувати свої програми [Американские школы дизайна; Глазычев, 1970; Ковешникова, 2007], які попри їх диференціації переслідують спільну мету, що полягає у підготовці студентів до складних завдань, актуальних у ХХІ столітті. Тому школи дизайну урізноманітнюють свої програми, роблять їх змістовними і глибокими. Нині дизайнерів США називають світовими лідерами. Про це засвідчує один із напрямів – метод "Дизайн-концепта" (або "арт-концепт"), за допомогою якого реалізуються багато соціальних ідей та науково-технічних пропозицій, які трансформуються на мову споживчих цінностей і буденних уявлень [6]. Таким чином, метод "дизайн-концепта" використовується за умови, коли постає необхідність конкретизувати уявлення про предмети та явища, які мають реалізуватися у тому чи іншому дизайнерському проекті.

Якщо говорити про багатоступеневу систему дизайнерської освіти, то перший ступінь може тривати чотири роки і дає випускнику право на отримання ступеня бакалавра. Цей цикл включає дворічний ступінь, після якого студент

отримує кваліфікацію "молодший спеціаліст" і може працювати спеціалістом середньої ланки або продовжити навчання в цьому, або будь-якому іншому вищому навчальному закладі.

Ступінь бакалавра у США мають більшість випускників навчальних закладів, зайнятих у виробництві та в галузі культури, у той час як у сфері художньої творчості – це бакалаври мистецтв, бакалаври дизайну.

Другий ступінь дає право на здобуття ступеня магістра і триває один рік, орієнтуючи на підготовку педагогічних і молодших наукових кадрів. Третій ступінь, який передбачає трирічну підготовку, готує фахівців із ступенем доктора.

Зміст професійної підготовки дизайнерів у США дещо інший, ніж в Україні і країнах Європейського Союзу, оскільки у США акцент робиться на поєднання викладання і мобільності освітніх програм. Крім того, в навчальних курсах майбутніх дизайнерів відводиться багато часу вивченню маркетингу (в нашій країні така дисципліна студентам-дизайнерам не викладається): "Саме дизайн додає надзвичайно низьким за собівартістю (завдяки потужності сучасного промислового виробництва) масовим виробам таке значення, яке робить можливим продаж цих виробів за ціною, що значно перевищує їх вартість, за ціною, що визначається не економічною, а соціальною та естетичною цінністю. Масовий споживач... платить не стільки за елементарну споживчу вартість товару... скільки за те, що цей товар є підтвердженням його соціального статусу, його престижу" [4, с. 93].

У цілому, зв'язок професійної підготовки і виробничої практики (промисловістю) – одна із головних характеристик дизайнерських шкіл США, коли студенти мають можливість встановлювати контакти з майбутніми роботодавцями [1, с. 30].

Важливо зазначити, що дизайнери у США постають певною інтелектуальною й культурною елітою через достатньо велике міждисциплінарне навантаження освітніх програм.

У **Канаді** освіту за напрямом "дизайн інтер'єру" можна здобути у коледжах або в університетах. На відміну від програм що пропонують у сполучених штатах, у Канаді не потрібно отримувати ступінь задля того, щоб стати професійним та офіційним дизайнером. Але перш ніж скласти професійний іспит і стати зареєстрованим дизайнером, треба сім років навчатися та працювати у сфері дизайну, робити проекти та портфоліо. Так наприклад, якщо випускник має диплом трирічної програми в дизайні, він потребує ще як мінімум чотири роки досвіду роботи.

Історично дизайн інтер'єру сягає корінням у часи промислової революції, еволюції декоративно-прикладного мистецтва що виходить з традицій у галузі декоративно-прикладних мистецтв, стилів останніх двохсот років, і еволюції модернізму в архітектурі.

Практика архітектури має природну асоціацію з дизайном інтер'єру, оскільки обидва обмінюються між собою здобутками теоретичного мислення, пов'язаного з будівництвом і його структурними складовими.

Історична еволюція архітектури у XX столітті спирається на традиції естетичних категорій, які визначають архітектурне мислення як погляд на будівлю зсередини.

Формалістські і модерністські архітектурні теорії, образотворче мистецтво та вітчизняні науки історично були найбільш впливовими у формуванні історії становлення дизайну інтер'єру. Багато програм з дизайну інтер'єру розвинулись з різних академічних течій, деякі з архітектури й інших споріднених наук. Ці фактори заклали основи для багатьох північноамериканських програм з дизайну інтер'єру, які були створені у період з середини до кінця XX століття.

Архітектурний постмодерністський і критичний дискурс розширив рамки критичної архітектури, цей дискурс концентрується в основному у межах архітектури.

В *Австралії* сьогодні діють понад сорок дизайнерських навчальних закладів, спеціальність "дизайнер інтер'єру" займає друге місце за кількістю студентів, що навчаються (перше місце – графічний дизайн). Особливістю освіти є збалансоване поєднання загальнодизайнерських програм з суто професійними.

Дизайн інтер'єру в *Азії* має глибокі корені. Тут функціонують відомі університети, що готують фахівців за спеціалізацією "дизайн інтер'єру", які знаходяться на одному професійному рівні з навчальними закладами у розвинених регіонах світу. Отримання ступеню бакалавра і магістра в галузі дизайну інтер'єру пропонують багато інститутів, такі як Raffles (Академія в Дубаї), IAD (Індійській Інститут Мистецтва та дизайну), Гонконзький політехнічний університет та інші.

Гонконзький політехнічний університет (The Hong Kong Polytechnic University) – це державний університет, що розташований у Гонконгу в районі Хунгам. Його історія сягає 1937 року, але повний статус університету він отримав лише у 1994 році і на сьогодні він є одним з фінансованих установ Комітету Університетських грантів цього регіону (University Grants Committee (UGC)). Університет налічує 20 кафедр та 8 факультетів, що готують кваліфікованих спеціалістів за різними спеціальностями. Одним із факультетів є факультет дизайну заснований у 1964 році, який є важливим центром дизайнерської освіти і науковим центром у Гонконгу. Факультет намагається інтегрувати у професійній підготовці культури Сходу та Заходу, дозволяючи своїм студентам розвивати свої вподобання у міжнародній культурній свідомості, як на професійному так і на соціальному рівнях.

В *Японії* на розвиток дизайн-освіти потужно впливала і впливає традиційна культура та швидке становлення промислової індустрії. Система дизайн-освіти в цій країні перебуває під сильним контролем з боку держави. [2]. Японський дизайн характеризується критичним мінімалізмом. Японія є країною з унікальною здатністю поважати свою історію, незважаючи на швидкість і вибуховість технологічного і соціального зростання в ній. Японський дизайн "занурений" у традиції – з інтер'єрами що значною мірою

базуються на феодалній історії країни, з використанням місцевих матеріалів, таких як рисовий папір і татамі. Японський дизайн медитативний і спокійний, і майже завжди однотипний.

Підготовка спеціалістів у сфері дизайну інтер'єру відбувається по всій країні, у різних університетах майже кожної префектури. Найбільші і найпрестижніші університети з підготовки дизайнерів знаходяться у Токіо. До них відносяться: Університет Токіо (The University of Tokyo) – це дослідницький університет, що є одним з найвідоміших в Японії. Університет має великий науковий потенціал та велику кількість лабораторій. Він нараховує десять факультетів, одним з яких є факультет Мистецтв та Наук.

Університет Мистецтв Тама (Tama Art University) – є приватним мистецьким університетом, який розташований у Токіо, Японія. Він один з кращих мистецьких шкіл в Японії. Попередником цього університету була Імператорська школа мистецтв Тама (Tama Imperial Art School (Tama Teikoku Bijutsu Gakkō)), заснована у 1935 році, яка набула статус молодшого коледжу у 1950 році, а університету – у 1953 році. В університеті є факультет мистецтва і дизайну (Faculty of Art and Design) у структурі якого є кафедра дизайну середовища, де здійснюють підготовку фахівців з дизайну інтер'єру, архітектурного та ландшафтного дизайну. Також, у складі університету є сучасна бібліотека, що має великий бібліотечний фонд у галузі мистецтва і дизайну.

Університет мистецтв Мусасіно (Musashino Art University) – це вища художня школа в префектурі Токіо, що расташована у місті Кодайра. Університет було засновано у 1962 році, але його історія коренями сягає 1929 року. На факультеті дизайну та образотворчого мистецтва, є кафедра промислового дизайну, де у тому числі готують фахівців у сфері дизайну інтер'єру. Студенти цього напряму навчаються чотири роки на денній формі навчання.

Напрямок дизайн інтер'єру фокусується на питаннях з проектування житлових і комерційних приміщень, у тому числі на питаннях дизайну меблів і освітлення, які формують і зонують предметно-просторове середовище, та розвивають емоційний стан людини. Напрямок "дизайн інтер'єру" включає в себе проектування суспільних аспектів нашого життя, у тому числі у контексті універсального дизайну, який є невід'ємною суспільною частиною, а також сприяє вирішенню екологічних і ресурсних проблем. Він охоплює широке коло питань знання і розуміння, необхідних для створення гармонійного естетичного предметного середовища, а також проектування "дизайну завтрашнього дня", реагуючи на варіативні мінливі потреби суспільства.

Японська Асоціація Дизайнерів Інтер'єру (JID – Japan Interior Designers' Association) була заснована у 1958 році в якості національної асоціації, для представлення інтересів дизайнерів інтер'єру в Японії.

ЛІД позиціонується на питаннях з професійними, культурними і нормативно-правовими аспектами професії дизайнера, а також внутрішньої підтримки та заохочення розвитку сучасного дизайну.

До членів Асоціації входять, як практикуючі дизайнери інтер'єру та обладнання (меблів, освітлення тощо), так і дослідників в області дизайну інтер'єру. Асоціація включає у себе організації, компанії, дизайнерські школи й інститути, що мають відношення до галузі дизайну інтер'єру, які хочуть зробити свій внесок у реалізацію цілей асоціації. До таких цілей віднесено: сприяння соціальному добробуту шляхом пошуку спільних рішень у проектуванні досконалого просторового середовища і підвищення соціальної ролі дизайну інтер'єру у суспільстві.

Відтак, дизайнерська школа Японії забезпечує відповідними кадрами весь діапазон японської промисловості, оскільки існують спеціалісти таких галунів, як-от: індастріал-дизайн, дизайн побутового та соціального, графічний дизайн, дизайн упаковки, дизайн візуальних комунікацій, ремісничий дизайн.

За цих умов японська школа дизайну, з одного боку, дає широкі й глибокі знання, що дозволяють досягти духовного проникнення в сутність "життя речей" та реалізувати прагматичні аспекти взаємодії з цими речами, а з іншого, реалізує досить вузькі спеціалізації, необхідної для кваліфікованої роботи в умовах реальної практики.

Своєрідністю дизайнерських шкіл Японії ж поєднання передових дизайнерських практик і традиційною художньої культури, яка сягає своїм корінням у глибоку історію художнього освоєння дійсності японським суспільством і зберігає національні й, взагалі, орієнтальні особливості сприйняття світу (наприклад, фен-шуй, система гармонізація людини за допомогою каліграфії та ін.) [3; 8].

У Японії дизайнерські курси охоплюють як філософію, право, соціологію, етику, естетику, музику, сучасну музику, сценічне мистецтво, літературознавство, літературу, книжкову ілюстрацію; археологію, історію (знарядь праці, техніки, архітектури, мистецтв, художньої промисловості країн Заходу і Сходу), історію виготовлення виробів, друкування, моделювання одягу; культурологію (базову та порівняльну, аксіологію психологію (зорове сприйняття світу людиною), психологію пластичних мистецтв; педагогіку, педагогічну етику; семантику та теорію інформації.

"Здійснюється також пропедевтика опанування мистецтва дизайну, практичного освоєння його художніх начал. Тут знову виявляється своєрідність японської дизайнерської школи в її методичних аспектах. Критик Мюллер-Іосікава Сідзуко пропонує таку схему для вищого ступеня середньої школи: "Навчальні предмети з галузі мистецтва – це: 1) музика; 2) образотворче мистецтво; 3) ремісничі роботи; 4) каліграфія. Предмет "образотворче мистецтво" в свою чергу поділяється на: 1) живопис; 2) скульптуру; 3) дизайн; 4) ознайомлення з творами мистецтва. Дизайн відноситься до образотворчого мистецтва, а тому "ремісничі роботи" відокремлені від нього".

Важливо зауважити, що у програмах лекційні курси тісно переплетені з практичними заняттями, що дозволяє формування у майбутніх дизайнерів як суто прагматичне, так і широке естетичне ставлення до світу. Таким чином, виявляється орієнтація на широкий дизайнерський профіль, на єдність теорії і практики, що дозволяє диференціювати три групи освітніх напрямів: програми та предмети, які базуються на певному мистецтві і ремеслах; програми, успадковані від традиційних промислових мистецтв, та місцевої промисловості; програми, що стосуються тематики промислового дизайну, візуальної комунікації, дизайн середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Американские школы дизайна // Дизайн США. – М., 1989. – 64 с.
2. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Изд-во Современник, 1998. – 608 с.
3. Григорьева Т.П. Японская художественная традиция / Татьяна Петровна Григорьева. – М.: Наука, 1979. – 368 с.
4. Ковешникова Н.А. Дизайн: история и теория: учеб. пособие для студ. арх. и дизайнер. спец. / Наталия Алексевна Ковешникова. – М.: Омега – Л., 2007. – 223 с.
5. Курьева Г. Итальянская модель дизайна : проектно-поисковые концепции второй половины XX века / Г. Курьева. – М. : ВНИИТЭ, 1993. – 148 с.
6. Пузанов В.И. Дизайнерская модель культуры / В.И. Пузанов // Техническая эстетика. – 1989. – Вип. 11. – С. 16-19.
7. Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / И. Стенгерс, И. Пригожин. – М., 1986. – 123 с.
8. Устинов А.Г. Японская модель дизайнерского образования // Техническая эстетика. – 1986. – №11. – С. 22-32.

CREATION I CREATIVITY W FORMOWANIU OSOBOWOŚCI

У статті обґрунтовано вплив мистецтва на формування особистості. Мистецтво було визнано як продукт людини (творіння). Мистецтво забезпечує розвиток когнітивної, емоційної, мотиваційної сфер людини завдяки спілкуванню з твором мистецтва через естетичне переживання. Мистецтво тлумачиться також як творча діяльність (creativity). Мистецтво сприяє формуванню творчого ставлення до дійсності через творчість і співтворіння творів мистецтва глядачем.

Ключові слова: *творчість, творча активність, особистість.*

It is a conceptual article. It shows the influence of art on the development of the human personality. The art was recognized as a product of man (creation). Art statically treated enables the development of cognitive, emotional, motivational human through contact with a work of art through the aesthetic experience. The art also included as a creative activity (creativity). Art treated dynamically contributes to a creative attitude through creativity and co-creation of works of art by the recipient. The value of the article is seen in the indication of the impact of art (creation and creativity) on the formation of personality.

Keywords: *creation, creativity, the personality.*

В статье показано влияние искусства на формирование личности человека. Искусство было признано как продукт человека (творение). Искусство обеспечивает развитие когнитивной, эмоциональной, мотивационной сфер человека благодаря общению с произведением искусства через эстетическое переживание. Искусство переводится также как творческая деятельность (creativity). Искусство способствует формированию творческого отношения благодаря творческой деятельности и со-творению произведения искусства получателем.

Ключевые слова: *творчество, креативность, личность.*

Wprowadzenie. Termin sztuka zmieniał w ciągu wieków swoje znaczenie. Dawniej sztuka oznaczała umiejętność wytwarzania pewnych rzeczy wedle określonych reguł, zasad, oraz wiedzę umożliwiającą wytwarzanie. Później zauważono, że w sztuce ważna jest nie tyle wiedza, ile smak i talent, a także, że tym, co sztukę odróżnia od innych wytworów działalności ludzkiej, jest piękno. Wraz z pojawieniem się „rynku sztuki” i współczesnych form jej wyrazu, sztuką stało się osiągnięcie głębi myśli, ekspresji wyrazu. Obecność sztuki w jej nieprzebranym bogactwie stwarza szansę kształtowania osobowości człowieka w różnych aspektach jego funkcjonowania, poczynając od wzbogacenia najprostszych procesów psychicznych, a skończywszy na wielowymiarowości płaszczyzn jego

jestestwa.

Sztukę charakteryzuje wielofunkcyjność. I. Wojnar [17; 19; 20; 21] w następujący sposób formułuje funkcje sztuki w życiu współczesnego człowieka:

- sztuka jest sublimacją (aprobowaniem, uszlachetnianiem, uwzniośleniem) życia za pośrednictwem wartości konkretyzowanych przez wielkie dzieła, wartości duchowych o charakterze humanistycznym, zapewniających ciągłość i tożsamość kultury, wyrażających „człowieka człowieczego”, będącego „miarą wszechrzeczy”, wrażliwego, szlachetnego, zdolnego do czynów heroicznych;

- sztuka jest czynnikiem upiększającym i polepszającym życiowe środowisko człowieka, zgodnie z jego potrzebami materialnymi i duchowymi;

- sztuka jest kompensacją braków rzeczywistości, narzędziem ucieczki w sferę bardziej szczęśliwej nierealności, zapewniającym zaspokojenie potrzeb duchowych i uczuciowych w sferze wyobraźni;

- sztuka jest sposobem życia, unicestwieniem kanonu wartości trwałych, odradzających się natomiast w indywidualnej jakości przeżyć, aktywności twórczej, ekspresji, swobodnym dialogu człowieka z człowiekiem.

Na wielostronny proces oddziaływania sztuki na osobowość składają się różne odmiany jej oddziaływań. W. Okoń [11] wyróżnia dwie odmiany „bardziej aktywne”: tworzenie nowych wartości i kreatywne odtwarzanie istniejących wartości oraz dwie odmiany „bardziej pasywne”: udział w prezentacji różnych wartości i nabywanie wiedzy o dziełach i ich twórcach.

Creation w formowaniu osobowości. Dzieło sztuki jest przedmiotem, który stanowi koherentną całość i odznacza się cechami formalnymi. Jest przedmiotem odgraniczonym od reszty świata – nie jest więc „dalszym ciągiem” rzeczywistości, lecz tworzy swój własny, specyficzny „świat artystyczny”. Jest tworem celowym człowieka i zawiera w sobie ślad jego indywidualnych zamierzeń. Jest również tworem kulturowym powstałym z uwagi na określone zamierzenie artystyczne, którego pełny sens odsłonić może epoka, w której dzieło powstało. Mimo tak szerokiego ujęcia dzieła sztuki jego definicja okazała się zawodna – wszystkie te elementy konstytuujące dzieło sztuki zostały zakwestionowane aż do prób całkowitego ich odrzucenia przez sztukę współczesną. Dzieło sztuki stanowi więc przedmiot badawczy o tyle, o ile ujmowane jest z uwagi na jego swoistość, odmiennność w stosunku do przedmiotów nie będących dziełami sztuki, na jego związek, pokrewieństwo czy analogie do dzieł sztuki innych rodzajów, przy jednoczesnym ujęciu go w aspekcie wartości estetycznych. Dzieło sztuki można uznać za najłatwiej uchwytne, oczywisty „obiekt”, który – co najważniejsze – stanowi impuls dla przeżyć odbiorcy, cel aktywności twórczej artysty. Dzieło sztuki jest przedmiotem o specyficznym sposobie istnienia – tkwi ono w rzeczywistości fizycznej a zarazem społecznej, utrzymując z nią związek poprzez swoją podstawę bytową oraz poprzez zawartość humanistyczną. „Swoistymi” dziełami sztuki są przedmioty natury, a więc przedmioty nie wytworzone przez twórcę. Są one jednak o tyle „dziełami”, o ile ujmowane są jako specyficzne przedmioty estetyczne, które człowiek wyodrębnił z realnego otoczenia dla odszukania wartości estetycznych [12, s.34-35].

Przez obcowanie ze sztuką nasz obraz świata staje się bogatszy, a i wiedza o nim w niewidoczny, subtelny sposób powiększa się, wzbogaca. Sztuka, choć nie jest prawdziwym spojrzeniem na rzeczywistość, nie może istnieć bez elementu fikcji, dostarcza jednak wiedzy o wydarzeniach, postaciach, zjawiskach, przeobrażeniach kulturowych, prądach umysłowych, ewolucji gustów i upodobań estetycznych. Wnosi część prawdy o życiu człowieka i jego miejscu na świecie [12, s. 24-25]. Sztuka, poszerzając wiedzę człowieka, kształtuje jego procesy poznawcze: spostrzeganie, pamięć, myślenie, uwagę. Kontakt ze sztuką pośredniczy w głębszym, celniejszym i bardziej indywidualnym ujęciu rzeczywistości wyostreżając postrzeganie na to co do tej pory zdawało się być nieuchwytnie, niezauważone przez człowieka. Sztuka ukazując wielość widzeń i rozumień świata dyscyplinuje do zwrócenia uwagi na swoje bogactwo [12, s. 27]. „Wielcy malarze to ludzie posiadający pewną wizję rzeczy, która stała się lub z czasem stanie wizją wszystkich ludzi. (...) Sztuka wystarczyłaby więc, aby dowieść nam możliwości rozszerzenia władz postrzegawczych” [4, s. 105-106]. Koncepcje doświadczenia i rozumienia sztuki „(...) zakładają swoistość i niepodzielność procesów poznawczych i osiąganę dzięki nim wiedzy, nierzadko określanej mianem wiedzy osobistej (*personal knowledge*)” [20, s. 255-256].

Rozumienie sztuki odbywa się raz to na drodze jej doświadczania, raz to na drodze kontemplacji lub bardziej aktywnej formy – wczuwania się, „wkładania” własnych przeżyć i uczuć w kontemplowany przedmiot. I. Wojnar uzupełnia: „współodczuwanie z innymi ludźmi (ang. *feeling with*) oraz zdolność do przenikania przeżyć innego człowieka (ang. *feeling into*). W pierwszym wypadku akceptujemy proces porozumienia wynikający ze współprzeżywania drugiego człowieka, w drugim proces rozumienia, czyli wnikania w te przeżycia drogą intuicji. Oba te procesy są zresztą ściśle wzajemnie powiązane i słusznie chyba zauważył H. Read, iż: „Prawdziwą funkcją sztuki jest uczucie i przekazanie rozumienia”, czyli powiązanie wartości ekspresyjnych z wartościami komunikacyjnymi” [20, s. 261-262].

Rozumienie jest procesem intymnym. Zarówno wtedy, gdy dochodzi do doświadczania, jak i wtedy, gdy dochodzi do kontemplacji czy wczuwania się – „wypożyczenia” przedmiotom własnych przeżyć, konieczne jest poczucie bezpieczeństwa, zaufania, komfortu psychicznego. Tylko sztuka ów komfort zapewnia. Dostrzeganie zagadnień z otaczającego życia, patrzenie na rzeczywistość z różnych punktów widzenia, spoglądanie „prawdzie w oczy” jest załączkiem, lub może być, odkrywania nowości własnych zachowań, postaw, działań [12, s. 28]. Można by w dziejach niejeden taki przykład wskazać, kiedy sztuka staje się natchnieniem dla działacza. Fantazja artysty jest nieodpowiedzialna, to prawda. Ale właśnie dlatego fantazja artysty jest swobodniejsza niż umysł społecznego działacza. Sztuka ukazuje niekiedy wizje, na które by się nie zdobył trzeźwy plan człowieka czynu. Wizje w słowie, marmurze, barwie czy dźwięku są w stanie zapłodnić działacza. Wizje przyszłości, ale i przenikliwe obrazy przeszłości i teraźniejszości skłaniają działacza do przeobrażeń rzeczywistości o wielkiej doniosłości społecznej [14].

Sztuka nierzadko stanowi zachętę do sprawdzania wiarygodności faktów zaistniałych artystycznie [12, s. 28]. „Jeśli uznamy za trafne przekonanie Pliniusza, iż naturę ludzką charakteryzuje upodobanie do wędrowek i ciekawość świata, to właśnie sztuka zaspokaja i wyostrza, wciąż pobudza tego rodzaju postawę” [20, s. 257]. Odczucie niezwykłości czy zdumienia, zadziwienie czy ciekawość pobudzone faktem artystycznym jest inicjatorem rozwijania własnych zainteresowań. Sztuka będąc „obrazem i podobieństwem” artysty odkrywa jego horyzont doznań i przeżyć, tym samym stwarza możliwość poznania wielości przeżyć drugiego człowieka. W skupieniu otwierają się oczy i uszy na wielość odcieni emocji. Poszerza się gama własnych odczuć, chęć przeżycia jeszcze nieznanego, poznania i doświadczenia drugiego człowieka: jego trosk, rozterek, napięć, uniesień, egzaltacji, zadumy, radości, jego „wewnętrznej rzeczywistości” [12, s. 25]. Człowiek poznaje siebie, uczy się, jak być człowiekiem dla innego. Sztuka mówiąc o człowieku, jego postawie wobec siebie samego i wobec innych, stanowi o sferze zjawisk moralnych, określa rachunek: dobre – złe, pojęcia moralne. Tym samym buduje wzorzec moralny, kształtuje wrażliwość etyczną zmuszając do wyboru wartości eksponowanych w sztuce [12, s. 26].

Każde dzieło sztuki, już niezależnie czy odnosi się do historii czy do współczesności, staje się ogniskiem kultury współżycia. Pomiędzy czytelnikiem dzieła literackiego czy widzem sztuki teatralnej, obrazu, rzeźby zawiązują się stosunki społeczne, więź bliska i serdeczna, a może i głębsza niż do żywego człowieka, do którego tak często zagrażają nam drogę konwencje społeczne [12, s. 24]. Łączność ta może być bezpośrednia, ogarniająca publiczność zgromadzoną w sali teatralnej lub koncertowej. Łączność ta może być też tylko potencjalna, jaka istnieje pomiędzy nie znanymi sobie odbiorcami sztuki [14]. Zachwyt dla jakiegoś dzieła sztuki, uwielbienie dla jakiegoś twórcy wytwarza niejednokrotnie więź wśród słuchaczy czy widzów tak potężną, że odbiorcy przeobrażają się w zwartą społeczność, uniesieni wspólnym duchem przeżyć kreują przyjaźń. Więź przy tym jest zupełnie bezinteresowna i szczerą. I pewnie z tego względu stosunki społeczne zapośredniczone sztuką nie grożą konfliktem tego typu, co te, które wybuchają wokół dzieł konsumpcyjnych. Niekonsumpcyjna i prawdziwa sztuka kształtuje harmonię współżycia.

Dzieło sztuki jest jedyne w swoim rodzaju, ponieważ jest w nim uchwycony, zawarty, jakoś ukształtowany świat przez niepowtarzalny układ jakości zmysłowych zgodnie z wyobrażeniami artysty. Zarazem jednak dzieło sztuki jest czymś ogólnym, ogólnoludzkim i może być zrozumiane przez każdego, kto posiada zdolność odczucia wyrażonych przez dzieło jakości. Innymi słowy: dzieło sztuki, choć jest względnie niezależnym przedmiotem, to ściśle związane jest z osobą twórcy – świadomym sprawcą czynu artystycznego. Związane jest także z osobą odbiorcy, nadającym ostateczny sens dziełu i szczególną kwalifikację poprzez określenie wartości estetycznych [7].

Nie ma sztuki bez dzieła sztuki – aktywność twórcy jest bezwartościowa, jeśli nie prowadzi do wytworu. Można mieć wiele zamysłów i idei, ale są one bez wartości dopóki nie nabiorą kształtu konkretnego wytworu materialnego. Co

prawda w historii sztuki można odnaleźć wyjątek od tej reguły – przykładem są tu konceptualiści czy artyści wydzielonego nurtu konceptualizmu – land-art-u. Konceptualiści odrzucali przedmiot jako finalny wynik działań twórczych i demonstrowali same pomysły. Był to rodzaj „głośnego myślenia”, w którym nacisk położony był na koncepcję, a nie na wykonanie obiektu. Niemniej i te akcje, aranżacje i projekty zyskały swoją dokumentację – dokumentację fotograficzną, rysunkową czy formę zapisu. Artyści land-art-u silnie ingerowali w pejzaż: Christo opakował folią część wybrzeża w Little Bay w Australii (1969), W. de Maria wznosił podwójny mur na pustyni (1962), R. Smithon zbudował spiralną groblę na Wielkim Słonym Jeziorze w stanie Utah. Choć ich (może i absurda) sztuka była afirmacją sztuki czystej, to i tak zyskała wymiar materialny [12, s. 38].

Nie ma sztuki bez dzieła; nie ma sztuki bez artysty – inicjatora aktu twórczego, który w dziele „przemycza” swoje doświadczenia i swoiste poznanie rzeczywistości; nie ma także sztuki bez odbiorcy. Zasadniczo nie ma sztuki bez odbiorcy, choć znane są przypadki artystów, którzy tworzyli swe dzieła „z potrzeby”, „dla siebie”, „do szuflady”, a wielu – zwłaszcza amatorów, nieprofesjonalnych twórców, artystów ludowych tworzy w tym sensie nadal. Jednak sztuce konieczny jest odbiorca, artyście potrzebny jest odbiorca. Artysta poprzez dzieło komunikuje się z odbiorcą, odkrywa przed nim duszę, chce, by odbiorca doznał tych samych stanów umysłu, co on [13].

Motywy obcowania ze sztuką bywają różne. Jedni czynią to dla rozrywki, wypełnienia wolnego czasu, oderwania się od codzienności. Drudzy szukają podniet, przeżyć, fikcyjnego zaspokojenia pragnień. Inni pragną poznać życie, rozwiązać osobiste konflikty, wejrzeć w samego siebie. Jeszcze inni po prostu potrzebują obcować z pięknem, ze sztuką, z twórczością. Obcowanie ze sztuką uwrażliwia odbiorcę. Właściwie wrażliwość estetyczną posiada każdy – jest ona w zasadzie czymś pierwotnym, indywidualnym, spontanicznym, kształtowanym na drodze kontaktów ze sztuką. Niemniej jest nietrwała i łatwo ulega wpływom tych czynników, które oddziałują na psychikę człowieka [12, s. 45].

W kontakcie ze sztuką kształtuje się smak estetyczny odbiorcy. Smak estetyczny, w przeciwieństwie do wrażliwości estetycznej, uwarunkowany jest kulturowo i historycznie – jest własnością odbiorcy nabytą w związku z przebywaniem w określonym kręgu kulturowym i ze świadomym preferowaniem określonych struktur i jakości estetycznych [12, s. 45].

Wrażliwość estetyczna, smak estetyczny, kultura osobista odbiorcy rodzi postawę estetyczną. Jest to z jednej strony postawa oczekiwania, iż pojawią się w odbiorcy określone doznania, z drugiej strony – postawa gotowości poddania się oddziaływaniu sztuki dla wydobycia i zaktualizowania jej wartości estetycznych [7]. Nabycie postawy estetycznej – postawy gotowości i oczekiwania – daje odbiorcy możliwość swoistego przeżycia dzieła sztuki, swoistego doświadczania sztuki i tworów natury. Dzięki przeżyciom estetycznym dociera on do estetycznych wartości tkwiących w owych przedmiotach sztuki i natury, konstruuje przedmiot estetyczny. Dzięki przeżyciom estetycznym sam staje się podmiotem estetycznym angażując pewne stany swojej osobowości w odbiór dzieła, dopuszczając pewne

zmiany w swojej świadomości na skutek kontaktu z dziełem sztuki.

Doniosłość przeżycia estetycznego w kontakcie ze sztuką wyrażał Pitagoras mówiąc, iż „życie jest jak igrzyska: jedni przychodzą na nie jako zapaśnicy, inni – żeby handlować, ale najlepsi przychodzą jako widzowie” [15, s. 362]. Arystoteles tłumaczył przeżycie estetyczne jako intensywną przyjemność, zawieszenie woli; Platon starał się wskazać konieczne zdolności umysłu do tego, by być zdolnym do postrzegania idealnego piękna; Plotyn, podejmując ten kierunek, dowodził, iż walory moralne a zwłaszcza wzniosły umysł są warunkiem doznawania piękna.

Św. Augustyn – filozof wczesnego średniowiecza, zwrócił uwagę na bezpośredni – wrażeniowy składnik przeżycia estetycznego i na jego składnik intelektualny – interpretację. Uważał bowiem, że przeżycie estetyczne zależy nie tylko od czynników zewnętrznych, ale i od przeżywającego człowieka. Tomasz z Akwinu zaś wskazał na obiektywne kryteria piękna, a tym samym i przeżycia estetycznego. Przypowieść o lwie można sparafrazować i powiedzieć, że nie dlatego coś jest piękne, że my to sobie upodobaliśmy, ale dlatego upodobaliśmy to sobie, bo jest piękne, bo ma zgodność wrażeń zmysłowych.

Kolejne wieki potwierdzały ważkość przeżycia estetycznego podczas kontaktu dzieła sztuki – widz. Zasadniczo uzależnione było od piękna obiektywnego i szczególnych cech umysłu ludzkiego, które pozwalają je dostrzec. Miało charakter intelektualny. Czynniki irracjonalne przeżycia estetycznego „wykryto” dopiero w baroku: L. Gravin określił go jako stan upojenia na pograniczu szaleństwa, J. B. Dubos – jako nieszkodliwy i bezpieczny środek by zająć umysły ludzi, bo potrzebą człowieka, jedną z wielu, jest ta, iż by miał umysł zajęty. Nasilenie zainteresowań przeżyciem estetycznym przyniósł XVIII wiek, a wraz z nim pojawienie się nie znanej wcześniej kategorii smaku rozumianej jako podstawy do wczuwania, rozpoznawania, wyróżniania piękna. I. Kant zjawisko smaku powiązał z pewną kategorią sądów, sądów estetycznych, nie poznawczych i nie logicznych. Charakter smaku wyznaczał, według I. Kanta, postawę estetyczną, ta zaś stanowiła przykład powiązania sprzeczności pozornych: wywoływała ją szczególnego rodzaju subiektywna a zarazem powszechna konieczność. Postawa ta miała charakter bezinteresownego i bez pojęciowego upodobania. W nawiązaniu do I. Kanta, A. Schopenhauer wprowadził ideę kontemplacji.

Wiek XIX, a szczególnie jego druga połowa przyniosła ze sobą wielość badań psychologicznych i filozoficznych nad przeżyciem estetycznym. B. Croce dowodził, że przeżycie estetyczne jest aktem duchowym samopoznania mającym charakter indywidualnej wyobraźni; T. Lipps identyfikował przeżycie estetyczne z wczuwaniem się podmiotu w postrzegany przedmiot i wypożyczaniem przedmiotom własnych przeżyć podmiotu, V. Basch określił przeżycie estetyczne jako projekcję uczuć i emocji podmiotu na przedmioty nieożywione, przedstawione w dziele sztuki a obdarzone przez artystę szczególną siłą ekspresji; H. Bergson uznał przeżycie estetyczne za ostrzejsze i bardziej wrażliwe przeżycie samej rzeczywistości [18, s. 198-201].

Bierny i czynny charakter samego doświadczenia estetycznego oraz znacząca rola odbiorcy w procesie kształtowania się przedmiotu estetycznego widoczna jest

w fenomenologii R. Ingardena. Uznał on funkcję przeżycia estetycznego za najważniejszą, dzięki której dochodzi do konstytuowania się przedmiotu estetycznego i emocjonalno-kontemplacyjnego doświadczenia zastoju jakościowego i jego wartości [8, s. 140]. M. Dufrenne zaś przeżycie estetyczne traktował w ogóle jako kategorię *a priori*, jako „narzędzie porozumiewania się między przedmiotem a podmiotem [18, s. 204]. F. Nietzsche, zastanawiając się nad różnicami w treści i charakterem przeżycia estetycznego, doszedł do wniosku, iż to spowodowane jest swoistością poszczególnych dyscyplin naukowych. I tak nurt przeżyć appolińskich bliski jest statycznemu pięknu dzieł sztuki plastycznej, dionizyjski – dynamice sztuki dramatycznej i muzyce [18, s. 205]. W. Tatarkiewicz dopatruje się trzech odrębnych postaw: estetycznej (w sensie węższym) kojarzonej z przyjemnością oglądu, zmysłowym upodobaniem wzbudzonym przez dzieła sztuki, widoki, przyrodę; literackiej, której źródłem upodobania są obrazy, myśli, jakie widz kojarzy z nimi; oraz poetyckiej, która ujawnia się w obecności zjawisk o silnym działaniu emocjonalnym (zwłaszcza wobec poezji i muzyki) [18, s. 205].

Przeżycie estetyczne było ważnym zagadnieniem nie tylko filozofii, zajmowała się nim i psychologia, akcentując swoją uwagę głównie na percepcji, szczególnie percepcji wizualnej. „Badacze ci sformułowali zatem wniosek, iż odczuwanie przyjemności lub przykrości podczas percepcji wizualnej uwarunkowane jest mechanizmem percepcyjnym, a zatem istniejącą odpowiedzialnością między konstrukcją świata a konstrukcją receptora zmysłowego” [18, s. 209]. Myśl W. Köhlera, M. Wertheimera, K. Koffki (przedstawiciele Gestalt) rozwinął R. Arnheim. Uzasadnił on, w jaki sposób oko ludzkie organizuje materiał wizualny zgodnie z obiektywnymi prawami psychologicznymi. Z percepcją „pięknej” formy, z reakcjami na kolor H.J. Eysenck utożsamiał uczucie przyjemności, C. W. Valentine – z preferencjami kolorystycznymi, wrażliwością na linię, kształt, rytm, harmonię, melodię a także na poezję.

Wkład w badania nad przeżyciem estetycznym mieli i polscy psychologowie. J. Segał analizował postawę estetyczną, jaką człowiek zajmuje wobec przedmiotów, W. Witwicki zdefiniował tę postawę jako „gotowość do bezpośredniego zainteresowania się przedmiotem a w samym już przeżyciu (...) – uczuciu estetycznym upatrywał przede wszystkim przyjemność, satysfakcję” [18, s. 214]. M. Wallis, rozróżniwszy doznania przyjemne i przykre, określił je jako stany silnego skupienia ale nie pozbawione elementu czynnego: aktu wyboru, emocjonalnego zaangażowania w daną artystycznie sytuację, wzmożenia przepływu energii. S. Ossowski postawę estetyczną, czyli gotowość do przeżyć estetycznych (w nawiązaniu do I. Kanta) kojarzył z bezinteresownym stosunkiem do rzeczywistości, z postawą ludyczną. Wskazywał również na postawę trudności w odróżnieniu tych przeżyć wśród innych doznań emocjonalnych, gdyż uwarunkowanie przeżyć estetycznych jest podwójne: i immanentna treść przeżycia i wartość przedmiotów, które stanowią podstawę treści. Bliskie S. Ossowskiemu jest rozumienie przeżycia estetycznego M. Gołaszewskiej. Przeżycie estetyczne jest procesem psychofizycznym skierowanym na ujęcie wartości estetycznej

przedmiotu. „Gołaszewska wyróżnia więc irracjonalne reakcje estetyczne, takie jak fascynacja lub doznanie, a także rozumiejącą recepcję sztuki, która stanowi zresztą następstwo, jakby drugą fazę doznania. Tego rodzaju rozróżnienie prowadzi ostatecznie do zaprezentowania kilku typów przeżyć estetycznych: przeżycie irracjonalne, ekspresyjne, naukowe, rozumiejące i profesjonalne” [18, s. 216].

Odrębną propozycję w kręgu orientacji psychologicznych w badaniach przeżyć estetycznych związanych ze sztuką stanowi psychoanaliza. Z. Freud upatrując wspólne zakorzenienie sztuki i marzeń sennych w podświadomości, odnajdywał kompensację w marzeniu i sztuce braków rzeczywistości, satysfakcję zastępczą. Natomiast C. G. Jung przypisywał przeżyciu estetycznemu większe znaczenie. Wprowadzając teorię symboli i obrazów symbolicznych uwarunkowanych istnieniem „subtelnej rzeczywistości”, zbudowanej z pra-obrazów – archetypów, twierdził, iż: „stanowią one treść zbiorowej podświadomości i znajdują swoje odzwierciedlenie w sztuce, która staje się w ten sposób szczególnym wehikułem porozumienia i komunikowania, nosicielem form znaczących. Przeżywanie sztuki stanowi intensyfikację kontaktu człowieka z elementami pierwotnymi (...)” [18, s. 218].

Szczególnie ujęcie przeżycia estetycznego jako pełni doświadczenia charakteryzuje przedstawiciele nurtu Nowego Wychowania. Główne postulaty i mobilizacja aktywności dziecka, łączenie pracy ręcznej z pracą umysłową, rozwijanie u dziecka jego uzdolnień twórczych łączy się z wychowaniem estetycznym. Wychowanie tożsame było z wychowaniem estetycznym: stwarzaniem optymalnych warunków dla swobodnego rozwoju, działania, ekspresji i tożsame było z psychologią rozwojową: procesem wzrostu i jego prawidłowościami. Prowadzone były więc badania nad wrażliwością estetyczną, by określić prawidłowość rozwoju dzieci w tym zakresie. Pionierski charakter miały w tej dziedzinie badania realizowane przez M. Grzegorzewską.

Kształtująca się odrębna koncepcja przeżycia estetycznego uwarunkowanego działaniem twórczym, zaangażowaniem wyobraźni i ekspresji, zamiast terminu przeżycie estetyczne przyjęła termin doświadczenie.

Ważkość przeżycia estetycznego dla ustanowienia przez odbiorcę przedmiotu estetycznego i dla ukonstytuowania się podmiotu estetycznego niejako w nim samym, ważność doświadczenia estetycznego potwierdza sens istnienia osoby odbiorcy dla sztuki. Przeżycie, doświadczenie sztuki, oparte jest na bezinteresownym stosunku do przedmiotu artystycznego, przebiega w swoistym dystansie odbiorcy wobec świata pozaartystycznego. Związane jest bowiem z zawieszeniem wszelkich dążeń praktycznych, zamiarów, planów życiowych, związane jest z pewną iluzją, której odbiorca chętnie ulega. W przeżyciu estetycznym, które zazwyczaj zabarwione jest pozytywnymi uczuciami, choć natura owej „przyjemności” może być rozmaita, następuje kontemplacja jakości zmysłowych przedmiotu, następuje rozpoznawanie owych jakości. Przeżycie estetyczne dokonuje się dzięki zajęciu wobec dzieła postawy aktywnej, rozwija się w związku z dążeniem do uchwycenia wartości zrealizowanych w dziele, ale zależne jest zarówno od rodzaju dzieła, jak i uposażenia osobowości odbiorcy i

kultury społeczeństwa, w którym odbiorca żyje [12, s. 50].

Creativity w formowaniu osobowości. Człowiek kształtuje się dzięki aktywności twórczej, w procesie otwierania się ku światu i w samym procesie życia: każdy człowiek jest tylko tym, co stworzył dla siebie i dla innych w toku indywidualnego procesu samorealizacji. Jego aktywność twórcza jest rezultatem współdziałania czynników „wewnętrznych” i „zewnętrznych”, wynika z równoległego działania składników psychospołecznych [12, s. 107].

Aktywność twórcza dokonuje się w sytuacji wolności, porozumienia i przy akceptacji środowiska. „Aktywność twórcza może być w pełni realizowana wyłącznie w nastroju otwartym i swobodnym, niezależnie od zewnętrznego przymusu natury materialnej czy moralnej. (...) Po to, by tworzyć potrzebne jest minimum niezależności materialnej, ponieważ konieczne jest czas na poszukiwania, swoboda umysłu, która je warunkuje, i środki materialne, dzięki którym można działać” [6, s. 39]. Aktywność twórcza może się w pełni urzeczywistnić w otwartym i swobodnym klimacie porozumienia z drugim człowiekiem. „Jest konieczne (...), abyśmy byli przedmiotem oceny ze strony innych w sposób "nieuwarunkowany", po to, by nasza własna osobowość mogła rozwijać się zgodnie z właściwymi jej tendencjami. (...) Oznacza to, że rola drugiego człowieka jest podstawowa dla rozwoju osobowości. Również i w tym celu, by dopomóc drugiemu człowiekowi w wyzwoleniu samego siebie, w poznaniu siebie samego, należy najpierw akceptować go takim, jakim on jest, bez sądzenia go i bez aprobaty, nie identyfikując się z nim, ale uznając go w sposób, który C. Rogers określa jako "rozumienie empatyczne". Tak więc, dzięki pozytywnemu układowi wzajemnego stosunku, nie będącego nigdy stosunkiem z góry kierowanym, jednostka poznaje swoje własne uczucia i staje się zdolna do wyrażania ich. Organizuje swoje życie już nie według zasad ogólnych czy zgodnie z tradycją, ale w myśl swoich doświadczeń przeżywanych w sposób bezpośredni” [6, s. 44-45]. Aktywność twórcza ma charakter indywidualny, niemniej środowisko pełni dla tej aktywności rolę stymulującą. Stymulujące środowisko to środowisko bogate, inspirujące wrażliwość i wyobraźnię jednostki.

Aktywność twórcza „wymusza” na jednostce podjęcie określonego wysiłku, który równoważny jest z uruchomieniem pewnych funkcji psychicznych i operacji intelektualnych. Owe funkcje psychiczne i operacje intelektualne stanowią współczynnik wewnętrzny aktywności twórczej. Czynnikiem psychicznym są motywacja do pracy twórczej i emocje jej towarzyszące; temperament jednostki i jej indywidualny sposób ekspresji, doświadczenia nabyte przez jednostkę i swoisty dla niej sposób doświadczania rzeczywistości, spostrzegawczość i umiejętność prowadzenia obserwacji, wrażliwość i wyobraźnia [12, s. 106].

Aktywność twórcza, zwłaszcza u dzieci, jest naturalna, należy do sfery rozwoju i jest całkowicie zwrócona w kierunku budowania siebie. Aktywność twórcza dziecka przystosowującego się do świata, ma charakter progresywny i ciągły – dziecko z jednej strony przyswaja, z drugiej – przystosowuje się, zawsze jednak w sposób rozwijający się, wnoszący, uzupełniający i wzbogacający zarazem. Proces ten dokładnie widać w rysunkach dziecięcych, obserwując

postępujące po sobie kolejne fazy rysunku. Z tych wskazań wynika także, iż aktywność twórcza jest powszechna – cechuje wszystkie jednostki ludzkie [12, s. 107 i s. 110].

Twórczość, aktywność twórcza zawsze była ujmowana w swoim aspekcie statycznym, z uwagi na rzeczy stworzone lub co najwyżej akt w toku jego realizacji. Liczne badania, zwłaszcza psychologiczne, przyczyniły się do obalenia tego dogmatu. Twórczość – aktywność twórcza zyskała wymiar dynamiczny. Jej atrybutami jest powszechna zdolność do tworzenia, powszechna dyspozycja do inwencji. *Creation* „przeszła” w *creativity*, *creation* przeciwstawia się *creativity*. Język polski, nie mając odpowiednika na to wyrażenie tłumaczy je jako postawa twórcza [12, s. 110]. N. Sillamy postawę twórczą określa jako dyspozycję do tworzenia, która w stanie potencjalnym istnieje u wszystkich ludzi i każdym wieku, uzależnioną od środka społeczno-kulturalnego [6, s. 47]. Postawę twórczą charakteryzuje:

- 1) pogłębiona wrażliwość, polegająca na umiejętności przetwarzania i sublimowania wrażeń odbieranych ze świata i za pośrednictwem zmysłów,
- 2) umiejętność zajmowania postawy gotowości, a także związana z tym umiejętność kojarzenia różnych idei z jednym i tym samym przedmiotem,
- 3) psychiczna mobilność – zdolność do szybkiego przystosowania się do nowych sytuacji,
- 4) oryginalność indywidualnej ekspresji,
- 5) zdolność dokonywania takich operacji myślowych, które pozwalałyby na zmienne użytkowanie jednego i tego samego materiału,
- 6) myślenie abstrakcyjne, polegające na umiejętności dostrzegania interesujących szczegółów w najbardziej codziennym otoczeniu, równocześnie związane ze zdolnością wnikania w istotę różnorodnych doświadczeń,
- 7) zdolność do syntezy – umiejętność zebrania różnych przedmiotów czy różnych części jednego przedmiotu po to, aby nadać im nowe znaczenie,
- 8) zdolność sprawnego organizowania, czyli przekształcania danych przypadkowych w harmonijną jedność, opartą na integracji myśli, uczucia i spostrzeżenia [19, s. 26].

Owych cech postawy twórczej doszukali się jednocześnie V. Lowenfeld i J.P. Guilford, choć poszukiwania były prowadzone przez obu badaczy niezależnie – V. Lowenfeld poszukiwał kryteriów postawy twórczej w dziedzinie sztuki, J.P. Guilford w dziedzinie nauki. Wrażliwość na świat, płynność, mobilność myślenia, osobista oryginalność, zdolność do przeobrażania rzeczy, do analizy i syntezy do organizacji koherentnej, to cechy postawy twórczej – potencjalnej dyspozycji do tworzenia. Urzeczywistnienie „potencjalnej” postawy twórczej dokonuje się przez naturalną, swobodną, spontaniczną aktywność twórczą. Aktywność twórcza „uaktywnia” postawę twórczą – ze stanu potencjalnego, stanu „zawieszenia”, przenosi ją w stan aktywności, działania, trwania, w stan ruchu [12, s. 111]. Przykładem naturalnej, swobodnej, spontanicznej aktywności twórczej są dzieła artystów; jest nim także sztuka nieprofesjonalna.

Sztuka nieprofesjonalna wiązana ze zjawiskami takimi jak: sztuka

naiwna, *Art Brut*, *outsider art*, sztuka samorodna, znana jest od końca XIX wieku. Sztuka nieprofesjonalna obejmuje wszelkie przejawy działań plastycznych, powstające w kręgu sztuki naiwnej, psychopatologicznej, z pogranicza sztuki ludowej, poza kanonami, schematami i modelami wypracowanymi na gruncie sztuki uznawanej za wysoką, bądź do niej aspirującej. Sztuka nieprofesjonalna pozostaje niejako na marginesie sztuki wykwalifikowanej. Można jednak wśród przykładów sztuki nieprofesjonalnej znaleźć inspiracje i odniesienia do sztuki tzw. elitarnej.

Sztuka nieprofesjonalna często włączana jest do kręgu twórczości ludowej, ponieważ jej przedstawiciele wywodzą się spoza artystów wykształconych na artystycznych uczelniach, co nie jest jednoznaczne z brakiem otrzymania przez nich wyższego wykształcenia. Artyści sztuki nieprofesjonalnej są grupą niezwykle zróżnicowaną, pochodzą bowiem z różnych środowisk społecznych, kulturowych. Wszyscy jednakże tworzą uwolnieni spod presji wyznaczników dyktowanych przez modę, kulturę i tradycję, niejako intuicyjnie dając wyraz swemu talentowi i potrzebie wyrazu artystycznego. Dla zrozumienia tej sztuki niezwykle istotne staje się poznanie kontekstu życia poszczególnych autorów, wydarzeń jakie wpłynęły na rozpoczęcie przez nich artystycznej drogi czy impulsów, które przyczyniły się do powstania konkretnych dzieł. Brak profesjonalnego przygotowania i akademickiego wykształcenia w zakresie sztuk pięknych nie ujemnie nic z wartości estetycznej ich dzieł, a liczne czynniki towarzyszące procesowi twórczemu wpływają na wzbogacenie warstwy treściowej i rozszerzenie horyzontu znaczeniowego dzieła naznaczonego piętnem indywidualności artystów.

A. Jackowski [9] wskazuje, że niekwestionowaną zaletą warsztatu artystów nieprofesjonalnych jest jego unikalność, niemożność naśladowania go czy podrobienia. Artyści ci to bowiem niejednokrotnie osoby niepełnosprawne pod względem umysłowym, z zaburzeniami psychicznymi lub takie, które w swoim życiu otarły się o chorobę psychiczną, mające doświadczenia okultystyczne czy takie fascynacje. Często jest to sztuka stanowiąca jedyny sposób na dotarcie do wnętrza tworzących ją osób, ich droga do wyrażenia siebie i nawiązania kontaktu ze światem zewnętrznym, rodzaj swoistej terapii. Działanie to charakteryzuje wielka ekspresja, instynktowny dobór form, koloru i techniki. Daleko jej od manifestacyjnego wydzwiku, acz jest bezpośrednia, operujące czystą emocją i prostymi środkami (stąd przypisywanie części dzieł do nurtu sztuki surowej). Sztuka ta pozostaje autentyczna, tajemnicza, niekiedy ujmująco prosta pod względem formalnym, ale wciąż niezwykle intrygująca i bogata semantycznie. Nie jest szczególnie ważne jaki poziom sztuka artysty nieprofesjonalnego posiada, a fakt, że artysta zamiłowaniu swemu poświęca czas, tym samym zyskując wytchnienie po pracy, urozmaicenie w jednostajnych zajęciach codziennych, odprężenie organizmu, odświeżenie psychiki, podtrzymanie energii do życia i pracy zawodowej, co ze społecznego punktu widzenia jest pożyteczne, a psychologicznego po prostu zdrowe. Kto wie, czy ta samorodna potrzeba, samotwórcza pasja nie wpisze nowego nazwiska do kalejdoskopu artystycznych sław, jak to się stało z uznanym już francuskim malarzem H. Rousseau (byłym

urzędnikiem, poniekąd dobrym), polskimi malarzami: T. Ociepką (byłym robotnikiem wykwalifikowanym w zakładzie przemysłowym na Śląsku) i Nikiforem (prawdopodobnie bez stałego zajęcia zawodowego) [2; 3].

Sztuka nieprofesjonalna nie jest zjawiskiem do końca przebadanym, a jej przedstawiciele w oficjalnej terminologii historii sztuki zaliczani są do nurtu Art brut – sztuki surowej. Jednak wciąż ciężko o jednoznacznie zaklasyfikowanie jej przejawów. Liczni badacze, w tym historycy sztuki i etnografowie, zajmujący się nimi wskazują, iż różnorodność i wieloznaczność jest niejako wpisana w specyfikę sztuki nieprofesjonalnej przez co wymyka się ona ostatecznej kategoryzacji. Przez długi czas pozostawała łączona ze sztuką ludową, co było podyktowane wyodrębnieniem obu spoza sztuki elitarnej oraz braku fachowego wykształcenia przez ich twórców. Dopiero w latach 60. XX wieku podjęta została dyskusja nad miejscem sztuki nieprofesjonalnej w świecie artystycznym i postrzeganiem jej jako zjawiska autonomicznego. A. Kunczyńska-Iracka [5, s. 7] stwierdza, iż sztuka ludowa jest czymś różnym od sztuki nieprofesjonalnej mieszkańców miast ponieważ rodzi się w innych warunkach i w kontekście innej tradycji. Celem sztuki nieprofesjonalnej nie jest już estetyzacja otoczenia, dekoracja przedmiotów towarzyszących człowiekowi w jego codziennych czynnościach i nie pełni już ona funkcji użytkowych jak to ma miejsce w sztuce ludowej, ale jest już wyrazem indywidualnych przeżyć artysty. W dalszym ciągu jednak określenie „nieprofesjonalna”, „ludowa” i „naiwna” są w potocznym ich rozumieniu używane zamiennie, a granica między nimi nie została nigdy sztywno i kategorycznie przeprowadzona. Nie istnieją też jasno wyznaczone cechy czy wyznaczniki, za pomocą których można by jednoznacznie przypisać konkretne dzieło do jednej z tychże. Jak wiele rzeczy w sztuce, ta zwana mianem „nieprofesjonalnej” także pozostaje zjawiskiem płynnym, nie do końca uchwytym i niedookreślonym.

Aktywność twórcza nie ogranicza się wyłącznie do aktów artystycznej ekspresji. Aktywność twórcza towarzyszy również w odbiorze dzieła sztuki. Odbiorca nie jest ograniczony wyłącznie do zmysłowego ujmowania jakości dzieła sztuki, do emocjonalno-uczuciowego wartościowania dzieła czy intelektualnego rozumienia treści, znaczeń, kontekstu. Aktywność odbiorcy, zwłaszcza wobec sztuki współczesnej, zyskała dodatkowe wymiary. Jeden z nich polega na aktywności – nazwijmy to – czysto emocjonalnej. Dzieje się tak, gdy artysta świadomie, w sposób zamierzony zabarwia swe dzieło emocjami odbiorcy. Estetyczna wartość dzieła konstituuje się w momencie „zapełnienia” go emocjami odbiorcy nie przewidzianymi przez artystę. Przedmiot estetyczny „staje się” przez dopełnienie go emocjami podmiotu estetycznego – odbiorcy. Przykładem działań o tym charakterze są realizacje Y. Kleina. Artysta zaprosił 2000 osób na wernisaż, po czym – po uroczystym przecięciu wstęgi – oczom zdumionej publiczności ukazały się puste ściany muzealne strzeżone przez dwóch strażników (akcja: „Galeria pustych ścian”). Zamiast kontemplacji dzieł przez publiczność, pojawiła się reakcja tłumu – i to właśnie ta reakcja była dziełem. Kiedy indziej, artysta celebrował akcję „Antropometrie”, w której – przy towarzyszącej orkiestrze – modelki zanurzone w błękitnej farbie odciskały ślady swoich ciał na dużych ekranach. Znany jest także

pokaz z Krefeld z fontannami i słupem ognia zmagającym się z wodą. Trzeba jednak dodać, iż założenia Y. Kleina i innych twórców z Grupy „Zero” były odmienne niż ujawniły to ich artystyczne przedsięwzięcia. Artyści ci uważali, że sztuka nie powinna się wyodrębniać z życia jako twór odświętny, wyjątkowy, że jej obiekty nie powinny budzić zaangażowania emocjonalnego. Jednak, jak się okazało w praktyce, nie wszystkie wystąpienia członków grupy były emocjonalnie obojętne. Akcje okazały się prowokacją, dyscyplinowały do aktywności odbiorców, przy czym każda reakcja była prawomocna i pożądana [12, s. 50-51].

Innego rodzaju aktywność wymuszają na odbiorcy realizacje np. happeningowe. Widowisko jest zespołem akcji przebiegających w otwartej lub teatralnej przestrzeni, w niezbyt precyzyjnie określonym czasie. Forma happeningu nie przewiduje żadnych sposobów jej utrwalania, jest niepowtarzalna, możliwa do ukazania tylko raz, a cały jej sens leży w samym przebiegu. Happening zrywa z konwencjami, z bierną kontemplacją dzieła, ze sztywnym podziałem na widza i rzecz wystawioną. Demonstruje efemeryczność, nietrwałość oraz celową niedoskonałość wykonania. Przykładem niech tu będzie happening o charakterze groteski, żartu J. Tinguely’ego, „Hołd dla Nowego Roku” (1960), w którym mechanizm „Matematies” rysował, hałasował, zajmował się nadmuchiwaniami gumowych form, wydzielał zapachy, niszczył fortepian i obrazy R. Rauschenberga, wreszcie rozpadał się stopniowo w obecności widzów. Był to bodaj jedyny happening, w którym aktorzy nie brali udziału. Aktorami byli widzowie i ich reakcje: gesty, mimika, postawy. Podobny rodzaj aktywności odbiorcy wymuszają realizacje typu environment. W otwartą lub zamkniętą przestrzeń zaktywizowaną plastycznie przez zagospodarowanie jej przedmiotami wymyślonymi przez artystę i zaangażowaną światłem, dźwiękiem, ruchem, wchodzi widz w jakiś sposób reagujący, jakoś zachowujący się, wykazujący jakąś postawę wobec oddziałujących na niego środków artystycznych (np. D. Flavin: „Różowe i złote”; W. Pichler: „Astronautyczne environment”). Przykłady można znaleźć również w ramach działań malarzy informelu, którzy tworzenie dzieła przekształcili w akcje (japońska grupa „Gutai”), w ramach teatralnych eksperymentów dadaistów, wśród przedsięwzięć futurystycznych, ekspresjonistycznych, surrealistycznych, w teatrze B. Brechta. Poszukując przykładów współtworzenia widowiska przez odbiorców nie można zapomnieć o sztuce ludowej (obrzędy, spotkania biesiadne) czy sztuce, której celem jest rozrywka (koncerty rockowe, parady, np. techno, skecze cłownów cyrkowych) [12, s. 51].

Istotą aktywności odbiorcy w wymienionych przykładach jest współtworzenie dzieła. Odbiorca wciągnięty w nakreśloną historię staje się równoprawnym artyście twórcą dzieła. Możliwość takiej transformacji odbiorcy we współtwórcę, współartystę dokonała się w sztuce, gdy akcent twórczości przesunął się na proces twórczy. W tym odłamie sztuki współczesnej, (bo przecież „klasyczna” sztuka nadal jest tworzona i nie tylko w ośrodkach akademickich), rezygnuje się zasadniczo z produkowania obiektu dla estetycznej kontemplacji, a maksymalnie organizuje aktualną świadomość i nawiązuje tym samym trwałe porozumienie z odbiorcą. Twórca w tym kontekście to tyle, co najczulszy

sejsmograf zachodzących w odbiorcach przeobrażeń. Dzięki tej umiejętności kreatora sytuacji artystycznej dochodzą do głosu rozsiane w odbiorcach – współtwórcach ich potencje twórcze. Powstaje sprzężenie zwrotne: reakcje odbiorców, ich akty twórcze przechodzą do artystów, ci z kolei je wzmacniają [12, s. 51]. „Najbardziej kluczowe kwestie życiowe – tożsamość własna, krytycyzm wobec rzeczywistości leniwej, zastygłej w formach już gotowych, prowadzących do kanonizacji i absolutyzacji doraźnych zasad, samokrytycyzm, stawka na wolność przeciw koniecznościom – uwyrażniają się w owym sprzężeniu zwrotnym” [10, s. 311].

Sztuka wyostrza postrzeganie, wzbogaca pamięć, dostarcza wiedzy o świecie, o człowieku, kulturze, naturze. Kształtuje intelekt, ale i władze intuicyjne. Zwiększa się poziom rozumienia, doświadczania świata i człowieka w przedmiocie estetycznym. Wzbogaca się repertuar przeżyć estetycznych i wartości nadestetycznych. Konstytuuje się postawa otwartego umysłu, którą I. Wojnar [16] opisała jako wyostrenie sposobu postrzegania, rozszerzenie zakresu doświadczeń oraz wzbogacanie i pogłębianie wiedzy. Wyostrenie sposobu postrzegania wiedzie przez czujną i wrażliwą obserwację, oglądanie dzieł. To zaś zapośredniczy spostrzeganiu i odkryciu wszystkich jego detali. „Dobre widzenie detali i ich kompozycji wymaga umiejętności percepcji, opartej na wyostrojonej uwadze w spostrzegawczości ukształtowanej dzięki wielokrotnemu oglądaniu różnych dzieł i ich możliwie głębokiej i wielostronicowej analizie. (...) Dla pełniejszej i bardziej wszechstronnej percepcji, bardzo ważne jest odkrycie głębszego sensu i intencji dzieła, jego swoistej filozofii, tak często przecież ukrytej pod pozorami i detalami, na pierwszy rzut oka pozbawionymi jakiegokolwiek znaczenia” [16, s. 295-296]. Wyostrojona i wysubtelniona percepcja dzieł sztuki wpływa na sposoby postrzegania otaczających człowieka przedmiotów i zjawisk, na sposoby ujmowania ich wyglądu i funkcji.

„Rozszerzenie zakresu doświadczeń” wiąże się ze sposobem zdobywania i przeżywania nowych doświadczeń. „Dotyczy zarówno stosunku do samego siebie, momentu odkrycia własnej indywidualności, własnego życia psychicznego, a także stosunku do świata, odkrycia rzeczywistości zewnętrznej, rozumienia innych ludzi, nawiązywania z nimi kontaktu” [16, s. 292]. Rozszerzeniu zakresu doświadczeń sprzyjają częste kontakty ze sztuką, przeżywania ich wartości estetycznej ukazującej się w formie, treści i ekspresji dzieła. Na te walory sztuki zwracali uwagę w swych koncepcjach wychowawczych T. Munro, M. Dufrenne i J. Dewey. „Najwcześniejsze, podstawowe zainteresowanie sztuką kojarzy się z naturalną już w wieku dziecięcym potrzebą zaspokajania ciekawości świata. Zainteresowanie to, jakkolwiek rozszerzone, zwielokrotnione i pogłębione wraz z wiekiem, trwa niemal przez całe życie i w znacznej mierze decyduje o atrakcyjności sztuki dla człowieka” [16, s. 307]. Wzbogacanie wiedzy jest zabiegiem poznawczym, łączy się z intelektualnym docieraniem, analizowaniem różnych stron dzieła sztuki. Budzi się w ten sposób zainteresowanie światem, pasja poznawcza i potrzeba poszukiwań nowych treści.

Koncepcje doświadczenia i rozumienia sztuki „(...) odwołują się do

przekonania, iż człowiek jest istotą integralną i na wszystkie bodźce i sytuację odpowiada całą swoją osobowością” [20, s. 255-256]. Sztuka dyscyplinuje także do odkrywania własnych możliwości twórczych i do podejmowania własnej aktywności twórczej. Uprawianie sztuki jest bodaj najlepszą drogą kształtowania się samodzielnej postawy względem świata, chronieniem się przed umysłową stabilizacją, przed umysłowym skostnieniem. Człowiek tworzący współtworzy siebie. Sublimuje w ten sposób własną potrzebę wypowiedziania się, zabiera głos w dyskusji. Potwierdzeniem tego są badania O. Banit [1].

Postawa otwartego umysłu [16] jednym ze swych składników czyni postawę twórczą. Postawa twórcza w perspektywie postawy otwartego umysłu różni się od pozostałych czynników postawy otwartego umysłu źródłami teoretycznymi i doświadczeniami praktycznymi. Postawa twórcza może być inicjowana poprzez własną ekspresję i działalność artystyczną. Ekspresja artystyczna pozwala jednostce na lepsze, wypowiedzianie samej siebie, na odnajdywanie wiary we własne siły, na lepsze uświadamianie sobie własnej odrębności i własnej indywidualności, a jak wykazał V. Lowenfeld stanowi podstawę procesu formowania się osobowości. Praktyczna aktywność artystyczna może ułatwić jednostce przezwyciężanie konfliktów i trudności, może usprawnić proces społecznego przystosowania. „Zainteresowanie działalnością twórczą, zdolność do tworzenia osiągnięta dzięki działalności artystycznej, stają się stopniowo stałym nawykiem postępowania i jednostka, której właściwa jest postawa twórcza w dziedzinie artystycznej, może łatwiej realizować tę samą postawę i umiejętności w wielu sytuacjach życiowych i w wykonywaniu czynności często przecież zupełnie odległych od działalności artystycznej” [16, s. 316-317].

Podsumowanie. Dzieło sztuki jest zobiektywizowanym życiem wewnętrznym artysty, jest symbolicznym ujęciem osobistych doświadczeń autora i jego specyficznego sposobu pojmowania świata. Dzieło sztuki emanując swoim „wewnętrznym światem” wywiera wpływ na odbiorcę – wkrada się w osobiste doświadczenia odbiorcy integrując je z treściami ukazwanymi obrazowo i konkretnie, przeszywa uczucia, odczucia, przeżycia moralne, rozumowe, estetyczne odbiorcy wzbogacając je w nowe doznania. Dzieło sztuki jest zwielokrotnioną wiedzą, bo podwójnym ludzkim doświadczeniem: artyści i odbiorcy, wiedzą pełniejszą i bogatszą aniżeli wiedza naukowa. Tym sposobem sztuka wpływa na rozwój sfery poznawczej, emocjonalnej, motywacyjnej człowieka, przyczynia się do kształtowania postawy twórczej dzięki aktywności twórczej i współtworzeniu dzieła sztuki przez odbiorcę.

BIBLIOGRAFIA

1. Баніт О.В. Розвиток професійної майстерності викладачів графічного дизайну у вищих навчальних закладах мистецького профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Баніт Ольга Василівна; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2013. – 250 с.
2. Banach A. Malarz dnia siódmego. / A. Banach. – Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1958. – 147 s.
3. Banach A. Pamiątka z Krynicy / A. Banach. – Kraków: Wydawnictwo

Literackie, 1959. – 118 s.

4. Bergson H. Postrzeżenie zmiany. (w:) *Myśl i ruch. Dusza i ciało* / H. Bergson. – Warszawa: PWN, 1963. – 166 s.

5. Fryś-Pietraszkowska E. *Sztuka Ludowa w Polsce* / E. Fryś-Pietraszkowska, A. Kunczyńska-Iracka, M. Pokropek. – Warszawa: Wydawnictwo Arkady, 1988. – 338 s.

6. Gloton R. *Twórcza aktywność dziecka*, / R. Gloton, C. Clero, (tłum. I. Wojnar). – Warszawa: WSiP, 1988. – 262 s.

7. Gołaszewska M. *Zarys estetyki* / M. Gołaszewska. – Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1973. – 484 s.

8. Ingarden R., *Studia z estetyki* / R. Ingarden. – Warszawa: PWN, 1957. – 464 s.

9. Jackowski A. *Wstęp do katalogu wystawy Sztuka bez granic: od sztuki ludowej do art brut: wystawa z kolekcji Leszka Macaka* / A. Jackowski. – Bielsko Biała: Galeria Sztuki Regionalnego Ośrodka Kultury w Bielsku Białej, 2008. – 85 s.

10. Morawski S. *Na zakręcie: od sztuki do po-sztuki* / S. Morawski. – Kraków: WL, 1985. – 406 s.

11. Okoń W. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej* / W. Okoń. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK, 1998. – 423 s.

12. Olczak M. *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę* / M. Olczak. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009. – 488 s.

13. Osborn A.F. *Applied imagination* / A.F. Osborn. – New York: Scribners, 1959. – 379 s.

14. Ossowski S. *U podstaw estetyki* / S. Ossowski. – Warszawa: PWN, 1958. – 362 s.

15. Tatarkiewicz W. *Dzieje sześciu pojęć* / W. Tatarkiewicz. – Warszawa: PWN, 1988. – 438 s.

16. Wojnar I. *Estetyka i wychowanie* / I. Wojnar. – Warszawa: PWN, 1964. – 366 s.

17. Wojnar I. *Perspektywy wychowawcze sztuki* / I. Wojnar. – Warszawa: NK, 1966. – 272 s.

18. Wojnar I. *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki* / I. Wojnar. – Warszawa: PWN, 1976. – 359 s.

19. Wojnar I. *Możliwości wychowawcze sztuki. (w:) Teoria wychowania estetycznego* / I. Wojnar (red.). – Warszawa: Wydawnictwo ŻAK, 1997 (a). – 295 s.

20. Wojnar I. *Rola sztuki w poznawaniu świata. (w:) Teoria wychowania estetycznego* / I. Wojnar (red.). – Warszawa: Wydawnictwo ŻAK, 1997 (b). – 295 s.

21. Wojnar I. *Spółeczna obecność sztuki a wychowanie człowieka. (w:) Teoria wychowania estetycznego* / I. Wojnar (red.). – Warszawa: Wydawnictwo ŻAK, 1997 (c). – 295 s.

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

ТЕСТИ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ: СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ

У статті проаналізовано особистісні якості, властиві креативним людям: незалежність, висока толерантність до невизнаного, розвинені естетичні почуття та ін. Висвітлено основні психологічні умови, що сприяють розвитку креативності. Зазначено, що розвиток креативності залежить від віку та рівня розумового розвитку учнів і самих учителів (поколінь). Розвиток креативності особистості зорієнтований на добробут іншої людини та піклування про суспільство в цілому.

Ключові слова: креативність, креативний потенціал учнів, розвиток креативності, креативна грамотність.

В статье проанализированы личностные качества, присущие креативным людям: независимость, высокая толерантность к непризнанному, развитие эстетического чувства и др. Освещены основные психологические условия, способствующие развитию креативности. Отмечено, что развитие креативности зависит от возраста и уровня умственного развития учащихся и самих учителей (поколений). Развитие креативности ориентировано на благосостояние другого человека и заботу об обществе в целом.

Ключевые слова: креативность, креативный потенциал личности, развитие креативности, креативная грамотность.

The article analyzes the personal qualities of creative people: independence, to the unrecognized high tolerance, developed aesthetic sense, and others. The basic psychological terms of development of creativity are adopted. Creativity development depends up pupils' and teachers' (generation) age and intelligence level. It is the creativity development, which is focused on other person's prosperity and worries about the society as a whole.

Keywords: creativity, creativity development, pupils' creative potential of person, extracurricular learning activity.

На різних історичних етапах створювані діагностичні методики вимірювання креативності відображали рівень досягнутих психологічних знань (наприклад, тести А. Біне і Т. Симона, Х. Мюнстерберга, Г. Россолімо та ін.). На основі різних теоретичних підходів розроблено тести Ж. Піаже, Г. Айзенка, Дж. Гілфорда, Дж. Равена та інші; багато з них розроблялися спочатку як методи діагностики розумового розвитку.

Дослідження творчого мислення набули більшого розвитку в другій половині ХХ століття. Були складені перші діагностичні завдання, що

виявляють рівень розвитку творчого мислення. Почалося експериментальне вивчення процесів творчості дітей та підлітків. Розроблялися перші навчальні програми розвитку творчих здібностей. У цей час були виявлені психологічні складові творчої діяльності: гнучкість розуму; систематичність і послідовність мислення; діалектичність; готовність до ризику і відповідальності за прийняте рішення [14, с. 50–55].

Тести креативності належать до групи тестів загальних здібностей. Виявлення цих здібностей, успішність виконання інтелектуальних тестів у жодному випадку не відображається на вмінні людей вирішувати різного роду проблеми. Для успішного вирішення проблеми потрібні інші здібності, які не є інтелектуальними.

Для підвищення якості тестування креативності необхідно дотримуватися таких основних параметрів креативного середовища, як: відсутність обмеження за часом; мінімізація мотивації досягнення; відсутність змагальної мотивації й критики дій; відсутність у тестовій інструкції жорсткої установки на творчість.

Отже, умови креативного середовища створюють можливості прояву креативності, при цьому високі показники тестування значуще виявляють креативних особистостей.

Разом із тим, низькі результати тестування не свідчать про відсутність креативності у випробуваного, оскільки творчі прояви спонтанні й непередбачувані довольній регуляції.

Таким чином, методики діагностики творчих здібностей призначені, в першу чергу, для фактичного визначення креативних особистостей у конкретній вибірці на момент тестування [1, с. 43].

Серед методів діагностики креативності найбільш відомими і широко поширеними у світі є тести творчого мислення Е. Торренса (TorranceTestCreativeThinking – TTCT), уперше опубліковані в 1966 році. Е. Торренс розробив 12 тестів "Творчого мислення" і згрупував їх за *вербальною, образотворчою, звуковою* шкалами.

Для застосування тестів потрібно створити творчу обстановку. Тести слід застосовувати в ігровій формі. Е. Торренс пропонує діагностувати випробовуваних, починаючи з 5 років. Кожна батарея тестів має дві еквівалентні форми.

Тест на оцінку вербального креативного мислення складається з 7 субтестів:

- 1) завдання "Задайте запитання", будь-які, але не прості;
- 2) завдання "Відгадайте причини", перерахуйте велику кількість причин того, що сталося;
- 3) завдання "Відгадайте наслідки";
- 4) завдання "Плоди удосконалення", придумати більше цікавих і незвичайних способів зміни відомого в побуті предмета;
- 5) завдання "Незвичайне вживання" відомого в побуті предмета;

6) завдання "Незвичайні питання" до вдосконаленого предмета з п'ятого завдання;

7) завдання "Давайте уявимо" незвичайну ситуацію і велику кількість здогадок про можливі наслідки цієї ситуації.

Тест на оцінку словесно-звукового мислення. Складається з 2 субтестів, які проводяться за допомогою звуковідтворювальної апаратури.

Перший субтест – звуки й образи, впізнати звуки.

Другий субтест – складається з 9 слів, слова повторюються 4 рази.

Відповіді на цей тест оцінюються тільки за оригінальність.

У 1980 році Е. Торренс запропонував тест, за яким креативність проявляється у діях і рухах для дошкільнят. Завдання створені таким чином, щоб дошкільнята могли проявити креативність мислення в закритому приміщенні.

З моменту опублікування ТТСТ широко використовувалися у величезному числі дослідницьких проєктів і лонгітюдних досліджень, у результаті яких методика була суттєво вдосконалена як з точки зору її змісту та умов застосування, так і процедури обробки даних. Це дозволило істотно підвищити її валідність порівняно з первісним варіантом. Відтоді методика стала широко використовуватися не тільки в США, але й усьому світі: Німеччині, Індії, Норвегії, Італії, Китаї, Японії та ін. Проте в своєму цілісному вигляді тести Е. Торренса можуть бути використані при розробці нових методів діагностики та розвитку обдарованості як певний загальноприйнятий стандарт [2, с. 172].

ТТСТ призначені для використання з різною метою:

- 1) у дослідженнях інтелектуального розвитку людини;
- 2) у дослідженнях, пов'язаних із індивідуалізацією навчання;
- 3) при розробці корекційних і терапевтичних програм;
- 4) при оцінці ефективності різних експериментальних навчальних програм, методів навчання, навчальних посібників і матеріалів з точки зору зміни самих творчих здібностей дітей, а не їх досягнень;
- 5) при виявленні дітей із прихованим творчим потенціалом, що особливо важливо для дослідження дітей із сімей із низьким рівнем освіти та які не мають умов для розвитку своїх здібностей.

Е. Торренсом були сконструйовані тестові завдання, які представляють собою моделі творчого процесу. Кожне завдання включає різні види розумової діяльності й робить унікальний внесок у загальне уявлення про творчі здібності людини. Підбір завдань у тестові батареї був зроблений на основі факторного аналізу великої кількості різноманітних завдань, модифікованих або сконструйованих автором. Для того щоб забезпечити широку зону дії тесту, були відібрані слабо корелюючі між собою завдання. Особливу увагу при конструюванні тестів було приділено тому, щоб зробити завдання цікавими і привабливими для дітей.

ТерстоунЛьюїс на початку 50-х років пов'язав креативність із уміннями людей швидко засвоювати і використовувати різними способами нову

інформацію. Суттєву роль відіграють індуктивність мислення і деякі особливості сприйняття.

Л. Терстоун говорив, що творче рішення частіше приходить під час релаксації, а не в момент поглинання проблеми.

Існують два типи методів для вивчення креативності:

1. Вивчення творчих особистостей малоформалізованими методами діагностики – спостереження, бесіда, аналіз результатів творчої діяльності, біографічний метод.

2. Спроба розробити строго формалізовані методи досліджень креативності [3].

Дж. Гілфорд на початку 50-х років виділив 16 пізнавальних характеристик креативності:

1. Швидкість думки – кількість ідей, що виникають за одиницю часу.
2. Гнучкість думки – здатність переключатися з однієї ідеї на іншу.
3. Оригінальність, здатність виробляти ідеї, відмінні від стандартних.
4. Здатність до розробки гіпотези.
5. Іррелевантне – це логічна незалежність ідеї від того стимулу, що її викликав.

6. Допитливість – чутливість до проблем оточуючого світу.

Усі ці характеристики він описав як характеристики дивергентного мислення [4, с. 191]. Дивергентне мислення проявляється в тих випадках, коли проблема повинна бути розкрита, визначена, коли немає способів, відомих індивіду, як цю проблему вирішити. Конвергентне мислення – звичайне логічне рішення, що спирається на вже відоме рішення. Завдання потрібно підвести до певного виду.

У психології велика увага приділяється розкриттю сутності креативності, з'ясуванню механізмів творчої діяльності. Що ж стосується діагностики креативності, то потрібно зазначити, що робіт у цьому напрямку майже немає. Є лише дослідження, проведені Д. Богоявленською.

Д. Богоявленська запропонувала *метод креативного поля*, що дозволяє випробуваному без впливу зовнішнього стимула перейти від здійснення заданої діяльності до теоретичного узагальнення та аналізу заданої ситуації. У межах цього методу було сконструйовано кілька методик, які проходили перевірку на валідність. Дослідниця випробувала значні труднощі в знаходженні зовнішнього критерію. Творча успішність встановлювалася методом експертних оцінок, які мають цілий ряд недоліків.

Підводячи підсумки досліджень в області діагностики інтелектуальних здібностей і креативності, потрібно підкреслити, що вони ретельно теоретично обґрунтовані, індивідуальні відмінності аналізуються не тільки з кількісної, але і з якісної сторони, а сама діагностика має чітко визначені практичні цілі. Проте кількість досліджень у цій області є все ще незначною.

З 50-х років XX століття американські психологи досліджували взаємозв'язок рівня інтелектуального розвитку та показника креативності. Виявлені дані є суперечливими.

Одна з проблем – нерозробленість діагностики креативності. Психологи проводили дослідження на різних випробуваних. Одні психологи досліджували випробовуваних із середніми показниками інтелекту, інші – проводили дослідження на випробовуваних із високим показником інтелекту, решта – на піддослідних із низькими показниками інтелекту. Висновок: зв'язок між психометричними даними і креативністю існує, але цей зв'язок не лінійний [5, с. 3].

Якщо рівень IQ середній або нижче середнього, то він безпосередньо відбивається на показниках креативності. Залежність є лінійною. Чим вищий рівень IQ – тим вищий рівень креативності.

Якщо IQ вище середнього (більше 120), то зв'язки між показниками IQ і креативності не спостерігаються. Щоб у людини розвивалася креативність, вона повинна мати досить високий рівень інтелектуального розвитку.

Якщо IQ стає дуже високим (більше 170), то він створює перешкоду для розвитку креативності. Залежність між рівнем IQ і креативністю стає лінійною, але з негативним знаком.

Дуже високий рівень розумового розвитку виникає за наявності мотивації засвоєння знань, аналіз – це життєва потреба. Власне, творчість таких людей не цікавить.

Деякі психологи на Заході не вважають креативність за окрему категорію. На їх погляд, можна і в інтелектуальні тести включити тести на креативність, і це буде загальний рівень здібностей (Вернон, Марш).

Показники тестів креативності залежать від тих же факторів, що і IQ. Креативність, як і IQ, залежить від характеру минулого досвіду, умов розвитку.

На креативність впливає соціально-економічний статус особи. Школярі з різних країн (більше 1000 чол.) досліджувалися на наявність креативності. У результаті було зроблено висновок: креативність залежить від соціально-економічного статусу, отже, креативність можна формувати, впливаючи на середовище.

Середовище повинне відрізнятися багатством інформації, демократизмом, великою свободою. На креативність впливають сімейне середовище, культурні традиції.

На Заході віддають перевагу інтелектуальним здібностям. У США існують школи для розвитку креативності. До таких шкіл потрапляють діти за результатами тесту Стенфорд-Біне (з результатом IQ – 135). З дітьми займаються за спеціальними програмами.

У Японії цінуються інтелектуальні здібності: гарне засвоєння, навченість, хороші показники у навчанні.

Психофізіологи говорять про креативність, що це показники порушення роботи мозку, наслідок цього – швидкість думки, діти з високим рівнем креативності часто мають батьків із патологічними захворюваннями [5, с. 103–108].

Інша точка зору: у креативних осіб рідше зустрічаються психози, частіше ексцентричні вчинки, відхилення від норм поведінки, схильність до суїцидів, частіше буває депресія, такі особи дуже недовірливі. Креативні індивіди – дуже сприйнятливі до навколишнього середовища, до перешкод. Мотивація креативних індивідів полягає в тому, що вони намагаються щонайкраще себе реалізувати, максимально відповідати своїм можливостям, їхня мотивація побудована на прагненні до ризику, бажанні зрозуміти свої можливості.

У психолого-педагогічній науці неодноразово зазначалося, що зараз, в умовах стрімко наростаючого об'єму інформації, особливого значення набуває розвиток і активізація креативного мислення. Дійсно, в будь-якій діяльності стає особливо важливим не просто засвоїти певну суму знань, а вибрати найбільш значущі з них, зуміти застосувати їх при вирішенні найрізноманітніших питань.

З огляду на позицію вчених, які визначають креативність як самостійний фактор, розвиток якої є наслідком навчання творчої діяльності школярів, компонентами креативності молодших школярів є: креативне мислення; креативна уява; застосування методів організації творчої діяльності [6, с. 31].

Розвиток креативності особистості розглядається в педагогічному процесі, оскільки саме в ньому може бути створений ресурс для збагачення суб'єктного досвіду учня.

Умовою переходу від наслідування до самостійної креативності є особистісна ідентифікація із зразком креативного мислення і поведінки, а також відповідальність суб'єкта за власні зміни в напрямку розвитку креативності. Результат такої роботи можна спостерігати у творчій діяльності, організованій з ініціативи самого учня.

Розглянемо умови розвитку креативності особистості.

Перша група – умови, пов'язані з суб'єктами розвитку і саморозвитку (з дитиною, її особливостями). *Друга група умов* – цілеспрямована педагогічна діяльність учителя з розвитку креативності молодших школярів. До *третьої групи умов* віднесемо соціальну, включаючи сімейну, ситуацію розвитку, тобто вплив оточення на розвиток креативності дитини [7, с. 53]. Підкреслимо, що виділені умови можуть бути названі педагогічними в тому випадку, якщо цілеспрямовано включені в педагогічний процес, враховуються при організації педагогічної взаємодії з метою вирішення певних навчальних, виховних і розвивальних завдань.

1. Перша група умов орієнтована на саму дитину, її особливості:

1.1. Психофізіологічні особливості (провідні репрезентативні системи).

1.2. Вроджені особливості особистості як умови розвитку здібностей і, зокрема, креативності.

1.3. Вікові особливості та пов'язані з ними сензитивні періоди розвитку креативності.

Розкриємо докладніше виділені умови першої групи.

1.1. Відомо, що люди розрізняються за здібностями зорового, слухового сприйняття, за психомоторними характеристиками. Ці відмінності виявляються в дитинстві, важко піддаються зміні, навіть у спеціальній педагогічній роботі.

Неповторність індивідуального досвіду кожної людини зумовлює своєрідність сприйняття нею світу. Це пояснюється значними відмінностями у сприйнятті інформації, у способі мислення, поведінці. Отже, для підвищення ефективності педагогічного процесу необхідно враховувати ці відмінності на практиці, викладати інформацію в найбільш доступному для учнів вигляді, тобто використовуючи саме ту модальність, на основі якої учень здійснює репрезентацію світу.

Логічно припустити, що саме полімодальний підхід буде впливати не тільки на підвищення рівня академічної успішності, але і на розвиток креативності як загальної здатності до творчості [8, с. 22].

1.2. У педагогічній діяльності важливо враховувати, що вроджені особливості (у тому числі й задатки) здійснюють істотний вплив на процес розвитку й значно зумовлюють контури майбутніх досягнень. Звичайно, спеціальні педагогічні технології можуть багато чого виправити, але не все, як підкреслює А. Савенков. У реальному процесі розвитку креативності важко розділити вплив соціального та природного факторів.

1.3. Поряд з індивідуальними не менш важливі й вікові особливості у розвитку різних компонентів креативності. Тому для дітей, схильних до образного типу, стимулювання переважно формально-логічного мислення перешкоджає розвитку творчості, та й саме формування вербальної креативності в молодшому шкільному віці багато в чому ґрунтується на образному плані. У цілому, відома синтетичність дитячого сприйняття, легкість зчеплення чуттєвих даних різних модальностей обумовлює властиву дитині свободу образних і понятійних асоціацій (Н. Лейтес).

Потреби і здатність до творчої праці розвиваються як мінімум з п'яти років. З віком креативність набуває специфічних рис і характерну предметну спрямованість [13, с. 22].

Отже, у становленні особистості дослідники виділяють сензитивні періоди – як властиве певному віку оптимальне поєднання умов для розвитку певних психічних властивостей і процесів. Запізнюваний стосовно до цього періоду педагогічний вплив виявляється недостатньо ефективним і несприятливо позначається на розвитку особистості.

2. Друга група умов пов'язана з цілеспрямованою педагогічною діяльністю вчителя з розвитку креативності молодших школярів.

Виділимо два напрями такої роботи. По-перше, це спрямованість педагогічної діяльності на розвиток креативності, організація педагогічного простору (психологічного і фізичного) відповідно до цілей творчого розвитку дітей. По-друге, це змістовне і технологічне забезпечення (програми, методи, засоби, форми, процедури, спрямовані на розвиток креативності).

Обидва виділених напрями забезпечуються наступними педагогічними умовами.

2.1. Організація педагогічної взаємодії як свободи творчості (створення позитивних зразків креативного мислення, поведінки, відносин; креативність учителя; ослаблення регламентованого прийняття та підкріплення творчої поведінки).

2.2. Робота вчителя в зоні найближчого розвитку креативності дитини (педагогічні зусилля, спрямовані на ідентифікацію актуального стану креативності, створення мотивації творчого саморозвитку, просування в зону найближчого розвитку та ін.).

2.3. Організація безпечного творчого простору (довірчі відносини в класі, позитивні очікування, створення ситуацій успіху; матеріальні умови для творчої діяльності та ін.) [9].

Розглянемо виділені умови докладніше.

2.1. Говорячи про свободу творчості, вчені та педагоги-практики розходяться в думці в одному аспекті цієї проблеми: свобода і дисципліна (творчість і старанність). Е. Ландау вважає, що якщо заохочуються креативне мислення і навчання з власної ініціативи, якщо схвалюються різні підходи до проблеми і маніпуляції з об'єктами та ідеями, якщо вчать самостійного, а не групового мислення і толерантності до нових ідей, то не виникає особливих проблем дисципліни. Адже дисципліна з'являється сама собою, коли учневі надається можливість креативно діяти.

Як відомо, для молодших школярів особливо великим є авторитет учителя, прагнення наслідувати його, "довірлива старанність". Тому креативність учителя – необхідна умова для успішного проходження дитиною стадії наслідування у розвитку креативності [11, с. 123].

2.2. Виділені теоретичні положення були взяті за основу в процесі проектування зони найближчого розвитку креативності як важливої педагогічної умови.

Кредо креативної філософії виховання – орієнтація на майбутнє, а не тільки на минулий досвід, що дозволяє за допомогою сучасних даних надати спрямованості знанню дитини [12].

2.3. Очевидно, що особистість виховується особистістю. Отже, логічно припустити особливу роль педагога в розвитку креативності молодших школярів.

Педагог на заняттях – рівноправний партнер, "фасилітатор". Як показано в роботах Л. Лебедевої, втручання вчителя у творчість дитини, групи, класу нерідко знижує психологічний і творчий ефекти заняття, особливо у випадку авторитарного стилю взаємодії. За гуманістичної позиції швидше встановлюються відносини довіри, взаємного прийняття [10].

Завдяки механізму дзеркальності можна виховувати в дитини необхідні якості, які дорослий сам проявляє щодо неї. Отже, прояв учителем, батьками креативності, тобто провідна роль інших людей на ранніх етапах зростання – ще одна умова розвитку креативності у дітей. У роботі з класом

неприпустимі: штучна інфантилізація відносин; глузування, поблажливість; прагнення до зовнішньої цікавості.

Схвалюваними є обличчя, мови, артистизм, чіткість міміки, жестів, очей, потиск руки, психологічні "погладжування" – взаєморозуміння, довіра, готовність до творчого взаємодії. Отже, дорослий (учитель, батьки) розділяє з кожним учасником відповідальність за його креативний розвиток. Таким чином, побудова відносин – одна з умов ефективності розвитку креативності молодших школярів.

У творчому процесі неприйнятними є команди, вказівки, вимоги, примус; схвалюється пошук способів креативного самовираження; приймаються всі продукти креативності незалежно від їх змісту, форми, естетичності вигляду; забороняються порівняльні та оцінні судження, критика, покарання.

Пріоритетними є умови створення безпечного (у фізичному і психологічному сенсах) креативного простору, розвитку відносин відкритості та довіри.

3. Третя група умов – соціальна ситуація як умова розвитку креативності:

3.1. Соціальне оточення (середовище розвитку).

3.2. Сімейна ситуація розвитку.

Соціальна ситуація розвитку має дворівневий характер: базовий, який визначає головний зміст розвитку, і рівень поступових, покрокових змін, накопичення яких і призводить, зрештою, до перетворення базового рівня і всієї ситуації в цілому. Для розвитку креативності має значення соціальне підкріплення креативної поведінки особистості; очікування значущих дорослих (очікування досягнень, успіху, позитивне батьківське раннє програмування).

Середовище та умови являють собою фізичне оточення, колектив, стимулятори і бар'єри у творчій діяльності та ін. Середовище відіграє виняткову роль у прояві й розвитку креативності особистості. Соціальна ситуація розвитку набуває цілком конкретного характеру завдяки повторюваним нормативним ситуаціям, а також їх виникненню у контексті нових ситуацій, що обумовлює окремі кроки у розвитку дитини [15].

У соціальній ситуації особливе місце в розвитку креативності дитини належить такому фактору, як позитивні умови сімейного середовища. У їх числі: достатня увага дитині; формування мотивації як домінанти творчої діяльності; позитивне підкріплення нестереотипної поведінки, різних проявів креативності; емоційна і психологічна підтримка креативної активності; креативність самих батьків як того зразка для наслідування, з яким дитина може ідентифікуватися; очікування батьків по відношенню до дитини (очікування досягнень, успіху, позитивне раннє батьківське програмування) [18].

Названі вище характеристики: безумовне прийняття креативності дитини, позитивне ставлення до процесу і продукту її творчої діяльності – є

специфічними і безпосередньо впливають на кінцевий результат. Це пов'язано з тим фактом, що, як правило, поведінкові характеристики таких дітей (відсутність уваги до умовностей і авторитетів, незалежність у судженнях, почуття гумору, яскравий темперамент, відсутність порядку й організованості в буденних справах) нерідко викликають негативне ставлення викладачів, батьків, оточуючих. Отже, логічно виділити самостійну задачу актуалізації у свідомості дорослих проблеми розвитку креативності молодших школярів.

Психологи і педагоги (Л. Айдарова, Л. Виготський, Л. Занков, В. Давидов, З. Калмикова, В. Крутецький, Д. Ельконін та ін.) підкреслюють значення навчальної діяльності для розвитку креативного мислення, пізнавальної активності, накопичення суб'єктивного досвіду пошукової діяльності учнів.

Цікаво, що до розвитку креативності можуть призводити і несприятливі загальні фактори, наприклад, розлади сімейних відносин: необхідність спілкуватися з батьками, які не ладнають між собою, вимагає невеликих проявів інтелекту, у тому числі й в області креативності. Це пояснює, чому в несприятливих сім'ях бувають напрочуд розвинені діти. При цьому не варто забувати, що в таких випадках дуже важливий генотип дитини.

Отже, виділено й теоретично обґрунтовано три групи психолого-педагогічних умов розвитку креативності [19, с. 224].

Для розвитку креативного мислення та креативної уяви учнів необхідно розвинути такі вміння:

- класифікувати об'єкти, ситуації, явища за різними критеріями;
- встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;
- бачити взаємозв'язки і виявляти нові зв'язки між системами;
- розглядати систему в розвитку;
- робити припущення прогностичного характеру;
- виділяти протилежні ознаки об'єкта;
- виявляти і формулювати протиріччя;
- розділяти суперечливі властивості об'єктів у просторі й часі;
- представляти просторові об'єкти;
- використовувати різні системи орієнтації в уявному просторі;
- представляти об'єкт на підставі виділених ознак, що припускає: подолання психологічної інерції мислення; оцінювання оригінальності рішення; звуження поля пошуку рішення; фантастичне перетворення об'єктів, ситуацій, явищ; уявне перетворення об'єктів відповідно до заданої теми.

Названі уміння складають основу здатності системного діалектичного мислення, продуктивної довільної просторової уяви [17, с. 364].

Ефективність розвитку креативності істотно визначають матеріалом, на основі якого складено завдання. Аналіз навчальних посібників початкової школи показав, що вміщені в них творчі завдання, в основному, відносяться до "умовно творчих", продуктом яких є твори, малюнки, вироби та ін.

Частина завдань спрямована на розвиток інтуїції учнів; знаходження декількох варіантів відповідей. Творчих завдань, які вимагають вирішення протиріч, не пропонує жодна з використовуваних у школах програм.

Тим часом для ефективного розвитку креативності школярів застосування евристичних методів повинно поєднуватися із застосуванням алгоритмічних методів творчості.

Щоб накопичувати креативний досвід, учень обов'язково повинен усвідомлювати (рефлексувати) процес виконання креативних завдань. Організація усвідомлення учнями власної творчої діяльності передбачає поточну і підсумкову рефлексію. Як на поточному, так і на підсумковому етапі рефлексії педагог і психолог фіксують, які методи вирішення творчих завдань застосовують учні, й роблять висновок про просування учнів, про рівень розвитку в них креативного мислення та уяви.

Для більш точного визначення рівня розвитку креативності учнів необхідно аналізувати й оцінювати кожне виконане ними самостійно завдання.

Для формування креативності необхідний певний (оптимальний) рівень соціалізації, що передбачає оволодіння елементарними навичками комунікації. Формування креативності як особистісної характеристики в онтогенезі проявляється спочатку на мотиваційно – особистісному, потім – на продуктивному (поведінковому) рівні. У результаті значної роботи дослідники креативності встановили, що креативність проявляється нерівномірно з інтервалом в чотири роки (5, 9, 13, 17 років); дослідники одностайно відзначають спад креативності у випробовуваних і пов'язують її з соціальними та біологічними факторами.

Процес розвитку креативності проходить як мінімум дві фази:

1) розвиток "первинної" креативності як загальної творчої здібності, неспеціалізованої по відношенню до певної області людської життєдіяльності. Сензитивний період – 3–5 років. У цей час наслідування значущого дорослого як креативного зразка, можливо, є основним механізмом формування креативності;

2) підлітковий і юнацький вік (від 13 до 20 років). У цей період на основі "загальної" креативності формується "спеціалізована" креативність: здатність до творчості, пов'язана з певною сферою людської діяльності, як її доповнення та альтернатива. Юнак визначає для себе "ідеальний зразок творця", який він прагне наслідувати. Друга фаза закінчується запереченням власної наслідувальної продукції й негативним ставленням до колишнього ідеалу. Індивід або затримується на фазі наслідування назавжди, або переходить до оригінальної творчості [16].

Креативність можна формувати в ранньому віці (3–4 роки), але існують певні межі (можливо, генетичні). Узагальнена крива розвитку творчості в формувальному експерименті не лінійна: після підйому зазвичай настає деякий спад. Хороша пам'ять і високий рівень інтелекту часом можуть перешкоджати розвитку творчих здібностей у дитинстві.

Креативність більше, ніж інтелект, визначається факторами середовища. Творцем, так само як і інтелектуалом, не народжуються. Усе залежить від того, які можливості надасть оточення для реалізації того потенціалу, який у різному ступені властивий кожному з нас. У першу чергу на цю здатність впливає, звичайно ж, спілкування з дорослими людьми, які мають розвинені здібності, спілкування ж з низько інтелектуальними людьми, що не володіють такими талантами, призводить до протилежного результату.

В. Дружинін сформулював поняття "інтелектуального діапазону". Його зміст полягає в тому, що індивідуальні досягнення, в тому числі й творчі, визначаються, насамперед, рівнем загального інтелекту. Високий інтелект є необхідною умовою для творчих досягнень, але чи досягне людина своєї творчої межі, залежить від її мотивації та компетентності. Було встановлено, що ефективність розумової діяльності вельми низька за невисокої зацікавленості в результаті, але вона поступово підвищується в міру зростання зацікавленості. Однак, досягнувши найвищої точки, вона потім починає знижуватися і різко падає в умовах вкрай високої зацікавленості, що межує з ажіотажем.

Таким чином, у статті проаналізовано особливості діагностики та розвитку креативності в процесі навчальної діяльності у молодших школярів. Виявлено наявність двох типів методів для вивчення креативності: вивчення творчих особистостей малоформалізованими методами діагностики (спостереження, бесіда, аналіз результатів творчої діяльності, біографічний метод); спроба розробити строго формалізовані методи досліджень креативності. Крім того, зроблено висновок про те, що процес розвитку креативності проходить дві фази: розвиток "первинної" креативності й розвиток спеціалізованої креативності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею: Введение в теорию решения изобретательских задач / Г.С. Альтшуллер. – [2-е изд., доп.]. – Новосибирск, 1996. – 55 с.
2. Андреев В.И. Педагогика: учеб.курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – [2-е изд.] – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
3. Бордовская Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Е.В. Бондаревская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 315 с.
4. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования/ Н.Ф. Вишнякова. –Минск, 1996. – 300 с.
5. Гафитулин М.С. Развитие творческого воображения: из опыта работы со школьниками начальных классов: метод.разработка по использованию элементов теории решения изобретательских задач в работе с детьми/ М.С. Гафитулин. – Фрунзе, 1996. – 218 с.

6. Гин А.А. Приемы педагогической техники. Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность : [пособие для учителя] / А.А. Гин. – Москва : Вита-Пресс, 1999. – 88 с.
7. Давыдов В.В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии/ В.В. Давыдов. – Москва: Просвещение, 1995. – 95 с.
8. Колесов Д.В. О психологии творчества/ Д.В. Колесов // Психологический журнал. – 1996. – № 6. – С. 22.
9. Кудрявцев С. Творческая природа психологии человека / С. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – 55 с.
10. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии : подходы, диагностика, система занятий : психологический практикум / Л.Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2010. – 256 с.
11. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – Москва, 1998. – 168 с.
12. Ногайбаева Л. Основные вехи в истории становления психологической науки Казахстана / Л. Ногайбаева // Психология в школе. – 2000. – № 4.
13. Психология одаренности детей и подростков : учебное пособие [для студ. высш. и средн. пед. учеб.завед.] / под. ред. Н.С. Лейтеса. – [2-е изд., перераб., доп.]. – Москва : АСАДЕМА, 2000. – 332 с.
14. Смолькина Т.П. Основные направления развития творческого мышления инженера-педагога / Т.П. Смолькина // Совершенствование технологии профессионально-художественного обучения. – Караганда : Изд-во КАРГУ, 1998. – С. 50–55.
15. Ушачев В.П. Обучение основам творческой деятельности : учеб.пособие / В.П. Ушачев. – Магнитогорск, 1997. – 55 с.
16. Холодна М.А. Психология интеллекта : парадоксы исследования / М.А. Холодна. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
17. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения/ А.В. Хуторской.– Москва : Изд-во МГУ, 2008.
18. Чухман Е.К. Роль искусства в развитии способностей школьников / Е.К. Чухман. – Москва : Педагогика, 1999. – 144 с.
19. Шамова Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – Москва : Центр "Педагогический поиск", 2001.

Лук'янець А. В.,
*старший викладач кафедри туризму та готельно-ресторанної справи
(Вінницький торговельно-економічний інститут Київського
національного торговельно-економічного університету)*

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ТУРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У статті проаналізовано проблему формування системи туристичної освіти в Україні та за рубежом. Розкрито важливість удосконалення туристичної освіти в Україні. Обґрунтовано особливості, ефективні форми та методи системи туристичної освіти у зарубіжних країнах.

Ключові слова: *система вищої освіти, менеджер туризму, туристична освіта, вищий навчальний заклад.*

The article analyzes the problem of the formation of a tourist education in Ukraine and abroad. Reveals the importance of improving the tourism education in Ukraine. Investigated the relevance introduction of methods and ways of teaching other countries.

Key words: *high education, the tourism manager, the tourism education, university.*

В статье анализируется проблема формирования системы туристического образования в Украине и за рубежом. Раскрыта важность совершенствования туристического образования в Украине. Очерчены особенности, эффективные формы и методы системы туристического образования в зарубежных странах.

Ключевые слова: *система высшего образования, менеджер туризма, туристическое образование, высшее учебное заведение.*

Постановка проблеми. Підготовка кадрів у туризмі традиційно була пов'язана лише з підвищенням кваліфікації працівників, що за відсутності базової освіти не вирішувало кадрової проблеми.

Чисельність працівників туристських підприємств України становить близько 113,3 тис. чол., а з урахуванням інших галузей народного господарства (транспорт, торгівля, зв'язок тощо) туризм надає роботу 1,8 – 2 млн чол.

Розвиток туризму в Україні як чинник формування економіки держави зумовлює необхідність створення галузевої системи підготовки та підвищення кваліфікації туристських кадрів, яка б виховувала фахівців, здатних в умовах конкуренції працювати індивідуально і продуктивно.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми дозволяє стверджувати, що питання змісту, форм підготовки та вимог до майбутніх фахівців туризму постійно знаходяться в центрі уваги вчених. Питаннями розробки методик підготовки кадрів для туристичної сфери займаються В.К.Федорченко,

Г.С. Цехмістрова, Н.А. Фоменко, М.І. Скрипник, Л.І. Поважна, Л.В. Сакун, Л.В. Чорна та інші. Створення системи туристичної освіти в нашій країні вимагає залучення досвіду інших країн, проте аналіз наукової літератури свідчить, що такий досвід не був належним чином вивчений та не знайшов свого втілення в системі підготовки фахівців туристичної сфери.

Метою статті є аналіз системи туристичної освіти в різних країнах світу та доцільність застосування теоретичних знань у професійній діяльності на основі вивчення наукової літератури.

Виклад основного матеріалу. У жодній галузі немає такої кількості працівників, які безпосередньо контактують з покупцями їх продукції, як у туризмі. Одночасно туризм є однією з найбільш працевзатратних галузей виробництва. Середній показник зайнятості в туризмі становить 3 працівники на 10 туристів.

Упродовж тривалого часу вищі та середні навчальні заклади України не готували спеціалістів для туристичної галузі. Тому фундаментальна туристична освіта в Україні – відносно нова сфера освіти. Підготовкою фахівців у туристичній сфері України займаються понад 50 вищих навчальних закладів освіти різних форм власності та рівнів акредитації. Серед них перший в Україні навчальний заклад нового типу – навчально-науково-виробничий комплекс "Туризм, готельне господарство, економіка і право", створений у 1995 р. Міністерством освіти України за погодженням з Міністерством юстиції України, Державним комітетом України по туризму, Державною митною службою України та Генеральною прокуратурою України.

Зі стрімким розвитком туризму як у світі, так і в Україні, ринок праці ставить все більші і більші вимоги до фахівців. Сучасність вимагає працівників, що не просто мають спеціальну освіту, а працівників компетентних, здатних приймати професійні рішення, здатних розв'язувати типові і нетипові проблеми, тим самим забезпечуючи високу якість обслуговування та задоволення потреб споживачів.

Л.В. Сакун стверджує, що існує три аспекти підготовки фахівців, що важливі для будь-якої сфери туризму. А саме:

- фундаментальне навчання (знання), яке відповідає за отримання знань згідно навчальному плану спеціальності;
- технічне навчання (знання як робити), яке відточує майстерність і розробляє навички, необхідні для даної спеціалізації;
- особисті здібності (знати як бути і як себе поводити), що відображають особисті якості фахівця [7, с. 32].

Кожна країна, що задіяна в туризмі, розробляє свою систему туристичної освіти, яка б відповідала вимогам сучасності та поєднувала всі три вищевказані аспекти.

У 1991 році, на момент отримання Україною незалежності, туристична галузь не визнавалася частиною економіки і розглядалася як прикладна. На той час існувало лише чотири осередки підготовки фахівців туристичної

сфери: Київський та Сімферопольський університети, Інститут туризму профспілок і технікум готельного господарства. За роки своєї незалежності Україна зробила значні кроки в сфері туристичної освіти та створила власну систему. Проте варто підкреслити, що система туристичної освіти в Україні знаходиться лише в стадії свого розвитку, і багато ще має бути зроблено задля досягнення високого рівня професійної підготовки кадрів.

Туризм є однією з найбільших світових індустрій. За даними Всесвітньої туристської організації нині у туризмі, що визнаний світовою індустрією номер один, зайнято понад 260 млн чоловік. Вони обслуговують за рік близько 700 млн відвідувачів.

Найбільшим туристським центром і ринком є Сполучені Штати Америки. На американський континент припадає 21% всіх подорожуючих та 30% світових надходжень від туризму. Майже 10 млн американців працюють на підприємствах, безпосередньо або опосередковано пов'язаних зі сферою туризму. Щорічна кількість зарубіжних відвідувачів у США наближається до 50 мільйонів [8, с.169]. Система вищої туристичної освіти в США є однією з найрозвиненіших у світі і вважається однією з найбільш досконалих. Особливості організації, змісту та форм туристичної освіти ретельно були вивчені такими вченими як Федорченко В.К. та Чорна Л.В. Тому, на нашу думку, варто було б також дослідити системи туристичної освіти інших країн, що є популярними туристичними центрами та також мають власні здобутки в сфері туристичної освіти.

В усьому світі підготовці кадрів туристичного бізнесу приділяється значна увага. По даним ВТО на початку 90-х років нараховувалося 105 вищих та 139 середніх освітніх заклади туристичного профілю, в Америці – відповідно 6 та 17, в Азії та районі Тихого океану – 13 та 35. Найбільше освітніх закладів, що готують персонал сфери туризму, в Великобританії 37, Іспанії та Італії – по 28, Франції – 22; на американському континенті виділяються Канада – 25, США – 22 та Чілі – 12, а в азійсько-тихоокеанському регіоні – Австралія – 16, Китай – 6, Філіппіни – 5 та Японія – 4 [4, с. 244].

Ці дані навіть важко порівняти з тим, що ми маємо в наш час: лише в Україні понад 200 навчальних закладів готують фахівців туризму та сфери обслуговування. В Росії ж таких закладів більше 300.

Туризм завжди відіграв важливу роль в економіці Канади, тому що вже протягом століть люди відвідують цю величезну, прекрасну країну. Канада піднесла туризм до рівня мистецтва, і багато навчальних закладів країни спеціалізуються на підготовці спеціалістів до кар'єри в цій динамічній галузі. Щороку мільйони людей відвідують готелі, ресторани, курорти та клуби по всій Канаді. Коледжі та університети Канади, в свою чергу у відповідь на зростаючу потребу у високо кваліфікованих співробітниках, відповіли широким спектром програм від базової підготовки до післядипломного навчання. Стажування в Канаді відповідає високим міжнародним стандартам. Навчання часто поєднує в собі європейські та

міжнародні традиції якості обслуговування у поєднанні з північноамериканськими моделями та використанням передових технологій. Туристична освіта в Канаді пропонує як короткі програми, які можуть тривати від десяти до сорока тижнів, моделі навчання в коледжі, що можуть тривати до одного, двох чи трьох років, так і отримання диплому після чотирьох років навчання в за освітньо-кваліфікаційним рівнем "бакалавр", а також можливість отримання вчених ступенів в сфері туризму [2].

Більшість програм, що пропонуються канадськими коледжами, приділяють особливу увагу практичній підготовці майбутніх фахівців туристичної сфери. Проблема співвідношення теоретичної та практичної підготовки зараз гостро стоїть і в Україні. В закордонних закладах освіти не менше ніж 50% загальної навчальної підготовки відводиться на підготовку практичну, а в деяких навчальних закладах Європи тривалість практики складає 9 місяців. У навчальних закладах Великобританії є концепція вченого Дональда Шона, спрямована на сприйняття і усвідомлення студентом змісту діяльності у процесі її здійснення. На думку науковця, навички та вміння можна набути лише спостерігаючи за діями досвідчених фахівців, співпрацюючи з ними, аналізуючи свої власні практичні дії, спільно обговорюючи помилки, проблемні ситуації тощо [5, с.175].

В середині минулого століття європейські університети були нездатні відповідати вимогам туристичної сучасності, і лише з 1980-х років почали пропонувати програми по отриманню диплому бакалавра. Зрозуміло, що академічна туристична освіта не розвивається однаково в різних європейських країнах. Безумовно, культурне різноманіття на європейському континенті призвело до різноманіття програм в питаннях тривалості курсу, навчальних програм, а також адміністративної організації навчання.

Вища освіта в Швейцарії асоціюється зі спеціальністю "готельний бізнес". Швейцарія перша у світі створила модель освіти в цій області, і її школи готельного та туристичного бізнесу вважаються еталонними. З появою перших готелів, відкриваються і школи, що готують персонал для роботи в них. Перша школа готельного господарства, *Ecole Hoteliere de Lausanne*, відкрилася у Швейцарії в 1899 році. Слідом за нею, на початку XX століття, почали з'являтися інші. Програми цих шкіл вже не обмежувалися лише предметами з управління готелем, в курс була введена спеціалізація "Подорожі та туризм". У сучасних школах готельного бізнесу, крім готельного та туристичного менеджменту, студенти вивчають маркетинг, інформаційні технології, стратегічний менеджмент, міжнародні фінансові системи і бухгалтерський облік, контроль бізнесу, проект - менеджмент і, звичайно ж, іноземні мови. Крім обов'язкової англійської мови, на якій ведеться навчання в більшості шкіл, менеджер повинен вільно володіти французькою або німецькою. Практично, всі програми вищої освіти охоплюють одразу три сфери – туристичний, ресторанний і готельний менеджмент.

Вищі школи готельного менеджменту пропонують програми бакалаврату (3 роки), післядипломної освіти (1 рік) і різноманітні короткострокові програми, що завершуються отриманням диплома або сертифіката. Маючи ступінь бакалавра можна продовжити навчання в магістратурі. Найпопулярнішими в цьому випадку є університети Америки та Австралії.

Поєднання теорії і практики – основна риса навчання туризму та гостинності. Багато шкіл розташовані на базі діючих готелів, що дозволяє щодня всі теоретичні знання, отримані на уроках, одразу ж застосувати на практиці. Крім того навчальною програмою передбачені обов'язкові оплачувані стажування.

У Німеччині, туристична освіта розвинулася в рамках Fachhochschulen (спеціалізованих вузів), які присвоюють ступень бакалавра по завершенню восьми семестрів [1, с. 318].

Туристичні спеціальності французьких університетів пропонують дво-, три- та чотирирічні програми. Збільшується кількість програм з туризму і гостинності у Франції, які орієнтовані на чотири роки навчання з отриманням ступеню бакалавра по завершенню навчання, що зазвичай готує студентів до керівних посад у галузі.

Італія почала пропонувати трирічні програми з курсів "Професійні оператори туризму" та "Економіка туризму" у 1993 році. Протягом двох років – з 1993 по 1994 – кількість програм з гостинності та туризму, що пропонувалися італійськими університетами, зросла з двох до дванадцяти [1, с. 318].

Польські університети забезпечують безперервну систему підготовки кадрів у сфері туризму, що охоплює всі ланки діяльності та основні напрями роботи. Спеціалісти з вищою освітою готуються за ступеневою системою: бакалавр – спеціаліст – магістр. Студенти за чотири роки навчання опановують не тільки фундаментальні, але й професійно-орієнтовані дисципліни, дисципліни спеціалізації, проходять навчально-виробничу, педагогічну та виробничу практики, що дозволяють отримати кваліфікацію, достатню для виконання виконавчих функцій з організації туристичної діяльності. Головною турботою навчальних польських закладів є формування конкурентноздатних фахівців, які мають підприємницькі навички, здатні працювати ініціативно [6, с. 330].

На сучасному етапі в Україні, створюючи нові спеціалізації, проводить підготовку фахівців у галузі туризму та сфери обслуговування значна кількість вищих навчальних закладів різних освітніх напрямів. Таким чином, з'являється широкий спектр фахівців туристичної галузі: менеджери з туризму, викладачі географії і туризму, викладачі історії, краєзнавства та туристичної роботи, які по суті, отримали різний рівень підготовки і пройшли різні навчальні плани, що не може не впливати на відсутність системності і єдності в сфері туристичної освіти.

На нашу думку, розв'язати існуючі проблеми освіти в галузі туризму і сфери обслуговування допоможе використання закордонного досвіду організації системи туристичної освіти. Такий підхід зможе призвести до адаптації існуючої системи в Україні до рівня освіти в інших країнах та до вимог сучасності, що в свою чергу призведе до підвищення конкурентоспроможності нашої туристичної освіти на світовому ринку.

Висновки. Зі стрімким розвитком туризму як в світі, так і в Україні, ринок праці стає дедалі більш вимогливим до фахівців, навчання яких має відбуватися на високому рівні теоретичної та практичної підготовки. Створення та вдосконалення системи туристичної освіти в нашій країні вимагає залучення досвіду інших країн, як тих, що вже є визнаними лідерами освіти в галузі туризму та сфери обслуговування, так і тих, що, як і Україна, знаходяться лише на етапі свого становлення.

В усьому світі підготовці кадрів туристичного бізнесу приділяється значна увага. Щороку зростає кількість навчальних закладів, що пропонують програми підготовки фахівців туристичної сфери. Більшість таких програм приділяють все більшу увагу практичній підготовці майбутніх фахівців туристичної сфери. Проблема співвідношення теоретичної та практичної підготовки зараз гостро стоїть і в Україні, адже через відсутню достатню матеріальну базу, багато дисциплін вивчаються з теоретичного боку, а застосувати свої знання на практиці молоді фахівці можуть лише влаштувавшись на роботу. У закордонних закладах освіти не менше ніж 50% загальної навчальної підготовки відводиться на практичну підготовку.

Однією з проблем туристичної освіти в Україні є відсутність її системності та єдності, що при відсутності також і належної матеріальної бази призводить до неконкурентоспроможності української освіти в галузі туризму і сфери обслуговування на світовому ринку.

Аналізуючи туристичну освіту в Україні можна сказати, що туризм – об'єктивна потреба сучасної цивілізації. Вивчення туризму є надзвичайно актуальним на сьогоднішній день. Він поєднує в собі соціально-економічні, культурні та екологічні аспекти, має величезний потенціал для удосконалення в умовах глобалізації, що зумовлює його значущість як однієї з найбільш сталих складових світової економіки.

Нині туристичний бізнес постійно розвивається. З'являються все більше нових підприємств, послуг, що займаються комплектацією, і наданням їх для бажаних відпочити.

Вважаю, вже давно слід віддати історію історикам, а нам думати про майбутнє використовуючи ті інструменти, які принесли успішні результати в розвитку освіти та туризму в європейських країнах. У тій же Іспанії, яка переживає скрутні часи кризи – туризм надає мільярдні прибутки, але й інвестиції держави в нього теж не малі (це ж насамперед, освіта в туристичній галузі). Туризм та освіта певним чином взаємопов'язані та мають поєднуватися не тільки в процесі вивчення, а й на практиці. Студенти, подорожуючи, зможуть перейняти досвід вже існуючих схем розвитку

туризму з власного досвіду. Тому правильно побудований симбіоз цих двох галузей є запорукою успіху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Formica, S. European hospitality and tourism education: differences with the American model and future trends / Sandro Formica // *International Journal of Hospitality Management*. – 1996. – №15(4). – P. 317-323

2. Hospitality Tourism Education. A Canadian Perspective [Електронний ресурс] / Dan Borowec. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.intstudy.com/articles/twehospi.htm>

3. Zivitere Marga. Innovations in tourism education development / Marga Zivitere // *Науковий вісник ЧДІЕУ*. – 2008. – № 1. – С. 27-37.

4. Гринько С.А. Рынок подготовки туристских кадров: реалии и перспективы развития / С.А. Гринько // *Слобожанський науково-спортивний вісник: зб. наук. праць*. – 2006. – №10. – С. 243-246.

5. Килимистий С.М. Анімація в туризмі: навч. посібник. – К.: Вид-во ФПУ, 2007. – 188 с.

6. Педагогіка туризму: [навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів] / В.К. Федорченко, Н.А. Фоменко, М.І. Скрипник, Г.С. Цехмістрова. – К.: Видавничий дім "Слово", 2004. – 296 с.

7. Польова Л.В. Особливості підготовки менеджерів по туризму у Польщі / Леся Василівна Польова // *Туристична освіта в Україні: проблеми і перспективи: зб. наук. праць*. – Київ: Тонар, 2007. – 356 с.